

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT :
SIGNIFICATION, DYNAMIQUE, ENJEUX

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ISABEL ORELLANA

MAI 2002

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

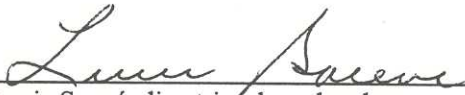
l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec à Hull (UQAH)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



Lucie Sauvé, directrice de recherche

Université du Québec à Montréal



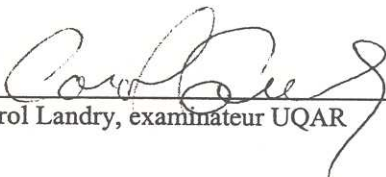
Lorraine Savoie-Zajc, codirectrice de recherche

Université du Québec à Hull



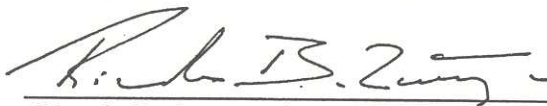
Christiane Gohier, présidente du jury

Université du Québec à Montréal



Carol Landry, examinateur UQAR

Université du Québec à Rimouski



Ricardo Zuniga, examinateur externe

Université de Montréal

Thèse soutenue le 26 mars 2002

*À tous ceux qui se sont battus pour construire un monde meilleur
et qui ont semé l'espoir et la joie de vivre,
à la mémoire de ma sœur Chechi, avec qui j'aurais aussi voulu partager cette
aventure*

à mes enfants David, Amelia et Emilio

REMERCIEMENTS

Le parcours de recherche de ce doctorat a été parsemé d'embûches qu'il m'a été possible de rencontrer grâce à l'inspiration et au support de nombreuses personnes et organismes. En premier lieu, je tiens à remercier très profondément Lucie Sauvé, ma directrice de recherche, complice essentielle au quotidien de ce cheminement de recherche, dont son accompagnement stimulant et éclairé, son appui inestimable, sa générosité et sa patience ont été fondamentaux, aux niveaux professionnel et personnel, pour la réalisation de cette ambitieuse entreprise ; à Lorraine Savoie-Zajc, ma co-directrice, pour ses sages orientations et suggestions, pour son appui, sa solidarité et sa confiance ; à toute l'équipe du projet EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie, pour l'inspiration et la force du parcours partagé de travail collaboratif, pour les riches apprentissages de recherche, de formation et de vie, déterminants pour le présent doctorat. Je voudrais remercier chacun des membres pour leur collaboration spécifique à cette recherche, spécialement Aura Teresa Barba, Amelia Mérida, Sandra Patricia Herrera, Juan Pablo Sanzetenea, Jenny Montaña, Loty Cárdenas, Róger Quiroz, Marlene Cruz et aussi Lotty Montaña et Zulma Tarifa, d'EDAMAZ-Bolivie. Merci à l'équipe d'EDAMAZ-Brésil, spécialement à Michèle Sato, à l'inspiration de Paulo Speller et de Josita da Rocha Priante, à l'appui de Silas Borges Monteiro, Leslie Alméida de Claudio, Glauce Viana de Souza, Carla Ladeira Pimentel, Elizabeth Soares de Alméida, João Carlos Gomes, Arquimedes Pereira Lima-Neto, Juliano Silva Melo, Camile Araújo Aguiar, ainsi que Júlio da Silva et à la grande générosité de José Carlos de Melo. Mes remerciements aussi aux membres d'EDAMAZ-Colombie, à Salomón Calvache, à Elsy Castillo pour son inspiration, à Clara Lucía Higuera et à Norma Calderón, pour leur appui. Je remercie également Louise Langevin et Armel Boutard de EDAMAZ-Québec.

Ma sincère reconnaissance pour leur appui à Alain Boutet, ainsi qu'à Jean-Pierre Lemasson du Bureau de la coopération internationale de l'UQAM ; à Serge Séguin du Doctorat en éducation de l'UQAM, à Louis Goffin, de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (Belgique) et Pierre Lebuis, du CIRADE ; à Maritza Torres, du Ministerio de Educación Nacional de la Colombie ; à Mabel Strobel, de la Secretaria de Educação de la Prefeitura Municipal de Cuiabá (Brésil).

Je voudrais remercier spécialement Petronella van Dijk, dont l'amitié, la générosité et la patience, ainsi que l'aide et les encouragements m'ont été essentiels pour trouver la force de surmonter les moments éprouvants de ce parcours. Je suis reconnaissante aussi de l'appui, de la solidarité et de la confiance de Pablo Altamirano ; de l'accompagnement patient, plein de tendresse et des sages commentaires, ainsi que l'aide à la traduction de mon frère Fernando, de l'encouragement constant, de l'appui,

de l'affection et la confiance de mes parents Estela et Carlos, ainsi que de Jacqueline Mouesca, des riches discussions, de l'amitié et des sages conseils de Christian Pons et de Sylvain Bourdon, des échanges inspirants avec Cristián Altamirano ; de l'appui à distance de Yerko Moretic, de l'étincelle de José Pons, de l'inspiration de Dragan Djerkić; de l'encouragement constant, la douceur et, la confiance de Johanne Déssureault et Magda Mujica, de l'inspiration et la joie de vivre de Marisha Wojciechowska, de l'appui de Lorraine Laurin, Caroline Roy, Martine Bellemare, Doris Rodríguez, de la complicité de Renée Brunelle, que je remercie spécialement pour son soutien et son aide efficace ; de l'appui de Francine Panneton, Tom Berryman, Carine Villemagne et Henry-George Madeleine. Merci aussi pour leur complicité aux étudiants du doctorat, mes compagnons de route, Patricia Acosta, Rita Bissonauth, Ali Lamouchi, Fella Sarhaoui, Gina Thésée, Milagros Chávez, Adão do Nascimento, ainsi que Lilianne Dionne et Hyacinthe Sokoty. Merci à Claire Blouin. Merci à tous ceux qui d'une façon ou d'une autre ont contribué à ce parcours doctoral.

Je tiens à souligner et à remercier le soutien financier du Conseil national de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), du Bureau de la coopération internationale de l'Université du Québec à Montréal, du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) et de la Fondation Desjardins, sans lesquels ce doctorat n'aurait pas été possible.

Finalement, toute ma gratitude à mes enfants David, Amelia et Emilio qui m'ont accompagnée dans ce projet avec patience, force, encouragement et tendresse.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DE FIGURES	x
LISTE DE TABLEAUX	xii
LISTE DES ANNEXES.....	xiii
RESUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Une crise socio-environnementale et politique complexe face à un économisme montant	5
1.2 Les enjeux éducationnels d'un contexte en mutation.....	8
1.3 L'émergence d'une nouvelle vision éducative stratégique	10
1.4 Buts et objectifs	17
CHAPITRE II	
LA MÉTHODOLOGIE	20
2.1 Cadre épistémologique et méthodologique	20
2.2 Un volet théorique et un volet empirique en complémentarité	22
2.2.1 Le volet théorique	24
2.2.2 Le volet empirique.....	30
CHAPITRE III	
UN CADRE THÉORIQUE POUR LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE.....	44
3.1 Une éducation socialement responsable.....	46
3.1.1 La construction de savoirs dans une perspective d'émancipation et de changement	46
3.1.2 Le socio-constructivisme et la théorie critique : des fondements de la communauté d'apprentissage	50

3.2	La reconstruction du sens de communauté et sa signification éducative	54
3.2.1	L'être humain, un être fondamentalement social et bâtisseur de communauté	55
3.2.2	Qu'entendons nous par communauté?	56
3.3	La communauté d'apprentissage	64
3.3.1	Quelques éléments de son histoire	65
3.3.2	La communauté d'apprentissage : une perspective prometteuse	71
3.3.3	Éléments d'un réseau notionnel de la communauté d'apprentissage	76
3.3.3.1	La communauté d'apprentissage selon une diversité de conceptions de la communauté	76
3.3.3.2	La communauté d'apprentissage et le concept d'apprentissage	79
3.3.3.3	La responsabilisation de la société entière dans les processus éducatifs : la société éducative	81
3.3.3.4	Les communautés éducatives, un réseau de relations de collaboration	86
3.3.4	Apprendre dans, avec et pour la communauté	89
3.3.5	Des dimensions qui contribuent à la définition de communauté d'apprentissage	90
3.3.6	Une panoplie d'appellations, une polysémie	92
3.3.6.1	La notion de <i>community of practice</i>	96
3.3.6.2	La notion de <i>collaborative community</i>	98
3.3.6.3	La notion de <i>community of inquiry</i>	99
3.3.6.4	La notion de <i>research community</i>	100
3.3.6.5	La notion de communauté d'apprentissage et autres notions de même sens	102
3.3.7	Des fondements théoriques convergents	105
3.3.8	La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique cadre	111
3.3.9	Mise en œuvre de la communauté d'apprentissage autour d'une action conjointe	113
3.3.9.1	Structuration	114
3.3.9.2	Le rôle de l'éducateur	118

3.3.10	Dynamiques.....	121
3.3.10.1	La relation dialogique au cœur de la construction des savoirs...	121
3.3.10.2	La communication au cœur de la co-construction	127
3.3.10.3	Un processus de co-apprentissage par la coopération.....	130
3.3.10.4	Le développement de processus identitaires	133
3.3.10.5	Perspectives de recherche	134
3.4	L'éducation relative à l'environnement.....	136
3.4.1	La place de l'éducation relative à l'environnement et son lien avec les différentes dimensions de l'éducation	137
3.4.2	Finalités, buts et objectifs de l'éducation relative à l'environnement	142
3.4.3	La relation à l'environnement et au milieu de vie dont l'être humain fait partie	147
3.4.4	Une complémentarité d'approches et de perspectives vers une vision intégrée en ERE.....	153
3.4.5	L'éducation relative à l'environnement socialement critique, facteur de déclenchement de changements socio-environnementaux et communautaires	154
3.4.6	La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement ..	157
CHAPITRE IV		
UNE ÉTUDE DE CAS : LE PROJET EDAMAZ.....		
4.1	Contexte d'émergence du projet EDAMAZ.....	162
4.2	Structuration du projet.....	168
4.3	Buts et objectifs	173
4.4	Activités du projet	173
4.5	Pertinence du projet EDAMAZ.....	176
4.5.1	Pertinence environnementale	176
4.5.2	Pertinence éducative	176
4.5.3	Pertinence pédagogique	178
4.5.4	Pertinence sociale.....	178
4.5.5	Pertinence stratégique	179

CHAPITRE V	
RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE CAS ET DISCUSSIONS	181
5.1 Structuration et émergence de la communauté d'apprentissage.....	181
5.1.1 Formation des équipes universitaires	183
5.1.2 Caractérisation des membres.....	193
5.1.2.1 Statut	193
5.1.2.2 Formation	196
5.1.2.3 Expérience professionnelle	199
5.1.2.4 Intérêts et motivations	203
5.2 Mise en œuvre	209
5.2.1 Organisation du travail et activités.....	209
5.2.2 Rôles des membres et partage de tâches	221
5.2.3 Approches, stratégies, dynamique.....	231
5.2.3.1 Approches et stratégies pédagogiques.....	235
5.2.3.2 Dynamique	244
5.3 Le projet EDAMAZ, une expérience de communauté d'apprentissage? la perception des participants	252
5.4 Quelques éléments de synthèse sur la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.....	256
5.5 Contribution de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ à l'éducation relative à l'environnement	260
5.6 Enjeux de la communauté d'apprentissage au sein du projet EDAMAZ.....	263
5.6.1 Enjeux relatifs au processus de co-formation	264
5.6.2 Enjeux relatifs à la structuration des équipes.....	268
5.6.3 Enjeux relatifs au fonctionnement organisationnel.....	272
5.6.4 Enjeux relatifs à la dynamique des équipes	276
5.6.5 Enjeux relatifs à la diversité.....	279
5.6.6 Enjeux relatifs aux relations Nord-Sud	281
5.6.7 Enjeux relatifs aux relations avec la communauté universitaire	285
5.7 Principaux apprentissages	287
5.8 Défis de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ	296

CHAPITRE VI	
DISCUSSION GÉNÉRALE	303
6.1 Observations et discussion sur la problématique.....	303
6.2 Observations et discussion sur les résultats.....	305
6.2.1 Observations relatives au premier objectif	305
6.2.1.1 Éléments relatifs à la théorie formelle.....	305
6.2.1.2 Éléments relatifs à la théorie axiologique	310
6.2.1.3 Éléments relatifs à la théorie pratique	313
6.2.1.4 Éléments relatifs à la théorie explicative.....	314
6.2.2 Observations relatives au deuxième objectif.....	318
6.3 Observations et discussion sur la méthodologie.....	324
CONCLUSION	330

LISTE DE FIGURES

Figure 1	Exemple d'effet d'arborescence à partir des descripteurs.....	28
Figure 2	Intégration de savoirs	49
Figure 3	Éléments communs menant à la formation de communautés	58
Figure 4	Catégories de communauté	62
Figure 5	Éléments centraux du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage	82
Figure 6	Une diversité d'appellations de la communauté d'apprentissage	93
Figure 7	La stratégie pédagogique cadre de la communauté d'apprentissage.....	112
Figure 8	La situation pédagogique dans un contexte de communauté d'apprentissage	113
Figure 9	Phases de structuration et de mise en place de la communauté d'apprentissage	116
Figure 10	Les rôles de l'agent éducatif au sein de la communauté d'apprentissage	119
Figure 11	La relation dialogique en communauté d'apprentissage	125
Figure 12	Les trois sphères interreliées du développement personnel et social	138
Figure 13	Le milieu de vie : un ensemble formé par l'environnement, les éléments socioculturels et historiques et leurs relations	149
Figure 14	Typologie de l'environnement.....	150
Figure 15	Une relation constructive entre l'institution éducative et la communauté par le biais de la communauté d'apprentissage	158
Figure 16	La communauté d'apprentissage en ERE et le développement des processus identitaires	159
Figure 17	Les perspectives de la communauté d'apprentissage en ERE	160
Figure 18	Phases de structuration du projet EDAMAZ	170
Figure 19	Trois programmes universitaires en éducation relative à l'environnement	174

Figure 20	La communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ : une structure, un processus et une dynamique de co-apprentissage	182
Figure 21	Composition des équipes EDAMAZ	186
Figure 22	Domaines de formation des membres des équipes EDAMAZ	190
Figure 23	Statut des membres	194
Figure 24	Répartition des membres selon leur niveau d'études	198
Figure 25	Répartition des membres de l'ensemble de l'équipe internationale EDAMAZ selon les années d'exercice en éducation	199
Figure 26	Caractéristiques de base de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ	201
Figure 27	Le processus global de formation-recherche-intervention du projet EDAMAZ	213
Figure 28	Fonctions et caractéristiques du travail dans le cadre d'EDAMAZ.....	223
Figure 29	La situation pédagogique de la communauté d'apprentissage dans le cadre du projet EDAMAZ	233
Figure 30	L'approche collaborative au cœur des trois programmes de formation interreliés	236
Figure 31	Dimensions de la dynamique du processus de co-formation	251
Figure 32	Éléments de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ	257
Figure 33	Les perspectives d'éducation relative à l'environnement au sein de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ.....	261
Figure 34	Lignes directrices du projet EDAMAZ.....	298

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1	Choix épistémologiques et méthodologiques de la recherche.....	21
Tableau 2	Démarche globale d'anasynthèse	22
Tableau 3	Organisation des stratégies de cueillette et d'analyse de données	25
Tableau 4	La construction de savoirs en contexte de communauté d'apprentissage.....	78
Tableau 5	Quelques éléments caractéristiques des différentes pratiques de la communauté d'apprentissage	95
Tableau 6	Répartition des membres selon les années d'exercice en éducation par pays	200
Tableau 7	Activités pédagogiques effectuées au sein de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.....	214
Tableau 8	Mots clés définissant l'expérience de communauté d'apprentissage vécue au sein d'EDAMAZ	254
Tableau 9	Avantages et difficultés du processus de co-formation mis en œuvre dans le cadre du projet EDAMAZ.....	265
Tableau 10	Les apprentissages transversaux développés à travers le parcours de co-formation en ERE.....	289
Tableau 11	Les apprentissages en éducation relative à l'environnement.....	290
Tableau 12	Les apprentissages en sciences de l'environnement.....	291
Tableau 13	La construction de savoirs dans le contexte de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ.....	295

LISTE D'APPENDICES

Appendice 1	Outils de cueillette de données	333
	1.1 Guide de discussion de groupe d'observation.....	334
	1.2 Guide d'observation.....	336
	1.3 Grille de lecture du corpus de documents du projet EDAMAZ	337
	1.4 Questionnaire d'enquête	338
	1.5 Guide d'entretien.....	340
	1.6 Liste des principaux rapports du projet EDAMAZ.....	341
Appendice 2	Dépliant de présentation du projet EDAMAZ	344
Appendice 3	Planification globale et échancier des travaux du projet EDAMAZ.....	346

RÉSUMÉ

STRUCTURE, DYNAMIQUE ET ENJEUX DE LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

En réaction à la profonde crise socio-environnementale et politique actuelle, exacerbée par le déploiement d'un ordre mondial dominé par les intérêts d'un libre marché, des chercheurs et des praticiens de divers champs de savoir et d'activités humaines s'intéressent de plus en plus à stimuler l'émergence de processus collaboratifs de construction de connaissances, dans la perspective du développement d'un vouloir et d'un pouvoir-agir ensemble. Il s'agit de faire face à l'individualisme accru, au manque de motivation, à l'apathie, au désengagement et à la perte de sens qui accompagnent les tendances psychosociales dominantes. L'idée de la communauté d'apprentissage émerge dans cette mouvance ouvrant de nouvelles perspectives éducatives.

Si les écrits témoignent d'une diversité d'appellations pour désigner cette idée, dont entre autres, *community of practice*, *communities of learners*, *community of inquiry*, *learning communities*, *collaborative community*, communauté d'apprentissage, *community of research*, *open learning communities*, l'analyse des caractéristiques de ces pratiques éducatives montre qu'il s'agit en réalité d'un seul concept émergent caractérisé par des fondements communs. Cette recherche se joint aux efforts qui se sont faits de plus en plus nombreux au cours de la dernière décade pour définir et dégager le sens de ce concept. D'une part, dans un premier volet de recherche, de nature spéculative, nous systématisons les différentes théories et pratiques associées à la communauté d'apprentissage ; une recension d'écrits permet de mettre en évidence leurs convergences et d'identifier leurs caractéristiques spécifiques et communes. Nous appuyant sur cette analyse et sur l'apport d'une étude de cas, nous présentons la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique, dont nous clarifions les fondements épistémologiques, les approches pédagogiques, la structure et la dynamique. D'autre part, dans un deuxième volet, de nature empirique, nous identifions les enjeux, les limites, les difficultés de mise en œuvre, ainsi que la pertinence de la communauté d'apprentissage, plus spécifiquement dans un contexte d'éducation relative à l'environnement. Ce deuxième volet de la recherche s'appuie sur l'étude d'un cas particulier, soit l'expérience de la communauté d'apprentissage du projet interuniversitaire de coopération internationale, EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie. Ce cas, axé sur le développement professionnel en éducation relative à l'environnement, permet d'illustrer concrètement une communauté d'apprentissage ; il permet également de valider et d'enrichir les

éléments théoriques issus de la littérature, contribuant ainsi au processus global d'anasynthèse de cette recherche.

Tel que nous la présentons, suite à notre étude, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique issue des courants de pensée socio-constructiviste et critique, inspirée des traditions d'éducation communautaire et populaire, intégrant diverses approches pédagogiques complémentaires, s'appuyant sur la participation active, la coopération, le dialogue de savoirs, l'interdisciplinarité et l'engagement dans une action réfléchie commune enracinée dans la réalité du milieu de vie. Elle devient le creuset d'un processus d'apprentissage basé sur l'effet synergique d'un groupe structuré, fruit du partage, de la discussion, de la confrontation, de la négociation, du développement d'une relation dialectique.

Elle apparaît particulièrement appropriée en éducation relative à l'environnement puisqu'elle est de nature à favoriser le développement d'un savoir-être, d'un savoir-faire et d'un savoir-vivre-ensemble, de façon solidaire et responsable, recréant un nouveau lien avec l'environnement, milieu de vie. L'ancrage des processus d'apprentissage dans les réalités du milieu de vie des participants offre des conditions favorables au développement de compétences liées à la résolution de problèmes socio-environnementaux et au développement bio-régional. La communauté d'apprentissage stimule la création de liens de collaboration et de partenariat avec les autres membres de la communauté éducative, autour d'un projet concret. Le processus d'apprentissage prend ainsi une signification nouvelle, contribuant à rendre à l'éducation sa place centrale dans la dynamique sociale.

La communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique prometteuse. Cette recherche se propose de contribuer au développement théorique de cette proposition et de clarifier son apport potentiel à l'éducation et particulièrement, à l'éducation relative à l'environnement.

INTRODUCTION

La nécessité de repenser les processus éducatifs au regard des réalités contemporaines en constant changement se manifeste autour de nouveaux questionnements issus de domaines tels que la philosophie, la sociologie ou la psychologie, qui situent la réflexion dans une nouvelle vision du monde.

La crise socio-environnementale et politique actuelle est exacerbée par une logique marchande globalisée. La pauvreté et les inégalités sociales vont de pair avec une dégradation alarmante des milieux de vie. D'où la nécessité de développer un nouveau regard capable d'appréhender et d'analyser cette réalité contemporaine complexe de façon critique et d'ouvrir de nouveaux horizons. Au cœur de ces préoccupations, et en lien avec la détérioration de l'environnement, se trouve la relation que l'être humain développe avec celui-ci. Cette relation, objet de l'éducation relative à l'environnement, prend une importance déterminante puisque les impacts de l'activité humaine sur les milieux de vie vont jusqu'à mettre en péril l'existence des diverses formes de vie, dont celle de l'être humain lui-même.

Ces bouleversements majeurs font appel à de nouvelles façons d'agir et d'interagir pour la reconstruction des communautés humaines et de leur lien fondamental avec le milieu de vie. L'éducation, et particulièrement l'éducation relative à l'environnement, apparaît comme un élément clé pour cette reconstruction et pour bâtir un meilleur avenir. La perspective de stimuler des processus collectifs de construction de savoirs offre un horizon d'espoir pour faire contrepoids aux tendances lourdes de nos sociétés axées sur la croissance économique, qui entraînent un individualisme accru, une démotivation, un désengagement et une perte de sens. La participation, le partage, la coopération, la responsabilité collective, la solidarité, la connexion à la réalité, et la réflexion sur l'action sont susceptibles de favoriser le

développement de processus sociaux plus significatifs, enrichissants et contextuellement pertinents.

L'idée de la communauté d'apprentissage surgit dans cette mouvance et suscite l'intérêt d'un nombre croissant de chercheurs et de praticiens. Les efforts se font de plus en plus nombreux pour clarifier ce qui, depuis la dernière décennie, apparaît comme une "structure" ou comme un "processus pédagogique" lié à des visées éducatives novatrices. Dans certains cas, la communauté d'apprentissage apparaît même comme "un idéal éducatif", une sorte d'utopie. Il importe de poursuivre le travail de clarification de sa structure, de sa dynamique, de ses enjeux ; les définitions apportées jusqu'ici restent à être précisées. Par ailleurs, il devient nécessaire d'élaborer une systématisation des multiples pratiques éducatives rattachées à l'appellation ou à l'idée de communauté d'apprentissage, pour en souligner les convergences et contribuer ainsi à articuler la définition de ce qui, à nos yeux correspond à une seule et même stratégie pédagogique.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective : contribuer à développer le champ théorique de la communauté d'apprentissage, en la décrivant et en dégagant son sens. Nous nous proposons d'explicitier ses fondements, ses approches ; plus spécifiquement, en ce qui a trait au contexte de l'éducation relative à l'environnement, nous tenterons de saisir sa pertinence et de cerner ses enjeux, ses limites et les difficultés de sa mise en œuvre.

Au Chapitre I, nous présentons la problématique. Nous situons notre objet de recherche dans son cadre contextuel, dégage les questions que nous nous posons à l'égard de la communauté d'apprentissage et amène à formuler les buts et les objectifs que nous poursuivons.

Au Chapitre II, nous abordons les choix méthodologiques fondamentaux et nous précisons les stratégies spécifiques. Nous envisageons de contribuer à la construction des champs théorique et pratique de la communauté d'apprentissage à travers une méthodologie qui permet un enrichissement progressif des résultats, recréant le rapport théorie – pratique. Nous

misons sur la complémentarité entre une recension d'écrits et une étude d'un cas concret. Une démarche globale d'anasynthèse nous permet d'intégrer les deux volets, l'un théorique et l'autre empirique.

Le Chapitre III est consacré au cadre théorique : il s'agit d'une construction théorique inédite qui correspond à un résultat majeur de cette recherche. Ce chapitre est organisé en quatre sections. La première présente la vision éducative et le champ théorique dans lesquels s'inscrit la communauté d'apprentissage. La deuxième section présente des éléments d'analyse de la notion de communauté et annonce sa dimension éducative. La troisième section aborde la communauté d'apprentissage à partir de propositions théoriques de divers auteurs que nous systématisons. Nous dégagons les convergences entre leurs points de vue et nous faisons surgir de nouvelles compréhensions. Cet exercice nous amène à concevoir la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique. Au cours de cette section, nous retraçons les origines de la communauté d'apprentissage, nous clarifions son réseau notionnel, nous identifions ses diverses dimensions, les approches privilégiées, les pratiques qui leur sont associées, leurs appellations et leur sens, leurs fondements et, finalement, nous présentons les principaux éléments de sa structuration et de sa dynamique, tels qu'ils nous apparaissent. La quatrième section présente l'éducation relative à l'environnement : nous précisons la place qu'elle occupe en tant que dimension fondamentale de l'éducation globale; nous présentons quelques éléments de son histoire, nous spécifions ses approches et ses stratégies privilégiées et nous identifions certaines perspectives de développement de ce domaine éducationnel. Cette section permet de faire converger l'éducation relative à l'environnement et la stratégie de la communauté d'apprentissage.

Les Chapitres IV et V sont consacrés à une étude de cas d'une expérience de communauté d'apprentissage dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit de l'expérience du projet inter-universitaire de coopération internationale EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie. Au Chapitre IV nous présentons les principales caractéristiques de ce projet, ses buts et objectifs, ainsi que sa pertinence environnementale, éducative, pédagogique et stratégique. Le Chapitre V aborde les résultats de l'étude de cas et

présente certains éléments de discussions : l'émergence de la communauté d'apprentissage au sein du projet EDAMAZ, sa mise en œuvre, dont l'organisation du travail, les approches, les stratégies pédagogiques et la dynamique. Les principales caractéristiques et les spécificités de l'expérience de communauté d'apprentissage d'EDAMAZ sont mises en évidence, révélant les difficultés vécues, les défis et les principaux enjeux. Finalement, nous synthétisons les principaux apprentissages réalisés par les participants.

Le Chapitre VI présente une discussion générale. Nous formulons d'abord des observations relatives à la problématique, ensuite nous mettons en évidence des observations relatives aux résultats en fonction de l'atteinte de chacun des objectifs de recherche et, finalement, nous présentons des observations et des éléments de discussion sur la méthodologie adoptée. À travers ces éléments de synthèse et de discussion, nous soulignons les principaux apports de cette recherche et nous mettons en lumière certaines perspectives de recherches à venir.

La conclusion rappelle la pertinence et souligne l'apport global de cette recherche au regard du développement du champ théorique et pratique de la communauté d'apprentissage, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

*Malgré les vastes connaissances que nous avons acquises,
nous traversons un moment historique où ce qui apparaît,
c'est notre manque de compréhension ;
or le monde actuel nécessite davantage de compréhension
que de connaissances*

Manfred Max Neff

1.1 Une crise socio-environnementale et politique complexe face à un ékonomisme montant

L'idée de communauté d'apprentissage émerge au cœur du processus de mutation qui caractérise la société contemporaine alors qu'un nouvel ordre mondial, dominé par une idéologie de marché, dicte les nouvelles règles d'un monde globalisé¹ (standardisation, hégémonie culturelle, compétitivité, etc.), qui impose également des solutions marchandes aux problèmes éducationnels (Petrella, 2000 ; Apple, 1999 ; Schaeffer, 1997). La pauvreté endémique d'une partie de la population du globe, le sentiment d'aliénation, l'endettement, le chômage, l'inflation, l'enrichissement constant d'une minorité de plus en plus réduite, les inégalités croissantes malgré la richesse, la faim malgré l'abondance, marquent cette situation. Le système social, politique et économique dominant s'inspire d'une conception réductrice et mécaniste qui préconise la croissance économique comme moteur nécessaire et suffisant de tous les développements sociaux, psychiques et moraux (Morin et Kern, 1993).

L'analyse de cette crise à multiples facettes met en cause le système socio-économique dominant, ce nouvel ordre dont le principe est la loi du profit, du capital, de la rentabilité à bas coût, du rendement rapide, de la compétitivité sauvage pour conquérir le marché, le tout

¹ Nous faisons ici référence au processus d'expansion mondiale de la logique marchande dominante qui mène à des changements économiques, politiques et culturels fondamentaux, imposant une hégémonie culturelle. Bien qu'il s'y crée une certaine forme d'intégration, ces changements conduisent surtout à l'exclusion. La globalisation creuse des asymétries créant des nouvelles occasions d'enrichissement pour des secteurs sociaux minoritaires, affectant négativement ou marginalisant de nombreux autres secteurs (Petrella 2000).

au détriment de la qualité de vie, de la dignité, de la paix, de la justice, de l'égalité et du respect de l'environnement. Le souci de rentabilité l'emporte sur toutes les autres considérations... c'est une crise sans précédent.

La dégradation de l'environnement fait partie de cette crise. L'interrelation étroite qui existe entre les problèmes socio-économiques et environnementaux étant désormais mise au jour (UNCED², 1992 ; UNESCO/PNUE³, 1987, 1978, 1976 ; ONU, 1972), il semble bien que la crise environnementale soit d'abord et avant tout une crise sociale⁴ : le mal développement des sociétés humaines est la principale cause de la détérioration de l'environnement. Les activités humaines générées dans le cadre des systèmes sociaux ont un impact parfois irréversible sur l'environnement ; la dégradation qui en résulte constitue l'une des préoccupations contemporaines centrales avec, en étroite relation, le rapport que l'être humain et les sociétés développent avec le milieu de vie (préoccupation majeure de l'éducation relative à l'environnement). Les principaux problèmes environnementaux résultant de l'activité humaine sont, entre autres:

- La pollution de l'eau, du sol et de l'air, due à l'urbanisation, aux émanations toxiques de l'industrie (dont les pluies acides), des mines et des moyens de transport (effet de serre), au déversement des eaux usées et de déchets (domestiques, industriels, militaires, médicaux...), aux pratiques agricoles, à la production énergétique ;
- L'érosion des sols due au détournement des cours d'eau, à la déforestation (désertification) et à l'élevage ;
- la perte de la diversité par les monocultures, la déforestation, l'urbanisation et les diverses formes de pollution.

² Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement.

³ Programme des Nations Unies pour l'environnement.

⁴ Et politique, certes, puisqu'il s'agit bien également, d'une crise au niveau de la direction, de la conduite des sociétés.

Les paysages transformés portent la marque de l'escalade de l'homme qui a voulu se placer au poste de commande de maître de la planète [...] sa volonté de puissance a fait autant de dommages qu'elle a maîtrisé de ressources (Dansereau, 1994, p. 9).

Les réalités humaines, sociales et naturelles étant soumises de la même façon aux logiques de pouvoir, de domination, de colonisation et d'exploitation (Plumwood, 1993 ; Warren, 1990), les enjeux socio-économiques et environnementaux sont désormais abordés en tenant compte de leurs liens⁵ : ces deux types d'enjeux sont indissociables (Conseil de la Terre, 1993 ; UNESCO - PNUE, 1976, 1978).

Certains des problèmes environnementaux ont atteint des niveaux irréversibles, l'épuisement des ressources naturelles non renouvelables étant l'un de leurs symptômes les plus marquants (Capra, 1993). À cela s'ajoutent d'autres situations préoccupantes dont l'impact est encore peu élucidé. Il s'agit, entre autres, du cas des organismes génétiquement modifiés ; la pratique de la transgénèse pénètre divers milieux (médical, agricole, militaire, etc.) à des fins également diverses (médicales, stratégiques, de consommation et autres). L'hégémonie associée à la globalisation entraîne par ailleurs la disparition et la désintégration des cultures, reléguant au mépris et à l'oubli des savoirs millénaires.

Cette crise, que Morin et Kern (1993) associent à "l'ère planétaire", concerne tous les aspects de la vie et les problèmes socio-environnementaux qui la caractérisent sont de plus en plus cruciaux. Selon J. Perez de Cuellar (1996), le développement poursuivi sans égards aux réalités humaines et aux contextes socioculturels, "n'est qu'une croissance sans âme". En fait, comme le signale Sachs et Esteva (1996), "l'idée de développement n'est plus qu'une ruine", qui empêche de voir au-delà du schéma *avancé/retardé* actuellement en vigueur. L'impact des activités humaines se traduit en effet souvent par des ruines et les pratiques associées à la notion dominante de développement s'avèrent destructrices.

⁵ Ex : développement accès sur la croissance, la rentabilité et le profit - exploitation des ressources naturelles – détérioration - pollution - épuisement ; pauvreté – pollution - dégradation.

1.2 Les enjeux éducationnels d'un contexte en mutation

Face au constat que la tendance dominante des modes de développement actuels mènent à l'autodestruction, il est urgent de repenser le monde autrement en développant une nouvelle façon de l'appréhender, comme un ensemble interconnecté, interdépendant et de développer un nouvel agir, de s'ouvrir à de nouveaux horizons. C'est dans cette optique et pour répondre aux enjeux de l'éducation dans ce contexte particulier, qu'une nouvelle réflexion est proposée. Elle vise à revaloriser le rôle de l'éducation en tant que facteur clé du changement social (Fondation pour le progrès de l'homme, 1997 ; Delors, 1996 ; Mandela, 1994 ; Faure, 1972).

En effet, après trois siècles dominés par une vision rationaliste, utilitariste et réductionniste où la réalité est appréhendée comme une multitude de phénomènes ou d'événements fragmentés, les signes d'une nouvelle vision du monde sont perceptibles dans tous les domaines, révélant l'émergence d'un nouveau paradigme. Ce paradigme vient contredire la pensée mécaniste de Descartes et de Newton, qui réduisait la connaissance d'un tout à la connaissance des parties et proposait une foi inébranlable en la certitude scientifique. La pensée cartésienne s'appuie en effet sur le déterminisme pour appliquer la logique des machines aux problèmes des êtres vivants et aux phénomènes sociaux. À l'encontre de ce principe émerge une vision du monde holistique, intégratrice et systémique, qui met en lumière l'imbrication, l'interdépendance des composantes d'un système (Morin et Kern, 1993). Dans cette vision du monde, l'être humain se retrouve au cœur de complexes interrelations politiques, sociales, économiques, spirituelles et biophysiques (Orellana et Fauteux, 1998).

C'est ainsi qu'une véritable réforme de la pensée est en train de germer, s'articulant et s'organisant autour du principe de la complexité, prenant en compte les liens et l'intégration de ce qui est aléatoire, concurrentiel, complémentaire et antagoniste (Morin et Kern, 1993). Dans cette optique, la ruine de la certitude est perçue comme déclencheur du développement de la créativité, de la pensée ; elle devient le moteur de la recherche de solutions aux

problèmes qui se posent (Orellana, 1997) et la condition initiale de la conception d'une nouvelle réalité.

Ce paradigme émergent vise à réorienter la capacité créative et l'immense pouvoir d'apprentissage de l'être humain qui, jusqu'ici, ont donné lieu aux spectaculaires avancements de la science et de la technologie (souvent perçus comme **la** solution aux problèmes), mais qui ont été incapables d'assurer une vie dont la qualité permettrait à l'être humain de s'épanouir et de vivre dignement et en harmonie avec son milieu de vie.

Dans cette perspective, philosophes, sociologues, psychologues, éducateurs, chercheurs et praticiens issus de domaines divers, centrent leur regard critique, leur questionnement et leurs réflexions sur la recherche d'une nouvelle compréhension du monde et sur l'identification de voies menant à un avenir meilleur. Identifier des valeurs et des principes, envisager des modes de vie alternatifs, sont devenus des préoccupations fondamentales et prioritaires (Fondation pour le progrès de l'homme, 1997). C'est pourquoi, comme le signale Delors (1996) dans le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996), l'éducation apparaît comme "une des plus puissantes armes dont nous disposons pour modeler l'avenir" et comme une utopie nécessaire, "vitale pour sortir du cycle dangereux nourri par le cynisme ou la résignation" (Delors, 1996, p. 18) Elle est déterminante pour le développement intégral et plus harmonieux des personnes et des sociétés.

Mais s'agit-il, comme on l'a cru pendant longtemps, d'acquérir de nouvelles connaissances, ou, tel un taxonomiste, de nommer et de décrire les phénomènes et leurs éléments, ou encore de chercher de nouvelles explications causales aux activités humaines, à ce qui nous entoure, au monde? L'accumulation de connaissances par l'être humain a certainement contribué à connaître et à expliquer le monde ; la prolifération de l'information (production et diffusion) à l'aide des nouvelles technologies a sans doute accéléré ce processus. Pourtant la question de la pertinence et du sens se posent avec une urgence croissante. L'acquisition de connaissances est donc à repenser.

Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life (Senge, 1990, p. 14).

Ce défi requiert un éclairage nouveau. Comme le propose Giroux (1992), il s'agit d'ouvrir de nouvelles perspectives aux questions de pouvoir et de ressources, de générer de nouveaux discours et un nouveau langage, de créer de nouvelles identités, de libérer les relations aliénantes.

1.3 L'émergence d'une nouvelle vision éducative stratégique

En cherchant une réponse à ces questions, l'idée de la communauté d'apprentissage prend forme, associée à la construction "d'espaces de liberté", comme le stipule Reeves (1990), espaces partagés en vue d'apprendre à concevoir une nouvelle réalité et d'apprendre à mieux être. Une des préoccupations fondamentales de ceux qui s'intéressent à la communauté d'apprentissage est la mise en place de conditions adéquates permettant d'une part de développer la capacité de réflexion critique, fondatrice d'un nouvel esprit et, d'autre part, d'entrevoir des perspectives pour une nouvelle lecture de la réalité, dans toute sa complexité et enfin, de repenser les voies possibles pour un agir individuel et collectif.

Pour développer un meilleur discernement de la réalité et des habiletés pour la résolution des problèmes qui affectent l'humanité, il faut apprendre à vivre dans, avec et pour ce monde partagé qui est le nôtre. *The more we study the major problems of our time, the more we come to realize that they cannot be understood in isolation (Capra, 1996, p. 3).*

La relation à l'environnement et au milieu de vie est au cœur de cette question, mettant l'accent sur l'éducation relative à l'environnement (ERE), dimension fondamentale de l'éducation globale. L'ERE joue un rôle clé dans la construction de nouvelles attitudes,

comportements et valeurs de la part des personnes et des groupes sociaux à l'égard de l'environnement (UNESCO - PNUE, 1978, 1976 ; Greenall Gough, 1993 ; Sauvé, 1997a). La nature et l'envergure des défis socio-environnementaux requièrent une responsabilisation individuelle et collective ainsi qu'une vision du monde où les questions d'éducation, de développement et d'environnement sont imbriquées. Ici, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble, piliers de l'éducation, sont d'une actualité criante, forçant la recherche d'approches et de stratégies appropriées à ces visées. La communauté d'apprentissage fait partie de ces efforts et apparaît comme une proposition pertinente en ce sens.

Pour bien cadrer cette proposition et préciser sa pertinence et sa cohérence, il nous paraît important de soulever ici quelques éléments de la vision stratégique globale dans laquelle s'inscrit la stratégie de la communauté d'apprentissage.

Selon l'optique précédemment présentée, l'éducation, et notamment l'éducation relative à l'environnement, ne peut pas être envisagée comme étant du ressort exclusif des institutions et du système éducatif. Dans une perspective de partage de cette responsabilité, leur mission éducative requiert une ouverture au milieu de vie, de manière à impliquer les différents acteurs sociaux et autres institutions et organismes. En fait, il s'agit d'amener les différentes composantes de la société à participer activement à des processus d'apprentissage permanents, ayant lieu *tout au long de la vie* (Delors, 1996 ; Antikainen, *et al.*, 1996). Ici émerge le concept de *société éducative*, déjà proposée par Faure en 1972 dans son rapport de la Commission internationale sur l'éducation, et qui correspond à une *stratégie* visant à *engager* la société entière dans un processus éducatif. Ceci implique un engagement collectif et réciproque face aux obligations éducatives de la société et une prise de conscience collective face à l'importance d'une intégration des efforts dans un processus éducatif global. Cette démarche, envisagée comme planification éducative concertée et incluant les divers membres de la société, soulève l'importance de reconnaître et de valoriser les réseaux existants dans les divers milieux sociaux. En ce sens, de nombreux auteurs soulignent l'importance des *communautés éducatives* actives dans différents secteurs de la société,

développées grâce à des liens d'échange et de collaboration entre organismes éducatifs et membres de la communauté autour de problématiques communes. Les réformes éducatives des divers pays, dont par exemple la Colombie, le Brésil, la Bolivie et le Québec, s'intéressent aux communautés éducatives. Les nouvelles propositions visent à stimuler le développement de relations éducatives de collaboration et de partenariat entre institutions éducatives et la communauté, vers une participation plus active de celles-ci dans la dynamique sociale et vers une responsabilisation plus vaste des composantes de la société dans la mission éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 1998).

Dans cette optique, il est nécessaire d'envisager de façon intégrée les perspectives et les objectifs de l'éducation et de développement. À cet égard, de nombreux rapports témoignent des malaises éprouvés par le milieu de l'éducation, car les pratiques s'avèrent inadéquates face aux défis (Idris, Jain et Schnuttgen, 1996) et aux difficultés de rendre l'apprentissage motivant, gratifiant, stimulant, contextuellement pertinent. Le système actuel éprouve des difficultés à stimuler l'engagement des acteurs dans une réalité qui leur appartient mais qui, à cause des pratiques en vigueur, est encore déconnectée des contextes et des contenus d'apprentissage.

L'insatisfaction est également associée à un apprentissage abordé comme une activité individuelle et qui intègre rarement les dimensions sociales qui lui sont essentielles. Les recherches se penchent alors sur des formes d'apprentissage plus stimulantes et créatives. Ces formes sont basées sur de nouvelles dynamiques qui abordent l'apprentissage comme défi commun, par le biais d'une participation active et responsable. Il est également nécessaire de concevoir des processus d'apprentissage appropriés aux besoins des personnes et des communautés, issus de contextes divers et changeants. Dès lors, comment aborder les processus d'apprentissage en tenant compte de ces exigences?

C'est pour tenter de trouver des réponses à cette question que l'idée de communauté d'apprentissage prend forme. Dans le cadre de cette recherche, c'est dans un effort de

clarification et de systématisation que nous mettons en évidence les pratiques éducatives qui sont associées à ce concept.

Une série de nouveaux termes ont été employés au cours des deux dernières décennies pour nommer ce que nous appréhendons comme une nouvelle stratégie pédagogique. Grégoire (1997) témoigne de cette diversité en évoquant quelques appellations que nous joignons aux autres, identifiées dans le cadre de cette recherche : la *community of practice* (Wenger, 1999 ; Sharp, 1997a, 1997b ; Brown et Duguid, 1991, 2000) et son équivalent en français, la communauté de pratique (Benoît, 2000a, 2000b), la *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), la *learning community* (Lenning et Ebbers, 1999 ; Chambers, 1998 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Gabelnick *et al.*, 1990), la communauté d'apprentissage (Grégoire, 1997 ; Desjardins, 1995), la *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994), la *community of inquiry* (Wells *et al.*, 1994), la *community of research* (Lipman, 1992 ; Sharp *et al.*, 1992) et ses équivalents en français, communauté de recherche (Lipman, 1996 , Poirier, 1993), en portugais, *comunidade de investigação*, (Strobel, 1998 ; Büttner, 1999, 1995 ; Sharp, 1998a, 1998b, 1994 ; Lipman, 1998, 1990), en espagnol, *comunidad de indagación* (Vicuña Navarro, 1994), les *open learning communities* (UNESCO, 1999 ; Learning Without Frontiers, 1999a,b ; Zimmer *et al.*, 1998 ; Schnüttgen, 1997 ; Manish, 1997 ; Visser et Manish, 1996 ; Visser, 1996), la *dynamic learning community* (Wilson et Ryder, 1999), la *transforming learning communities* (Poetter, 1999), la *learning organization* (Garratt, 1994 ; Senge, 1990 ; Handy, 1986 ; Argyris et Schön, 1978). Toutes ces appellations et pratiques sont en lien avec une nouvelle vision de l'éducation, vision qui ne l'envisage plus comme un simple processus de transmission de connaissances, mais plutôt comme un processus complexe de construction de savoirs où interagissent les connaissances individuelles et collectives, expérientielles et scientifiques (Morin et Kern, 1993 ; Le Boterf, 1981) dans un cadre social et historique en évolution.

Les concepts que nous venons d'énumérer ont comme idée centrale la communauté d'apprentissage et font référence à des caractéristiques communes quant à la structure et à l'organisation, aux approches pédagogiques, aux stratégies de travail et à la mise en œuvre,

mais chacune de ces appellations a ses particularités. Certaines (telles que la communauté d'apprentissage de Grégoire, 1997 et de Desjardins, 1995) évoquent davantage la dimension structurelle et organisationnelle: le groupe, la classe, l'école, une communauté structurée autour d'objectifs communs. D'autres (par exemple, la *community of practice* de Wenger, 1999 ; la communauté de pratique de Benoît, 2000a ; ou les *open learning communities* de Zimmer, 1998) en lien avec le concept d'apprentissage, renvoient aux processus de co-acquisition et de co-construction de connaissances. D'autres encore, si elles sont en lien avec le concept de communauté (tel que la *community of learners* de McCaleb, 1994 ou la *collaborative community* de Potapchuk et Polk, 1994), renvoient au processus de travail collectif, de participation, de collaboration, de coopération, et plus particulièrement à la résolution des problèmes communautaires.

L'expérimentation de la communauté d'apprentissage est relativement récente et révèle une diversité de champs d'application. La résolution de problèmes socio-environnementaux, la recherche, la recherche-intervention, la formation professionnelle et personnelle, le développement de compétences spécifiques, le développement curriculaire, le développement intégral de la personne, le développement d'une nouvelle culture éducative sont parmi les buts que nous avons identifiés.

Parmi les principales caractéristiques de chacune des pratiques, aux diverses appellations, certaines mettent l'accent sur les groupes humains déjà existants, autour d'activités communes, l'exploitation éducative de ces dernières (Wenger, 1999) et le développement intégral des personnes. D'autres valorisent le fait d'associer la recherche et la formation par la collaboration et la mise en commun au sein de groupes de travail. Le développement de la pensée critique, du raisonnement collectif, les liens entre la recherche et la pratique sont identifiés (Wells *et al.*, 1994), de même que le développement d'une vision globale de la réalité, de la place que chacun y occupe et des interrelations possibles (Strobel, 1998 ; Sharp, 1998a, 1998b, 1994 ; Lipman, 1998). Par ailleurs, le potentiel du coapprentissage par l'action réfléchie est également mis en évidence (Argyris et Schön, 1978), tout comme le fait de lier l'action-réflexion partagée aux problématiques sociales (McCaleb, 1994 ; Sergiovanni, 1994 ;

Gabelnick *et al.*, 1990), et de valoriser leur potentiel de transformation et de changement (Andersen et Tiessen, 1999). Il est en outre question de faire converger les efforts éducatifs de milieux divers dans un esprit de synergie et de complémentarité pour un développement intégral (Learning Without Frontiers, 1999a,b ; Visser et Manish, 1996), et d'apprendre à résoudre les problèmes communs (particulièrement les problèmes sociaux) en développant des processus collaboratifs d'acquisition de compétences (Potapchuk et Polk, 1994).

Quelques-uns des auteurs qui traitent de ces pratiques se préoccupent de définir et de clarifier certaines des approches privilégiées. C'est le cas de Grégoire (1997), qui dresse les premiers éléments d'une systématisation. D'autres (Zimmer *et al.*, 1998 ; Schnüttgen, 1997; Manish, 1997 ; Visser et Manish, 1996 ; Visser, 1996) situent les nouvelles pratiques éducatives (*open learning communities*) dans le contexte plus global des enjeux socio-éducatifs. De son côté, Wenger (1999) se concentre sur les fondements épistémologiques et sur le fait de dégager le sens de ces pratiques (*communities of practice*) qui, d'après lui, sont présentes à tous les niveaux de la vie.

Cependant, la définition de la communauté d'apprentissage reste à préciser mettant en valeur les éléments déjà identifiés, clarifiant d'autres, nouveaux et en les intégrant dans la poursuite d'un effort de systématisation. Il importe également de faire émerger de nouvelles compréhensions à partir des propos exprimés par les auteurs intéressés aux pratiques éducatives auxquelles nous faisons référence. Ces propos mettent en évidence une forme d'apprentissage qui semble prometteuse face aux nouvelles exigences éducatives du contexte socio-environnemental actuel ; elles révèlent le potentiel éducatif des processus d'apprentissage en groupe, autour d'une action réfléchie enracinée dans les réalités partagées. Ce n'est sans doute pas l'unique réponse aux problèmes actuels, mais une voie particulièrement propice à l'engagement d'un *authentic fully humanizing development* (Manish, 1997). Dans cette optique, la création des communautés d'apprentissage est envisagée comme un des premiers chaînons de la société éducative (Turgeon, 1997), et comme une stratégie pédagogique à privilégier, particulièrement en éducation relative à l'environnement.

Il faut dire que le flou conceptuel et la recherche d'une clarification font également partie des préoccupations des auteurs consultés. En témoignent, entre autres, le nombre croissant d'écrits à ce sujet vers la fin des années 90 (entre autres, Visser, 1999 ; programme *Learning Without Frontiers*, 1999a,b de l'UNESCO, Zimmer *et al.*, 1998 ; Chambers, 1998 ; Schnüttgen, 1997 ; Grégoire, 1997 ; Manish, 1997 et de Visser et Manish, 1996). Dans les domaines éducationnel et organisationnel, la notion de communauté d'apprentissage a suscité l'attention et continue de faire l'objet d'échanges et de discussions en quête de clarifications. Ce souci s'est manifesté lors des rencontres internationales sur l'éducation, réunissant les tenants de pratiques éducatives innovatrices. C'est le cas de la conférence internationale *Information technology : supporting change through teacher education*, tenue en Israël en 1996, qui a stimulé les réflexions sur l'*open learning community* ; ou, au Burkina Faso, en 1999, de l'atelier de travail ayant pour thème *Transforming community schools into open learning communities* ; ou encore, de la 45^e réunion annuelle, ASILOMAR 2001 de l'*International society for the system sciences*⁶ qui s'est tenu à Toronto en juillet 2001 et qui a abordé le concept de *evolutionary learning community*.

Par ailleurs, les réformes éducatives en cours actuellement de par le monde envisagent le renouement de liens entre les institutions éducatives et leur milieu, faisant converger les efforts et associant les apprentissages en vue de ce que Bertrand et Valois (1992) appellent une *école* "responsable et communautaire". C'est dans ce sens, et au regard d'objectifs visant la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les sociétés et l'environnement que parmi les diverses stratégies utilisées en éducation relative à l'environnement, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie à privilégier. Sauf exception (Sauvé *et al.*, 1999 ; Stapp *et al.*, 1988), il n'existe pas, dans ce domaine, de témoignages ou d'analyses d'expériences de ce type de pratique éducative. C'est pourquoi sa pertinence, de même que les limites et les enjeux de sa mise en œuvre, sont peu connus ; ce sont des aspects que nous nous proposons d'explorer dans le cadre de cette recherche.

⁶ Cette association a créé un groupe d'intérêt (un SIG) portant sur l'*evolutionary learning community*.

La communauté d'apprentissage est une notion complexe qui recouvre une pluralité de concepts et des pratiques. Les convergences des fondements et des pratiques permettent de croire à l'émergence d'un seul concept, d'une seule et même stratégie éducative : l'analyse des pratiques éducatives recensées par les écrits, dont les appellations ont toutes en commun la notion de communauté, montre en effet des similitudes en termes de principes, d'approches, de stratégies pédagogiques. La construction de savoirs par l'apport complémentaire de diverses personnes dans le cadre d'une dynamique de groupe basée sur le dialogue, l'échange et la collaboration est au cœur de ces pratiques.

Il est donc important de clarifier la notion de communauté d'apprentissage et de l'insérer dans son réseau notionnel. Ceci implique d'identifier ses composantes et de caractériser sa structure et sa dynamique ; ses fondements épistémologiques doivent être explicités. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les éléments théoriques et les expériences présentées dans les écrits, et aussi sur l'étude d'un cas concret, qui nous permet d'illustrer sa mise en œuvre, de saisir son fonctionnement et sa dynamique dans un contexte spécifique. Considérant l'intérêt appréhendé de la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement et notre propre intérêt professionnel dans ce domaine, nous avons retenu pour notre étude un cas de communauté d'apprentissage dans ce champ. Nous verrons que la description et la caractérisation de l'expérience de mise en œuvre d'une telle communauté d'apprentissage permet de contribuer à la construction théorique de ce concept, en complémentarité avec la recension des écrits, et permet aussi d'en identifier les avantages, les enjeux et les difficultés.

1.4 Buts et objectifs

Le propos de cette recherche est d'explorer le concept de communauté d'apprentissage afin de mieux le définir et de le connaître plus en profondeur en termes de fondements théoriques, d'opérationnalisation et de perspectives (son sens potentiel, contextuel), particulièrement en éducation relative à l'environnement (ERE). Il s'agit de dégager sa signification (l'intention)

et ses possibilités d'application (l'extension). Par ailleurs, l'étude de son fonctionnement dans un cas concret contribue à identifier les principales caractéristiques de l'émergence et du développement d'une communauté d'apprentissage.

Chacun de nos objectifs pourrait constituer une recherche en soi si le propos était d'analyser en profondeur chaque aspect à l'étude. Or, nous avons plutôt jeté sur la communauté d'apprentissage un regard d'ensemble.

Buts

- Contribuer au développement du champ théorique de la communauté d'apprentissage.
- Clarifier l'apport de la communauté d'apprentissage à l'éducation relative à l'environnement.

Objectifs

- Clarifier les éléments formels, axiologiques, pratiques et explicatifs du concept de communauté d'apprentissage.
- Décrire et caractériser la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage dans un contexte d'éducation relative à l'environnement.

En vue de l'atteinte de ces objectifs, une recension d'écrits nous permet d'abord d'analyser les théories et les pratiques associées à l'idée de communauté d'apprentissage, de manière à en identifier les composantes, les fondements épistémologiques, les buts et objectifs, les principales notions associées, la structure et la dynamique. Au-delà d'une telle systématisation inédite, nous contribuons à la théorie de la communauté d'apprentissage en la définissant comme une stratégie pédagogique ; nous identifions également les principales caractéristiques qui en font une stratégie à privilégier en contexte d'éducation relative à l'environnement. Enfin, nous abordons plus spécifiquement les enjeux de la mise en œuvre

de la communauté d'apprentissage dans ce domaine, et ce, à partir d'une étude de cas qui nous permet de développer une vision globale d'une expérience concrète de mise en œuvre. Au chapitre suivant, portant sur la méthodologie, nous verrons comment l'étude de cas devient complémentaire à la recension d'écrits, permettant de mieux cerner le concept de communauté d'apprentissage.

Par son intention de clarification et d'avancement théorique, notre étude vise à contribuer à dégager le sens de communauté d'apprentissage, qui apparaît comme une stratégie pédagogique intégrant une diversité d'approches et de stratégies spécifiques privilégiées en éducation relative à l'environnement, en vue de développer de façon optimale des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir responsables et pertinents pour construire une nouvelle relation à l'environnement, au milieu de vie.

Telle qu'envisagée, cette recherche peut apporter des éléments d'analyse et de réflexion qui enrichiront le cadre pédagogique de l'éducation relative à l'environnement. Les résultats attendus pourront non seulement être utiles dans ce domaine, mais également au regard d'autres préoccupations éducatives contemporaines liées à la problématique de l'individualisme accru, de la démotivation, de l'apathie, du désengagement et de la perte de sens qui caractérisent le contexte actuel socio-environnemental et politique.

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente d'abord le cadre épistémologique et méthodologique général de cette recherche. En fonction de la posture adoptée, nous exposerons par la suite la méthodologie en deux volets complémentaires : un volet théorique et un volet empirique.

2.1 Cadre épistémologique et méthodologique

Cette recherche, essentiellement préoccupée de pertinence sociale et éducative, se situe dans le cadre du paradigme de recherche interprétatif (orienté vers la recherche de sens, la mise au jour de significations) et critique (qui vise la construction sociale de savoir critique en vue de changements sociaux). Nous nous inspirons de l'interactionisme symbolique, de la phénoménologie sociale et de l'étude de cas ethnographique (l'étude se réalise au cœur d'une expérience vécue, dégagant les interactions et la signification du phénomène étudié pour les personnes et le groupe dans leur propre contexte). Ces orientations méthodologiques apparaissent particulièrement appropriées, si l'on considère que notre objet de recherche concerne le domaine d'intervention de l'éducation relative à l'environnement, qui est confronté aux défis de multiples transformations (environnementales, sociales, éducationnelles). L'éducation relative à l'environnement vise en effet le changement dans les modes de relations personne-société-environnement, et fait appel à des processus d'enseignement et d'apprentissage novateurs (Sauvé, 1997b), comme c'est le cas de la stratégie de la communauté d'apprentissage. Ainsi, s'appuyant sur une ontologie réaliste critique - les objets ont une existence réelle, mais avec des significations différentes selon le champ symbolique dans lesquels ils sont appréhendés - et sur une épistémologie intersubjectiviste et dialectique - le savoir est socialement construit et historico-culturellement déterminé -, il s'agit de produire un savoir critique au sujet des réalités éducationnelles, en lien avec les réalités sociales et environnementales, en

vue de catalyser le changement social (Sauvé, 1999). Nous résumons ces positionnements au Tableau 1 en nous appuyant sur la caractérisation des épistémologies dominantes et méthodologies de Karsenti et Savoie-Zajc (2000).

Tableau 1
Choix épistémologiques et méthodologiques de la recherche

Choix de la recherche	Caractéristiques
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensions épistémologiques <p style="margin-left: 20px;">Vision de la réalité</p> <p style="margin-left: 20px;">Nature du savoir</p> <p style="margin-left: 20px;">Finalité de la recherche</p>	<p>La réalité est appréhendée selon les moules sociaux structureaux dominants. (paradigme critique)</p> <p>Le savoir correspond à une recherche de sens et à la mise en évidence de significations. (paradigme interprétatif)</p> <p>Le savoir est construit socialement et déterminé socio-historiquement (paradigme critique)</p> <p>Contribuer à la construction de savoir critique et au processus d'émancipation, en vue de transformations sociales. (critique)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Choix méthodologiques 	<p>Recherche qualitative Démarche d'anasynthèse Stratégie de l'étude de cas</p>

Dans cette visée, notre recherche poursuit le développement de connaissances théoriques et de savoirs pratiques autour du concept de communauté d'apprentissage, dans le contexte des enjeux éducatifs contemporains en ce qui concerne sa mise en œuvre et son développement. Par notre recherche, nous visons à contribuer à la construction d'une théorie de la communauté d'apprentissage. Notre intention est celle d'identifier, de connaître, de comprendre et d'expliquer les principaux éléments du cadre de référence épistémologique et théorique, les composantes de la communauté d'apprentissage, sa structure, sa dynamique, leurs relations et leur sens. Nous visons une meilleure compréhension de la dynamique, des défis et des enjeux qui la concernent, particulièrement dans un contexte d'éducation relative à l'environnement. Pour atteindre ces visées, nous abordons cette recherche comme une recherche de type fondamental, en développant en complémentarité un volet théorique et un volet empirique.

2.2 Un volet théorique et un volet empirique en complémentarité

Par la complémentarité des deux volets, nous cherchons à dépasser la rupture entre une recherche théorique et une recherche empirique, en recréant le rapport théorie / pratique : la construction du savoir s'enrichit de la complémentarité des connaissances acquises par l'analyse des lectures et de celles qui sont issues de l'étude de cas ; ces dernières sont enracinées dans une réalité, elles sont contextuelles, concrètes, vivantes ; elles sont construites dans une approche expérientielle, en résonance avec l'expérience propre du chercheur.

La démarche de l'anasythèse (Legendre, 1993, p. 53) est utilisée comme cadre méthodologique global tel que présenté au Tableau 2, de manière à construire un modèle théorique, identifiant les éléments théoriques formels, axiologiques, praxiques et explicatifs (Maccia et Maccia, 1966) de la communauté d'apprentissage.

Tableau 2

Démarche globale d'anasythèse⁷

Étapes		Description
• Identification de la situation de départ		Exploration et clarification de la problématique à travers un survol des écrits
Rétroactions continues	• Analyse de données (analyse de contenu thématique)	Volet théorique : analyse de données issues de la recension des écrits. Volet empirique : analyse de données issues de l'étude de cas (observation participante, questionnaires, discussions de groupe, entrevues semi-formelles, analyse de documents relatifs au cas).
	• Synthèse (démarche d'induction de catégories)	Synthèses progressives effectuées par émergence de catégories et regroupements Systématisation progressive
	• Élaboration de prototypes	Élaboration de prototypes consécutifs suite aux synthèses progressives
	• Validation	Par simulation à travers l'étude de cas Par triangulation des sources de données, de stratégies de collecte des données et de chercheurs pour la validation des résultats
• Élaboration d'un modèle optimal		

⁷ Selon Legendre, 1993, p. 53.

Pour développer le volet théorique, nous avons d'abord identifié et recueilli les données pertinentes à partir d'un ensemble d'écrits sur la communauté d'apprentissage.

L'anasynthèse progressive de ces données nous permet d'identifier les fondements de la communauté d'apprentissage, dont la vision de l'éducation, le mode de construction du savoir et les principales théories associées. Par la suite nous retraçons les principaux éléments associés à l'émergence de la communauté d'apprentissage, à sa structuration comme stratégie pédagogique, à son fonctionnement et à sa dynamique. Nous identifions ses composantes et les relations qui les associent.

Finalement, nous tentons également de cerner la place de l'éducation relative à l'environnement comme dimension de l'éducation fondamentale, compte tenu de l'intérêt que nous portons à ce domaine et nous clarifions les liens potentiels entre la communauté d'apprentissage et l'ERE. Cette construction s'est enrichie des données provenant d'une étude de cas constituant le deuxième volet de cette recherche, soit le volet empirique.

Le cas choisi pour l'étude a été sélectionné en fonction d'une première définition résultant d'une exploration initiale du concept de communauté d'apprentissage, ainsi que de sa spécificité dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Au point 2.1.2, nous apportons plus de détails à cet égard. Nous verrons que nous attribuons quatre fonctions à l'étude de cas dans cette recherche :

- Poursuite de l'exploration du phénomène de la communauté d'apprentissage, notamment de sa mise en œuvre, de façon à mieux le définir, le caractériser et ainsi enrichir la construction du modèle théorique ;
- Valider les premières synthèses théoriques ; l'étude de cas peut confirmer, infirmer et enrichir les éléments théoriques initiaux issus des synthèses progressives qui émergent du travail de rétroaction ;

- Illustrer une expérience de communauté d'apprentissage en contexte d'éducation relative à l'environnement ;
- Explorer l'apport de la stratégie de la communauté d'apprentissage à l'éducation relative à l'environnement.

L'élaboration d'une première synthèse théorique (phase d'élaboration d'un prototype) s'est ainsi nourrie des observations et des apprentissages réalisés durant l'observation participante au sein de ce cas, comme nous le verrons au point 2.2 (notre vécu subjectif du cas⁸, qui a été initié parallèlement au volet théorique). L'étude de cas nous permet d'illustrer une expérience de communauté d'apprentissage et particulièrement d'identifier et d'analyser les conditions de sa mise en œuvre, faisant ressortir les difficultés, les limites et les enjeux, plus spécifiquement dans un contexte d'éducation relative à l'environnement (phase de simulation). Ces phases se rétro-alimentent mutuellement.

Les pages qui suivent expliquent de façon plus détaillée cette démarche méthodologique. Le Tableau 3 synthétise les étapes de cueillette et d'analyse de données, donnant ainsi un aperçu de l'organisation générale de la recherche.

2.2.1 Le volet théorique

Le volet théorique a consisté à étudier, à partir des écrits, l'ensemble des éléments du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage (des définitions, des propositions, des principes et des pratiques), de façon à mieux construire le concept de communauté d'apprentissage. En accord avec ce que nous avons annoncé au chapitre présentant la problématique, notre problème spécifique de recherche correspond à un type de problème qui réside dans "l'absence partielle de connaissances concernant les éléments de réponses à la question générale" (Gauthier, 1997, p. 61), à savoir : qu'est-ce qu'est la communauté d'apprentissage?

⁸ *Les événements et les faits empiriques sont saisis directement par intuition, sans hypothèses préétablies, sans sélection préalable des variables influentes* (Legendre, 1993, p. 1086).

Tableau 3

Organisation des stratégies de cueillette et d'analyse de données

Stratégies de cueillette de données	Outil	Sources des données	Nombre d'éléments de l'échantillon	Informations recherchées	Analyse des données
Volet théorique					
<ul style="list-style-type: none"> Recension d'écrits 	Grille de lecture	Documents issus de: <ul style="list-style-type: none"> Bibliothèques Centres de documentation Banques de données (Internet) Librairies Autres 	Jusqu' à la saturation des données	<ul style="list-style-type: none"> Théories et pratiques de la communauté d'apprentissage Définitions, analyses des concepts associés Origines de la communauté d'apprentissage Théories, approches, stratégies éducatives contemporaines Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement (fondements, approches, stratégies, méthodes, enjeux) 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu thématique Exploration représentationnelle Analyse étymologique
Volet empirique					
Étude de cas : la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie					
<ul style="list-style-type: none"> Observation participante 	Grille d'observation	<ul style="list-style-type: none"> Ateliers de formation/travail Réunions de coordination Parcours de développement du projet 	<ul style="list-style-type: none"> 5 séances d'environ 48 heures chacune Observation continue durant cinq ans 	<ul style="list-style-type: none"> Fonctionnement, organisation Dynamique Interactions, interrelations Communication, négociation, prise de décisions, résolution de problèmes Enjeux, difficultés, limitations, défis 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu thématique de notes d'observation
<ul style="list-style-type: none"> Enquête individuelle 	Questionnaire d'enquête	<ul style="list-style-type: none"> Participants des équipes universitaires du projet EDAMAZ des quatre pays partenaires (Bolivie, Brésil, Colombie, Canada) 	20	<ul style="list-style-type: none"> Caractéristiques des participants Motivations, intérêts Représentations en éducation, environnement, éducation relative à l'environnement, communauté d'apprentissage Approches, stratégies pédagogiques de co-formation souhaitées, vécues Enjeux, avantages, difficultés Apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu des questionnaires
<ul style="list-style-type: none"> Entrevues individuelles semi-formelles 	Guide d'entretien	<ul style="list-style-type: none"> Membres des équipes de coordination du projet EDAMAZ 	5	<ul style="list-style-type: none"> Dynamique Processus de communication, négociation, de prise de décision et de résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu thématique des verbatims d'entrevue
<ul style="list-style-type: none"> Discussions de groupe 	Guide de discussion	<ul style="list-style-type: none"> Réunions spéciales de la communauté d'apprentissage 	4 rencontres d'environ quatre heures chacune	<ul style="list-style-type: none"> Structuration Gestion, fonctionnement Dynamique Processus de négociation, de prise de décision et de résolution de problèmes Approches, stratégies pédagogiques de co-formation Collaboration, complémentarité et synergie Valeurs Représentations 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu thématique des verbatims de discussion
<ul style="list-style-type: none"> Analyse de documents 	Grille d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> Rapports du projet EDAMAZ: <ul style="list-style-type: none"> - rapports nationaux annuels, - - rapports nationaux d'étape - rapports internationaux annuels - rapports d'atelier - rapports d'évaluation interne - rapports d'évaluation externe 	45	<ul style="list-style-type: none"> Structuration et émergence Caractérisation des participants Gestion, fonctionnement Représentations en éducation, environnement, éducation relative à l'environnement, communauté d'apprentissage Principes, approches, stratégies pédagogiques de co-formation Processus de négociation, de prise de décision, de résolution de problèmes Apprentissages Enjeux, avantages, difficultés, défis Perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de contenu

Ce premier volet a donc abordé prioritairement la recherche d'une définition de la communauté d'apprentissage et de ses fondements ; il s'est appuyé sur les réflexions et les analyses théoriques issus de différents champs de savoir, notamment de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie de l'éducation. En accord avec les propos de Gohier (1998, p. 268), il nous a également importé d'accorder une place à l'histoire des idées associées au concept de communauté d'apprentissage. Nous avons ainsi retracé les principaux éléments de son origine historique, identifiant les pratiques éducatives et sociales dont elle s'inspire, et les caractéristiques socio-éducationnelles des contextes où ses pratiques ont lieu. L'exploration de ses éléments théoriques nous a menée vers une clarification et une structuration de son réseau notionnel pour une meilleure explication et compréhension du concept.

La cueillette de données s'est réalisée à partir d'une recension d'écrits: monographies, articles de périodiques, thèses, mémoires et rapports de recherche⁹. Nous faisons référence à des écrits qui appartiennent au corpus scientifique propre au domaine de l'éducation, mais aussi, suivant une approche d'heuristique interdisciplinaire, nous avons examiné un ensemble de textes provenant d'autres domaines, dont la philosophie, la sociologie et la psychologie de l'éducation, qui abordent certains aspects relatifs à notre objet de recherche.

Le champ théorique et pratique de la communauté d'apprentissage étant un domaine peu exploré, nous avons établi des critères de recherche larges. Par ailleurs, nous nous sommes appuyée sur une définition de départ de la communauté d'apprentissage obtenue au terme d'une première anasynthèse exploratoire pour identifier un certain nombre de descripteurs associés à la structure, aux approches, aux stratégies et à la dynamique de celle-ci. Nous avons

⁹ Ces écrits sont recueillis à partir de :

- Recherches par descripteurs par sujet, par titre et ensuite par auteur notamment dans les banques de données: Currents Contents, Eric, Eric International, Francis, Repère, Sociological Abstracts; SIAMAZ, à travers les moteurs de recherche Google, Terra, Alta Vista et autres; dans les catalogues Badadug du réseau de l'Université du Québec, les catalogues d'autres universités canadiennes et étrangères; d'autres bibliothèques et centres de documentation canadiens, européens et latino-américains;
- Références recueillies dans le cours Recherche en éducation et autres activités du programme de doctorat en éducation de l'UQAM;
- Références et bibliographies citées dans les textes repérés;
- Références fournies par le comité scientifique et les professeurs de l'équipe d'encadrement des séminaires du doctorat en éducation.

procédé à la recension d'écrits en cherchant comme mots clés les concepts du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage, selon les diverses appellations retrouvées dans la littérature, en langue française, anglaise, espagnole et portugaise qui abordent des pratiques ayant des caractéristiques semblables en termes de structure, de processus et de sens. Nous n'avons pas posé de restrictions de date.

À partir de ces écrits, nous avons procédé à une sélection de ceux qui nous sont apparus les plus appropriés et pertinents, c'est-à-dire ceux qui décrivent et, ou analysent :

- Des pratiques éducatives qui portent le nom de communauté d'apprentissage et ses variantes, en langue française, anglaise, portugaise et espagnole ;
- Des pratiques éducatives dont l'appellation fait référence à la notion de communauté ;
- Des pratiques éducatives dont les processus d'apprentissage se basent sur des approches et des stratégies favorisant la construction collective de savoirs ;
- Des pratiques éducatives basées sur des processus collaboratifs de formation, de recherche, d'intervention, de résolution de problèmes (socio-environnementaux ou autres), de développement communautaire dans les milieux éducatifs formels et non formels, dans les milieux de travail et le milieu communautaire.

Nous avons ainsi détecté une diversité d'appellations relatives à ces types de pratiques, que nous contribuons à définir et dont nous avons cherché à dégager le sens et à clarifier les relations. Leurs convergences paradigmatiques, axiologiques et praxiques ont été identifiées. Nous avons considéré avec une attention spéciale les écrits les plus récents¹⁰ (après 1995) puisqu'ils ont été produits dans le cadre des enjeux socio-éducatifs actuels. Il faut noter ici que la majorité des écrits détectés sur le sujet ont été publiés après 1997. Nous avons

¹⁰ Il s'agit de références en provenance de séminaires, de colloques et de congrès, principalement.

également tenté de retracer différentes pratiques sociales et éducatives similaires ayant eu lieu dans des moments historiques et dans des contextes particuliers, afin d'identifier les origines de la communauté d'apprentissage. Nous avons tenté de suivre l'évolution du nombre d'écrits sur ces pratiques à travers les années, de façon à explorer les concordances avec un moment historique particulier. Aussi, nous avons étudié des écrits au sujet des théories philosophiques, sociologiques et éducationnelles auxquelles les auteurs retenus font référence. La recension des écrits nous a ouvert progressivement de nouvelles avenues de recherche et des pistes de nouveaux auteurs ou de nouveaux descripteurs, selon un effet d'arborescence.

En effet, nous avons identifié des concepts et des pratiques éducatives associés à la notion de communauté d'apprentissage, qui font référence à sa structure, ses approches, ses stratégies et sa dynamique, à travers une démarche d'investigation par effet d'arborescence.

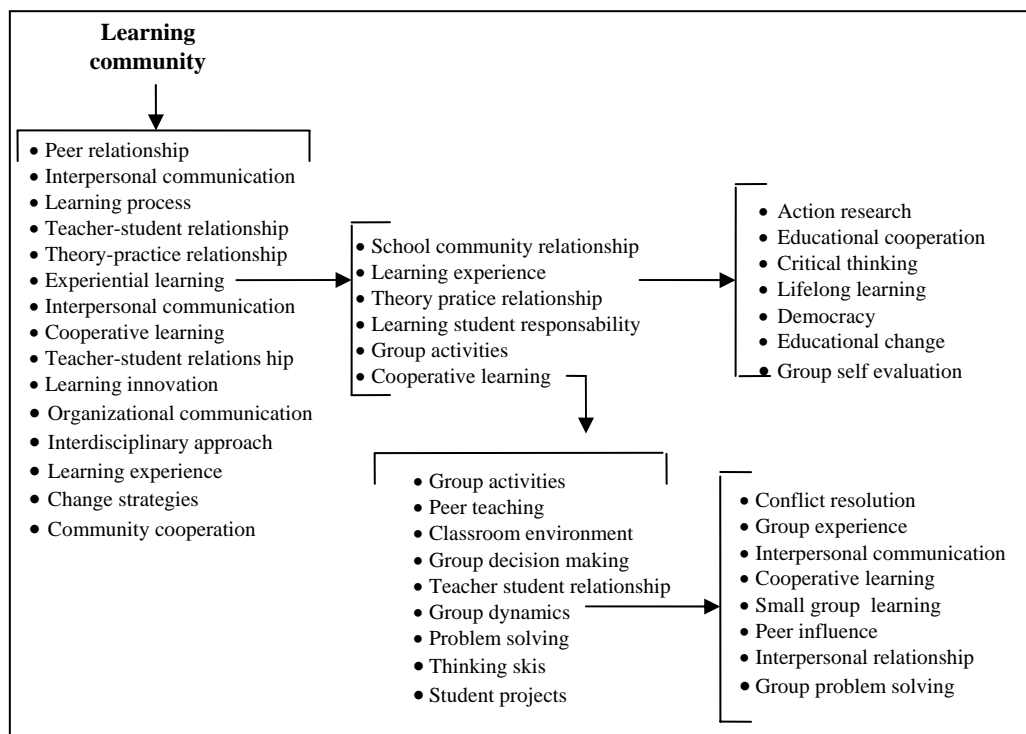


Figure 1. Exemple d'effet d'arborescence à partir des descripteurs en langue anglaise¹¹.

¹¹ Il importe de clarifier le fait que la figure illustre des groupements construits à partir des descripteurs dominants associés plus fréquemment aux concepts - mots-clés relatifs aux pratiques éducatives retenues au champ thématique à partir des écrits consultés.

Tel que la Figure 1 l'illustre, nous avons réalisé des groupements de termes, les construisant à partir des descripteurs dominants associés plus fréquemment aux concepts - mots-clés relatifs aux pratiques éducatives retenues dans les écrits consultés en langue anglaise.

L'analyse de données de ce volet théorique de la recherche a été effectuée s'appuyant sur la méthode d'analyse de contenu thématique de Bardin (1996) de manière à décrire, inférer et interpréter les données. Par une analyse de type inductive, nous avons fait émerger des catégories qui nous ont permis de mettre en évidence les éléments communs (analogues), les caractères communs de ces éléments et de les regrouper.

Par souci de complémentarité et de rigueur dans l'analyse conceptuelle du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage, et dans une perspective de triangulation, nous nous sommes également inspirés de la stratégie d'exploration des représentations proposée par Brief (1998)¹². Ceci a contribué à la clarification de diverses significations de la communauté d'apprentissage, mettant en évidence des éléments de représentation (attitudes, valeurs, connotations) dans les divers contextes d'utilisation du terme communauté d'apprentissage dans le langage des théoriciens et praticiens. L'analyse par approche étymologique a, dans certains cas, également été utilisée, par exemple pour la notion de communauté, ce qui nous a permis d'identifier ses racines anciennes, grecque (*komynote*), latine (*communis*) et ses diverses connotations, en lien avec le mot *commun* (qui appartient à tous).

La collecte, l'analyse et la structuration des données pertinentes se sont poursuivies tout au long de l'élaboration de la recherche, durant chacune de ses étapes, bien qu'à l'étape initiale un effort plus poussé ait été réalisé afin de mieux cerner l'objet de départ de la recherche.

¹² Celle-ci donne des qualificatifs aux représentations identifiées à partir du langage courant, par le repère de cinq phrases courantes contenant le terme à l'étude et l'analyse des différentes significations de ce terme ainsi que des éléments de représentation (attitudes, valeurs, connotations) dans divers contextes d'application; l'ensemble de cette démarche mène à une synthèse.

2.2.2 Le volet empirique

Pour ce deuxième volet, nous avons eu recours à la méthodologie de l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2000 ; Merriam, 1988 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994), appliquée à un cas de mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Le volet empirique nous a permis d'analyser la communauté d'apprentissage dans les lieux et les moments dans lesquels elle se concrétise, à travers ses acteurs et les relations qui s'opèrent (Soulet, 1987). Il a contribué à cerner le caractère évolutif et complexe de la communauté d'apprentissage dans son contexte spécifique de mise en œuvre.

S'appuyant dans une approche intégrale et holistique, l'étude a pris en considération le langage et la logique des acteurs, leurs perceptions, les relations qui se tissent entre eux, leurs comportements et le contexte local culturel et socio-historique dans lequel la communauté d'apprentissage s'est formée. La compréhension de celle-ci a émergé à travers le dialogue avec ses membres et la mise en contact prolongé (quatre ans) avec le cas lui-même. Un raisonnement inductif sur les données d'enquête et d'entrevues individuelles, de discussion de groupe, d'observation participante et de recherche documentaire a été appliqué.

Nous avons visé à aborder la communauté d'apprentissage dans sa globalité par une vision intégrale, holistique et systémique de ses différents aspects. La démarche inductive adoptée a permis d'alimenter la phase de développement d'éléments théoriques (Gauthier, 1997, p.131) du premier volet de cette recherche. Nous avons privilégié une approche multi-méthodes qui inclut des éléments méthodologiques descriptif, interprétatif et critique. Dans une perspective descriptive, nous avons défini et décrit globalement la communauté d'apprentissage à l'étude en retenant systématiquement tous les éléments et les événements significatifs observés. L'adoption d'une perspective interprétative nous a permis de "cerner la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs sociaux" (Legendre, 1993) à l'égard de la communauté d'apprentissage. Les perspectives ethnographique et phénoménologique nous ont permis d'orienter la démarche de manière à porter un regard "de l'intérieur" (Sauvé, 1997b).

Enfin, une perspective critique a situé l'étude dans une visée de contextualisation, de participation, de collaboration, de pertinence, d'utilité et de changement.

L'étude de cas, adoptant une approche holistique et enracinée, nous a offert des conditions pour interpréter le sens, les valeurs, les attitudes, les visions et les attentes des acteurs (Guba et Lincoln, 1981, p. 119). Nous avons porté un regard sur *the changing space in which the educated subject is constructed* (Popkewitz, 1999, p. 28). Nous avons cherché à dégager le sens et la signification de la communauté d'apprentissage auprès des personnes concernées et dans le contexte du processus éducatif et social dans lequel elle s'insère (Merriam, 1988). Notre intégration comme chercheuse à l'intérieur du processus même de développement de cette stratégie est apparue ainsi comme une source d'enrichissement de la connaissance du phénomène de la communauté d'apprentissage. Comme Soulet le signale (1987, p.19), le chercheur utilise dans son exercice, "ses *a priori*, ses croyances, ses répulsions et ses allergies pour dynamiser l'acte de penser". En effet, le processus d'observation "de l'intérieur", par l'immersion dans le milieu même, au sein d'un cas, est source de richesse et contribue à faire émerger de nouveaux questionnements, de nouvelles réflexions, un nouveau sens qui enrichit les connaissances préalables ou bien les confirme (valeur heuristique, Merriam, 1988).

L'étude de cas a contribué à la validation des éléments théoriques initiaux portant sur la structure, le processus et la dynamique (Merriam, 1988) de la communauté d'apprentissage ; elle a permis l'identification des principaux défis et enjeux de sa mise en œuvre. Rappelons en ce sens les quatre fonctions déjà présentées : 1) poursuivre l'exploration de la pratique de la communauté d'apprentissage en vue de l'enrichissement de la construction du modèle théorique, 2) valider les premières synthèses théoriques, 3) illustrer une expérience de communauté d'apprentissage en contexte d'éducation relative à l'environnement, et 4) explorer l'apport de la stratégie de la communauté d'apprentissage à l'éducation relative à l'environnement.

L'exploration d'une expérience particulière de la communauté d'apprentissage a permis de cerner ce savoir singulier, localisé et contextualisé qui provient des acteurs mêmes de la communauté d'apprentissage, de leur réalité spécifique et qui inclut leur système de valeurs, leurs significations, leurs perceptions et représentations (Van der Maren, 1995). Nous avons voulu étudier le quotidien et l'ordinaire (Poupart *et al.*, 1997), tenant compte des préoccupations des acteurs et des actions exercées dans leurs réalités quotidiennes, "les constructions multiples et éphémères de la vie de tous les jours" (*ibid.*). Ce type de savoir requiert une observation dans la situation même où se déroule l'action.

Le choix du cas à étudier est central. Ce choix a été fait en nous appuyant sur les questions de recherche et le volet théorique qui nous a permis de construire une première définition de communauté d'apprentissage. L'analyse des propositions éducatives ayant comme notion centrale la communauté, retrouvées dans les écrits, nous a permis d'élaborer une première définition de la communauté d'apprentissage sur laquelle nous nous sommes appuyée pour réaliser le choix du cas étudié dans le cadre de ce deuxième volet : la communauté d'apprentissage apparaît comme un processus d'apprentissage collaboratif qui se développe au cœur d'un groupe (une structure) de personnes qui en coopération, en complémentarité et en synergie, mettent en œuvre un projet commun, de formation, de résolution d'un problème, de développement de compétences ou de développement local, contextuellement significatif et pertinent.

Nous avons retenu, pour notre recherche, un cas de communauté d'apprentissage en contexte d'éducation relative à l'environnement ; ce domaine est en effet celui vers lequel se tourne prioritairement notre intérêt de recherche, lequel émerge d'une longue trajectoire professionnelle. Nous avons à cet égard choisi le cas de l'expérience de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ – Éducation relative à l'environnement en Amazonie, un projet de coopération internationale interuniversitaire, visant la formation de formateurs. Ce projet associe en partenariat l'Université du Québec à Montréal et trois universités du réseau des universités de l'Amazonie-UNAMAZ, l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" de la Bolivie, la Universidade Federal de Mato Grosso du Brésil et la Universidad de la

Amazonia de la Colombia. L'expérience de communauté d'apprentissage a été vécue par les quatre équipes nationales (une par pays) ayant mis en œuvre un processus collaboratif et une dynamique nationale et internationale de formation en éducation relative à l'environnement.

La communauté d'apprentissage constituait la stratégie cadre à la base du projet EDAMAZ. La structure sur laquelle elle se fonde est celle de l'équipe interuniversitaire internationale formée de 23 professeurs - chercheurs en provenance de différents domaines disciplinaires et de sept étudiants dont les projets de recherche sont associés à EDAMAZ. Dans notre cas, l'intérêt commun qui a associé les membres de la communauté d'apprentissage a été celui de la formation en éducation relative à l'environnement. Cette communauté s'est donc articulée et développée en répondant plus particulièrement à une visée de développement professionnel dans ce domaine et, plus spécifiquement, en matière de développement de programmes de formation en éducation à l'environnement. Associant la formation, l'intervention et la recherche, comme processus collaboratifs interreliés, le développement de programmes universitaires de formation de formateurs en éducation relative à l'environnement a été mis en œuvre dans chacune des universités participantes.

La démarche de prise de données a été envisagée de manière à développer une vision d'ensemble permettant d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les facteurs déclencheurs de l'émergence de la communauté d'apprentissage ;
- Décrire et caractériser la communauté d'apprentissage, sa structure, ses membres, son mode de fonctionnement, d'organisation ;
- Identifier les approches et les stratégies adoptées et leur cohérence avec les stratégies privilégiées en éducation relative à l'environnement ;
- Cerner la dynamique interactive (sociale, professionnelle, personnelle) au sein de la communauté d'apprentissage, plus spécifiquement en ce qui concerne le processus d'apprentissage lui-même, en retenant les éléments et les faits significatifs ;

- Identifier les visées de contextualisation, de changement, de participation, de collaboration, de pertinence et d'utilité, spécifiquement en lien avec l'éducation relative à l'environnement ;
- Identifier les savoirs pratiques relatifs à la communauté d'apprentissage afin de cerner ce savoir singulier, localisé, contextualisé qui provient des acteurs mêmes de la communauté d'apprentissage dans leur réalité spécifique, "les constructions multiples et éphémères de la vie de tous les jours" ;
- Cerner les représentations (perceptions, interprétations, significations, valeurs) et les préoccupations des membres de la communauté d'apprentissage ;
- Cerner les apprentissages acquis, particulièrement dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ;
- Cerner la construction de nouvelles relations à l'égard de l'environnement à partir de la dynamique de communauté d'apprentissage ;
- Identifier les enjeux, difficultés et problèmes liés à la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage.

La cueillette de données a été réalisée par l'entremise de l'observation participante, l'analyse de rapports, l'enquête individuelle, la discussion de groupe et l'entrevue individuelle semi-formelle. Les trois dernières favorisent l'implication et l'engagement des acteurs dans un processus de réflexion critique et de métacognition sur leurs propres théories et pratiques à l'égard de la communauté d'apprentissage en ERE.

Selon une approche phénoménologique et ethnographique et parallèlement à la recension des écrits, nous avons réalisé l'observation participante, comme membre du groupe constituant la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ. Nous avons visé à saisir la *culture*, ou *l'imaginaire* (Fortin, 1988), le quotidien de la communauté d'apprentissage, de manière à connaître et comprendre son fonctionnement, ses dynamiques, ses normes, ses valeurs de l'intérieur. Nous avons "observé en participant et participé en observant" (*ibid.*, p. 27). Le statut de membre du projet EDAMAZ, et plus spécifiquement de l'équipe de coordination

internationale de ce projet, a permis d'ouvrir une place privilégiée pour l'observation, maintenant un équilibre entre l'observateur participant et l'*observé*. L'immersion au cœur de la communauté d'apprentissage a été féconde, nous permettant de décrire la communauté d'apprentissage, mais aussi d'accéder à un niveau d'analyse, de compréhension et d'explication qui ont été révélateurs et constructifs dans l'élaboration du volet théorique de cette recherche, infirmant ou confirmant des présupposés, apportant de nouvelles dimensions ou angles de la théorie et de la pratique de la communauté d'apprentissage. Les éléments théoriques définis à partir des écrits nous ont permis de formuler des questions, de formuler des hypothèses. Un effet de rétro-alimentation continue a contribué à la maturation de notre recherche, et à faire avancer la construction de la théorie de la communauté d'apprentissage. Notre observation a été centrée notamment sur la dynamique de la communauté d'apprentissage, les interactions et interrelations sociales, professionnelles, personnelles, les enjeux de la communication et ses diverses dimensions, (rationnelles, subjectives...), les enjeux de la négociation et des processus de prise de décision, les paradoxes, les incidents critiques, les conflits et la résolution de problèmes. La consignation de ces données a été faite dans un journal de bord tenu durant tout le processus, afin de recueillir les impressions, les faits significatifs, les commentaires, les perceptions et toute autre information pertinente permettant de rejoindre les objectifs de cette étude.

L'observation participante (voir guide en Annexe 1.1) s'est déroulée depuis le début de la recherche et s'est poursuivie jusqu'au moment de la rédaction finale (soit de 1996 à 2001). Les moments privilégiés d'observation ont été les ateliers de recherche-formation du projet et les séminaires auxquels les membres de la communauté d'apprentissage en provenance des quatre pays participaient. Ces rencontres ont eu une durée d'environ 48 heures chacun, tenus dans les pays partenaires d'EDAMAZ : Bolivie, Brésil, Colombie et Canada, de 1996 à 2000. Nous avons participé à quatre de ces rencontres et à un séminaire. Compte tenu que ces activités se sont déroulées dans des pays différents, la participation a impliqué des séjours partagés avec les membres d'EDAMAZ, ce qui a permis de réaliser l'observation participante dans leurs propres contextes au cours de réunions formelles, de rencontres non formelles, de travail et de loisir.

L'observation participante par une implication active directe, notamment dans les rencontres internationales des participants du projet EDAMAZ, a été combinée à un contact et une interactivité de travail à distance (par courriel, courrier régulier, téléphone et télécopieur) qui s'est prolongé durant les cinq années du projet. Ce contact continu d'échange, de discussion, de négociation et de partage, a permis une observation à long terme, contribuant à enrichir davantage les données recueillies lors des moments de rencontres formelles, permettant de les valider, de les infirmer ou confirmer et de les compléter.

La deuxième stratégie utilisée a été l'analyse de documents (voir la guide de lecture en Annexe 1.2) produits dans le cadre d'EDAMAZ. Durant les cinq années du projet, un grand nombre de rapports d'activités ont été produits (Annexe 1.3) : un pour chacun des cinq ateliers de formation internationaux, des rapports d'étape produits par chacun des partenaires, des rapports semestriels et annuels d'activités, des rapports d'évaluation interne et externe, nationaux et internationaux. Ces rapports constituent une riche source d'informations sur les objectifs, sur les activités et les étapes franchies. Ils permettent de retracer l'histoire du projet. Ils constituent un témoignage écrit de cette histoire, racontée par ses propres acteurs. En tout, 45 documents ont été considérés. Par leur analyse, nous avons tenté de comprendre le processus d'émergence, de caractériser la structuration de la communauté d'apprentissage et les participants, de cerner les processus de gestion et de fonctionnement, de clarifier les représentations (éducation, environnement, éducation relative à l'environnement, communauté d'apprentissage), d'identifier les approches, les stratégies pédagogiques de co-formation, les processus interactifs, les apprentissages, les enjeux et les difficultés de l'expérience de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.

La troisième stratégie de cueillette a consisté en une enquête sous forme de questionnaire individuel (de nature confidentielle) (voir Annexe 1.4) auprès des membres du projet EDAMAZ ; un questionnaire à questions ouvertes appelant des réponses écrites a été envoyé à chacun des membres du projet EDAMAZ, excluant les sept nouvelles personnes qui venaient d'intégrer le projet. Des 28 questionnaires envoyés, 20 ont été remplis (71% des participants) ; huit sont restés sans réponse. L'enquête visait à recueillir des informations

personnelles et professionnelles sur chacun des membres : formation, années d'exercice professionnel, rôle au sein de la communauté d'apprentissage. Elle visait à clarifier les motivations, les intérêts, les représentations de l'éducation, de l'environnement, de l'éducation relative à l'environnement et du concept de communauté d'apprentissage ; le questionnaire cherchait également à identifier les approches, les stratégies, les méthodes de formation et de travail vécues et souhaitées, de même que les apprentissages réalisés. Enfin, les avantages, difficultés, enjeux et perspectives de la communauté d'apprentissage ont été abordés.

Il est à noter que compte tenu du contexte multilingue du cas à l'étude, nous avons préparé trois versions du questionnaire : française, espagnole et portugaise.

Comme quatrième stratégie de cueillette de données (voir le guide en Annexe 1.5), nous avons réalisé des entrevues individuelles semi-formelles (Boutin, 1997) auprès de cinq membres des équipes de coordination du projet EDAMAZ, particulièrement de façon à compléter les données recueillies lors des enquêtes et des discussions de groupe. Elles ont notamment porté sur les processus interactifs, la dynamique, les processus de négociation, de prise de décision et de résolution de problèmes.

La cinquième stratégie adoptée a été la discussion de groupe (voir le guide en Annexe 1.6), qui vise la réflexion critique collective sur les théories et les pratiques de la communauté d'apprentissage. Les rencontres de groupe ou *focus group* (Krueger, 1998 ; Vaughn *et al.*, 1997) ont été menées de façon à favoriser la clarification et l'objectivation par l'échange, la discussion et la confrontation, dans une dynamique dialectique. Les discussions de groupe ont également été abordées dans une perspective d'évaluation critique, de bilan, ainsi que de validation collective des processus vécus conjointement et des résultats atteints. Cinq rencontres de discussion de groupe ont été effectuées, une avec l'équipe internationale réunie, incluant les membres de la coordination générale et des coordinations nationales des quatre pays partenaires et une par pays partenaire réunissant tous les membres de l'équipe nationale; ces rencontres se sont tenues en l'an 2000 dans chacun des pays respectifs.

En ce qui concerne la discussion de groupe tenue avec l'équipe internationale, elle s'est déroulée de manière à faire ressortir les processus comme ils ont été vécus (situation réelle) et comme ils auraient dû l'être (situation souhaitable), à identifier les avantages (dont les apprentissages), les difficultés (incidents critiques, conflits et autres) et les faits significatifs. Les dimensions suivantes ont été abordées:

- Le fonctionnement de l'équipe universitaire internationale en termes de planification, d'organisation et de réalisation du travail ;
- Les dynamiques de travail concernant le processus de co-apprentissage, de recherche-formation-intervention, de résolution de problèmes ;
- Les dynamiques d'interrelations interpersonnelles, professionnelles et environnementales ;
- Les changements planifiés et émergents dans les pratiques professionnelles et autres changements.

Quant à la discussion de groupe tenue avec chacune des équipes nationales, elle s'est réalisée dans la même visée de clarification et d'objectivation précédente, se centrant sur les réalités de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ vécues au cœur de chaque équipe :

- Les enjeux de la structuration et de la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage (dont les intérêts, les attentes, les attentes individuelles et collectives) et les interrelations au sein de l'équipe, avec les autres équipes nationales et la coordination générale ;
- La dynamique du fonctionnement interne en vue de la co-formation ;
- Les changements induits par la dynamique de communauté d'apprentissage (dont les changements institutionnels et les perspectives structurantes).

L'analyse des réponses aux questionnaires et des verbatims des entrevues et des groupes de discussion s'est appuyée sur les méthodes d'analyse de contenu de type sémantique structurale de Mucchielli (1983, 1991) et de Bardin (1996) et leurs formes d'organisation, de codage et de catégorisation de données. Nous avons cherché ainsi à dégager non pas seulement le sens explicite des contenus, mais également le sens implicite, ce qui peut se faire à l'aide de la recherche de connotations et de la structure de signification (Mucchielli, 1991). Cela a impliqué de pénétrer le contenu manifeste pour dégager la structure sémantique qui le soutend. (Bardin, 1996). Nous avons fait particulièrement attention à considérer les données (la transcription des rencontres de groupe, les réponses aux questions ouvertes du questionnaire) comme une réalité structurée dans laquelle la place des éléments et la relation entre eux est plus importante que leur nombre (Mucchielli, 1991). L'analyse a été réalisée de manière à assurer ce que Carspecken (1996) appelle des *validity claims*, c'est-à-dire des informations résultantes valides à partir de données qui reflètent de manière juste ce qui se passe et qui permettent de dégager leur signification.

Nous avons eu un souci particulier de construire une compréhension éclairée et riche du cas, tout en ayant soin de maintenir la distance critique requise. La diversité des stratégies de cueillette des données, ou la multiplicité de voies d'accès à notre objet d'étude, le cas du projet EDAMAZ, ainsi que le temps prolongé d'observation participante ont permis de saisir la complexité de notre cas et de ses dimensions objectives et subjectives. L'observation menée en communication active et en action partagée avec les acteurs du projet a été combinée avec la cueillette des propos des acteurs, de leurs discussions de clarification et d'objectivation et la lecture des documents produits dans le cadre du projet.

L'analyse des données s'est réalisée selon les catégories ou thèmes suivants identifiés à la lumière des éléments issus des premières synthèses du volet théorique de cette recherche :

1. Quant à la pratique de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ :
 - Structuration de la communauté d'apprentissage

- Contexte éducatif, socio-environnemental, institutionnel
- Intentions
- Buts
- Objectifs
- Processus de mise en œuvre d'un processus de co-apprentissage
- Composantes
- Planification et organisation du travail
- Approches et stratégies pédagogiques
- Dynamiques
- Attitudes, comportements, valeurs
- Changements
- Apprentissages
- Difficultés, limites, enjeux

2. Catégorisation selon les typologies de la communauté d'apprentissage.

3. Quant aux théories de la communauté d'apprentissage, plus spécifiquement en ERE :

- Perspectives : philosophico-éducative, socio-communautaire, pédagogique ;
- Paradigme socioculturel et paradigme éducatif sous-jacents ;
- Concepts d'éducation, d'environnement, d'éducation relative à l'environnement ;
- Concept de communauté et d'apprentissage ;
- Modes d'acquisition du savoir ;

- Types de savoirs acquis (selon la catégorisation d’Habermas : savoirs reliés aux techniques, aux mécanismes, au fonctionnement, savoirs reliés à la compréhension, à l’interprétation, savoirs reliés à l’émancipation, à la libération) ;
- Contextes d’apprentissage : dans, avec, pour la communauté.

L’étude de cas a favorisé la mise en évidence des caractéristiques identifiées dans le volet théorique (les confirmant, les infirmant ou les complétant), les situant dans son contexte réel particulier. L’émergence de nouvelles compréhensions a permis de redéfinir ou de préciser la stratégie de la communauté d’apprentissage identifiant particulièrement, comme nous l’avons signalé, les enjeux et difficultés de sa mise en œuvre. Enfin, les résultats de l’étude de cas ont permis d’enrichir les volets formel, axiologique, explicatif et praxéologique de l’éducation relative à l’environnement. À la lumière de ces apports, dans la discussion générale et en conclusion, nous présenterons les nouvelles compréhensions dégagées.

Pour répondre au souci de rigueur de la recherche, nous avons respecté certains critères méthodologiques de validité (Savoie-Zajc, 2000) :

- **Cohérence** : tout au long de la recherche, nous avons gardé un souci de cohérence entre les différentes composantes de la démarche globale : la problématique, la méthodologie, les objectifs et le déroulement de l’étude.
- **Crédibilité** : les participants de l’expérience de communauté d’apprentissage du projet EDAMAZ ont contribué eux-mêmes à la description de l’expérience et au dégagement du sens de celle-ci. Notre engagement prolongé comme chercheure participant activement à cette expérience, ainsi que les longues périodes d’observation formelle et informelle ont permis le développement d’une connaissance approfondie du cas, et d’une *sensibilité à ses différentes dynamiques et à ses caractéristiques* (Savoie-Zajc, 2000, p. 191). Tel que Yin (1994) le suggère, pour nous assurer de décrire et d’interpréter le plus fidèlement

possible la réalité du cas telle que vécue par ses acteurs, nous avons utilisé plusieurs sources d'information. La triangulation des stratégies de cueillette de données (entrevues individuelles, rencontres de discussion de groupe, enquêtes par questionnaire, observation participante, analyse de la documentation) a permis de corroborer les données et de les compléter entre elles. Enfin, deux membres des équipes universitaires du projet EDAMAZ ont examiné les résultats de notre analyse, contribuant par là à l'objectivation de notre recherche par une stratégie de triangulation de chercheurs. Signalons que le critère de crédibilité est étroitement lié à celui de la fidélité (Lincoln et Guba, 1985). Enfin, mentionnons que par souci de rigueur, la méthodologie adoptée, ainsi que les outils élaborés (présentés en annexe) pour la prise de données tels que les questionnaires d'enquête et les guides de discussion de groupe et d'entrevues, ont été soigneusement préparés et discutés avec le comité scientifique de cette recherche.

- **Fiabilité** : Les travaux de cueillette de données et d'analyse ont été assumés directement par la chercheuse tout au long de la période d'observation. Des retours et rétroactions ont été faits régulièrement pour s'assurer que le regard porté sur les données soit rigoureux et témoigne de l'évolution de notre compréhension du cas. L'observation participante a également favorisé cette rétroaction dans une perspective de validation. Enfin, rappelons que la vérification attentive des résultats de l'étude de cas par deux autres chercheurs, membres de l'équipe du projet EDAMAZ (triangulation de chercheurs), a contribué à assurer la fiabilité des résultats obtenus.
- **Confirmation** : la pertinence et l'intérêt de cette recherche ont été démontrés et confirmés durant le déroulement de l'étude. D'une part, signalons l'acceptation, après une démarche d'arbitrage, par des revues de recherche professionnelles, d'articles que nous avons produits portant sur la communauté d'apprentissage et l'invitation à présenter des communications et des conférences sur le sujet, notamment en Amérique latine. D'autre part, mentionnons l'intérêt des acteurs mêmes de notre cas, manifesté par leur participation active au processus de cueillette de données (envisagé comme un processus de métacognition), ainsi que leur choix d'intégrer le concept de communauté

d'apprentissage comme stratégie privilégiée d'éducation relative à l'environnement (ERE) au curriculum des programmes de formation universitaire qu'ils ont contribué à créer dans les universités partenaires du projet EDAMAZ.

- **Transférabilité** : bien que chaque communauté d'apprentissage se mette en œuvre de manière unique (idiosyncrasique), la démarche de recherche a permis de faire émerger des observations qui pourront vraisemblablement être utiles pour l'analyse, la compréhension et la mise en œuvre de communautés d'apprentissage dans d'autres contextes. La recherche a permis de développer une méthodologie d'étude de cas qui pourrait servir de source d'inspiration pour des analyses semblables.

CHAPITRE III

UN CADRE THÉORIQUE POUR LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE

Ce troisième chapitre est consacré à la présentation du cadre théorique de la recherche, qui est construit à travers un processus d'anasyntèse. Rappelons que cette construction théorique devient un résultat de recherche : le cadre théorique n'est pas donné en amont, mais il est progressivement construit tout au long de la démarche de recherche, par des analyses et synthèses progressives et par des boucles de rétroactions successives. Dans un premier temps, le cadre théorique s'est structuré à partir des résultats d'une recension d'écrits et d'une démarche d'analyse conceptuelle. Il s'est ensuite enrichi des résultats de l'étude de cas d'un projet de communauté d'apprentissage dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Cette étude de cas permet de valider la synthèse théorique initiale, d'illustrer les éléments de cette dernière et de mettre au jour de nouveaux éléments de théorie explicative et praxéologique de la communauté d'apprentissage, plus spécifiquement à travers l'exploration des défis et des enjeux qui se posent. Nous avons eu ainsi le souci de développer des éléments théoriques de divers types (Maccia et Maccia 1976) :

- **Des éléments formels**, qui permettent de formuler des définitions visant à cerner et à distinguer les divers éléments du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage;
- **Des éléments axiologiques**, qui concernent les buts, les objectifs et les principes de la communauté d'apprentissage, incluant les fondements épistémologiques ;
- **Des éléments praxiques**, qui fournissent des informations sur les approches, les stratégies, les pratiques et concrètement, sur la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage ;
- **Des éléments explicatifs**, qui apportent des éclairages et des réflexions complémentaires de nature historique, contextuelle ou herméneutique par exemple, sur le concept que nous étudions.

Ce cadre théorique¹³ est organisé en quatre sections. La première présente la vision éducative et le champ théorique dans lequel s'inscrit la communauté d'apprentissage selon notre lecture; la deuxième section présente des éléments d'analyse associés à la nature sociale de l'être humain, au concept de communauté et au champ de significations associées. À la troisième section, nous abordons les principaux éléments relatifs à l'émergence de la communauté d'apprentissage, à son réseau notionnel et aux dimensions qui permettent de la définir. Nous présentons également une typologie de diverses appellations et significations associées à l'idée de communauté d'apprentissage, bâtie à partir des propos des auteurs et des différentes pratiques éducatives recensées; nous les mettons en perspective, en les systématisant et en dégagant leurs points de convergence. Par la suite, prenant appui sur ces nouvelles compréhensions et ces éclairages, nous proposons de définir la communauté d'apprentissage comme une stratégie pédagogique; nous développons cette proposition en présentant les principales approches et stratégies spécifiques adoptées par cette stratégie-cadre, son fonctionnement et sa dynamique, ses composantes et leurs relations. Finalement, la quatrième section aborde les principaux éléments théoriques de l'éducation relative à l'environnement, sa place comme dimension de l'éducation fondamentale, ses buts et objectifs, ainsi que ses approches et stratégies privilégiées. Nous bouclons la présentation du cadre théorique en faisant converger l'éducation relative à l'environnement et la stratégie de la communauté d'apprentissage, soulignant les apports et les caractéristiques de cette stratégie appliquée à ce domaine.

¹³ Note méthodologique: Ce cadre théorique a été construit à partir de l'analyse d'un corpus de textes constitué d'une part, d'écrits sur la communauté d'apprentissage et des pratiques adoptant cette idée, dont 63 documents que nous avons choisis selon les critères présentés à la section 2.1.1 et, d'autre part, de textes de théoriciens et de praticiens reconnus des domaines tels que l'éducation, la philosophie, la sociologie, la communication et la psychologie de l'éducation, qui nous permettent notamment de mettre en perspective les éléments qui se dégagent de l'analyse des écrits sur la communauté d'apprentissage. Ce cadre théorique est le fruit des analyses et des synthèses progressives et consécutives effectuées dans le cadre de la démarche globale d'anasynthèse que nous adoptons, enrichies et validées à travers l'apport de l'étude de cas.

3.1 Une éducation socialement responsable

*Había que sacar las aguas del pozo,
había que elevar la luz dinámica,
el tesoro secreto
de los pueblos,
para que todo germinara y naciera,
para ser dignos del tiempo y de la tierra¹⁴*

Neruda

Dans cette section, nous aborderons la vision éducative et le champ théorique dans lesquels s'inscrit la communauté d'apprentissage. Dans un premier temps, nous traiterons cette vision en lien notamment avec les notions d'éducation intégrale et de changement qui se dégagent des écrits traitant de la communauté d'apprentissage, et que nous mettons en perspective à partir des réflexions des théoriciens. Dans un deuxième temps, nous traiterons des principaux éléments relatifs au champ théorique de la communauté d'apprentissage, issus principalement du socio-constructivisme et de la théorie critique.

3.1.1 La construction de savoirs dans une perspective d'émancipation et de changement

D'après nos analyses, les pratiques éducatives associées à la notion de communauté d'apprentissage apparaissent liées à une vision de l'éducation qui mène l'être humain vers une nouvelle posture (nouvelle lecture du monde, nouvel agir) face aux problématiques de son temps et de son espace. Il s'agit d'une vision qui prône la poursuite du développement du processus d'humanisation, ou "évolution biologique, durant laquelle s'élabore l'aptitude innée à acquérir et le dispositif culturel d'intégration des acquis" (Morin, 1973, p. 99)¹⁵, vers l'humanisation, c'est-à-dire, l'exercice d'ouverture de la conscience vers la "pratique de la liberté" (Freire, 1999), la reconstruction des nouvelles solidarités, d'une vision du monde et d'une éthique, pour un nouveau devenir (Morin, 1998). Adopter une telle vision implique toutefois la remise en question du système éducatif en vigueur, qui impose une conception de la connaissance comme un objet statique qu'il suffit de transmettre.

¹⁴ "Il fallait puiser l'eau du puits, il fallait faire émerger la lumière dynamique, le trésor secret des peuples, pour que tout germe et naisse, pour être dignes du temps et de la terre" (traduction libre).

¹⁵ Ou encore, comme le même auteur le signale, *c'est l'aptitude naturelle à la culture et l'aptitude culturelle à développer la nature humaine.*

La visée d'une éducation intégrale, socialement responsable, qui émerge des écrits examinés, questionne les positions qui envisagent l'acte éducatif comme un dépôt de ce que Whitehead appelle des "idées inertes" (1967, p. 2), ou un contenu fini, fait ou traité comme quelque chose de statique. Les positions, explicites dans la majorité des écrits, notamment au sujet des pratiques de la *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), de la *learning community* (Lenning et Ebbers, 1999 ; Chambers ; 1998; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Gabelnick *et al.*, 1990), de la *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994), de la *comunidade de investigação*, (Strobel, 1998 ; Büttner, 1999, 1995), des *open learning communities* (UNESCO, 1999 ; Learning Without Frontiers, 1999a, 1999b ; Zimmer *et al.*, 1998; Schnüttgen, 1997, entre autres), des *transforming learning communities* (Poetter, 1999) et de la *community of practice* (Wenger, 1999; Sharp, 1997a, 1997b ; Brown et Duguid, 1991, 2000) et son équivalent en français, la communauté de pratique (Benoît, 2000a, 2000b), et implicites dans les écrits traitant de la communauté d'apprentissage (Grégoire, 1997 ; Desjardins, 1995) et de la *community of research* (Lipman, 1992 ; Sharp *et al.*, 1992) et son équivalent en français, la communauté de recherche (Lipman, 1996 ; Poirier, 1993) confrontent des positions qui abordent le processus d'apprentissage selon une optique réductrice, le limitant à un acte mécaniciste qui méconnaît la nécessité de la rencontre et de la confrontation avec le monde, et le rôle actif de l'être humain, être social, dans ce processus. Ces auteurs envisagent la perspective d'appropriation de l'objet d'apprentissage par les sujets en apprentissage, laissée en marge par l'approche mécaniciste qui ne considère pas la possibilité d'une véritable construction de l'objet. Cette possibilité, mise en évidence par la communauté d'apprentissage, permet de révéler de nouvelles dimensions de l'objet et la perspective de sa réinvention continuelle et de sa transformation. Nous retrouvons ici ce que Freire (1998, p. 28) énonce comme "l'appréhension de l'objet qui permet d'appliquer ce qui est appris-appréhendé à des situations concrètes de la réalité", et ceci, dans et à travers un contexte sociohistorique déterminé.

Plusieurs auteurs, dont Piaget et Vygotsky, ont révélé le rôle actif et structurant des êtres humains dans le processus d'acquisition de connaissances, Celui-ci consiste en une construction qui a lieu dans un contexte donné à travers une complexe interaction avec le milieu. Piaget met davantage l'accent sur l'agir de la personne dans ce processus de

construction de connaissances, alors que Vygotsky révèle la dimension sociale de cet agir. Leurs études ont mis en évidence l'importance de l'aborder comme un processus d'interrelation entre les individus et les processus sociaux dans lesquels ils sont insérés. Selon ces points de vue, les réalités sociales, culturelles et historiques, sont indissociables de l'éducation ; elles déterminent l'être humain et sont déterminées par lui. Le développement de l'être humain est toujours étroitement associé au contexte social immédiat dans lequel il se réalise, disait Vygotsky (1978). "L'être humain est fondamentalement un être-en-situation"¹⁶, dit Freire (1998, p. 29). Il agit *dans, pour et par* le contexte, transformant le monde (et se transformant lui-même). Il est indissociable du contexte, il en fait partie. Selon Freire, c'est dans ce rapport expérientiel que l'être humain épanouit son essence fondamentalement pratique: l'association de la réflexion (dont la capacité d'abstraction) à l'action enracinée dans une réalité, est à la base de la construction de savoirs. Voici l'un des principaux principes qui émerge des écrits sur la communauté d'apprentissage et des pratiques associées à des notions du même ordre. Par l'agir pratique, l'être humain se met en relation avec le monde. "Agissant, il transforme ; transformant, il crée une réalité qui de son côté "l'enveloppe", conditionnant sa façon d'agir" (*ibid*).

La praxis a souvent été ignorée ou écartée de façon délibérée. Les auteurs Hargreaves et Fullan (1998) soulignent cette tendance qui prône une rupture entre *le monde* (qu'ils appellent les "forces extérieures") et le processus d'apprentissage, évoquant un fait qui illustre bien cette perspective : le type traditionnel de construction des institutions éducatives. Des murs ou des clôtures sont souvent érigés pour les entourer et ainsi les isoler du *monde*. Cette vision paraît ainsi s'opposer à la pédagogie d'Aristote (école péripatéticienne) qui propose d'enseigner en "se promenant" avec ses disciples, s'ouvrant ainsi au monde. D'un point de vue culturel et structurel, nous avons hérité d'une façon de procéder qui prône l'isolement et le décrochage du contexte. Établir des *ponts*, comme disent Hargreaves (1996) et Hargreaves et Fullan (1998), correspond à tisser une trame de relations, qui est fondamentale afin que les personnes *se construisent* en construisant la vie sociale et la société. De plus, l'implication

¹⁶ Cette caractéristique fondamentale révèle l'importance d'aborder et de comprendre l'être humain en considérant ses relations avec le milieu de vie.

active des personnes dans leur processus d'acquisition, d'appropriation et d'intégration des connaissances, crée des conditions favorables à l'application de ce qui a été appris et de son transfert à des situations concrètes (Figure 2).

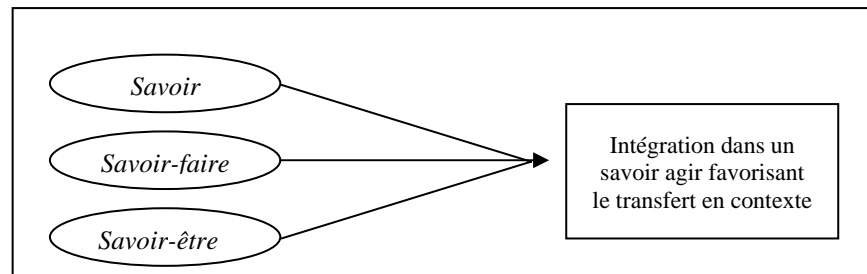


Figure 2. Intégration de savoirs (Le Boterf, 1995).

N’y a-t-il pas dans les visions éducatives dominantes une négligence de la nécessité d’une curiosité active face au monde? Les positions *inquiètes* sont marginalisées, ne rentrant pas dans les *moules*. Qu’en est-il de la *tension* créatrice et constructive? Le défi de contribuer au mieux-être et aux transformations nécessaires à une meilleure qualité de vie requiert un contexte qui encourage la créativité, la recherche, la réflexion critique et qui mène à une élaboration ou à une ré-élaboration de savoirs pertinents.

L’éducation, comme dynamique de développement humain, requiert des conditions qui aident l’être humain à faire face à sa problématique, associée à son agir, et à la place qu’il occupe dans le monde. Il s’agit de prendre conscience, de comprendre son propre agir en relation au monde et des risques que cet agir entraîne en termes d’aliénation de sa nature essentielle, ce que Freire appelle la “perte de son propre je” (1997, p. 85). Il s’agit également de prendre conscience de l’impact de son agir sur les autres, dans ses relations d’altérité, et sur le milieu de vie. L’être humain requiert des conditions pour favoriser le développement d’une relation dialogique avec le monde de manière à produire la continuelle construction-déconstruction-reconstruction qui suppose un regard critique (Learning Without Frontiers, 1999a, 1999b ; Zimmer, 1998), un repenser continu, une véritable conscience et un agir responsable.

C'est ici que l'idée d'Habermas (1975) trouve tout son sens, idée selon laquelle la dimension interactionnelle (communicationnelle) apparaît comme le véritable moyen de l'émancipation. Et nous associons à la notion de dialogue liée à cette émancipation, et identifiée à la base de la communauté d'apprentissage (McCaleb, 1994, Wenger, 1999, Strobel, 1998, entre autres), une disposition d'ouverture et de dépassement issue de nouvelles stimulations, disposition qui prédispose l'être humain au changement. La stratégie de la communauté d'apprentissage implique la création de conditions favorables au développement de la dimension interactionnelle sur laquelle se fonde la construction des savoirs.

3.1.2 Le socioconstructivisme et la théorie critique : des fondements de la communauté d'apprentissage

Les théories socio-constructivistes rappellent que, dans toute sa complexité et richesse, l'apprentissage est une dimension de la pratique sociale. Ces théories mettent l'accent sur les interactions sociales dans l'apprentissage, activité qui caractérise les sociétés humaines, et révèlent aussi son caractère historique (Freire 1997).

Tel qu'il se dégage des écrits, notamment de ceux sur la *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), la *learning community* (Lenning et Ebbers, 1999 ; Chambers, 1998 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Gabelnick *et al.*, 1990) et la *community of practice* (Wenger, 1999 ; Sharp, 1997a, 1997b; Brown et Duguid, 1991, 2000), l'apprentissage est envisagé en association avec :

- ***Learning by doing***, en lien avec la pratique, par l'engagement dans l'action, selon Dewey (McDermott, 1981) ;
- ***Learning as belonging*** (Wenger, 1999), en lien avec le milieu de vie et son contexte sociohistorique ; la signification des connaissances se construit par le biais de l'interaction sociale, médiatisée par la culture et la société ;

- ***Learning as becoming***, qui réfère à un développement intégral de l'être humain, être social. Il s'agit d'un apprentissage que Wenger associe à la notion d'identité, *becoming in the context of our communities* (*ibid*, p. 5).

Pour MacCaleb (1994), Clark (1996), Zimmer, 1998, Schnüttgen (1997), Visser et Manish (1996), entre autres auteurs abordant la communauté d'apprentissage, une pratique de l'éducation appropriée et adaptée aux enjeux sociaux et au développement intégral des personnes, devrait être envisagée, d'une part, tenant compte du lien indissociable entre la question éducationnelle et la question sociale, et d'autre part, développant la participation et la responsabilisation de tous ceux qui sont directement ou indirectement associés à l'agir éducationnel.

Torres (1999) souligne la relation étroite qui existe entre l'éducation et les dimensions historique, culturelle, économique et politique de la société. Inspirés des travaux de l'École de Francfort et particulièrement de ceux d'Herbert Marcuse concernant la philosophie politique et sociale de Hegel et de Marx, ces propos sont effectivement au cœur de la théorie critique. Les théoriciens de ce courant, issus de l'économie politique, de la philosophie et des sciences sociales (Habermas, Adorno, Horkheimer, Mannheim, Marcuse, Shapiro) et du domaine de l'éducation (Dewey et aussi Vygotsky, Freire, Giroux, McLaren, Apple)¹⁷, ont investigué les interrelations entre ces différentes dimensions et ont cherché à définir leurs caractéristiques et leurs sens. La problématique du changement social et éducationnel apparaît, selon ces travaux, comme une préoccupation centrale face aux tendances dominantes d'un contexte socio-historique qui contraignent le développement humain à une visée mercantiliste. À cet effet, nous associons aux propos des auteurs abordant la communauté d'apprentissage (dont McCaleb, 1994, *Learning Without Frontiers*, 1999a, 1999b ; Zimmer, 1998 ; Schnüttgen, 1997), la préoccupation suivante exprimée par Giroux (1999, p. 97) : “les formes par

¹⁷ Comme Popkewitz et Fendler (1999) le soulignent, les théoriciens du courant critique se sont inspirés des théories marxistes et freudiennes de Marx et Gramsci, entre autres, et les ont enrichies avec l'apport d'éléments théoriques relevant du structuralisme, du féminisme, et plus récemment, des courants post-structuraliste, post-moderniste et post-colonialiste.

lesquelles le pouvoir est produit et circule à travers les pratiques culturelles mobilisent de multiples relations de subordination”.

Comme le dit Sabrowsky (1987, p. 75) en reprenant les propos de Gramsci, “il ne s’agit pas de réduire les phénomènes à leurs bases sociale et économique, mais plutôt de les déduire à partir de celles-ci”, c’est-à-dire de les envisager en considérant les assises sociales et économiques du contexte où ils se produisent. L’effort fondamental de l’éducation doit, en ce sens, contribuer à la prise de conscience de ce genre de situations et agir sur elles, en induisant un processus qui conduit à l’émancipation des personnes et jamais à leur domestication (Freire, 1999) : *You must be convinced that when people reflect on their domination, they begin a first step in changing their relationship to the world* (Freire, cité par Shor, 1996, p. 25).

L’analyse critique de ces enjeux (Strobel, 1998, Schnüttgen, 1997, McCaleb, 1994) permet de dévoiler les limites de la rationalité moderniste et de sa notion réductionniste de l’éducation. Celle-ci y est envisagée comme une méthode mécanique d’instruction, dissociée des réalités complexes en constant changement, ainsi que d’une réflexion critique sur ces réalités. Cette analyse met en évidence un système éducatif qui vise l’insertion dans le monde du travail (de la productivité), mais aussi et surtout, la soumission à l’ordre établi.

Ce n’est pas par l’accumulation d’une quantité d’informations mémorisées ou transférées que le savoir pertinent se construit. D’un point de vue socio-constructiviste, il s’agit plutôt d’un processus complexe de construction qui émerge de la relation dialogique que l’être humain développe avec le monde et avec les autres et qui est étroitement associé aux dimensions socio-historiques. La pensée critique est au cœur de cette construction, et c’est la mise en problème ou problématisation des réalités qui en est la clé. L’apprentissage à poser et à se poser des questions, à analyser de façon critique, à développer un esprit de recherche, à chercher des solutions, est indissociable du développement de la pensée critique.

Les théoriciens critiques se sont questionnés sur le processus de production du savoir ; ils ont révélé ses dimensions identitaires et la façon dont ce processus se construit et se définit dans le complexe réseau de relations que l'être humain tisse avec le monde, en particulier les relations sociales. Ils ont analysé l'importance de l'expérience de vie au cœur d'un contexte social, culturel, historique, économique particulier, ainsi que l'importance des représentations, attitudes, comportements, valeurs et aspirations au regard des processus de construction de savoir. Enfin, dans ce contexte de pratique culturelle, ils ont mis l'accent sur la construction de sens (Torres, 1999). Nous associons à ces postulats les propos des auteurs tel que Wenger (1999) et sa *community of practice*, lesquels soulignent la pertinence de construire le savoir s'appuyant sur le complexe réseau de relations qui se tisse dans une pratique "en communauté", liée à une réalité partagée, valorisant l'engagement mutuel et social, le changement et la production de sens.

Par ailleurs, tel que Giroux (1999, p. 110) l'énonce, la pédagogie, en tant que *pratique culturelle critique*, a besoin d'ouvrir de nouveaux espaces dans lesquels les êtres humains peuvent expérimenter et se définir comme producteurs de culture. Cette ouverture leur permettrait, par la praxis, de lire le monde dans une relation de réciprocité et de réfléchir de façon critique, en développant ce que Gramsci appelle "l'imagerie sociale" (Hoare et Smith, 1980), pour la transformation sociale en fonction d'une éthique de la responsabilité.

Ce processus est accompagné du développement complexe des subjectivités et de sentiments identitaires, se forgeant dans une continuelle négociation entre le je, le nous et le monde qui se développe de façon continuelle et permanente. Wenger (1999) souligne à cet égard, le lien étroit entre le développement d'une pratique partagée "en communauté", les complexes relations qui se construisent au sein de celle-ci, et les processus identitaires.

Mais la construction de la réalité sociale requiert, tel que mis en évidence par les pratiques éducatives recensées, que les relations développées par l'être humain avec son milieu

dépassent les limites de la *contemplation*¹⁸ pour devenir un agir conscient engagé. Au cœur d'une dialectique sociale, le complexe réseau des relations sociales, affectives, cognitives, émotives, morales, esthétiques et autres, se tisse progressivement. Ce contexte dialectique est indispensable pour que l'être humain devienne un être historique et culturel, pour *être* (Freire, 1999).

Dans cette perspective, la participation et la responsabilisation de tous les acteurs sociaux sont requises ; chacun a un rôle à jouer en tant que partie d'un système éducatif global (Fullan et Stiegelbauer, 1991). Ceci rejoint l'idée de société éducative (que nous aborderons un peu plus loin) associée à la communauté d'apprentissage.

3.2 La reconstruction du sens de communauté et sa signification éducative

*El hoy nuestro anda en búsqueda de sentido.
Pero el sentido no es primigenio, no viene del exterior de nuestros seres.
Surge de la participación, la fraternización, el amor*¹⁹.

Edgar Morin

Un élément central dans l'idée de communauté d'apprentissage est celui de communauté, qui met en évidence et valorise sa signification dans une perspective éducative. Dans cette section, nous aborderons ce concept en retraçant les assises sociales de l'être humain associées à la formation des communautés ainsi que diverses définitions, ambiguïtés et convergences attribuées à ce terme.

¹⁸ Dans le sens d'aller au-delà du regard méditatif de la réalité.

¹⁹ "Notre aujourd'hui est en quête de sens. Mais les sens n'est pas *primigenio*, il ne vient pas de l'extérieur de nos êtres. Il émerge de la participation, de la fraternité, de l'amour" (traduction libre).

3.2.1 L'être humain, un être fondamentalement social et bâtisseur de communauté

Nous avons évoqué précédemment le fait que l'être humain est un être en action : par cette action, il agit sur son milieu de vie et le modifie mais, ce faisant, il agit également sur lui-même. Il construit des savoirs, développe de nouvelles capacités et enrichit le réseau de relations qui tissent son rapport au monde. Or, poursuivant son agir essentiel et développant son univers symbolique, continuant dans son long et complexe processus d'humanisation, l'être humain cherche à communiquer avec les autres et à développer un rapport avec eux. Cette communication est cruciale pour empêcher l'isolement, pour apprendre, pour développer des habiletés, pour se développer et aussi pour acquérir le pouvoir de transformer et de se transformer. Le langage, avec ses multiples formes et dimensions, devient un support de la communication entre les êtres humains ; il est crucial dans l'agir avec les autres, l'agir collectif, qui est devenu la base de la dynamique sociale. À travers son histoire, l'activité humaine a sans cesse tissé un complexe réseau de relations entre les personnes à l'intérieur des groupes sociaux (Vygotsky, 1978).

Ces relations sont en lien étroit, indissociable, avec l'agir conscient qui se forge en communauté, ayant un impact sur le milieu et sur la qualité de vie des sociétés. Elles sont multiples, diverses, interreliées, et peuvent, entre autres, être des relations émotives, affectives, morales, esthétiques, utilitaires, spirituelles. Ce complexe réseau de relations forme la trame de la vie sociale.

Le long chemin parcouru par l'être humain en est un de vie sociale. La formation de communautés répond à ce mouvement souvent instinctif, mais de plus en plus conscient, de l'être humain de se mettre en relation avec les autres pour donner suite à ses désirs, à ses intérêts et à ses intentions dans un contexte collectif. L'activité sociale est un besoin humain fondamental et c'est par elle que se construit et se développe l'humanité.

Selon les propos du penseur anglais, Harold J. Laski (1938), du début du siècle dernier, l'homme est un "animal bâtisseur de communautés". L'idée d'Aristote qui présentait l'homme comme "animal civique" ou *zoon politikón*, reprend ainsi une nouvelle formulation. Laski met l'accent sur la capacité des êtres humains à créer des communautés, capacité qui s'est manifestée de diverses manières à travers l'histoire. C'est le cas, par exemple, de l'assemblée grecque (*ekklesia*) d'où émerge la démocratie comme forme essentielle de l'organisation communautaire. Le nombre et la diversité des communautés continuent de se multiplier, comme le mentionne Chevrier (1998), aussi bien que les circonstances où le terme *communauté* est rencontré.

Le caractère social de l'humanité, qui n'est d'ailleurs pas exclusif à l'espèce humaine, mérite d'être rappelé en cette époque où l'une des tendances lourdes de la société contemporaine est l'atomisation, l'individualisme à outrance et l'égoïsme (Lipovestky, 1989). Dans le domaine éducationnel, spécifiquement, la tendance "est de pousser un système d'éducation organisé sur une base individuelle à distance [...] à la carte" (Petrella, 2000, p. 6). Une importance particulière est accordée à ce caractère social par les auteurs qui s'intéressent à la communauté d'apprentissage ; c'est sur lui que s'appuie la proposition de construction des savoirs qu'elle envisage. Nous verrons que la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie qui contribue à recréer le caractère social de l'être humain, à le réapprendre et à lui donner un sens nouveau.

3.2.2 Qu'entendons nous par communauté?

La clarification du sens de communauté et plus particulièrement du sens qui se dégage des pratiques de communauté d'apprentissage et de ses notions associées, tel que nous le verrons au point 3.3.3.1, requiert en premier lieu de trouver une réponse à la question: qu'est-ce que la communauté? Plus d'une centaine de définitions ont été repérées pour ce terme, qui réfèrent à des réalités fort différentes. Étymologiquement²⁰, nous retraçons son lien avec le

²⁰ Nous proposons ici une synthèse des éléments d'analyse fournis par le dictionnaire étymologique de Wartburg, 1975.

mot *commun*, du latin *communis* ou du grec *komynote*, qui signifie “ce qui appartient à tous, qui s’applique, qui appartient au plus grand nombre ou à plusieurs à la fois, ou bien chose à laquelle chacun peut participer”. Ainsi, *communauté*, du latin *comunitas*, ou *comunatis*, c’est la qualité de ce qui est commun, qui appartient à plusieurs ; c’est “une réunion de personnes vivant en commun, corps des habitants d’un village ; congrégation, ordre ; maison où habite l’ordre” dans le sens de lieu partagé, régi par certaines normes en *comunaltat* ou en *action de partager*.

Un premier sens du terme communauté peut désigner un regroupement de personnes qui habitent un même lieu et partagent une langue, une culture ; ces personnes peuvent également partager des valeurs, religieuses ou autres. L’ensemble des valeurs, des sentiments, des croyances, de même que le mode de vie constituent les assises qui définissent cette communauté. Ces conditions communes sont essentielles pour “faire émerger le sens du *nous* à partir du *je*” au sein de la communauté (Sergiovanni, 1994, p. 4).

De telles communautés nous ramènent à l’idée de village, de peuplade, de paroisse. À l’intérieur des limites territoriales de ces regroupements humains, les gens se connaissent, se côtoient, et peuvent développer des rapports sociaux fréquents et étroits. Le sentiment d’appartenance et d’identité au lieu et au groupe est ancré. “Ce genre de communauté est constitué d’hommes et de femmes, d’enfants et de vieillards, de riches et de pauvres, d’honnêtes gens et de mécréants qui tous ensemble forment un petit monde” (Chevrier, 1998). Elle évoque les rapports fraternels forgés par la vie collective ; Aristote révélait que dans toute communauté paraît exister une sorte d’amitié, *philia*, mais aussi un type de justice. Il considérait également que toute communauté est orientée vers un certain bien-être ; les liens se consolident par l’entraide, la solidarité et le bon voisinage, créant une dynamique constructive, positive, qui génère la confiance, rassure et permet de créer des conditions pour atteindre ce *bien-être*. Mais une communauté peut également devenir intolérante aux idées et aux comportements divergents ; dans ce cas, comme le souligne Chevrier, elle peut devenir oppressive, contraignante et même étouffante.

La notion de communauté est souvent associée, de manière un peu simpliste, à l'homogénéité ou à l'universalité. On oublie alors qu'elle réfère à une complexité liée à une diversité des personnes formant une communauté. Bien que certains auteurs considèrent comme Turgeon (1997, p. 181) qu'il y a "du pluralisme, mais parfaitement intégré", l'harmonie associée à l'intégration est loin d'être une caractéristique acquise dans une communauté. L'idée de partage et de mise en commun implique une négociation complexe des divergences et des convergences des individualités (entre autres, des intérêts et des attentes).

De nombreux auteurs qui se penchent sur le concept de communauté, citent régulièrement les écrits de Hillery (1955) qui propose plus de 90 possibilités de définitions. Elles font référence à plusieurs significations axées sur une diversité d'éléments communs (Figure 3).

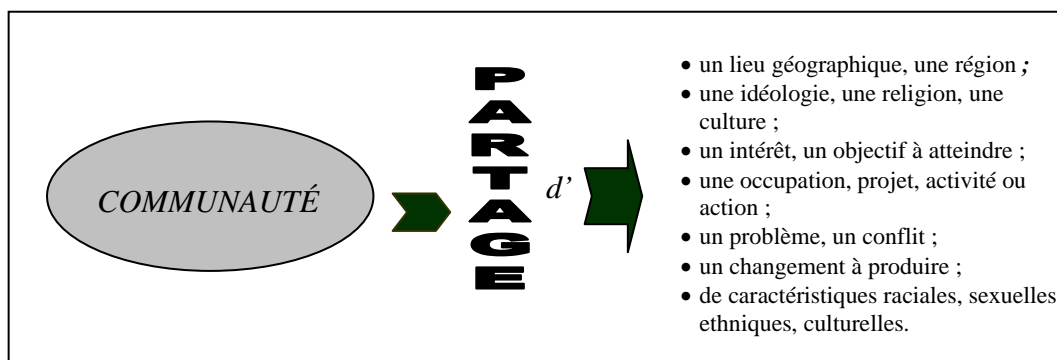


Figure 3. Éléments communs pouvant mener à la formation de communautés (inspiré de Hillery, 1955).

Chaque communauté possède des caractéristiques qui lui sont propres et qui la distinguent des autres : une **identité propre** et une **intention**, un **sens** ou un **objectif** qui lui donne une **cohérence** et qui fait émerger une **cohésion**, caractéristique essentielle pour assurer une **stabilité relative**.

Chacune a une signification selon un contexte spécifique. D'après Wenger (1999, p.182), elles ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent se recouper par des qualités distinctes. Par conséquent, la communauté peut être un groupe social dont les membres vivent

ensemble, mais à l'intérieur duquel, en même temps, on peut retrouver d'autres communautés : religieuses, professionnelles, ethniques, politiques et autres. En ce sens, Medina (1995) spécifiait dans ses études qu'une communauté est un groupe de personnes qui vit dans la même région ou une même localité, mais elle peut être aussi un groupe qui partage la même ressource ou qui compte sur une infrastructure commune ; il peut également s'agir d'un groupe qui possède la même vocation. Les personnes qui la composent peuvent avoir en commun des intérêts, des biens, des idées, une origine, une identité, ou bien être réunies pour atteindre un but commun. St.-Maurice et Gromyko (1999) citent une définition qui dévoile la complexité du terme :

Community can be a warmly persuasive word to describe an existing set of relationships, or a warmly persuasive word to describe an alternative set of relationships. What is more important, perhaps, is that unlike all other terms of social organization (site, nation, society, etc.), it never seems to be used unfavourably, and never to be given any positive opposing or distinguishing term (Williams, 1983, p. 76).

Williams souligne un aspect essentiel du concept de communauté humaine : la reconnaissance de sa dimension essentiellement positive. Il situe également, au cœur de ce concept, l'existence d'un réseau complexe de relations qui se met en place à partir des relations formelles établies dans la communauté. Luna Gómez (1992) renchérit en soulignant l'effet d'enrichissement réciproque qui peut se produire à travers ces interrelations, qu'il définit comme un effet consciemment recherché par les membres de la communauté et qui fait partie de l'engagement pris entre eux :

Nous devons réserver le mot communauté pour les cas de niveaux profonds de relation, où les membres s'engagent positivement autour d'objectifs communs, explicites, qui enrichissent consciemment leurs relations par une interaction de valeurs personnelles. La communauté fait référence à une forme de participation dans le sens d'une création conjointe, d'efforts intégrés, de valeurs partagées, d'objectifs et de stratégies définis par le groupe (Luna Gómez, 1992, p. 36, traduction libre).

Les communautés représentent un lieu d'expression commune, "un forum essentiel de construction du sens du monde, explorant et construisant les liens naturels, historiques et culturels" (Manish, 1997, p. 12). L'identité des personnes repose sur cette appartenance à une communauté, ce que Wenger fait ressortir dans ses écrits sur la *community of practice*. Ce lien d'appartenance porte un sens fondamental, déterminé par un ensemble complexe de facteurs associés aux particularités des membres, du milieu, et aussi par des facteurs liés aux caractéristiques culturelles et socio-historiques spécifiques. C'est pourquoi, comme Turgeon l'indique (1997, p. 181), "en situation de démocratie, la communauté est un lieu d'inspiration et de réalisation d'un idéal citoyen".

Les écrits du sociologue allemand Tönnies²¹, publiés pour la première fois en 1887, nous ramènent aux notions de *gemeinschaft* (communauté) et *gesellschaft* (société), qui font évoluer, sur le plan analytique, les distinctions amenées à cet égard par Rousseau (lui-même inspiré, par les réflexions d'Aristote sur la communauté, en particulier dans *La Politique*). Rousseau faisait une distinction générale entre ces deux concepts, dans le sens où la société englobe et contient la communauté. Les propositions de Tönnies (1977) précisent cette différenciation et suggèrent un lien évolutif entre les deux notions. Ce lien, repose sur le changement de valeurs et d'orientations portées par des communautés primitives axées sur la survie et la quête d'alimentation pour aller vers les sociétés industrielles dominées par la complexité des relations sociales et de production. Comme Royo Hernández (2001) le signale, Tönnies (1977) envisage la société et la communauté comme deux types essentiels d'organisation sociale : d'une part, l'organisation sociale naturelle (*organicisme*) qui, d'après Aristote, se base sur la sociabilité de l'être humain (communauté) ; d'autre part, l'organisation sociale artificielle (*mécanicisme*) ou contractuelle (société) qui, selon Rousseau, émerge de la nécessité d'un accord, comme une façon de sauvegarder l'intégrité et le bien commun face aux intérêts en opposition²². Si la communauté (*gemeinschaft*) de Tönnies (*ibid.*) réfère à un type

²¹ Ferdinand Tönnies (1855-1936), docteur en philologie classique, a étudié de nombreuses disciplines dont l'économie politique, la philosophie, la philosophie politique et la sociologie, et il s'est particulièrement concentré sur la cohésion sociale et le conflit social. Il est surtout connu pour sa célèbre distinction sociologique entre les concepts de communauté et de société.

²² Il mettait l'accent sur le fait que le lien social se bâtit sur la mise en accord (convergence) des intérêts particuliers et divers (souvent divergents) ; c'est, en fait, cet accord qui est en commun.

d'association où domine la volonté naturelle, Rousseau y associe également la notion d'identité. Par contre, la société (*gesellschaft*) est un type de groupement ou de structure formé et conditionné par la volonté rationnelle, à laquelle Rousseau associe la notion de différence. Il identifie entre les deux une relation dialectique, le binôme société (différence) - communauté (identité) s'avérant ainsi inséparable. D'après Royo Hernández (2001), Tönnies (1977) attribue une signification très particulière à cette relation, en fonction du contexte socio-historique spécifique dans lequel elle se développe.

À partir de ce préalable, Tönnies (*ibid.*) propose une catégorisation de la notion de communauté qui contribue à clarifier sa signification, en tenant compte des dimensions d'appartenance, de partage, et d'adhésion de la communauté évoquées ci-dessus. Trois types de communauté sont identifiés: "la communauté de parenté", formée par ceux qui "partagent une unité d'être dans le sens de l'identité de la famille" (Tönnies, 1977) ; "la communauté de lieu", constituée par le partage d'un habitat, d'une localité ou d'une région, ou encore d'une ressource, ou bien par ceux qui œuvrent dans un même lieu. Enfin, "la communauté de sens", dans laquelle les personnes s'engagent autour d'un même but ou d'une même valeur, avec un même espoir ou un idéal commun. Cette catégorie représente, avec les deux autres, "the truly human and supreme form of community" (*ibid.*, p. 56).

Les études de Tönnies rejoignent celles d'Habermas (1975) qui, dans le cadre de ses travaux sur la construction de la connaissance, poursuit l'analyse de la notion de communauté. Nous en retenons l'importance d'envisager la définition du concept de communauté sans perdre de vue le contexte socio-historique. Le lien avec les dimensions psychosociales du développement humain est révélé, la notion de communauté étant, en effet, associée au développement intégral de la personne comme être social. Le complexe réseau de relations formelles et informelles, émotives et rationnelles, qu'elle tisse peuvent, en contexte optimal, favoriser la force, la confiance, créant des conditions propices à son épanouissement.

Selon les auteurs mentionnés, la communauté représente un regroupement d'êtres humains liés par des interrelations et des interactions complexes et qui convergent vers des valeurs

partagées. Ils possèdent des caractéristiques communes ou des intérêts communs qui les associent et chaque membre y participe selon son rôle spécifique. Une dynamique particulière est recréée par l'effet de la participation de chacun et de la mise en commun ; il peut, par exemple, y avoir partage et utilisation d'un espace et des ressources. Des valeurs spécifiques y sont associées, comme l'entraide, le respect mutuel, la solidarité.

La communauté représente également une unité plurielle, complexe, dynamique, en évolution. Elle est composée de plusieurs sujets en interrelation (échange, participation, partage, complémentarité) qui possèdent des caractéristiques communes, intrinsèques et extrinsèques (en termes structurel, organisationnel, fonctionnel, spatial, culturel, social), qui partagent une signification et des visées communes. Bien que dans certains contextes, la communauté peut engendrer des sectarismes et la résistance au changement, elle est porteuse de signification et elle présente des caractéristiques qui peuvent être mises à profit pour le changement. Les catégories suivantes peuvent être identifiées (Figure 4) :

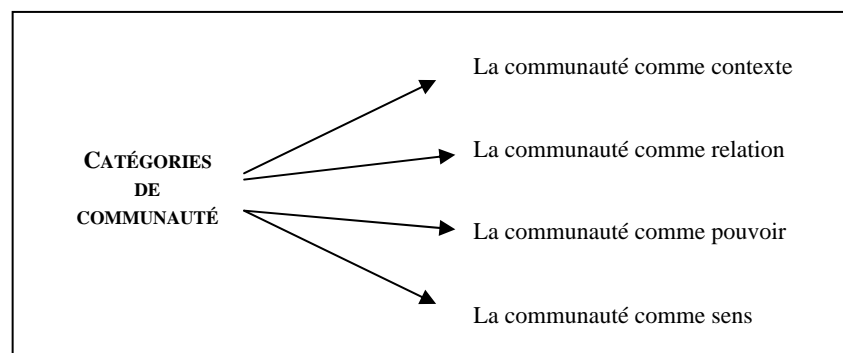


Figure 4. Catégories de communauté (inspiré de Tönnies, 1977 et Habermas, 1975).

La communauté est considérée comme un **contexte**, puisqu'elle crée des conditions favorisant la mise en commun, la réciprocité, le partage, la convergence, dans la diversité et la pluralité. Comme **relation**, elle constitue un réseau complexe de connexions, d'interrelations interpersonnelles, organisationnelles, professionnelles, qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif, social, moral, éthique. Comme **pouvoir**, elle offre les conditions nécessaires au développement d'une force collective, constituant un creuset important de

changement. Elle peut contribuer à créer des possibilités d'exercer et de renforcer le pouvoir transformateur dans tous les domaines de la vie sociale et peut renforcer l'imaginaire social dans sa diversité et dans sa pluralité. Comme **sens**, la communauté peut créer des conditions essentielles à l'épanouissement des personnes et des groupes, par la création de liens d'appartenance, d'identité, par l'enrichissement mutuel et la socialisation. Les valeurs qui y sont associées sont, entre autres, le respect, la tolérance et la solidarité.

Un certain nombre de normes, de règles et de codes régissent, structurent et formalisent la communauté. Ces normes peuvent être explicites ou implicites, et certaines seront clarifiées, définies et adoptées par le groupe lui-même, collectivement, selon les règles de fonctionnement dont la communauté se dote et les dynamiques qui s'y installent. Les personnes appartenant à une communauté sont soumises aux règles communes.

La formalisation de la communauté constitue également une dimension importante. En ce sens, deux types de communauté se distinguent selon la forme sous laquelle elle se constitue et, ou se formalise. D'une part, il y a la *communauté naturelle*, qui est formée *naturellement* par l'appartenance à un même groupe de personnes, par le partage d'une parenté, d'un lieu, d'une région, d'une culture, d'une race, d'une profession ou autre, sans que les membres aient à faire des démarches particulières. Ce type de communauté est régi par des normes ou des règles qui n'obéissent pas nécessairement à une décision collective prise au moment de la formation de la communauté ; généralement, ces règles sont implicites. Il n'y a pas de but tangible ou d'objectif reliés à la mise en place de ce genre de communauté ; les rôles et le fonctionnement ne font pas partie d'une planification conjointe de l'agir de la communauté. D'autre part, il y a la *communauté rationnelle*, résultant d'une intention formalisée par les personnes qui en font partie et qui s'associent dans un but précis, pour un changement particulier. Il s'agit d'une forme de structuration qui s'accompagne d'une planification de l'agir de la communauté, établissant collectivement des normes, des règles et des méthodes de fonctionnement. Telle que nous la définissons, la communauté d'apprentissage répond à ce dernier type de communauté.

La communauté offre des possibilités de renforcer l’imaginaire social dans sa diversité et dans sa pluralité. Pour cela, elle se convertit en élément problématisateur de la société, qui permet de dévoiler les limites idéologiques des projets sociaux et des prétentions d’universalité, d’impartialité et de neutralité. Observées notamment au sein du système néolibéral en vigueur, les tentatives d’homogénéisation normative de la communauté paraissent destinées à la récupérer et la légitimer à l’intérieur des valeurs de ce système, visant sa neutralisation. Faisant face à cette tendance, apparaissent les critiques des courants tel que le *communitarisme*²³, associé au postmodernisme. Ces critiques proposent de contester cette rationalité pour redonner à la communauté ses valeurs fondamentales. À cet égard, la réflexion se poursuit : communauté apparente ou communauté réelle?

Finalement, nous retenons des propos présentés dans l’ensemble de cette section, l’importance de prendre en considération différentes perspectives de manière à dégager l’essence et le sens que le concept de communauté acquiert, et d’identifier les apports complémentaires potentiels. Les catégories présentées, envisagées selon cette optique, appuieront l’analyse de la communauté d’apprentissage présentée dans la section suivante.

3.3 La communauté d’apprentissage

Tel qu’annoncé, dans cette section nous aborderons les principaux éléments relatifs à l’émergence de la communauté d’apprentissage (identifiant ses origines historiques), à son réseau notionnel et aux dimensions et perspectives qui permettent de la caractériser. Nous présentons également une typologie des pratiques et les diverses appellations et significations associées à l’idée de communauté d’apprentissage. À partir de ces clarifications, nous la définissons comme stratégie pédagogique et présentons ses principales caractéristiques en ce qui a trait à ses composantes, son fonctionnement et sa dynamique.

²³ Ce courant, issu principalement de l’éthique et de la philosophie politique, est entre autres représenté par Charles Taylor, Michael Walzer et Martha Nussbaum.

3.3.1 Quelques éléments de son histoire²⁴

Nous avons précédemment présenté les principaux fondements qui ressortent à l'analyse des écrits sur la communauté d'apprentissage et sur les pratiques éducatives du même ordre. Le sens de la notion de communauté au cœur de celles-ci, a été également analysé en considérant l'essence sociale de l'être humain et l'exploration conceptuelle du terme. Ici, nous tentons de retracer son histoire par l'identification de pratiques éducatives, issues de divers domaines d'intervention, ayant adopté des processus collaboratifs de construction de connaissances.

Parmi ces pratiques, soulignons le projet de John Dewey l'*École comme centre social*, qu'il a initié en 1896, dans la ville de Chicago, dont le rayonnement a dépassé les limites de l'Amérique du Nord, ayant un écho en Europe, particulièrement en Angleterre. C'est dans ce projet que l'on retrouve le principe *d'apprendre dans, avec et pour la communauté*, qui, par la suite, a influencé les pratiques de la communauté d'apprentissage. Par ailleurs, en 1927, l'*Experimental College* de l'University of Wisconsin fut fondé par Alexander Meiklejohn²⁵ (1932), s'inspirant de ce principe et mettant, entre autres, l'accent sur la nécessité de lier les apprentissages à la réalité des apprenants, d'apprendre par l'expérience, de développer un sentiment de communauté dans le groupe d'apprentissage, d'intégrer les savoirs, de devenir protagoniste et responsable du processus d'apprentissage.

Nous pouvons également établir une relation entre la communauté d'apprentissage et les noyaux de culture populaire ou "académies" de Gramsci (1976), qu'il envisageait comme des cercles d'étude ou des petites communautés d'étude formés dans les milieux locaux, urbains ou ruraux et qui constituaient des structures de base d'éducation non formelle, fonctionnant en lien de collaboration avec les institutions éducatives.

²⁴ Cette synthèse a été construite à partir des principales sources suivantes : Wenger, 1999 ; Kaufman et Alfonso, 1997 ; Gadotti, 1998 ; Puiggrós, 1994, 1990 ; Séguier 1983 ; Dewey, 1984, ainsi que par l'identification de pratiques éducatives adoptant des approches et des stratégies qui apparaissent privilégiées par la communauté d'apprentissage.

²⁵ Meiklejohn, connu pour faire partie du mouvement de critique éducationnelle et sociale, est un des principaux inspirateurs de l'éducation intégrale libérale. Il a contribué à la réforme du curriculum du Collège du Wisconsin et, pendant cinq ans, à l'expérimentation de méthodes innovatrices d'enseignement-apprentissage.

Nous retraçons également l'histoire de la communauté d'apprentissage dans les bases de l'éducation communautaire, qui a pris sa force et s'est formalisée avec la création de l'Association internationale d'éducation communautaire dans les années 1970, et qui a permis de consolider un vaste réseau déjà en activité à travers les continents.

Les principes de base de l'éducation communautaire stipulent qu'en tant qu'êtres socialement, économiquement, écologiquement et politiquement actifs, les personnes ont le défi d'apprendre à intégrer ces différentes dimensions de manière à contribuer à la responsabilisation individuelle et collective ; elles ont aussi le défi d'apprendre à s'engager dans des actions qui permettent d'améliorer la qualité de vie. Dans l'analyse sur ces postulats, Zimmer *et al.* (1998, p. 3) rapportent que "les processus d'apprentissage doivent faire partie du développement des communautés, celles-ci doivent se développer en connexion étroite avec les réalités complexes" (traduction libre).

Nous ne prétendons pas aborder en profondeur les spécificités de l'éducation communautaire et d'autres types d'éducation faisant partie de ladite *éducation alternative* (Legendre, 1993, p. 441), principalement associés au milieu non formel, destinés à la communauté en général et particulièrement aux adultes. Nous retenons toutefois leur lien avec l'éducation populaire, pratique éducative démocratique, participative et engagée dans les processus de changement social des communautés (Kaufman et Alfonso, 1997, Séguier, 1983). Très développée dans divers pays dits en développement²⁶, l'éducation populaire apparaît au sein d'un vaste mouvement socioculturel et politique qui émerge avec le développement industriel, confrontant le système en vigueur²⁷. Elle met en évidence l'inadéquation du système social face aux besoins du développement humain.

²⁶ Nous utilisons cette appellation courante, conscients de sa limitation due à une connotation fondamentalement économiste.

²⁷ Signalons à titre d'exemple les apports de Freire à partir des expériences faites au Chili et au Brésil, et celles de C. Mariátegui, inspirées de son expérience au Pérou. Ces pratiques, vécues dans le continent latino-américain, sont analysées par A. Puiggrós dans *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana* dans Gadotti M., (1994). *Educação popular, Utopía latinoamericana*, Brasil : Cortez Ed.

Nous avons identifié un lien entre la stratégie de la communauté d'apprentissage et les pratiques de l'éducation alternative (Séguier, 1983). Celles-ci ont connu leur expression, en milieu urbain et en milieu rural, dans les vastes mouvements d'alphabétisation populaire, d'éducation politique, d'éducation aux adultes, de formation des coopératives reliées, entre autres, aux pratiques agricoles, ainsi que dans les mouvements de base²⁸ dédiés aux changements sociaux. Ces tendances éducatives non formelles ont vu le jour et se sont développées pour contrebalancer un système éducatif incapable de répondre aux nouveaux enjeux socio-éducatifs. Enfin, notons le lien qui existe avec l'éducation politique et les pratiques d'éducation reliées à l'action populaire de la résistance qui a émergé durant la Deuxième guerre mondiale (Kaufman et Alfonso, 1997).

De ces formes d'éducation, nous retenons les principaux éléments associés à l'émergence de la communauté d'apprentissage et nous les avons réunis en deux grands types d'enjeux : enjeux sociaux et enjeux éducatifs.

Les enjeux sociaux : ils sont associés aux inégalités, à la pauvreté, à l'injustice, au sous-développement, à la discrimination, à l'oppression, à l'exploitation, au manque de pouvoir décisionnel des personnes et des groupes sociaux dont les conséquences sont, entre autres, l'impuissance, la dépression, la criminalité, la frustration, le pessimisme, le désarroi, la marginalité, le désengagement, l'aliénation. "Il s'agit de dépasser les rapports de domination qui perpétuent aujourd'hui l'interprétation technocratique du monde, pourtant impuissante à maîtriser vraiment ses conséquences pratiques" (Habermas, 1975, p. 14).

Les enjeux éducatifs : il s'agit d'une part, de l'inadéquation des orientations éducatives et de leur insuffisante adaptation face aux enjeux liés aux réalités contemporaines complexes et changeantes et aux besoins de développement humain et social ; d'autre part, il s'agit également de l'accès limité à l'éducation qui limite ou empêche, entre autres, une lecture

²⁸ Comme c'est le cas du *mouvement de la conscientisation et la pédagogie des opprimés*, inspiré de Paulo Freire, en Amérique latine.

critique des enjeux et d'agir sur eux, de développer une vision intégrée, d'établir des relations, d'**apprendre à apprendre** en permanence, de s'épanouir comme être humain-être social, faisant partie d'un milieu de vie.

Dans le milieu éducatif formel, notons les expériences de divers réseaux d'institutions éducatives qui se sont dotés de projets éducatifs incluant la dimension communautaire. Ces réseaux cherchent à se rapprocher des réalités du milieu dans lesquels les institutions sont ancrées. À différents niveaux, ils s'ouvrent à la communauté avec des projets école-communauté et lui offrent des services éducatifs, notamment en termes d'éducation permanente, avec des programmes tenant compte de leurs besoins spécifiques et contextuels. L'expérience du réseau des *Community Colleges* est à souligner à cet égard.

Ce réseau de collèges publics, créé aux États-Unis dans les années 20 et dont le premier, le *Joliet Junior College*, a ouvert ses portes en 1901, réunit plus de 1200 écoles en Amérique du Nord et ailleurs ; ces collèges ont pour mission de répondre aux besoins de la société et de contribuer à la construction d'une *Nation of Learners* (AACC, 2001). Le partenariat école-communauté (institutions, entreprise, etc.), l'éducation tout au long de la vie, l'apprentissage coopératif, la mise en place d'un réseau de relations intra, inter et extrainstitutionnelles, la classe et le collège envisagés comme communauté (participation active, interactivité, entraide, collaboration, partage, prise en compte du contexte et de la diversité, adaptation, etc.) sont les principales caractéristiques de ce réseau centenaire. L'expérience des *Community Colleges* contribue à enrichir la notion de communauté d'apprentissage, particulièrement en ce qui concerne la collaboration de tous les membres du collège à une dynamique éducative globale, qui s'adapte continuellement au contexte changeant. L'institution fonctionne comme une *learning organization* et vise à développer le sens de communauté et des responsabilités, chez les étudiants et chez tous les membres du collège. Aux États Unis, des expériences semblables sont expérimentées dans plusieurs universités, comme la *University of Florida*. La notion de communauté d'apprentissage y est appliquée depuis 1995 comme modèle pédagogique flexible ; ce modèle engage diverses facultés, notamment en sciences biophysiques et en sciences humaines, à travailler autour de thématiques, dans une perspective

interdisciplinaire qui traverse le curriculum, à privilégier l'enseignement et l'apprentissage collaboratif et à inclure les technologies éducatives. Les expériences des *Community Colleges* enrichissent la définition de la stratégie de la communauté d'apprentissage ; leur implantation a suscité plusieurs rencontres d'analyse et de bilan durant la dernière décennie.

Dans le même sens, en 1999, l'unité de l'UNESCO *Apprendre sans frontières*²⁹ et le *NGO Program on Literacy and Education for All*, ont mis en marche une nouvelle initiative pour répondre aux défis de la Conférence mondiale de l'éducation tenue à Jomtien, en Thaïlande (1990)³⁰ et à ceux de la rencontre d'Amman³¹ rendus publics sous le titre de *The Amman Affirmation*. Cette initiative, les *Open Learning Communities Community School Project*, stimule et encourage les *Community Colleges*, les institutions éducatives en général, et les communautés du milieu où ils sont situés, à agir comme catalyseur du changement éducatif en développant des *espaces éducatifs alternatifs* répondant mieux aux besoins éducatifs contemporains (Learning Without Frontiers, 1999a, 1999b). Cette initiative s'attaque aux problèmes liés à la fragmentation sociale, à la frustration, aux ruptures culturelles, aussi bien qu'à l'aliénation technologique. Par des processus collaboratifs, elle favorise le développement et la valorisation de divers réseaux éducatifs, de systèmes de valeurs, de compétences et de structures pour une nouvelle signification des connaissances contribuant aux changements socio-environnementaux. Les *Open Learning Communities* visent la convergence du milieu éducatif formel et non formel à partir d'initiatives existantes dans la communauté et selon une approche interdisciplinaire et d'éducation permanente.

²⁹ Il s'agit d'une initiative transdisciplinaire de l'UNESCO (associée à la Section d'alphabétisation et d'éducation non-formelle) qui cherche à répondre aux graves problèmes sociaux et politiques mettant en valeur le rôle de l'éducation dans la société ; elle vise à identifier des modes d'apprentissage innovateurs qui mettent l'accent sur l'engagement collaboratif des personnes et des communautés dans des processus éducatifs signifiants.

³⁰ Cette conférence rappelle l'engagement de la communauté internationale de considérer l'éducation comme un droit humain fondamental. Elle met en valeur ce principe et déclare qu'il s'agit d'une *common and universal human responsibility*.

³¹ *Mid-decade meeting of the international consultative forum on education for all*, tenue à Amman, Jordanie, 16-19 juin 1996 : *Education for all: Achieving the goal*.

Se référant aux pratiques éducatives de type collaboratif comme celles que nous venons d'évoquer et s'appuyant sur des expériences adoptant ce principe réalisées en Suède, Ronnby (1995, p. 111), fait une synthèse des aspects essentiels valorisés :

The human beings, for example, in local cooperatives or development groups, gain an increased knowledge, competence and consciousness about themselves and the world around them when they are involved in new projects and new actions and so speak test the world, then they carry out changes. The new project gives birth to new thoughts from the acting people. And the discussions in the group stimulated an exchange of experiences, a reasoning of the experience and the development of new ideas for the solution to problems and action.

La stratégie de la communauté d'apprentissage s'inspire des multiples et riches initiatives et traditions éducatives qui ont expérimenté des méthodologies d'apprentissage en collaboration, que ce soit en cercles d'étude, en groupes de travail, en équipes, en regroupements de quartier ou autres noyaux d'organisation communautaire. Elle retient d'elles l'approche communautaire, la participation, la collaboration, la résolution de problèmes socio-éducatifs, le lien essentiel des processus éducatifs avec les réalités sociales, l'apprentissage dans l'action en y associant la réflexion et l'approche démocratique. Elle retient également la notion de communauté, perçue comme médiatrice, porteuse de richesse et d'une praxis nécessaire entre la personne et la société pour faire face à l'isolement et l'aliénation (Dupuis *et al.*, 1982).

La communauté d'apprentissage apparaît donc comme une alternative stratégique basée sur les orientations des mouvements éducatifs contemporains qui s'opposent à la poursuite d'une transmission mécanique de connaissances et qui cherchent également "à développer des processus intellectuels permettant à chaque personne d'établir par elle-même des relations appropriées entre les idées, avec originalité, créativité et capacité critique, en vue de la résolution de problèmes et de la prise de décision" (Galeano Ramírez, 1993, p. 15, traduction libre). Enfin, ces orientations proposent un agir individuel et collectif responsable, engagé au regard des réalités du milieu de vie. C'est le développement intégral des personnes et des sociétés qui est ici poursuivi.

3.3.2 La communauté d'apprentissage : une perspective prometteuse

*Caminante no hay camino,
se hace camino al andar*³²

Antonio Machado

Notre exploration du concept de communauté d'apprentissage a débuté il y a environ quatre ans, nous permettant de découvrir en cours de recherche l'intérêt croissant pour ce sujet, comme en témoignent les travaux de réflexion sur les *open learning communities* de l'unité *Apprendre sans Frontières* de l'UNESCO (1999). Les réflexions qui visent à contribuer et à définir la communauté d'apprentissage sont de plus en plus nombreuses. Les efforts de clarification de la notion de communauté d'apprentissage proviennent principalement de chercheurs, de formateurs et d'intervenants du domaine de l'éducation. Cet intérêt a toutefois été aussi manifesté entre autres par des philosophes, des sociologues et des psychologues, intéressés par le développement intégral de l'être humain, être social, et de celui des sociétés.

Dans un texte paru sur le site Web du Groupe TACT de l'Université Laval en 1997, Grégoire apporte les premiers éléments d'une systématisation de la notion de communauté d'apprentissage. Par ailleurs, nous avons constaté dans d'autres écrits (entre autres, Clark, 1996 ; Desjardins, 1995 ; McCaleb, 1994 ; Gabelnick *et al.*, 1990) le souci de recréer une situation d'apprentissage alternative, en vue d'une adéquation des processus éducatifs avec les enjeux contemporains et de la reconstruction de certaines valeurs fondamentales pour un développement humain plus équilibré. Ils se sont questionnés sur les conditions qui sont les plus appropriées pour le développement de la pensée et de l'agir, conditions qui peuvent contribuer, de façon optimale, à la transformation de la réalité en transformant l'être humain lui-même.

³² "Marcheur, il n'y a pas de chemin, il se construit en marchant" (traduction libre).

Sous diverses appellations, la communauté d'apprentissage suscite l'intérêt de ceux qui sont sensibilisés aux effets bénéfiques de l'apprentissage en collaboration. C'est l'idée de communauté qui est au cœur de cette proposition, avec les valeurs associées à son essence même, *the community as feeling* (Clark, 1996, p. 40). Il s'agit de construire le sens de ce qu'est une communauté, de partager un cheminement, un processus continu autour de ce qui nous est commun, de ce qui nous intéresse collectivement, en développant des sentiments d'appartenance, d'identité, une solidarité, une responsabilité collective. La communauté d'apprentissage retient de Piaget (1983) la nécessité d'apprendre à connaître, d'apprendre à apprendre, de développer des connaissances utiles et signifiantes, d'apprendre à innover et à produire des changements. C'est la mise en œuvre des processus collectifs de construction de connaissances qui est valorisée ici.

Les écrits témoignent de la nécessité de trouver une manière de structurer et de dynamiser les processus d'apprentissage pour qu'ils contribuent à reconstruire la signification des connaissances et des processus éducatifs, de façon à faire contrepoids aux tendances dominantes, porteuses d'individualisme, de perte de cohésion, de solidarité, de partage et de responsabilité sociale, ainsi qu'à la déconnexion des réalités contemporaines complexes. À cet effet, la communauté d'apprentissage vise le changement des possibilités d'apprentissage (*learning opportunities*) et des structures de formation (Wells *et al.*, 1994).

Dans le domaine de l'éducation formelle, plusieurs acteurs des institutions éducatives signalent depuis longtemps l'importance d'intégrer les divers réseaux sociaux dans les processus éducatifs, l'accent ayant généralement été mis sur l'implication dans les écoles, des membres du milieu familial à cause de leur lien étroit avec l'éducation des enfants. De nombreuses initiatives ont été mises de l'avant pour tenter de les attirer et de les intégrer à une prise en charge conjointe de l'éducation des jeunes. Outre ces partenaires *naturels*, il devient de plus en plus évident que l'apport d'une diversité de membres de la communauté aurait tout avantage à être mis à profit dans les processus éducatifs. Cela devrait toutefois être compris comme un mouvement de collaboration non pas unidirectionnel, mais bien caractérisé par un effort conjoint et intégré d'apprentissage collectif, d'enrichissement

mutuel. Le fait d'envisager le processus éducatif dans une perspective nouvelle, qui intègre et fait converger les efforts des milieux formels et non formels, fait partie des nouvelles préoccupations éducatives, qui font appel à une responsabilité partagée des processus éducatifs³³. Le développement intégral de la personne et le développement des sociétés sont ainsi perçus comme indissociables.

Au sein de la communauté d'apprentissage, une grande importance est accordée aux interactions sociales, à la prise de conscience de l'enrichissement mutuel par la complémentarité de perspectives diverses, de significations alternatives dans un contexte d'ouverture au monde, ce que Clark appelle *the synergistic code* (1996, p. 95). Effectivement, l'enrichissement des personnes et des groupes, par la collaboration et la convergence d'efforts autour d'intérêts communs, est souligné par les auteurs qui s'intéressent à la communauté d'apprentissage ; ces auteurs mettent aussi en évidence l'importance de l'impact de l'effort synergique sur le milieu d'ancrage.

La stratégie de la communauté d'apprentissage implique un processus d'apprentissage participatif, collaboratif, qui cherche à optimiser les possibilités d'apprentissage, de réflexion critique et d'action pour produire des changements (McCaleb, 1994). Elle implique également le partage de savoirs (quotidiens, traditionnels, scientifiques et autres), d'expériences et de ressources, à travers une action concertée qui s'articule sur une réalité partagée (Orellana, 1999). Ce processus s'appuie sur un réseau de relations interpersonnelles et sociales, réseau qui se met en place et se consolide à travers la mise en marche et la dynamisation de l'agir réflexif conjoint. Le complexe réseau de relations qui se tisse dans ce cadre contribue à une maturation collective des différentes dimensions du développement personnel et social. *Sharing ideas, linking insight experiences is a learning experience in itself and constitutes an important part of process of collectively constructing open learning communities* (Schnütthgen, 1997, p. 2).

³³ L'idée de société éducative dont nous traiterons plus loin trouve ici son sens.

En effet, depuis de nombreuses années, particulièrement durant les années 90, l'idée d'un apprentissage dans une dynamique de groupe reprend force et ouvre un chemin prometteur. Dans cette dynamique, les *Sujets*, conjointement avec les *Agents*³⁴, assument collectivement leur propre apprentissage, orientant et contrôlant les objectifs, les contenus et les méthodologies. Cette vision de l'apprentissage met l'accent sur le potentiel d'une situation pédagogique axée sur le co-apprentissage expérientiel, intégrant les dimensions contextuelle et culturelle aussi bien que la praxis. Il s'agit là de mettre à profit au maximum le bagage professionnel, personnel et culturel, ainsi que les compétences, les habiletés et les valeurs des membres d'un groupe, pour une construction de connaissances pertinentes à l'égard des enjeux de la réalité partagée. La connotation éducative qui distingue la communauté d'apprentissage de tout autre type de communauté apparaît en effet mise en évidence, c'est l'intention éducative qui lui donne son sens et qui détermine sa démarche.

L'accent est mis davantage sur le développement d'un processus signifiant, réalisé en fonction d'objectifs clairs, que sur les résultats. Comme l'exprime Jung³⁵, "le sens et la fin d'un problème semblent résider non pas dans sa solution, mais dans la recherche incessante qu'il exige de nous". Il s'agit de voir ensemble aux défis que pose la réalité partagée, de trouver des repères et d'apprendre à faire des choix utiles, appropriés, responsables, en vue de l'épanouissement humain et social.

Selon les expériences de Stapp *et al.* (1988), le processus d'apprentissage peut être abordé comme un processus collaboratif de recherche-action, l'associant étroitement à la réalité communautaire et socio-environnementale du milieu de vie dans laquelle il a lieu. Ce processus est également envisagé comme prise de conscience critique et comme responsabilisation face aux nombreux problèmes liés au mal développement, dont l'emploi, la pauvreté, la violence, les drogues, la salubrité, l'approvisionnement en eau potable, la pollution des cours d'eau et du sol, les déchets urbains. Ceci est particulièrement le cas des communautés

³⁴ Suivant les termes nomenclature du modèle systémique de Legendre, 1993, p. 1168.

³⁵ Carl Gustav Jung, cité dans Desjardins 1995. *Inventer l'école du XXème siècle*.

d'apprentissage ancrées dans des groupes de travail collaboratif dont la visée est la recherche de solutions à ce type de problèmes communautaires (Potapchuk et Polk, 1994).

La communauté d'apprentissage apparaît comme un pas significatif qui mène vers d'importants changements éducationnels. Dans le creuset de telles communautés se créent des conditions pour forger les transformations, les changements sociaux, dans une perspective émancipatrice (Freire, 1997). "Le concept de communauté d'apprentissage est porteur d'une culture et d'une éthique" (Grégoire, 1997, p. 7).

Enfin, la communauté d'apprentissage apparaît comme une réponse à la nécessité de développer chez les personnes la capacité d'agir collectivement pour une meilleure qualité d'être et de faire, et aussi pour une meilleure qualité de vie ; comme une réponse également à la nécessité d'une continuelle adaptation de l'éducation aux nouvelles exigences socio-éducatives, entre autres, incluant les avancées scientifiques et technologiques, associant les processus d'apprentissage aux réalités, aux différents contextes complexes en continuels changements. En effet, comme le signale Savoie-Zajc (1993), "les systèmes humains existent dans un réseau de rapports interactifs complexes, lesquels changent et se définissent au fur et à mesure de leur échanges".

Dans la poursuite des réflexions autour de la communauté d'apprentissage, nous avons examiné quelques-unes des notions associées qui nous paraissent les plus significatives à la lumière de l'ensemble d'écrits³⁶ que nous avons analysé.

³⁶ Nous nous référons au 63 textes choisis portant sur la communauté d'apprentissage ou sur des pratiques adoptant cette idée et à des documents issus d'organismes internationaux, comme l'UNESCO, et gouvernementaux, relatifs aux réformes éducatives qui intègrent les principales notions que nous avons révélées. Nous nous appuyons également sur des écrits des théoriciens reconnus qui abordent les concepts de communauté et d'apprentissage, ainsi que d'auteurs comme Ranson (1998, 1994), Antikainen *et al.* (1996), Deleon, (1996), Faure (1972) et Schön (1971) qui analysent en particulier le concept de société éducative.

3.3.3 Éléments d'un réseau notionnel de la communauté d'apprentissage : communauté, apprentissage, société éducative, communauté éducative

Pour mieux définir la communauté d'apprentissage nous l'analysons à la lumière de ses éléments constitutifs, à savoir, les notions de *communauté* et d'*apprentissage*, afin de clarifier la signification qu'elle acquiert selon les diverses conceptions de celles-ci. Ensuite, nous examinons les notions de *société éducative* et de *communauté éducative*, en nous appuyant sur les interrelations étroites qui les associent, la communauté d'apprentissage étant le noyau structurel de base d'une vision globale du processus éducatif auquel ce réseau notionnel fait référence. En effet, il intègre trois niveaux de structuration sociale : la communauté d'apprentissage, la communauté éducative et la société éducative. L'analyse de ce réseau notionnel contribuera à faciliter sa compréhension et celle des cadres de référence à partir desquels la stratégie d'apprentissage est abordée.

3.3.3.1 La communauté d'apprentissage selon une diversité de conceptions de la communauté

Nous appuyant sur la catégorisation inspirée de travaux de Tönnies et d'Habermas sur la notion de communauté présentée au point 3.2.2, nous avons associé aux dites catégories des caractéristiques relatives aux pratiques de communauté d'apprentissage recensées :

- **La communauté comme contexte** : la communauté d'apprentissage apparaît envisagée ici comme un lieu de convergence de personnes qui manifestent un intérêt commun pour le développement personnel, social et communautaire, et qui se dotent d'une structure, d'un fonctionnement, d'une culture organisationnelle, en vue d'acquérir de nouvelles connaissances permettant d'envisager les changements souhaités.
- **La communauté comme relation** : selon cette conception de la communauté, l'accent est mis sur le réseau de relations sur lequel est fondée la communauté d'apprentissage ainsi que sur la relation dialogique qui se tisse entre les membres ; ceux-ci agissent, réfléchissent conjointement, créent des liens affectifs, cognitifs, émotifs, moraux entre eux et à l'égard du milieu où niche la communauté d'apprentissage. L'interaction donne lieu à un effet de complémentarité et de synergie. Ces liens se consolident dans le partage

de questionnements, de réflexions, d'hypothèses en lien avec l'action commune et avec le complexe processus de développement personnel, social et communautaire qui se met en œuvre. Le réseau de relations qui se tisse favorise le développement de sentiments de sécurité et de confiance dans les capacités potentielles du collectif comme facteur clé qui contribuera à atteindre les objectifs établis.

- **La communauté comme pouvoir :** la communauté d'apprentissage est envisagée dans une perspective de changement. Elle réfère à la puissance du lien qui se développe par effet de synergie et qui devient la force motrice permettant de surmonter les difficultés, de dépasser les divergences, de trouver des solutions et de les mettre en pratique afin d'atteindre les transformations personnelles, sociales et communautaires poursuivies. Elle est aussi en lien avec les processus de vie démocratique, de négociation collective, de prise de décision à partir de divergences et de convergences. Cette conception de la communauté d'apprentissage fait appel à la compréhension des liens qui se tissent pour un agir commun, comme facteur de changement, et de ses dimensions sociales, culturelles et historiques.
- **La communauté comme sens :** la communauté d'apprentissage est abordée ici en tant que possibilité d'élargir et d'enrichir les perspectives de développement personnel et social dans un processus collectif de co-construction de savoirs, de développement de l'imaginaire créatif individuel et collectif, de l'acquisition de connaissances et de compétences pertinentes et significatives, associées à la réalité complexe et en changement continu. Ces perspectives contribuent à mieux être et à mieux vivre pour un développement humain intégral et responsable.

La notion de responsabilité est associée à chacune des conceptions de la communauté d'apprentissage ; une responsabilité à l'égard de la personne même, de la communauté et de toutes les composantes du milieu de vie.

Le Tableau 4 illustre les savoirs associés à la communauté d'apprentissage selon ces différentes conceptions de la communauté. Ce tableau est élaboré à partir des travaux d'Habermas sur la construction de la connaissance et sa catégorisation des intérêts cognitifs. Il s'agit des intérêts cognitifs relatifs à divers savoirs : 1) savoirs destinés à appréhender une réalité objectivée (les savoirs reliés aux techniques, aux mécanismes, au fonctionnement) ; 2) savoirs relatifs à l'intersubjectivité par laquelle la réalité acquiert un sens (savoirs reliés à la compréhension, à l'interprétation) et 3) savoirs reliés à l'émancipation, à la libération. Les liens que Frusciante (1999) identifie entre la théorie communautaire et l'éducation ont également contribué à la construction de ce tableau.

Tableau 4

La construction de savoirs en contexte de communauté d'apprentissage

CATÉGORIES DE COMMUNAUTÉ	INTÉRÊTS COGNITIFS		
	Savoirs reliés aux techniques, aux mécanismes, au fonctionnement	Savoirs reliés à la compréhension, à l'interprétation	Savoirs reliés à l'émancipation, à la libération
La communauté comme contexte (instrumentale)	Les éléments fonctionnels et structuraux	La culture comme structure significative	La division sociale et l'oppression structurale
La communauté comme relation (relationnelle)	Le réseautage, l'association, le partenariat, les convergences et les divergences	L'interaction symbolique associée à la complémentarité et la synergie	La puissance, la force, la confiance construite au cœur de la relation dialogique
La communauté comme pouvoir (émancipatrice)	Les structures de pouvoir, décisionnelles, d'influence	L'idéologie, la vision qui se construit dans le processus de transformation et de changement	La praxis, le vécu, l'expérience, médiatisés par les réalités socio-historiques
La communauté comme sens (signifiante)	Les mécanismes psychosociaux et historiques	La construction de la pensée, la réflexion critique, la construction du savoir	Le développement humain responsable, l'éthique de la responsabilité, la poursuite de l'humanisation vers l'humanisation

Dans un contexte de communauté d'apprentissage, les différentes dimensions de la notion de communauté apparaissent généralement comme complémentaires, mais il est également possible d'identifier chacune d'elles comme tendance dominante. Ceci contribue à définir l'approche selon laquelle la communauté d'apprentissage est abordée.

3.3.3.2 La communauté d'apprentissage et le concept d'apprentissage

Nous nous appuyons sur les propos de Bacon (1973) pour évoquer le fait qu'une société qui envisage l'apprentissage comme un objectif répond à l'une des conditions pour atteindre ce qui peut être appelé une *bonne société*. Effectivement, la fonction essentielle de l'apprentissage est l'achèvement du développement humain et social.

L'apprentissage était vu, à une certaine époque, comme une menace et un danger. Il était perçu comme un privilège exclusif à une certaine élite sociale. La perspective de le reconnaître comme un droit accessible à toutes les personnes, indépendamment de leur appartenance sociale, culturelle, religieuse ou autre, représentait un risque au regard de cette élite. Ce risque était associé à la dimension émancipatrice que l'acte d'apprendre comporte et à ce que cela implique en termes de potentiel de changement de l'ordre établi. Il a fallu prouver son importance pour tous les êtres humains et la société.

L'apprentissage est une dimension cruciale de l'existence humaine. Il est effectivement étroitement associé au changement, nous disposant à agir de façon constructive. L'apprentissage engage l'être humain dans une interaction et un dialogue continue avec l'environnement humain, social et biophysique générant des changements. Ceci révèle la nature dialogique de l'apprentissage et, par conséquent, sa nature sociale. *Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around* (Vygotsky, 1978 : 88).

Selon cet ordre d'idées, l'interaction sociale a un rôle clé dans l'apprentissage, qui n'est plus considéré comme un simple processus de transmission d'informations, de transmission d'un contenu vers un contenant, mais plutôt comme un processus de construction de sens, (Wenger, 1999, Clark, 1996, Lipman, 1996, MacCaleb, 1994, Visser et Manish, 1996). Il s'agit d'un processus actif et interactif. Les relations d'apprentissage que l'être humain tisse avec le monde sont en effet structurées "dialogiquement" (Shotter, 2000). C'est dans cette interaction que se produit l'acte de perception et d'intégration qu'est l'apprentissage, acte par

lequel la personne construit des connaissances et développe des habiletés, des attitudes et des valeurs qui enrichissent sa structure cognitive (Legendre, 1993 : 67).

Par sa pertinence avec la stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage, nous rappelons ici ce que Bacon (1973 : 69) identifie comme les trois dimensions de l'apprentissage : "l'histoire", associée à la *mémoire* ; "la poésie", associée à l'*imagination* et "la philosophie" associée au *raisonnement*. La première, *l'histoire*, peut-être considérée en rapport avec l'agir social, historique, culturel et biophysique de l'être humain ; la deuxième, *l'imagination*, peut être abordée en fonction du domaine des sens et des émotions, de la créativité, et la troisième, *la philosophie*, peut être envisagée en lien avec l'analyse et la synthèse, l'établissement de liens cohérents, l'objectivation, l'abstraction et avec l'épistémè, soit avec le savoir savant.

L'analyse des pratiques de la communauté d'apprentissage, nous a également permis d'identifier d'autres caractéristiques de l'apprentissage, à savoir son **intentionnalité**, son **lien avec les objectifs de vie**, ainsi que sa **nécessité d'une constante déconstruction et reconstruction** :

- Son **intentionnalité**, (reconnue comme consciente et explicite): l'apprentissage se produit généralement par le désir et la volonté d'une personne ou des personnes initiatrices du processus de communauté d'apprentissage ; cette intention peut devenir institutionnalisée à travers un projet pédagogique concret, comme c'est le cas des *learning organizations* expérimentées dans le réseau universitaire des *Community Colleges*.
- Son **lien avec des objectifs de vie** : l'apprentissage répond généralement à une direction souhaitée à atteindre, à un cheminement poursuivi.
- Sa **nécessité d'une constante déconstruction et reconstruction**, l'apprentissage est dynamique, changeant, évolutif, critique, contextuellement pertinent.

La communauté d'apprentissage envisage l'apprentissage comme étant étroitement associé à l'interaction sociale dans un contexte de réflexion collective dans une action partagée grâce à laquelle chacun aide l'autre à apprendre. La préoccupation **d'apprendre à apprendre** est au cœur de cette démarche. Elle aborde l'acte de perception et d'intégration selon une approche expérientielle ; cet acte est étroitement lié au contexte et à la réalité dans laquelle œuvre la dite communauté d'apprentissage.

Elle vise à créer un contexte optimal pour un apprentissage stimulant, créatif, pertinent, intégrateur, utile, signifiant et responsable.

3.3.3.3 La responsabilisé de la société entière dans les processus éducatifs : la société éducative

La notion de communauté d'apprentissage apparaît dans les écrits comme faisant partie d'une vision plus vaste de l'éducation dans la société, qui implique un engagement responsable de toutes les composantes de celle-ci dans les processus éducatifs. Recherchant ce qu'il y a en commun et et s'appuyant là dessus, le dialogue collaboratif entre les différents secteurs de la société, les institutions, les organismes et les groupes d'intérêt, contribuerait à une participation consciente et concertée dans la construction de visées communes. Les principales notions associées à cette vision sont celles de la communauté éducative et de la société éducative, que nous proposons de mettre en interrelation avec la communauté d'apprentissage comme illustré à la Figure 5.

Nous avons analysé les concepts de société éducative et de communauté éducative en nous appuyant principalement sur un corpus de textes issus de divers organismes dont l'UNESCO, l'ONU et diverses publications gouvernementales canadiennes et internationales, ainsi que quelques auteurs ayant abordé ce sujet (dont Antikainen *et al.*, 1996; Deleon, 1996 ; Ranson, 1994 ; Schön, 1971).

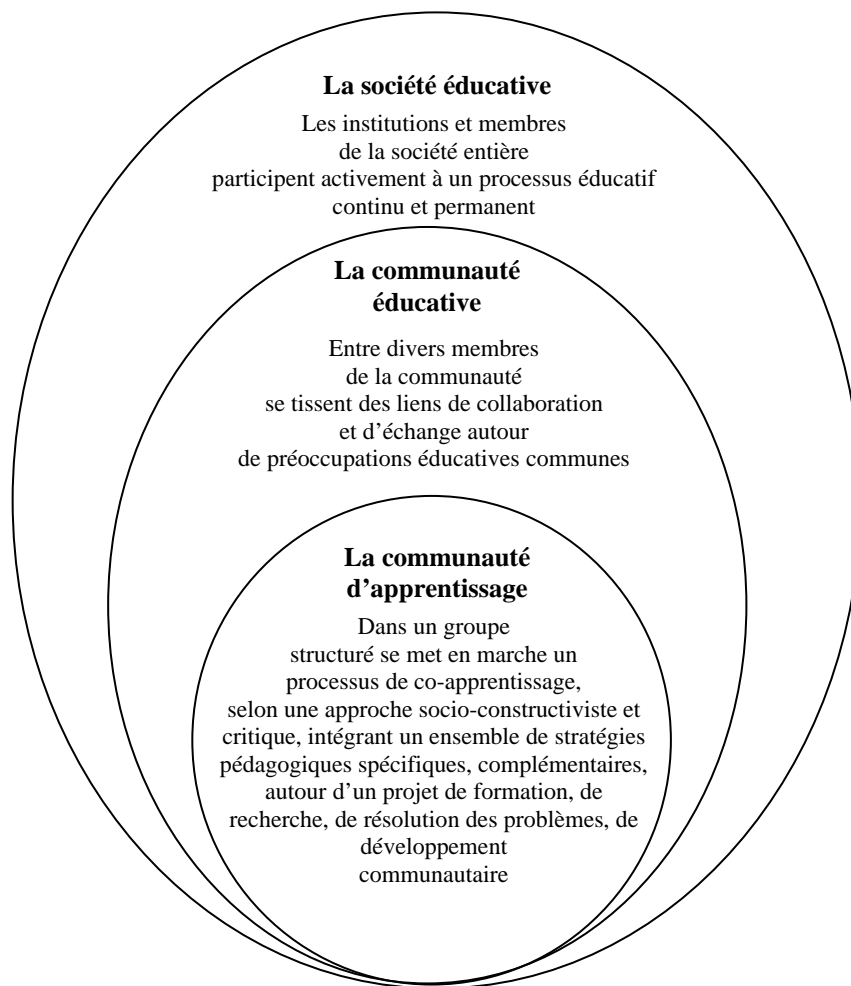


Figure 5. Éléments centraux du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage.

Le concept de société éducative s'inscrit dans les efforts de dépasser la vision cartésienne fragmentaire, réductionniste et mécaniciste pour laisser la place à une vision complexe, holistique, vive et organique (Grün, 1996). C'est dans une telle vision que se situe l'idée de communauté d'apprentissage, associée étroitement à l'idée de société éducative présentée par Schön (1971), Faure (1972), Ranson (1998, 1994) et d'autres.

Un peu partout à travers le monde, les réformes éducatives en cours se préoccupent d'envisager l'éducation au-delà des marges du système éducatif formel (MEQ, 1998 ; MEN, 1996).

C'est le cas au Québec où, en 1986, le Conseil supérieur de l'éducation souligne, dans son étude sur les nouveaux lieux éducatifs, les efforts vers la construction d'une société éducative et déclare que la mission éducative de la société déborde largement les cadres de l'institution scolaire, trouvant dans un nombre croissant de lieux des voies d'approfondissement et de

diffusion. En accord avec ces principes, Sauvé (1997a) signale que le processus éducatif requiert un engagement responsable de la société tout entière où l'éducation ne serait plus envisagée comme étant du ressort exclusif de l' cole.

Il en est ainsi de la Colombie, entre autres, qui a présenté son Plan National d'éducation pour la décennie 1996-2005. On y met l'accent sur l'importance de considérer l'éducation comme un objectif national, requérant la participation des organismes de l'état et du secteur privé et où l'on doit définir et répondre aux engagements de chaque membre de la société avec le système éducatif.

La société compte en effet sur un réseau de ressources éducatives qui ne sont parfois pas identifiées ou reconnues comme telles, mais qui créent des conditions pour l'avènement d'une société éducative. C'est le cas des formes extrascolaires d'éducation (par exemple, des organismes non gouvernementaux et des organismes communautaires) dont la valorisation et le développement demeurent encore marginaux. Elles jouent pourtant généralement un rôle important dans l'éducation des adultes, mais également auprès des jeunes. Les finalités exprimées par Delors (1996) "d'apprendre à conn tre, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être", peuvent, dans un contexte de société éducative, s'enrichir des projets et des pratiques éducatives développés dans les différents réseaux éducatifs, formel et non formel.

L'identification des caractéristiques de la société éducative, dont la participation globale, la concertation des composantes sociales ou le processus permanent d'éducation, répond aux préoccupations d'adéquation du système éducatif aux enjeux actuels. C'est ainsi que nous retrouvons ces caractéristiques dans l'idée de "cité éducative"  nonc e dans le rapport UNESCO sur le développement de l' ducation (Faure, 1972). L'accent y est mis sur la construction continue de la personne, de son savoir et de ses attitudes, ainsi que de sa capacité d'engagement et d'action.

La société éducative constitue une stratégie qui repose sur l'idée d'une osmose entre le milieu de l'éducation et la société où "l'apprentissage est l'affaire de toute une vie, à la fois dans sa durée et dans sa diversité". Ces conditions créent un terrain propice pour renouveler le lien entre la recherche et la pratique, ouvrant des perspectives à un travail collaboratif constructif et à un enrichissement mutuel.

Mais, comme le font remarquer Antikainen *et al.* (1996), entre autres, par sa visée de transformation du processus éducatif en processus permanent, la société éducative représente un véritable défi social. *The task that we face, therefore, is the creation and nurture of learning societies encompassing a diverse range of learning communities* (Clark, 1996, p. 1). L'envergure et la complexité de ce défi, c'est-à-dire, de jouer un rôle éducatif et de contribuer à la construction de ce que Deleon (1996) appelle une *société éducative consciente*, sont révélées par la nécessité d'un engagement concerté des institutions, quels que soient leurs domaines de compétence (économique, social, culturel, informatif ou autre). La mise en œuvre de cette idée n'est pas envisageable sans une planification et une organisation globale du système, ce qui requiert une concertation, une coordination et une harmonisation des efforts éducatifs.

Effectivement, sa réalisation requiert que l'éducation soit perçue comme un processus inhérent à un système où s'exerce une *démocratie participative* (Ranson, 1994), ou bien, selon les termes du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1986), une "démocratie en santé". C'est alors qu'est mise en évidence l'importance d'un regard d'ensemble, dans l'optique d'une éducation *tout au long de la vie*, de collaboration, de partage et de participation consciente et efficace des citoyens. Ce regard d'ensemble devient un processus de responsabilisation collective, de construction de connaissances, de signification sociale, d'une nouvelle pertinence : ainsi se créent des conditions propices à des transformations et à des changements sociaux (Freire, 1970). Il s'agit, en effet, de l'engagement d'un système social à participer activement à l'émergence et à l'orientation du changement.

González Gaudiano (1997) signale d'ailleurs que l'apparition d'une conscience collective et la réalisation d'une action réflexive de changement ouvrent des perspectives concrètes d'agir sur les processus de détérioration de la société et de l'environnement et de contribuer à la construction d'une meilleure qualité de vie.

Deux aspects essentiels se révèlent déterminants pour le développement des sociétés éducatives : la question du pouvoir et celle de l'identité. La société éducative est en émergence en tant que société globale ou comme un *espace indéfini* (Guiddens, 1984) à l'intérieur duquel les classes sociales sont en confrontation ; son avènement fait face à un mode de développement dominant soumis au pouvoir du marché. La société éducative actuelle doit affronter les enjeux et les limitations imposées par les économies globalisées (Antikainen *et al.*, 1996). Dans ce contexte, elle peut tomber dans les pièges identifiés par Petrella (2000, p. 6), à savoir que "l'éducation soit l'instrument de légitimation d'une division sociale inégalitaire, et qu'elle risque le passage au champ marchand" devant suivre les impositions des finalités et des priorités identifiées par le capital et ses lois. La pénétration du marché dans le milieu éducatif fait déjà son chemin. L'*engagement* dans le domaine de l'éducation des entreprises *soucieuses* de contribuer à la formation s'illustre dans les campagnes de commercialisation (*marketing*) qui visent à atteindre ces consommateurs captifs que sont les enfants dans les écoles. Mais ces intrusions des entreprises privées dans les institutions éducatives sont légitimées, puisque les contraintes financières des services publics en éducation, le soi-disant souci d'une éducation de qualité et l'intégration des nouvelles technologies les cautionnent. Le pouvoir de transformation des personnes et des sociétés se trouve ainsi circonscrit et risque d'être contraint à une logique marchande. La société éducative, qui prône la participation de tous les membres de la société dans les processus éducatifs, y compris celle de l'entreprise, peut ainsi tomber dans le piège du pouvoir du capital, laissant au marché le pouvoir d'influencer les orientations et l'organisation de l'éducation.

L'impact de cette logique marchande, caractérisée par ses tendances de globalisation porteuses d'homogénéisation, soulève d'ailleurs la question de l'identité, associée à celle de la diversité culturelle, dont le risque d'érosion demeure grandissant. L'identification de ces

dimensions met davantage en évidence la complexité du défi que pose l'avènement de la société éducative.

Le renforcement des structures de base de la société, dont celles de la communauté d'apprentissage au sein des communautés éducatives, apparaît comme une stratégie qui favorise la diversité et les processus où se forment les sentiments d'appartenance et d'identité. La consolidation de ces structures et de leur pouvoir de transformation de la vie quotidienne, de la vie communautaire, crée des conditions qui peuvent contribuer à faire reculer la tendance dominante, pouvant avoir une répercussion plus globale sur la société. Le complexe réseau d'interrelations et de collaboration qui forment les communautés éducatives contribue en ce sens au resserrement du tissu social.

3.3.3.4 Les communautés éducatives, un réseau de relations de collaboration

Poursuivant la clarification du réseau notionnel de la communauté d'apprentissage, il importe de clarifier le concept de communauté éducative, dégagant sa spécificité au regard de la communauté d'apprentissage. Les définitions portant sur celle-ci et autres pratiques connexes, laissent parfois place à la confusion entre ces deux concepts (Wenger, 1999 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994). D'après notre analyse, les communautés éducatives représentent la concrétisation du développement de liens de proximité entre les institutions éducatives et leur environnement local, ou de proximité par intérêt ou par activité. Ces liens se tissent avec les membres de la communauté, du milieu familial, du travail, des organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux, de l'entreprise privée et des services, autour de problématiques communes. Büttner (1995) présente ce lien actif comme un processus qui se développe dans la perspective d'une nouvelle éthique, d'une *civilisation écologique*, projetant encore plus loin l'idée de société éducative.

L'idée de communauté éducative place les institutions éducatives au cœur d'une dynamique sociale et communautaire, avec la possibilité d'associer leur démarche aux enjeux de la

communauté et de développer des partenariats autour de préoccupations communes (Dubé, 1997). L'enrichissement que cette interaction amène contribue au développement intégral des élèves-étudiants, ainsi qu'au développement optimal de la communauté (Sauvé, 1997a). Cette perspective est privilégiée en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997a ; Torres, 1997), où l'on cherche à tisser de nouveaux liens avec le milieu de vie, dans la mesure où ceux-ci permettent de combiner les savoirs formels (curriculaires, scientifiques) avec les savoirs informels (quotidiens, traditionnels, expérientiels et autres) (Sauvé *et al.*, 2000).

Le défi est de stimuler les réseaux de collaboration au cœur des communautés éducatives et des communautés d'apprentissage, afin de contribuer à faire émerger les solutions aux problèmes qui se posent au sein même de la communauté, qui compte avec une grande diversité et richesse de ressources (Medina, 1995). Parallèlement, il s'agit de créer des conditions propices au développement d'un processus de changement où chaque personne devient un acteur responsable et actif, où l'école elle-même se transforme en "école communautaire et responsable" (Bertrand et Valois, 1992), en constante évolution. L'importance des liens de collaboration et des interrelations entre les institutions éducatives et le milieu de vie est également mise en évidence par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qui les considère comme nécessaires "afin de répondre adéquatement aux besoins et aux attentes de la population" (1998, p. 9), soulignant "l'enracinement social des besoins éducatifs" (*ibid.*). Ces propos soulèvent le besoin d'une adéquation du système éducatif face aux situations nouvelles, ce qui implique une valorisation des liens éducatifs qui offrent autres organismes et membres des communautés, dont ceux du milieu non formel. La création de communautés éducatives dans cet esprit élargi, ouvre de nouvelles perspectives et des conditions permettant d'atteindre un développement optimal, personnel et communautaire. Il s'agit de concevoir le développement du savoir associé à un processus collectif de développement communautaire. Spie-Bong (1989), qui se préoccupe surtout du développement des enfants, signale que de l'institution éducative pourrait naître "un organisme vivant et coopératif" qui serait un lieu de vie authentique. En fait, la communauté éducative créera les bases nécessaires à la formation de la communauté d'apprentissage, qui mettra concrètement en œuvre des projets répondant aux préoccupations exprimées dans la communauté éducative en les transformant en défi éducatif.

Spie-Bong (*ibid.*, p. 22) ajoute que l'idée partagée entre l'institution éducative et le milieu de vie, agissant comme élément rassembleur, devrait mener à une collaboration basée sur une dynamique libre. En effet, le réseau qui constitue la communauté éducative ne répond pas nécessairement à une structure formalisée, la collaboration, quoique régulière, ayant lieu sur une base ponctuelle, surtout dans le cas du milieu familial en contexte scolaire.

Tel qu'évoqué, les communautés éducatives peuvent se former pour avoir en commun un même lieu géographique, une même localité. Le lien est alors bâti autour d'intérêts liés à ce milieu de vie partagé, à une communauté de vie. Par ailleurs, les communautés éducatives peuvent se créer autour d'une même activité : une occupation, une profession, un domaine d'intervention. Dans ce cas, il est probable qu'il n'y ait pas de partage de milieu de vie, ni de vie communautaire, puisque les intérêts communs seront généralement associés aux particularités de l'activité commune.

Les intérêts qui animent les uns et les autres et qui les mènent à collaborer entre eux devront être considérés et orientés vers l'accomplissement d'objectifs éducatifs, tout en ayant un rapport avec les réalités du milieu de vie partagé et les enjeux du développement des activités communes. Le développement de partenariats au sein de la communauté éducative peut conduire à la formation de la communauté d'apprentissage. La communauté éducative crée des conditions pour la formation de la communauté d'apprentissage, où se développe une culture de travail collaboratif, d'échange et de discussion, de recherche de solutions aux problématiques partagées. Par ailleurs, par l'action développée, la communauté d'apprentissage peut également conduire à la formation de nouvelles communautés éducatives qui contribueront à enrichir les interactions entre les institutions éducatives et le milieu, construisant ainsi les fondements d'une société éducative.

3.3.4 Apprendre dans, avec et pour la communauté

Outre les conceptions de communauté et d'apprentissage, de société éducative et de communauté éducative, il importe de signaler que la communauté d'apprentissage implique selon notre analyse, le développement d'un processus d'apprentissage **dans, avec et pour** la communauté du milieu dans lequel celle-ci se met en œuvre (communauté locale, communauté d'intérêt, communauté d'exercice professionnel, etc). Nous apportons ici quelques éléments de clarification du lien entre apprentissage et communauté selon ses trois perspectives.

En ce qui concerne l'apprentissage **dans** la communauté, il s'agit d'apprendre, par immersion dans la réalité, au cœur de la communauté même, en s'associant à ses membres et à ses organisations. La communauté devient le milieu d'apprentissage où se tissent des relations complexes et ce sont les problèmes et les situations de cette communauté qui deviennent le point de départ des processus d'apprentissage. Nous retrouvons ici la *community of practice* de Wenger (1999), Sharp (1997a, 1997b) de Huberman et Kaminsky (1996) de Huberman et Hogg (1994), de Brown et Duguid (1991). Susuki (2000, p. 1) signale à cet égard que *l'education, at all levels, must occur within the context of community and in intimate, direct relationship with the natural and social phenomena of the learner's environment.*

Quant à l'apprentissage **avec** la communauté, il concerne les questions de partenariat, d'association, de création de liens de collaboration et d'échange, mais aussi de développement mutuel. Il s'agit également d'une relation dialogique qui ouvre sur un enrichissement réciproque et un agir conjoint. La communauté est alors Sujet et Agent d'apprentissage. C'est le cas de la *community of learners* de Kenneth (1997) et McCaleb (1994), des *open learning communities* de Schnüttgen (1997).

Finalement, en ce qui concerne l'apprentissage **pour** la communauté, la communauté d'apprentissage s'engage dans un développement optimal de la communauté, s'implique dans la recherche de solutions aux problèmes du milieu de vie et participe activement à un

processus d'apprentissage contextuellement, socialement et culturellement pertinent, qui vise à améliorer la qualité de vie du milieu partagé. Dans ce cas, la communauté est le but d'apprentissage. Nous retrouvons ici la *collaborative community* de Potapchuk et Polk (1994).

Les pratiques de communauté d'apprentissage peuvent adopter ces perspectives d'apprentissage, que ce soit de façon explicite ou non, en complémentarité, ou en fonction du concept de communauté abordé (comme contexte, comme relation, comme pouvoir, comme sens).

3.3.5 Des dimensions qui contribuent à la définition de communauté d'apprentissage

D'un point de vue global, et à partir des propos déjà présentés, nous soulignons deux approches selon lesquelles la communauté d'apprentissage est abordée, identifiées par Grégoire (1997): la communauté d'apprentissage comme structure ou organisation et la communauté d'apprentissage comme processus. À partir de l'ébauche de cet auteur, nous développons les idées suivantes et ajoutons une troisième approche mise en évidence à partir de l'étude de cas: la dynamique.

La première approche réfère à la **dimension structurale** : ici, la communauté d'apprentissage se définit comme une structure, ou une organisation, formée par un groupe de personnes poursuivant un intérêt commun d'apprentissage, de recherche ou de résolution de problèmes. Pour certains auteurs (Visser, 2000 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Potapchuk 1994 ; McCaleb, 1994 ; Garratt, 1994 ; Gabelnick, 1990 ; Handy, 1986 ; Argyris et Schön, 1978), il s'agit d'une structure organisationnelle qui se crée de façon préméditée, en fonction du projet commun, de ses objectifs et de ses méthodologies, mais aussi de sa durée et du lieu de sa réalisation ; des règles de fonctionnement s'établissent en conséquence. Cette structure peut également être intégrée par des institutions qui l'adoptent comme nouvelle forme d'apprentissage et de travail au sein d'autres structures déjà existantes. C'est le cas des classes qui, en milieu scolaire, collégial ou universitaire, adoptent des formes de travail de

groupe, intégrant de nouvelles approches pédagogiques de manière à stimuler l'apprentissage par les pairs et à développer une communauté de collaboration (Sharp, 1998 ; Grégoire 1997 ; Desjardins, 1995 ; Lipman, 1990).

Une deuxième dimension révélée par Grégoire (1997) fait référence à la communauté d'apprentissage en tant que **processus**. L'accent est alors mis sur les approches et les stratégies spécifiques mises en œuvre afin de favoriser la construction collective de connaissances enracinée dans une réalité partagée. Le groupe, animé par des visées communes et par la volonté d'apprendre conjointement, planifie le processus d'apprentissage en intégrant diverses approches pédagogiques complémentaires afin de créer de nouvelles possibilités d'apprentissage et de stimuler les valeurs associées à une communauté. L'approche collaborative, l'interdisciplinarité, l'approche systémique, la praxis sont alors privilégiées. Une grande importance est attribuée à la planification de ce processus, dont du processus pédagogique.

Suite à l'analyse des diverses pratiques de la communauté d'apprentissage recensées et particulièrement à la lumière de l'étude de cas, nous proposons une troisième dimension caractéristique de cette pratique pédagogique. Il s'agit de la **dynamique**. L'accent est mis sur les interrelations entre les membres de la communauté d'apprentissage dans un esprit de collaboration visant la socialisation de la connaissance, la complémentarité et la synergie, ainsi que l'échange, la solidarité, l'entraide. Cette dynamique se développe comme fruit du parcours partagé, qui est semé d'embouches et d'avancements, et caractérisé par une négociation constante, par la discussion et la confrontation, par l'explicitation des divergences et des convergences dans une perspective d'enrichissement mutuel et de co-construction, par la création enfin, de liens de complicité et d'affectivité.

L'une ou l'autre de ces trois dimensions apparaît bien souvent comme dominante dans les pratiques recensées. Cependant au regard de la construction de la stratégie de la communauté d'apprentissage, il apparaît plus approprié de les envisager de façon complémentaire. Nous reviendrons sur ces propos au point 3.3.8.

3.3.6 Une panoplie d'appellations, une polysémie

Les dimensions et les perspectives que nous venons de présenter font référence à des pratiques dont les appellations peuvent être très diverses, jusqu'à maintenant évoquées de façon très sommaire. Les liens, les divergences et convergences qui les caractérisent non pas été clarifiés. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons une première systématisation et caractérisation de ces pratiques.

La communauté d'apprentissage se retrouve en effet sous diverses appellations faisant référence à la même notion, appellations qui, d'un point de vue axiologique, évoquent essentiellement les mêmes fondements. Chacune de ces appellations a cependant une spécificité et correspond à une signification particulière de la communauté d'apprentissage.

Les diverses appellations réfèrent toutes à des expériences d'apprentissage collectif et de travail collaboratif, où les participants sont associées à des visées communes d'apprentissage et de développement personnel et/ou social. Associés à ces pratiques, les processus d'apprentissage intègrent des formes interactives de construction de connaissances qui favorisent et stimulent la complémentarité et la synergie des efforts, des connaissances et des compétences. À même temps que l'accent est mis sur la créativité et l'inventivité collectives, ces expériences sont pour la plupart étroitement liées aux réalités du contexte.

Nous identifions diverses appellations (Figure 6) qui désignent une structure, un processus et une dynamique interactive pouvant être associées à la communauté d'apprentissage. Tel que signalé, nous avons retracé des pratiques dont les appellations sont les suivantes: *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), *learning communities* (Lenning et Ebbers, 1999 ; Chambers, 1998 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Gabelnick *et al.*, 1990), *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994), communauté d'apprentissage (Grégoire, 1997 ; Desjardins, 1995), *community of practice* (Wenger, 1999 ; Sharp, 1997a, 1997b ; Huberman et Kaminsky, 1996 ; Huberman et Hogg, 1994 ; Brown et Duguid, 1991), communauté de pratique (Benoît, 2000a, 2000b), *open learning communities* (UNESCO, 1999 ; Learning

Without Frontiers, 1999 ; Zimmer *et al.*, 1998 ; Schnüttgen, 1997 ; Manish, 1997 ; Visser et Manish, 1996 ; Visser, 1996), *community of inquiry* (Wells *et al.*, 1994), *community of research* (Lipman, 1992 ; Sharp *et al.*, 1992), communauté de recherche (Lipman, 1996 ; Poirier, 1993), *comunidade de investigação*, (Strobel, 1998 ; Sharp, 1998a, 1998b, 1994 ; Lipman, 1998, 1990), *comunidad de indagación* (Vicuña Navarro, 1994), *dynamic learning community* (Wilson et Ryder, 1999), *transforming learning communities* (Andersen et Tiessen, 1999), *evolutionary learning community* (Laszlo et Laszlo, 2000), *learning organization* (Garratt, 1994 ; Senge, 1990 ; Handy, 1986 ; Argyris et Schön, 1978).

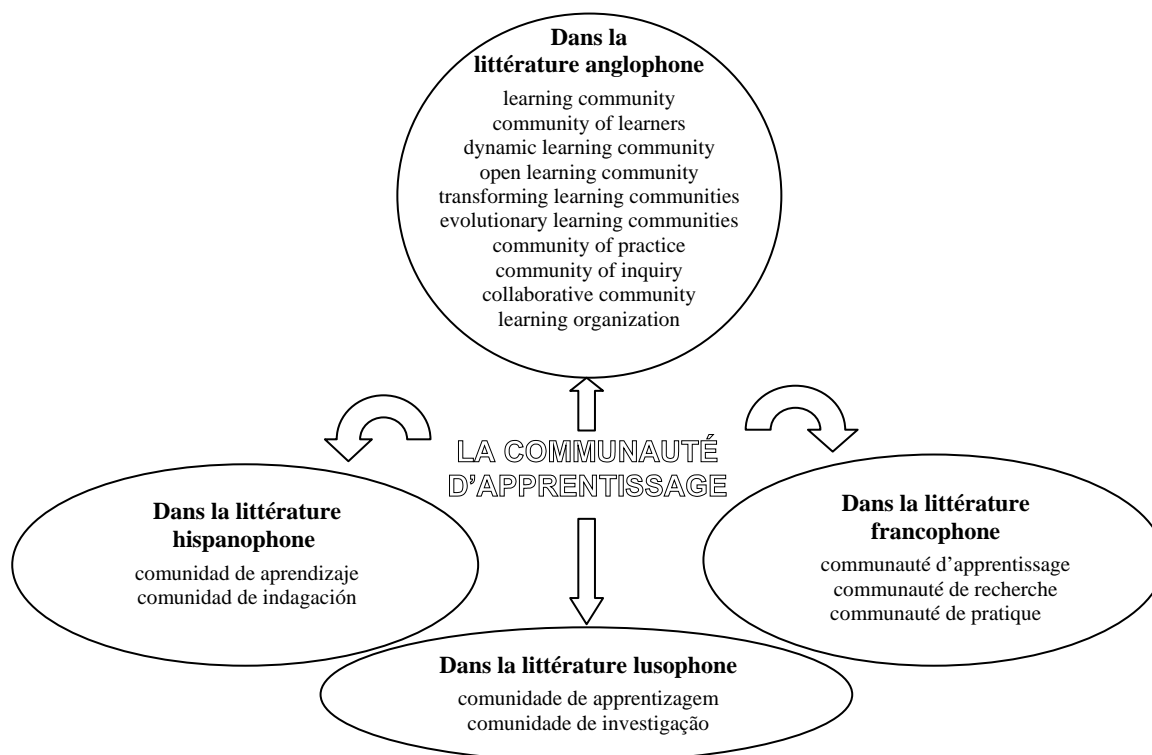


Figure 6. Une diversité d'appellations de la communauté d'apprentissage.

Certaines de ces appellations, notamment les dites communautés de pratique, *community of practice* et *collaborative community* font référence à des pratiques qui visent à améliorer un aspect particulier du contexte, ou à résoudre un problème qui l'affecte. Elles mettent l'accent

sur la force de l'effet de synergie pour développer des capacités de prise en charge créative, et pour que chaque membre du groupe prenne conscience de son pouvoir d'autodétermination, lorsqu'il y a convergence des efforts et dialogue constructif de savoirs. Elles valorisent le développement de la confiance de chacun et du groupe dans ses capacités de produire des changements et se transformer soi-même. D'autres pratiques, telles que la communauté d'apprentissage, la *learning community*, la *dynamic learning community*, les *communities of learners*, la *community of inquiry*, la *learning organization*, la communauté de recherche, la *comunidad de indagación* et la *comunidad de investigação*, axent leurs activités sur des programmes éducatifs ou sur le développement de compétences précises, associées à des objectifs éducatifs. Ces expériences se basent sur des approches interdisciplinaire, systémique et holistique dans un milieu qui constitue un lieu d'inspiration et d'apprentissage. Dans ce contexte, il y a identification, d'une part, de la relation entre les phénomènes, la situation du milieu et les objectifs éducatifs, et d'autre part, sont clarifiées les interdépendances et leur cohérence. Les capacités d'abstraction à partir des réalités du milieu et la pensée critique sont également encouragées. Dans ces cas, l'emphase est mise sur la perspective d'apprentissage dans la communauté.

D'autres, tel que les *open learning communities*, mettent l'accent sur la notion d'association, de partenariat avec les acteurs du milieu autour d'objectifs d'apprentissage et de développement du milieu communautaire. Les visées de changements éducatifs et sociaux sont envisagées par ce genre de démarche praxique.

Toutes ces pratiques témoignent du complexe réseau de relations cognitives, affectives, morales et sociales qui se tisse à travers un parcours commun, dont la durée et l'intensité favorisent le développement de sentiments d'appartenance, d'identité et de cohésion. Le groupe vit une maturation collective dans l'agir et la réflexion partagée, dans un contexte où chacun aide l'autre à apprendre et où le groupe dans son ensemble veille à l'atteinte des objectifs (Wilson et Ryder, 1999). Le Tableau 5 présente succinctement quelques éléments qui caractérisent les diverses pratiques recensées.

Tableau 5

Quelques éléments caractéristiques des différentes pratiques de la communauté d'apprentissage

Appellations	Objectifs	Élément médiateur	Contexte	Principales approches
<i>Community of practice</i>	<i>Savoir, savoir-être</i> Construction de sens Développement du sens de l'identité	Pratique partagée	Tous les milieux	Praxique Dialogique Collaborative
Communauté de pratique	<i>Savoir-faire, savoir-agir</i> Résolution de problèmes	Problème	Milieu de travail	Praxique Collaborative Dialogique Expérientielle
<i>Collaborative community</i>	<i>Savoir-faire, savoir-agir</i> Résolution de problèmes socio-communautaires	Problème	Milieu communautaire Milieu éducatif formel	Collaborative Expérientielle Praxique Dialogique
<i>Community of inquiry</i>	<i>Savoir, savoir-faire</i> Raisonnement collectif, Pensée critique Résolution de problèmes	Thème Thématique Projet	Milieu éducatif formel	Collaborative Dialogique Praxique Interdisciplinaire
Communauté de recherche <i>Community of research</i> <i>Comunidad de indagación</i>	<i>Savoir, savoir-être, savoir-faire</i> Pensée philosophique Argumentation Raisonnement collectif Jugement	Conte Thème	Milieu éducatif formel	Dialogique Collaborative Holistique Systémique Interdisciplinaire
<i>Comunidade de investigação</i>	<i>Savoir-être, savoir-faire</i> Pensée philosophique Argumentation Raisonnement collectif Jugement	Thème Thématique <i>Tema gerador</i> (axe thématique)	Milieu éducatif formel	Holistique Systémique Expérientielle Dialogique
Communauté d'apprentissage <i>Comunidade de aprendizagem,</i> <i>Comunidad de aprendizaje</i>	<i>Savoir, Savoir-être, savoir-faire, savoir-agir</i> Développement d'un environnement approprié d'enseignement / apprentissage Éducation intégrale	Projet Thème	Milieu éducatif formel	Coopérative Praxique Dialogique Interdisciplinaire
<i>Learning community</i> <i>Community of learners</i>	<i>Savoir-être, savoir-faire, savoir-agir</i> Apprendre à apprendre Construction de sens Résolution de problèmes socio-communautaires Développement communautaire	Projet Thématique	Milieux éducatifs formel et non formel	Collaborative Coopérative Expérientielle Praxique Dialogique Interdisciplinaire Systémique Holistique Critique

Appellations	Objectifs	Élément médiateur	Contexte	Principales approches
<i>Dynamic learning community</i> <i>Open learning community</i> <i>Transforming learning communities</i> <i>Evolutionary learning community</i>	<i>Savoir, savoir-faire, savoir-agir, savoir vivre ensemble</i> Vision de société Construction de connaissances contextuellement adaptées Développement sociocommunautaire	Projet	Milieus éducatifs formel et non formel	Holistique Systémique Interdisciplinaire Coopérative Praxique Collaborative Dialogique
<i>Learning organization</i>	<i>Savoir, savoir-être, Savoir-agir</i> Construction de connaissances Acquisition de compétences	Thème Activités	Milieu du travail Milieu éducatif formel	Interdisciplinaire Coopérative Praxique

Ces différentes pratiques font référence à la mise en œuvre de ce que nous définissons comme une *stratégie pédagogique cadre*, se concrétisant par la création d'une structure organisée, celle de la communauté d'apprentissage. Pour mieux les comprendre, nous en présentons les éléments principaux, ainsi que le sens qui est associé aux appellations, regroupées en fonction de leurs convergences.

3.3.6.1 La notion de *community of practice*

Selon Wenger³⁷ (1999), Huberman et Kaminsky (1996), Huberman et Hogg (1994), la notion de *community of practice* fait appel à la relation intime qui existe entre la pratique collective et l'apprentissage, relation qui favorise l'émergence de sens et de signification. Wenger met particulièrement l'accent sur la construction de l'identité que génère le lien d'appartenance à un groupe, par la participation à une pratique socioculturelle. L'apprentissage est alors conçu dans le cadre d'un processus de participation sociale, d'engagement avec le monde. La communauté, quant à elle, est envisagée d'une part comme lieu - selon la catégorisation de Tönnies (présentée à section 3.2.2), - puisqu'elle est formée par ceux qui, dans un même endroit, partagent un même type d'activité, un même travail ; d'autre part, elle est envisagée

³⁷ Etienne Wenger est membre de l'Institute for Research on Learning où il a développé le concept de *community of practice* pour lequel il est connu comme la principale référence. En tant que spécialiste des théories de l'apprentissage et de l'intelligence artificielle, ses travaux ont été destinés particulièrement au milieu du travail et aux organisations.

comme contexte dans lequel prévalent les conditions qui s'avèrent nécessaires pour développer une forme de collaboration permettant de mieux résoudre les problèmes communs. *It does imply participation in an activity system about which participants share understanding concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities* (Lave et Wenger, 1991, p. 98).

Nous avons également trouvé chez Barab et Duffy (1999) l'appellation équivalente en français, la communauté de pratique, qui a essentiellement les mêmes caractéristiques que celles présentées par Wenger ; parmi celles-ci, l'importance de lier l'activité des individus à la communauté et l'importance pour les communautés de légitimer les pratiques individuelles. Pour Wenger (1999), les communautés de pratique existent à tous les sphères d'activité de notre vie. Pour lui la structure est informelle. *In fact, communities of practice are anywhere, at home, at work, at school, in our hobbies, we belong to several communities of practice at any given time* (Wenger, 1999, p. 6). Il s'agit de les révéler, de les valoriser et d'analyser les processus qui les caractérisent, signale-t-il, afin de repenser les processus éducatifs en s'y inspirant (Benoît, 2000a, 2000b)³⁸. Ces processus sont davantage associés aux milieux de travail ou professionnels, au sein des organisations, dans un contexte de *knowledge management*. L'accent est alors mis sur "les échanges et les interactions qui convergent vers l'expérimentation d'un vécu communautaire, d'une synergie de groupe" (*ibid.*, p. 1), dans une dynamique collective de pratique réflexive. La résolution de problèmes concrets avec l'apport du savoir-faire du groupe de personnes partageant une tâche, en lien avec l'exercice professionnel, a ici un intérêt particulier. La perspective organisationnelle apparaît ici dominante, elle a été mise en évidence suite aux recherches qui concluaient que :

Une organisation devient collectivement plus "intelligente" lorsqu'elle est capable de mettre quotidiennement en réseau tous les acteurs d'une pratique définie pour qu'ils gèrent, partagent, construisent, produisent, dans un échéancier prescrit, des informations et des connaissances favorisant des résolutions de problèmes se voulant plus efficaces (*ibid.*, p. 2).

³⁸ Les travaux de Benoît sur la communauté de pratique ont été publiés sur le site Web du groupe de recherche Productions Tact, de l'Université Laval, en décembre 2000.

Selon cette approche, et tel que Wenger (1999), Huberman et Kaminsky (1996), Huberman et Hogg (1994) le soulignent, la communauté de pratique est fondamentalement porteuse de sens et de signification ; en son sein, il se produit un processus de construction de connaissances, construit sur la connaissance individuelle et sur l'expérience des participants (Brown et Duguid, 1991, 2000). Divers auteurs (Adams et Freeman, 2000 ; Benoît, 2000a, 2000b; Grégoire et Laferrière, 1999 ; Laffey, Musser et Tupper, 1998 ; Sharp, 1997a, 1997b) associent la communauté de pratique au développement professionnel et ceci particulièrement dans le cadre de la formation à distance à travers les nouvelles technologies. Un nouveau concept, la *communautique*, apparaît dans certaines des formes virtuelles d'apprentissage à distance, associé au concept de *community of practice* et de communauté de pratique, mais aussi à d'autres appellations de la communauté d'apprentissage.

3.3.6.2 La notion de *collaborative community*

La notion de *collaborative community*, présentée par Potapchuk et Polk (1994)³⁹, particulièrement axée sur la résolution de problèmes communautaires, se retrouve seulement sous son appellation anglophone. Elle met l'emphasis sur le développement des processus de collaboration dans un groupe de personnes, groupe qui se crée spécifiquement pour trouver collectivement, par le biais d'un processus d'apprentissage, des solutions aux problèmes communs qui les affectent. L'apprentissage, où l'hétérogénéité est inhérente, est également conçu dans un processus d'interaction sociale et de participation collective. La communauté est envisagée ici selon la classification précédemment proposée, comme sens et comme pouvoir. Dans ce cadre, les personnes s'engagent pour atteindre un but commun et produire un changement. Ce processus collaboratif d'apprentissage définit la structure organisationnelle de manière à créer un contexte favorable au partage de ressources et à la mise en commun des savoirs et des expériences de chacun, pour un effet synergique favorisant la résolution de problèmes.

³⁹ William R. Potapchuk et Caroline G. Polk ont présenté la notion de *collaborative community* dans le cadre de leurs recherches au *Program for Community Problem Solving* du *National Institute for Dispute Resolution*.

Collaborative processes become part of organizational problem-solving culture (Potapchuk et Polk, 1994, p. 2)... collaborative decision making recognise that joint actions by many people are necessary in order to solve complex problems and fully implement plans (ibid., p. 5).

Un lien étroit est identifié entre le processus d'apprentissage et les réalités du milieu de vie dans lequel œuvre la *collaborative community*. Les apprentissages développés ont une pertinence et une signification contextuelles. La solution des problèmes est l'objectif le plus important, mais il n'est pas le seul, puisque le développement des interrelations, particulièrement des interrelations de travail, et du sens de communauté est également recherché. La durée des *collaborative communities* varie selon les défis qu'elles ont à relever et le temps requis.

3.3.6.3 La notion de *community of inquiry*

La notion de *community of inquiry*, notamment énoncée par Wells (1999, 1995) et Wells *et al.* (1994)⁴⁰, est envisagée comme une forme de planification pédagogique offrant de nouvelles conditions d'apprentissage, les *learning opportunities*. Ces conditions permettent, selon cet auteur, un meilleur développement des savoirs et d'une compréhension collective nécessaires à l'agir et à la responsabilisation face au monde complexe et changeant (*ibid.*). La *community of inquiry*, qui envisage la communauté essentiellement comme relation et comme sens, est perçue comme facteur de développement professionnel. Quant à la dimension recherche, elle est considérée comme un facteur de création de communauté (Airini, 1999 ; Shechter, 1998). L'interaction collaborative de la relation d'enseignement-apprentissage est abordée comme un processus réflexif qui contribue à la compréhension collective du processus de construction de savoir sur des sujets qui préoccupent les membres de la communauté (Wells, 1999 ; Wells *et al.*, 1994). La notion de *community of inquiry* envisage la construction de savoirs dans l'action réflexive et à travers le dialogue collaboratif. La construction, la déconstruction et la reconstruction s'enrichissent à la lumière des questionnements, des

⁴⁰ Gordon Wells s'intéresse particulièrement aux théories sociales de la construction du savoir, notamment aux processus collaboratifs. Il développe le concept de *community of inquiry* dans le cadre du *Developing Inquiring Communities in Education Project*.

réflexions, des compréhensions et des enjeux de ce processus. *The collaborative reflection can change individuals and the organizations in which they work... both can experience renewal* (Osguthorpe, 1999, p. 15).

Les auteurs (Wells, 1999 ; Airini, 1999 ; Shechter, 1998) soulignent comme dimension importante, celle du rôle de l'éducateur et des participants de la *community of inquiry*, envisagé comme chercheur, ainsi que celle de la relation d'enseignement-apprentissage.

3.3.6.4 La notion de *research community*

La notion de *research community* (Lipman, 1999, 1998, 1996, 1992, 1990 ; Sharp, 1998a, 1998b, 1994, Sharp *et al.*, 1992) a ses équivalents en français (la communauté de recherche), en portugais (la *comunidade de investigação*) et en espagnol (la *comunidad de indagación*). Elle présente d'importantes convergences avec la *community of inquiry*, notamment en ce qui concerne le développement du raisonnement critique. Cependant, le concept de communauté de recherche est spécifiquement associé à l'école de philosophie pour enfants, ou école de la pensée, de Mathew Lipman et Margaret Sharp. Au cœur de leur proposition pédagogique, la communauté est entendue comme un contexte dans lequel un groupe de personnes développe une dynamique dialogique et un raisonnement collectif pour la construction d'une pensée critique. L'accent est mis sur le développement de l'argumentation et du raisonnement dans un contexte de groupe, favorisant ainsi la confrontation et le dialogue critique. L'idée de communauté d'apprentissage que nous retrouvons ici, bien qu'accompagnée du principe de construction sociale du savoir, n'est pas associée à la création d'une structure, mais plutôt à des moments ponctuels, notamment de la vie d'une classe, réservés à un travail de discussion et d'argumentation de groupe sur un thème particulier. Les auteurs de cette proposition ont créé, pour les fins de la discussion, une série de contes philosophiques, servant de matériel de base. Cette proposition de *research community* est apparue dans les années soixante comme réponse au besoin de développer chez les enfants les capacités d'argumentation cohérente et logique, de raisonner, enfin, de penser, d'où le nom d'"école de la pensée" que certains auteurs privilégient. La *research community* est proposée alors comme une stratégie spécifiquement désignée pour développer les habiletés de raisonnement chez les élèves.

L'idée de la *research community* de la philosophie pour enfants est reprise par d'autres auteurs, dans sa version espagnole (*comunidad de indagación*) par Vicuña Navarro (1994) et dans sa version portugaise (*comunidade de investigação*) par Buttner (1999, 1995) et Strobel (1999), entre autres, lesquels y associent une vision plus large, de société, en intégrant à l'interdisciplinarité et au *dialogue de savoirs* (Alzate Patiño *et al.*, 1993), les approches holistique et systémique. Elles sont intégrées de façon complémentaire dans un processus qui poursuit le développement de la pensée complexe pour une nouvelle lecture du monde ou pour une relecture critique. Strobel (1999) a contribué au développement de cette école de pensée en proposant une complémentarité entre les postulats de Lipman et les principes directeurs de Freire. L'étude de la réalité par le *tema gerador* (de Freire) est ainsi intégrée dans la proposition pédagogique. Ce principe propose la réalisation d'un diagnostic du milieu de vie des membres de la communauté de recherche ; ce diagnostic est établi selon une approche expérientielle et interdisciplinaire identifiant collectivement un axe thématique (*tema gerador*). Le processus pédagogique repose sur ce *tema gerador*, dont le développement génère une ramification de nouveaux thèmes et sous-thèmes reliés au même contexte significatif. Ce processus est envisagé comme un processus de recherche dans une perspective de transformation. L'importance de lier les processus d'apprentissage aux réalités concrètes et spécifiques des membres de la communauté de recherche est mise en évidence, en vue de la formation d'une conscience critique et d'un engagement responsable face aux dites réalités.

La communauté de recherche est ainsi envisagée comme un projet intégrateur, politico-pédagogique, de l'ensemble de l'institution éducative dans laquelle chacun des membres a un rôle spécifique à jouer. L'engagement est collectif et intègre aussi la participation des membres de la communauté du milieu de vie partagé. C'est avec eux que se fait l'étude de la réalité par le biais d'un diagnostic collectif du contexte culturel et de la situation socio-environnementale du milieu autour duquel s'articule le processus d'apprentissage. La pensée critique, le raisonnement et la capacité de philosopher se développent à travers un processus d'appropriation de la réalité de leur milieu de vie, où les liens d'appartenance et d'identité sont valorisés.

3.3.6.5 La notion de communauté d'apprentissage et autres notions de même sens

Les notions de communauté d'apprentissage (Grégoire, 1997 ; Desjardins, 1995), de *learning community* (Miller, 2000 ; Laszlo, 2000 ; Lenning et Ebbers, 1999 ; Chambers, 1998 ; Clark, 1996 ; Sergiovanni, 1994 ; Brandt, 1992 ; Gabelnick *et al.*, 1990) de *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), de *l'open learning community* (Visser, 1999 ; Learning Without Frontiers, 1999a, 1999b ; Schnüttgen, 1997 ; Manish, 1997 ; Visser et Manish, 1996), de la *dynamic learning community* (Wilson et Ryder, 1999), de *transforming learning communities* (Andersen et Tiessen, 1999), *evolutionary learning community* (Laszlo et Laszlo, 1999), de la *learning organization* (Garratt, 1994 ; Senge, 1990 ; Handy, 1986 ; Argyris et Schön, 1978), apparaissent comme une réponse à la nécessité de repenser l'apprentissage. Leur objectif est de lui donner un nouveau sens, en formant des personnes saines, intègres, créatives, capables de réfléchir de façon critique, d'agir individuellement et collectivement, d'être socialement responsables. L'idée d'un engagement collectif en vue de produire des changements chez les personnes et les communautés est présente et les propositions de McCaleb (*communities of learners*) accordent d'ailleurs une importance particulière à cette dimension. C'est également le cas des *learning communities* envisagées par Clark (1995) ; ils prônent leur développement en vue d'une société éducative; la transformation des institutions éducatives, notamment des écoles, en *learning communities*, serait le catalyseur des transformations sociales et par conséquent de la transformation de l'éducation elle-même (*ibid.*, p. 115). Dans ce contexte, l'institution éducative, en tant que communauté d'apprentissage, pourrait devenir un modèle et une structure de base *dynamisatrice* d'un processus de changement éducationnel et social.

Selon ces points de vue, l'ancrage de la communauté d'apprentissage dans les structures existantes des institutions éducatives (facultés, départements, écoles, classes et autres), serait un élément clé de sa mise en œuvre. Le processus plus global de changement suite à son implantation ouvre ainsi des perspectives éducatives et sociales riches et prometteuses, qui dépassent les visées d'apprentissage des *learning organisations*. Celles-ci mettent l'accent sur le développement d'une nouvelle dynamique d'apprentissage, mais l'intégration des savoirs (savoir, savoir faire et savoir être, en vue d'un savoir agir responsable et

contextuellement pertinent), est toutefois peu définie. Par contre, comme le suggère Giordan (1999), la communauté d'apprentissage offre les conditions nécessaires à la transformation des idées vers l'agir critique.

De façon générale, la communauté d'apprentissage est définie comme un contexte privilégié de collaboration et de développement de partenariats de divers milieux, dont les milieux familial et communautaire, et le milieu du travail. Ces milieux sont appelés à participer comme partenaires d'apprentissage, comme support au processus éducatif mis en marche, répondant à un effort d'intégration et de complémentarité des apports (savoirs, créativité). Leur participation contribue au développement de liens avec les réseaux d'organisation sociale existants dans le milieu de vie des institutions éducatives. Certaines des pratiques (Laszlo, 2000) centrent le processus d'apprentissage sur des thématiques ou des projets concernant l'amélioration de la qualité de vie et du développement communautaire, ou sociale (*open learning communities*). En ce qui concerne l'institution éducative, la participation de tous ses membres est encouragée du point de vue d'un engagement collectif et d'une responsabilisation éducative globale.

Comme en témoignent les *transforming learning communities* et les *dynamic learning communities*, les approches pédagogiques intégrées mettent particulièrement l'accent sur l'interdisciplinarité et sur l'approche coopérative, en vue de *putting an end to pedagogical solitude* (Shulman, 1993, p. 34). Certaines des expériences valorisent l'intégration des savoirs traditionnels et quotidiens présents dans la communauté dans une perspective d'enrichissement mutuel. L'importance du développement de liens d'appartenance et d'identité est soulignée, particulièrement dans un contexte social atomisé qui souffre du manque de cohésion et d'intégration.

Dans ces pratiques, la notion de communauté est fondamentalement abordée comme contexte et comme pouvoir. La convergence des efforts, par le biais des interactions et du développement des capacités d'action individuelle et collective, multiplie les possibilités de produire

des changements et des transformations. La structure organisationnelle mise en place favorise ces deux dimensions du développement, individuelle et collective. La mise en commun et le partage contribuent à renforcer les compétences et à en développer de nouvelles, facilitant la recherche de solutions et la possibilité de réaliser des activités planifiées et mises en œuvre conjointement. Le processus de co-construction génère de nouvelles connaissances et, comme McCaleb (1994, p. 45) le souligne, *creates bonds across cultures and languages*. Émerge alors un apprentissage de la diversité, de la différence, en vue de la collaboration mutuelle, favorisant la tolérance, le respect ainsi que la valorisation des autres et ouvrant des perspectives de synergie et de complémentarité. L'auteur ajoute qu'il s'agit d'un exercice de sociabilisation qui contribue à préparer à vivre dans une société plurielle. Il est également question d'un apprentissage à la démocratie et, de plus, c'est un processus propice au fait que chacun, avec l'apport des autres, trouve une place à sa voix et à ses aspirations. Le parcours est généralement envisagé comme un processus de recherche dans lequel chacun des participants s'engage dans une démarche qui le transforme en protagoniste du processus d'apprentissage et en agent de changement.

D'après les auteurs mentionnés, la communauté d'apprentissage contribue à trouver des réponses aux enjeux auxquels l'institution éducative est confrontée. Elle favorise les conditions d'une autodidaxie et d'une codidaxie, en même temps qu'elle permet à ses membres de se confronter à des contextes porteurs de sens, développant collectivement des savoirs contextuellement utiles et pertinents.

La construction collective de savoirs est également de plus en plus envisagée avec le support des nouvelles technologies ; la notion de *virtual learning communities* (Kowch et Schwier, 2001 ; Darkwa et Mazibuko, 2000) entre autres, témoigne de ces nouveaux développements du domaine de l'éducation à distance. La perspective d'un apprentissage collaboratif à travers les moyens virtuels, permettant la participation des personnes et des organismes géographiquement éloignés, soulève l'intérêt des praticiens et des chercheurs qui envisagent les communautés d'apprentissage virtuelles comme une possibilité de démocratiser l'éducation.

3.3.7 Des fondements théoriques convergents

Les propos qui émanent des auteurs préoccupés d'identifier et d'analyser ces nouvelles pratiques éducatives, ainsi que notre propre analyse de ces pratiques, permettent de constater d'importantes convergences quant aux fondements théoriques.

Pour mieux comprendre la stratégie de la communauté d'apprentissage, nous nous sommes interrogée sur les théories sous-jacentes. Nous avons constaté l'importance du lien entre les préoccupations éducatives et les préoccupations d'ordre social ; la qualité d'être, envisagée en étroite association avec la qualité d'être ensemble, dans un milieu de vie partagé. L'importance des choix qui s'imposent pour répondre à ces préoccupations est également soulignée. La vision de l'éducation prônée par la communauté d'apprentissage est fortement imprégnée des théories contemporaines éducatives et sociales associées au paradigme inventif et au paradigme symbiosynergique caractérisé par Bertrand et Valois (1992). Pour clarifier davantage cette vision, nous avons analysé la communauté d'apprentissage (sous les différentes appellations retrouvées dans la littérature) à partir des catégories d'analyse des paradigmes éducationnels et socioculturels identifiés par Bertrand et Valois, qui se sont intéressés au lien entre les préoccupations éducatives et sociales, à savoir :

- Le mode de connaissance ;
- Les relations entre la personne, la société et l'environnement ;
- Les valeurs et les intérêts ;
- La façon de faire ;
- La signification sociale.

Les convergences soulevées nous amènent à associer les notions de communauté d'apprentissage, présentées ci-dessus, à une dialectique socio-éducative et, de manière plus spécifique, au paradigme socioculturel symbiosynergique et au paradigme inventif de l'éducation.

En effet, comme l'indiquent divers auteurs, le développement personnel est indissociable de l'épanouissement de la communauté (Wenger, 1999 ; Forest, 1998 ; Grégoire, 1998 ;

Schnüttgen, 1997 ; Clark, 1996 ; Buttner, 1995 ; Sergiovanni, 1994 ; Potapchuk et Polk, 1994; Fullan, 1993) : “L’épanouissement de la personne et celle de la communauté s’opèrent l’une à travers l’autre, par, avec et pour l’autre... la personne se développe en participant à la création de tous et de tout” (Bertrand et Valois, 1992, p. 193).

Dans un premier temps, nous avons dégagé certains éléments que nous avons mis en relation avec les catégories identifiées par Bertrand et Valois en lien au paradigme symbiosynergique :

- **Mode de connaissance** : la connaissance apparaît comme une construction sociale critique à travers une praxis (réflexion-action).
- **Relations entre la personne, la société et l’environnement** : les personnes sont interreliées entre elles et au monde par une relation dialogique. Ceci rejoint l’idée exprimée par Bertrand et Valois, signalant que cette relation se produit par “le développement de l’unicité de la personne et/ou de la communauté par, avec et pour le développement de l’unicité des autres personnes et des autres communautés” (1992, p. 192).
- **Valeurs et intérêts** : les personnes sont liées par un intérêt de construction de connaissances significatives, de transformation, de changement, poursuivant l’émancipation et stimulant des valeurs telles que le partage, le respect, la tolérance, la solidarité, l’empathie et la responsabilité.
- **Façon de faire** : les personnes développent une dynamique de co-construction, de collaboration, de partage, de coopération, de dialogue de savoirs, de créativité collective, de complémentarité, de synergie, de vie communautaire et d’entraide.
- **Signification globale** : la communauté d’apprentissage vise une éducation intégrale, enracinée dans réalité, engagée pour produire les transformations nécessaires à une qualité d’être et de vie optimales.

Par ailleurs, nous avons dégagé des pratiques de la communauté d’apprentissage des éléments qui nous permettent d’associer la communauté d’apprentissage au paradigme inventif de l’éducation, tel que décrit par Bertrand et Valois.

Reconnaissant la valeur indéniable de la personne, le paradigme inventif de l'éducation souligne que personne n'a d'importance que par l'existence des autres et par l'existence de l'univers... Il postule que tout projet de développement personnel ne devrait se concrétiser que compte tenu des projets des autres. Il met l'accent sur l'union de la personne à la communauté et à l'univers (Bertrand et Valois, 1992, p.199).

- Une grande importance est attribuée au lien essentiel entre les personnes et le milieu ; l'importance de ce lien est indissociable de l'existence du milieu. La communauté d'apprentissage s'inscrit dans une réalité partagée⁴¹ ;
- L'immense pouvoir créatif et transformateur du collectif, par la complémentarité et la synergie en contexte d'hétérogénéité, est envisagé comme une clé ouvrant des perspectives de changement ;
- Les personnes sont abordées au regard des autres et de leur réalité sociale, culturelle, environnementale, dans une démarche de responsabilisation et d'engagement mutuel et réciproque.

...towards learning systems that are legitimized and defined by the communities concerned... towards learning as a process of conscientization which involves discovering oneself and one's place in society (Schnüttgen, 1997, p. 3).

Enfin, nous avons constaté que certains auteurs⁴² adoptent plutôt une vision humaniste de l'éducation (associée au paradigme existentiel) ; l'attention y est plutôt fondamentalement centrée sur le Sujet, sur le développement de la personne vers un savoir-être. Comme Bertrand et Valois le signalent (1992, p. 130), "la constitution du sens de la personne naît de la rencontre du monde interne et du monde externe ; elle est une interprétation du monde et est liée au langage et à l'organisation cognitive". Il s'agit, principalement, d'atteindre le développement éthique et moral des personnes en vue de leur développement intégral (Lipman, 1990). *On poursuit le développement du bon jugement* (Sharp, 1994, p. 3).

⁴¹ *Learning organisations are part of a greater complexity* (Fullan, 1993, p. 84).

⁴² Il s'agit principalement de ceux qui s'intéressent à l'école de Philosophie pour enfants, de Lipman et Sharp.

C'est la recherche sincère et collective du vrai, par l'éthique communicationnelle qui s'y développe, par la rationalité de l'argumentation (Tozzi, 1997, p. 5).

Il s'agit d'investiguer comment les perceptions sont en relation avec la connaissance, comment les idéaux sont en lien avec les actions, comment les paroles sont en lien avec les phrases, comment le langage est en lien avec la nature de l'être (Sharp, 1994, p. 9).

Mais quel que soit le paradigme éducationnel sous-jacent, ces intentions sont orientées en fonction de la perspective de départ et selon le but poursuivi. En effet, selon nos analyses, nous pouvons distinguer trois tendances principales: philosophico-éducative, socio-communautaire et pédagogique.

La **perspective philosophico-éducative** est étroitement liée aux préoccupations relatives à la qualité de l'être, à la réalisation de l'être humain en tant qu'être pensant et réflexif, qui cherche à construire des relations authentiques avec les autres (Lipman, 1992 ; Buber et Eisenstadt, 1992). Elle envisage l'émergence d'un nouvel agir de l'être humain dans le monde (Sharp, 1998a) et d'un nouveau sens de cet agir, pour une nouvelle éthique.

Learning communities are in the heart of a learning society... the changing and the challenging nature of the new era require the transformation of our social systems into learning communities, and in furtherance of that goal, the transformation of education itself. (Clark, 1996, p. 115).

Buttner (1995) exprime cela comme le besoin d'un nouveau paradigme en éducation, vers une nouvelle compréhension du monde complexe et une nouvelle organisation et production de celui-ci. Tozzi (1997) ajoute que la communauté d'investigation répond à la nécessité de développer un rapport plus étroit entre la philosophie et les sciences humaines. La notion de communauté associée est celle de la communauté comme sens et de la communauté comme pouvoir.

Selon ces perspectives, la communauté d'apprentissage crée des conditions de base propices à l'épanouissement des personnes par le développement collectif d'un dialogue

philosophique et réflexif. Elle devient un facteur important de construction de l'être humain en ce qui concerne ses capacités de théorisation pour un agir plus rationnel.

La communauté d'apprentissage favorise également le développement d'une relation dialogique qui contribue à découvrir (ou redécouvrir) des façons plus équilibrées de se mettre en relation avec les autres, les êtres humains, les êtres vivants et l'environnement dans son ensemble.

Ce qui est nouveau ici, c'est la culture des habiletés de raisonnement, de recherche, de formation de concepts et de traduction de la pensée, comme pré-requis pour un agir et un jugement intelligents... progressivement, ceci fera surgir une nouvelle façon d'être au monde, qui se caractérise par l'attention, la curiosité, la coopération, la patience, traversées par un sentiment d'émerveillement de vivre dans ce monde (Sharp, 1998a, p. 2, traduction libre).

Nous retrouvons ici la *comunidade de investigação* (Buttner, 1999, 1995 ; Strobel, 1998), ainsi que la *research community* de Lipman (1999, 1998, 1996) et de Sharp (1998a, 1998b, 1994), ces deux dernières pratiques étant centrées sur le développement de l'argumentation et le raisonnement.

La **perspective socio-communautaire** est associée aux préoccupations relatives au développement de l'esprit communautaire en vue d'un développement et de l'amélioration de la qualité tant du milieu de vie que de celui des communautés dans lesquelles la communauté d'apprentissage se développe. Cette perspective apparaît comme une réponse à la frustration croissante des populations face aux problèmes sociaux et environnementaux (pollution, bruit, violence, isolement social, entre autres), (Potapchuk et Polk, 1994), "comme une alternative à l'exclusion et à la dévitalisation du tissu social" (Delors, 1996, p. 235). L'esprit communautaire peut apparaître comme un principe organisateur de vie (Carneiro, 1996).

La priorité y est mise sur la construction de processus identitaires, du sentiment d'appartenance, soulignés par Durkheim (1895, 1986) comme besoins humains

fondamentaux, ainsi que sur la construction de connaissances culturellement et contextuellement utiles et significatives. La résolution de problèmes du milieu de vie est envisagée en même temps qu'est poursuivie la transformation de la communauté en communauté d'apprentissage. La notion dominante de communauté est celle de la communauté comme contexte et comme pouvoir.

L'association des membres de la communauté d'apprentissage se consolide à partir de partenariats issus de la communauté éducative, où des préoccupations communes se manifestent et deviennent objet d'engagement de la part des participants. Au cœur de cette perspective, les processus collaboratifs deviennent *part of organizational problem-solving culture* (Potachkup et Polk, 1994, p. 2).

Parmi les pratiques éducatives associées nous retrouvons les *collaborative community* (Potapchuk et Polk, 1994), la *community of learners* (McCaleb, 1994), la *evolutionary learning community* (Laszlo et Laszlo, 1999), la *comunidad de investigación* (Vicuña Navarro, 1994), qui est l'équivalent de la *research community* de Lipman et Sharp, mais qui associe également l'éducation pour la démocratie. La perspective sociale globale se révèle plus particulièrement dans les propos plus récents (1998-2000) qui adoptent également une vision critique de manière explicite. Ceci est le cas, entre autres, des *open learning community* (Visser, 1999 ; Learning Without Frontiers, 1999a, 1999b).

Enfin, la **perspective pédagogique** accorde une importance fondamentale au processus d'apprentissage lui-même, mettant l'accent sur la planification et la mise en œuvre d'une démarche pédagogique optimale qui s'appuie sur une diversité de stratégies spécifiques, complémentaires, favorisant la construction collective de savoirs. L'idée de synergie et de complémentarité est centrale. La notion dominante en terme de communauté est celle de contexte. Nous retrouvons ici d'une part, des pratiques qui se concentrent fondamentalement sur le développement d'un meilleur apprentissage ou d'une éducation personnelle intégrale, comme la communauté d'apprentissage de Grégoire (1997), de Desjardins (1995), comme les *transforming learning communities* (Andersen et Tiessen, 1999), les *dynamic learning*

communities (Wilson et Ryder, 1999) et la *community of inquiry* (Wells, 1999, 1995, 1994). Aussi, d'autres comme la communauté de pratique de Benoît (2000a, 2000b) et de Barab et Duffy (1999) soulignent l'intérêt du processus d'apprentissage pour le développement des compétences, notamment en lien avec des problèmes spécifiques à résoudre en milieu de travail.

3.3.8 La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique cadre

À travers la description et l'analyse des différentes pratiques de la communauté d'apprentissage, dont celle de notre étude de cas, nous avons identifié un certain nombre de stratégies d'apprentissage qui sont privilégiées pour la réalisation des objectifs adoptés collectivement. Celles-ci ont trait à la planification, l'organisation, la gestion, l'enseignement et l'apprentissage orientés selon des approches déterminées. Elles concernent la planification d'activités et d'opérations (méthodes, techniques, procédés, pratiques...) qui constituent l'agir d'une stratégie: la recherche, l'intervention, le développement de projets, l'étude de cas, la résolution de problèmes, le diagnostic, l'évaluation, la projection, la modélisation, etc. (Legendre, 1993).

Nous appuyant sur nos analyses, et dans la perspective d'intégration des propositions pédagogiques que se dégagent de celles-ci, il est possible d'envisager la communauté d'apprentissage comme une **stratégie pédagogique cadre**, ce que nous proposons ici (Fig.7).

Cela implique l'intégration d'un ensemble de stratégies spécifiques, complémentaires, mettant en œuvre et interreliant les approches pédagogiques suivantes : collaborative, coopérative, interdisciplinaire, dialogique, praxique, expérientielle, holistique, systémique et critique, de manière à recréer des conditions optimales d'apprentissage, pour des apprentissages riches, pertinents, signifiants et contextuellement appropriés.

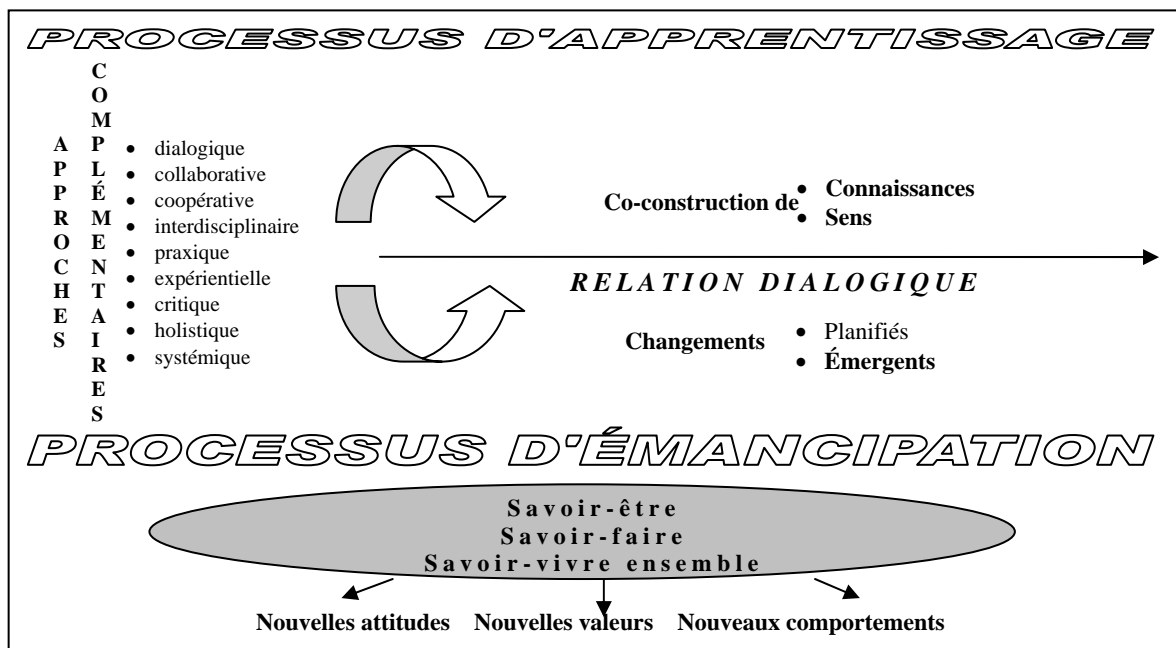


Figure 7. La stratégie pédagogique cadre de la communauté d'apprentissage.

La mise en œuvre d'une telle stratégie-cadre requiert la création d'une **structure** organisationnelle réunissant un groupe de personnes en provenance d'un même milieu ou des milieux divers, qui s'associent autour d'intérêts communs et qui décident d'entreprendre le développement d'un **processus** d'apprentissage, centrée sur un objet particulier comme le développement professionnel, la résolution de problèmes, une recherche, ou autre. La pédagogie de projet paraît particulièrement appropriée. Entre les personnes du groupe se tisse collectivement une relation dialogique (nous aborderons cette caractéristique essentielle de la communauté d'apprentissage au point 3.3.10.1), et le développement d'une **dynamique** favorisant le co-apprentissage. En ce sens, selon les propos de Legendre (1993, p. 1187) au sujet d'une stratégie pédagogique, la communauté d'apprentissage envisage, "un plan d'action où la nature et les interrelations des éléments Sujet, Objet, Agent et Milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique".

Le Sujet et l'Agent sont considérés comme des sujets cognitifs et les relations pédagogiques qui se développent autour de l'Objet sont d'ordre dialogique. La relation d'apprentissage se

confond avec la relation d'enseignement : il s'agit d'un processus de construction collective de connaissances. La relation didactique est également liée à la dynamique collaborative qui se développe au sein de la communauté d'apprentissage. La Figure 8 illustre la situation pédagogique dans ce contexte.

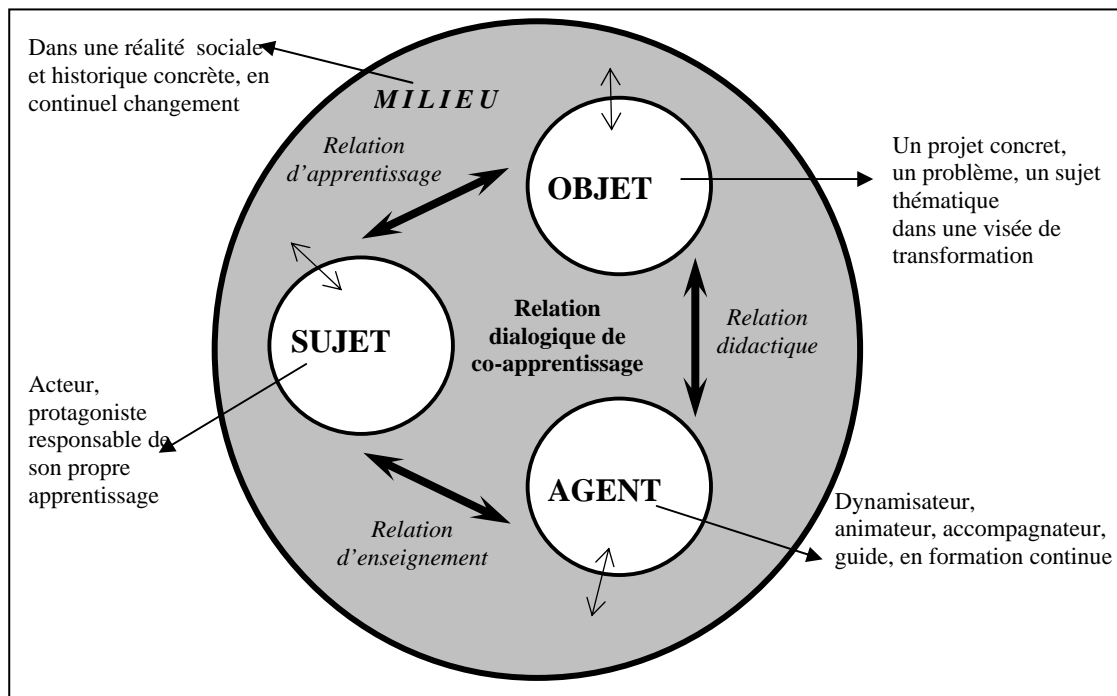


Figure 8. La situation pédagogique dans un contexte de communauté d'apprentissage (inspiré de Legendre, 1993, p. 1188).

La dynamique d'apprentissage est soutenue par l'animation pédagogique. Cette animation se fait, entre autres, à travers l'encadrement d'ateliers, l'interactivité de groupe, le tutorat et le mentorat, de manière à assurer la participation optimale de chacun des membres dans le processus de construction de connaissances, abordé, selon la proposition de la stratégie cadre, comme un processus de changement dans une perspective d'émancipation.

3.3.9 Structuration et mise en œuvre de la communauté d'apprentissage autour d'une action conjointe

Dans cette section, nous aborderons les principaux éléments de la structure de la communauté d'apprentissage, du rôle des éducateurs ainsi que de sa dynamique.

3.3.9.1 Structuration

Comme signalé plus tôt, la recherche de modes d'apprentissage plus appropriés et mieux adaptés aux contextes contemporains est une préoccupation exprimée par de nombreux acteurs du domaine de l'éducation. Parmi eux, plusieurs ont instauré des processus de développement de communautés d'apprentissage au sein d'institutions éducatives, à travers les structures déjà existantes (programmes, facultés et autres) (Gabelnick, 1990). C'est grâce à l'initiative d'enseignants, de professeurs, d'éducateurs et autres agents du milieu de l'éducation (formel et non formel) que ces expérimentations ont vu le jour. Elles ont été mises en place par la création d'une structure opérationnelle de concertation, scellée autour d'un intérêt partagé, d'une vision et d'une volonté communes (Grégoire, 1997), et par le souhait de mettre en pratique un processus et une dynamique particulière de co-apprentissage.

De nombreuses motivations sont à l'origine de la formation de la communauté d'apprentissage. Ces motivations peuvent être reliées aux convictions et aux aspirations éducatives, entre autres, de développement intégral des personnes, d'adéquation du système éducatif au contexte changeant. Les motivations sont également tributaires des préoccupations pédagogiques liées à la recherche d'un environnement stimulant d'apprentissage, plus approprié pour faire face aux défis contemporains. Des motivations associées au développement professionnel, personnel, communautaire et social, comme la résolution de problèmes socio-environnementaux, ont également été identifiées. Le souhait d'apprendre ensemble dans une dynamique collective peut se manifester explicitement ou implicitement et devient l'engagement de base pour l'atteinte d'objectifs communs. C'est sur cette base que se formalise la participation de chacun et que repose l'organisation fonctionnelle adoptée collectivement pour initier un parcours partagé.

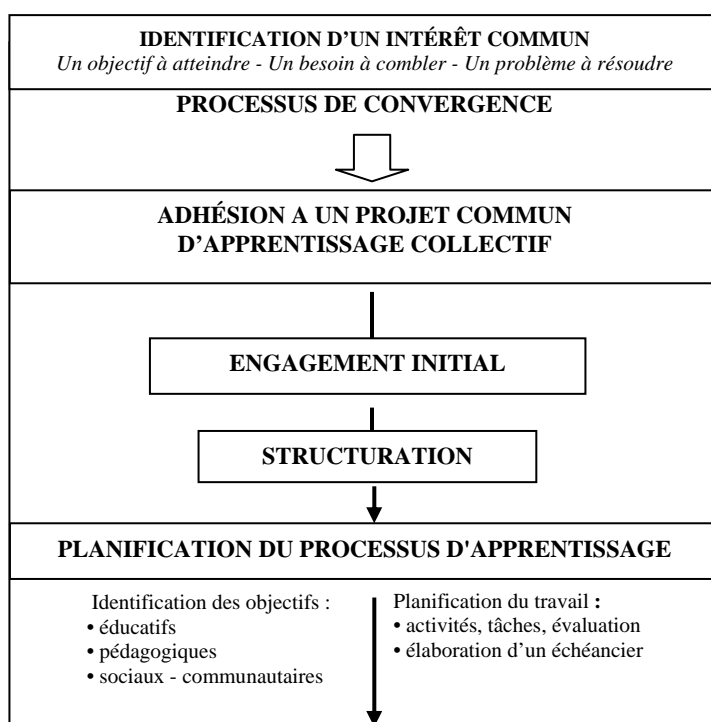
La détermination, le courage et la force des initiateurs sont des éléments cruciaux pour introduire les changements nécessaires à la mise en place d'une communauté d'apprentissage. Il s'agit en effet de confronter les formes traditionnelles du système éducatif en vigueur, pour mettre en œuvre un processus exigeant et ardu de transformation des structures, des fonctionnements, d'une culture éducationnelle et pédagogique, des personnes et des institutions.

Suite à l'analyse des pratiques, la stratégie de la communauté d'apprentissage peut émerger ou être mise en œuvre au sein d'une communauté éducative, à partir de liens de collaboration déjà existants. Elle apparaît comme un espace de concrétisation de ces liens autour d'un projet concret. C'est le cas des expériences de communauté d'apprentissage, les *collaborative communities*, développées au Texas, en Ohio, en Californie et au Colorado et présentées par Potapchuk et Polk (1994). Elles ont été formées au cœur des communautés éducatives, avec la participation active des milieux scolaire, familial et communautaire, pour faire face à des problèmes sociaux tel que l'intégration des groupes ethniques dans les écoles. C'est également le cas des *communities of learners* présentées par McCaleb (1994). Les problèmes en cause affectaient directement les institutions éducatives, mais avaient également une répercussion sur la communauté. Ces auteurs évoquent des cas centrés sur des problèmes d'ordre social, *a priori* davantage présents dans la communauté, mais qui affectent également le milieu scolaire. En effet, la violence à l'école, la criminalité, les problèmes de consommation et de contrôle de drogues, la pollution de l'eau, la gestion de déchets, ou autres problèmes socio-environnementaux, peuvent être autant d'éléments déclencheurs de la mise en place d'une communauté d'apprentissage. Dans ce genre de situation, la collaboration s'articule et se planifie autour de projets d'apprentissage qui visent spécifiquement la résolution de problèmes.

La communauté d'apprentissage peut également être directement associée aux activités planifiées par les institutions éducatives ; à l'école, au collège, à l'université, elle peut répondre aux objectifs éducatifs du curriculum. Dans ces cas-là, elle est associée au développement de projets d'apprentissage, généralement interdisciplinaires, incluant éventuellement la participation ou la collaboration des membres du milieu familial et communautaire. La communauté représente un terrain d'expérimentation ; ses réalités peuvent être l'objet d'études, de recherches et d'interventions dans le cadre de projets d'apprentissage.

Dans certains cas, la communauté d'apprentissage est envisagée comme une stratégie globale de l'institution éducative, dans laquelle toute la communauté propre à l'institution s'implique

alors activement. La démarche de la communauté d'apprentissage est intégrée au développement d'un projet éducatif et d'objectifs globaux, adoptés collectivement. La participation de tous les membres du personnel est requise, chacun ayant un rôle précis à jouer. La participation et le partenariat de la communauté et du milieu familial sont encouragés. Dans d'autres cas, la communauté d'apprentissage est formée à partir d'une ou de plusieurs classes (à l'école, au collège, à l'université), avec la collaboration de membres du milieu familial et d'organismes issus du milieu de vie partagé.



Une autre possibilité de structuration consiste en l'adoption de la stratégie cadre de la communauté d'apprentissage par des professeurs ou des chercheurs qui, en association avec les membres d'une communauté, mettent en marche un processus de recherche conjoint (recherche-développement, recherche-intervention recherche-action). Le cas du projet EDAMAZ, présenté au chapitre IV, témoigne d'expériences de ce type. La communauté d'apprentissage

Figure 9. Phases de structuration et de mise en place de la communauté d'apprentissage.

se forme ici progressivement autour d'un projet de création, de mise en œuvre et d'évaluation de trois programmes de formation universitaire interreliés. Il s'agit de programmes d'éducation relative à l'environnement, axés sur les réalités du milieu de vie (Sauvé *et al.*, 1999).

La mise en place (Figure 9) de la communauté d'apprentissage requiert une planification rigoureuse et systématique, qui inclut une dimension évaluative et qui est adoptée par l'ensemble des participants. Il s'agit de mettre au maximum à profit les habiletés et les compétences de chacun, les ressources internes et celles du milieu de vie. On vise le développement d'une dynamique favorable à l'épanouissement des forces créatrices, des aptitudes et des talents de chacun en vue d'atteindre les objectifs éducatifs, socio-environnementaux ou professionnels souhaités, ou de façon à trouver des solutions aux problèmes en cause. Dans certains cas, comme celui des *collaborative communities*, les conditions se prêtent à une planification collaborative avec les membres d'une communauté. Le projet commun est ancré dans les réalités du contexte. Il est question de contribuer au développement du milieu de vie en même temps qu'à celui des membres de la communauté d'apprentissage. Il s'agit de rendre à l'éducation sa place centrale dans la dynamique sociale (Delors, 1996).

Comme Brown (1994) le signale, la planification d'un design pédagogique axé sur la communauté d'apprentissage amène les participants à devenir des membres engagés par rapport à leur propre apprentissage dans la poursuite d'un objectif commun. Ce défi est de taille, si l'on considère que les personnes qui forment la communauté d'apprentissage ont des intérêts et des inquiétudes divers et peuvent être originaires de milieux et de champs disciplinaires différents. En effet, la composition d'une communauté d'apprentissage peut être très hétérogène ; les membres font alors face au défi de la communication, du dialogue, de la compréhension et de la convergence vers des intérêts communs (Mougenot, 1996). Par ailleurs, lorsque les conditions sont favorables, cette hétérogénéité constitue une source d'enrichissement réciproque.

La communauté d'apprentissage fait appel à la participation d'une diversité de personnes. Dans certains cas, elle peut réunir des membres des institutions éducatives, professeurs, étudiants, enseignants, élèves ainsi que des membres des communautés locales ; dans d'autres cas, ce sont des membres de l'entreprise ou d'autres milieux de pratique qui la composent. Les pratiques de la communauté d'apprentissage révèlent les enjeux de cette participation plurielle et l'importance de garder le cap sur les objectifs adoptés, en valorisant l'apport de

chacun pour rassembler les efforts vers leur réalisation, celle-ci n'étant possible que par les apports conjoints.

Dans chacun des cas, la communauté d'apprentissage peut avoir une durée variable. Par exemple, elle peut être envisagée exclusivement en fonction de la réalisation du projet ou de l'activité qui a motivé sa mise en œuvre. Ces projets communs peuvent parfois durer plusieurs années et, une fois les objectifs atteints, la structure de la communauté d'apprentissage peut se dissoudre. Parfois, les mêmes participants peuvent se retrouver autour de nouveaux projets de collaboration pour développer d'autres processus d'apprentissage ou résoudre de nouveaux problèmes communs identifiés. Des attitudes associées à la notion de *lifelong learning* se développent progressivement chez les participants, ayant une influence sur leur agir à tous les niveaux de leur vie, personnelle, professionnelle, sociale.

Une structure permanente peut également être mise en place, articulée autour de différents projets et activités interreliés. Chacun des projets peut avoir une durée variable et la communauté d'apprentissage peut rester en vigueur en tant que stratégie globale permanente au sein des institutions éducatives.

Par ailleurs, les pratiques de la communauté d'apprentissage dans les grandes institutions éducatives témoignent de l'importance que représente la structure créée, notamment pour les étudiants, face aux sentiments d'insécurité, d'instabilité, de confusion et d'anonymat qui peuvent être générés (Lenning et Ebbers, 1999). La communauté d'apprentissage peut offrir alors une niche de coopération, d'échange, de convivialité, qui contribue par ces faits à rassurer, stabiliser, renforcer l'identité et la cohésion, tout en créant, par l'effet collectif, des conditions propices à un apprentissage plus riche et stimulant.

3.3.9.2 Le rôle de l'éducateur

Les diverses pratiques de communauté d'apprentissage révèlent une dynamique où chacun des membres participe de façon active et engagée. Chacun a le défi de s'impliquer dans le

processus d'apprentissage en assumant à part entière son rôle de membre et d'acteur responsable engagé dans son propre apprentissage. Les membres, qui sont les protagonistes de leur processus de développement, participent activement dans les échanges, les discussions, les débats, les confrontations d'idées, les négociations, les processus décisionnels, la mise en œuvre des projets et l'évaluation, puisque l'ensemble des activités de la communauté d'apprentissage les concerne directement.

Dans un tel contexte, les agents éducatifs jouent un rôle essentiel et déterminant (Figure 10). Ce sont les professeurs, les enseignants et les éducateurs qui sont au cœur de l'action éducative. Torres (1997) souligne leur rôle fondamental en tant qu'**initiateurs, guides, leaders, orienteurs** dans le développement des processus d'apprentissage mis en marche, envisagés comme des processus de recherche-apprentissage. C'est effectivement l'engagement initial des agents éducatifs qui va déclencher la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage et sa planification, particulièrement au niveau de la planification pédagogique où ils œuvrent comme guides. Selon Socrate (Teixer, 1998), le rôle de l'éducateur est semblable à celui d'une sage-femme : il aide à *faire naître* la connaissance qui se trouve à l'intérieur de chaque personne. L'éducateur assiste cet accouchement, mais aussi il l'accompagne et stimule *la croissance* de la connaissance, en contribuant à l'épanouissement du potentiel de chacun en le mettant en contact avec ceux des autres, et en contribuant à le mettre en relation avec la réalité mouvante, pour produire les changements.

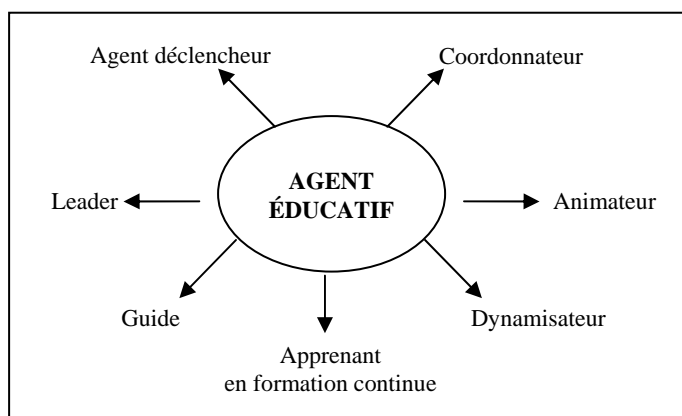


Figure 10. Les rôles de l'agent éducatif au sein de la communauté d'apprentissage.

De par leur *leadership pédagogique*, les éducateurs contribuent à la clarification des buts et des objectifs pédagogiques, ainsi qu'au choix des approches, des stratégies et des outils pédagogiques appropriés à la

démarche. Ils veillent à motiver et à impliquer chacun des membres,

à déclencher les réflexions et à susciter les échanges afin de produire une dynamique de co-construction. Les éducateurs ont pour défi de développer l'art de poser des questions et, bien sûr, de promouvoir l'écoute active (Nanus, 1992). Il s'agit de faire converger les apports : perceptions, approches, connaissances et compétences, vers un effet de complémentarité et de synergie, ainsi que vers le développement d'habiletés.

Ils ont également à assumer un *leadership transformatif* (Bennis et Nanus, 1985a, 1985b) en contribuant à créer les conditions requises pour amener les membres à se transformer en **agents de changements**, à les amener à devenir des leaders (*ibid.*). Durant le parcours de développement des activités, le *leadership pédagogique* est progressivement assumé par le collectif, mais les agents éducatifs demeurent des références importantes à cet égard.

Leur rôle consiste également à orienter l'analyse des situations de vie pour les interpréter et les exploiter pédagogiquement. Il peut s'agir de situations qui se produisent à l'intérieur ou hors du groupe constituant la communauté d'apprentissage. Il peut également être question de situations qui se présentent ou qui existent dans le milieu de vie ou dans un contexte plus global. Par ailleurs, au sein de la communauté d'apprentissage elle-même, certaines situations peuvent avoir une connotation conflictuelle dont la clarification et la résolution présentent un potentiel d'exploitation pédagogique.

Par leur rôle, les agents éducatifs sont appelés à agir comme **animateurs**, pour **encourager**, **mobiliser**, **activer** et **stimuler** la participation active de tous les membres. En tant qu'animateurs, ils ont à relever le défi de communiquer la vie, de rendre vivant le groupe, de l'aviver, de l'enflammer, de l'emplir d'ardeur, enfin, d'être l'élément moteur de l'entreprise d'apprentissage à assumer conjointement. Le mot animation doit être entendu ici dans le sens de ce qui vit, qui bouge, et qui est associé au mot latin *anima*, âme⁴³. L'agent éducatif agit effectivement comme l'âme du groupe, il a la responsabilité de souffler, *inspirare*, l'âme aux

⁴³ Nous nous appuyons sur la définition du mot *animation* extraite du Dictionnaire encyclopédique de la langue française (ALPHA, 1996, p. 55).

participants, de communiquer et de contribuer à l'inspiration, d'éveiller et de stimuler la curiosité comme les facultés créatrices individuelles et collectives, de faire naître les pensées, les sentiments, les comportements⁴⁴. Un des sens du mot *inspirer*, nous permet également d'associer le rôle de l'agent éducatif à *celui qui apporte de l'oxygène*, ce qui est effectivement aussi son rôle. D'autre part, il a le défi d'agir comme modèle, afin d'encourager par l'exemple. Enfin, la responsabilité des agents éducatifs est d'agir en tant que leaders et médiateurs dans le développement des liens entre les divers acteurs de la communauté : familles, organismes, autorités et autres.

3.3.10 Dynamiques

Dans cette section nous abordons les principaux éléments de la dynamique de la communauté d'apprentissage, identifiés à partir des pratiques éducatives de la communauté d'apprentissage recensées et mis en évidence à la lumière des apports des théoriciens et de l'étude de cas. Nous centrerons nos propos sur la dimension dialogique de la communauté d'apprentissage, sur la dynamique collaborative par la coopération, sur le développement de processus identitaires ainsi que sur les particularités de la communication en contexte de communauté d'apprentissage. Finalement, nous présentons quelques éléments relatifs aux perspectives de recherche au sein de celle-ci.

3.3.10.1 La relation dialogique au cœur de la construction des savoirs

*El sentido de la calidad suprema de la vida
es asumir la tensión dialógica que asegura la persistencia
de la complementariedad y el antagonismo⁴⁵.*

Edgar Morin

La co-construction de connaissances, l'acquisition de savoir-faire, de savoir-être et plus globalement, de savoir-agir en contexte de communauté d'apprentissage se fonde sur une

⁴⁴ *Ibid.*, Inspiration, page 666.

⁴⁵ Le sens de la qualité suprême de la vie est d'assumer la tension dialogique qui assure la persistance de la complémentarité et de l'antagonisme (traduction libre).

relation de type dialogique (Buttner, 1999 ; Strobel, 1998 ; Zimmer *et al.*, 1998) qui se trouve au cœur même de cette stratégie d'apprentissage. Il s'agit d'une pratique qui va à l'encontre des tendances individualistes et de l'analphabétisme théorique actuels. Le défi consiste à répondre à la nécessité d'une relation différente au monde, en vue de développer un regard critique et de se doter de capacités d'agir, de produire des changements, de transformer et de se transformer.

La communauté d'apprentissage crée des conditions qui permettent de sortir du cadre traditionnel d'apprentissage en développant un processus de construction de connaissances dans un rapport de dialogue avec les autres, avec le milieu, avec le monde, en vue de changements. Pour que nos propos soient mieux compris, la notion de dialogue, centrale dans la stratégie d'apprentissage, mérite d'être clarifiée.

Cette notion de dialogue, d'après Freire (1970, p. 63) est une manifestation concrète de la *dialoguicité*, essence de l'éducation. Elle réfère au rapport d'altérité, dans lequel elle trouve tout son sens et au cœur duquel se trouve la *parole*, le *logos* (du latin *dialogus* et du grec *dialogos*) qui s'échange entre deux ou plusieurs personnes. L'échange de propos oraux nous mène à la notion de *disputare* (lat, XII) qui implique le fait de discuter, de débattre, d'examiner des idées, des opinions. Nous retrouvons ainsi la base même de l'apprentissage tel que pratiquée au IV^e siècle av. J.-C. par Aristote⁴⁶, disciple de Platon et auteur de nombreux écrits qui ont marqué l'histoire de l'humanité, et même avant eux, par Socrate (maître de Platon) qui a fondé sa méthode de réflexion, la *maïeutique* (ou art d'accoucher les esprits), sur la discussion⁴⁷. La dispute était conçue comme un échange d'opinions où des arguments étaient mis en rivalité. Pour les philosophes grecs, il s'agissait d'un rigoureux exercice de confrontation verbale qui permettait d'examiner un propos de manière contradictoire, par la contestation, la recherche d'objections, la controverse, la critique. Le doute, la mise en question, la contestation et la remise en cause constituent des déclencheurs dans le processus

⁴⁶ Signalons, par ailleurs, qu'il alloue une grande importance à la parole dans la construction du savoir, comme il en témoigne dans son ouvrage *La Rhétorique*.

⁴⁷ D'après le dictionnaire encyclopédique de la langue française (Alpha, 1996).

d'approfondissement cognitif d'un objet, de *pénétration* de celui-ci. L'échange et la confrontation des contradictions déclenchent un processus de construction et de déconstruction pour la production d'un nouveau savoir ; il s'agit là du *dialogue actif* de l'apprentissage socratique. Les pratiques de la communauté de recherche de Lipman (1998, 1996), Buttner, (1999, 1995) et Strobel (1999) en sont imprégnées, accordant une place primordiale à la dispute philosophique.

Historiquement, la pédagogie du dialogue a acquis une force nouvelle suite à l'évolution de l'école traditionnelle et autoritaire (centrée sur l'autorité du professeur) vers une nouvelle école qui envisage un lien actif et engagé entre l'éducation et la société (Freire, 1970). Les théories dialogiques se sont enrichies avec le développement des écoles publiques et des sciences de l'éducation ; celles-ci ont apporté une nouvelle compréhension de la mission de l'éducation dans la construction de la société. Le *principe dialogique* de Buber (1947) représente un apport important pour les nouvelles pratiques pédagogiques enrichies par la philosophie éducationnelle et la phénoménologie.

À partir des années 60, sous l'influence de l'époque, la notion de dialogue a acquis une connotation plus sociale et politique, répondant à la recherche de nouvelles issues au contexte de crise et de désarroi qui a suivi les guerres de la première moitié du XX^e siècle.

Dewey (1984), et plus tard Freire (1997), ont marqué l'histoire avec leur nouveau regard sur l'éducation. Paulo Freire apporta une nouvelle systématisation de la pédagogie du dialogue, révélant cet acte comme un positionnement critique et engagé à l'égard d'une réalité à changer, à transformer pour se libérer de l'oppression, des inégalités et des injustices imposées par la société. Il envisage le dialogue comme une action réflexive et critique de transformation.

Selon la théorie aristotélicienne, le dialogue se produit dans la réciprocité des propos, par la contradiction, mais aussi par l'émergence d'une réaction dialectique des oppositions exprimées oralement, oppositions intrinsèques à toute idée. De plus, d'après la notion de

relation dialogique évoquée par Freire, c'est dans cette relation que se construit le rapport au monde ; la réflexion critique et la discussion dialectique, inhérentes à la relation dialogique, sont alors des outils épistémologiques contribuant à appréhender la réalité. Elles sont intégrées aux processus de construction des connaissances en contexte de communauté d'apprentissage et font partie du processus pédagogique dans lequel l'agir communicationnel trouve son sens : il s'agit en effet d'un apprentissage à être au monde. La relation dialogique implique donc un rapport expérientiel, une relation active dans et avec le monde, qui se développe dans un processus de *becoming educated* agissant, expérimentant une réalité concrète et significative. C'est la réalité (diverse, multiple et plurielle) qui donne un sens aux connaissances (Clark, 1996 ; Crosby, 1995 ; McCaleb, 1994). C'est ce que Wenger (1999) associe à la construction sociale de la connaissance en situation de communauté de pratique, qui, selon lui, existe de façon informelle comme contexte de vie. C'est à ce processus de construction de connaissances, vécu au cœur d'une réalité, qu'il associe les sentiments d'appartenance et d'identité que ce contexte favorise.

Au cœur du dialogue se trouve la notion de *parole* (Freire, 1970). Nous allons examiner cette notion afin de mieux en comprendre l'essence et l'importance au cœur de la stratégie de la communauté d'apprentissage. D'après cet auteur, la notion de *parole* est révélée par le dialogue et il importe de mettre en évidence les deux dimensions étroitement interreliées et indissociables qui le constituent : l'action et la réflexion. "Si l'on prive la parole de sa dimension active, on sacrifie également, automatiquement, la réflexion, transformant la parole en pur verbalisme. Elle devient par conséquent aliénée et aliénante" (Freire, 1970, p. 64, traduction libre). Freire signale également que la rupture entre l'action et la réflexion détruit la véritable parole. La praxis qui résulte de ce lien crée les conditions nécessaires pour transformer la réalité et construire la parole.

Dans le contexte de la communauté d'apprentissage, en lien avec une approche expérientielle, la praxis est étroitement associée à la réalité du contexte du milieu de vie ; elle constitue une façon de le pénétrer et de se l'approprier. Par son ancrage dans cette réalité, le processus de construction de connaissances acquiert ainsi un sens particulier ; il crée des

conditions favorables au développement de ce que Morin et Kern (1973) appellent une connaissance consciente du monde extérieur (l'environnement) et du monde intérieur (la société), ainsi que de la relation de transformation entre ces deux mondes. C'est l'approche systémique qui est alors privilégiée et l'action sur laquelle s'appuie ce processus apparaît comme une condition nécessaire à l'engagement pour la transformation. Freire (1997) signale par contre que si l'accent est mis exclusivement sur l'action, et s'il y a omission de la dimension réflexive, la parole devient activisme, et la véritable praxis est alors annulée, le dialogue impossible. En contexte de communauté d'apprentissage, le dialogue est envisagé en accord avec ces propos et, en tant qu'espace de rencontre entre l'action et la réflexion, il est porteur du changement.

Envisagé de cette façon, le dialogue ne représente pas une simple transmission de mots d'une personne à une autre (d'un émetteur à un récepteur) ou un simple échange de mots, de vérités ; c'est un acte créatif qui répond à la recherche incessante de l'être humain des chemins menant à la gestation de ce qui est nouveau (McLaren, 1997). Mais il ne s'agit pas là seulement de nouvelles connaissances, il s'agit d'aller au-delà, de construire des connaissances signifiantes, de faire émerger de nouvelles curiosités, de nouvelles motivations, un nouvel engagement et finalement, de construire une nouvelle relation au monde partagé. En stimulant une dynamique dialogique et en donnant un sens aux contradictions comme aux controverses, les conditions que la stratégie de la communauté d'apprentissage récrée rendent cela possible (Figure 11).

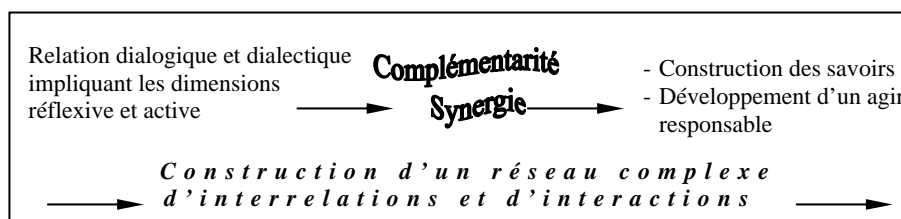


Figure 11. La relation dialogique en communauté d'apprentissage.

La relation dialogique et le développement du complexe réseau d'interrelations et d'interactions qu'elle entraîne, sont les bases du co-apprentissage et du développement d'un agir responsable, objectifs poursuivis en communauté d'apprentissage.

Effectivement, la communauté d'apprentissage porte en elle le défi d'agir dialogiquement, en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun (Kampol, 1997). La connaissance est ainsi indissociablement liée à la conscience de l'autre, à la compréhension de la situation et au positionnement de l'autre. Le contexte dans lequel elle se développe en est un d'hétérogénéité et se conjugue dans la diversité.

La *dialoguicité* réfère à la pratique interdisciplinaire inhérente à la communauté d'apprentissage. Cette pratique fait ressortir les complémentarités et les convergences des différents champs disciplinaires et des différents types de savoirs (communs, quotidiens, traditionnels, empiriques, scientifiques, etc.). Le dialogue est accompagné d'une problématisation (Gadotti 1998), qui requiert un exercice d'intégration. Le processus d'intégration des divers champs de savoirs implique la mise en place de relations étroites entre les concepts, les démarches et les valeurs afin qu'ils convergent vers le projet commun, avec un regard éclairé, intégral, mieux adapté à la complexité du défi. Cette approche est fondamentale pour un agir cohérent et pertinent au regard d'une réalité en changement ; nous référons tant à la réalité interne de la communauté d'apprentissage qu'à la réalité externe du contexte (éducatif, socio-environnemental ou autre). Il s'agit également ici de générer un nouveau savoir, allant au-delà des apports issus de chaque domaine en interaction. La participation et l'engagement de chaque membre y sont essentiels, y compris l'engagement mutuel. Mais Freire (1970) souligne également qu'il faut faire preuve d'humilité : avoir conscience des limites de chacun, avoir la curiosité de découvrir la *parole* de l'autre et les possibilités d'enrichissement individuel et collectif à partir d'un exercice pratique conjoint de transformation. Le dialogue se noue dans l'action partagée, l'objet-projet commun.

La réciprocité se développe à travers le même *monde*, ce monde partagé, représenté tant par la communauté que par le contexte, en réflexion et en agir communs. La relation dialogique constitue ainsi un acte de création et de recréation du monde. Les relations qui se créent sont complexes et incluent des dimensions cognitives, mais aussi des dimensions affectives, sociales, éthiques, morales, etc.

Elles génèrent une diversité de relations qui, par effet de synergie, contribuent au dépassement d'une situation initiale vers une situation nouvelle.

Mais la dynamique au sein d'une communauté d'apprentissage est loin d'en être une de paix et d'harmonie continues ; les tensions, les désaccords et les conflits font partie de sa réalité complexe et changeante. Le parcours partagé d'une communauté d'apprentissage implique la rencontre des *bagages* divers des membres ; le complexe réseau de relations professionnelles, personnelles et sociales prend forme comme fruit de la confrontation de ces diversités. Le défi consiste à le transformer en situation d'apprentissage ; orientées pédagogiquement, la confrontation et la déconstruction peuvent être une source d'enrichissement et de reconstruction. La notion même de dialogue implique la relation dialectique d'opposition des antagonismes qui nous ramène à l'idée de construction - déconstruction - reconstruction que se retrouve au sein d'une communauté d'apprentissage. La relation dialogique se tisse dans la mouvance de divergences et convergences.

Sur le plan socio-historique, les visions et les intérêts paraissent inconciliables. Est-il possible de les faire converger? Cette question demeure ouverte. Malgré cela, comme en témoignent les réflexions sur les théories éducatives contemporaines et sur les nouvelles pratiques pédagogiques, le dialogue prend davantage de pertinence, tout comme la nécessité de stimuler l'émergence d'environnements plus appropriés pour que s'épanouisse la relation dialogique et dialectique au monde.

3.3.10.2 La communication au cœur de la co-construction

Au sein de la communauté d'apprentissage, la communication contribue à rompre *l'anomie* (Durkheim, 1895) du contexte social contemporain, à savoir le manque de liens, le manque de relations significatives et structurantes, le manque de valeurs communes. Effectivement, dans la communauté d'apprentissage, il s'agit de recréer le type de relations traditionnellement associé à la communauté, -fondamentalement d'ordre affectif, personnel, familial -, en complémentarité avec celles qui sont généralement associées à la société - d'ordre plutôt

rationnel, instrumental, stratégique et tactique. C'est pourquoi la communication entre les membres de la communauté d'apprentissage est cruciale, et est privilégiée. Elle est entendue ici, d'une part, comme un processus social dynamique, ses éléments constitutifs étant les actes sociaux et d'autre part, comme un système, puisqu'elle se produit au cœur d'un ensemble d'éléments interreliées, qui contribuent à la définir (Mucchielli, 1999). La communauté d'apprentissage constitue en soi un système de communications (qu'elle bâtit), qui s'insère dans un ensemble d'autres systèmes plus vastes, ceux des institutions éducatives, des communautés éducatives, des localités... qui ont un lien direct ou indirect avec elle et qui lui donnent une signification. Ces liens sont à considérer dans le développement du processus d'apprentissage, comme l'est aussi l'influence des subjectivités dans les relations entre les membres, ce qui peut déterminer la manière dont ces relations se développent. Les diverses façons de communiquer jouent ici un rôle important : les paroles, les écrits, les actions, mais aussi les attitudes, les gestes, les émotions (parfois inconscientes)... qui s'avèrent plus difficiles à décoder et dont les interprétations peuvent être diverses. Il importe de considérer non pas seulement ce qui est dit, écrit ou fait, mais aussi comment ceci se réalise : la dimension *contenu* et la dimension *relationnelle* (Mucchielli, 1999). Ces deux dimensions qui, en fait, constituent le langage, ont une influence sur la dynamique du groupe et prennent un sens dans son contexte. Il faut donc les considérer avec ce contexte comme référence ; c'est en effet le contexte particulier créé par les interrelations et les interactions des membres qui fait émerger le sens des communications qui s'établissent. "La communication entre les personnes est fondamentalement un phénomène de sens, celui-ci n'étant pas focalisé seulement dans le seul contenu de la communication" (*ibid.* p. 26).

L'action partagée par les membres relie les uns aux autres de manières diverses et complexes, d'un point de vue rationnel en fonction de la planification conjointe des objectifs, mais aussi, entre autres, en lien avec les dimensions affectives, morales et sociales. Un effet de réciprocité a donc lieu, issu de la communication qui se tisse entre les membres et qui est associée aux enjeux tant internes qu'externes de la communauté d'apprentissage.

La dynamique qui détermine les enjeux internes s'établit à partir d'un certain nombre de règles définies. D'une part, elles sont explicitement et d'un commun accord définies par les membres et, d'autre part, elles prennent forme de manière implicite à partir des interactions développées. Ces règles, qui deviennent récurrentes, créent une sorte de logique interne et une régulation (homéostasie) qui sont déterminantes dans la dynamique qui se met en place (Mucchielli, 1999). De cette façon, celle-ci est tributaire du fil conducteur adopté et des subjectivités qui se développent, mais aussi des valeurs et des attentes des membres.

Les efforts conjoints, conscients et délibérés des membres, déployés à l'aide du complexe système de communication mis en place, rendent ainsi possible le développement d'un processus de changement planifié pour produire les transformations souhaitées (Savoie-Zajc, 1993 ; Dolbec et Savoie-Zajc, 1994). Mais des changements émergents ont également lieu par l'effet des interactions entre les membres et par les exigences mêmes de l'action commune. Ils sont le fruit d'un compromis, d'une négociation incessante (Savoie-Zajc, 1989).

La nature de l'innovation et le degré de changements atteint, ne sont donc pas entièrement prévisibles au début du processus de planification : en cours de route on considère que des besoins se précisent, d'autres disparaissent et d'autres émergent (Savoie-Zajc, 1989, p. 129).

De nouvelles significations apparaissent, de nouvelles formes communicationnelles prennent sens, adaptées au contexte en changement.

Un autre aspect inhérent à la communication, qui se manifeste dans ce contexte de communauté d'apprentissage, est celui des situations paradoxales. Elles se produisent par l'effet contradictoire de certaines communications qui peuvent générer des confusions ou des contraintes, produire des malaises ou des perturbations dans la dynamique de l'équipe. Ceci peut être un effet des relations de pouvoir, des complicités ou des complémentarités étroites, mais des situations d'ordre affectif ou émotif peuvent également y être associées. Par ailleurs, selon les propos de Mucchielli (1999), ces paradoxes sont inhérents à un système à la fois

organisateur et organisé, structurant et structuré, informant et informé, etc. Souvent, entre la dimension implicite, subjective ou *relationnelle* et la dimension rationnelle ou de *contenu* de la communication, surgissent des éléments de contradiction qui génèrent des situations paradoxales (*ibid.*, p. 39). Ces situations font partie de la dynamique de partage d'une communauté d'apprentissage, leur clarification constitue un défi qui requiert un effort considérable de la part des participants afin de dénouer les incompréhensions.

Finalement, dans l'activité communicationnelle et par-delà de la fonction de communication, le langage acquiert le rôle de coordonner les activités orientées vers le but et les objectifs adoptés par les personnes qui partagent l'action (Habermas, 1987). Associé à l'action, le langage a une importance déterminante en contexte de communauté d'apprentissage. *The speech and the action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of problem* (Vygotsky, 1978 : 25).

La dynamique fonctionnelle qui se développe grâce au langage contribue à créer, dans l'agir conjoint, des conditions qui influencent les changements chez les personnes et dans le groupe. Ceci rejoint l'idée de Mead (1963) qui évoque l'impact du langage dans la formation d'un nouveau type d'individu et d'une société nouvelle.

3.3.10.3 Un processus de co-apprentissage par la coopération

Au sein de la communauté d'apprentissage, les membres sont associés dans une relation dialogique et, dans une perspective de socialisation de la connaissance, deviennent les coparticipants d'un projet éducatif conjoint mené en coopération.

En effet, le dialogue requiert ouverture, tolérance, humilité, mais implique aussi un esprit de coopération. Dewey (1984) soulignait déjà l'importance de favoriser la coopération lorsqu'il mettait l'accent sur les aspects sociaux de l'apprentissage. Il s'inspire de la pédagogie de Freinet (Clandfield et Sivell, 1990) chez qui la coopération constitue l'un des principes

directeurs. Un accent particulier y est mis sur la communication, un élément clé dans l'approche coopérative.

La structure de mise en place d'une communauté d'apprentissage permet de stimuler la coopération, qui est à la base de la dynamique de co-apprentissage. Elle adopte un mode de fonctionnement qui amène et stimule un engagement responsable. Dans ses travaux sur l'apprentissage coopératif, Vygotsky (Doolittle, 1997) identifiait **la responsabilité individuelle et collective**, mais soulignait aussi l'importance de **l'interdépendance positive**, de **l'interaction directe**, des **compétences de groupes** et **interpersonnelles** et de **l'auto-évaluation de groupes**. La coopération requiert certaines conditions, dont l'attribution de rôles spécifiques en fonction des activités communes ; elle est possible lorsque chacun devient un chaînon du système que constitue le groupe ; chacun est donc important pour le bon fonctionnement de l'engrenage.

La coopération appelle également la collaboration, l'entraide, la contribution de chacun des membres, en encourageant et en stimulant la participation et l'implication autour de l'objet partagé, mais aussi en créant les conditions requises pour la prise en main de cet objet par chacun. Développer la coopération et l'entraide interpelle les personnes à assumer leur propre processus d'apprentissage ; aider l'autre est aussi un acte qui demande une clarté personnelle, une réflexion sur ses propos et son agir, pour pouvoir les partager.

La coopération constitue donc un mode de socialisation qui permet d'inclure dans le processus d'apprentissage les expériences, les savoirs et le bagage culturel de chacun. Une connexion se fait avec le contexte et la réalité, contribuant à la résolution des problèmes (Forest, 1998).

Par le biais de la coopération, la communauté d'apprentissage poursuit également le développement du raisonnement et de la pensée critique collective, stimulant les processus cognitifs

et contribuant au développement du respect et de la prise en compte des idées d'autrui (Blumenfeld, *et al.*, 1996).

Le rapport d'altérité, manifeste en contexte de communauté d'apprentissage, se bâtit en stimulant la prise en compte et la valorisation des différences et des particularités de chacun. D'un point de vue herméneutique, il s'agit d'assurer l'intersubjectivité de la compréhension et de la communication (par le langage et par l'action), sans perdre de vue le contexte culturel à l'intérieur duquel elle se forge.

Signalons également l'importance de la participation et de la coopération dans l'exercice de la vie démocratique, qui fait partie de la dynamique de la communauté d'apprentissage. La notion de vie démocratique, fort complexe, suscite diverses interprétations (Séguier, 1983) que nous évoquons succinctement. Elle peut impliquer le développement des processus de prise de décisions basés sur la voix de la majorité ou bien, par consensus. Ce dernier peut cependant paraître limitatif et contraignant, à cause de sa connotation réductrice : les propositions en discussion risquent d'être *aplaties* pour convenir à tout le monde. Il y a par conséquent lieu de renforcer la dimension constructive des processus de négociation qui mènent aux décisions. Elle implique la contestation, la controverse, la confrontation sur lesquels s'appuie le principe de la construction - déconstruction - reconstruction que nous avons évoqué. L'approche basée sur ce principe met en évidence l'importance des conflits cognitifs, des incidents critiques comme éléments inhérents à un processus de construction collective, qui contribue à la clarification, à l'appropriation de l'objet en question, à la complémentarité des points de vue et à une prise de décision appropriée. C'est de cette approche que s'inspire la stratégie de la communauté d'apprentissage.

La capacité d'écoute et de compréhension, la tolérance et le respect sont mis à l'épreuve dans un processus qui requiert une réflexion continuelle et critique quant aux choix à faire. La participation dans la négociation, comme processus continu, et dans la prise de décisions, comme exercice de pouvoir, constitue, comme le révèle notre étude de cas, une dimension

particulièrement délicate et sensible de la vie de la communauté d'apprentissage. La valorisation des membres et des bagages d'expérience, de savoirs et de compétences que chacun porte se combine avec la compréhension et la conscience de l'enrichissement qu'il est possible d'atteindre par la synergie et la complémentarité des apports. En tant que dimension de la communication, la négociation peut apporter aux membres une maturité individuelle et collective (Spies-Bong, 1989) ; une assurance et une confiance peuvent en résulter, si les conditions nécessaires à une véritable vie démocratique sont créées.

Les conflits sont cependant inévitables ; le défi, c'est de développer la capacité de les gérer adéquatement pour les transformer en situation d'apprentissage. Pour mettre en marche un processus de résolution des conflits, une communauté saine fera preuve d'habileté, de dialogue et de négociation, dans le respect et la tolérance.

La conviction du riche potentiel qu'une communauté possède peut générer une participation engagée, qui sera mobilisatrice et stimulante pour chacun des membres et pour la communauté d'apprentissage dans son ensemble.

3.3.10.4 Le développement de processus identitaires

La mise en relation de la démarche pédagogique de la communauté d'apprentissage avec le contexte concret dans lequel elle a lieu, contribue à répondre au besoin fondamental de chaque personne de développer des liens d'appartenance. L'appartenance, en tant que dimension clé des processus identitaires, est associée à l'adhésion à des valeurs et à un but commun, à un espace partagé (Wenger, 1999) à la structure de la communauté d'apprentissage et à la reconnaissance comme membre de celle-ci. Ceci contribue à développer un sentiment de force, de sécurité, d'assurance et de stabilité et même de fierté. Chacun devient porteur de l'image de l'entreprise commune.

Enraciné dans la réalité, le processus d'apprentissage conjoint ouvre les voies à "une conscience collective éveillée aux obligations mutuelles et vis-à-vis de la collectivité" (Conseil

supérieur de l'éducation du Québec, 1998, p. 11). Cette dimension a également été révélée et reconnue par les membres de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, qui constitue notre étude de cas. Ils constatent l'importance du sens que prennent le processus de formation et le développement des programmes lorsqu'ils sont liés et conçus directement en fonction des enjeux socio-environnementaux des contextes locaux (en lien avec les réalités globales). Ce processus donne aux membres la possibilité de s'approprier progressivement la réalité, de développer une conscience nouvelle à l'égard de la situation complexe, de la comprendre, de la définir et de bâtir un engagement à son égard. Dans ce parcours, des liens sont également tissés entre les divers acteurs sociaux. Ces situations contribuent à faire émerger un sentiment d'identité, qui se construit et se renforce à travers la relation dialogique. Ce sentiment se manifeste dans un double processus identitaire : d'une part au regard de la communauté d'apprentissage elle-même, qui permet de révéler, de reconnaître et de valoriser le sens de la participation et du lien de chaque personne ; d'autre part, au regard du milieu de vie dans lequel la communauté d'apprentissage s'inscrit, ce qui permet de révéler, de reconnaître, et de valoriser les caractéristiques spécifiques socioculturelles, historiques et environnementales du contexte, comme lieu d'appartenance.

Les sentiments d'appartenance et d'identité individuelle et collective sont d'ailleurs, des aspects qui font partie de la théorie sociale de l'apprentissage (Wenger, 1999) ; ils sont inhérents aux enjeux de la communauté d'apprentissage.

3.3.10.5 Perspectives de recherche

La communauté d'apprentissage crée un terrain propice au développement du rapport entre la recherche et la pratique ; les changements produits durant le processus d'apprentissage et les résultats atteints peuvent avoir un effet direct sur les pratiques éducatives et vice-versa. Le développement d'une conscience collective et la réalisation d'une action commune réflexive ouvrent la voie à de nouveaux champs de savoirs. Le processus d'apprentissage envisagé à travers un projet commun axé sur la praxis et selon une approche expérientielle, crée un contexte particulièrement favorable au développement de divers types de recherche, dont, la recherche - développement, la recherche-action, la recherche - formation, la recherche

évaluative et d'une façon plus générale, la recherche collaborative. L'intégration d'une démarche de recherche à la dynamique collaborative de la communauté d'apprentissage ouvre de vastes perspectives d'enrichissement mutuel, par l'apport multiplié des divers regards, par les cycles de rétroaction possibles entre recherche et intervention, par la pertinence et la signification que les savoirs acquièrent en lien direct avec la pratique, et ceci, durant un parcours qui s'étale dans le temps permettant une maturation conjointe. Mentionnons par exemple, l'une de ces pistes : la recherche-action, qui par ses propres caractéristiques peut trouver dans la communauté d'apprentissage un "lieu" (une structure, un processus et une dynamique) particulièrement approprié et fécond pour sa réalisation. Celle-ci peut se développer en lien avec un processus de résolution des problèmes communautaires ou avec la mise en œuvre de projets. La collaboration participative, l'interdisciplinarité et le dialogue de savoirs, associés à l'expérimentation et à la pratique réflexive, permettent d'envisager l'émergence d'une culture de recherche qui peut progressivement devenir indissociable des processus de formation-intervention. L'association entre les institutions éducatives et la communauté peut également constituer un lieu de reconstruction permanente d'une culture de recherche.

L'intégration d'une préoccupation de recherche au processus d'une communauté d'apprentissage peut être associée à une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche permet d'identifier adéquatement une situation problème, de l'investiguer et de réaliser un diagnostic, de rechercher des solutions (par les divergences et les convergences), de les évaluer, de choisir la plus appropriée, d'élaborer un plan d'action, de le mettre en marche et de l'évaluer, de faire le suivi (Sauvé *et al.*, 2000; Poirier Proulx, 1999). Ce processus doit, bien sûr, être envisagé selon un cycle de rétroaction.

L'adoption de solutions appropriées et l'évaluation des actions et des projets peuvent être réalisées de manière plus constructive et plus riche en y intégrant la pensée critique. Dimension essentielle de la relation dialogique, elle aide les membres à mieux faire face à la complexité des objectifs poursuivis. La pensée critique contribue à développer un argumentaire, à clarifier et à porter un jugement (Boisvert, 1999 ; Lafortune, Mongeau, et Pallascio, 1998 ;

McLaren et Giarelli, 1995 ; Lipman, 1992 ; Adams et Hamm, 1990) sur le problème en question ; le but de la démarche de résolution ; les points de vue impliqués ou les schémas de référence sous-jacents au problème (politique, éthique, économique, social, scientifique, culturel, etc.) ; les présupposés sous-jacents ; les concepts centraux ou les idées impliquées ; les théories ou les principes utilisés ; “les preuves”, les données ou les raisons invoquées ; l’interprétation ou l’affirmation qui en découle ; les interférences, le raisonnement ou les lignes de pensée ; les implications ou les conséquences qui en résultent.

La dynamique collective de la communauté d’apprentissage offre un terrain propice à l’exercice de la pensée critique, car elle s’enrichit dans le partage, la confrontation de savoirs, des idées et des valeurs de chacun (Sauvé *et al.*, 2000). Elle est ainsi en lien avec une attitude démocratique et collaborative.

Enfin, en contexte de dynamique collective, l’esprit de recherche, intégré dans le processus d’apprentissage, permet également d’envisager le doute, le scepticisme, l’incertitude comme des moments fondamentaux du processus créatif et de la conscience critique (Morin 1996 ; Morin et Kern, 1973).

3.4 L’éducation relative à l’environnement

*A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, éste va dinamizando su mundo*⁴⁸

Paulo Freire

Comme nous l’avons spécifié initialement, nos préoccupations éducatives se centrent spécifiquement dans le domaine de l’éducation relative à l’environnement dont l’objet constitue la

⁴⁸ “À partir des relations que l’homme tisse avec la réalité, qui sont le résultat d’être avec elle et dans elle, celui-ci dynamise son monde” (traduction libre).

relation que l'être humain et les groupes sociaux développent avec l'environnement. Nous appréhendons que la communauté d'apprentissage, comme lieu de dialogue et de co-construction, enraciné dans une réalité, ouvre des nouvelles perspectives de construction de la relation à l'environnement - milieu de vie. Pour expliciter nos propos, dans les pages qui suivent nous présentons, en premier lieu, la place de l'éducation relative à l'environnement dans l'éducation fondamentale et son lien avec diverses autres dimensions de celle-ci, et les finalités, les buts et les objectifs de l'ERE. Nous aborderons également certains des principaux éléments relatifs à la relation que l'être humain développe à l'égard de l'environnement et leurs caractéristiques principales, ainsi qu'une diversité d'approches pédagogiques privilégiées par l'ERE pour construire ou reconstruire cette relation. Nous soulignerons l'importance de l'éducation relative à l'environnement comme facteur de développement d'une vision de critique sociale, les sociétés étant médiatrices du rapport à l'environnement, lequel se forge dans leur sein, fruit de facteurs socioculturels et historiques. Nous l'aborderons donc comme un élément déclencheur de changements socio-environnementaux et communautaires. Nous finaliserons cette partie, faisant converger les propos abordés dans les sections précédentes de ce rapport de thèse, pour présenter les principaux éléments de la communauté d'apprentissage dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

3.4.1 La place de l'éducation relative à l'environnement et son lien avec les différentes dimensions de l'éducation

Ainsi que nous l'avons présenté plus haut, la genèse du savoir (psychogenèse et sociogenèse) se produit dans la relation que l'être humain développe avec monde. Le **savoir-être**, le **savoir-faire** et le **savoir-vivre ensemble** (qui inclut le savoir-agir responsable) se construisent dans la complexe réciprocité de ce rapport, à l'intérieur duquel la pratique sociale est cruciale.

Les dimensions de l'éducation qui se préoccupent des relations et des phénomènes qui caractérisent le développement de l'être humain - être social sont diverses. Parmi celles-ci, on compte l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle, l'éducation à la paix,

l'éducation au développement. Ces dimensions sont associées aux trois sphères d'interaction interreliées qui sont à la base du développement personnel et social : la construction de l'identité, la relation d'altérité et la relation avec le milieu de vie (Sauvé, 2000) (Figure 12). Chacune a une importance et une signification particulière au regard du développement humain et social et des changements complexes de la vie sociale. En effet, tant en ce qui à trait à la nécessité d'une nouvelle compréhension des situations et des enjeux contemporains qu'à la résolution de problèmes associés au développement humain, les diverses dimensions de l'éducation mettent en évidence les préoccupations éducationnelles associées à des champs de savoirs et de pratiques différents. Bien qu'elles soient étroitement interreliées et s'enrichissent mutuellement, chacune de ces dimensions possède des fondements et des pratiques spécifiques ; leur importance a été mise en évidence dans des conjonctures sociales et historiques particulières.

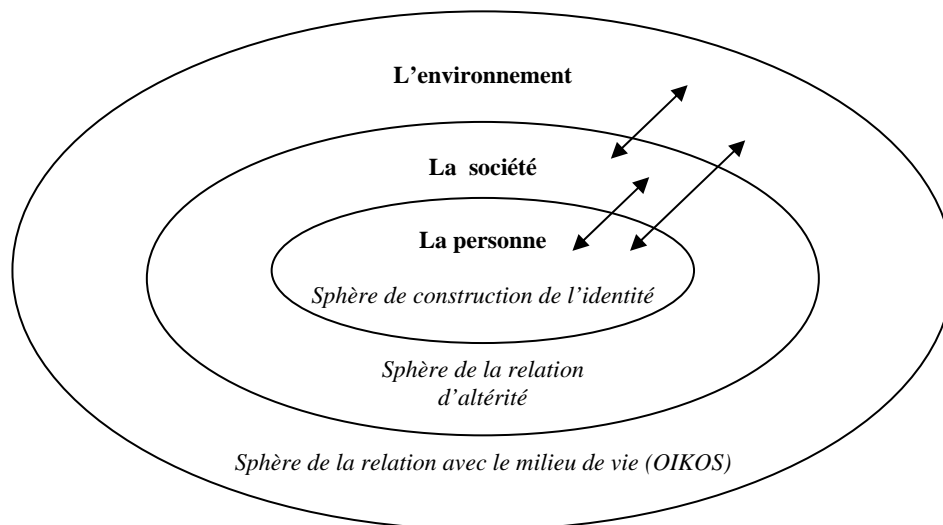


Figure 12. Les trois sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2000).

Ainsi, lorsque les enjeux liés à l'impact des activités humaines sur l'environnement - milieu de vie (dont l'être humain fait lui-même partie) sont devenus cruciaux, l'importance d'une éducation relative à l'environnement (ERE) a été mise en évidence. La gravité de la détérioration de l'environnement, dans certains cas irréversibles et mettant la vie en danger, a révélé et mis l'accent sur cette importante sphère du développement humain et social qu'est celle de la relation à l'environnement.

L'environnement est non seulement indissociable de la vie et de la diversité bio-culturelle, la vie même de l'être humain y dépend, en interrelation étroite avec celle des autres espèces. Aussi, il a toujours été une source inépuisable d'apprentissage pour l'être humain et pour la société. Comme le souligne Bacon (1973), l'être humain a appris à vivre et a été capable de développer sa capacité créative et inventive en observant attentivement les phénomènes naturels, exacerbant les sens et l'entendement. En étudiant ces phénomènes et en en tirant d'eux une multiplicité de riches enseignements, l'être humain a contribué aux avancements scientifiques et technologiques et au développement des sociétés. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué,

Selon la systématisation des travaux de Lucas (1976) présentée par Sauvé (1997a), l'apprentissage se réalise en contact avec l'environnement (éducation dans l'environnement), mais l'environnement lui-même est objet d'étude (éducation au sujet de l'environnement). La prise de conscience de la crise environnementale a aussi mis l'accent sur la démarche visant la résolution de problèmes environnementaux et sur une éducation visant à mieux "gérer l'environnement" et ses ressources dans une perspective de conservation (éducation pour l'environnement). La typologie de Lucas révèle ces trois types complémentaires d'éducation relative à l'environnement, qui mettent en évidence la pertinence de se pencher sur les relations que l'être humain tisse avec l'environnement par la médiation de son groupe social.

Si l'on se réfère aux sphères d'interaction interreliées qui se trouvent à la base du développement de l'être humain, nous pouvons constater que l'éducation relative à l'environnement est située dans la troisième sphère, celle de la relation de la personne à l'environnement (Sauvé, 1997a, 2000). L'environnement est alors perçu comme l'ensemble formé de composantes biophysiques naturelles et transformées par l'être humain.

Comme Sauvé l'explique (*ibid.*), la première sphère représente la zone de construction psychosociale de la personne, celle où elle se définit, se développe et prend conscience de ce qui lui est spécifique. Les caractéristiques psychologiques, psychosociales, physiques et intellectuelles, fondamentales et représentatives de cette sphère, la rendent apte à se mettre en

relation avec les autres sphères. À cette première sphère est associé le développement de l'autonomie et de la responsabilité personnelles.

Les dimensions de l'éducation qui y sont liées sont, entre autres : l'éducation à la santé, l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation aux valeurs, l'éducation psychomotrice, l'éducation transpersonnelle, l'éducation sexuelle (en lien avec la sphère de la relation d'altérité). C'est dans cette zone du développement humain que se génère le sens de la responsabilité personnelle (*ibid.*), tel qu'illustré par la Figure 12.

Ainsi que l'indique l'auteure, la sphère de la relation d'altérité est la zone où l'on apprend à établir des relations avec les autres personnes et avec les groupes sociaux. Elle est la zone où se développe le sentiment d'appartenance à ces groupes ; elle est donc étroitement liée au développement des processus identitaires, de la responsabilité à l'égard de l'autre et de la responsabilité sociale.

Nous y retrouvons entre autres, les dimensions suivantes de l'éducation : l'éducation aux droits humains, l'éducation à la démocratie, l'éducation à la paix, l'éducation au développement, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle, l'éducation planétaire ou mondiale, l'éducation en matière de population.

Finalement, dans la sphère de la relation à l'environnement se situe l'éducation relative à l'environnement (*ibid.*). C'est là que se retrouvent les liens que l'être humain établit avec les éléments biophysiques naturels et transformés avec le milieu de vie et dans une perspective globale, avec l'ensemble de la biosphère. Ces liens sont médiatisés par la société et plus spécifiquement par son groupe social d'appartenance. C'est la relation à *OÏKOS*, la maison partagée par tous les êtres vivants.

Oïkos (cette racine grecque qui compose les mots éco-logie et éco-nomie) se construit et se transforme entre la nature et la culture : elle est faite des composantes biophysiques du milieu, en étroite interaction avec les composantes socioculturelles des populations qui y vivent (Sauvé, 2000, p. 60).

C'est dans cette zone que se développe le sentiment d'appartenance à la trame même de la vie, à l'écosystème, dans un complexe réseau d'interrelations et d'interdépendances. Il s'y développe également le sens de responsabilités individuelle et collectives à l'égard de l'environnement : "l'éthique écocentrique" (Sauvé, 2000).

C'est le lieu de l'éducation éco-logique : apprendre à connaître sa maison de vie dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité ; apprendre à s'y situer, à identifier sa niche humaine dans l'écosystème global, apprendre à la combler adéquatement. Mais c'est aussi le lieu de l'éducation économique : apprendre à gérer ses propres rapports de consommation, à aménager et exploiter adéquatement l'espace partagé et les ressources communes (ibid., 2000, p. 60).

Ainsi, l'éducation relative à l'environnement apparaît comme étant un élément essentiel dans le développement intégral de la personne. Par sa spécificité, elle est mise en évidence comme une dimension déterminante de l'éducation fondamentale.

Ses visées mettent, entre autres, en évidence ses liens et son apport à l'éducation personnelle, sociale, économique, scientifique et politique. L'ERE vise à prendre conscience du milieu de vie et des interrelations entre les personnes et les sociétés à l'égard de l'environnement ; à acquérir des connaissances sur l'environnement local et global, sur les problèmes environnementaux et les voies de solutions ; à développer des attitudes et des valeurs (le savoir-être) afin d'améliorer les relations des personnes et des sociétés envers l'environnement ; à développer des aptitudes et des habiletés (le savoir-faire) afin de participer à des actions visant à résoudre les problèmes environnementaux et à produire des transformations pour une meilleure qualité de vie (UNESCO-P.N.U.E., 1978, 1976) ; elle vise à générer le respect, la valorisation et la protection du milieu de vie au présent et à l'avenir, dans un contexte d'équité

sociale, de responsabilité, et d'engagement individuel et collectif (Sauvé, 1997c ; Torres, 1996 ; Greenall Gough, 1993 ; Conseil de la Terre, 1993). Elle vise à un meilleur vivre-ensemble.

En tant que champ théorique, l'éducation relative à l'environnement est également à la confluence de plusieurs disciplines, comme les sciences de l'environnement, la philosophie, les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences et techniques biophysiques.

L'enracinement des processus de construction de savoirs dans le milieu de vie est envisagé par la stratégie de la communauté d'apprentissage pour créer des conditions favorisant le développement de nouveaux comportements, attitudes et valeurs, et de perspectives de reconstruction de nouveaux liens avec l'environnement.

3.4.2 Finalités, buts et objectifs de l'éducation relative à l'environnement

La educación ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que a partir de la apropiación de la realidad concreta se puedan generar en él y en su comunidad, actitudes de valoración y de respeto por el ambiente⁴⁹

Maritza Torres

Depuis la première Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, tenue à Stockholm en 1972, les propos qui émanent des grandes conférences internationales concernant l'éducation relative à l'environnement (ERE), ont mis en évidence la situation de

⁴⁹ "L'éducation relative à l'environnement doit être considérée comme le processus qui permet à l'individu de comprendre les relations d'interdépendance avec son milieu, à partir de la connaissance réflexive et critique de sa réalité biophysique, sociale, politique, économique et culturelle. À partir de l'appropriation de la réalité concrète, peuvent générer en lui et dans sa communauté des attitudes de valorisation et de respect de l'environnement" (traduction libre).

détérioration et de dégradation de l'environnement et du milieu de vie comme résultat des activités humaines (González Gaudiano, 1997 ; Sauvé, 1997c). Pour examiner les problèmes environnementaux qui affectent et menacent la vie et en vue d'interventions appropriées, ils ont mis l'accent sur l'ampleur et le caractère multidimensionnel des problèmes socio-environnementaux, sur la nécessité de les considérer en intégrant des dimensions sociale, économique et politique. La Charte de Belgrade⁵⁰ et la Déclaration de Tbilissi⁵¹ exposant les premiers énoncés de principes de l'ERE⁵², affirmaient déjà l'existence de liens indissociables entre le développement et l'environnement, leurs interrelations et leurs interdépendances (Palmer, 1998 ; Sachs, 1991).

En raison de la gravité de la crise environnementale, doubl e des *progrès du capitalisme exacerbé* (Sauvé, 2000 ; Orellana et Fauteux, 1998), l'éducation à la conservation des années 50-60 a été recadrée durant les années 70 dans une ERE qui a mis l'accent sur la résolution de problèmes. Avec les années 80, et l'importance accrue des préoccupations économiques (particulierement après les crises de 73, 83 et 89), les questions liées à l'environnement ont été davantage envisagées en regard du développement économique, qui, dans un contexte de globalisation, constitue désormais la préoccupation prioritaire (Orellana et Fauteux, 1998). C'est ainsi que l'ERE a été associée à l'éducation pour le développement durable, puis à l'éducation pour un avenir viable (UNESCO, 1992 ; UNESCO-PNUE, 1996). Dans un autre

⁵⁰ Ce document est issu du Colloque de Belgrade organisé par l'UNESCO et le Programme de Nations Unies pour l'Environnement - PNUE, 1975.

⁵¹ Cette déclaration résulte de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, UNESCO, PNUE, tenue à Tbilissi en 1977.

⁵² L'histoire officielle de l'ERE est marquée par d'autres grandes rencontres qui ont suivi cette conférence internationale : les réunions de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, qui aboutissent au rapport *Notre avenir à tous* en 1987, la *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*, UNESCO-PNUE (Moscou, 1987), la Conférence mondiale sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992), le Forum global tenu parallèlement à cette conférence, le Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement, ECO-ED (Toronto, 1992), la Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994), le Forum Plan t'ERE (Montréal, 1998) et la Conférence internationale Environnement et société :  ducation et sensibilisation du public à la viabilité, UNESCO, EPD (Thessalonique, 1997). La *Stratégie mondiale de la conservation* (1980) et les réflexions émises dans les documents du domaine de l'éducation, en particulier *L' ducation: un trésor est caché dedans*, de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996) et *Alliance pour un monde responsable et solidaire* de la Fondation pour le progrès de l'homme (1997) sont d'autres éléments qui marquent l'histoire de l'ERE.

courant, durant les années 80, l'ERE s'inscrit progressivement dans le mouvement de critique sociale avec la *socialy critical environmental education* (González Gaudiano, 1997 ; Robottom et Hart, 1993 ; Fien, 1993a, 1993b), et dans les tendances associées à la postmodernité.

La proposition de l'éducation relative à l'environnement, de construire une nouvelle signification des relations entre les individus et les groupes sociaux, s'enrichit d'une analyse critique des réalités environnementales qui prend en compte les dimensions sociales et éducationnelles. En ce sens, malgré le cadre officiel qui tente actuellement de retrancher la niche éducationnelle de l'ERE dans les seuls champs de la science et de la technologie, les six aspects essentiels identifiés dans le Traité alternatif sur l'éducation relative à l'environnement (Conseil de la Terre, 1993) demeurent en vigueur et confirment l'importance de l'ERE comme facteur de changement. Ces six aspects sont les suivants :

- **La mise en évidence des liens entre le milieu biophysique et le contexte socioculturel** révèlent l'impact direct et indirect du type de développement sur l'environnement et sur la qualité de vie et d'être des générations actuelles et futures ;
- **Le rôle central de l'éducation dans le développement de valeurs** en ce qui concerne l'influence de l'éducation véhiculée par la société, ses institutions et ses membres sur le comportement individuel et l'agir collectif ;
- **Le rôle important de l'éducation relative à l'environnement** en tant que dimension intégrante de l'éducation globale et au regard du développement intégral des individus et des collectivités ;
- **L'implication de la communauté dans la transformation de l'éducation** pour de véritables changements sociaux durables, considérant que la recherche de solutions réelles des problèmes environnementaux requiert la participation active de la population dans les changements pour une éducation qui promeut, non seulement l'acquisition de connaissances, mais aussi, l'agir responsable ;

- **Le développement de capacités de s'impliquer individuellement et collectivement dans la conception et la construction d'une société responsable** qui propose des formes de développement harmonieuses, viables, durables ;
- **L'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans les processus pédagogiques** et à tous les niveaux de la recherche en éducation.

Pour mieux saisir la portée de ces énoncés, nous ramenons les principaux éléments de définition proposées par l'UNESCO-PNUE, 1978) et synthétisés par Sauvé (1997c) selon lesquels l'éducation relative à l'environnement :

- Est un processus qui vise le développement des personnes et des communautés en ce qui concerne leurs relations avec le milieu de vie et l'environnement global ;
- Est un processus de prise de conscience et d'acquisition de connaissances, de valeurs, d'attitudes et d'habiletés ;
- Est un processus continu et permanent ;
- Est une dimension fondamentale de l'éducation globale ;
- Implique le développement d'un esprit critique et l'engagement dans des actions individuelles et collectives, dans la perspective d'une société responsable, viable, plus harmonieuse et respectueuse du milieu ;
- Privilégie une approche interdisciplinaire et systémique.

Selon la formulation des objectifs généraux par l'UNESCO, l'ERE vise à **prendre conscience** du milieu et des interrelations entre les personnes, la société et l'environnement ; à **acquérir des connaissances** sur l'environnement local et global, sur les problèmes environnementaux, les voies de solutions ; à **développer des attitudes et des valeurs** afin d'améliorer les relations des personnes et des sociétés avec l'environnement; à **développer des aptitudes et des habiletés**, à participer à des actions visant à résoudre les problèmes environnementaux et à **produire des transformations** pour une meilleure qualité de vie (UNESCO-PNUE, 1978, 1976) ; elle vise à **générer le respect, la valorisation et la protection de l'environnement** au présent et à l'avenir, dans un contexte d'équité sociale (Conseil de la Terre, 1993 ; Sauvé, 1997a ; Torres, 1996).

L'ERE a été envisagée selon différentes perceptions: comme contenu, comme processus, comme orientation curriculaire, comme discipline, comme approche holistique (Greenall Gough, 1993). Elle a été initialement caractérisée par une vision instrumentaliste, principalement centrée sur la résolution des problèmes (notamment par la filière UNESCO), et qui fait la promotion de l'écocivisme et de la gestion des problèmes environnementaux, pour une utilisation plus rationnelle des ressources naturelles, pour leur protection, leur conservation, en vue de maintenir leur potentiel d'exploitation (*ibid.*). Une tendance alternative de l'ERE l'aborde selon une approche intégrale, systémique et holistique, interdisciplinaire, menant à la construction d'un nouveau type de relation avec l'environnement, stimulant l'émergence d'une nouvelle sensibilité à l'égard du milieu de vie, développant de nouvelles capacités d'analyse critique de la réalité, favorisant un agir individuel et collectif plus responsable à l'égard de l'environnement et du milieu de vie. Cette vision s'inspire des postulats du socio-constructivisme et de la théorie critique. C'est dans le cadre de cette dernière tendance que se situe la stratégie de la communauté d'apprentissage.

Un lien étroit peut être identifié entre cette mouvance de l'ERE et les tendances et rapports de force associés aux enjeux de pouvoir qui s'exercent au sein des sociétés (Sauvé, 1998, 2000 ; Palmers 1998 ; Fien, 1993b).

Pour mieux comprendre l'importance de la stratégie de la communauté d'apprentissage en contexte d'ERE, rappelons les principales problématiques auxquelles répond l'éducation relative à l'environnement et qui ont été abordées dans ses documents fondateurs. Nous appuyant sur les écrits de Sauvé (1997c) à cet égard, elles peuvent être résumées comme suit:

- La dégradation du milieu biophysique par la pollution, la détérioration et l'épuisement des ressources, qui pèse comme une sérieuse menace sur la qualité de vie et la survie ;
- L'aliénation des personnes et de la société en rapport à leur milieu de vie, produit de l'éloignement de l'être humain de sa nature originale (Morin et Kern, 1993), la rupture du lien avec les autres éléments de la biosphère ; la déformation et la perte des valeurs fondamentales ;

- Les limites des conditions d'enseignement-apprentissage traditionnelles caractérisé par la parcellisation des disciplines et la déconnexion des institutions d'enseignement des réalités du milieu.

Ces problématiques peuvent être mieux comprises et abordées si l'on examine les relations que l'être humain a développées avec l'environnement et le milieu de vie.

3.4.3 La relation à l'environnement et au milieu de vie dont l'être humain fait partie

*Nous savons au moins ceci : la terre n'appartient pas
à l'homme ; l'homme appartient à la terre.
Ce n'est pas l'homme qui a tissé la trame de la vie ;
il en est seulement un fil.
Tout ce qu'il fait à la trame, il le fait à lui même*

Chef Seattle

Comme Greenall Gough (1997) l'affirme, l'éducation relative à l'environnement est tributaire des différentes visions du monde reflétant les contradictions et les conflits inhérents aux différents paradigmes sociaux. Ce sont ces visions qui modèlent la relation que les personnes et les sociétés développent avec l'environnement - milieu de vie.

Le monde de la culture et de l'histoire, qui est exclusivement humain, est récréé de façon permanente ; il conditionne les façons dont l'être humain confronte ce monde et fait face à la nature. Par conséquent, il n'est pas possible de comprendre les relations des êtres humains avec la nature sans étudier les conditionnements historiques et culturels auxquels leurs façons d'agir sont soumises (Freire, 1998, p. 24, traduction libre).

Selon les choix fondamentaux que nous avons adoptés, l'éducation relative à l'environnement devrait répondre à une vision du monde qui nous ramène à la posture essentielle de l'être humain, à celle d'*admirateur* du monde (*ibid.*); cette admiration est comprise dans le sens d'objectiver et d'appréhender le monde comme son champ d'action et de réflexion, comme façon de le *pénétrer lucidement* (*ibid.*). Il s'agit de prendre conscience non

seulement du *cordon ombilical* qui nous lie à l'environnement, particulièrement à la nature, mais aussi de notre capacité transformatrice, intégrant la connaissance sensible à la connaissance rationnelle du monde.

Mais nous avons parlé ici d'environnement, de nature et de milieu de vie, concepts clés en éducation relative à l'environnement ; il importe de les examiner pour les clarifier. Ce sont des notions longuement discutées et au sujet desquelles il existe une diversité de représentations, associées à différentes perspectives et paradigmes. L'identification des éléments qui les composent se prête également à une diversité de définitions. Pour les fins de cette étude, nous nous limitons à ramener sommairement quelques-uns des principaux éléments de clarification.

D'un côté, l'environnement a été compris comme étant l'ensemble des éléments biophysiques naturels, abiotiques (air, eau, sol) et biotiques (matière organique et organismes vivants), couramment appelé *nature*. Celle-ci fait référence à des milieux biophysiques naturels n'ayant pas subi d'altérations anthropogéniques. En termes écologiques, nous pouvons y associer la notion de biosphère ou écosphère, qui inclut l'ensemble des éléments biophysiques et des écosystèmes⁵³, reliés par des trames complexes d'interrelations. D'un autre côté, la notion d'environnement a intégré les éléments biophysiques transformés par l'être humain. Pour mieux saisir cette clarification, il importe d'établir le lien avec la notion de milieu de vie, qui est l'ensemble formé par l'environnement (éléments biophysiques naturels et transformés) et les éléments socioculturels et historiques (incluant les facteurs anthropogéniques, comme l'esthétique, la religion, l'économie ou la politique). Leurs relations peuvent être représentées comme l'illustre la Figure 13.

⁵³ Nous retenons ici la définition d'écosystème de Mata et Quevedo (1990) qui le représentent comme un système organisé, structuré et doté de mécanismes d'autorégulation, composé d'une ou des plusieurs communautés d'êtres vivants et un milieu physique, situé dans une zone déterminée.

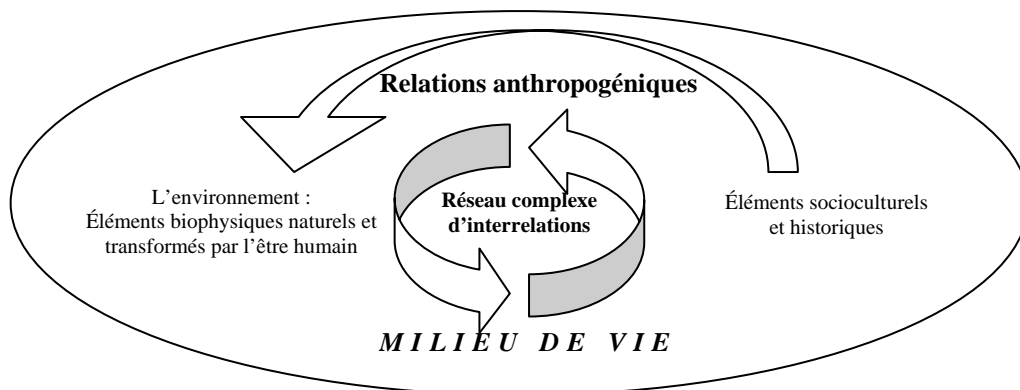


Figure 13. Le milieu de vie : un ensemble formé par des éléments biophysiques naturels et transformés, des éléments socioculturels et historiques et leurs relations dans un espace-temps donné.

Dans ses travaux, Sauvé (1997a) a défini une typologie des principales représentations complémentaires de l'environnement (Figure 14) :

- **L'environnement problème, à résoudre.** Il s'agit fondamentalement du milieu biophysique, support à la vie, menacé par les activités humaines. Pour résoudre les problèmes de détérioration et de nuisance, il est nécessaire de développer de compétences spécifiques ;
- **L'environnement ressource, à gérer.** C'est le patrimoine biophysique collectif qui est exploité, qui s'épuise et se dégrade. Il faut acquérir des compétences pour le gérer en vue d'un développement responsable et équitable.
- **L'environnement nature, à apprécier, à respecter, à protéger.** Il réfère à l'environnement originel, essentiel, pur, avec lequel il faut apprendre à recréer des relations afin de mieux être ensemble avec les autres organismes vivants, en conditions de biodiversité ;
- **L'environnement système, qu'il faut comprendre** pour prendre des décisions. C'est l'écosystème incluant les relations écologiques ; il fait référence à l'équilibre écologique. Il s'agit de développer la pensée systémique et une vision globale pour comprendre les complexes réseaux de relations qui font partie de l'environnement comme système ;

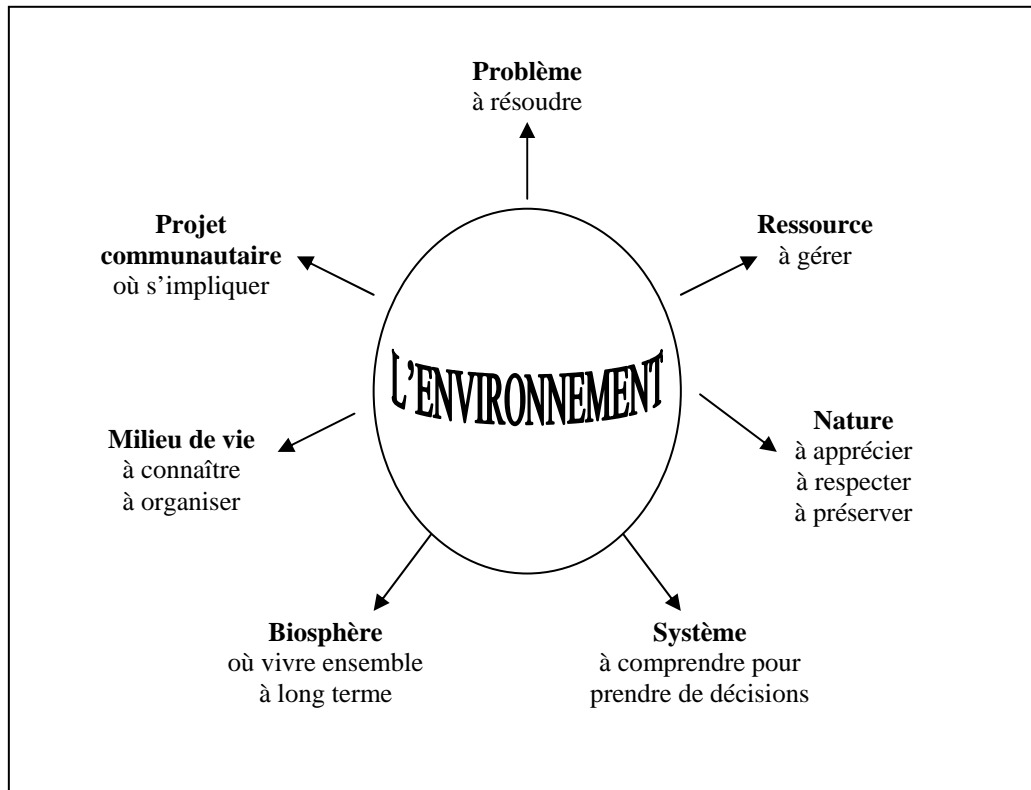


Figure 14. Typologie des représentations de l'environnement, d'après Sauvé (2000).

- **L'environnement biosphère, où vivre ensemble à long terme.** Il s'agit de *Gaïa*, de Lovelock (1986), de la *terre-patrie*, de Morin (dans Morin et Kern, 1993), du *monde fini*, de Jacquard. Ici, il importe de développer des compétences en lien avec une vision holistique, une conscience planétaire et cosmique ;
- **L'environnement milieu de vie, à connaître, à organiser.** La localité au quotidien, incluant les composantes socioculturelles et historiques, avec laquelle il convient de développer des liens d'appartenance et d'identité ; des compétences sont requises en vue d'aménager l'environnement ;
- **L'environnement projet communautaire, où s'engager.** La collectivité humaine, sociale, le milieu de vie partagé où se tissent les relations de convivialité, les solidarités, la vie démocratique et où se forment les processus individuels et collectifs d'émancipation et de transformation.

Comme Sauvé le souligne, cette typologie offre une analyse des représentations de l'environnement qui permet de mieux envisager et comprendre les diverses conceptions de l'éducation relative à l'environnement. Celles-ci seront également tributaires de la relation entre le concept d'environnement et celui d'éducation.

À partir de cette typologie de l'environnement, il est possible de mieux comprendre et définir différents types de relations que l'être humain développe avec celui-ci. Parmi celles-ci, diverses relations ont pu être identifiées par Orellana (dans Sauvé *et al* , 2000):

- Des relations d'**exploitation** des ressources naturelles, comme l'extraction minière, la coupe forestière, la pêche, l'agriculture, etc. De telles activités se sont développées de façon démesurée, le plus souvent au-delà du niveau nécessaire pour répondre aux besoins vitaux de la population humaine, mais sans toutefois les combler équitablement. Ces relations entraînent le risque d'extinction des ressources non renouvelables et de la détérioration, souvent irréversible, des écosystèmes.
- Des relations de **consommation**, qui se traduisent par l'acquisition de biens de consommation naturels ou fabriqués, pour satisfaire différents types de besoins, des plus fondamentaux aux plus superficiels. Les relations de **surconsommation** (consummisme), se caractérisent par un excès dans la consommation et l'acquisition d'objets superflus et de luxe, entraînant un gaspillage écologique des ressources naturelles et de l'énergie, en plus d'engendrer de la contamination. Ce type de relation est encouragé par un modèle social dominé par les intérêts économiques qui visent la concentration de richesses et de capitaux.
- Des relations d'**élimination**, le plus souvent associées à des solutions faciles au problème de la gestion des résidus provenant des activités productives, militaires et de consommation. Le milieu de vie partagé (terrestre, maritime et aérien) s'est progressivement transformé en un immense "dépôtoir" où s'accumulent, entre autres, les résidus toxiques, médicaux, atomiques et radioactifs, principalement produits par les pays fortement industrialisés.

- Des relations d'**occupation**, qui visent à “ occuper ” l'espace de plus en plus, en le transformant et en le modelant, trop souvent au détriment de l'espace vital partagé.
- Des relations d'**aménagement** du milieu de vie, qui se traduisent par l'occupation différenciée du territoire et par la mise en place d'infrastructures et de constructions visant à favoriser et à faciliter le fonctionnement, l'esthétique et la cohabitation. Ce type de relation engendre cependant trop souvent la destruction et l'enlaidissement du milieu de vie.
- Des relations d'**identité**, qui sont caractérisées par le sentiment d'appartenance au milieu de vie et par le sentiment d'en faire partie intégrante. Certaines cultures s'enracinent dans un lien d'identité très étroit avec la nature, d'autres se développent dans le creuset d'un terroir.
- Des relations **thérapeutiques**, qui se développent avec le milieu naturel ; elles sont associées au pouvoir préventif, curatif et thérapeutique de celui-ci. Ces relations peuvent se tisser par le contact direct de l'être humain avec le milieu naturel ainsi que par l'utilisation de produits médicaux extraits de celui-ci.
- Des relations de type **spirituel**, particulièrement avec la nature, qui peuvent se tisser à travers une approche symbolique ou une imagerie mystique et religieuse. L'être humain peut développer dans la nature une cosmologie et y trouver l'inspiration pour alimenter son esprit et sa créativité artistique. Certaines cultures ont attribué des pouvoirs magiques et cosmiques aux éléments de la nature.
- Des relations **d'apprentissage et de création**, qui témoignent de la capacité que possède l'être humain d'apprendre en interaction avec l'environnement, en y construisant des savoirs qu'il cumule, analyse et intègre en vue d'un agir créateur. L'environnement interpelle aussi l'apprentissage de la manière d'être et de vivre ensemble dans un milieu de vie partagé.

L'identification de ces relations permet de mieux saisir la complexité du défi de l'ERE et de cerner de façon plus éclairée les approches et les stratégies éducatives les plus appropriées de manière à les adapter aux différents contextes d'intervention.

3.4.4 Une complémentarité d'approches, différentes perspectives vers une vision intégrée en ERE

La reconstruction des relations des personnes et des sociétés avec l'environnement est la première préoccupation de l'ERE. C'est pourquoi l'identification et l'analyse de relations existantes dans un contexte donné contribuent à enrichir le diagnostic initial de la situation sur laquelle l'intervention éducative est centrée. Les considérations socio-historiques, dont les réalités politiques associées à ces relations doivent également être prises en compte.

À travers son évolution, les pratiques éducatives de l'ERE ont permis de mettre au point et d'expérimenter une diversité d'approches et de stratégies, en relation avec les fondements adoptés, les différentes représentations de l'environnement, la perspective de départ (éducative, environnementale ou pédagogique, selon la classification de Sauvé, 1997 : 19) et l'analyse des conditions spécifiques de la situation où l'on intervient. En accord avec la définition de l'ERE adoptée dans ce cadre théorique, il convient d'envisager des approches suivantes (Sauvé, 1997c) :

- **Une approche holistique**, afin de développer une vision globale des réalités socio- environnementales et éducatives ;
- **Une approche systémique**, de manière à aborder de façon éclairée les interrelations et les interdépendances dans l'environnement ;
- **Une approche expérientielle**, stimulant l'expérimentation sur le terrain par la participation active aux projets, en immersion dans le contexte même d'intervention en ERE, en associant action et réflexion (praxis) ;
- **Une approche interdisciplinaire**, en vue de la convergence, de l'intégration et de la complémentarité des savoirs des divers champs, pour un meilleur discernement et un agir éclairé au sujet des problématiques abordées par l'ERE ;
- **Une approche coopérative**, qui fait appel au partage, à l'entraide, à l'apprentissage entre pairs, au dialogue et à la décision collective en lien avec les réalités partagées ;

- **Une approche critique**, développant la capacité de raisonner, d'analyser, d'objectiver, d'évaluer les réalités complexes, tant socio-environnementales qu'éducatives, vers un agir responsable.

S'inspirant de la démarche de résolution des problèmes ainsi que de la méthode de la recherche-action et de ses visées de changement (Elliott, 1991), l'ERE propose le développement des processus d'apprentissage par projets avec la participation des institutions éducatives et des communautés pour la résolution de problèmes socio-environnementaux. En effet, l'ERE encourage la création de liens intimes avec la vie quotidienne des localités et des régions où les institutions éducatives sont situées. Elle encourage également la prise en compte des conditions concrètes et des problématiques du contexte pour générer des réflexions, développer de nouveaux savoirs, une conscience critique et des solutions appropriées à la triple problématique environnementale, éducative et pédagogique. Nous voyons ici la convergence avec les propos de la stratégie de la communauté d'apprentissage.

3.4.5 L'éducation relative à l'environnement socialement critique, facteur de changements socio-environnementaux et communautaires

En tant que dimension fondamentale de l'éducation globale et selon ses visées de reconstruction du lien entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement, l'ERE agit comme facteur de changement social par le changement du processus éducationnel (Greenall Gough, 1997).

En s'inspirant de travaux des divers auteurs⁵⁴, Sauvé (1997c : 292) a identifié dix catégories différentes de changements associés à l'éducation relative à l'environnement. Nous les résumons comme suit:

⁵⁴ Entre autres, Robottom (1986, 1987, 1989), Hart (1990, 1991), UNESCO, PNUE (1978), Stevenson (1987).

- **Changements dans l'environnement** : ces changements sont produits par la résolution de problèmes environnementaux et la mise en œuvre d'une éco-gestion favorisant le développement de sociétés responsables ;
- **Changements chez les personnes et les groupes sociaux** : ils se produisent à travers l'acquisition de savoirs et en apprenant à être et à faire, en changeant attitudes et comportements pour favoriser l'harmonie des relations entre les personnes, la société et l'environnement ;
- **Changements dans les systèmes d'éducation** : en les rendant plus aptes à répondre aux défis que posent les sociétés contemporaines, la pertinence et la fonctionnalité de ces systèmes s'améliore. L'ouverture de l'école vers le milieu de vie permet d'aborder la réalité dans sa globalité et sa complexité. L'éducation relative à l'environnement remet en question le cloisonnement disciplinaire et les caractéristiques spatio-temporelles des systèmes actuels ;
- **Changements dans les curriculums scolaires** : à l'école, l'éducation relative à l'environnement implique l'intégration aux curriculums actuels d'une préoccupation environnementale, relative à la relation entre les personnes, la société et l'environnement, de manière à rendre l'éducation plus pertinente ;
- **Changements dans la conception de l'apprentissage** : la connaissance se développe par l'interaction entre les personnes et le milieu de vie, par une approche coopérative, adoptant une démarche expérientielle d'apprentissage qui implique l'exploration à partir d'une situation concrète, significative, l'expérimentation active et l'action réflexive ;
- **Changements dans les pratiques pédagogiques** : l'éducation relative à l'environnement donne lieu à un véritable mouvement éducationnel qui favorise des approches, des stratégies et des modèles différents de ceux de la pédagogie traditionnelle. Elle adopte la pédagogie de terrain, de découverte, de projets, de résolution de problèmes ; les situations pédagogiques sont organisées de manière à favoriser les interactions entre le sujet, l'objet, l'agent et le milieu. La planification y est prévue en écogestion ;
- **Changements dans la formation des enseignants** : l'éducation relative à l'environnement conçoit la formation des enseignants comme un processus de

développement professionnel, de participation dans un processus continu de recherche-action et de réflexion. La formation intègre la valorisation de savoirs et d'expériences personnelles, favorise l'autonomie et la responsabilité dans l'apprentissage, propose l'apprentissage coopératif à partir de l'échange des réflexions, des découvertes, des synthèses et des expériences ; elle stimule le développement d'habiletés d'enquête, de recherche et de réflexion critique en rapport avec les réalités environnementales et l'action pédagogique ;

- **Changements dans les pratiques habituelles de recherche** : l'éducation relative à l'environnement favorise le développement d'une recherche critique, axée sur l'intersubjectivité qui considère les aspects contextuels, expérientiels, et uniques des réalités et des situations pédagogiques étudiées et qui favorise les transformations sociales et éducationnelles nécessaires ;
- **Changements dans les pratiques de développement** : le développement de l'éducation relative à l'environnement fait appel à la collaboration entre spécialistes, gestionnaires et praticiens dans une démarche commune de recherche-action qui favorise l'émergence d'un processus de changement autour d'une signification commune ;
- **Changements dans les pratiques d'évaluation des processus et des apprentissages** : en cohérence avec l'importance de ses dimensions sociale et affective, l'éducation relative à l'environnement propose la participation de tous les acteurs aux démarches d'évaluation, qui sont de nature formative et continue ; cette participation se fait dans une perspective critique, par des approches diverses, dont les approches ethnographique et phénoménologique.

Parmi les principaux apports à l'éducation fondamentale, l'ERE contribue au développement personnel par le rôle qu'elle joue dans les processus identitaires ; ceux-ci sont créés par le développement de liens avec le milieu de vie. La prise en charge de la réalité et l'apport au développement qualitatif du milieu sont tributaires également d'un processus de maturation, en lien avec le développement de l'autonomie et de la confiance en soi.

L'ERE contribue aussi au développement social par un engagement qui stimule l'entraide, la coopération, le respect, la solidarité, le développement des habiletés communicationnelles et de vie démocratique (négociation, prise de décision collective) en vue d'un agir conjoint dans un milieu partagé. Elle encourage également le développement du sens de la responsabilité individuelle et collective pour une éthique de la responsabilité à l'égard du milieu de vie partagé.

3.4.6 La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement

*He aprendido que todo el mundo quiere vivir en la cima de la montaña, sin saber que la verdadera felicidad está en la forma de subir la escarpada*⁵⁵

Gabriel García Marquez

À partir de ces éléments théoriques, nous pouvons dégager les perspectives prometteuses que la stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage offre pour la mise en œuvre d'un processus d'éducation relative à l'environnement. La relation constructive entre les institutions éducatives des milieux formels et non formels et les communautés est privilégiée par l'ERE ; elle peut se concrétiser à travers la structure de la communauté d'apprentissage (Figure 15). Le processus d'apprentissage collectif que celle-ci envisage crée des conditions favorables au développement d'un processus optimal d'éducation relative à l'environnement, optimisant chacun des aspects et des étapes que celle-ci implique : la découverte du milieu de vie, la prise de conscience des interrelations existantes dans le milieu, le diagnostic de la situation du milieu de vie, la création de projets d'amélioration du milieu de vie. Ces quatre étapes peuvent être développées en intégrant les approches pédagogiques proposées par la communauté d'apprentissage, soit les approches dialogique, collaborative, coopérative, interdisciplinaire, praxique, expérientielle, critique, holistique et systémique, mettant en évidence la convergence entre celles-ci et la démarche globale optimale que l'ERE privilégie.

⁵⁵ "J'ai appris que tout le monde veut vivre sur la cime de la montagne, ignorant que le véritable bonheur se trouve dans la façon de monter l'escarpement" (traduction libre).

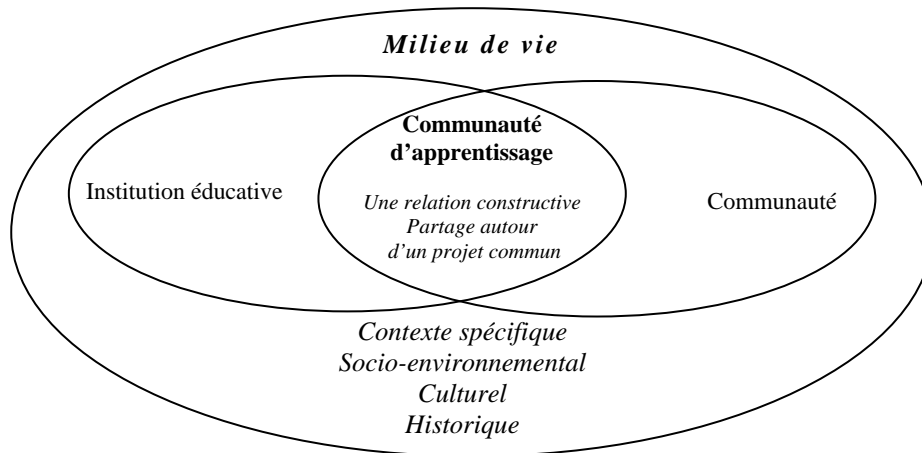


Figure 15. Une relation constructive entre l'institution éducative et la communauté à travers la communauté d'apprentissage.

Rappelons que la communauté d'apprentissage valorise la co-construction de la connaissance et que, par sa structure, elle vise à créer les meilleures conditions possibles pour que ce processus ait lieu, valorisant la dimension sociale des processus d'apprentissage pour mieux se mettre en lien avec le monde. L'accent est ainsi mis sur les relations cognitives, affectives et sociales dont le développement est, entre autres, encouragé par la mise en commun, le partage, la coopération, l'enracinement de l'agir commun dans les réalités, l'intégration de l'action et de la réflexion, la résolution de problèmes.

La communauté d'apprentissage crée des conditions pour le changement dans les relations avec les autres personnes. L'accent y est mis sur les relations sociales de manière à renforcer les liens d'identité et d'altérité et, à travers cette dynamique, de renouer des relations avec le milieu de vie et l'environnement. Un processus dialectique de construction du rapport au monde est privilégié. Les valeurs qui y sont révélées dont celles d'appartenance, d'identité (Figure 16), de respect, de solidarité et de responsabilité se développent à l'égard des autres, au sein du groupe qui forme la communauté d'apprentissage et à l'égard du milieu où elle se situe.

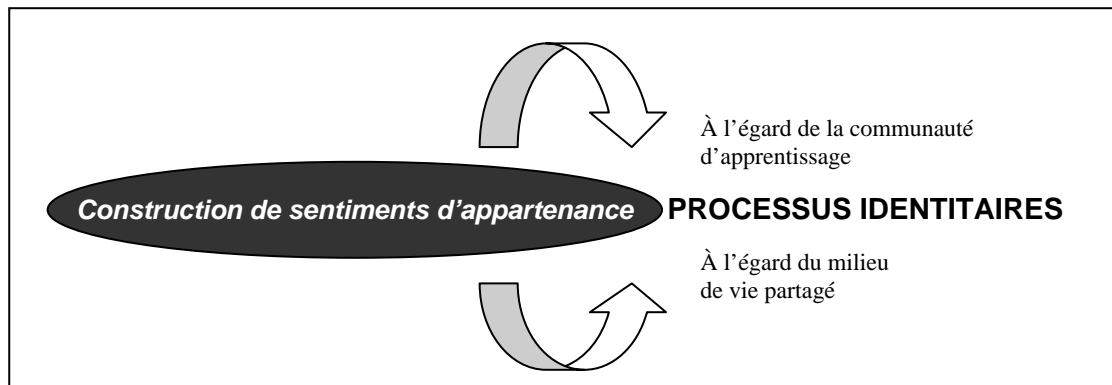


Figure 16. La communauté d'apprentissage en ERE et le développement des processus identitaires.

La communauté d'apprentissage en ERE apparaît comme un contexte dans lequel se situe la problématisation de la relation entre l'être humain, son groupe social d'appartenance et l'environnement; le processus d'apprentissage que s'y développe crée des conditions optimales de développement de la conscience de la réalité sociale et environnementale. La mise en œuvre du projet commun et la réalisation du changement planifié conjointement favorisent l'approfondissement de cette conscience, ainsi que le passage à une nouvelle condition, se caractérisant par la construction de nouvelles connaissances au cœur de l'action. Ceci correspond à une appropriation de la position qu'occupe chacun des membres de la communauté d'apprentissage dans leur "ici" et "maintenant".

Soulignons également les multiples et complexes transformations qui peuvent s'opérer au cœur de la communauté d'apprentissage en ERE et qui mènent à l'émergence d'une culture interne. Celle-ci sera le fruit d'un parcours partagé confrontant des difficultés d'ordre divers répondant aux défis qui se posent (d'ordre éducatif, socio-environnemental ou autre).

Comme nous l'avons indiqué, il s'agit d'un cheminement de maturation et d'apprentissage collectif, qui permet de pénétrer chaque fois davantage et plus lucidement la réalité, de *l'admirer*, c'est-à-dire de l'appréhender, d'en faire une nouvelle lecture, de découvrir ses

interrelations, de la comprendre, de se l'approprier, de l'objectiver comme lieu où l'agir et la réflexion se déroulent (Freire 1999, p. 33).

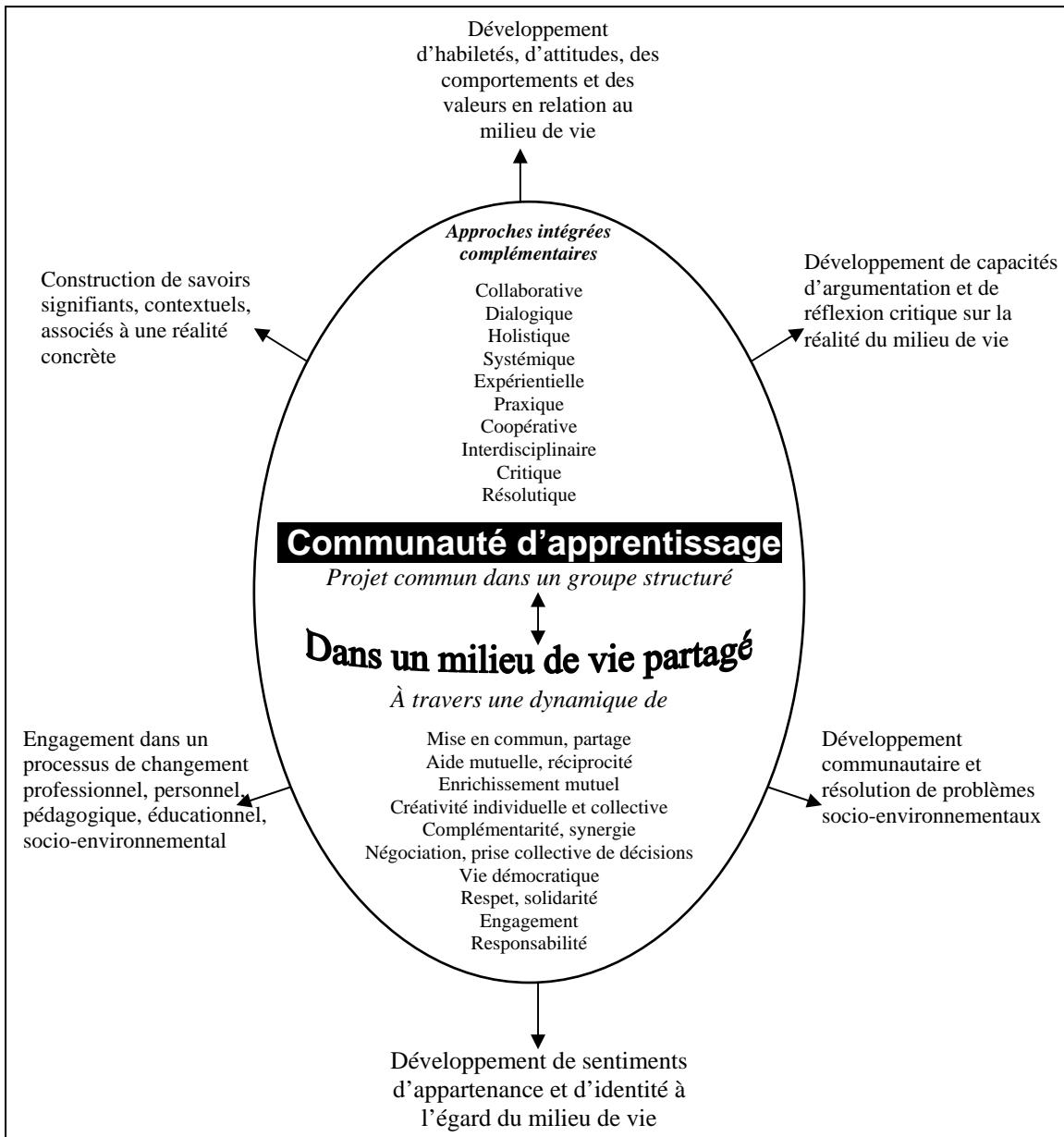


Figure 17. Les perspectives de la communauté d'apprentissage en ERE.

Ainsi, le lien avec le milieu de vie et ses composantes culturelles et naturelles devient plus évident, ce qui favorise le développement d'une conscience accrue de la relation existante entre les personnes et l'environnement, dont en particulier de leur propre milieu de vie. Le sentiment de faire partie du système plus global émerge ou se rend plus évident parallèlement à la prise de conscience du développement de capacités de transformation de la réalité.

Chapitre IV

UNE ÉTUDE DE CAS : LE PROJET EDAMAZ

*Educación ambiental
para construir un mundo mejor*⁵⁶

EDAMAZ

Dans les deux chapitres suivants, nous nous proposons d'illustrer la stratégie de la communauté d'apprentissage en présentant un cas concret, que nous décrirons et analyserons de manière interprétative et critique. Au chapitre IV, nous présenterons le cadre dans lequel cette expérience de communauté d'apprentissage s'est déroulée : le projet EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie, dont nous cernerons les caractéristiques principales, le sens et les particularités, dégagant les conditions qui favorisent l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Au chapitre V, nous nous concentrerons sur EDAMAZ comme expérience de communauté d'apprentissage, en abordant les éléments qui nous ont menée à la définir comme telle.

Rappelons que cette étude de cas nous permet non seulement d'illustrer la communauté d'apprentissage, mais contribuera également à valider et à enrichir les premières synthèses théoriques issues de la recension d'écrits.

Au chapitre précédent, nous avons présenté, en effet, un ensemble d'éléments théoriques relatifs à la communauté d'apprentissage. Ces éléments ont été d'abord construits en nous appuyant sur l'anasynthèse de textes repérés par une recension d'écrits. Mais l'élaboration d'une première synthèse théorique qui nous a permis d'identifier les éléments formels, axiologiques, explicatifs et praxiques de la communauté d'apprentissage, et de la structurer en tant que stratégie pédagogique, s'est progressivement nourrie des observations et des apprentissages réalisés à travers l'étude de cas, plus spécifiquement par l'observation participante

⁵⁶ "Éducation relative à l'environnement pour construire un monde meilleur" (traduction libre).

(initiée, comme nous l'avons déjà signalé, parallèlement à la réalisation du volet théorique). Par l'étude systématique du cas que nous abordons ici, nous voulons illustrer une expérience concrète de communauté d'apprentissage ancrée dans une réalité spécifique. Nous visons à identifier et à analyser les conditions de sa mise en œuvre, mettant en évidence les difficultés, les limites et les enjeux, plus spécifiquement dans un contexte d'éducation relative à l'environnement. Les motivations, les intérêts, les représentations, les attentes et les apprentissages des membres sont également abordés. Pour cela, rappelons que nous nous appuyons sur les données issues des stratégies suivantes :

- L'observation participante de la situation vécue collectivement qui a permis de développer un dialogue avec les membres. La chercheuse était en effet activement impliquée au cœur du projet dans l'équipe de coordination générale, et de ce fait, dans toutes les activités du projet, notamment dans les rencontres internationales de l'équipe EDAMAZ (un séminaire et quatre ateliers internationaux) ; cette situation a permis une démarche continue d'observation formelle et informelle.
- L'enquête individuelle auprès de chaque membre sous forme de questionnaire à questions ouvertes.
- Des groupes de discussion avec chacune des équipes nationales et avec l'équipe internationale.
- Des entrevues individuelles auprès des professeurs, des étudiants, des professionnels de recherche et du personnel administratif, membres de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.
- L'analyse des rapports du projet EDAMAZ : les rapports internationaux annuels et semestriels d'activités, les rapports nationaux d'étape et annuels, les rapports d'atelier, les rapports d'évaluation à mi-terme et finale aux niveaux national et international du comité d'évaluation externe.

Tel que signalé au chapitre portant sur la méthodologie, nous avons fait le choix du cas en nous appuyant sur une définition de départ de la communauté d'apprentissage, que nous rappelons ici. Celle-ci correspond essentiellement à une stratégie pédagogique cadre laquelle, à partir d'un point de vue socio-constructiviste, intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques et complémentaires qui favorisent le co-apprentissage et dont la mise en œuvre se réalise au sein d'un groupe de personnes qui s'associent autour d'un objectif commun d'apprentissage. Une dynamique de dialogue se développe pour apprendre ensemble, les uns avec les autres, les uns des autres, pour résoudre un problème ou pour construire un projet commun. La participation active dans un processus d'échange d'idées, de coopération, de discussion, de confrontation et de négociation crée des conditions pour la complémentarité et la synergie des apports des participants et la construction de connaissances significatives et pertinentes au regard du contexte. Ce dernier pouvant être, entre autres, celui du milieu de travail, du milieu d'étude ou du milieu de vie.

Tel qu'annoncé, en nous appuyant sur cette définition, nous avons choisi d'étudier le cas du projet international EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie, notre intérêt étant particulièrement centré en effet sur l'éducation relative à l'environnement, domaine de recherche et d'intervention dans lequel est ancrée notre trajectoire de recherche. Ce choix est particulièrement pertinent, puisque la littérature ne témoigne d'aucun écrit ni descriptif, ni interprétatif, ni critique d'un tel cas. Nous avons donc retenu le projet EDAMAZ parce qu'il permet d'illustrer une expérience de communauté d'apprentissage dans un contexte d'éducation relative à l'environnement.

Dans ce chapitre IV, nous présenterons le projet EDAMAZ - Éducation relative à l'environnement en Amazonie, afin de mieux situer le cadre dans lequel se développe la dynamique de communauté d'apprentissage qui sera présentée au chapitre suivant. À partir des documents officiels du projet, nous aborderons en premier lieu quelques éléments qui permettent de retracer :

- Le contexte de son émergence ;
- Sa structure ;
- Ses participants ;
- Ses buts et objectifs ;
- Ses activités ;
- Sa stratégie globale ;
- Sa pertinence.

4.1 Contexte d'émergence et structure du projet EDAMAZ

La présentation de l'origine, du contexte d'émergence et de la structure d'EDAMAZ, que nous abordons dans cette section, permet de mieux saisir les particularités et la spécificité de l'expérience de communauté d'apprentissage qui s'y est développée. Nous soulignons également l'intérêt de ce projet à la fois dans une perspective environnementale, éducationnelle, pédagogique, sociale et stratégique.

Le projet EDAMAZ prend forme suite à la détermination croissante de nombreux organismes régionaux, nationaux et internationaux (dont des institutions éducatives), d'agir pour faire face à la situation alarmante de l'environnement (EDAMAZ, 1996). Le bilan global de santé de la planète, publié dans le document de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, le Rapport Brundtland (CMED, 1987), dresse un sombre tableau des conséquences de l'activité humaine sur le milieu de vie présentant les problèmes de pollution atmosphérique, de désertification, de surpopulation, de surconsommation, de pénurie d'eau, de pauvreté et de sous-développement. Ce rapport reprend des éléments déjà évoqués précédemment depuis le bilan de la "Croissance Zero" du Club de Rome en 1972 au moment de la première conférence mondiale sur l'environnement humain à Stockholm.

Face à cette situation environnementale globale de plus en plus critique et préoccupante et de l'urgence d'une intervention concertée des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, un important mouvement de mobilisation sociale a repris forces au début des années 90. C'est dans cette foulée qu'ont lieu les rencontres du Sommet de la Terre⁵⁷ et du Forum global⁵⁸ sur l'environnement et le développement, tenues à Rio de Janeiro au Brésil, en 1992. Ces événements marquent une étape importante dans la trajectoire de l'éducation relative à l'environnement. Ils représentent également des moments significatifs d'échange, de réflexions et d'analyses relatives à l'état de l'environnement, de son lien avec le développement et des actions nécessaires pour faire face aux enjeux associés à celui-ci, menant à l'adoption d'accords internationaux et d'actions communes à cet égard. Les orientations issues de ces rencontres demeurent encore aujourd'hui en vigueur, même si on observe que peu d'actions ont été mises en œuvre jusqu'ici.

C'est au lendemain de ces événements qu'a lieu la " Conférence Sud-Sud sur les milieux humides tropicaux ", tenue à Manaus (Brésil), coordonnée par Ignacy Sachs, sous l'égide de l'UNESCO et de l'Université de Nations Unies, d'où est issue la proposition d'un projet d'éducation relative à l'environnement pour l'Amazonie (EDAMAZ, 1994). Le directeur de l'Institut de sciences de l'environnement de l'UQAM⁵⁹, le président du Réseau des universités amazoniennes - UNAMAZ⁶⁰, le directeur de l'Instituto de Educação de l'Universidade Federal de Mato Grosso et le directeur du Consortium réseau d'éducation à distance-CREAD, participants à cette conférence, manifestent à ce moment l'intérêt de faire converger leurs

⁵⁷ Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, ou *Sommet de Rio*, de laquelle est né le Plan vert planétaire, le *Plan d'Action 21*.

⁵⁸ Rencontre des ONG sur l'environnement et le développement, tenue en parallèle au *Sommet de Rio* et connue aussi comme le *Conseil de la Terre*. De cette rencontre est issu un ensemble de traités alternatifs, dont le *Traité sur l'éducation relative à l'environnement : L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*.

⁵⁹ L'Université du Québec à Montréal est membre du réseau UNAMAZ à travers son Institut de sciences de l'environnement, par son apport particulier dans ce domaine, qui se manifeste notamment en participant à une dynamique amazonienne.

⁶⁰ Ce réseau est formé suite à la signature du *Traité amazonien de coopération*, en 1978, par huit pays de la région, dont le Brésil, la Bolivie, la Colombie, l'Équateur, la Guyenne, le Pérou, le Venezuela et le Surinam. Postérieurement, 91 universités ont joint ce réseau.

efforts vers un projet éducatif visant “à contribuer à mettre frein au processus de détérioration de l’environnement et à améliorer la qualité de vie” (ibid.), suivant les intentions exprimées lors du Sommet de la Terre et du Forum global de 1992. Le rôle déterminant d’UNAMAZ dans un projet d’éducation relative à l’environnement en Amazonie est souligné à cette occasion, considérant la mission éducative de ce réseau et son apport au développement socio-environnemental de la région amazonienne :

Le réseau UNAMAZ vise à apporter une réponse institutionnelle aux graves problèmes communs, comme la déforestation, la destruction de la biodiversité ou la pollution des eaux, dont le diagnostic est partagé par ses membres [...]. D’autre part, la reconnaissance par les gouvernements des régions amazoniennes que les universités, à travers leurs missions de formation, recherche et services à la collectivité, sont une clé majeure de la résolution des problèmes collectifs, crée des conditions globales d’actions concertées, légitimes et viables (EDAMAZ, 1994, p. 1).

Les efforts que ces intervenants universitaires souhaitaient investir se sont centrés dans le champ spécifique de l’éducation relative à l’environnement, “comme stratégie essentielle et complémentaire à la mise en place de programmes de revalorisation des écosystèmes naturels et transformés et visant à aider les populations de ces régions à acquérir les connaissances et les savoir-faire qui leur permettront d’entreprendre des actions éducatives pertinentes et efficaces (...) vers un agir responsable à l’égard de leur environnement” (ibid., p. 2). Ainsi, à la X^e Réunion du Comité central d’UNAMAZ, du 16 au 20 mars 1992 à Santa Cruz en Bolivie, à laquelle participait également la rectrice de l’Universidade Federal de Mato Grosso, un accord de partenariat inter-universitaire s’est concrétisé autour de la décision de la mise en œuvre d’un projet international de formation d’agents d’éducation dans le domaine de l’éducation relative à l’environnement. Une entente est alors formalisée en vue de ce que l’on appelait *un plan pilote de formation* en ERE avec quatre universités, dans la perspective d’élargir postérieurement l’expérience auprès des autres institutions membres d’UNAMAZ (EDAMAZ-Bolivie, 2001).

4.2 Structuration du projet

C'est au sein du réseau UNAMAZ que le choix des partenaires latino-américains qui feraient partie de ce projet a été fait, de concert avec l'Université du Québec à Montréal, responsable du projet. Ainsi, trois universités, l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"⁶¹, de la Bolivie, l'Universidade Federal de Mato Grosso⁶², du Brésil et l'Universidad de la Amazonia⁶³, de la Colombie ont formalisé leur participation au projet et ont identifié les structures universitaires d'accueil pour le projet. Les autorités universitaires signataires de l'entente de partenariat ont nommé des professeurs, choisis selon leur trajectoire et leur engagement, pour prendre la responsabilité de la coordination du projet dans chacune de ces institutions. La coordination générale, à l'UQAM, a été assignée par l'Institut des sciences de l'environnement à une professeure chercheuse ayant une expertise dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Celle-ci a assumé le leadership des travaux jouant un rôle fondamental tout au long du processus comme gestionnaire, pédagogue et spécialiste en ERE.

Une équipe internationale de travail s'est ainsi formée, intégrant les quatre responsables de chacune des universités participantes, créant une *structure opérationnelle de concertation* (Grégoire, 1997) et constituant le noyau de la communauté d'apprentissage qui allait progressivement se développer.

⁶¹ La UAGRM a été créée en 1880 et accueille plus de 15 000 étudiants, dans une trentaine de programmes d'études. L'éducation relative à l'environnement fait partie des axes prioritaires de l'université et de ses interventions en milieu urbain et péri-urbain défavorisé. Elle est située dans la ville de Santa Cruz de la Sierra, en Bolivie.

⁶² La UFMT est une université multi-campus créée en 1970. Le campus principal est situé à Cuiabá, État de Mato Grosso, Brésil. Elle accueille plus de 7000 étudiants dans une cinquantaine de programmes d'études, dont un programme de doctorat en écologie et conservation de la biodiversité. Elle a développé un profil de recherche en éducation et environnement à son *Instituto de Educação*.

⁶³ La Universidad de la Amazonia a obtenu son statut d'établissement universitaire en 1982 ayant fonctionné depuis 1968 comme institut technique universitaire. Elle accueille près de 2000 étudiants dans une dizaine de programmes d'études. Elle a le mandat de contribuer au développement de la région amazonienne, ainsi que de promouvoir la protection des ressources de cette région. Cette institution est localisée dans la ville de Florencia, dans le département de Caquetá, Colombie.

Déjà à cette phase, il est possible de constater qu'une *intention commune* est définie ainsi qu'un *objectif* vers lequel se consolide la *volonté commune*. Cette équipe, répondant à la responsabilité assumée, démarre les travaux afin de donner forme au projet envisagé de développement de programmes de formation en ERE dans chaque institution latino-américaine partenaire du projet.

Un appui financier initial a été obtenu de la part de l'Organisation universitaire Interaméricaine - OUI, de même que des appuis logistiques et institutionnels de la part du Consortium d'Éducation à Distance - CREAD, du réseau UNAMAZ et de l'UQAM, pour la réalisation de travaux exploratoires vers la concrétisation d'un projet commun.

Ainsi se tissent et commencent à se consolider les premiers liens de collaboration entre les universités participantes, et au sein de l'équipe des professeurs responsables, autour d'un objectif global qui consiste à concevoir un projet, préalablement défini comme un projet de formation de formateurs. La structuration du projet EDAMAZ peut alors être illustrée par les trois phases suivantes (Figure 18) :

- Première phase : convergence d'intérêts et identification du champ d'intervention ;
- Deuxième phase : entente de partenariat interuniversitaire ;
- Troisième phase : formation de l'équipe interuniversitaire de départ, conception du projet.

En Bolivie, EDAMAZ niche au siège régional du Réseau UNAMAZ, lequel est établi comme centre de recherche⁶⁴ à l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" (UAGRM). C'est à partir d'UNAMAZ que se gère et se consolide la participation des différentes unités

⁶⁴ D'après le rapport final d'activités de l'équipe EDAMAZ-Bolivie (2001), c'est dans UNAMAZ que sont centralisés en grande partie, les travaux orientés vers l'Amazonie bolivienne de l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno".

académiques (EDAMAZ-Bolivie, 2001) et à partir duquel EDAMAZ-Bolivie rayonne vers les différentes unités académiques et instances universitaires de la région.

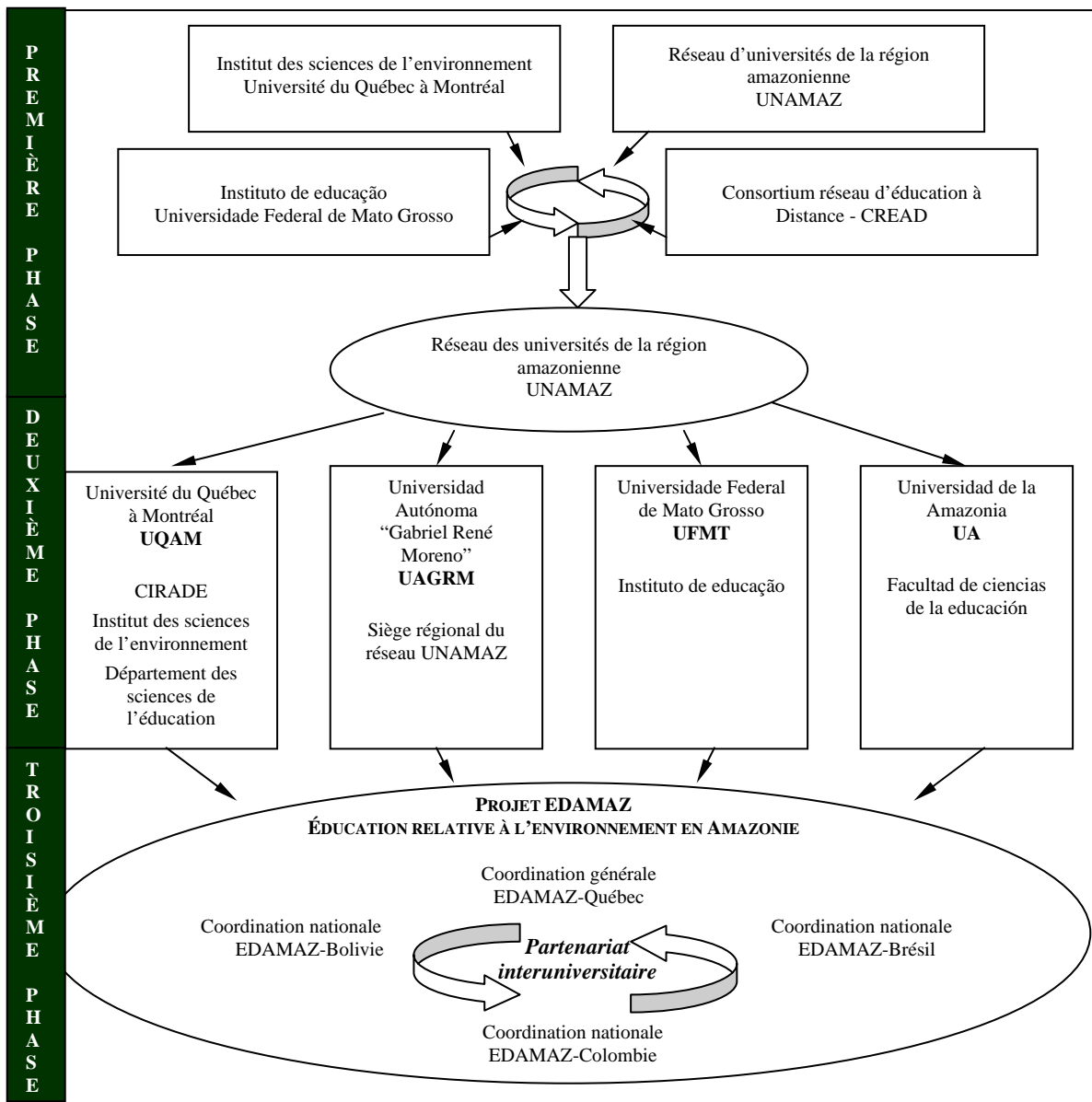


Figure 18. Phases de structuration du projet EDAMAZ.

Au Brésil, le projet EDAMAZ niche à l'Instituto de Educação qui existe depuis 1992 à l'Universidade Federal de Mato Grosso et plus particulièrement, au Departamento de ensino

e organização escolar (Département d'enseignement et organisation scolaire) auquel est rattachée la coordonnatrice d'EDAMAZ-Brasil (EDAMAZ-Brasil, 2001) et où œuvrent environ 30 professeurs.

Dans le cas de la Colombie, EDAMAZ niche à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Universidad de la Amazonia, ayant un lien administratif direct avec le Conseil Académique de l'Université et le rectorat.

Pendant environ deux années, l'équipe de coordination, formée par les professeurs responsables de chacune des universités, a travaillé conjointement à distance et s'est réunie en atelier en vue de préciser le projet commun et de présenter une demande de financement. Dans cette perspective, les travaux suivants ont été réalisés :

- Un diagnostic de la situation éducationnelle des institutions partenaires et particulièrement de la situation de l'ERE dans les régions d'attache ;
- Un diagnostic des principaux problèmes environnementaux et socio-environnementaux de la région amazonienne ;
- L'élaboration des principales lignes directrices d'un programme d'ERE à développer ;
- L'identification des principaux enjeux associés au développement d'un programme d'ERE.

Ces travaux ont permis d'élaborer une *Esquisse d'un programme cadre de formation des enseignants de la région amazonienne en ERE* (EDAMAZ, 1994). À cette époque plusieurs avenues de développement du projet ont été explorées dont notamment la perspective de travail en partenariat avec la University of Pennsylvania, à travers le CREAD, mais ces explorations ce sont avérées infructueuses.

À partir de cette esquisse de 1994, et ayant identifié l'Agence canadienne de développement international (ACDI) comme organisme auprès duquel une demande de subvention serait soumise, une nouvelle proposition a été élaborée. L'idée initiale du développement d'un programme cadre de formation des enseignants du primaire s'est élargie à un projet plus global de renforcement institutionnel en éducation relative à l'environnement dans le cadre du Programme de partenariat universitaire en coopération et développement (PPUCD) de l'Association des universités et collèges du Canada – AUCC (programme subventionné par l'Agence canadienne de développement international), ce qui a eu un effet structurant et donna une signification encore plus riche au projet EDAMAZ. Selon cette nouvelle formulation et la perspective de renforcement institutionnel mise de l'avant, la proposition prit plus d'envergure. Ce projet a été présenté par l'UQAM à l'AUCC, en vue de l'obtention des appuis financiers nécessaires à sa réalisation. Le rôle particulier de leadership de la coordination générale d'EDAMAZ à l'élaboration de la proposition présentée est à souligner. Cette démarche a reçu la subvention escomptée et depuis 1996, le projet a pu amorcer une riche trajectoire de travail collaboratif au niveau international.

Une fois l'appui financier assuré, une entente a été signée entre les autorités administratives des universités partenaires pour formaliser l'accord de travail conjoint et confirmer les apports de chacune des institutions. L'entente engage chacune des parties à assurer les conditions institutionnelles permettant d'assurer le déploiement du projet ; en particulier, il s'agissait d'offrir aux professeurs des conditions de travail adéquates afin que le projet puisse se développer normalement. Une telle entente est également essentielle comme mécanisme de responsabilisation des autorités universitaires face au projet et à ses objectifs. Ceci s'est avéré particulièrement crucial dans le contexte de changement d'administrations universitaires, suite aux élections au sein des institutions partenaires (qui ont eu lieu durant le parcours d'EDAMAZ). Les activités du projet ont en effet subi l'impact d'un contexte universitaire parfois conflictuel, reflet d'une situation plus globale de crise, notamment des universités publiques, risquant de mettre en jeu parfois les ententes adoptées.

4.3 Buts et objectifs du projet EDAMAZ

Le but du projet est étroitement associé aux réalités socio-environnementales de la région amazonienne. EDAMAZ se propose de:

Contribuer au développement des compétences et de valeurs visant l'engagement critique des populations dans la résolution des problèmes environnementaux et le développement de communautés harmonieuses et responsables (...). Une attention particulière est mise à la question des rapports homme - femme, et particulièrement à la promotion du rôle des femmes (EDAMAZ, 1997, p. 2).

L'objectif général, tel que signalé dans le dépliant officiel (voir Annexe 2) du projet, est celui du "développement d'agents d'éducation de la région amazonienne en matière d'éducation relative à l'environnement" (*ibid*), en particulier dans les régions rurales et urbaines défavorisées de l'Amazonie (EDAMAZ, 1995).

4.4 Activités du projet

Plus spécifiquement, d'après les documents officiels du projet, EDAMAZ vise à développer trois programmes universitaires de formation en ERE dans chacune des universités participantes (Figure 19). La conception et la mise en œuvre de ces trois types de programmes sont envisagés dans la perspective d'une dynamique rétroactive d'enrichissement mutuel.

- Un programme de formation continue des équipes universitaires responsables du projet (les membres de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ) dont l'objectif est d'une part, la formation à l'éducation relative à l'environnement et d'autre part, la formation au développement et à la gestion de programmes de formation de formateurs ; ce programme est centré sur le développement de compétences en design curriculaire et en recherche dans le domaine de l'ERE.

- Un programme de formation d'animateurs pédagogiques avec spécialisation en animation sur des *sites école-communauté*⁶⁵ (FAPEA) ; ce programme s'adresse aux acteurs du monde de l'éducation et des organismes gouvernementaux, non gouvernementaux et communautaires ; la formation est axée sur le développement des compétences en matière de recherche - intervention et plus spécifiquement, en animation de projets au sein des milieux scolaires et communautaires.

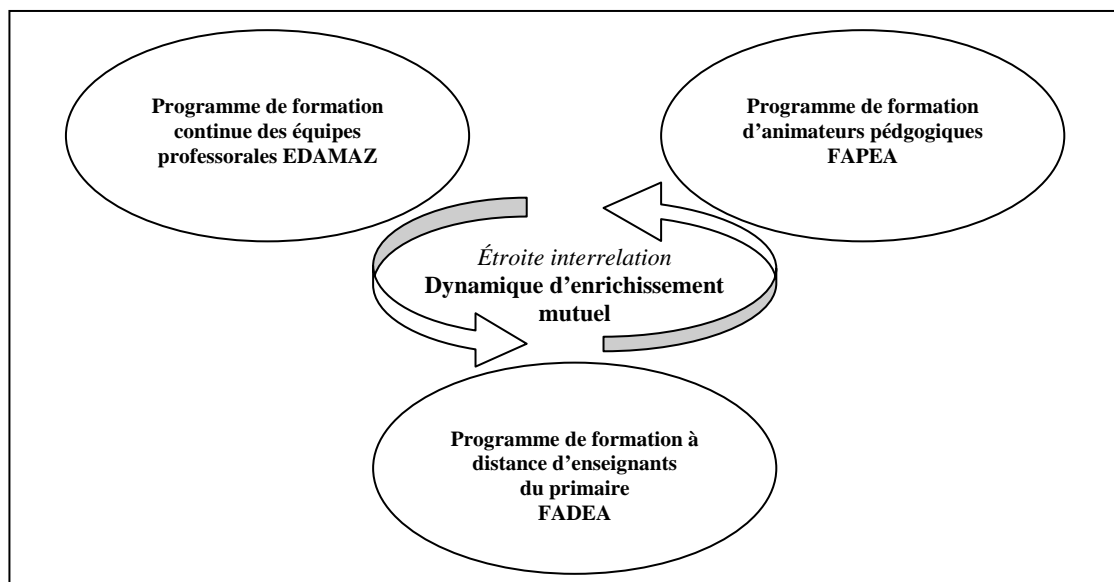


Figure 19. Trois programmes universitaires en éducation relative à l'environnement.

- Un programme de formation continue à distance des enseignants du primaire, axé sur un processus de recherche-action participative pour la résolution de problèmes communautaires, sur les sites mêmes de leur pratique éducative quotidienne (FADEA) ; les animateurs formés dans le programme FAPEA accompagnent les enseignants dans la démarche de FADEA, encadrés par l'équipe universitaire responsable. Ce programme est axé sur le développement de projets socio-environnementaux en partenariat entre l'école et les membres de la communauté (parents, membres d'ONG, ou d'OG).

⁶⁵ Ce terme, adopté dans le cadre du projet EDAMAZ, désigne un lieu ou un espace de travail en partenariat entre les membres de l'école et ceux de la communauté du milieu de vie partagé.

Comme support aux activités de formation, EDAMAZ a prévu le développement de centres de documentation en ERE avec un système de prêt à distance aux participants des programmes sur les *sites école-communauté*.

Le projet EDAMAZ inclut également l'octroi de bourses d'études de maîtrise en éducation, avec spécialisation en ERE, à l'Université du Québec à Montréal, à trois étudiants des pays partenaires, un par pays (EDAMAZ, 1995). Selon les ententes adoptées, ces étudiants rejoignent les équipes du projet dans leurs pays respectifs au terme de leurs études, de manière à renforcer et à contribuer aux activités d'EDAMAZ.

Finalement, la stratégie globale de formation inclut aussi la réalisation de séminaires et d'ateliers *visant entre autres à stimuler la mise en réseau et le partenariat entre les divers agents d'éducation impliqués dans les programmes EDAMAZ et autres acteurs de l'ERE aux niveaux régional, national et international* (EDAMAZ, 1997, p. 2). Selon cette stratégie, le projet est étroitement associé à un processus de recherche collaborative (Desgagné, 1997) dans lequel les équipes universitaires sont collectivement responsables du design et de la mise en œuvre des programmes et de la production de matériel pédagogique. Une approche de travail collaboratif est également adoptée pour les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des programmes FAPEA et FADEA. Nous reviendrons plus loin sur le processus de formation.

Les caractéristiques de cette stratégie globale qui associe formation, recherche et intervention et qui privilégie l'approche collaborative sont énoncées dans la proposition initiale déposée à l'AUC. Cette proposition est devenue l'un des documents fondateurs du projet.

4.5 Pertinence environnementale, éducative et pédagogique et stratégique du projet EDAMAZ

Nous pouvons dégager l'intérêt du projet EDAMAZ fondamentalement à partir de cinq dimensions principales : environnementale, éducative, pédagogique, sociale et stratégique⁶⁶.

4.5.1 Pertinence environnementale

Par sa spécificité en éducation relative à l'environnement, EDAMAZ ouvre des perspectives de développement de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et de compétences, plus spécifiquement de compétences environnementales, qui favorisent l'amélioration des relations des personnes et des groupes sociaux à l'égard de l'environnement. Parmi les compétences visées, il y a celles qui sont liées à la résolution des problèmes environnementaux et à la gestion environnementale, en particulier, savoir réaliser des diagnostics de la situation socio-environnementale régionale et locale, incluant l'identification des problèmes et la priorisation de ceux-ci en fonction des besoins des populations et des perspectives de développement bio-régional ; savoir chercher des solutions, mettre en œuvre des projets d'intervention et exploiter des technologies alternatives. Les projets développés dans le cadre d'EDAMAZ visent l'amélioration des conditions de vie.

4.5.2 Pertinence éducative

Au plan éducatif, soulignons que le projet EDAMAZ se situe dans une mouvance de recherche de voies éducatives appropriées et pertinentes au regard des défis associés aux nouvelles réalités. Il prend forme pendant un moment historique où un vaste mouvement de réformes éducatives se met en marche d'un continent à l'autre. Soulignons notamment l'adoption de nouvelles lois concernant l'éducation et l'environnement durant les années 90 et les réformes éducatives dans les quatre pays partenaires. L'éducation relative à l'environnement acquiert

⁶⁶ Cette multiple pertinence a valu au projet le Prix d'excellence pour l'internationalisation par l'action communautaire de l'Association des universités et collèges du Canada et la Banque Scotia (2000), ainsi qu'une Résolution spéciale d'appui de l'Assemblée extraordinaire (/259/Com.IV) du Parlement amazonien, qui lance un appel aux membres de ce parlement pour soutenir institutionnellement et financièrement EDAMAZ, afin de poursuivre son expérience et de l'élargir à tous les pays membres (EDAMAZ, 2001a).

une importance particulière grâce à ses objectifs, ses approches et ses stratégies, lesquels sont explicitement ou implicitement privilégiés par les nouvelles réformes. Le développement de l'ERE devient une contribution aux changements qu'impliquent ces réformes.

La réforme éducative de 1994 en Bolivie (Loi 1565), de même que la nouvelle Loi de l'Environnement (1997) visant un développement durable⁶⁷, propose le développement de processus et d'actions éducatives vers un développement humain ouvrant implicitement des espaces d'intégration de l'ERE. Au Brésil, la réforme de 1995, ayant comme expression, les Paramètres curriculaires nationaux (Loi 9795/99), propose d'organiser les contenus d'apprentissage en domaines et de travailler autour d'axes structurants qui traversent tous les domaines de connaissances. L'ERE, par son caractère intégrateur, constitue l'un de ces axes transversaux. De plus, le Secrétariat d'Éducation de l'État de Mato Grosso, région où niche le projet EDAMAZ, est doté d'une Politique d'Éducation relative à l'environnement. L'expérience d'EDAMAZ est mise en valeur et à profit dans le cadre de cette politique avec un ensemble d'autres projets d'ERE de la région, pour le développement d'un programme global d'ERE issu de la Politique régionale d'éducation relative à l'environnement. En Colombie, depuis 1994, une Politique nationale d'éducation relative à l'environnement est mise en œuvre (Décret 1743), dans le cadre de la réforme éducative nationale, laquelle propose l'intégration de l'ERE dans le milieu éducatif formel et non formel, associant l'école et la communauté dans le développement de projets autour de problématiques environnementales.

⁶⁷ Le développement durable est un concept apparu durant les années 80, plus largement diffusé dans le rapport "Notre avenir à tous", de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement en 1987. Il vise à concilier les intérêts économiques avec les préoccupations environnementales mettant l'accent sur l'utilisation rationnelle des ressources naturelles afin d'assurer leur potentiel d'exploitation. Il s'agit d'une proposition qui a été largement adoptée par le monde de l'entreprise et les milieux gouvernementaux, dont certains la présentent comme une finalité du développement humain, et qui a pénétré le mouvement social. Elle apparaît comme un modèle à suivre. Il existe actuellement une diversité de représentations de cette proposition et elle est l'objet de nombreuses polémiques, notamment associées à sa connotation essentiellement économique en lien à un mode d'exploitation et de consommation promu par le système dominant en vigueur.

4.5.3 Pertinence pédagogique

EDAMAZ met de l'avant une démarche d'éducation relative à l'environnement axée sur l'apprentissage collaboratif, l'expérimentation dans l'action et l'enracinement dans la réalité, à travers le développement de liens sociaux, cognitifs et affectifs, vers la résolution de problèmes socio-environnementaux et l'amélioration des conditions de vie du milieu partagé des protagonistes du processus d'apprentissage. Le partage et la complémentarité, la participation et l'engagement collectif font partie de ce cadre pédagogique. Dans la démarche globale d'ERE que le projet EDAMAZ propose, se trouve la stratégie de la communauté d'apprentissage.

La communauté d'apprentissage est une des stratégies de formation privilégiées dans le cadre du projet EDAMAZ. Il s'agit d'une macro-stratégie (ou stratégie-cadre) qui traduit les choix épistémologiques et éthiques adoptés au sein du projet. Cette stratégie globale donne une cohérence aux stratégies plus spécifiques adoptées dans le cadre des différents programmes de formation (FAPEA et FADEA) (Sauvé et al, 1999).

4.5.4 Pertinence sociale

Au cœur de cette stratégie, la médiation sociale apparaît comme élément clé d'apprentissage et de résolution de problèmes socio-environnementaux et d'idéation de projets de développement communautaire.

EDAMAZ vise le développement de programmes dans un domaine de plus en plus en demande, celui de l'ERE, dont les stratégies pédagogiques favorisent le développement de communautés d'apprentissage et des partenariats entre l'université, l'école et les communautés environnantes. L'ERE contribue également au développement local par des projets qui abordent les problèmes socio-environnementaux des populations.

EDAMAZ favorise la formation et la consolidation de divers réseaux de collaboration : entre les universités partenaires, entre l'université et la communauté régionale, entre les acteurs de

l'ERE au niveau local, national et international. La construction de tels réseaux ouvre des perspectives de nouvelles collaborations, de nouveaux partenariats et de nouveaux projets.

4.5.5 Pertinence stratégique

En évoquant la pertinence stratégique du projet EDAMAZ, nous faisons référence particulièrement à l'intérêt des universités partenaires pour la formation continue de professeurs et le développement institutionnel que le projet EDAMAZ propose, dans le contexte actuel de crise des universités publiques dans les trois pays. En effet, l'UAGRM, l'UFMT et l'UA font partie du réseau d'universités publiques, financées par l'état, dont la situation souffre d'une détérioration qui met à l'épreuve les capacités de survie de ces institutions.

*O visível desgaste destas Instituições (...) submetidas a um perverso processo de deterioração das suas condições físicas, materiais e humanas, compromete seriamente as suas funções sociais básicas e fundamentais: ensino, pesquisa e extensão*⁶⁸
(Conselho Universitário da Universidade Federal de Mato Grosso, 2001, p.1).

Les conditions actuelles nuisent sérieusement au fonctionnement de base des universités, ainsi qu'au développement des activités d'enseignement, de recherche et de service à la communauté. La contribution des universités publiques, gratuites et offrant de services socialement utiles et de qualité est vitale pour le développement des pays et des régions. En ce sens, au sein d'EDAMAZ, les universités sont engagées à contribuer à faire face à *l'urgence d'aider les populations de la région amazonienne à développer une relation plus viable avec leur environnement dans la perspective d'un développement social optimal, contextuellement signifiant* (EDAMAZ, 1995, p. 3).

⁶⁸ L'usure visible de ces institutions (les universités fédérales) soumises à un processus pervers de détérioration de leurs conditions physiques, matérielles et humaines, met sérieusement à risque leurs fonctions sociales fondamentales : l'enseignement, la recherche et les services à la communauté (traduction libre).

Face à cette situation, les universités partenaires apprécient particulièrement la contribution du projet EDAMAZ en expertise, en ressources, en accompagnement pour les aspects suivants :

- La formation de personnel universitaire, et spécifiquement de professeurs, par un processus de formation dans l'exercice professionnel même, développant des liens de partenariat avec la communauté éducative et les acteurs du milieu gouvernemental et non gouvernemental des secteurs de l'éducation, de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement, et associant étroitement la formation, la recherche et l'intervention. L'apport à la formation s'est également manifesté par l'allocation de trois bourses d'étude de maîtrise, offertes par EDAMAZ ;
- La contribution au développement de matériel pédagogique dans le domaine de l'ERE et le développement de centres de documentation spécialisés en ERE dans chacune des universités partenaires.

Le projet EDAMAZ, dont nous venons de présenter la structure partenariale entre quatre universités et les visées de formation de formateurs, est apparu dès le départ comme le creuset du développement d'une communauté d'apprentissage entre les membres des équipes universitaires réunis à l'échelle nationale et internationale.

Au chapitre suivant, nous examinerons cette expérience de communauté d'apprentissage en soulignant les spécificités de ce cas à l'étude et les caractéristiques d'une telle stratégie dans un contexte d'ERE.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE CAS ET DISCUSSIONS

*Cada um de nós compõe a sua história
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz
e ser feliz⁶⁹*

Sater et Texeira

Dans ce chapitre, nous abordons l'expérience du projet EDAMAZ en tant que communauté d'apprentissage, présentant sa structuration, son émergence, ses membres, les caractéristiques du processus de mise en œuvre, dont les approches et les stratégies pédagogiques et enfin la dynamique. Nous identifierons et commenterons également les défis et les enjeux soulevés par cette communauté d'apprentissage, ainsi que les principaux apprentissages acquis durant le processus de formation.

5.1 Structuration et émergence de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ

Comme nous l'avons précédemment évoqué, une communauté d'apprentissage se forme en s'appuyant sur un groupe de personnes qui se dotent d'une structure, qui adoptent diverses stratégies d'apprentissage et qui développent une dynamique ayant des caractéristiques généralement associées à une communauté (échange, mise en commun, coopération, partage, etc). Dans le cas du projet EDAMAZ, un processus de formation ou d'apprentissage collaboratif s'est développé durant sept ans à travers une diversité de stratégies intégrées dans un cadre pédagogique global, au sein d'une structure formelle créée spécialement pour la mise en œuvre du projet : il s'agit d'une structure internationale regroupant quatre "cellules" nationales, chacune nichée dans l'une des universités partenaires. Nous retrouvons dans le

⁶⁹ "Chacun de nous compose son histoire et chaque être porte en soi le don d'être capable d'être heureux" (traduction libre).

projet EDAMAZ, le cas d'une communauté d'apprentissage dont le processus de structuration se développe dans des structures institutionnelles déjà existantes (Gabelnick, 1990) : réseau interuniversitaire, universités, facultés, départements.

La structure adoptée suit la structure globale du projet (définie collectivement à la première rencontre de partenaires en 1993 et confirmée lors des deux ateliers préparatoires de 1994 et 1996). Selon celle-ci, EDAMAZ a donné lieu à la formation des structures nationales, chacune spécifique au contexte de chaque institution (les équipes nationales), et d'une équipe internationale constituée de l'ensemble des équipes des quatre pays partenaires (Figure 20).

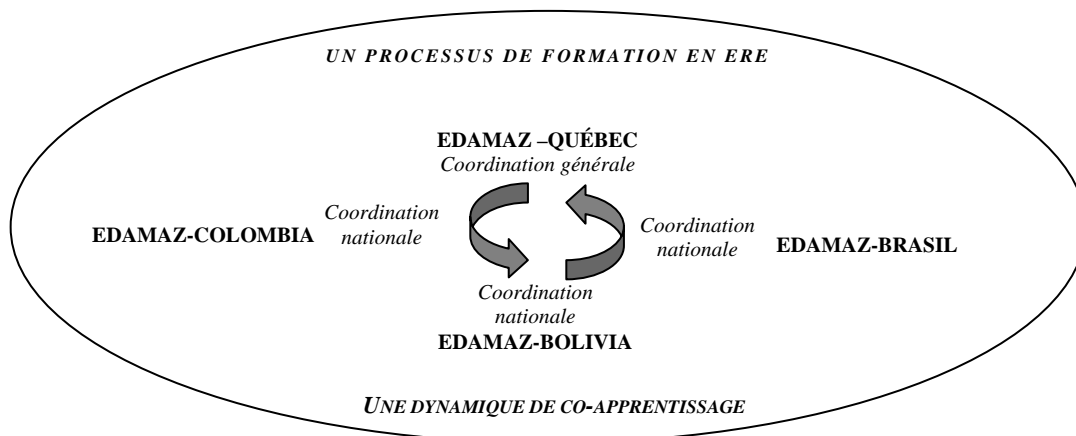


Figure 20. La communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ : une structure, un processus et une dynamique de co-apprentissage.

Cette équipe internationale, en tant que *structure opérationnelle de concertation* (Grégoire, 1997), constitue le noyau de ce qui apparaît comme une communauté d'apprentissage en devenir. Mais voyons en premier lieu comment les équipes qui forment cette structure opérationnelle sont constituées.

5.1.1 La formation des équipes universitaires

À la lumière de l'analyse des documents du projet EDAMAZ (EDAMAZ 1997, 1998), nous identifions trois principales stratégies destinées au recrutement des membres des équipes de travail : des nominations formelles avec un mandat institutionnel, des invitations spécifiques en fonction de compétences et de qualités personnelles, et du recrutement auprès de la communauté universitaire, notamment auprès des professeurs œuvrant dans des domaines connexes à l'ERE. Ces stratégies ont été développées successivement.

- Des nominations ont été faites par les autorités universitaires de chaque institution partenaire, principalement en fonction des compétences professionnelles requises pour l'atteinte des objectifs du projet. Ainsi a été formé le premier noyau de professeurs universitaires lesquels, suite à leur mandat, ont poursuivi les démarches visant à compléter la formation de leur équipe. Tel que nous l'avons signalé, la formation de ce premier noyau a eu lieu lorsque le projet a été formellement adopté par chacune des universités participantes, suite à la signature d'une entente de coopération internationale. Ces mandats initiaux, comme l'évoque l'un des membres de l'équipe colombienne, sont attribués à des professeurs selon leur implication académique dans un domaine pertinent au projet, soit en ERE, en environnement, en sciences sociales ou en intervention communautaire, entre autres.

En el momento en que se forma el equipo y arranca el proyecto en el 96 se dió el paso para conformarlo y consolidarlo en base al reconocimiento de las competencias profesionales : se convocó entonces a un profesor de ciencias sociales, a otros con trabajos de comunidades y a los que veníamos actuando por el camino de la educación ambiental y con participación en el campo ambiental desde antes de EDAMAZ⁷⁰ (Discussion de groupe 4).

⁷⁰ “Au moment où l'équipe se forme et démarre le projet en 1996, on franchit le pas pour lui donner une forme et le consolider en fonction de la reconnaissance des compétences professionnelles : on convoque alors un professeur de Sciences sociales et d'autres avec des expériences de travail sur les communautés, ainsi que ceux parmi nous qui agissons déjà en éducation relative à l'environnement, et qui participions au domaine bien avant le projet EDAMAZ” (traduction libre).

Bien que les compétences professionnelles aient été le principal facteur considéré pour la nomination des professeurs dans les équipes, les autorités universitaires ont également considéré le facteur politique, afin de s'assurer de pouvoir compter sur des personnes en qui elles ont confiance pour mener à terme ce projet de coopération internationale d'envergure. Ceci a été notamment le cas de la Colombie. Nous reviendrons sur cet enjeu au point 5.3.4.1.

- Des invitations spécifiques à devenir membres du projet ont été faites par les coordinateurs de chaque équipe à des professeurs identifiés par leurs compétences professionnelles et personnelles particulières. Il était particulièrement question d'impliquer les professeurs qui œuvraient déjà dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, ou dans des domaines connexes, ou bien, qui développaient des recherches pertinentes au regard des objectifs poursuivis. Comme l'évoque la coordonnatrice générale, se référant à la constitution de l'équipe québécoise, les invitations ont été réalisées en fonction des compétences professionnelles et de l'expérience en travail en coopération internationale, notamment avec l'Amérique du Sud. Les facteurs suivants ont également été considérés : l'ouverture à la dimension internationale, l'expertise en recherche, mais aussi, en fonction des qualités personnelles des professeurs ciblés, leur maturité, leur solidité, leur capacité de collaborer et de travailler collectivement, et aussi leur qualités en termes de relations humaines.

*Invité a dos colegas a trabajar con nosotros por sus competencias profesionales, pero no sólo su campo de especialización académica me interesaba, sino que también su calidad personal, su calor humano, su capacidad de colaborar y de trabajar colectivamente, sin competición. Además no eran personas conflictivas*⁷¹ (Discussion de groupe 1).

⁷¹ “J’ai invité deux collègues à travailler avec nous, en raison de leurs compétences professionnelles, mais il n’y avait pas que leur champ de spécialisation académique qui m’intéressait, mais aussi leurs qualités personnelles, leur chaleur humaine, leur capacité de collaboration et de travail collectif, sans compétition. Et il ne s’agissait pas des personnes conflictuelles” (traduction libre).

- Le recrutement global des nouveaux membres auprès du personnel universitaire (professeurs et étudiants notamment) est également une stratégie adoptée par les coordinations des équipes nationales. À cet effet, des séminaires sur diverses thématiques en ERE sont organisés par les équipes EDAMAZ dans les universités, notamment à l'Universidad de la Amazonie, (Colombie) et à l'Universidade Federal de Mato Grosso (Brésil). Outre les objectifs de lancer le débat sur les questions d'éducation et d'environnement et de diffuser les travaux réalisés par le projet, ces événements avaient pour objectif de recruter de nouveaux membres: *era una estrategia nuestra para ampliar el equipo*⁷²... (Discussion de groupe 4).

Bien qu'un noyau de professeurs soit resté stable depuis le début du projet, les efforts de recrutement ont été déployés tout au long de la trajectoire du projet pour élargir les équipes nationales avec la participation, en premier lieu, des professeurs qui œuvraient dans le domaine de l'ERE et dans d'autres domaines connexes. L'implication d'étudiants, dont ceux de niveau maîtrise a aussi été encouragée, spécialement dans le cas de l'équipe brésilienne. La coordination nationale brésilienne a déployé des efforts particuliers à cet égard, invitant des étudiants à associer leurs travaux de recherche au projet EDAMAZ.

Les coordinations nationales, soucieuses de s'appuyer sur les acquis des universités, ont déployé des efforts pour mettre à profit les compétences existantes des professeurs qui œuvraient déjà dans le domaine de l'ERE ou dans des domaines connexes ; mais la tâche de recrutement n'a pas été facile étant donné notamment le contexte de surcharge des professeurs, *hubo buena intención y predisposición, pero por responsabilidades y otras tareas, la implicación ha sido difícil*⁷³ (Entrevue 1). Il y a eu également certaines manifestations d'inquiétude de la part de certains collègues face aux idées nouvelles qu'EDAMAZ amenait

⁷² "C'était notre stratégie pour élargir l'équipe" (traduction libre).

⁷³ "Il y a eu des bonnes intentions et une prédisposition, mais en raison des responsabilités et des tâches déjà assumées, l'implication a été difficile" (traduction libre).

et face aux nouveaux experts en émergence (les membres d'EDAMAZ) dans leurs propres domaines d'intervention, jusque-là exclusifs, dans certains cas.

C'est dans une telle dynamique que les équipes multidisciplinaires se sont formées, incluant des professeurs, des étudiants de premier, deuxième et troisième cycles et des professionnels de recherche en provenance de divers champs disciplinaires, formant une équipe internationale de 34 personnes (EDAMAZ, 2000). La Figure 21 présente la composition des équipes.

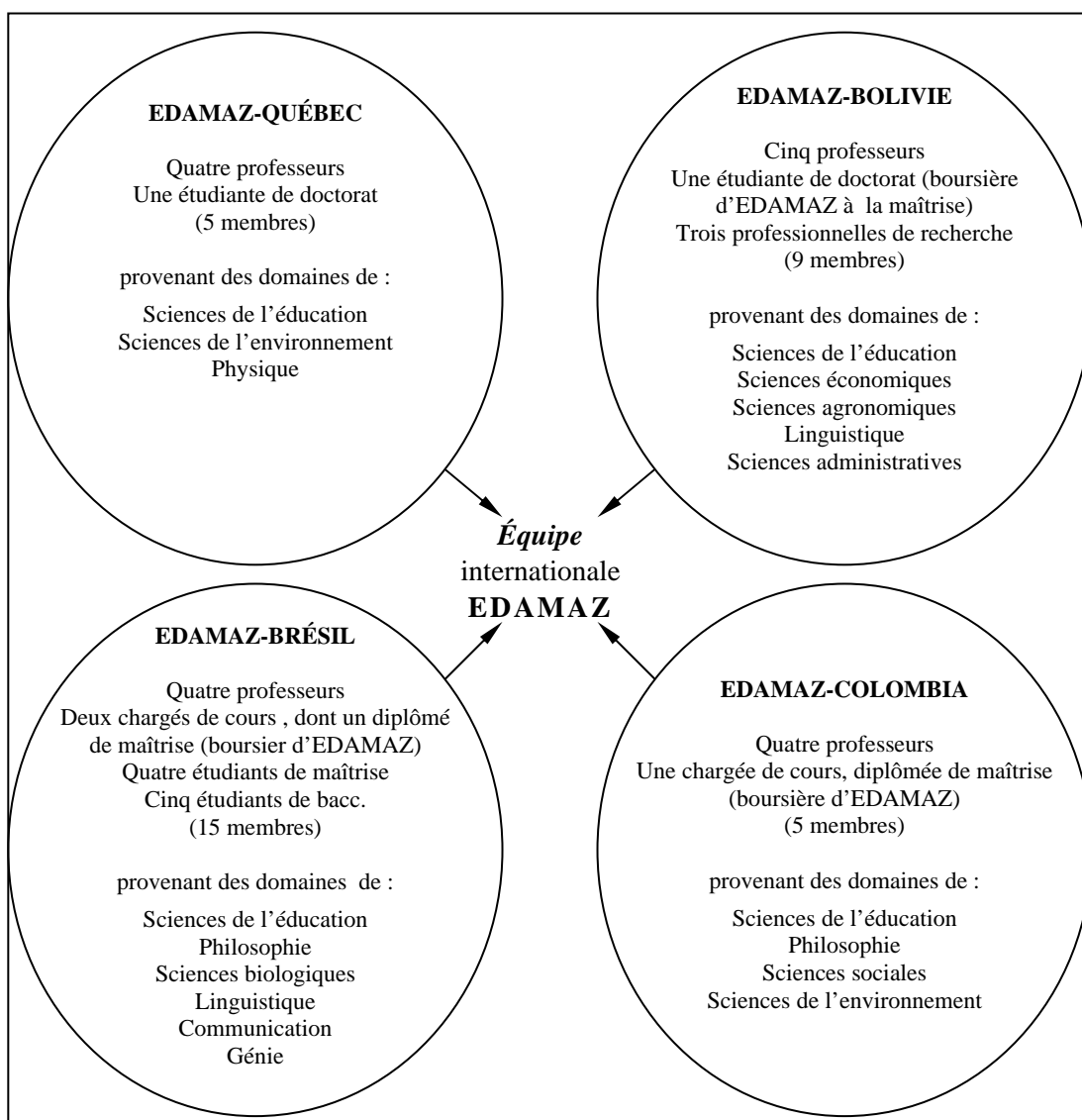


Figure 21. Composition des équipes EDAMAZ.

EDAMAZ-Québec : rappelons que c'est dans cette équipe, rattachée à l'Université du Québec à Montréal, que se trouve la coordination générale du projet, constituée par une professeure du département de sciences de l'éducation⁷⁴ et une étudiante de doctorat en éducation, engagée à titre d'assistante de coordination et de recherche. Aussi, trois autres professeurs sont membres de cette équipe, dont deux de l'Université du Québec à Montréal : l'un, du département de physique (maintenant sciences de la terre), l'autre, du département des sciences de l'éducation. La troisième professeure, est attachée au département de sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull. L'équipe a compté également sur la participation ponctuelle d'une étudiante de maîtrise en sciences de l'environnement, en tant qu'assistante technique. En tout, cinq femmes et un homme font partie de cette équipe.

EDAMAZ-Bolivie : cette équipe est coordonnée par une professeure ayant comme principales responsabilités la coordination du réseau UNAMAZ-Bolivie et l'enseignement au programme de génie forestier; elle est formée également par quatre autres professeurs des départements de Sciences économiques, de Sciences de l'éducation et de Sciences agronomiques de l'Universidad Autónoma " Gabriel René Moreno ". Parmi les professeurs, l'une est également à la direction des Services à la communauté de cette institution et une autre, responsable du Programme d'éducation relative à l'environnement du Museo de historia natural " Noël Kempff Mercado ", rattaché à l'université. En fait également partie une boursière du projet EDAMAZ, diplômée de maîtrise à l'UQAM, actuellement étudiante de doctorat, qui détient également un statut de professeur en sciences économiques à la UAGRM. Enfin, trois professionnelles de recherche, engagées spécialement par l'université pour EDAMAZ avec un statut de personnel professionnel technique, complètent l'équipe : elles proviennent des domaines de Linguistique, de Sciences de l'éducation et de Sciences administratives et comptables. Au bilan, sept femmes et deux hommes composent l'équipe bolivienne.

⁷⁴ En date d'écriture de cette thèse, cette professeure est devenue détentrice d'une Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Les activités du projet EDAMAZ se poursuivent dans ce nouveau cadre institutionnel.

EDAMAZ-Brésil : sous la coordination d'une professeure de l'Institut d'éducation de l'Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), spécialement engagée par cette université pour prendre en charge le projet EDAMAZ, l'équipe est formée des membres suivants : trois autres professeurs, dont l'un qui provient du Département de philosophie, et deux, de l'Institut d'éducation ; un boursier du projet EDAMAZ diplômé de maîtrise à l'UQAM, actuellement chargé de cours en tourisme dans une université privée de la région (UNIRONDONIA) ; un membre du Secrétariat d'éducation de l'État de Mato Grosso, chargée de cours à l'UFMT, quatre étudiants de maîtrise en éducation, dont l'un a récemment obtenu un poste de professeur au NEAD (Groupe de recherche d'éducation à distance) de l'Instituto de educação, et cinq étudiants de premier cycle en éducation. Sept femmes et huit hommes composent l'équipe d'EDAMAZ au Brésil.

EDAMAZ-Colombia : quatre professeurs de la Faculté d'éducation constituent cette équipe, ainsi qu'une boursière du projet EDAMAZ, diplômé de maîtrise à l'UQAM. Cette boursière est actuellement chargée de cours et assistante de coordination au sein du projet. Trois femmes et deux hommes font donc partie de cette équipe.

Les quatre équipes ont pu compter sur l'assistance régulière (dans la majorité de cas) ou ponctuelle, à temps partiel ou complet, de personnel technique qui a offert un support de secrétariat au projet. Ces services ont été cruciaux pour l'organisation de l'infrastructure, l'organisation et le maintien des systèmes bureautiques, la tenue de dossiers et les tâches régulières de secrétariat. Il est aussi à souligner l'importante contribution de ces collaborateurs à la gestion financière du projet, particulièrement dans les cas de la coordination générale. Le support technique apporté par ces personnes a été largement apprécié dans les contextes de grande surcharge dans lesquels les membres des équipes ont travaillé pour la mise en œuvre du projet et des lourdes exigences de secrétariat associées à celui-ci. Bien qu'elles n'aient pas participé au processus de formation continue en ERE, sauf dans le cas du Brésil, où l'étudiant qui remplissait les fonctions d'assistant technique est devenu membre à part entière de l'équipe brésilienne, elles ont développé de liens d'appartenance au projet. Outre les relations professionnelles, elles ont également développé des liens affectifs avec les

membres, et ont contribué à la cohésion des équipes. Ceci a été particulièrement le cas d'EDAMAZ-Bolivie.

En ce qui concerne les trois professionnelles de recherche de l'équipe EDAMAZ-Bolivie, leur embauche par l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" a constitué une importante manifestation de la volonté des autorités universitaires de consolider et de renforcer le projet EDAMAZ, dont l'apport dans le développement institutionnel a été ainsi reconnu et valorisé. L'engagement à temps plein de ces trois professionnelles (finissantes du programme FAPEA développé dans le cadre d'EDAMAZ) a enrichi l'équipe et a contribué au développement des activités, notamment auprès du réseau scolaire avec lequel l'équipe EDAMAZ a tissé des liens dans le cadre de son programme FADEA de formation des enseignants.

Dans l'équipe EDAMAZ-Québec, la composition est demeurée la même durant toute la durée du projet. Cela a été également le cas pour EDAMAZ-Colombie. Une tentative d'intégration d'une nouvelle professeure dans l'équipe colombienne s'est avérée infructueuse, sa participation ayant été de courte durée. L'équipe EDAMAZ-Bolivie s'est également maintenue relativement stable, seul un des professeurs qui s'était intégré dans le parcours a dû abandonner sa participation suite à de nouvelles responsabilités (EDAMAZ, 1999).

Tel que signalé, une caractéristique importante de la composition des équipes est le caractère multidisciplinaire de celles-ci.

Les membres d'EDAMAZ ont une formation dans 16 domaines de connaissance différents, tel qu'illustré à la Figure 22.

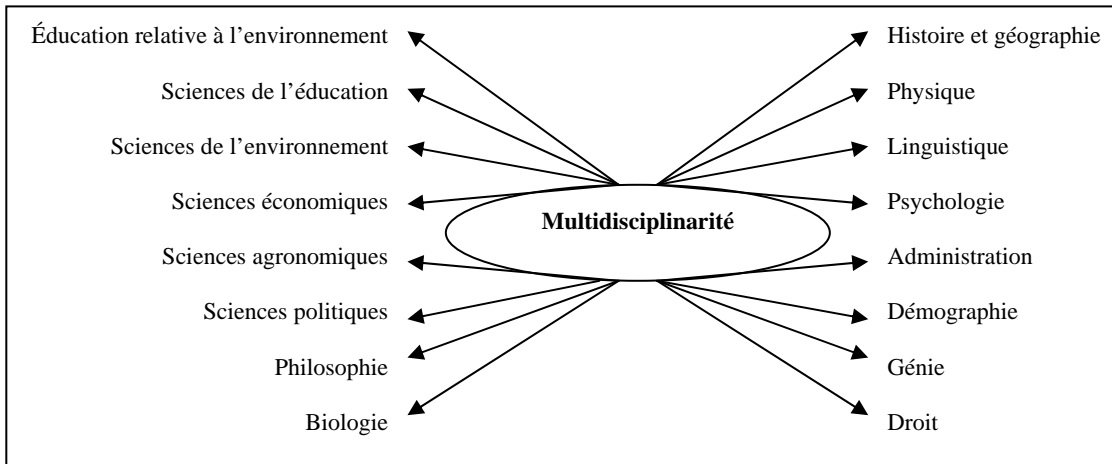


Figure 22. Domaines de formation des membres des équipes EDAMAZ.

Soulignons également la dimension interculturelle et multilingue de l'équipe internationale. Les différentes cultures, d'origine espagnole (pour la Bolivie et la Colombie), d'origine portugaise (pour le Brésil) et d'origine française (pour le Québec) se retrouvent portées par les membres des quatre pays, avec tout leur bagage historique et social, leurs valeurs et traditions.

Le caractère multilingue du projet est à mettre en évidence, les langues étant porteuses de culture, et ayant une signification considérable dans la communication entre les équipes et les membres. Au sein d'EDAMAZ, se côtoient l'espagnol, le portugais et le français, les deux premières étant les plus utilisées pour les communications entre les équipes et pour la production de rapports, de communications et de publications. L'anglais est également utilisé ponctuellement puisqu'il s'agit de la langue de communication la plus pratique entre la coordonnatrice générale et la coordonnatrice brésilienne. Le français est, bien sûr, la langue de communication à l'intérieur de l'équipe du Québec et de la plupart des communications officielles de la coordination générale, par exemple, les rapports semestriels et annuels déposés à l'AUCC-ACDI (organismes responsables de la subvention ayant financé EDAMAZ) sont rédigés en français.

La diversité linguistique est un aspect qui paradoxalement peut être considéré autant comme limitant qu'enrichissant. Elle se présente comme facteur limitant à cause de l'insuffisante connaissance des trois langues par les membres. Ceci a été une entrave à la communication et aux échanges ; le dialogue et les discussions entre les membres étaient par conséquent plus limités que souhaités, spécialement lors des rencontres internationales, malgré les traductions simultanées. Mais le multilinguisme se présente en même temps comme un facteur d'enrichissement, puisque le contact régulier entre les équipes a offert des possibilités d'apprentissage et d'approfondissement des langues des partenaires, ouvrant davantage, par ce biais, l'accès aux diverses cultures. Ainsi, plusieurs des membres en sortent enrichis en matière linguistique. Aussi, la nécessité de communiquer, en particulier lors des ateliers internationaux, a fait émerger une "langue" nouvelle propre au projet : le *francoportugol*, une sorte de jargon mixture des trois langues officielles du projet, qui à l'occasion, a facilité la compréhension du discours des uns et des autres et a ouvert des liens de complicité.

Il est important aussi de prendre en considération les enjeux des contextes actuels des différents pays partenaires, puisqu'ils ont eu un impact direct et indirect sur les membres d'EDAMAZ. Ces enjeux sont particulièrement critiques en Colombie et en Bolivie, où des crises sociales de longue date marquent profondément ces pays. Les équipes EDAMAZ proviennent de contextes marqués par des conflits sociaux. En Colombie, ils sont associés à une situation de guerre entre mouvements militarisés d'extrême droite, guérilleros, narcotrafiquants et forces militaires. Cette crise est accompagnée d'une extrême violence et du déplacement continu de populations, entre autres problèmes que la situation de guerre déclenche. En Bolivie, la situation est caractérisée par les conflits paysans concernant les litiges sur la propriété de la terre et la juridiction de l'eau, en lien avec la condition des autochtones (origine ethnique majoritaire dans le pays), historiquement discriminés, et à la culture traditionnelle de la coca. Le Brésil, pour sa part, encore hanté par 21 ans de dictature militaire, tente de redresser une situation sociale instable et économiquement fragile.

Une autre caractéristique de la composition des équipes a trait à la diversité des responsabilités que les membres assument au sein de l'institution universitaire. Ceci peut constituer un

avantage et un enrichissement pour les défis que les équipes ont à rencontrer, mais également peut être perçu comme un facteur limitant, comme le souligne l'un des membres.

La conformación de un equipo de trabajo con personas de diferentes disciplinas, con diferentes grados de responsabilidad dentro de la institución y con diferentes capacidades, hace que el proceso de formación desarrollado haya sido bastante difícil y ha exigido competencias de las personas en aspectos poco comunes, pero que se pueden constituir en cualidades dinámicas⁷⁵ (Entrevue 16).

Finalement, il s'agit d'une équipe internationale où 22 de 34 des membres sont des femmes. Rappelons qu'une attention particulière à la condition féminine et une préoccupation de développement professionnel des femmes ont été intégrées au projet, la promotion du rôle des femmes étant l'un des buts du projet EDAMAZ.

Tel qu'en témoignent les récits des membres, la constitution des équipes s'est présentée comme un processus continu, la recherche de nouveaux membres s'étant poursuivie en fonction des exigences et des besoins des programmes mis en place. De nouveaux membres se sont ainsi intégrés aux activités durant les différentes étapes du projet, et d'autres se sont éloignés, à cause de nouveaux engagements ou bien de mésententes au sein de l'équipe, comme cela a été notamment le cas au sein de l'équipe brésilienne, laquelle, comme nous l'avons signalé précédemment, a subi d'importants changements dans sa composition vers la moitié du projet.

Les caractéristiques de l'équipe internationale, formée par l'ensemble de membres des quatre pays partenaires, sont tributaires de ce processus de structuration. Suite à ce que nous venons de présenter, soulignons à nouveau son caractère international, inter-universitaire, multiculturel, multilingue, multidisciplinaire et mixte.

⁷⁵ "La formation d'une équipe de travail avec des personnes originaires de différentes disciplines, assumant divers niveaux de responsabilité dans l'institution et avec différentes capacités, font que le processus de formation a été assez difficile ; il a exigé des gens (les membres des équipes, n.d.t.) des compétences dans des aspects peu courants. Mais l'acquisition de ces nouvelles compétences peut devenir une qualité dynamique " (traduction libre).

La constitution et la consolidation des équipes a été une préoccupation fondamentale durant toute la durée du projet EDAMAZ. La stabilité de l'équipe était de grande importance pour assurer un processus optimal de formation en ERE, elle a constitué l'un des défis majeurs du projet. La composition des équipes est en effet l'un des facteurs qui contribuent à assurer l'équilibre nécessaire à la stabilité.

5.1.2 Caractérisation des membres

Afin de mieux saisir les spécificités de notre cas, nous avons voulu étudier davantage les caractéristiques des membres qui composent les équipes. À l'aide des entrevues et de l'analyse des rapports du projet, nous avons pu dégager certaines caractéristiques comme le statut au sein de l'équipe EDAMAZ (occupation), la formation académique, le niveau de formation, l'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation et de l'éducation relative à l'environnement, ainsi que les intérêts et motivations associés à leur participation.

5.1.2.1 Statut

Tel qu'illustré à la Figure 23, près de la moitié des membres de l'équipe internationale (formée par l'ensemble des membres des quatre pays partenaires) sont des professeurs. Parmi les autres participants deux d'entre eux ont le statut d'étudiants de doctorat, quatre de maîtrise, cinq de baccalauréat ; trois des membres sont des chargés de cours et enfin, trois sont des professionnels de recherche.

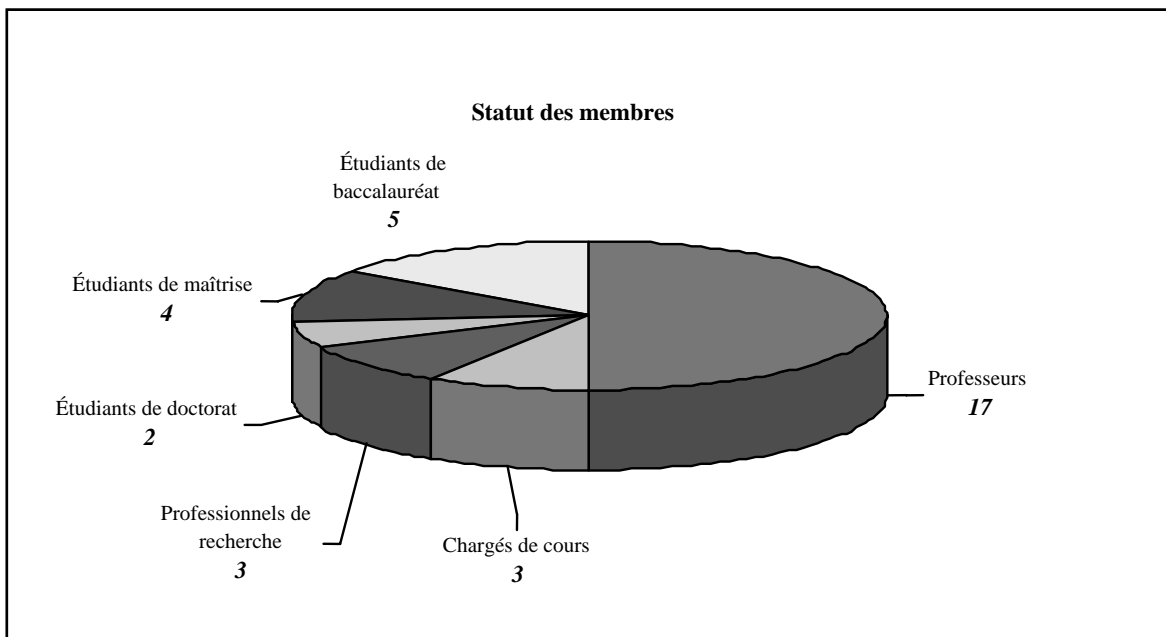


Figure 23. Statut des membres.

Rappelons que pour la structuration des équipes, d'importants efforts ont été réalisés pour assurer la participation de professeurs ; la participation professorale est en effet déterminante pour l'institutionnalisation des programmes développés dans le cadre du projet.

Le statut de professeur constitue une garantie de stabilité dans les équipes nationales : la durabilité des programmes de formation et autres activités d'EDAMAZ en dépendent. La participation de professeurs est majoritaire dans les équipes d'EDAMAZ-Québec et d'EDAMAZ-Colombie (quatre sur cinq). Celle de Bolivie compte cinq professeurs pour une équipe de neuf membres et celle du Brésil quatre professeurs dans une équipe de 15 membres. La participation des professeurs est fondamentale, compte tenu de leur attachement formel à l'université, de leur statut stable, dans la majorité de cas, et de permanence dans leurs institutions. De ce fait, ils détiennent des conditions qui rendent possible l'institutionnalisation des programmes, entre autres, par l'intégration des tâches relatives aux nouveaux programmes dans leur tâche académique, ce qui est à moyen et long terme crucial pour la continuité des programmes.

Si la perspective de la viabilité des programmes faisait appel à l'intégration de professeurs dans les équipes, l'implication d'étudiants s'est avérée toutefois importante à plusieurs égards. Cela a été notamment le cas de l'équipe EDAMAZ-Brésil, où ils constituent 54 % des membres ; leur participation a été fondamentale pour la poursuite des activités du projet EDAMAZ à un moment, où à mi-projet, une crise interne s'est traduite par l'éloignement de sept professeurs, dont trois qui y participaient très activement depuis le début⁷⁶. L'intégration d'étudiants a permis d'assurer la poursuite du projet EDAMAZ et de ses objectifs, ainsi que de donner un nouveau souffle et un nouvel élan à l'équipe en créant une nouvelle dynamique de travail collectif. Les étudiants ont assuré une participation active et régulière à toutes les activités du projet, comme membres à part entière, et plus particulièrement développant la recherche, à travers leurs travaux de maîtrise ou par des projets spécifiques dans le cadre des études de baccalauréat. Les thèmes de leurs recherches ont été associés au projet EDAMAZ. D'une équipe formée principalement de professeurs œuvrant en ERE ou dans des domaines connexes, elle est devenue une équipe constituée surtout d'étudiants dont la direction ou le tutorat de leurs travaux de recherche, associés à EDAMAZ, était assuré par la coordonnatrice de l'équipe. Il est à noter qu'à partir de la deuxième cohorte, l'enseignement des programmes développés dans le cadre d'EDAMAZ a reposé sur les services bénévoles de ces étudiants, en tant que membres du projet EDAMAZ-Brésil. La même situation s'est produite avec les deux membres ayant le statut de chargés de cours, l'université n'ayant pas le financement pour les engager sous contrat et les programmes créés ne comptant sur aucune source de financement; les programmes d'études offerts par l'université sont en effet gratuits (ceci est une caractéristique de base des universités publiques). Il va sans dire qu'une telle situation ne peut être que provisoire, en attendant une réelle institutionnalisation des activités de formation développées dans le cadre d'EDAMAZ.

Par ailleurs, la participation des professionnels de recherche se fait sur une base de contrats ponctuels en fonction des besoins de services professionnels générés par les activités du projet, leur rôle sera donc déterminé par les termes de leurs contrats d'engagements et une assignation de tâches très spécifique. Si leur participation est essentielle, elle demeure

⁷⁶ Nous reviendrons sur ceci au point 5.3.4.1 présentant les enjeux de la communauté d'apprentissage.

toutefois provisoire, puisque soumise à un financement ponctuel. Cette situation doit être également considérée au regard de l'enjeu d'institutionnalisation des programmes de formation issus des travaux d'EDAMAZ.

5.1.2.2 Formation

Une grande partie des membres, 22 sur 34 (ou 65 %), détiennent une formation dans le domaine de sciences de l'éducation, soit au niveau du baccalauréat, de la maîtrise ou du doctorat : sept membres (21 %) ont une formation dans le domaine de sciences de l'environnement, quatre en philosophie, trois en sciences économiques et deux dans chacun des domaines suivants : biologie, sciences agronomiques, linguistique, histoire et géographie et génie. Enfin, on compte un membre dans chacun des autres domaines suivants : démographie, droit, sciences politiques et administration.

En ce qui concerne le domaine de l'éducation relative à l'environnement, objet de formation au cœur du projet EDAMAZ, la situation des membres est la suivante : trois d'entre eux possédaient au départ une formation en éducation relative à l'environnement ; par ailleurs, trois autres, les boursiers (un par pays latino-américain) ont obtenu en cours de projet, une formation en ERE dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (concentration en éducation communautaire), à l'Université du Québec à Montréal. De plus, sept des membres (trois de la Bolivie et quatre du Brésil) suivent le Programme de formation d'animateurs pédagogiques - FAPEA, développé dans leur université, lequel par ailleurs est devenu le tremplin de leur intégration dans l'équipe EDAMAZ. Notons également qu'à partir de la deuxième moitié du projet EDAMAZ, 12 membres des équipes nationales ont été admis comme étudiants du Programme court d'éducation relative à l'environnement de l'UQAM dont les activités ont été réalisées à distance.

Soulignons d'autre part, que la multidisciplinarité n'est pas seulement une caractéristique de l'équipe internationale dans son ensemble, ou bien des équipes nationales, mais également de

la majorité de membres considérés individuellement, dont 50 % possèdent une formation dans plus d'un domaine. La composition multidisciplinaire des équipes a été particulièrement appropriée dans le contexte d'éducation relative à l'environnement, l'apport complémentaire des diverses disciplines et champs de savoirs étant particulièrement valorisé afin de développer une vision et des interventions appropriées à la complexité et à la diversité des enjeux environnementaux.

L'analyse et la prise en charge des réalités environnementales fait appel en effet au regard croisé de diverses disciplines. Par ailleurs, la formation en ERE implique à la fois des savoirs de l'ordre de l'éducation, des sciences sociales (pour l'action sociale) et des sciences de l'environnement (Entrevue 18).

En ce qui à trait au niveau d'études, la Figure 24 montre que 13 des membres (sur un total de 34) détiennent une maîtrise ou sont en cours d'études de deuxième cycle, sept sont diplômés de baccalauréat et cinq sont étudiants à ce niveau (ce sont les étudiants de l'équipe brésilienne). Par ailleurs, six membres ont un doctorat et trois poursuivent des études doctorales. Si l'on examine cette situation par équipe, tous les membres de l'équipe québécoise ont un niveau d'études supérieures, quatre (sur neuf) en Bolivie (trois maîtrises, un doctorat), neuf (sur 15) au Brésil (six maîtrises, trois doctorats) et trois (sur cinq) en Colombie (trois maîtrises).

Notons ici qu'à la différence des universités canadiennes, dans les trois pays partenaires du projet EDAMAZ, le niveau doctoral n'est pas requis pour devenir professeur universitaire ; jusqu'à récemment, même le niveau de maîtrise n'était pas obligatoire. Ceci explique le fait que parmi les 17 professeurs, seulement six détiennent un diplôme de doctorat et seulement deux des cinq professeurs d'EDAMAZ - Bolivie ont un diplôme de maîtrise, et trois des cinq professeurs d'EDAMAZ - Colombie.

En général, 38% des membres sont en formation régulière, dans l'un des trois cycles d'étude.

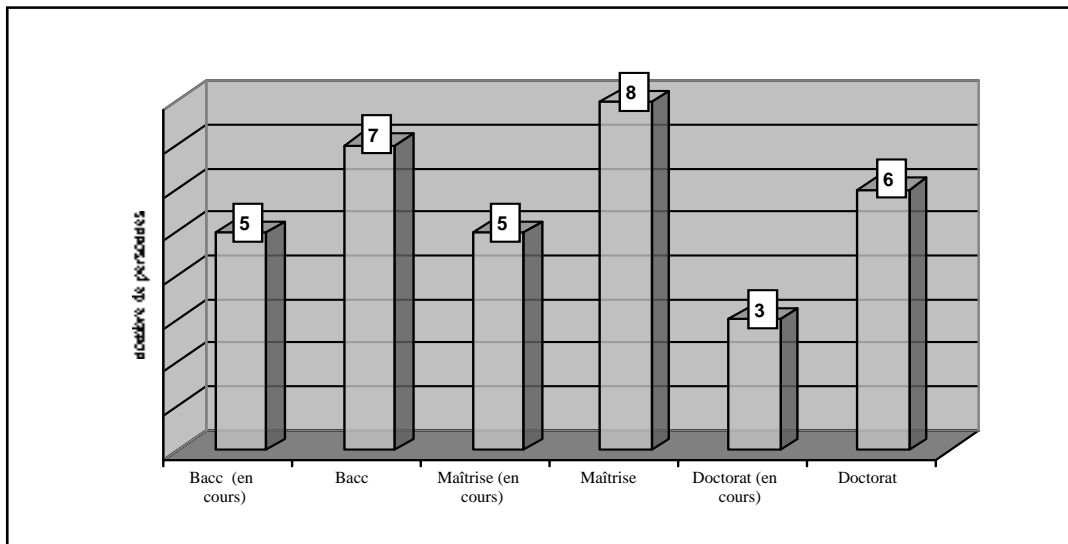


Figure 24. Répartition des membres selon leur niveau d'études.

La plupart souhaitent poursuivre leur développement professionnel en formation continue, c'est notamment le cas des partenaires latino-américains qui n'ont pas de formation d'études supérieures. Ce type de formation permet d'accéder à des échelons de salaires plus élevés, permettant ainsi d'améliorer les conditions de travail dans l'ensemble précaires, ou d'avoir de meilleures perspectives de travail. Les diplômes de deuxième et troisième cycles sont de plus en plus exigés pour obtenir un poste de professeur universitaire, de manière à accroître la qualité de la formation offerte. Le développement de compétences en recherche apparaît également associé aux nouvelles exigences.

Cette situation est identifiée comme l'une des difficultés que traversent les universités publiques des trois pays partenaires avec la crise du système public⁷⁷. La précarité des moyens et par conséquent, les salaires peu compétitifs comparativement aux universités privées, mais aussi, le manque de professionnels, détenant une formation de cycles supérieurs

⁷⁷ Cette situation de crise s'étend d'ailleurs aux autres pays du continent américain qui vivent une privatisation progressive des services. Les longues grèves du personnel universitaire dont aussi celle des professeurs en 1999 et 2001 à l'Universidade Federal de Mato Grosso, ainsi que celle d'octobre 2000 à l'Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno", sont des conséquences de cette crise.

sont, entre autres, des éléments associés à cette situation. Les conditions financières difficiles des universités publiques, qui se battent pour leur survie, ont certes un impact sur la formation continue et le perfectionnement des professeurs en exercice. Et pourtant, les universités publiques font face à une forte demande sociale en termes de formation, de recherche et de services à la collectivité : *As universidades vêm atendendo à crescente demanda por expansão e diversificação de vagas e cursos nos diferentes níveis de ensino*⁷⁸ (Discussion de groupe 3). Effectivement, les demandes d'admission aux différents programmes sont également très élevées, la gratuité des études⁷⁹ aidant à cette affluence de nouveaux étudiants.

5.1.2.3 Expérience professionnelle

Une autre des caractéristiques que nous avons étudiées est le nombre d'années d'exercice des membres⁸⁰ dans le domaine de l'éducation, ainsi que dans le domaine de l'ERE.

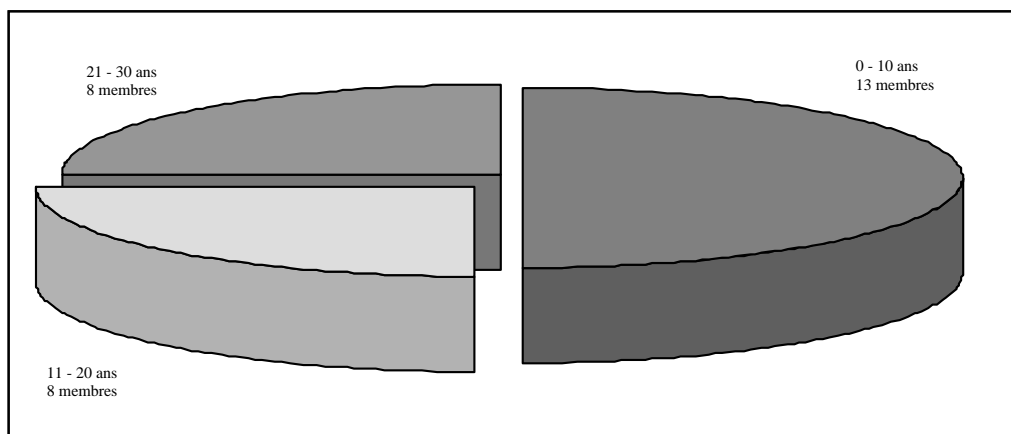


Figure 25. Répartition des membres de l'ensemble de l'équipe internationale EDAMAZ selon les années d'exercice en éducation.

⁷⁸ “Les universités doivent répondre à la demande croissante de places disponibles et de diversification des cours de formation aux différents niveaux d'enseignement” (traduction libre).

⁷⁹ La gratuité des études constitue en effet une politique des universités publiques. Cependant la dure réalité financière les oblige souvent à exiger des frais d'inscription aux programmes afin d'assurer leur survie et durabilité.

⁸⁰ Cette analyse n'a pas considéré les cinq étudiants de premier cycle de l'équipe brésilienne.

Les données recueillies révèlent (Figure 25) que la majorité des membres, soit 13, œuvrent en éducation depuis moins de 10 ans, ce qui peut être interprété comme une équipe qui a une relative jeunesse dans le domaine ; huit membres ont entre 11 et 20 ans d'expérience en éducation et également huit, plus de 20 ans.

Le Tableau 6 illustre la diversité relative aux années d'exercice en éducation par pays. L'équipe EDAMAZ - Québec est celle où la grande majorité des membres (quatre sur cinq) exercent depuis plus de 20 ans et si nous regardons de près les données, il s'agit même de plus de 25 ans d'exercice pour quatre des cinq membres. Nous n'avons pas recueilli de données sur l'âge des membres, mais probablement que la plus longue trajectoire de l'équipe québécoise en éducation a une relation également avec l'âge des membres, majoritairement plus élevée dans cette équipe. Il y a également une corrélation avec la formation : dans l'équipe québécoise, tous les membres ont un niveau d'études doctorales. Les équipes d'EDAMAZ-Bolivie et d'EDAMAZ-Colombie présentent des caractéristiques assez proches l'une de l'autre : autour de 40 % des membres ont moins de 10 ans d'exercice dans le domaine de l'éducation ; la même proportion se retrouve pour les membres qui ont entre 11 et 20 ans d'expérience, tandis que seulement un membre a plus de 21 ans d'exercice.

Tableau 6

Répartition des membres selon les années d'exercice en éducation par pays

Nombre d'années	EDAMAZ-Québec	EDAMAZ-Bolivie	EDAMAZ-Brésil	EDAMAZ-Colombie
0 - 10	-	4	7	2
11 - 20	1	4	1	2
21 - 30	4	1	2	1

Dans l'ensemble, il s'agit d'une équipe internationale (nous faisons ici référence aux quatre équipes réunies) relativement jeune en termes de trajectoire en éducation. Pour beaucoup de membres latino-américains, celle-ci concerne d'ailleurs à la fois l'exercice professionnel en milieu scolaire et en milieu universitaire. La pratique parallèle de l'enseignement dans ces deux milieux est pour plusieurs une réalité qui se prolonge durant le parcours du projet et un

phénomène fort courant dans le contexte de précarité d'emploi et de salaire. Tel qu'évoqué, la poursuite de la formation contribue à ouvrir de meilleures perspectives de carrière. Ainsi, la majorité des membres de l'équipe internationale se retrouvent dans une étape de formation professionnelle. Le projet EDAMAZ répond en ce sens à leur intérêt de poursuivre leur trajectoire de formation, comme nous le verrons lors de l'analyse des motivations à participer au projet EDAMAZ.

En ce qui concerne les années d'exercice dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, environ 24 % de l'ensemble des membres avaient une expérience dans ce domaine avant le début du projet EDAMAZ ; pour la plupart, l'expérience en ERE de moins de cinq ans. Par conséquent, pour une majorité des participants, EDAMAZ est un contexte d'initiation à ce nouveau champ de savoirs et de pratiques.

Soulignons au bilan, les principales caractéristiques globales des équipes qui qualifient la communauté d'apprentissage qui se forge au sein du projet EDAMAZ, soit, les caractères international, interuniversitaire, multiculturel, multilingue, multidisciplinaire et mixte (Figure 26).

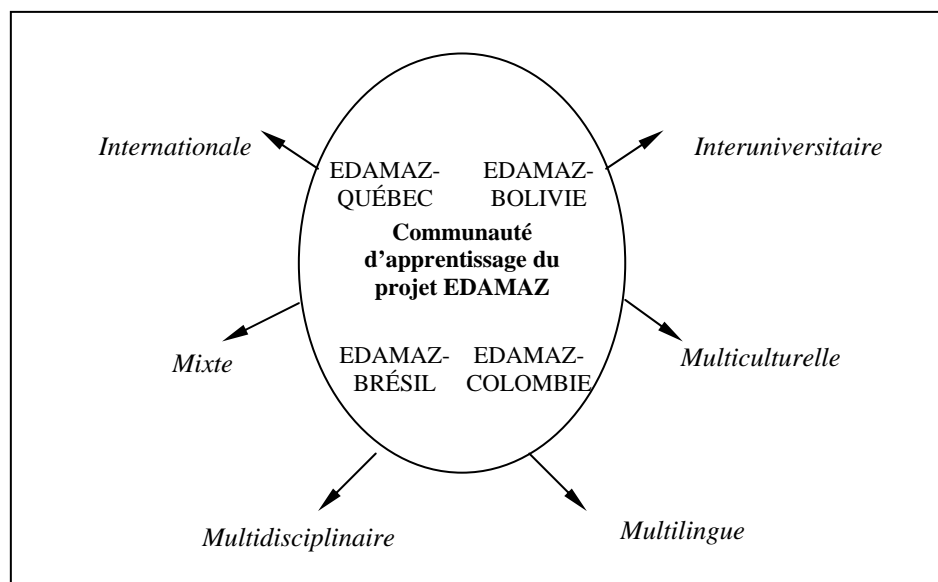


Figure 26. Caractéristiques de base de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.

La formation des équipes nationales et d'une équipe internationale du projet, a permis la mise en place d'une structure de base qui constitue un nouvel espace d'expression et de communication, inexistant auparavant pour le développement de l'ERE. Cet espace collectif constitue un réseau de dialogue, d'échanges et de partage où se construit collectivement le complexe processus de formation en ERE, imbriqué dans la conception et la mise en œuvre de programmes de formation universitaire dans ce domaine (FAPEA et FADEA).

La formación de un equipo internacional creaba un espacio de expresión inexistente, por lo tanto único en ese sentido, dando paso a la formación de una red de intercambio y de reflexión sobre las realizaciones, las producciones, los procesos⁸¹ (Discussion de groupe 2).

L'équipe internationale a constitué une entité clé pour le fonctionnement du projet, *una entidad necesaria para desarrollar lo que nos hemos propuesto⁸²* (Discussion de groupe 4). Les rencontres de cette équipe ont impliqué des activités de planification, de bilan, de synthèse et d'évaluation qui ont contribué au développement d'une vision d'ensemble du projet, d'une compréhension plus tangible de l'importance des liens, des relations et des interdépendances tissées entre les équipes et entre les processus mis en œuvre dans chacune des expériences nationales. Cela interpellait l'adoption d'une vision systémique. *El equipo internacional, los lazos, intercambios y encuentros que a través de él se crean, se transforman en una necesidad para ir fortaleciendo los trabajos a nivel nacional* (Discussion de groupe 2), le renforcement de l'équipe internationale, stipule l'un des membres, est devenu une nécessité pour renforcer les travaux au niveau national.

⁸¹ "La constitution d'une équipe internationale a créé un espace d'expression inexistant, donc, unique dans ce sens, menant à la formation d'un réseau d'échanges et de réflexion sur les réalisations, les productions, les processus" (traduction libre).

⁸² "Une entité nécessaire afin de mettre en œuvre notre proposition" (traduction libre).

5.1.2.4 Intérêts et motivations

Dans le but de clarifier les raisons qui ont stimulé les personnes à faire partie du projet EDAMAZ et à assumer les défis que celui-ci implique, nous nous sommes intéressés aux intérêts et aux motivations qui ont été à la base de leur participation. Cette question a été posée lors des entrevues individuelles.

Nous avons classé les réponses en les regroupant en catégories que nous présentons ici par ordre de fréquence de mention :

- Formation en ERE (9) ;
- Développement professionnel (6) ;
- Coopération internationale (4) ;
- Institutionnalisation de l'ERE (4) ;
- Ouverture vers de nouvelles réalités environnementales, sociales et culturelles (3) ;
- Contribution au développement régional (2) ;
- Promotion de l'ERE (2) ;
- Développement pédagogique dans un nouveau contexte (1) ;
- Nouveau défi (1) ;
- Développement institutionnel (1) ;
- Caractère interdisciplinaire du projet et d'intégration de savoirs (1) ;
- Perspectives de publication (1) ;
- Perspective de travail dans un groupe de recherche à niveau international (1) ;
- Participation dans un projet de grande envergure (1).

Le développement professionnel, plus spécifiquement en ERE, représente sans doute la principale motivation pour la majorité des membres d'EDAMAZ, notamment pour ceux qui sont originaires des trois pays latino-américains. Le projet EDAMAZ offre une occasion unique d'acquérir une formation dans le domaine de l'ERE pour lequel encore très peu d'institutions éducatives offrent des programmes et ceci malgré la demande croissante et les besoins criants des réalités, particulièrement en région amazonienne.

*Estábamos abiertos a tener una nueva experiencia, a descubrir lo que era la educación ambiental, que no sabíamos qué era. Ese era el interés fundamental, y claro, el hecho de que además se iba a trabajar con varios países*⁸³ (Discussion de groupe 3).

*Se sentía una necesidad de profundizar a nivel de los referentes teóricos de la educación ambiental, sobre todo a nivel epistemológico (...) y de otro lado de poder responder al desarrollo de un programa con mucha pertinencia para la región amazónica*⁸⁴ (Entrevue 15).

Un intérêt général pour la coopération internationale et pour l’institutionnalisation de l’éducation relative à l’environnement sont deux autres facteurs de motivation, mentionnés plusieurs fois par les membres. La coopération internationale est envisagée comme une perspective qui permet de s’ouvrir à de nouveaux horizons et à de nouvelles visions par lesquelles s’élargiront les possibilités d’enrichissement et de développement de nouveaux réseaux d’échanges et de collaboration. La participation à un projet de coopération internationale contribue également au prestige professionnel et personnel de chacun des membres, leur permettant d’être davantage valorisés par leur institution et par les réseaux de formation locaux et nationaux. Effectivement, *la perspective internationale est très attirante* (Discussion de groupe 1, traduction libre), souligne un des membres. Il est à noter également que le support et même la caution d’un projet de dimension internationale crée des conditions pour favoriser la crédibilité des membres des équipes du projet face aux institutions universitaires et aux organismes locaux, régionaux et même, nationaux. De plus, étant membres d’EDAMAZ, les perspectives d’accéder à des ressources et à des financements s’élargissent. En ce qui concerne l’institutionnalisation, elle représente l’un des facteurs clé pour assurer la survie des programmes mis en œuvre. Elle constitue la concrétisation de l’approbation des programmes par les autorités académiques universitaires, ainsi que de l’intégration de ceux-ci dans les curriculums universitaires.

⁸³ “Nous étions ouverts à une nouvelle expérience, à découvrir ce qu’était l’éducation relative à l’environnement, que nous ne connaissions pas. C’était l’intérêt essentiel et bien sûr, le fait qu’en plus, nous allions travailler avec plusieurs autres pays” (traduction libre).

⁸⁴ “On sentait la nécessité d’approfondir les références théoriques de l’éducation relative à l’environnement, spécialement au niveau épistémologique (...) et par ailleurs, on sentait le besoin de pouvoir participer à l’évolution d’un programme très pertinent pour la région amazonienne” (traduction libre).

L'ouverture vers de nouvelles réalités environnementales, sociales et culturelles, spécifiquement celles de l'Amérique du Sud a aussi été soulignée. Les membres ont exprimé la signification professionnelle et personnelle du caractère multiculturel du projet et la satisfaction de participer à un processus de co-formation enrichi par la diversité des participants. La perspective de pouvoir explorer de nouveaux contextes environnementaux, sociaux et culturels, de faire face à de nouveaux enjeux et défis, apparaît comme un enrichissement pour plusieurs membres.

El caracter multicultural es muy importante, lo he considerado como uno de los regalos más grandes de mi vida profesional y personal. Eso ha significado una apertura a todo un patrimonio cultural : la cultura latinoamericana, y a la literatura en educación ambiental en lengua castellana y portuguesa. Me ha permitido abrir mi conciencia, ampliar el bagaje de la educación ambiental y descubrir otro lenguaje... es una riqueza⁸⁵ (Entrevue 18).

Également, l'une des motivations principales identifiées est la recherche d'espaces éducatifs appropriés au développement de la région et la consolidation de l'ERE comme élément clé et stratégique à cet effet : *La búsqueda de un espacio educativo coherente con las condiciones del desarrollo de la región*⁸⁶ (Entrevue 1). L'importance de l'ERE est soulignée de façon particulière par les participants en provenance des régions considérées comme stratégiques au niveau national et qui sont affectées par des conflits sociaux aigus : *Consolidar la educación ambiental por ser un elemento clave dada la importancia estratégica de la región*⁸⁷ (Entrevue 15).

⁸⁵ “L'aspect multiculturel est très important, je le considère comme un des plus grands cadeaux que j'ai reçu dans ma vie professionnelle et personnelle. Une vraie ouverture à tout un patrimoine culturel : la culture latino-américaine et la littérature spécialisée en éducation relative à l'environnement en espagnol et portugais. Elle m'a permis d'ouvrir ma conscience, élargir les connaissances en éducation relative à l'environnement et découvrir un autre langage ... c'est une richesse” (traduction libre).

⁸⁶ “La recherche d'un espace éducatif cohérent avec les contextes de développement de la région” (traduction libre).

⁸⁷ “Réussir à renforcer l'éducation relative à l'environnement puisqu'elle est un élément clé dans une région d'importance stratégique” (traduction libre).

En ce qui concerne le développement pédagogique dans un nouveau contexte, signalons que parmi ses lignes directrices, le projet EDAMAZ accorde une grande importance à la pertinence contextuelle des propositions curriculaires envisagées. Le lien étroit entre celles-ci et les réalités des régions amazoniennes dans lesquelles les nouveaux programmes sont mis en œuvre est une préoccupation de premier ordre. Pour les initiateurs du projet, et particulièrement pour la coordination générale, la prise en compte et l'adaptation des programmes de formation proposés par EDAMAZ (dont les approches, les stratégies et les outils pédagogiques) au contexte environnemental, social, éducatif, politique et culturel des régions concernées a représenté l'un des défis majeurs.

Le projet EDAMAZ ouvre et multiplie les possibilités de développer un dialogue non seulement scientifique et éducationnel, mais aussi culturel. La communauté d'apprentissage du projet apparaît comme un lieu de rencontre et de convergence de personnes qui portent des visions scientifiques et éducationnelles diverses et un bagage culturel spécifique. En ce sens, à travers chacun des membres et à travers les équipes apparaît une perspective " d'ouverture " à un univers nouveau, à découvrir et à connaître.

Bien que ces motivations et ces intérêts spécifiques aient été explicitement exprimés, il s'agissait surtout pour certains d'un désir global d'apprendre et de grandir. La véritable portée du projet et les besoins associés en termes d'implication n'étaient toutefois pas nécessairement très clairs au début des travaux. Les propos suivants résument ce sentiment :

À vrai dire, ce n'était pas très clair au début. Les idées de défi et de découverte étaient dominantes. Je ne savais pas vraiment dans quoi je " m'embarquais " puisque le projet était à construire. Tout était nébuleux, sauf le but, les objectifs généraux, et le nom des universités participantes (...) Il y avait aussi la motivation de répondre à cette initiative de développement institutionnel... (Entrevue 18).

Malgré cela, les membres, en particulier ceux qui sont mandatés initialement par les institutions, se sentaient responsables du mandat qui leur avait été confié. Une certaine fierté transparaît face à la confiance qui leur a été manifestée. La responsabilité assignée témoignait

d'une reconnaissance de leurs compétences et de leurs capacités de prise en charge d'un projet d'une telle envergure. Comme les propos ci-dessus le signalent, ils étaient fiers de répondre à l'initiative de développement institutionnel. Toutefois, au début du projet, et pendant un certain temps, le projet apparaissait pour certains si immense et exigeant que l'assurance leur manquait, leur faisant douter de leurs capacités et compétences professionnelles face à un tel défi. Pour certains, cela suscitait de l'inquiétude et même, de l'angoisse.

Cependant, le cheminement conjoint au cœur d'un travail d'équipe qui révélait progressivement les possibilités d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres dans la pratique même, faisant émerger une nouvelle créativité, produit de l'effet synergique, permettait de faire face autrement aux divers défis du projet. Ce parcours " coude à coude " a contribué à créer des liens affectifs entre les membres, ce qui ajouta à la motivation des membres de s'engager. L'intérêt de poursuivre est alors associé aussi au *plaisir de travailler avec des personnes que l'on respecte* (Entrevue 20).

Environ trois ans après le début du projet, les motivations et les intérêts des membres témoignent d'une plus grande assurance et confiance dans leur parcours au sein du projet ; les résultats atteints sont gratifiants, stimulants et ils encouragent à poursuivre. Malgré les difficultés, les équipes ont fait preuve de capacités de collaboration (intellectuelle, professionnelle, académique, personnelle). On observe un désir croissant de poursuivre les échanges professionnels et de susciter des débats scientifiques en ERE au niveau international. La poursuite et la durabilité de la formation en ERE et du développement professionnel continuent à être les préoccupations premières des membres, accompagnées d'un intérêt particulier pour le développement de la recherche. Le désir de poursuivre la maturation et l'acquisition de compétences polyvalentes à travers l'ERE est présent. Aussi, la consolidation des succès atteints aux niveaux académique, institutionnel et politique, favorisant, entre autres, l'engagement soutenu des universités, demeure l'une des préoccupations principales des membres.

Plusieurs manifestent la préoccupation concrète de finalisation des activités en cours, comme le projet personnel de recherche, ainsi que les activités reliées au Programme court en éducation relative à l'environnement de l'UQAM, auquel 12 membres sont admis. L'obtention du diplôme de ce programme représente une reconnaissance du travail accompli et de l'immense effort réalisé pour atteindre les objectifs d'EDAMAZ. Il constitue aussi une reconnaissance officielle de la formation en ERE, ce qui a une signification personnelle, mais qui est aussi importante pour leur valorisation et statut au sein de leur université d'attache. D'autres intérêts plus généraux sont également signalés :

- L'identification de stratégies de solution aux problèmes environnementaux de la région ;
- La poursuite de la promotion de l'ERE ;
- L'intégration de l'ERE dans les politiques éducatives ;
- L'engagement éducationnel pour le développement durable.

Au terme du projet, plusieurs membres évoquent la perspective de poursuivre le projet EDAMAZ dans une nouvelle phase ; de nouveaux projets sont envisagés, de nouveaux défis sont souhaités, ainsi que la poursuite de la dynamique de co-construction de savoirs. Le processus mis en marche par EDAMAZ a eu l'effet d'un véritable déclencheur ouvrant de nouvelles perspectives de développement de l'ERE, de partenariat international et inter-universitaire, de partenariat université-écoles-communauté. En même temps, grâce aux approches adoptées, il a stimulé l'exploration et le développement de formes d'apprentissage collectives par l'expérimentation réflexive autour d'un projet étroitement relié aux réalités du contexte dans lequel il est mis en œuvre. Dans les pages qui suivent, nous abordons cette stratégie globale.

5.2 Mise en œuvre

Dans cette section, nous aborderons les principaux éléments ayant caractérisé la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, dont l'organisation du travail et les activités développées, les rôles des membres et le partage de tâches, les approches et stratégies adoptées, ainsi que la dynamique déployée.

5.2.1 Organisation du travail et activités

Un élément essentiel pour faire face au défi commun de développement de nouveaux programmes universitaires et pour assurer le déroulement optimal du complexe processus de formation et de recherche associé à celui-ci, a été l'organisation du travail, tant au niveau des activités internationales, qu'au niveau de chacune des équipes nationales.

À partir de la proposition présentée à l'ACDI, une planification globale a été élaborée lors des premiers échanges préparatoires de l'équipe de coordination du projet (EDAMAZ, 1996), définissant les étapes et les phases de développement, ainsi qu'un échéancier global par année pour toute la durée du projet (voir Annexe 3). La planification initialement adoptée a constitué un cadre pour le développement de l'ensemble du projet, devenant une référence fondamentale pour le développement simultané des travaux dans les pays partenaires et un repère qui a permis d'envisager l'atteinte des objectifs du projet étape par étape. L'enchaînement des diverses activités prévues dans cette planification a témoigné d'un souci de cohérence logique, mettant en évidence le caractère évolutif des étapes proposées. Ceci a eu un effet direct sur l'organisation des travaux et des tâches, mais également a contribué à rassurer les membres sur la faisabilité des objectifs. L'envergure du projet, et parmi les objectifs, le design des programmes, a créé initialement une grande tension et anxiété dans les équipes, ce qui s'est manifesté notamment lors des premières rencontres internationales. Le développement de programmes apparaissait comme l'un des défis les plus importants et comme une énorme responsabilité institutionnelle à assumer :

*Había mucha expectativa frente al diseño de los programas, era el reto más grande, sentíamos una inmensa responsabilidad institucional (...) debíamos enfrentarlo y resolverlo, haciendo frente a las dificultades internas e institucionales*⁸⁸ (Discussion de groupe 3).

En effet, comme ce témoignage l'évoque, le développement des nouveaux programmes devait confronter, entre autres, les difficultés internes et institutionnelles que vivaient les universités. Un des incidents le plus éloquent de l'influence de ces facteurs sur les travaux a certainement été celui du changement de la responsable de la coordination de l'équipe colombienne avec l'arrivée d'une nouvelle administration universitaire, suite à des élections dans l'institution (EDAMAZ, 1996). Ce fait a déséquilibré l'équipe colombienne ayant aussi un impact sur l'équipe internationale et sur les travaux à entreprendre durant l'étape de mise en marche du projet. La poursuite de la planification a inclus, par conséquent, une phase de discussions et de négociations avec les nouvelles autorités colombiennes afin d'assurer les conditions nécessaires au développement du projet. Une entente a été prise à cet effet, la nouvelle coordonnatrice devait travailler durant tout le parcours du projet en étroite collaboration avec celle qui venait d'être destituée. Une autre des difficultés a sans doute été la surcharge de travail des professeurs qui a signifié souvent de développer le projet en dehors des horaires réguliers, y consacrant les soirées et les fins de semaine. Aussi, l'instabilité des conditions de travail en lien avec les conflits sociaux, dont les grèves de professeurs et du personnel administratif, qui ont eu lieu durant tout le projet, a impliqué de poursuivre, à certains moments, les activités d'EDAMAZ sans support technique et même parfois, malgré la coupure de salaire de certains membres.

Dans chacune des universités partenaires, les équipes ont entrepris une planification détaillée des étapes à franchir, en s'ajustant et en s'adaptant aux conditions internes de chaque équipe et au contexte (institutionnel, socio-environnemental, éducationnel, etc). La planification globale élaborée au niveau international a été le repère sur lequel les équipes se sont appuyées. Une diversité d'outils de gestion a été conçue par chacune des équipes nationales.

⁸⁸ "Il y avait beaucoup d'attentes face à la création des programmes, c'était le plus grand défi. On sentait une immense responsabilité institutionnelle (...) On se devait de l'affronter et de le résoudre faisant face aux difficultés internes et institutionnelles" (traduction libre).

*Cada equipo ha buscado su propia forma y su propia dinámica, me parece que particularmente la planificación por objetivos, para el caso nuestro, nos ha dado una mano para mejorar los resultados y el desarrollo del trabajo mismo*⁸⁹ (Discusión de groupe 3).

En ce qui concerne les conditions de travail pour participer au projet, les coordinations des équipes de chaque pays ont entrepris des négociations avec les autorités universitaires pour faire respecter l'entente signée au début du projet à cet égard. Certaines conditions ont été accordées sous forme de dégrèvements (EDAMAZ, 1998). Dans l'équipe d'EDAMAZ-Bolivie, la coordonnatrice et la co-responsable du projet ont eu une libération de 12 heures de la charge habituelle de travail par semaine. Dans le cas d'EDAMAZ-Brésil, la coordonnatrice a été libérée 10 heures par semaine et les autres membres ayant un statut de professeur, huit heures par semaine. En ce qui concerne EDAMAZ-Colombie, le professeur responsable de la coordination a obtenu une libération de 24 heures par semaine et les autres professeurs membres, 12 heures. Dans le cas d'EDAMAZ-Québec, siège de la coordination générale du projet, aucun dégrèvement n'a été accordé.

Ces conditions se sont maintenues durant toute la durée du projet. Pour le cas des trois équipes latino-américaines, obtenir cette libération a été un acquis important ; elle s'est avérée toutefois insuffisante pour faire face aux exigences du projet.

Outre ces conditions, le projet EDAMAZ a dû mobiliser les efforts afin d'assurer une infrastructure pour le développement des travaux. Certains éléments logistiques étaient cruciaux pour le fonctionnement du projet. L'assignation d'un local, devenu le lieu commun et le cœur des activités, a favorisé le développement de liens entre les membres et

⁸⁹ "Chaque équipe a cherché une façon de fonctionner et une dynamique propre. Je crois que, dans notre cas, la planification par objectifs nous a spécialement aidés à obtenir de meilleurs résultats et au développement du travail" (traduction libre).

l'appartenance à l'égard de l'équipe et du projet. C'est dans ce lieu - territoire partagé - que les membres ont conjointement préparé les travaux, que les échanges et les discussions ont eu lieu et que le partage des succès et des difficultés s'est effectué. Par ailleurs, c'est le lieu où toute la documentation d'EDAMAZ a été réunie, devenant un centre de référence au sujet du projet et en matière d'éducation relative à l'environnement pour la communauté universitaire et externe.

Tel que mentionné, la conception et la mise en œuvre des programmes de formation a été l'objet central de la planification des travaux par les équipes. Cette planification a été envisagée de manière à répondre aux particularités de chacun des programmes, mais aussi de façon à les relier les uns aux autres par des boucles de rétroaction : les apprentissages issus de l'expérimentation de l'un alimentant les autres et ceci, au niveau national et international.

C'est dans ce contexte que s'est mis en marche le processus de formation continue des équipes universitaires, arrimé aux travaux de structuration des contenus, au choix des stratégies et aux démarches d'opérationnalisation des programmes en ERE, soit le programme de formation d'animateurs (FAPEA)⁹⁰ et le programme de formation à distance d'enseignants (FADEA)⁹¹. Le processus de développement professionnel des membres d'EDAMAZ (formation continue) a été conçu comme un processus global de recherche collaborative. Sa planification comportait des moments formels de formation lors d'ateliers de travail et de séminaires collaboratifs, au niveau international et national, ainsi qu'un processus continu de réflexion dans l'action : la création, la mise en œuvre, l'évaluation et les démarches d'institutionnalisation des nouveaux programmes (Figure 27). Rappelons ici que le projet EDAMAZ cherche à développer la formation en ERE en y intégrant une préoccupation de recherche et rejoignant également la mission d'engagement social des

⁹⁰ D'après le rapport final du projet EDAMAZ (2001), 244 animateurs ont été formés dans le cadre du programme FAPEA, mis en œuvre dans chacun des trois pays partenaires.

⁹¹ Selon ce même rapport, en tout, dans les trois pays, 643 enseignants ont été formés dans le cadre de FADEA, qui a également rejoint 11 457 enfants, et un grand nombre de parents et divers membres des communautés locales concernées.

universités auprès de collectivités (EDAMAZ, 2001). Toutes les activités prévues sont envisagées de manière à rejoindre ces visées et à les intégrer.

Le processus (ou programme) de formation des équipes universitaires ayant contribué à la formation de 33 personnes étroitement associées au projet (EDAMAZ, 2001) a été envisagé, tel que signalé, comme un processus de formation continue, ainsi que comme un processus global de recherche collaborative.

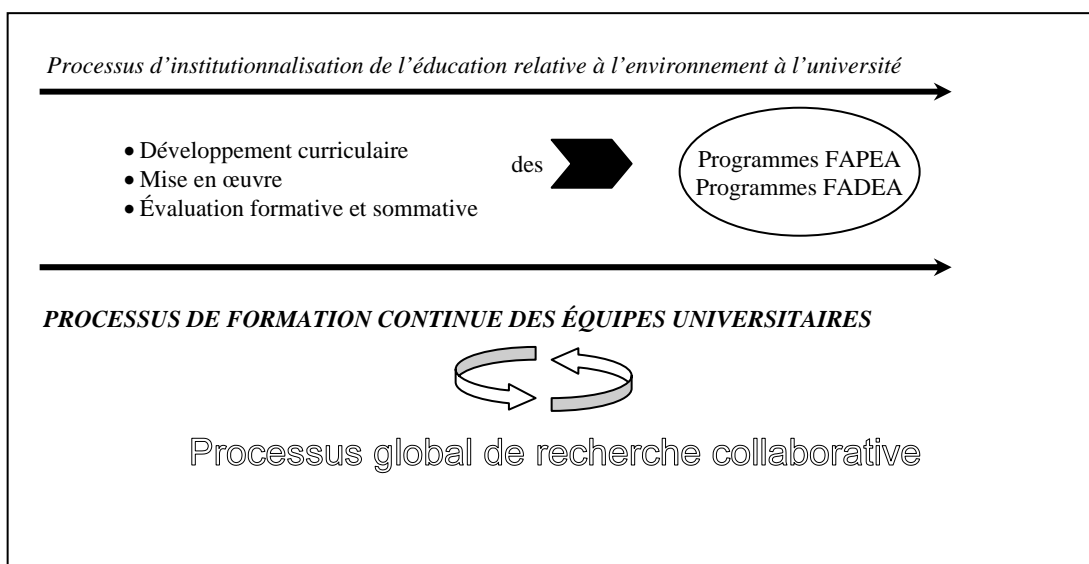


Figure 27. Le processus global de formation-recherche-intervention du projet EDAMAZ.

Les principales activités sont présentées au Tableau 7, qui a été construit à partir des rapports nationaux d'activités, des rapports d'atelier, des rapports annuels (Annexe 8) et du site Web du projet (EDAMAZ, 1996 ; EDAMAZ, 1998b). Afin de mettre en évidence leur importance dans le cadre du processus global de formation-recherche-intervention, nous avons identifié les objectifs associés à chacune de ces activités, ainsi que les principales stratégies adoptées pour leur réalisation.

Tableau 7

Activités effectuées au sein de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ

Activité	Objectif	Description	Approches
<ul style="list-style-type: none"> • Séminaire international 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer collectivement, partager et discuter des éléments de la théorie et de la pratique de l'ERE et de sujets connexes. • Se connaître professionnellement et personnellement, connaître les champs d'intervention et d'intérêt de chacun des membres, ainsi que leurs points de vue et leurs approches. • Valoriser et mettre à profit collectivement les compétences, les travaux et les expériences de chacun. • Développer des liens avec des professeurs et des chercheurs de domaines connexes à l'ERE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un séminaire a été réalisé pour initier les travaux du projet, comptant avec la participation de toutes les équipes EDAMAZ, dont 12 membres ont présenté une communication sur les domaines d'expertise et d'intérêt en lien avec l'ERE. Environ une douzaine de professeurs de l'UQAM et quelques invités spéciaux latino-américains ont également été invités à présenter une communication. Il s'agit d'un événement ouvert à la communauté universitaire. Les thèmes abordés dans les exposés sont : <ul style="list-style-type: none"> – La situation socio-environnementale en Bolivie, Brésil et en Colombie – La situation de l'éducation relative à l'environnement dans ces trois pays partenaires – Quelques éléments théoriques de l'ERE – Sciences de l'environnement appliquées à l'ERE – Quelques considérations sociales particulières pertinentes au projet EDAMAZ – Design de programmes de formation – L'animation pédagogique en ERE – La recherche <p>Le séminaire a été combiné avec des séances de travail de gestion pour le démarrage des activités du projet. En tout, il a duré 10 jours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposés, conférences, débats
<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers internationaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire collectivement le bilan de l'avancement des travaux dans chacun des pays. • Valoriser les travaux de recherche développés dans le cadre d'EDAMAZ. • Planifier collectivement les travaux à réaliser, décidant des choix pédagogiques, institutionnels, politiques et autres. • Échanger, travailler en coopération, mettre en commun. • Explorer collectivement des éléments de la théorie et de la pratique de l'ERE et de sujets connexes. • Valoriser et mettre à profit collectivement les compétences, les travaux et les expériences de chacun.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit de rencontres de co-formation, de recherche et de gestion en ERE d'une durée d'environ six jours, où participent deux ou trois membres des équipes par pays. Elles ont lieu dans chacun de pays participants à tour de rôle, selon une optique d'immersion dans chaque contexte spécifique (dont, dans les contextes edamaziens national, universitaire, scolaire, communautaire, culturel, socio-environnemental). <p>Des exposés thématiques sont présentés, suivis de débats ; bilans des travaux, planification, évaluation, gestion financière, visite des lieux d'expérimentation des programmes de formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposés, conférences • Discussions critiques collectives, débats • Sorties de terrain, observation participante • Réunions de travail collectif • Réunions protocolaires

Activité	Objectif	Description	Approches
<ul style="list-style-type: none"> Ateliers internationaux (suite) 		<ul style="list-style-type: none"> Six ateliers ont été organisés dans le cadre des activités EDAMAZ, d'une durée de six ou sept jours chacun. Thèmes abordés : <ul style="list-style-type: none"> Tendances curriculaires en ERE Interdisciplinarité et transversalité Médias et ERE Évaluation environnementale du milieu de vie Études de cas Dimensions structurantes du projet EDAMAZ Stratégies pédagogiques de formation en ERE : la communauté d'apprentissage, les incidents critiques, l'itinéraire environnemental guidé Évaluation continue comme outil de réflexivité Éducation aux valeurs environnementales Perspective critique et l'ERE Problématiques environnementales et les processus de résolution de problèmes Courants et modèles en ERE Éducation à distance Paradigmes contemporains en ERE 	
<ul style="list-style-type: none"> Ateliers thématiques au niveau national 	<ul style="list-style-type: none"> Explorer et approfondir la théorie de l'ERE et autres thèmes connexes, ainsi que de sujets stratégiques reliés au projet EDAMAZ. Valoriser et mettre à profit collectivement les compétences, les travaux et les expériences de chacun. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce sont des rencontres de co-formation, et de recherche des équipes EDAMAZ de la Bolivie, du Brésil et de la Colombie. Parmi les thèmes abordés, exposés par les membres : <ul style="list-style-type: none"> La recherche en ERE Les approches et les stratégies privilégiées Information, médias et ERE Les réformes éducatives et l'intégration de l'ERE Le développement, le développement durable Pendant les premières années du projet, ces réunions ateliers avaient lieu à une fréquence de deux à trois fois par semaine en Bolivie et une fois par semaine au Brésil et en Colombie 	<ul style="list-style-type: none"> Exposés, discussions critiques, débats Réunions de travail
<ul style="list-style-type: none"> Séminaires nationaux 	<ul style="list-style-type: none"> Faire connaître et diffuser les travaux d'EDAMAZ. Présenter des éléments des théories et pratiques de l'ERE. Développer des échanges et stimuler des discussions critiques collectives. Clôturer les travaux des programmes de formation. Intéresser les professeurs qui œuvrent dans le domaine ou dans des domaines connexes. Recruter des nouveaux membres pour les équipes EDAMAZ. 	<ul style="list-style-type: none"> Il s'agit d'événements publics, ouverts à la communauté universitaire et locale, comptant avec la participation des membres des équipes EDAMAZ et aussi des étudiants des programmes FAPEA et FADEA Dans certains cas, notamment en Colombie, des professeurs et des invités spéciaux œuvrant en ERE, ou dans des domaines connexes sont invités à présenter des communications ou des conférences. 	<ul style="list-style-type: none"> Conférences Tables rondes et débats Présentations artistiques et folkloriques des étudiants des programmes de formation Expositions Exposés des travaux collectifs développés dans les sites école-communauté

Activité	Objectif	Description	Approches
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de centres de documentation en ERE 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de centres de documentation spécialisés en ERE dans chacune des universités partenaires, notamment pour offrir du matériel d'appui aux programmes mis en place. • Mettre en place un système de prêt à distance, notamment pour les sites école-communauté. • Développer des stratégies de sélection de matériel éducatif, pédagogique et didactique approprié. • Développer des compétences de gestion d'un centre de documentation.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit de la mise en place de centres de documentation spécialisés en ERE dans chacune des universités partenaires, ce qui implique l'organisation de la recherche de matériel imprimé, audio, audio-visuel, virtuel, en ERE. À cet effet, les équipes établissent un certain nombre de critères pour le choix du matériel à acquérir, en lien avec les contenus des programmes de formation mis en œuvre, ainsi que pour obtenir le matériel (dans un contexte de ressources très limités), soit sous forme de dons, par achat ou par reproduction, lorsque cela est possible. Les équipes assurent l'installation de l'infrastructure appropriée et l'organisation du matériel selon un système de classification préalablement adopté, commun aux trois pays. L'intégration du centre aux services de bibliothèque existants est aussi entreprise et déjà assurée en Bolivie et au Brésil. • Le système unifié de classification de la documentation utilisé est ISIS, de l'UNESCO • Un système de prêt à distance a été également organisé. • En tout, dans les trois pays partenaires, 2377 documents ont été recueillis pour les centres de documentation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réunions de travail pour assurer la gestion et définir les choix et les méthodes • Demande de dons à des auteurs , à des organismes et à des maisons éditoriales, en même temps, diffusion du projet EDAMAZ • Achat auprès de fournisseurs
<ul style="list-style-type: none"> • Production de matériel pédagogique au niveau international 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire du matériel pédagogique d'accompagnement des programmes de formation mis en œuvre, adapté à leurs objectifs en termes de contenu, d'approches et de stratégies et qui soit contextuellement approprié. • Produire une œuvre collective. • Produire une diversité d'outils pédagogiques, appropriés à des contextes d'apprentissages divers. • Valoriser et mettre à profit collectivement les connaissances des membres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conception et élaboration d'un guide de formation et intervention destiné particulièrement aux enseignants de niveau primaire en zone rurale ou zone urbaine marginale (programme FADEA). Il s'agit d'un outil de formation dans la praxis, dans l'exercice même de la pratique professionnelle. Publication du guide en version espagnole et française, une version portugaise est en cours. • Conception et élaboration d'une monographie de textes choisis en ERE, particulièrement destinée à appuyer le programme FAPEA. Cette publication regroupe des articles d'environ 30 auteurs, membres des équipes EDAMAZ, et d'auteurs invités par la coordination générale et la coordination brésilienne. Il s'agit d'une publication de la Chaire ERE-UQAM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche documentaire • Production à partir d'une proposition élaborée par la coordination générale • Validation : lecture critique, commentaires des équipes, ajustements jusqu'à la version finale • Révision et mise à l'essai du guide en Bolivie et au Brésil en milieu scolaire • Pour la monographie : révision des articles par un comité composé de membres de chacune des équipes

Activité	Objectif	Description	Approches
<ul style="list-style-type: none"> • Production de matériel pédagogique au niveau international (suite) 		<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration par l'équipe de coordination générale d'un guide de lectures critiques composé de 44 textes choisis en ERE, particulièrement destiné au processus de formation continue des équipes universitaires. Il intègre les thèmes suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Concepts fondamentaux de l'éducation relative à l'environnement – Pratiques et modèles pédagogiques en ERE • Élaboration de documents thématiques de réflexion <p>Au bilan : six documents pédagogiques ont été produits au niveau international</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Production de matériel pédagogique au niveau national 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire du matériel pédagogique d'accompagnement pour les programmes de formation portant sur les théories et les pratiques de l'ERE. • Encourager l'analyse, la synthèse, les commentaires critiques, les études de cas et les débats collectifs sur les réalités socio-environnementales locales et régionales. • Se maintenir informés et prendre conscience des enjeux associés à ces réalités. • Développer des capacités de discernement face aux approches utilisées par les médias pour traiter ces enjeux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration, par les équipes nationales, de guides de lectures critiques associées aux modules et aux contenus des programmes FAPEA et FADEA • Production de bulletins destinés aux étudiants de FAPEA et FAPEA et aux populations locales, au Brésil et en Colombie • Production de cahiers pédagogiques d'accompagnement de chaque cours du programme FAPEA en Colombie • Montage de dossiers de presse par les équipes nationales, sur des problématiques socio-environnementales locales, régionales et nationales publiées dans les médias imprimés <p>Au bilan : 26 documents pédagogiques ont été produits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche documentaire • Travail coopératif • Discussions critiques
<ul style="list-style-type: none"> • Production de matériel de diffusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaître le projet auprès de la communauté universitaire, locale, régionale, nationale et internationale. • Diffuser ses activités, ses approches, ses stratégies ainsi que les enjeux associés à l'ERE et au développement de programmes en ERE. • Développer des habiletés de communication et de vulgarisation. • Systématiser l'expérience EDAMAZ afin de mieux la diffuser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'un dépliant officiel de présentation du projet EDAMAZ pour diffusion internationale, en quatre langues, : espagnol, portugais, français et anglais. Réédition trois fois après ajustements collectifs du contenu. • Élaboration de dépliants de présentation des programmes de formation dans chacun des pays partenaires • Construction d'un site Web • Production par chacune des équipes EDAMAZ d'un vidéo synthèse des activités • Production d'affiches 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépliant international : processus de production à partir d'une proposition de structure et de contenu par la coordination générale aux équipes. Discussion collective, ajustements, version finale. • Dépliants et vidéos nationaux : travail d'équipe pour l'élaboration de la structure et du contenu, à partir des propositions de membres.

Ce programme de formation continue comporte des activités qui ont été choisies, discutées et précisées à la rencontre préparatoire de l'année 1996 (EDAMAZ, 1996) et qui ont été enrichies en cours de route, au fil des rencontres internationales et nationales. Outre ces activités, sont également à souligner :

- La réalisation d'un programme de recherches (inscrit dans un cadre global de recherche collaborative), répondant à la préoccupation d'intégrer cette dimension tout au long du projet à toutes les activités de formation (EDAMAZ, 2001). En ce sens, divers projets de recherche ont été développés par les membres d'EDAMAZ (voir annexe 5). L'objet de recherche est, dans certains cas, associé directement aux défis du développement des programmes de formation et dans d'autres, à des thématiques du domaine de l'ERE, pertinentes du projet EDAMAZ. Nous retrouvons, en ce sens, des projets de recherche mis en œuvre par des professeurs membres d'EDAMAZ (4), individuellement ou en collaboration, et ceux qui sont réalisés par des étudiants de maîtrise (11) et de doctorat (4). EDAMAZ accueille aussi des étudiants en stage de recherche (3) et des étudiants de niveau baccalauréat (5), lesquels associent à EDAMAZ des projets exigés dans leurs programmes d'étude. À ces activités de recherche ont été associées un grand nombre de publications et de communications, dont 60 publications dans des revues spécialisées et actes de colloques et 58 communications dans le cadre de colloques, séminaires et congrès (EDAMAZ, 2001).
- L'intégration des membres à des réseaux nationaux et internationaux en ERE créant et activant des liens de collaboration, d'échange et de partenariat avec des organismes impliqués dans le domaine de l'éducation, de l'ERE, du développement local et communautaire et de l'environnement. Par ailleurs, le processus de formation adopté par EDAMAZ a contribué à renouer et à activer des liens avec la communauté universitaire. Les équipes ont souhaité faire converger les expertises existantes dans leurs institutions, activant le dialogue autour de l'ERE, ouvrant de nouveaux espaces de réflexion et de débat.

*Necesitábamos abrir espacios académicos (...) nos interesaba poder establecer un contacto mucho más amplio con la comunidad universitaria. Intentamos crear un espacio más público de reflexión y de debate académico en relación a la educación ambiental (...) deseábamos restablecer la relación entre los que estábamos hablando de educación ambiental en la universidad*⁹² (Discusión de groupe 4).

Des liens et des collaborations ont également été développés et consolidés avec les communautés locales et régionales, notamment avec les acteurs locaux de l'ERE. Les membres des équipes EDAMAZ et particulièrement les coordinatrices, sont devenus des références en ERE au sein des universités, ainsi qu'au niveau régional, national et international⁹³.

*La competencia de los miembros de los equipos es cada vez más reconocida. Los participantes de EDAMAZ se han transformado en recursos regionales y son solicitados para diversos eventos, formaciones, evaluaciones y participación en diversas instancias o comités*⁹⁴ (EDAMAZ, 2000a, p. 17).

Un enrichissement mutuel s'est produit et des partenariats se sont développés ouvrant de nouvelles perspectives au projet, dont entre autres celles d'offrir les programmes FAPEA et FADEA dans d'autres régions ou d'envisager la création d'une maîtrise en ERE en collaboration avec d'autres universités (EDAMAZ 1998, 1999). Ces partenariats (voir Annexe 6) ont été également *nécessaires pour assurer les appuis politiques et les ressources logistiques et financières qui ont permis la viabilité du projet* (EDAMAZ, 2001, p. 16).

⁹² “Nous avons besoin d'ouvrir des espaces d'échanges académiques (...) Nous étions intéressés à établir un contact beaucoup plus large avec la communauté universitaire. Nous avons essayé de créer un espace public de réflexion et de débat académique sur l'éducation relative à l'environnement (...) Nous souhaitons réunir ceux qui parlaient d'éducation relative à l'environnement à l'université” (traduction libre).

⁹³ Ce fait est illustré, par exemple, par l'intégration de la coordonnatrice d'EDAMAZ-Bolivie à titre de membre de la Commission d'éducation et communication en ERE de l'Union mondiale de conservation de la nature, ainsi que par l'admission de la coordonnatrice d'EDAMAZ-Brésil au sein de l'équipe de coordination du Réseau national d'ERE du Brésil.

⁹⁴ “La compétence des membres des équipes est de plus en plus reconnue. Les participants d'EDAMAZ sont devenus des ressources régionales et sont sollicités pour participer dans divers événements, formations, évaluations et pour participer dans diverses instances ou comités” (traduction libre).

- La réalisation d'activités d'évaluation (évaluation des résultats d'apprentissage et des processus de formation), à caractère continu et ponctuel (par étape), de type formatif et sommatif. La réalisation d'une évaluation à mi-terme du projet ainsi que d'une évaluation finale, au niveau interne par les membres mêmes du projet, et au niveau externe par un comité d'évaluation externe, est à souligner comme une importante contribution à la formation des équipes internationales grâce à l'approche collaborative adoptée. Il s'agissait de rejoindre d'une part les exigences de gestion axée sur les résultats de l'organisme subventionnaire, et d'autre part, d'adopter une approche formative pour un tel exercice, par une démarche de type qualitative et interprétative qui portait fondamentalement sur les processus (Anadón *et al.*, 2000).
- L'admission de membres (12) du projet EDAMAZ au Programme d'études supérieures en ERE (niveau maîtrise) offert par l'UQAM. Les activités de ce programme ont été adaptées au contexte professionnel et au rôle de chaque membre au sein du projet EDAMAZ. En effet, les travaux que les membres ont développés durant les années de participation intensive dans le projet (entre trois et sept ans) ont été reconnus dans le cadre de ce programme. L'une des exigences de diplomation est la production d'un rapport synthèse incluant une dimension descriptive et réflexive.

La participation des membres s'est inscrite dans cet ensemble d'activités développées conjointement, dans le cadre d'une structure de dialogue et de partage, à double dimension : nationale et internationale. Un processus complexe de construction de liens s'est déployé au cœur de ces activités traversant les cultures et les distances et donnant la possibilité à chacun d'y construire sa place et une nouvelle identité. Certains y ont effectivement trouvé leur place et le sens que celle-ci prend dans leur démarche professionnelle et personnelle, individuelle et collective ; d'autres ne sont pas arrivés à intégrer véritablement l'équipe : soit ils ont continué à collaborer ponctuellement, soit ils ont abandonné le projet. Cette intégration a été associée, parmi d'autres facteurs, à la fonction de chacun dans l'équipe. La valorisation et la mise à profit des fonctions des membres dans l'ensemble du processus, a pu contribuer à rendre possible la synergie et la complémentarité nécessaires à la co-formation poursuivie.

5.2.2 Rôles des membres et partage de tâches

Un élément essentiel de la planification du travail pour un fonctionnement optimal favorable à la co-construction de savoirs et au développement du projet, est la question du partage du travail, de la distribution des tâches et de la définition des rôles. Dès le début du projet, les travaux ont démarré suivant un mode de gestion participative à partir d'une division de responsabilités proposée par l'équipe de coordination générale. Selon celle-ci, il a été prévu que chaque équipe au niveau national soit constituée d'un professeur à la coordination, d'un professeur co-responsable et de professeurs assistants. Bien que des nominations aient été faites en ce sens, les équipes, notamment celles de la Bolivie et de la Colombie, témoignent d'un fonctionnement collectif, sans répartition à priori des tâches, avec une responsabilité partagée. Le rôle particulier de la coordination a toujours été cependant très clair en raison de son leadership, de sa responsabilité administrative, et aussi, de son lien de communication avec la coordination générale.

D'après certains participants, la définition du rôle des membres s'est effectué durant le parcours même, selon les disponibilités, les dispositions, les compétences et l'engagement de chacun qui se révélaient en cours de route. C'est en vivant le processus collaboratif que les rôles ont pu véritablement se définir. En effet, vivre le processus de partage offre des conditions pour réfléchir au sens d'agir ensemble, de travailler conjointement, permettant également de découvrir les meilleures façons de le faire, en fonction des possibilités et talents de chacun et des caractéristiques du contexte dans lequel ils agissent. Pour plusieurs, le type d'apport qu'ils pouvaient offrir n'était pas clair au départ ; le défi que constituait EDAMAZ ainsi que le domaine même de l'ERE leur était alors complètement nouveau.

*Sentime bastante insegura, porque iniciava uma tarefa completamente nova, com possibilidades de um trabalho de pesquisa interdisciplinar, para o qual eu não visualizava essa imbricação. Todavia, imbuída do espírito de pesquisar para saber, lancei-me nesse empreendimento*⁹⁵ (EDAMAZ-Brasil 2001, p. 22).

Pour la plupart, il a fallu cheminer ensemble dans l'action partagée pour que chacun se familiarise avec le projet et trouve la place qui lui était la plus appropriée. C'est au sein des activités que s'ouvraient, au fur à mesure, les possibilités de définir la participation de chacun. C'est ainsi qu'à la question que nous avons posée à ce sujet, plusieurs membres ont répondu qu'ils étaient tout simplement des membres, sans spécifier le rôle. Cette situation s'est produite surtout dans l'équipe d'EDAMAZ-Québec où la coordination est davantage assumée par la coordinatrice générale et l'assistante à la coordination, les trois autres professeurs ayant plutôt contribué aux orientations pédagogiques et au suivi général du projet, ainsi qu'à la formation, par la préparation de matériel, par des conférences et exposés et par la participation aux ateliers internationaux.

En ce qui concerne les équipes latino-américaines, la tâche de conception et de mise en œuvre des programmes de formation a mobilisé la participation des membres et a permis de définir l'apport de chacun, notamment pour la production de matériel pédagogique et pour l'enseignement dans le cadre de ces programmes. Certains membres ont cependant ressenti le manque d'une définition claire des rôles de chacun, ainsi que d'une assignation des responsabilités et des mandats concrets. Ils ont exprimé un sentiment de frustration, soulignant les difficultés suscitées par le manque de clarification de tâches. Le souhait de s'impliquer en fonction d'une demande précise a été exprimé.

*En relación a los roles tomados dentro del equipo, pienso que éstos no han sido muy clarificados y eso ha impedido que identifiquemos mejor nuestra colaboración dentro del equipo*⁹⁶ (Entrevue 2).

⁹⁵ “Je ressentais de l'insécurité parce que j'initiais une tâche complètement nouvelle, mais qui ouvrait des perspectives de travail interdisciplinaire, à l'intérieur duquel je voyais une implication possible. Stimulée par l'intérêt d'explorer pour apprendre, je me suis lancée dans le défi” (traduction libre).

⁹⁶ “À propos des rôles assumés au sein de l'équipe, je pense qu'ils n'ont pas été définis assez clairement, et cela a nui à une meilleure clarification de notre collaboration” (traduction libre).

Effectivement, le partage de tâches et des mandats au sein de chaque équipe, approuvé collectivement par les membres, a été envisagé comme un élément qui contribue à mieux mettre à profit les collaborations de chacun, dans son contexte de diversité des compétences et des talents, de multiplicité des tâches à réaliser pour mettre en œuvre l'entreprise commune.

La Figure 28 présente l'ensemble des fonctions qui ont été assumées par les membres des équipes en lien avec le défi commun de concevoir et de mettre en œuvre des programmes de formation en ERE et de produire du matériel pédagogique d'accompagnement. Ces fonctions ont été identifiées à partir des réponses des entrevues et l'analyse des rapports du projet.

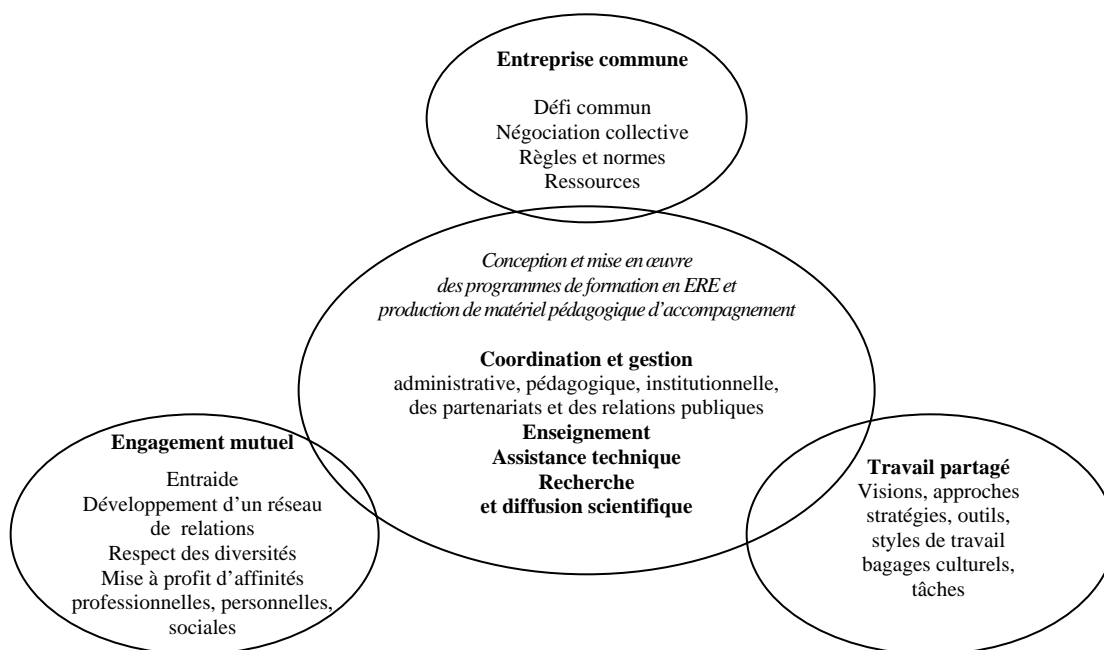


Figure 28. Fonctions et caractéristiques du travail dans le cadre d'EDAMAZ.

- **Coordination** : ceci fait référence notamment au rôle joué par l'équipe de coordination générale et les coordinations nationales, lesquelles avaient la responsabilité d'orienter, d'animer, de dynamiser et de faire le suivi de toutes les activités du projet, du point de vue pédagogique, institutionnel et de la gestion globale du projet. La communication entre les équipes et avec l'équipe de coordination au niveau international, les relations

avec les partenaires, les recherches d'appui et les activités de diffusion ont fait également partie de leurs fonctions.

- **Enseignement** des programmes de formation. Dans le cas de la Colombie, tous les membres ont rempli cette fonction. Au Brésil, cela a été également le cas ; les étudiants de maîtrise ont contribué également à l'enseignement des programmes. En Bolivie, tous les professeurs de l'équipe ont également accompli cette fonction. Elle était partagée en fonction des champs d'expertise professionnelle et d'intervention de chacun.
- **Recherche** : cette dimension a été intégrée comme préoccupation générale à tout le projet, et spécifiquement, dans le cadre du programme de recherches lié au processus de formation. Des projets de recherche ont été menés par des professeurs ; d'autres se sont développés dans le cadre des études de maîtrise et de doctorat associées au projet.

Le projet (EDAMAZ) fut perçu comme une occasion d'y associer des études qui permettraient d'analyser plus en profondeur certains aspects des processus impliqués dans l'atteinte des objectifs du projet (...) Ces recherches sollicitent des contributions multidisciplinaires, mettant à profit de multiples expertises dans les milieux universitaires concernés (EDAMAZ 1998, p. 20).

EDAMAZ apparaît en ce sens comme innovateur puisqu'il ouvre dans les universités la perspective d'intégrer dans un même projet la recherche la formation et l'intervention auprès de la communauté : *Esse projeto trouxe uma inovação para o interior da Universidade, mostrando que é possível se trabalhar a pesquisa, o ensino e a extensão, numa mesma ação*⁹⁷ (Entrevue 10). EDAMAZ s'est avéré un processus fécond en termes de production et de diffusion d'activités de recherche (voir Annexe 7).

⁹⁷ "Ce projet a été innovateur pour l'université ; il a démontré qu'il est possible d'associer recherche, formation et intervention dans une même action" (traduction libre).

- **Gestion :** d'un point de vue global, elle concerne l'ensemble de la conduite du projet, dont la planification générale au niveau international et national, l'organisation, le suivi et l'évaluation des activités, des partenariats, des collaborations, des communications. Les fonctions plus spécifiques de support à la gestion globale, et qui requéraient entre autres, des compétences en comptabilité et bureautique, ont été assumées par la plupart des membres, lesquels durant tout le parcours ont partagé les différentes tâches administratives et techniques requises. Cependant, en Bolivie et au Brésil, les équipes ont bénéficié de l'apport de membres qui se sont consacrés spécifiquement à ce type de tâches. En Colombie, un support a été offert par l'université ; cependant, les personnes engagées, tel que mentionné plus tôt, ne faisaient pas partie de l'équipe en tant que membres.

Bien que certains membres aient assumé des mandats spécifiques en lien avec les fonctions présentées, celles-ci ont été partagées par l'ensemble des membres à divers niveaux d'implications, soit par une participation régulière ou par une collaboration ponctuelle. Ce dernier type de participation occasionnelle a caractérisé certains membres dont la disponibilité ne leur permettait pas de prendre des responsabilités régulières.

Le partage du travail et la distribution de tâches au sein des équipes ont subi également des ajustements en fonction des changements qui sont survenus durant le développement des travaux du projet. Ceci a été le cas, par exemple, lors de changements relatifs à la responsabilité et à la disponibilité de certains membres dans leurs institutions⁹⁸.

La nécessité de réfléchir collectivement sur le processus en marche a été ressentie par les équipes, la mise en œuvre du projet faisant émerger des enjeux qu'il fallait comprendre et des difficultés qu'il fallait résoudre. Par exemple, peu après la moitié du projet, l'équipe

⁹⁸ À titre d'exemple, notons le cas d'un des membres de l'équipe EDAMAZ-Brésil qui est devenu recteur de l'université, ou les nouvelles responsabilités d'un des membres d'EDAMAZ-Bolivie, comme directeur du programme de sciences de l'éducation.

bolivienne a senti le besoin de faire une halte dans les travaux afin de réfléchir ensemble sur la participation de chacun. Certaines difficultés s'étaient présentées en relation avec le fonctionnement de l'équipe : l'une d'elles était l'implication des membres. Il a fallu réexaminer les intérêts et les attentes de chacun vis-à-vis du projet et les raisons qui étaient à la base du travail en équipe, afin de retrouver l'objectif commun et de repenser le mode de fonctionnement. Encore une fois, il s'est confirmé collectivement que l'élément intégrateur fondamental était l'intérêt de se former dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, et en même temps, la nécessité de se doter de moments de discussion et de réflexion de manière à aborder les difficultés de manière opportune. Les échanges ont permis de constater une diversité de points de vue quant à la définition des rôles à l'intérieur de l'équipe. Certains considéraient que cela était une responsabilité à assumer par la coordination du projet, l'absence ou l'insuffisance de clarification de rôles risquant de doubler les efforts et les travaux ainsi que d'éparpiller les membres.

L'organisation du travail a dû confronter et concilier une diversité de visions, d'approches et de styles de travail, faisant face à une culture universitaire où le travail d'équipe est peu ou pas du tout intégré.

A mi modo de ver sigue siendo un gran reto poder realmente funcionar en equipos de trabajo, no es fácil, y mucho menos en nuestra tradición y en nuestras culturas, en nuestra misma universidad, en donde cada uno tira para lo suyo y cada uno cree que sabe más que el otro (...) tenemos realmente dificultades de trabajar en equipo y de lograr la formación de verdaderos equipos académicos, que es lo que apuntamos en educación ambiental⁹⁹ (Entrevue 16).

L'engagement mutuel s'est appuyé sur la reconnaissance et la valorisation de cette diversité : il a fallu se confronter et négocier afin de trouver les modes appropriés de fonctionnement qui

⁹⁹ "De mon point de vue, fonctionner en équipe de travail s'avère un véritable défi, ce n'est pas facile, et encore moins dans nos traditions et cultures, dans notre université même, où chacun ne se préoccupe que de soi-même, croyant savoir plus que l'autre (...), nous avons de réelles difficultés à travailler en équipe et à constituer de véritables équipes académiques tel que l'éducation relative à l'environnement le propose". (traduction libre).

permettraient aux équipes d'intégrer à la démarche de conception et de mise en œuvre des programmes un processus de co-formation. Dans cet esprit, *cada equipo buscó su propia forma de funcionar, su propia dinámica* (Discussion de groupe 4) ; en effet, chaque équipe a initié un processus de construction collective caractérisé par un mode de fonctionnement et une dynamique spécifique.

Quant à la spécificité des rôles au niveau international entre les équipes partenaires du projet, le rapport final d'EDAMAZ présente une synthèse des principales responsabilités d'une part de l'équipe de coordination, EDAMAZ-Québec, et d'autre part, des trois partenaires latino-américains. En ce qui concerne la coordination générale, les missions suivantes sont identifiées (EDAMAZ, 2001) :

- La coordination et la gestion globale de l'ensemble des activités du projet auprès des partenaires, dans la perspective d'atteindre les objectifs collectivement adoptés, développant une dynamique participative, selon une approche de recherche collaborative. La coordination générale a exercé un leadership pédagogique dans la définition des orientations appropriées, en cohérence avec une démarche globale d'éducation relative à l'environnement et une dynamique de co-formation. Ce leadership s'est manifesté dans l'accompagnement des partenaires dans le processus de développement des programmes de formation, dans la coordination de la production de matériel pédagogique commun, l'organisation et l'animation des ateliers de formation-recherche, du séminaire initial et du colloque final. Aussi, elle a assumé la coordination des activités d'évaluation (dont l'évaluation interne à mi-parcours et finale), de diffusion globale du projet (dont la présentation du projet au Prix de la Banque Scotia/AUCC) ainsi que l'encadrement des études des trois boursiers des pays partenaires dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'UQAM.
- La gestion du projet, en fonction des exigences de l'organisme qui alloue la subvention (ACDI/AUCC), de manière à rejoindre les objectifs du programme dans le cadre duquel

EDAMAZ est financé¹⁰⁰. Cette responsabilité a impliqué d'assurer un suivi du projet auprès des agents de l'Association des universités et collèges du Canada (organisme qui gère le Programme de partenariats universitaires en coopération et développement), de gérer la subvention selon les exigences de cette dernière et selon les pratiques des services financiers de l'UQAM, de produire, tel qu'exigé, des rapports semestriels et annuels d'activités, des rapports budgétaires trimestriels, semestriels et annuels, d'organiser les missions d'évaluation externe du projet, à mi-terme et finale, ainsi que de participer aux activités des directeurs de projet de l'AUCC/ACDI.

En ce qui concerne le rôle des coordinations latino-américaines d'EDAMAZ, les missions suivantes sont évoquées (EDAMAZ, 2001) :

- Le développement de programmes de formation en ERE (FAPEA et FADEA), de manière à rejoindre les objectifs du projet. Pour ceci, les partenaires ont eu à assurer la mise en place, la stabilité des équipes universitaires et à développer des stratégies de co-formation en lien avec celles déployées au niveau international, afin de créer les programmes de formation (conception, expérimentation et évaluation) et le matériel pédagogique spécifique d'accompagnement et d'ouvrir les voies à l'intégration de la recherche aux activités de développement et de formation.
- Participation à la coordination des activités au niveau international et gestion de l'ensemble des activités du projet au niveau national, dont la mise en marche de stratégies de communication, d'institutionnalisation et de diffusion auprès de la communauté éducative ainsi que du réseau de l'éducation et de l'ERE au niveau local et national.

¹⁰⁰ Ces objectifs sont le renforcement institutionnel des partenaires, la promotion du rôle de la femme en matière de développement, la promotion de l'éducation au développement et la durabilité des résultats du projet.

- Participation à la gestion de projet en termes d'atteinte des objectifs, de gestion budgétaire, de production de rapports d'activités et de mise en œuvre d'activités d'évaluation du projet auprès des membres et des autorités universitaires.

La clarification des rôles et plus particulièrement des tâches que chaque membre doit accomplir, apparaît ici comme un aspect particulièrement important du processus envisagé, où la participation de chacun rend possible le fonctionnement global de l'entreprise commune. C'est à travers la fonction que chacun accomplit que se bâtit l'engagement et que se développe le processus d'identification avec l'entreprise commune. Elle contribue également au développement optimal du processus d'enrichissement et d'apprentissage collectif. La co-construction apparaît possible dans la mesure où il y a mise à profit et valorisation de l'apport de chacun. D'après les témoignages et les entrevues, l'ambiguïté des rôles peut conduire à une démotivation, à un sentiment d'inutilité ou bien peut mener les membres à se sentir accessoires dans le processus. Au contraire, être utile et être apprécié par son apport contribue à créer un sentiment de satisfaction et d'équilibre, stimulant et facilitant les rapports entre les membres et l'engagement dans le projet commun. Ainsi qu'eux-mêmes l'évoquent, le parcours partagé de travail est fondamental pour permettre de clarifier davantage les rôles de chacun, pour confirmer les responsabilités assumées au début du projet ou bien pour identifier celles qui sont les plus appropriées en fonction des caractéristiques de chaque membre. La flexibilité et l'ouverture à réfléchir ensemble sur les formes d'implication de chacun, ainsi que la négociabilité des fonctions de chaque membre créent des conditions favorables à la participation aux décisions, facilitant les interactions, l'intégration et l'identification des membres avec le processus en cours. Le parcours de travail partagé contribue à révéler les compétences et les intérêts de chacun, et crée également un contexte qui favorise l'émergence de nouveaux talents et d'habiletés qui stimule la créativité et ouvre la possibilité de nouvelles contributions.

La planification des travaux, incluant l'organisation des tâches et la clarification des responsabilités spécifiques de chacun, est un aspect du travail d'équipe qui contribue non seulement à assurer les réalisations dans les échéanciers prévus, mais aussi cela contribue à

créer un sentiment d'assurance et de confiance, ainsi qu'une meilleure disposition à travailler en équipe. La clarification des rôles aide également à développer le sentiment de responsabilité individuelle et collective face à l'équipe et au projet commun. Elle apparaît comme un élément du fonctionnement collectif qui aide à mieux y contribuer, comme le signale l'un des membres de l'équipe bolivienne. Par ailleurs, d'autres considèrent que l'intérêt et l'engagement permettent de surmonter les barrières que peut poser une structure de fonctionnement où les rôles sont pré-déterminés. Ils soulignent l'influence de la culture de travail de chacun sur le fonctionnement des équipes. D'après les commentaires, ceux qui avaient expérimenté préalablement le travail d'équipe ont pu mieux s'intégrer aux stratégies de travail du projet EDAMAZ.

Sin darme cuenta he roto las barreras de la estructura administrativa para sobreponer un interés y un compromiso que considero son superiores. Mi gran ventaja es probablemente que tengo costumbre de trabajar en equipo, entonces inconscientemente he sobrepasado esas barreras. Lamentablemente, como en todo equipo, para algunos son cosas fundamentales y para otros no¹⁰¹ (Discussion de groupe 1).

La diversité des cultures organisationnelles des membres se traduit par l'importance relative allouée par chacun aux différentes dimensions du fonctionnement des équipes. Tel que souligné lors des discussions de groupe, *hay que reflexionar en ese sentido ; forma parte de la educación ambiental el transformar de manera consciente los funcionamientos habituales*¹⁰² (Entrevue 2). La réflexion au sujet du fonctionnement organisationnel est nécessaire, le changement conscient des modes habituels de travail fait partie de l'ERE. Les équipes ont souligné comme contrainte limitant cette réflexion la précipitation et le débordement de travail, *estamos muy agarrados con el hacer, hacer y hacer...*¹⁰³

¹⁰¹ “Sans m'en rendre compte, j'ai brisé les barrières de la structure administrative (de l'équipe, n.d.t.) en fonction d'un intérêt et d'un engagement que je considère supérieurs. Mon avantage réside dans le fait que j'ai l'habitude de travailler en équipe, sans m'en apercevoir, je dépasse ces barrières. Malheureusement, comme dans toute équipe, il s'agit d'aspects essentiels pour certains mais pas pour d'autres” (traduction libre).

¹⁰² “...il faut réfléchir en ce sens ; la transformation consciente des modes de fonctionnement habituels fait partie de l'éducation relative à l'environnement” (traduction libre).

¹⁰³ “Nous sommes complètement occupés à faire, faire et faire...” (traduction libre).

(Discussion de groupe 1). Dans un tel contexte, les moments d'échange, de discussion et de réflexion collective sur le fonctionnement de l'équipe se font rares. Les membres ont le défi d'intégrer la réflexion dans le parcours quotidien, mais aussi de créer les espaces d'échange collectif nécessaires à une prise de distance du processus mis en œuvre et à une réflexion critique.

Les équipes ont assumé le développement des activités, ainsi que l'aspect crucial que nous venons d'aborder de l'organisation du travail, de détermination des rôles et fonctions des membres au cœur des défis qu'a posée l'atteinte des objectifs. Ils ont dû également se familiariser avec une diversité d'approches et de stratégies pédagogiques que l'ERE privilégie et que le projet EDAMAZ adopte. Ces approches, déjà esquissées dans les propos précédents, sont clarifiées dans les pages qui suivent.

5.2.3 Approches, stratégies, dynamique

Dès la première proposition d'EDAMAZ (EDAMAZ, 1994), le projet a été qualifié comme un projet de développement stratégique, la visée principale consistant à concevoir et à mettre en œuvre de nouveaux programmes universitaires de formation dans le domaine de l'ERE dans chacune des universités partenaires. Par ailleurs, la dimension participative est présentée comme l'une des principales orientations méthodologiques (EDAMAZ, 1996). Lors du démarrage des travaux, suite à l'obtention de la subvention ACIDI, la notion de recherche collaborative a pris forme ; elle qualifie désormais le processus que le projet EDAMAZ a mis en marche. Le principe de la co-formation y est associé.

La co-formation intègre la dynamique d'un apprentissage socio-constructiviste. Une telle posture épistémologique est cohérente avec le caractère socialement construit des réalités environnementales et avec la considération éthique d'un environnement partagé (Entrevue 18).

Ceci répond à un choix fondamental de l'équipe de coordination internationale ayant démarré les travaux, dans l'intention de mettre en œuvre un processus de formation professionnelle en

ERE basé sur l'apport synergique et complémentaire de tous les membres d'EDAMAZ, intégrant et faisant converger dans une perspective d'enrichissement mutuel les expériences, les représentations et les savoirs associés aux bagages culturels, professionnels et personnels de chacun. Ce choix initial a marqué l'expérience du projet déclenchant un processus d'apprentissage dans l'action (au cœur du développement des programmes de formation), *qui permet de faire converger les savoirs et expériences de chacun vers un projet signifiant*. Il est envisagé comme un processus de formation continue visant le développement professionnel (Entrevue 18).

Il s'agissait de mettre en œuvre un processus complexe, ardu, exigeant. Face à ce défi, les membres des équipes ont pris progressivement conscience de l'intérêt, voire à la nécessité, d'apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres, en complémentarité, par la participation active de chacun. Il est apparu nécessaire de faire conjointement des choix éducatifs et pédagogiques appropriés et de concevoir les plans des nouveaux programmes (dont les contenus en ERE et ceux relatifs aux questions environnementales, les systèmes d'évaluation, etc.). Il fallait prévoir également les stratégies d'institutionnalisation des programmes. La gestion globale du projet requérait enfin la participation concertée des membres.

L'importance de l'implication et du rôle de chacun dans le processus a été mise en évidence à la lumière même du déroulement des activités et des exigences du projet. La convergence des compétences, des efforts et des ressources est devenue essentielle pour assurer l'atteinte des objectifs adoptés.

La complémentarité des connaissances marque l'expérience de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ dont l'une des approches privilégiées, tel qu'évoqué, est l'interdisciplinarité et le dialogue de savoirs. Le processus de co-formation s'est enrichi par un dialogue fécond entre les membres, entre les disciplines et champs de savoir. Un tel

dialogue multiple est privilégié dans les diverses activités de formation et dans le développement des curricula des nouveaux programmes en ERE.

L'idée de communauté d'apprentissage a pris de plus en plus de signification au cours du déroulement des travaux. Par l'effet synergique des apports convergents, le pouvoir de produire des changements s'est accru ; chacun des membres, chacune des équipes ont progressivement pris conscience de ce fait. L'insécurité et l'anxiété de départ ont fait place à un sentiment de force et de confiance chez les membres. Le processus vécu ensemble a permis de bâtir une signification, un sens. Nous inspirant du schéma de Legendre (1993) illustrant la situation pédagogique, nous représentons la situation pédagogique telle qu'elle s'est construite dans le cadre du projet EDAMAZ (Figure 29).

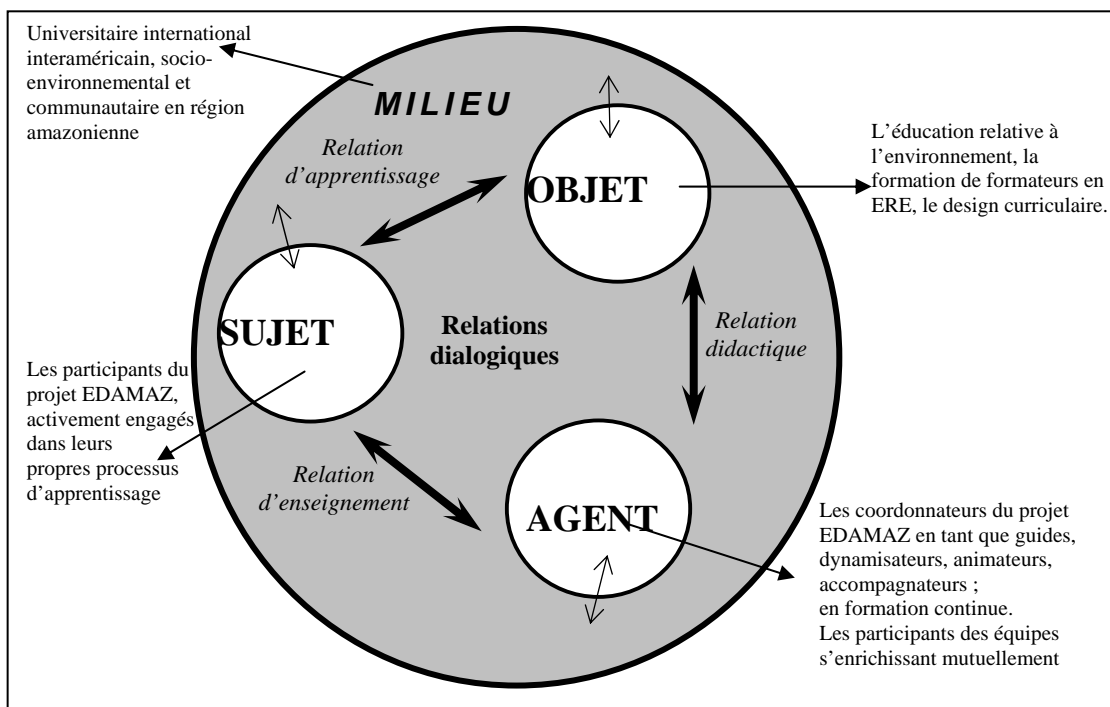


Figure 29. La situation pédagogique de la communauté d'apprentissage dans le cadre du projet EDAMAZ (inspiré de Legendre, 1993, p. 1168).

Le processus d'apprentissage se caractérise par des relations pédagogiques d'ordre dialogique (échanges, discussions, dispute, confrontations, négociation, etc.) entre les composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu universitaire, international et interaméricain. Ce Milieu est également caractérisé par le contexte socio-environnemental de chaque région concernée. Le Sujet, dans ce cas, est constitué par les membres d'EDAMAZ de chacune des équipes nationales réunis en équipe internationale.

L'Objet correspond à l'ensemble des apprentissages se réalisant au cœur du projet (pour la réalisation de ses objectifs). Quant à l'Agent, il s'agit de l'équipe de coordination du projet, des responsables nationaux et de la responsable générale d'EDAMAZ. Ce sont eux qui détiennent fondamentalement la responsabilité d'agir en tant que leaders du processus d'apprentissage, orientant, proposant, déclenchant, animant et stimulant les membres des équipes à s'impliquer activement dans l'agir commun. Cependant, il est à noter que dans le contexte particulier d'EDAMAZ, tous les participants sont à la fois Sujets et Agents.

La relation d'apprentissage se confond avec la relation d'enseignement : il s'agit d'un processus de co-formation et de co-construction de connaissances et de sens en éducation relative à l'environnement au cœur du projet EDAMAZ. La relation didactique est également liée à cette dynamique collaborative.

Le projet EDAMAZ est devenu un creuset de formation et de réalisation auquel ses membres ont adhéré, développant par leur implication et leur engagement des liens d'appartenance et d'identité.

Bien que c'est dans la praxis, au cours de l'action quotidienne de chaque équipe, que le concept de communauté d'apprentissage prend forme, le souhait d'apprendre en participant conjointement à un processus de formation, conçu et mené collectivement entre les équipes était très présent. Les participants souhaitaient créer des conditions favorables à la complémentarité et la synergie des apports, des compétences, des expériences, ainsi que des

qualités personnelles de chacun des membres, afin de les faire converger vers les objectifs communs. *Mais l'idée de communauté d'apprentissage ne nous est pas apparue dès le départ. Nous l'avons "découverte" en cours de route* (Entrevue 18), signale un des membres évoquant la prise de conscience de cette notion. Celle-ci est formulée explicitement pour la première fois lors des exercices de clarification des lignes directrices du projet en 1997.

5.2.3.1 Approches et stratégies pédagogiques

Comme le signale l'un des membres de l'équipe colombienne, dès le début du projet, l'approche collaborative a été étendue non seulement en relation avec les travaux des équipes EDAMAZ elles-mêmes, dans lesquelles l'aide mutuelle et la complémentarité étaient valorisées, mais aussi en ce qui concerne les choix pédagogiques des programmes conçus au sein d'EDAMAZ.

En el momento de iniciarse el proyecto entendí que el sentido de la colaboración debía entenderse no solamente como una colaboración mutua de los equipos de trabajo y de las competencias profesionales entre las personas que participamos en el proyecto, sino que igualmente esta característica debía encontrarse al interior mismo de los programas que diseñábamos. Comprendimos que eso significaba potenciar, cualificar y mejorar los procesos; cualificar las experiencias que estábamos desarrollando¹⁰⁴ (Entrevue 15).

L'approche collaborative (Figure 30), spécifique ce participant colombien, devait se traduire par une amélioration des processus pédagogiques. Elle représentait un très grand défi pour cheminer ensemble vers les objectifs communs.

¹⁰⁴ "Au moment de commencer le projet, j'ai compris que le sens de la collaboration devait être entendu non pas seulement en tant qu'une collaboration mutuelle dans les équipes de travail et un partage des compétences professionnelles parmi les personnes qui participaient au projet, mais également que cette caractéristique devait se retrouver à l'intérieur même des programmes que nous préparions. Nous avons compris que cela voulait dire de mieux mettre à profit le potentiel des processus, d'accroître leur qualité et de les améliorer. La qualité de l'expérience que nous développions allait ainsi être meilleure" (traduction libre).

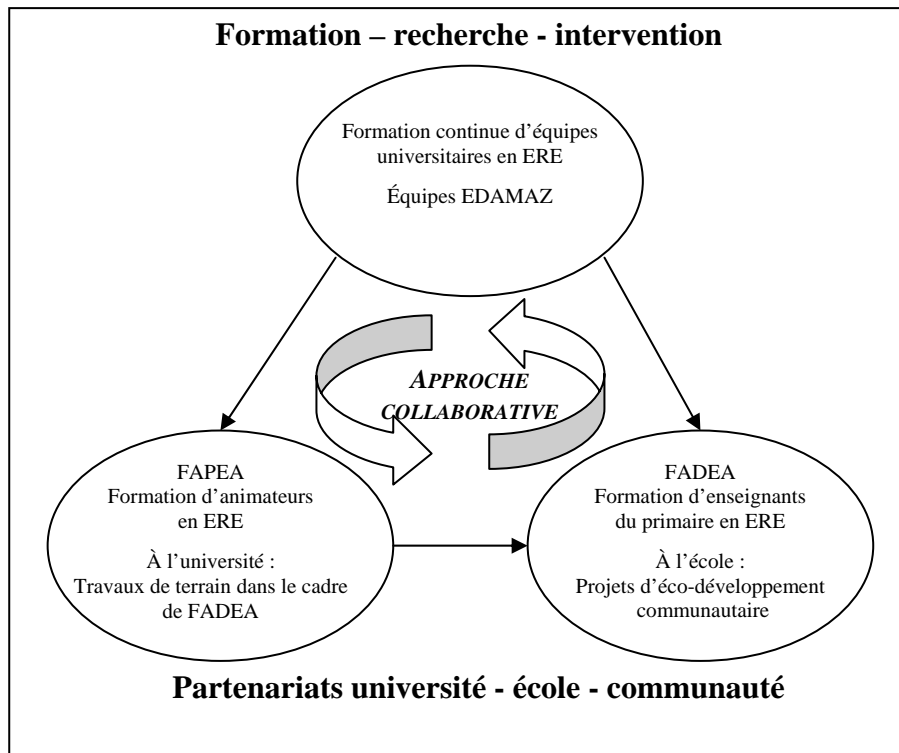


Figure 30. L'approche collaborative au cœur des trois programmes de formation universitaire interreliés.

Entonces había que ver en el trabajo colaborativo cómo se considera la opinión de cada uno, cómo se intercambia y cómo se reflexiona colectivamente (...) Nos preguntábamos cómo se trabaja desde una situación inicial, en la que hay personas con tales características, que hay que considerarlas como tal, pero cómo esto se complementa con lo de los otros. Ese era el desafío de construir juntos hacia un desafío común¹⁰⁵ (Discussion de groupe 4).

Il s'agissait d'apprendre à construire collectivement des compétences en ERE tenant compte des caractéristiques de la situation de départ, découvrant les façons de les mettre à profit afin de rejoindre l'objectif de conception, d'expérimentation et d'évaluation des programmes de formation en ERE, et à travers cela, le développement d'un processus de recherche collaborative, intégrant la formation, la recherche et l'intervention (Figure 30).

¹⁰⁵ "Alors il fallait voir comment dans le travail collaboratif chaque avis est considéré, comment on échange et comment on réfléchit de façon collective (...) Nous nous demandions comment travailler à partir d'une situation initiale, prenant en considération les caractéristiques particulières des personnes telles qu'elles sont, mais dans la perspective de complémentarité avec celles des autres. C'était là le défi de construire ensemble vers un objectif commun" (traduction libre).

Certains des membres ont valorisé EDAMAZ comme processus *donde hemos construído nuestras propias definiciones a partir de un marco general, en una discusión común muy enriquecedora*¹⁰⁶ (Entrevue 2), et comme processus signifiant qui a créé des conditions pour que chacun construise sa propre théorie, se développant professionnellement, mais aussi *permitiendo crecer en lo personal y en la construcción colectiva*¹⁰⁷ (Entrevue 3), menant à un réajustement de la pratique pédagogique.

*Vivenciar esta experiencia tuvo mucho significado para mí, tanto para cultivarme personalmente, pues la formación me hizo más humana, analítica y reflexiva con lo que acontece a mi alrededor, como para reforzar mis conocimientos y generar nuevos (...) y para reconducir mi práctica pedagógica*¹⁰⁸ (Entrevue 4).

L'expérience de formation, parfois *armoniosa*, parfois *discordante*, est perçue comme *dinámica, responsable, autocrítica y autónoma*, exigeant des membres beaucoup *d'imaginación y paciencia* (Entrevue 15). Elle est vécue de façon intense et diverse, valorisant l'enrichissement du processus par la diversité culturelle et la diversité des regards en éducation relative à l'environnement.

*El proceso de formación es indudablemente enriquecedor por contar con la participación y las miradas culturales distintas sobre la educación ambiental, lo que posibilita ampliar las lecturas desde diferentes ámbitos y ángulos*¹⁰⁹ (Entrevue 17).

¹⁰⁶“ ... au sein duquel nous avons construit nos propres définitions à partir d'un cadre général, dans un débat commun très enrichissant...” (traduction libre).

¹⁰⁷ “... permettant de grandir au niveau personnel au cœur de la construction collective...” (traduction libre).

¹⁰⁸ “Vivre cette expérience a été d'une grande signification pour moi, autant pour ma culture personnelle, puisque la formation m'a fait encore plus humaine, analytique et réflexive au sujet de ce qui se passe autour de moi, que pour renforcer mes connaissances, en générer de nouvelles (...), ainsi que pour ré-orienter ma pratique pédagogique” (traduction libre).

¹⁰⁹ “Le processus de formation est sans doute enrichissant : il implique des regards culturels différents sur l'éducation relative à l'environnement, ce qui permet d'élargir les lectures à partir de différents milieux et points de vue” (traduction libre).

Le processus a donc été enrichi par la diversité culturelle, mais il l'a également été par la diversité de regards disciplinaires au sein des équipes, laquelle a ouvert les portes à un véritable dialogue des savoirs. Un souci de complémentarité a animé continuellement les membres vers les objectifs de formation en ERE.

Eu entendia que a formação de professores universitários consistia em uma colaboração mútua dos professores, em uma troca de experiência, troca de formação, no trabalho interdisciplinário, em que os professores, cada um com sua formação, na sua área de conhecimento trazia a colaboração (...) esse trabalho de co-formação continua ainda hoje¹¹⁰ (Discussion de groupe 3).

L'approche collaborative a impliqué la convergence des efforts de changement, mettant en commun les expériences, les compétences de chacun, faisant face au défi de maintenir la motivation et de stimuler les membres à poursuivre leur participation. La collaboration s'est construite au fil des activités partagées, confrontant ensemble les difficultés, s'encourageant réciproquement avec les progrès et les succès, s'appuyant mutuellement.

Les équipes EDAMAZ ont également privilégié le contact avec la communauté éducative universitaire et locale, celle du milieu de vie, intégrant les problématiques et les enjeux qui les affectent (éducatifs, sociaux et environnementaux) dans le processus de formation-recherche-intervention en ERE.

L'implication de la communauté, notamment de la communauté scolaire, dans ce processus s'est surtout manifestée dans le cadre du programme de formation d'enseignants-FADEA.

¹¹⁰ "J'ai compris que la formation de professeurs universitaires se réalisait par leur collaboration mutuelle, l'échange d'expériences, l'échange de formation, le travail interdisciplinaire. Chacun des professeurs enrichissait cette collaboration de sa propre formation et de son champs de connaissances (...) ce travail de collaboration se poursuit encore aujourd'hui" (traduction libre).

A equipe EDAMAZ compreendeu que a educação ambiental deveria ser desenhada através de processos educacionais construídos coletivamente entre a equipe e a comunidade escolar, que buscasse na ação-reflexão-ação, seus pressupostos de concretude e historicidade no contexto amazônico¹¹¹ (Entrevue 10).

Comme ces propos l'évoquent, le projet EDAMAZ a promu l'intégration d'une diversité d'approches et de stratégies pédagogiques de façon à rendre le processus de formation stimulant et optimal, pertinent et utile. Il a privilégié en particulier des stratégies qui sont appropriées dans un contexte d'apprentissage collaboratif, comme la coopération, le dialogue de savoirs, l'expérimentation en lien avec les réalités concrètes des membres, la réflexion critique, la résolution de problèmes, la praxis ; également, les approches systémique et globale des réalités socio-environnementales ont été promues.

La notion de communauté d'apprentissage ne faisait pas partie des orientations initiales du projet EDAMAZ. Rappelons d'ailleurs que tel que nous avons pu le constater dans nos lectures, autour des années 1994-1996, cette notion était encore à peine connue. L'idée de communauté d'apprentissage a émergé durant le parcours de co-apprentissage de l'équipe internationale EDAMAZ. Bien qu'en 1997, cette idée a déjà été évoquée dans une proposition initiale de lignes directrices du projet, les réflexions à cet effet ont été échangées collectivement au cours des années suivantes, dans une perspective de clarification du concept et de son lien avec la pratique d'apprentissage caractéristique du projet. Cette réflexion et cette analyse ont été effectuées en lien direct avec la réalisation de cette recherche doctorale. L'expérience du projet EDAMAZ et la présente recherche se sont ainsi enrichies réciproquement.

¹¹¹ "L'équipe EDAMAZ a compris que le design de l'éducation relative à l'environnement devait être réalisé à travers des processus éducationnels construits collectivement par l'équipe et la communauté scolaire, cherchant dans la dynamique d'action-réflexion-action à assurer sa contextualisation en regard du contexte amazonien, incluant son histoire" (traduction libre).

En 1998, les documents officiels du projet, dont le site Web, témoignent explicitement de l'adoption de la stratégie de la communauté d'apprentissage comme stratégie cadre pour la formation continue des équipes.

La formación continua de los equipos universitarios (...) se desarrolló en el marco de la estrategia de la comunidad de aprendizaje. Apoyándose en un procedimiento de investigación colaborativa, los profesores-investigadores de los equipos EDAMAZ, se asociaron en un proceso de concepción, implementación, evaluación y gestión de los programas universitarios FAPEA y FADEA. Se trataba de un proceso de co-aprendizaje en la acción misma¹¹² (Discussion de groupe 1).

Les approches et stratégies que nous avons évoquées sont intégrées dans ces orientations. Elles ont été explicitées et synthétisées par l'équipe de coordination générale de la manière suivante (Sauvé et Orellana, 2001) :

- *Une approche expérientielle et praxique, qui associe la réflexion à l'action ; le regard critique peut être porté de l'intérieur, au cœur même de l'expérimentation des réalités environnementales et pédagogiques. De cette réflexion, peuvent émerger des éléments d'une théorie de la relation à l'environnement et aussi d'une théorie pédagogique pour l'ERE ;*
- *Une approche critique des réalités sociales, environnementales, éducationnelles et plus spécifiquement pédagogiques, afin d'identifier, entre autres, les aspects positifs, mais aussi les limites, les manques, les ruptures, les incohérences, les jeux de pouvoirs, et cela dans le but de transformer les réalités qui posent problème. Il s'agit de porter également un regard critique sur ses propres pratiques pédagogiques et sur ses propres conduites au regard de l'environnement ;*

¹¹² “La formation continue des équipes universitaires (...) s'est développée dans le cadre de la stratégie de la communauté d'apprentissage. S'appuyant sur une méthodologie de recherche collaborative, les professeurs-chercheurs des équipes EDAMAZ se sont associés dans un processus de conception, mise en œuvre, évaluation et gestion des programmes universitaires FAPEA et FAPEA. Il s'agissait d'un processus de co-apprentissage dans l'action même” (traduction libre).

- *Une approche interdisciplinaire, qui implique l'ouverture à divers champs de savoirs pour enrichir la compréhension et l'analyse des réalités complexes de l'environnement. Une telle approche facilite le développement d'une vision systémique et globale des réalités. Mais au-delà de l'interdisciplinarité, qui met en relation des savoirs d'ordre disciplinaire, il importe d'apprendre à reconnaître l'intérêt et la valeur d'autres types de savoirs : les savoirs d'expérience, les savoirs traditionnels, les savoirs de sens commun, etc. C'est dans le " dialogue des savoirs " (Alzate Patiño, 1995), dans la confrontation des savoirs de divers types, que peuvent émerger de nouveaux savoirs qui s'avèrent utiles et pertinents, et qui ont une signification contextuelle ;*
- *Une approche collaborative, voire participative : l'environnement est un objet essentiellement partagé qu'il faut aborder ensemble, à la croisée des regards, des espoirs et des talents de chacun. La pédagogie de l'ERE fait également appel au travail d'équipe entre les enseignants ou animateurs, et entre ces derniers et les autres acteurs de la communauté éducative. En ERE, il s'agit d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres. On retrouve ici les principes du socio-constructivisme.*

Ces approches sont envisagées de façon complémentaire et constituent la base de la dynamique de formation poursuivie, soit une dynamique de travail collaboratif. Ces choix ont amené des questionnements et des réflexions sur les formes de travail à développer afin de rendre possible une telle dynamique. Le dialogue, l'entraide, le partage, la coopération, la complémentarité ne sont possibles que dans la mesure où l'on tient compte des opinions et des apports de chacun, ainsi que du contexte concret et spécifique des participants. Il importe, en effet, de clarifier la situation de départ, tel qu'elle se présente au début du projet, en termes de caractéristiques des membres et du contexte. Aussi, *para uma co-formação é preciso contribuir reconhecendo as potencialidades e as limitações de cada um*¹¹³ (Entrevue 12). Ce processus n'est pas possible, poursuit le participant, avec des personnes qui croient tout savoir ou avec celles qui ne savent rien : *não acredito em processo de co-formação com pessoas que julgam saber tudo, nem com aquelas que sabem nada* (Entrevue 6). Une attitude

¹¹³ "...dans un contexte de co-formation il importe de contribuer en reconnaissant le potentiel et les limites de chacun" (traduction libre).

d'ouverture, de curiosité et une certaine humilité apparaissent comme nécessaires afin de cheminer vers une véritable collaboration. Ces principes étaient indispensables pour la réalisation du processus de co-apprentissage s'appuyant sur la structure des équipes.

*Es un camino largo. (...) Tenemos la gran ventaja que ya hemos caminado juntos, ya hemos transitado, pero sigue siendo un reto cómo fortalecer y consolidar realmente los equipos en nuestras instituciones, cómo afinar el encuentro a partir de nuestros intereses profesionales y personales en torno al proyecto*¹¹⁴ (Discussion de groupe 1).

Le projet EDAMAZ a impliqué le déploiement de stratégies et d'activités spécifiques de co-formation à chacun des deux niveaux où les activités se développent : aux niveaux national et international. Une relation dialectique s'est établie entre les dynamiques de ces deux niveaux, *el trabajo que hemos hecho a nivel internacional siempre ha sido para alimentar el trabajo nacional y viceversa, ese proceso de ida y vuelta ha existido siempre*¹¹⁵ (Discussion de groupe 1). Un processus d'enrichissement mutuel caractérise la relation entre les travaux des équipes nationales et ceux de l'équipe internationale.

*Cuando saltábamos a una nueva reunión internacional y veíamos las otras experiencias, la gente conseguía tener más claridad de lo que se hacía y ver mejor en qué acertábamos, en qué avanzábamos, en qué mejorar. Volvíamos a nuestro país y ahí socializábamos las otras experiencias. En ese sentido la co- formación a nivel internacional, a partir de una experiencia nacional, da claridad y ayuda a reconfigurar la experiencia internacional*¹¹⁶ (Discussion de groupe 1).

¹¹⁴ “C'est une longue route (...) Nous avons le grand avantage d'avoir déjà cheminé ensemble, nous avons déjà un parcours. Mais le défi de renforcer, de consolider réellement les équipes dans nos institutions et d'affiner la rencontre à partir de nos intérêts professionnels et personnels autour du projet, demeure” (traduction libre).

¹¹⁵ “Le travail que nous avons accompli au niveau international a toujours été réalisé de façon à nourrir le travail national et réciproquement, ce processus d'aller-retour a toujours existé” (traduction libre).

¹¹⁶ “Quand nous participions à une nouvelle réunion internationale et prenions connaissance des autres expériences, cela permettait de clarifier ce qui se mettait en œuvre et de mieux voir où nous avons raison, en quoi nous progressions. On rentrait dans nos pays et là, on communiquait et discutait les autres expériences. En ce sens, la co-formation au niveau international à partir de l'expérience nationale aide à éclairer et à reconfigurer l'expérience internationale” (traduction libre).

La structure internationale et la dynamique d'échange ont favorisé, en effet, le contact direct avec d'autres expériences par les communications, les échanges et les rencontres en ateliers, en séminaire ou lors du colloque final. Les ateliers internationaux, comme moments de bilan, de synthèse, d'évaluation et de mise en commun des processus et des acquis de chaque équipe, ont permis d'apprécier, de valoriser et de mettre collectivement à profit ce que les équipes construisaient, et de discuter ensemble les ajustements, les améliorations et le suivi (EDAMAZ, 1998, 1999, 2001). Ces moments de rencontre de l'équipe internationale ont contribué à la recherche collective de réponses et de solutions aux problèmes qui ont émergé durant le parcours conjoint de conception et d'expérimentation des programmes de formation, en lien avec le processus de co-formation. Ces problèmes ont été identifiés conjointement. La recherche collaborative s'est enrichie de ce parcours partagé. Les rencontres internationales ont constitué également des moments d'encouragement mutuel.

Los momentos de co-formación en los talleres fueron de mucho enriquecimiento, tanto antes, como durante y después de cada evento. La preparación, las participaciones y los informes hicieron que se adquiriera más disciplina, se desarrollara más reflexión crítica, más dinámica¹¹⁷ (Entrevue 15).

Os encontros internacionais são necessários para acompanhamento de um trabalho complexo como esse que envolve culturas e pessoas diferentes. Esse são os momentos de avaliação, troca de experiências e incentivos recíprocos¹¹⁸ (Discussion de groupe 3).

Les ateliers de travail, de même que le séminaire initial et le colloque final, ont été des moments privilégiés pour la co-formation, à la fois à travers des exposés et discussions formelles sur des thèmes choisis, et à travers le partage des expériences de chacun (Entrevue 18).

¹¹⁷ “Les moments de co-formation dans les ateliers ont été très enrichissants, tant avant, que pendant et après chaque événement. La préparation, la participation et les rapports ont contribué à acquérir une discipline, à développer une réflexion critique et à dynamiser le processus” (traduction libre).

¹¹⁸ “Les rencontres internationales ont été nécessaires pour accompagner un travail complexe comme le nôtre, qui implique des cultures et des personnes diverses. Il s’agissait de moments d’évaluation, d’échange d’expériences et d’encouragement réciproque” (traduction libre).

5.2.3.2 Dynamique

La communication constitue, sans doute, l'une des plus importantes dimensions de l'expérience d'EDAMAZ, qui a rendu possible le déploiement du dialogue et la construction du réseau complexe des relations au sein du processus de construction de connaissances, de valeurs et de compétences et, où s'est construite progressivement la réalité de la communauté d'apprentissage.

La communication s'est avérée une dimension particulièrement essentielle compte tenu du caractère multiculturel, multilingue, multidisciplinaire du projet¹¹⁹ et aussi, considérant la distance géographique entre les équipes. Les efforts déployés pour trouver les stratégies les plus appropriées ont été considérables, la communication étant, tel que souligné, à la base du processus de construction collective. Il fallait trouver les moyens de développer des liens d'échange, de cheminer vers une culture de dialogue, de réflexion critique et de discussion dialectique entre les membres. Ceci s'avéra un défi majeur en raison des distances et des ressources disponibles. La construction collective s'est poursuivie ainsi, à distance la plupart du temps, à l'aide des moyens de communication qui étaient très limités au départ et mal maîtrisés du point de vue technique. Le contact a été cependant maintenu régulièrement entre la coordination générale et les équipes, ce qui a permis de poursuivre le dialogue et les échanges et progressivement les équipes ont développé un contact fréquent aussi entre elles.

Lors du démarrage du projet, c'étaient le télécopieur, le système de courrier régulier et le téléphone qui assuraient le contact. Mais ces moyens s'avéraient très limités et coûteux. L'intégration des moyens virtuels a sans doute permis de rendre plus fréquentes et efficaces les communications au jour le jour et de consolider et développer considérablement les liens entre les participants. Mais les équipes, et plus spécifiquement les coordinatrices de celles-ci, ont mis du temps à se familiariser avec ce nouveau moyen de communication ; la culture virtuelle s'est ouvert un chemin très lentement. Dans le cas de la Bolivie et parfois de la

¹¹⁹ “A *interdisciplinaridade e um dos pilares da inserção no mundo da educação ambiental* (Entrevue 6). L'interdisciplinarité est un des piliers d'intégration dans le monde de l'éducation relative à l'environnement” (traduction libre).

Colombie, la communication par courriel se produisait par l'intermédiaire d'une secrétaire, le contact direct se faisait rare. Dans ces conditions souvent, au départ, les communications accomplissaient davantage un rôle formel que de dialogue dans une perspective de co-formation. Mais progressivement, les échanges se sont enrichis et de véritables discussions, ainsi que des négociations ont pu se tenir par ces nouvelles voies qui se sont ouvertes de façon optimale surtout durant la deuxième moitié du projet.

Il fallait aussi installer un véritable climat de confiance, fondamentale entre les participants, ce qui s'est produit réellement vers 1999 (EDAMAZ, 2001). La confiance a été un élément essentiel du travail collaboratif, qui a permis de rendre fécond le dialogue, qui a renforcé les équipes pour faire face aux difficultés, qui a contribué à la cohésion interne des équipes et entre les équipes. Le processus de développement de la confiance a été ardu : il faisait face aux difficultés liées, entre autres, à la distance culturelle et géographique, disciplinaire et professionnelle. Ce processus présentait une triple dimension :

- **Le développement de la confiance en soi** : l'insécurité initiale était associée principalement à l'envergure du projet et au mandat institutionnel, à l'importance de la responsabilité assumée et au manque de connaissances du domaine de l'ERE et du travail au niveau international. La valorisation et la mise à profit de l'apport de chacun ont contribué à accroître l'estime de soi, à se sentir plus rassuré et à acquérir la confiance nécessaire dans les capacités de chacun.
- **Le développement de la confiance en l'autre** : le travail collaboratif a impliqué de se mettre en contact avec les autres participants, développant des moyens appropriés de se mettre en communication afin de les découvrir professionnellement et personnellement. Progressivement, cette découverte a permis la création de liens, l'appréciation et la valorisation de l'apport des autres. La reconnaissance de l'effet bénéfique de l'échange et de la convergence des efforts a donné naissance à un véritable partenariat accompagné dans certains cas de liens affectifs qui ont consolidé le travail collaboratif.

- Le **développement de la confiance en l'équipe** a émergé par la reconnaissance de l'effet synergique d'une dynamique de groupe, par la prise de conscience de la capacité de changement, de résolution de problèmes, de mise en œuvre du projet de formation, d'institutionnalisation, de développement du domaine de l'ERE au niveau universitaire et local. La valorisation de la force et du pouvoir de transformation de l'équipe a développé la confiance en celle-ci.

Les trois dimensions se sont développées simultanément, elles ont été étroitement liées par un effet de réciprocité.

Les rencontres lors des ateliers, du séminaire, ainsi que du colloque final ont constitué sans doute les moments les plus significatifs de contact et d'échange. Lors de ces activités, le dialogue se produisait dans des contextes structurés de discussion, de confrontation, de négociation et de prise de décision, mais aussi dans des moments informels lors des visites de terrain et des activités culturelles, par exemple. Le contact pouvait alors aussi se produire en petits groupes ou par couples, favorisant ainsi un rapport plus personnalisé et intime. Ces contacts informels ont également contribué à poursuivre la recherche d'une compréhension commune, la clarification des représentations, des concepts, à intensifier l'échange d'expériences, la création de complicités et le développement de liens autour d'intérêts plus spécifiques, professionnels et personnels.

Les liens interpersonnels sont fondamentaux, bien qu'ils ne doivent pas faire dévier les objectifs du projet. Réaliser un projet ensemble contribue au développement personnel et social des participants, contribue à créer des liens importants. Cela requiert toutefois une période de temps suffisamment longue. L'importance de la communication, de la clarification constante, a été mise en lumière dans le projet EDAMAZ. Par ailleurs, le rôle joué par l'assistante à la coordination générale pour donner à la communication un caractère affectueux et valorisant a été fondamental (Entrevue 18).

Selon plusieurs témoignages, pour plusieurs membres *son los lazos de amistad los que unieron al equipo EDAMAZ, sobrepasando los lazos profesionales. Eso permitió ir construyendo e ir superando muchas dificultades, que fueron muy grandes*¹²⁰ (Entrevue 3). Plusieurs participants attribuent aux liens affectifs qui se sont tissés, la force de surmonter les difficultés associées au parcours collectif et au travail en équipe, entre autres. Ceci s'est surtout manifesté au niveau national où la communication a été plus étroite, fréquente et riche, au cœur même de l'action partagée.

Aussi, les témoignages soulignent la créativité des membres qui a permis de surmonter les barrières langagières en trouvant diverses manières de communiquer. L'intégration spontanée et progressive des langues portugaise et espagnole, dans ce que les équipes ont appelé le "portugno", qui parfois devenait "francoportugno" lorsque le français était également intégré, les gestes, les démonstrations affectives lors des rencontres et à distance, par le système de courriel entre autres, ont contribué à établir et développer les contacts et le climat de confiance nécessaire à une communication efficace. Les discussions formelles en groupe ou en couple, les rapports écrits, les bulletins, les échanges formels et informels par courrier électronique, les contacts téléphoniques et par télécopieur, les débats dirigés dans les équipes, les animations de groupe, les activités sociales et culturelles formelles et informelles dans les équipes nationales et au niveau international, ont également contribué à développer une voie de communication. La richesse et la fréquence des contacts à distance se sont intensifiées durant le parcours, stimulés par les échanges, le partage et la mise en commun directs, plus fréquents durant les premières années du projet, lors des rencontres de co-formation. Le contact direct entre les membres a été fortement apprécié et considéré irremplaçable par les contacts virtuels à distance. La richesse du processus de co-formation se manifestait de façon particulièrement significative lors des rencontres internationales.

Le processus de co-formation a été qualifié par tous les membres comme très riche, *mais embora com muitos problemas e entraves, tanto no cenário pessoal como profissional, com*

¹²⁰ "Ce sont les liens d'amitié qui ont uni l'équipe EDAMAZ au delà des liens professionnels. Ceci a permis de construire et de surmonter les difficultés, qui ont été très grandes" (traduction libre).

*recuos, mais com muitos mais avanços*¹²¹ (Entrevue 6). Les difficultés se sont présentées tant au niveau personnel que professionnel, provoquant parfois des reculs, mais dont la résolution permettait d'avancer à nouveau significativement. Nous reviendrons sur ces difficultés au cours de ce chapitre. Les échanges ont également facilité la compréhension des processus spécifiques mis en œuvre dans chacun des pays et dans le processus global de co-formation.

*A possibilidade de convívio e troca de conhecimentos entre profissionais de muitas áreas muitas vezes completamente diferentes realmente mostra-se um trabalho recompensador. Essa diversidade enriquece o caminho percorrido para atingirmos os objetivos e metas do EDAMAZ. A necessidade de união para realizar as atividades propostas também levam a um crescimento (individual e da equipe como um todo) e revela como a solidariedade é importante nesse percurso.(...) O respeito e a compreensão entre culturas diferentes também geram um trabalho enriquecedor*¹²² (Entrevue 12).

*Em essas trocas eu foi percebendo cómo as coisas eram intrínsecas, eram amarradas. E eu comecei a descobrir cómo todo vai se encaxando*¹²³ (Entrevue 9).

Outre les rencontres, les moments d'évaluation interne et externe, tant au niveau national qu'international, ont été également des moments privilégiés d'échange et de discussion autour des bilans critiques. Ils ont permis de mettre en évidence et de valoriser l'enrichissement du travail collaboratif ; ils ont permis aussi d'apprécier la diversité des cultures, des expériences, des savoirs et des visions échangés entre les participants. Les exercices d'évaluation ont également permis d'identifier les enjeux et les difficultés du projet déclenchant un processus de clarification et de recherche de solutions. Le processus d'évaluation a eu un effet formateur très marqué ; il a permis de mettre en évidence les dimensions transformatrice et de fertilité sociale (Zúñiga, 1999) de l'évaluation. Celle-ci est

¹²¹ "... mais cependant beaucoup de problèmes et d'obstacles se sont présentés, au niveau personnel et professionnel. Le processus a subi des reculs, mais beaucoup d'avancements" (traduction libre).

¹²² "La possibilité de vécu commun et d'échange de connaissances entre professionnels de champs divers, s'est révélée une récompense. La diversité enrichit le chemin parcouru vers l'atteinte des objectifs et des buts d'EDAMAZ. Le besoin de s'unir pour réaliser les activités proposées conduit également à une croissance personnelle (individuelle et de l'équipe comme un ensemble) et révèle l'importance de la solidarité dans ce parcours (...) le respect et la compréhension entre les différentes cultures amènent également un enrichissement" (traduction libre).

¹²³ "Au cours des échanges, j'ai commencé à percevoir comment les choses s'imbriquaient et étaient connectées. J'ai commencé à découvrir comment tout s'enchaîne" (traduction libre).

devenue un processus par lequel les équipes ont appris à se connaître, à prendre conscience des choix collectifs réalisés et à se responsabiliser. L'évaluation a été envisagée comme *une expression de la capacité des acteurs d'apprendre dans l'action, de développer un savoir pratique aussi efficace, pour atteindre ses buts, qu'efficace, pour organiser l'action de la façon la plus adéquate en fonction des buts poursuivis* (Zúñiga, 1994, p. 15).

Bien que la structure et les approches adoptées au niveau national et international aient permis de créer un creuset de dialogue et de partage qualifié par tous les membres de pertinent et d'enrichissant, la collaboration s'est produite de manière progressive, parallèlement aussi à l'appropriation du processus et du projet par les membres et au développement progressif de leur confiance et de leur assurance pour assumer une place active dans l'action conjointe.

(...) j'ai eu hâte que s'installe une véritable collaboration (...). Mais dans les deux dernières années, ouf! le train était en marche, véritablement, non seulement en termes d'activités mais en termes d'une véritable appropriation et d'une prise en charge du projet par chacun des partenaires (Entrevue 18).

Le cheminement partagé, le vécu quotidien national et international, les réflexions qui ont accompagné ce processus, les avancements et les difficultés, les analyses rétroactives et les projections ont donné forme à une véritable histoire collective. Dès les débuts du projet, les équipes ont installé une culture de l'écrit qui a permis de retracer les diverses étapes et moments de ce parcours. Tel qu'évoqué, une série de rapports ont été produits suite à chacune des rencontres internationales et comme bilan d'activités d'étape (rapports semestriels et annuels, nationaux et internationaux). Outre ces moyens, les équipes se sont dotées d'autres outils, comme les fiches de suivi d'EDAMAZ Colombie : *fue establecido un sistema tutorial y un sistema de fichas, como una forma de seguimiento*¹²⁴ (Discussion de groupe 4). Ces fiches ont fait partie d'un protocole de fonctionnement adopté dans l'équipe, principalement en ce qui a trait aux activités dans le cadre des programmes de formation.

¹²⁴ "... il a été établi un système tutoriel et un système de fiches, comme une stratégie de suivi" (traduction libre).

Cette stratégie a été envisagée comme une forme d'objectivation, dans une perspective de maturation des actions développées.

Nosotros veíamos que era muy importante que los procesos tuvieran una reflexión crítica de cada una de las acciones que se iban haciendo, esa era la condición básica (...)se vió la necesidad de que hubiera una estructura de protocolo, de escritura, como una forma consciente de estar en un proceso reflexivo crítico del que tenemos que guardar memoria¹²⁵ (Discussion de groupe 4).

Tous ces documents écrits contribuent à tracer la mémoire collective du projet EDAMAZ et constituent des documents de référence importants.

Les différentes dimensions de la dynamique du processus de co-formation au sein d'EDAMAZ, où la communication a eu une place déterminante et essentielle pour le développement de la synergie, sont illustrées à la Figure 31.

La dynamique de travail collaboratif qui s'est développée au sein du projet EDAMAZ s'est caractérisée par une communication intense, essentielle pour le développement du réseau des relations professionnelles et personnelles, qui est à la base du processus de construction collective. Le parcours partagé requérant la coopération et le support mutuel a impliqué le respect, l'ouverture et la tolérance des participants notamment au regard de la diversité caractérisant le projet EDAMAZ. Le dialogue établi a progressivement permis de développer un climat de confiance, en soi, en l'autre et en l'équipe. Cette communication s'est peu à peu amplifiée et approfondie, à distance, mais surtout au cours des rencontres (séminaires, colloques, réunions de travail, rencontres d'évaluation), à travers des échanges formels et informels qui ont permis de la tisser. Les processus d'évaluation et de bilan collectifs,

¹²⁵ "Nous nous apercevions qu'il était très important que les processus impliquent une réflexion critique de chaque action, c'était la condition essentielle (...) On a identifié le besoin d'une structure protocolaire d'écriture, comme une façon consciente de faire partie d'un processus de réflexion critique, que nous devons garder en mémoire" (traduction libre).

culminant durant ces moments de rencontre, ont été progressivement intégrés selon une approche formative.

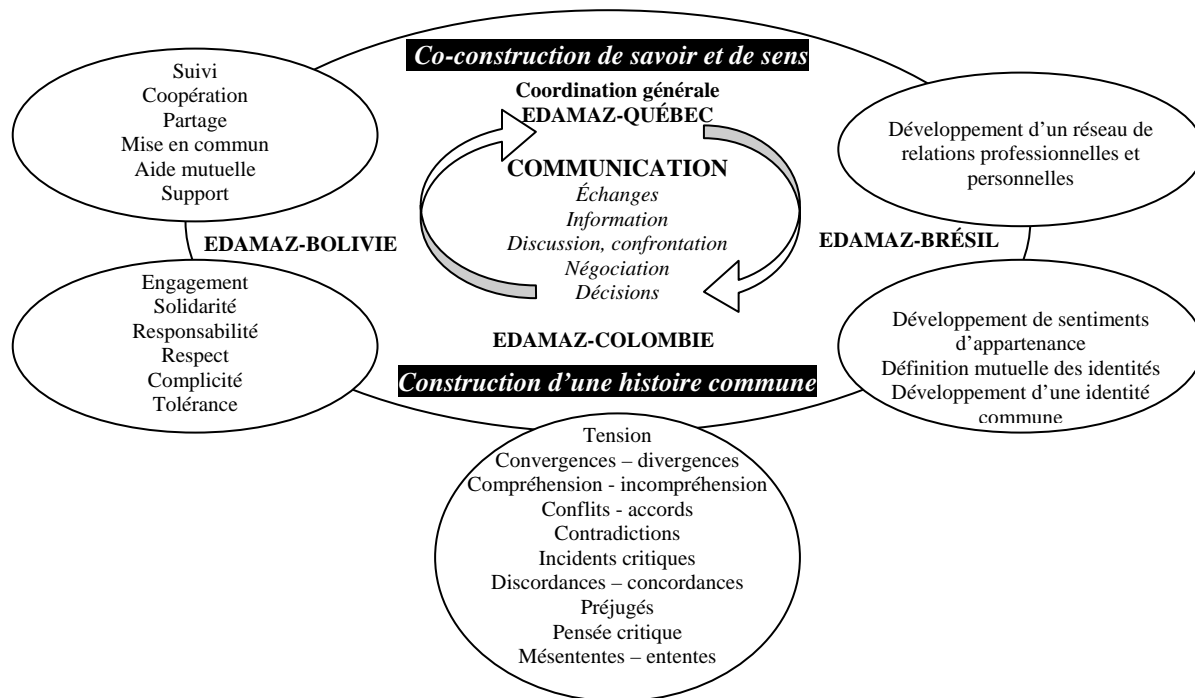


Figure 31. Dimensions de la dynamique du processus de co-formation.

La recherche d'une compréhension mutuelle a été un exercice exigeant et parfois délicat; il impliquait la valorisation et l'encouragement mutuel, mais aussi une grande tension, associée à la confrontation des divergences. Les liens développés aux niveaux professionnel et personnel ont consolidé l'engagement et la responsabilité personnelle, professionnelle et institutionnelle, ainsi qu'à l'égard du milieu de vie (particulièrement en termes socio-environnementaux) de chacune des équipes. Une maturation collective a pris forme. Le développement d'une culture de l'écrit a permis de garder trace de la trajectoire unique de construction collective d'EDAMAZ.

5.3 Le projet EDAMAZ, une expérience de communauté d'apprentissage? La perception des participants

Nous avons voulu connaître la façon dont les participants du projet EDAMAZ percevaient cette expérience de co-formation. Nous leur avons posé la question s'ils considéraient avoir vécu une expérience de communauté d'apprentissage ou pas en leur demandant d'explicitier leur position.

D'après l'analyse des réponses, les trois quarts des membres (soit 16 personnes) sont affirmatifs, tandis que trois membres répondent négativement à la question. Un seul répondant n'a pas complété la question.

Pour la moitié de ceux qui répondent affirmativement, les caractéristiques particulières du processus de formation sont celles qui définissent l'expérience comme la mise en place et l'évolution d'une communauté d'apprentissage. Ils identifient explicitement dans leurs réponses l'échange et le vécu commun, le développement de pratiques éducatives transformatrices dans l'action quotidienne partagée, les apports conjoints, le partage de compétences et de savoirs, l'appui et l'enrichissement mutuel, le projet commun, la collaboration, la prise en compte du contexte dans lequel s'insère le processus d'apprentissage, du potentiel et des caractéristiques des membres, les attitudes d'écoute, d'encouragement et les valeurs de solidarité et de respect. Des caractéristiques attribuées généralement à une communauté sont également mentionnées, soit, le vécu commun, les relations humaines, l'interaction sociale, le climat fraternel et le partage.

Un tiers de ceux qui répondent affirmativement considèrent que c'est la participation de la communauté même dans le processus d'apprentissage qui détermine qu'il s'agit d'une communauté d'apprentissage. Il s'agirait ici de la notion de communauté d'apprentissage dans laquelle l'apprentissage se réalise **avec** la communauté. Ces réponses font davantage allusion à l'expérience vécue au niveau national, notamment à travers les programmes de formation mise en place.

Selon l'un des membres, *la experiencia EDAMAZ constituye un ejemplo de comunidad de aprendizaje*¹²⁶ (Entrevista 16). Pour un autre, *l'idée de communauté d'apprentissage semble tout à fait appropriée pour décrire le processus d'EDAMAZ, conçu au départ comme une recherche collaborative* (Entrevue 18).

Nous avons demandé aux participants ayant donné des réponses affirmatives, d'identifier des mots-clés qui définissent l'expérience de communauté d'apprentissage vécue au sein du projet EDAMAZ, d'une part dans sa dimension nationale et d'autre part, à l'échelle internationale. Les réponses regroupées sont présentées au Tableau 8.

Au plan national, la notion de *solidarité* est la plus fréquemment mentionnée, soulignant de ce fait, une des valeurs qui a caractérisé l'expérience de communauté d'apprentissage dans les équipes nationales. Suivent les notions de *formation* et de *recherche*, qui sont à la base même de la démarche d'EDAMAZ, ainsi que celles de *participation*, qui a été fondamentale pour la mise en œuvre des activités, de *dialogue*, sans lequel le travail collaboratif n'aurait pas pu avoir lieu, ni la convergence, ni la complémentarité des apports, de *responsabilité*, qui a permis d'atteindre conjointement les objectifs et ensuite, étroitement associé à la responsabilité, la notion d'*engagement*.

Au plan international, les notions qui se trouvent plus fréquemment mentionnées sont les suivantes : l'*interdisciplinarité* et la *multidisciplinarité* ; la *communication*, qui représentent un des plus grands défis dans un contexte international, multiculturel et multilingue ; la *coopération*, facteur clé pour mettre ensemble les compétences et les énergies nécessaires pour faire face à un projet de l'envergure et de la complexité d'EDAMAZ ; la *solidarité* et le *partage*, qui ont caractérisé la mise en commun des apports, des savoirs, des compétences et des ressources ; l'*apprentissage*, à la base du processus commun ; enfin, l'*interculturalisme* et le *transculturalisme*, qui se retrouvent parmi les caractéristiques de base de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, auquel participent quatre pays différents.

¹²⁶ “L'expérience d'EDAMAZ constitue un exemple de communauté d'apprentissage” (traduction libre).

Tableau 8

Mots-clés définissant l'expérience de communauté d'apprentissage vécue au sein d'EDAMAZ

Au plan national	Au plan international
<ul style="list-style-type: none"> • Participation représentative de la communauté, planification, organisation, exécution et validation des travaux • Amitié, dialogue, engagement, enthousiasme • Engagement, coopération, responsabilité, recherche • Participation, contenus et objectifs propres • Production scientifique, construction collective, formation • Vécu commun, dialogue, tolérance, apprentissage • Projet, solidarité, disponibilité, fidélité, fiabilité, recherche, entraide, gestion de conflits • Partage des rôles et des responsabilités, leadership, ressources • Groupe, solidarité, action • Travail d'équipe, confrontation académique, analyse critique, travail en réseau • Sensibilisation, développement, durabilité, formation continue • Dialogue, responsabilité, institutionnalisation, connaissance • Auto-formation, recherche, auto-évaluation • Union, solidarité, réceptivité, communication • Solidarité, participation, formation, défi 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail, autonomie, appui, engagement • Participation représentative de la communauté, planification, organisation, respect des vécus locaux, travail multidisciplinaire, interdisciplinaire, coopération individuelle et collective • Financement, investissement en recherche, priorités propres, production scientifique • Information, échange d'expérience, transculturalité, apprentissage • Communication, partage, ordre, affection • Projet, solidarité, encouragement mutuel, gestion de conflits • Partage, respect des différences, ressources, leadership • Humanisme, persévérance, souffrance, angoisse • Direction académique, interdisciplinarité, formation • Interculturalité, multidisciplinarité, coopération scientifique • Dialogue, responsabilité, institutionnalisation, connaissance • Apprentissage, évaluation, auto-évaluation • Solidarité, communication, intégration, patience • Dissémination, référence, aide financière, contribution

Les notions de ressource, ainsi que d'aide financière sont également mentionnées sans doute en référence à la subvention allouée par l'ACDI/AUCC, qui a rendu possible la réalisation du projet. Les notions de leadership et de direction académique sont également à souligner ; elles témoignent effectivement du rôle d'éclaireur et de guide joué par la coordination internationale au sein de la communauté d'apprentissage, notamment au niveau pédagogique pour la construction du processus de formation-recherche-intervention souhaité, en termes de proposition d'approches, de stratégies, et de contenus pour celui-ci, leadership qui s'est également manifesté en ce qui concerne la gestion globale du projet. C'est au niveau

international, entre les quatre équipes, que l'essentiel des grandes décisions et orientations est discuté et cerné.

Nous attirons l'attention sur quelques autres mots-clés mentionnés qui révèlent d'autres dimensions de l'expérience vécue. Il s'agit des aspects affectifs : ainsi l'*amitié* a été mentionnée à quelques reprises dans les rencontres de groupe comme un facteur important de cohésion contribuant au travail conjoint et à la solution des conflits et la "gestion" des incidents critiques. Signalons aussi la *patience*, la *persévérance*, l'*encouragement mutuel*, l'*humanisme*, mentionnés comme des facteurs qui ont joué un rôle significatif ayant permis de faire face aux défis et aux enjeux de divers types, incluant les problèmes personnels des différents participants auxquels la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ a dû se confronter. C'est probablement face aux incertitudes et aux énormes exigences que le projet comporte, que les notions de souffrance et d'angoisse sont ramenées pour caractériser l'expérience. Pour illustrer, rappelons ici le parallèle, mentionné plus tôt, entre une telle expérience et un accouchement.

Parmi les arguments fournis par les trois répondants qui considèrent qu'EDAMAZ n'a pas impliqué une expérience de communauté d'apprentissage se retrouve la participation insuffisante de la communauté locale du milieu de vie dans les équipes, facteur que l'un d'eux considère nécessaire pour qu'il s'agisse d'une communauté d'apprentissage : *considero a participação da comunidade como um todo muito pequena para que se possa utilizar o termo comunidade de aprendizagem*¹²⁷ (Entrevue 13). Cela montre une confusion entre la communauté d'apprentissage (comme stratégie pédagogique qui implique une structure, un processus et une dynamique favorisant l'apprentissage collaboratif) et la communauté environnante, du milieu de vie. Ce même répondant fait également référence à la nécessité que dans un contexte de communauté d'apprentissage, les liens d'apprentissage entre les agents d'éducation et la communauté locale, aient un effet bénéfique sur le milieu de vie pour l'amélioration des conditions socio-environnementales. Nous retrouvons ici la perspective

¹²⁷ "... je considère que la participation de la communauté comme un ensemble est trop limitée pour que l'on puisse utiliser le terme communauté d'apprentissage" (traduction libre).

d'une communauté d'apprentissage *pour* la communauté (du milieu de vie) que nous avons évoquée plus tôt. Un autre répondant évoque le trop long écart de temps entre les rencontres et l'insuffisante interactivité entre les participants ; d'après ce répondant, ce sont des conditions essentielles à une communauté d'apprentissage. Finalement, l'argument d'un dernier répondant est l'existence de différences *considérables* entre les membres, notamment au niveau des connaissances en ERE. L'hétérogénéité apparaît ici comme un facteur limitant la possibilité de développement d'une communauté d'apprentissage.

5.4 Quelques éléments de synthèse sur la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ

Suite aux observations précédentes et malgré les réserves exprimées par certains répondants, nous pouvons considérer que le projet EDAMAZ comporte les principaux éléments caractéristiques d'une communauté d'apprentissage présentées au point 3.3.5 (Figure 32).

Elle présente une **structure**, dans ce cas-ci, formée par les équipes EDAMAZ interreliées et fonctionnant avec une coordination commune au niveau international ; un **processus pédagogique**, celui de la co-formation en éducation relative à l'environnement, qui intègre la formation, la recherche et l'intervention à travers diverses stratégies complémentaires qui favorisent le co-apprentissage, et enfin, une **dynamique**, caractérisée par la collaboration, la coopération, l'entraide, l'appui mutuel, la réciprocité, la solidarité, le respect et la tolérance dans un contexte de diversité culturelle, linguistique et disciplinaire.

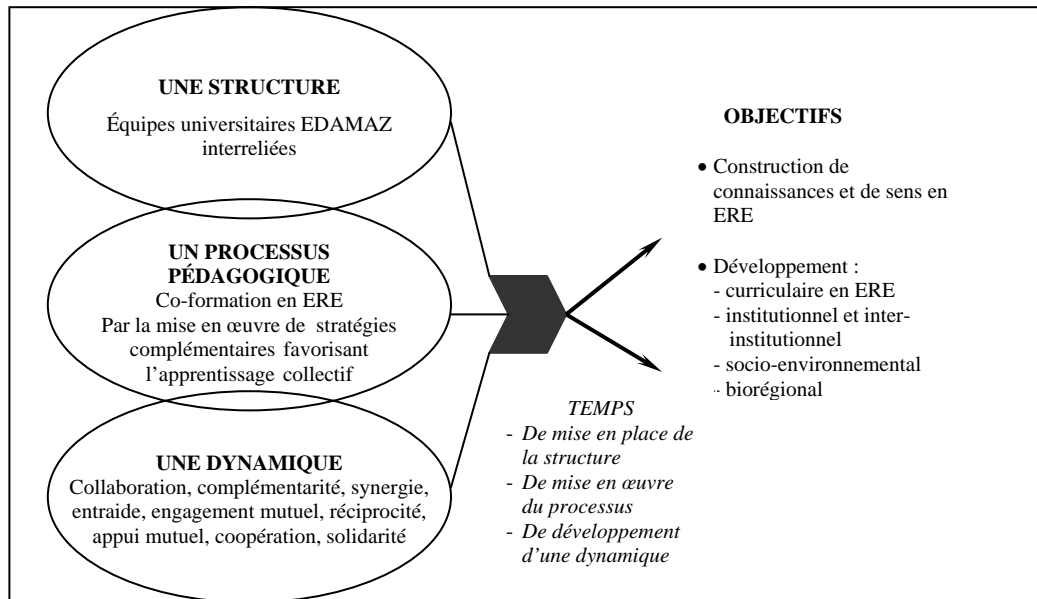


Figure 32. Éléments de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ.

Dans la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, nous retrouvons également des caractéristiques associées aux diverses pratiques de la communauté d'apprentissage présentées au point 3.3.6, dont à la *collaborative community*, par les visées d'amélioration de la qualité de vie, particulièrement au niveau local et régional. Comme c'est le cas de ce type de communauté d'apprentissage, une grande importance est allouée à la capacité de transformation des réalités par la force acquise développant conjointement des compétences en vue de la résolution de problèmes du milieu de vie partagé. Des *communities of learners*, nous retrouvons l'approche communautaire et de partenariat, l'engagement social et l'approche critique. Par l'approche systémique et globale, nous pouvons associer la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ à la *comunidade de investigação*. Par la dimension dialogique explicitée, ses visées de changement, la vision sociale globale, il est possible de l'associer également à la *open learning community*. La dimension intégrant recherche-intervention en collaboration et partenariat nous permet de l'associer aussi à la *community of inquiry*. Finalement, la dimension praxique et la recherche de sens associent l'expérience de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ à la *community of practice*.

Par ailleurs, selon la catégorisation présentée à la section 3.3.5, on y retrouve en complémentarité une **perspective pédagogique**, centrée sur le développement professionnel en ERE par la co-formation, et une **perspective socio-communautaire** visant le développement et l'amélioration de la qualité du milieu de vie comme celle des collectivités dans lesquelles la communauté d'apprentissage est impliquée.

La priorité y est mise sur la construction de connaissances culturellement et contextuellement utiles et signifiantes. On s'intéresse à la résolution des problèmes du milieu de vie. Les notions dominantes de communauté, selon la catégorisation présentée au point 3.3.3.1 du chapitre III, sont celles de communauté comme contexte et comme pouvoir. Comme contexte, des conditions sont créées pour favoriser l'échange, la mise en commun, le partage, la convergence et la synergie, à partir d'une situation de diversité (culturelle, linguistique, disciplinaire, etc.). Comme pouvoir, un effet de synergie se développe d'une force collective constituant un creuset important de changement.

Nous retrouvons également les principes de l'apprentissage **dans, avec et pour** la communauté tels qu'évoqués au point 3.3.4 du chapitre III :

Apprendre **dans** la communauté : l'apprentissage s'est réalisé en étroite association avec la réalité socio-environnementale et éducationnelle de chaque contexte, au cœur du milieu de vie. Nous évoquons ici notamment les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans le processus global de formation des équipes universitaires et également intégrées dans les programmes de formation FAPEA et FADEA. Rappelons que le projet EDAMAZ prend forme et se définit à partir d'un diagnostic de la situation du contexte amazonien, des problèmes environnementaux, sociaux et éducationnels. L'apprentissage en matière d'éducation relative à l'environnement ainsi que le développement curriculaire en ce domaine ont été étroitement enracinés dans les réalités de chacun des milieux concernés. C'est au cœur de ces réalités que le processus d'apprentissage a eu lieu. À cet effet, des diagnostics socio-environnementaux, d'activités d'interprétation environnementale, des études de cas, des

séminaires thématiques et autres activités d'investigation, d'analyse et de réflexion ont été réalisées. Tel qu'envisagé au sein d'EDAMAZ, les différentes étapes et phases d'un processus d'ERE sont, en effet, la découverte du milieu, l'identification des interrelations et interdépendances, le diagnostic des problèmes socio-environnementaux, la recherche de solutions et enfin le développement de projets d'éco-développement. L'apprentissage **dans** la communauté est ici une condition essentielle. La communauté est entendue comme un contexte d'apprentissage.

Apprendre **avec** la communauté : l'apprentissage **avec** la communauté s'est manifesté particulièrement dans le développement des liens d'échange, le travail en collaboration et le partenariat avec la communauté éducative, ainsi qu'avec les membres du milieu familial, des organismes communautaires du domaine de l'ERE et d'autres domaines connexes ainsi que des organismes comme les municipalités, les regroupements de citoyens et les coopératives du milieu de vie. Les collaborations se sont tissées autour de problématiques qui affectent la population et les besoins de développement régional.

Apprendre **pour** la communauté : l'apprentissage a été orienté de façon à participer à la recherche des solutions aux problèmes éducationnels et socio-environnementaux et à contribuer au développement du milieu de vie et de la communauté, au développement bio-régional. Il s'agit de construire des savoirs contextuellement, socialement et culturellement pertinents. Parmi les stratégies pédagogiques exploitées, mentionnons le développement de projets socio-environnementaux de type communautaire.

La préoccupation de tisser des liens étroits entre les équipes EDAMAZ et les communautés des milieux de vie dans lesquels elles œuvrent a été soulignée dès la réalisation du premier séminaire de recherche-formation-travail qui, outre l'objectif de se connaître personnellement et professionnellement, a permis de situer le processus d'apprentissage dans le contexte spécifique de la région amazonienne. Plusieurs communications et discussions ont été vouées à cet aspect. La nécessité d'établir des liens étroits avec les réalités du contexte a été

mise en évidence, comme élément-clé pour atteindre le but d'aider les populations de la région à faire face aux problématiques existantes et à se prendre en main avec autonomie et responsabilité.

5.5 Contribution de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ à l'éducation relative à l'environnement

Soulignons les perspectives particulièrement propices que la communauté d'apprentissage dans le cadre d'EDAMAZ a ouvertes pour le développement de l'éducation relative à l'environnement (Figure 29). Le processus de co-formation s'est enrichi de la complémentarité de différents bagages disciplinaires, culturels et expérientiels des membres, mis à profit dans la praxis partagée pour le développement d'une théorie et d'une pratique d'éducation relative à l'environnement, contextuellement adaptée. La conception des programmes d'ERE a requis l'étude individuelle et collective de différentes théories et pratiques d'ERE, l'exploration de diverses tendances, approches, stratégies et ressources. Aussi, diverses sensibilités, différentes relations affectives et symboliques à l'égard de l'environnement se sont rencontrées, confrontées et mises en commun durant le parcours partagé. Chacun des participants portait en effet un bagage spécifique associé au contexte historique et culturel particulier duquel il était originaire.

Le contexte de travail collaboratif a permis d'enrichir les perspectives de :

- découverte des caractéristiques des milieux de vie des partenaires ;
- identification des spécificités des chacune des réalités dans lesquelles le projet a été mis en œuvre ;
- réalisation de diagnostics socio-environnementaux de ces milieux, intégrant la contribution des partenaires du milieu ;

- identification de voies de solution aux problématiques environnementales ;
- conception et réalisation de projets d'éco-développement¹²⁸ conjointement avec les populations locales.

À travers ces travaux, se sont créées des conditions appropriées de développement de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de conduites plus harmonieuses à l'égard de l'environnement (Figure 33).

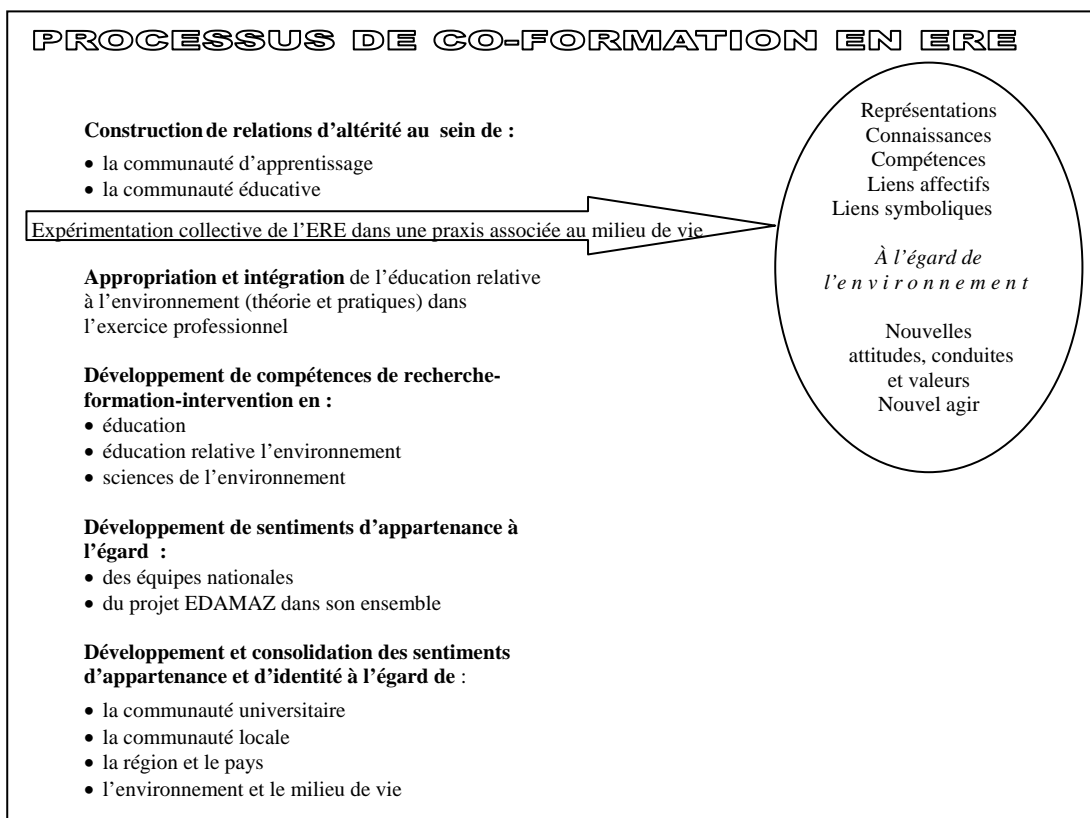


Figure 33. Les perspectives d'éducation relative à l'environnement au sein de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ.

¹²⁸ Nous adoptons ici la notion d'éco-développement qui réfère à une amélioration substantielle des conditions et de la qualité de vie des populations, dans le respect de leurs valeurs culturelles et la protection de l'environnement duquel l'être humain fait partie comme espèce. Il s'agit de mettre l'accent sur la qualité d'être et de vivre ensemble.

O trabalho colaborativo foi muito positivo. Quando eu entrei aqui, vindo da área da filosofia, nunca nunca tinha trabalhado com educação ambiental, não sabia que era, para mim era parte de outra realidade e não sabia si podia haber colaboração entre a filosofia e a educação ambiental. Iniciei o trabalho com bastantes reservas, sim saber o que podia dar isso. Hoje eu sinto que a minha maneira de pensar até os conceitos da filosofia e a minha leitura da filosofia já é diferente. Eu já percibo a grande contribuição da filosofia para educação ambiental. Na minha visão, na minha maneira de proceder, do modo com eu vejo o ambiente e a relação com as pessoas e o ambiente ten agora uma configuração muito major que eu entendía antes. Eu vejo que o ambiente já não é mais aquela coisa separada, ambiente e natureza là e os humanos e o meio social de outro lado. A minha maneira de ver e a maneira de me relacionar, com tudo, no só com a natureza, com as pessoas e com o próprio trabalho, minha atividade na sala de aula mudou e eu devo isso a nossa co-formação¹²⁹ (Entrevue 8).

À travers le travail collaboratif au sein de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ s'est produit un enrichissement de la théorie et de la pratique de l'éducation relative à l'environnement, par l'apport croisé de différents savoirs ; il ne s'agit pas seulement de savoirs rattachés à divers domaines disciplinaires, mais également des savoirs issus de l'expérience au sein de contextes spécifiques, de réalités diverses, particulières et complexes de chacune des équipes. L'enrichissement a été également réciproque, le développement de savoirs en ERE a ouvert de nouvelles perspectives dans les champs disciplinaires et la sphère d'intervention de chacun des participants.

La réciprocité, fruit du dialogue et base sur laquelle repose la co-construction de savoirs en ERE dans le contexte d'EDAMAZ, a nécessité un effort particulier visant à créer les

¹²⁹ “Le travail collaboratif a été très positif. Quand j'ai intégré l'équipe, en provenance du champ de la philosophie, je n'avais jamais travaillé en éducation relative à l'environnement, je ne savais pas ce qu'elle était. Pour moi il s'agissait d'une autre réalité et je ne savais pas si une collaboration entre la philosophie et l'éducation relative à l'environnement était possible. J'ai commencé le travail avec beaucoup de réticences, sans savoir ce qui en résulterait. Aujourd'hui, je sens que même ma façon de penser les concepts philosophiques est différente ; ma lecture de la philosophie est maintenant différente. Je peux percevoir maintenant l'importante contribution que la philosophie peut faire à l'éducation relative à l'environnement. J'ai maintenant une conception de l'environnement beaucoup plus complexe de celle que j'avais auparavant. Je vois que l'environnement n'est pas quelque chose à part ; l'environnement et la nature d'un côté et les êtres humains et le milieu social d'autre. Ma façon de voir et de me mettre en relation avec tout a changé, et non pas seulement avec la nature, mais également avec les personnes et avec le travail même. Mon activité en salle de classe a aussi changé. Je dois tout ceci à notre co-formation” (traduction libre).

conditions nécessaires à la communication entre les membres et entre les équipes. La communication a été mise en évidence, en effet, comme un élément clé du processus de co-formation qui s'est déployé tout au long du projet.

5.6 Enjeux de la communauté d'apprentissage au sein du projet EDAMAZ

Le développement d'une communauté d'apprentissage au sein du projet EDAMAZ a soulevé des enjeux de divers ordres. Certains sont liés au contexte global, universitaire, social ou culturel; d'autres concernent la culture organisationnelle ou les relations de travail au sein des équipes. L'identification, la clarification et la résolution collective des difficultés retrouvées ont constitué un apport au processus de maturation individuelle et collective et un enrichissement au travail en communauté d'apprentissage. Mais en même temps, ces processus ont impliqué des épreuves qui ont mis en jeu les capacités des équipes, et particulièrement des responsables des coordinations, de canaliser les dialogues, les discussions et les confrontations, de manière à favoriser la compréhension mutuelle, à cheminer vers des convergences et des ententes, évitant ainsi les ruptures. Certains des enjeux se sont révélés plus manifestement à travers des incidents critiques, où les capacités de gestion de conflits ont été particulièrement mises à l'épreuve. Certains incidents ont même pris des dimensions de crise, tant au sein des équipes que dans l'interaction avec les membres des institutions universitaires.

Adopter une distance critique à l'égard de leurs propres positions n'a pas toujours été possible à court terme pour les participants. Il a fallu généralement le passage du temps et une maturation progressive pour arriver à rétablir l'équilibre. Il a fallu compter également sur l'engagement, la motivation, le respect et l'intérêt à l'égard du projet commun EDAMAZ de la part des personnes et des institutions partenaires. Il s'agissait de ne pas perdre de vue les objectifs, ainsi que la signification à moyen et à long terme du projet. Exploiter pédagogiquement ces incidents critiques a été l'une des préoccupations de la coordination générale, qui visait à les transformer en sources d'apprentissage et d'avancement dans le processus de co-formation qui s'est déployé tout au long du projet.

Le cheminement collectif du projet EDAMAZ a été effectivement semé d'obstacles de divers ordres. La façon de confronter ces obstacles a été déterminant pour le déroulement du processus de formation et l'atteinte de résultats.

Não foi um caminho trilhado sem obstáculos. Estes se apresentaram à equipe nas mais diversas formas: falta de recursos para o desenvolvimento de algumas atividades; mudanças na composição da equipe; falta de tempo disponível para acompanhar e realizar todas as atividades previstas, legislações diferentes entre os países; falta de uma comunicação mais intensa entre os membros das equipes dos países envolvidos (excluindo-se aí as coordenações de cada um), a diversidade cultural que às vezes atrapalhava a plena compreensão e interpretação de algumas orientações gerais¹³⁰ (EDAMAZ-Brasil 2001, p. 22).

Parmi les principaux enjeux, nous avons identifié ceux qui sont reliés au processus de co-formation, à la structuration des équipes, au fonctionnement organisationnel, à la dynamique des équipes, ainsi qu'à la diversité des participants, aux relations Nord-Sud et aux relations avec la communauté universitaire.

5.6.1 Enjeux reliés au processus de co-formation

Les entrevues et les rencontres de groupe nous ont permis de recueillir les propos des membres au sujet des enjeux associés à la mise en œuvre du processus de co-formation, envisagé globalement. Le Tableau 9 les présente, tel qu'identifiés par les membres, en termes d'avantages et de difficultés.

¹³⁰ “Le chemin n’a pas été sans obstacles. Ils se sont présentés sous diverses formes : manque de ressources pour le développement de certaines activités, changements dans la composition de l’équipe, manque de temps disponible pour accompagner et réaliser les activités prévues, législations différentes entre les pays participants, manque d’une communication plus étroite entre les membres des pays engagés (excluant cependant les coordinations), la diversité culturelle qui a parfois empêché la pleine compréhension et interprétation de certaines orientations générales” (traduction libre).

Tableau 9

Avantages et difficultés du processus de co-formation du projet EDAMAZ

Avantages	Difficultés
<p>La flexibilité et l'ouverture du processus de co-formation proposé</p> <p>La possibilité de développer un vécu commun</p> <p>L'échange de connaissances entre professionnels en interdisciplinarité</p> <p>L'enrichissement et l'ouverture d'horizons par l'échange d'expériences, de vécus, de réflexions, de savoirs, de valeurs et de visions</p> <p>L'enrichissement du travail par le respect, la solidarité et la compréhension interculturelle</p> <p>L'enrichissement par la diversité et la confrontation des points de vue (particulièrement de divers courants en ERE)</p> <p>Le respect des différences, l'intérêt de les comprendre</p> <p>Le développement individuel et collectif par la mise en commun autour des activités et la résolution collective des difficultés</p> <p>Le développement d'une sagesse collective par l'ouverture des perspectives (points de vue, visions)</p> <p>Le développement de l'esprit critique et d'une vision holistique</p> <p>Le développement de compétences de recherche</p> <p>L'ouverture de perspectives de recherche en ERE</p> <p>La volonté, l'effort collectif et la responsabilité individuelle</p> <p>La perspective d'enrichissement des programmes développés dans chaque pays avec le processus de co-formation</p> <p>La consolidation des relations interinstitutionnelles et personnelles</p> <p>Le respect des équipes nationales, combiné à l'enrichissement par le contact avec les autres</p> <p>Le respect de la liberté et la valorisation de l'originalité de chacun</p> <p>Le renforcement de compétences en gestion, dont en gestion environnementale</p> <p>La motivation, l'appui et l'accompagnement des membres par l'équipe</p> <p>Les possibilités de mieux se connaître et de mieux connaître les autres, de développer une appréciation et une confiance mutuelle</p> <p>La création de nouveaux espaces de discussion</p>	<p>Échéancier d'activités trop chargé et serré compte tenu des engagements déjà acquis par les membres auprès de leurs universités</p> <p>Surcharge de travail des coordinations</p> <p>Difficultés de communication, discordances et incompréhensions liées à la diversité des cultures, des langues et des réalités</p> <p>Difficultés de communication liées aux problèmes techniques</p> <p>Financement insuffisant</p> <p>La distance</p> <p>La centralisation des idées et des conceptions</p> <p>Difficultés d'adaptation et contextualisation au niveau local des programmes esquissés au niveau international</p> <p>Coordination et communication internationales "verticales" (de coordination à coordination), lien direct avec les membres insuffisant</p> <p>Manque de temps pour les discussions théoriques et de ressources financières pour y consacrer plus de temps</p> <p>Manque de temps pour exploiter davantage chacune des stratégies mises en œuvre</p> <p>Peur de l'hégémonie du Nord. Difficultés dans ce contexte à mettre en place des relations de partage et de collaboration</p> <p>Difficulté de créer un climat de confiance et des relations de travail signifiantes dans un groupe qui ne se connaissait pas, diversifié aux plans culturel et linguistique</p>

L'accent a été mis sur les perspectives d'enrichissement qu'ouvre le processus de co-formation, dont des voies de recherche, de nouveaux savoirs, de nouveaux rapports, de nouveaux regards. Cependant, des difficultés ont été également soulignées, notamment la surcharge de travail que le projet EDAMAZ a imposé aux membres, particulièrement pour les responsables de la coordination.

Les délais de réalisation sont apparus trop restreints dans un contexte de travail académique déjà chargé, et aussi caractérisé par des conflits économiques, sociaux et politiques. De plus, n'oublions pas qu'il s'agissait pour la plupart des participants d'un domaine nouveau à développer, avec lequel il fallait se familiariser et qu'il fallait maîtriser suffisamment pour pouvoir l'enseigner. Cela représentait un énorme défi. Le temps restreint alloué à la préparation et à la réalisation des activités a été un élément limitant, facteur de tension et d'anxiété. Le souhait d'approfondir les discussions critiques sur les éléments théoriques abordés a été manifesté à plusieurs reprises. D'ailleurs, le parcours a montré l'importance, pour les équipes, de disposer de plus de moments de rencontres au niveau international, de manière à optimiser l'effet synergique.

Ce qui a manqué, c'est le temps pour mettre à profit les stratégies mises en œuvre. Le temps ne nous a pas permis d'exploiter le potentiel de ces stratégies, ni le "gisement" de savoirs et de compétences du groupe. Il aurait été entre autres intéressant de favoriser davantage les moments de métacognition individuels et collectifs (Entrevue 18).

Nous notons par les réponses regroupées au Tableau 9 la présence de ce qui pourrait être interprété comme des incohérences, notamment en ce qui a trait à la diversité des langues, des cultures et des champs de spécialisation. La diversité apparaît paradoxalement comme un des plus grands avantages, comme une porte ouverte à l'enrichissement, et en même temps, comme une difficulté, puisqu'elle contribue à complexifier la communication et le dialogue nécessaire au travail collaboratif. Nous y reviendrons au point 5.3.4.4.

Un autre facteur à considérer dans l'analyse des réponses, est la participation des membres des équipes nationales aux activités réalisées au niveau international. Tous n'ont pas eu la possibilité de participer de façon récurrente aux rencontres internationales et aux échanges à distance. Les ressources limitées du projet n'ont permis le financement que de deux ou trois membres par équipe dans chacune des rencontres internationales.

Ceux qui participaient étaient généralement les membres qui se retrouvaient au cœur des activités et qui assumaient des responsabilités clés dans la conception et mise en œuvre des programmes de formation dans chaque université partenaire. Cependant, lors de certaines rencontres internationales et compte tenu de l'importance de ces événements, certaines équipes ont trouvé des ressources additionnelles afin d'assurer une participation élargie de leurs membres. D'autre part, l'accès au système informatisé de communication était limité au départ, la majorité des participants du projet EDAMAZ ne disposaient pas d'un système de courrier électronique. En fait, l'utilisation régulière du courriel comme moyen de communication s'est établie surtout durant la deuxième moitié du projet et ceci, surtout au niveau des coordinations des équipes.

Pour certains participants des équipes nationales, les limites de leur participation à la dynamique internationale a rendu plus difficile la compréhension du processus de co-formation à ce niveau et des enjeux associés. Le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identité à l'égard de l'équipe élargie au niveau international était évidemment plus difficile dans ce contexte.

La réflexion collective sur les modes de fonctionnement les plus appropriés s'est poursuivie pendant tout le processus de co-formation (et se poursuit encore au niveau national à l'intérieur des équipes des pays partenaires). Des ajustements ont été apportés tout au long du projet, dont par exemple l'organisation des horaires de travail des rencontres internationales. Les horaires étaient très chargés, compte tenu du peu de temps disponible pour ces rencontres (dont les ressources financières étaient limitées). Au début, le programme ne réservait donc qu'une heure de pause pour le dîner, ce qui a dû être ajusté, suite au malaise, à la fatigue et au

mécontentement des participants latino américains. Selon leur rythme quotidien de travail, ils disposent en effet habituellement entre deux et trois heures de pause à midi, leur permettant de rentrer chez eux, de manger en famille et d'avoir une véritable pause, en plus d'éviter ainsi de travailler durant les heures les plus chaudes de la journée. Cet exemple illustre l'un des types de confrontation culturelle qui ont surgi dans le contexte de diversité dans lequel EDAMAZ a été mis en œuvre. Il importe de signaler que fréquemment, la prise de conscience de la véritable cause des malaises ou mésententes et leur explicitation ouverte prenaient du temps. Il s'agissait d'un processus de maturation dans lequel la connaissance mutuelle et la compréhension réciproque grandissaient en même temps que la confiance s'établissait et que l'engagement mutuel au sein du projet se consolidait. Ce défi était de taille et les apprentissages à cet égard sont considérables. L'approche collaborative de travail et d'apprentissage a requis de la souplesse et de la flexibilité, ainsi qu'une réflexion continue sur les stratégies optimales de fonctionnement, afin de rendre possible et de favoriser la complémentarité, la synergie et la construction collective, tout en partant des caractéristiques spécifiques de chacun des participants et de chacune des équipes. Aux points qui suivent, nous aborderons certains enjeux plus spécifiques.

5.6.2 Enjeux relatifs à la structuration des équipes

L'importance de la structuration des équipes de travail est à souligner considérant que c'est sur les participants qui repose la responsabilité de développer le projet. Ce sont eux qui portent le projet et les caractéristiques propres de chacun déterminant le processus et de la dynamique qui s'installe. La motivation, la volonté, la détermination, le courage, l'énergie ainsi que l'ensemble des compétences professionnelles et des qualités personnelles de chacun sont déterminants pour la mise en œuvre du processus et l'atteinte de résultats. La capacité de développer des relations professionnelles et personnelles de qualité, constructives et stimulantes est un facteur clé pour créer les conditions qu'une communauté d'apprentissage requiert afin de réaliser une véritable co-construction de savoirs.

Nous avons mentionné plus tôt les stratégies utilisées pour structurer les équipes, organiser les activités prévues, distribuer les tâches et définir les rôles des membres, entre autres. Nous

avons évoqué les efforts qui ont été déployés par les équipes de coordination, désignées par les institutions, pour mettre à profit les expertises existantes dans les universités et les contenus de formation déjà offerts, dans le domaine de l'ERE. Mais comme le révèlent les entrevues et les discussions de groupes, ceci s'est avéré un défi particulièrement grand. D'une part, la charge des professeurs était déjà bien lourde ; plusieurs de ceux qui étaient sollicités étaient déjà impliqués dans d'autres activités académiques exigeantes. D'autre part, évoquant la précarité du contexte financier des universités, les administrations résistaient à libérer les professeurs de leur charge académique régulière pour se consacrer à EDAMAZ. Le manque de moyens du projet pour offrir une rétribution aux professeurs des institutions de la région amazonienne a été également considéré comme un facteur qui a limité la participation, tel qu'en témoigne un membre de l'équipe bolivienne.

Respecto a la formación del equipo, sin remuneración que ofrecer era muy difícil lograr la implicación de otros profesores. Hubo buena intención y predisposición, pero por responsabilidades y otras tareas, la implicación para muchos era difícil (...) Así hemos transcurrido en estos años con este equipo de base, con limitaciones de tiempo, porque cada uno de nosotros tiene otras actividades. La universidad no nos otorga carga horaria exclusiva para el proyecto¹³¹ (Discussion de groupe 2).

Quant à la libération formelle des charges pour certains participants (tel que déjà explicité), bien qu'elle ait été un acquis important, elle s'est avérée toutefois insuffisante pour répondre aux énormes besoins du projet. De plus, signale l'un des membres d'EDAMAZ - Bolivie, l'appui institutionnel a été davantage d'octroyer un mandat formel ; la nouvelle responsabilité n'a pas été accompagnée d'une véritable libération des tâches régulières. De plus, l'appui institutionnel ne s'étendait pas à tous les membres des équipes.

¹³¹ “En ce qui concerne la formation de l'équipe, il était très difficile de susciter l'implication d'autres professeurs sans offrir de rémunération. Il y a eu des bonnes intentions et prédispositions, mais en raison des responsabilités et d'autres tâches, l'implication était difficile pour beaucoup. (...) C'est ainsi que nous avons passé ces années, avec cette équipe de base, avec des limitations de temps, car chacun d'entre nous a d'autres activités. L'université ne nous offre pas une charge exclusive destinée au projet” (traduction libre).

No había un apoyo institucional explícito, sino que más bien un mandato para la coordinadora de realización de una función, pero los otros integrantes, investigadores y facilitadores, no tenían apoyo. Entonces ellos han sobrepasado esa formalización de respaldo institucional, porque sin ninguna obligación participan¹³²
(Discussion de groupe 1).

L'implication active des professeurs dans les équipes s'est aussi butée à leur disponibilité. Reconnus par leurs compétences et qualités, ceux-ci étaient déjà sollicités et engagés dans d'autres responsabilités au sein des universités. Par conséquent, dans certains cas, leur apport s'est avéré très limité, ce qui parfois provoquait de la frustration dans les équipes, les attentes à leur égard ayant été élevées.

No volvería a cometer el error de incluir en un equipo de trabajo de un proyecto de esta naturaleza a personas que están ocupadas, por más expertas que sean, eso dificulta mucho el trabajo porque es gente que no dedica tiempo o dedica un tiempo muy marginal a las actividades. Eso dificulta la producción misma del trabajo¹³³
(Discussion de groupe 2).

Certains membres sont finalement devenus des collaborateurs ponctuels. Leur appui a pu parfois se manifester davantage comme une caution officielle de l'instance qu'ils représentaient. Cette situation s'est présentée dans les trois pays partenaires.

Un autre facteur qui a rendu difficile l'intégration de nouveaux membres ou la poursuite de l'engagement de membres déjà intégrés a été également la crainte de ne pas être à la hauteur du défi que représentait le projet. Celui-ci était certes très grand et il apparaissait d'autant plus exigeant qu'il s'agissait de concevoir et de mettre en œuvre de nouveaux programmes de formation et en plus, dans un domaine lui aussi nouveau, pour lequel la plupart des membres ne possédaient pas de formation préalable. Enfin, l'apprentissage dans, par et pour l'action

¹³² "Il n'y avait pas d'appui institutionnel explicite, mais plutôt un mandat à la coordonnatrice d'assumer une fonction. Les autres membres, chercheurs et animateurs ne comptaient sur aucun appui. Ils participent sans un appui institutionnel formel" (traduction libre).

¹³³ "Je ne commettrais plus l'erreur d'inclure dans une équipe d'un projet de cette nature des personnes très occupées, aussi expertes soient-elles. Cela crée beaucoup de difficultés car il s'agit de gens qui ne consacrent que peu de temps aux activités. Et la production même du travail s'en ressent" (traduction libre).

est une pratique de formation peu connue dans les universités partenaires. La crainte, et même la peur de ne pas avoir les capacités et les compétences suffisantes pour répondre à ce défi, ont été accompagnées parfois d'un manque d'assurance et de confiance. Les difficultés internes ont été attribuées, entre autres, au manque d'expérience des participants dans un projet de l'envergure et de la portée d'EDAMAZ, mais aussi au niveau élevé d'exigences, au niveau national et international.

*A inexperiência da coordenação brasileira também auxiliou no esvaziamento do equipe, que ora tentava contornar a situação nacional, ora tentava responder às demandas internacionais*¹³⁴ (Entrevue 6).

Un sentiment d'appréhension s'est manifesté chez plusieurs des membres, particulièrement au début du projet. Ne sachant pas trop à quoi s'attendre en termes de contenu, de fonctionnement, de dynamique et de rôle spécifique que chacun jouerait dans les équipes multidisciplinaires, les incertitudes et dans certains cas, la peur, ont envahi plusieurs participants, comme le rappelle un des membres brésiliens. Malgré cela, la plupart ont relevé le défi ; ils ont persévéré et maintenu leur engagement.

*Eu entrei meio assustada no grupo, não sabia bem o que podia esperar, o que ia a encontrar, o que tipo de trabalho tinha que fazer (...) Tinha um tipo de temática que para mim era completamente desconhecida (...) A gente tinha cada um um tipo de formação distinta...*¹³⁵ (Discussion de groupe 3).

¹³⁴ “Le manque d'expérience de la coordination brésilienne a contribué aux difficultés de l'équipe, qui essayait de manœuvrer au cœur de la situation nationale, et en même temps, de répondre aux demandes internationales” (traduction libre).

¹³⁵ “J'ai été craintive lorsque j'ai intégré le groupe, je ne savais pas bien ce qui allait se passer, ce que j'allais trouver et quel type de travail j'aurais à faire. Il s'agissait d'une thématique complètement inconnue pour moi. Chacun avait une formation différente” (traduction libre).

5.6.3 Enjeux relatifs au fonctionnement organisationnel

Le fonctionnement des équipes a dû également confronter une culture de pratique académique traditionnellement individualiste au sein des universités. L'habitude de s'organiser individuellement, soit à l'intérieur de projets, de programmes ou d'autres activités académiques, sans avoir à considérer nécessairement les opinions et les intérêts des autres, est généralement ancrée profondément dans le milieu universitaire. Le travail collectif proposé par EDAMAZ apparaissait très exigeant dans ce contexte et difficile à accomplir. Faire converger les opinions des uns et des autres, travailler en étroite collaboration, aller plus loin que les objectifs personnels, était une perspective qui s'avérait difficile. Parfois, comme le signale l'un des membres colombiens, le travail individuel est accompagné d'un certain sentiment de dédain des autres, chacun se considérant "l'expert" dans le domaine dans lequel il intervient.

*(...) sigue siendo un gran reto conformar equipos, no es fácil, y mucho más en nuestra tradición, en nuestra cultura, en la universidad misma en donde cada uno se ocupa de lo suyo, cada uno cree que sabe más que el otro*¹³⁶ (Discussion de groupe 4).

Un autre des aspects ayant influencé le déroulement des travaux et le développement d'une dynamique de co-apprentissage a été, tel qu'évoqué, *le manque de clarification des tâches, des rôles et des conditions de participation des professeurs et des chercheurs au projet, ce qui a eu un impact sur la planification des activités* (Anadón et al., 2001, p. 4) particulièrement durant la première moitié du projet. Certains membres ont eu de la difficulté à trouver une place qui leur permettrait de se sentir valorisés et reconnus : *sans moi ou avec moi, le projet aurait été le même... ou presque...* (Entrevue 19). D'une part, l'organisation et la dynamique de travail n'ont pas toujours créé des conditions suffisantes ou appropriées permettant de mettre à profit de façon optimale l'apport de chacun ; ceci s'explique par une centralisation élevée du travail et des responsabilités, particulièrement au démarrage du projet

¹³⁶ "Former des équipes demeure un grand défi ; ce n'est pas facile, encore moins dans notre tradition, dans notre culture, y compris dans l'université où chacun s'occupe seulement de son domaine, chacun croyant avoir plus de connaissances que l'autre" (traduction libre).

et par les exigences d'un rythme de travail trop rapide, ne laissant pas suffisamment de temps pour l'appropriation du processus par certains membres et la définition de la place la plus appropriée pour eux, selon leurs potentiels. D'autre part, *l'ERE n'était pas nécessairement la préoccupation majeure de certains membres, mais plutôt un contexte auquel peut s'appliquer leur propre champ de spécialisation* (Entrevue 18), ce qui explique leur niveau d'engagement moins intense. Enfin, la disponibilité de certains membres a également été limitée et insuffisante pour concrétiser un apport, qui s'est limité dans certains cas et à certains moments, à un support général au projet.

Aussi, bien que l'idée d'EDAMAZ soit née entre les partenaires des trois pays latino-américains et du Canada réunis, elle a surtout été développée, comme concept, à l'Université du Québec à Montréal, qui a exercé un leadership dans la conception du processus et des stratégies pédagogiques de co-formation, ainsi que dans l'obtention du financement qui a rendu possible la réalisation du projet. Le témoignage de la coordonnatrice générale illustre cette situation :

Il aurait été avantageux et cohérent avec les principes adoptés de concevoir dès le départ, avec les équipes, le processus et les stratégies de co-formation. Mais le contexte ne s'y prêtait pas : il s'agissait d'un partenariat stratégique et non d'affinités initiales ; les partenaires ne se connaissaient pas ; les tâches à réaliser étaient gigantesques et nous n'avions pas encore l'expérience collective d'un tel type de projet, qui s'est structuré et dessiné en cours de route (Entrevue 18).

L'approche globale, inspirée du socio-constructivisme, développée dans le cadre du projet EDAMAZ, constitue une nouvelle orientation de coopération internationale. Le parcours de construction collective de programmes de formation a démarré à partir d'une proposition initiale préparée par l'équipe d'EDAMAZ-Québec. Cette proposition tentait d'intégrer les intérêts et les intentions des quatre partenaires qui avaient pu échanger à cet effet lors de quelques rencontres préparatoires collectives. Les approches et les stratégies relatives à l'apprentissage collaboratif et à la création de nouvelles relations à l'égard de l'environnement à travers l'expérimentation collective d'un projet commun caractérisent

cette proposition. La construction collective a progressivement favorisé l'appropriation de l'ERE par les équipes et le travail de contextualisation (EDAMAZ, 2001).

Il fallait en même temps conjuguer deux dimensions : valoriser les savoirs et les talents de chacun et mettre à profit le leadership en ERE, attendu par les partenaires, de l'équipe de coordination générale.

Les programmes, dont le canevas commun, rappelons-le, est inspiré d'une proposition initiale de l'équipe de coordination générale, discutée et enrichie collectivement lors des ateliers internationaux, *a pris racine dans chacun des pays avec des stratégies différentes*. Les équipes ont adapté, ajusté et complété la proposition aux contextes spécifiques de mise en œuvre.

*Desarrollar una visión contextualizada nos permitió adecuar contenidos y prácticas, además de experimentar la necesidad de un trabajo coordinado institucionalmente donde se pueden aprovechar mejor nuestras competencias, intercambiar criterios, analizando posiciones, reflexionando en nuestras propias vivencias a partir de nuestras realidades cotidianas*¹³⁷ (Entrevue 2).

*O EDAMAZ teve uma proposta de educação ambiental coerente com a realidade brasileira*¹³⁸ (Entrevista 10).

Les enjeux pédagogiques ont été essentiellement liés à l'intégration d'approches et de stratégies qui impliquaient un travail collaboratif avec lequel la plupart n'étaient pas familiarisés. Il s'agissait d'un processus novateur, exigeant, difficile, mais en même temps perçu comme l'un des principaux avantages du projet : *o principal vantagem do processo tem sido a oportunidade de trabalho coletivo e o debate crítico sobre as ações tomadas ao*

¹³⁷ “Développer une compréhension du contexte nous a permis d'adapter les contenus et les pratiques. Nous avons également ressenti le besoin d'un travail coordonné au niveau de l'institution afin de mieux utiliser nos compétences, échanger des critères, analyser nos prises de position, réfléchir au cœur de notre expérience, à partir de nos réalités quotidiennes” (traduction libre).

¹³⁸ “La proposition d'EDAMAZ a été pertinente au regard de la réalité brésilienne” (traduction libre).

*longo do processo*¹³⁹ (Entrevue 9). La discussion critique collective inhérente à la co-construction de savoirs, bien qu'initialement problématique comme nous l'avons signalé, a été au bout du compte particulièrement appréciée. Le témoignage suivant résume les impressions des membres à ce sujet :

*Ha sido un proceso de formación enriquecedor porque ha tenido en cuenta las fortalezas académicas y personales de cada integrante y hemos construído juntos un marco de referencia teórico de la educación ambiental, a partir de las lecturas, conferencias, discusiones generadas a través del proyecto, acordes a nuestros contextos regionales y nacionales. Ha sido un proceso formativo desarrollado con mucha confianza por la calidad académica y la idoneidad de la coordinadora general, así como de otros integrantes de los distintos equipos. Ha abierto nuevas perspectivas a los trabajos de educación ambiental a nivel nacional e internacional. Hoy estamos en condiciones de aportar y enriquecer en lo relacionado con los procesos de formación de formadores en educación ambiental*¹⁴⁰ (Entrevue 15).

Dans l'ensemble, la gestion des conflits s'avéra une tâche complexe dans un contexte caractérisé par la diversité internationale, culturelle et linguistique. La nécessité de clarifier régulièrement le sens de la responsabilité collective s'est fait sentir, particulièrement auprès des membres nouvellement arrivés, qui n'avaient pas encore intégré l'approche de construction collective au niveau international et pour lesquels les besoins de communication au niveau international ne faisaient que commencer à se révéler. Cependant la volonté, la détermination et l'engagement de chacun a contribué à la construction d'une culture commune du projet. *Le dialogue et l'établissement d'une confiance mutuelle à travers le temps a permis d'estomper les préjugés et les craintes* (EDAMAZ, 2001, p. 39) signale le rapport final du projet.

¹³⁹ "Le principal avantage du processus a été la possibilité de travail collectif et le débat critique sur les actions entreprises tout au long du parcours" (traduction libre).

¹⁴⁰ "Ce fut un processus de formation enrichissant puisqu'il a pris en compte les forces académiques et personnelles de chaque participant. Nous avons construit ensemble un cadre de référence théorique de l'éducation relative à l'environnement, à partir des lectures, des conférences et des discussions générées à travers le projet, en accord avec nos contextes régionaux et nationaux. Ce fut un processus formatif développé avec beaucoup de confiance en raison de la qualité académique et des aptitudes de la coordinatrice générale, ainsi que de celles des autres membres des différentes équipes. Ce processus a ouvert des perspectives nouvelles aux travaux d'éducation relative à l'environnement à un niveau national et international. Aujourd'hui, nous sommes capables de contribuer et d'enrichir les processus de formation de formateurs en éducation relative à l'environnement" (traduction libre).

5.6.4 Enjeux relatifs à la dynamique des équipes

Maintenir le dialogue et les échanges, la participation régulière et l'implication, la cohésion et la stabilité a été un des complexes défis du projet EDAMAZ pour assurer le développement d'une dynamique qui visait faciliter la co-construction, Des difficultés importantes ont été évoquées en ce sens par les membres, associées au contexte de diversités multiples qui caractérisait le projet.

Les enjeux de communication ont été très préoccupants pour les équipes. La distance et l'absence de moyens de communication adéquats et efficaces, particulièrement lors du démarrage des travaux ont constitué des entraves importantes pour un dialogue fluide et fréquent. À cet égard, les efforts ont été redoublés par les membres, particulièrement par la coordination générale, dans la recherche de stratégies de communication adéquates et efficaces pour vaincre la distance et les difficultés de communication. Rappelons qu'au début du projet, l'infrastructure n'était pas adaptée pour une communication efficace. La communication par télécopieur et téléphone n'était pas toujours efficace et était coûteuse. Le système de courrier régulier n'était pas toujours fiable et s'est avéré très lent. L'intégration progressive d'une culture de communication par le biais des autoroutes virtuelles a finalement ouvert de nouvelles possibilités de dialogue entre les membres et par ce fait, de participation aux processus collectifs de décision.

D'autre part, pour faire face aux défis et difficultés, les équipes ont dû faire preuve d'une grande détermination et souplesse et aussi d'une grande générosité, comme le soulignent plusieurs participants. Pour répondre aux objectifs du projet, les participants, et notamment les coordinations des équipes, ont dû travailler fréquemment au-delà des heures régulières de travail. Cette situation a été particulièrement extrême dans le cas de la coordination générale, dont la responsabilité d'un projet de l'envergure d'EDAMAZ a signifié une surcharge démesurée, spécialement pour la coordonnatrice générale. Comme le soulignent plusieurs participants lors des entrevues et des discussions de groupe, l'un des éléments clé a été l'engagement des membres, accompagné de la reconnaissance et de la valorisation de ces derniers : *le projet a consolidé ma conviction que la réussite des projets professionnels*

repose fondamentalement sur l'engagement, le respect et la valorisation des personnes (Entrevue 18).

L'engagement s'est manifesté d'une part, face à l'institution : *actuábamos dentro del proyecto como representantes de la universidad, no podíamos eludir el reto*¹⁴¹ (Entrevue 15). Cet engagement est lié, comme l'un des membres boliviens le signale, à une trajectoire d'implication au sein de l'université des professeurs qui composent les équipes EDAMAZ : *los que componen el equipo tienen ya en la universidad una trayectoria importante de aporte y de compromiso*¹⁴² (Discussion de groupe 2). D'autre part, il s'agissait aussi d'un engagement professionnel ; l'intérêt du développement professionnel est apparu comme l'une des principales motivations liées à la participation au projet EDAMAZ. Mais aussi, il s'agissait d'un engagement social ; l'intérêt de contribuer au développement régional a été mis en évidence par plusieurs participants. L'engagement s'est également manifesté au sein des équipes et du projet, particulièrement en ce qui concerne les liens interpersonnels qui se sont créés. Plusieurs membres évoquent les liens affectifs entre les participants, en les identifiant comme un facteur clé pour maintenir les équipes unies et pour surmonter les difficultés.

*Sin ninguna obligación han participado, gracias justamente a esa amistad que había entre los miembros, son esos lazos los que unieron al equipo EDAMAZ, sobrepasando los lazos profesionales. Son ellos los que permitieron ir construyendo e ir superando muchas dificultades, que fueron muy grandes*¹⁴³ (Entrevue 3).

À l'inverse, comme le mentionnent certains répondants, le manque d'engagement a également été l'une des raisons qui ont causé l'éloignement de certains professeurs. Ce manque d'engagement, notamment dans le cas du Brésil, a été associé à des difficultés dans

¹⁴¹ “Nous agissions dans le projet en tant que représentants de l'université, nous ne pouvions pas éluder le défi” (traduction libre).

¹⁴² “Ceux qui font partie de l'équipe ont un passé important de contribution et d'engagement dans l'université” (traduction libre).

¹⁴³ “Ils ont participé sans obligation aucune, grâce justement à cette amitié entre les membres. Au-delà des rapports professionnels, ce sont ces liens affectifs qui ont uni l'équipe EDAMAZ. Ils ont permis de construire et de surmonter beaucoup de difficultés importantes” (traduction libre).

les relations interpersonnelles, mais également à une expérience limitée de travail en équipe et plus spécifiquement de travail collaboratif de construction de savoirs, qui requiert, entre autres, de la tolérance, de la souplesse, de l'écoute, du respect, de l'ouverture et de l'intérêt à l'égard des autres. Dans le cas précis du Brésil, l'invitation à participer aux travaux de l'équipe a été ouverte de façon large à tous ceux qui désiraient intégrer le projet ; les critères de participation n'apparaissaient cependant pas suffisamment clairs. L'équipe s'est trouvée ainsi à un certain moment trop nombreuse, mais sans un engagement suffisant de la part des membres. De plus, pour certains d'entre eux, les buts et objectifs d'EDAMAZ n'étaient pas suffisamment connus et compris.

Consideramos que a equipe formada após o primeiro encontro, ampliou espaços e trouxe diversas pessoas na equipe, mas possivelmente sem estreitos compromissos ao projeto. Por diversas razões, consideramos que o ponto fraco do EDAMAZ-Brasil foi a discontinuidade da equipe de docentes. Por um lado, um projeto internacional convidativo, de grande envergadura, além da ausência de clareza por parte dos envolvidos, quanto às suas metas finais¹⁴⁴ (EDAMAZ–Brasil, 2001, p. 18).

Comme nous l'avons évoqué, l'équipe brésilienne a vécu une situation de crise, vers la mi-parcours du projet où plus de la moitié des participants ont abandonné l'équipe. Ceci a enclenché un processus de questionnement et de réflexion et parallèlement, de nouveaux membres ont intégré l'équipe : ce sont des étudiants de premier et deuxième cycles, intéressés à associer leurs travaux de recherche à différentes dimensions du projet et à participer activement à toutes ses activités. Ils ont amené de nouvelles énergies et une nouvelle dynamique : ce nouvel élan a permis la poursuite des travaux.

La stabilité des équipes, dans la mesure où elle a été possible, a été reconnue comme un facteur important de réussite du processus de co-formation. La confiance mutuelle a pu s'y

¹⁴⁴ “Nous croyons que l'équipe qui s'est formée après la première rencontre a ouvert des espaces et a attiré diverses personnes dans l'équipe, mais sans engagement suffisant dans le projet. Nous considérons que le point faible d'EDAMAZ-Brésil est la discontinuité de l'équipe de professeurs. D'une part, le projet se présentait très attirant et de grande envergure pour eux, mais d'autre part, les buts d'EDAMAZ n'étaient pas clairs pour eux” (traduction libre).

développer progressivement au fil du travail collaboratif. La compréhension et la signification de la collaboration et des activités se sont construites dans ce parcours, comme nous l'avons signalé plus tôt. Dans le cas de l'équipe brésilienne, cependant, le manque de stabilité a nui à ce processus, la grande mouvance des membres rendant difficile la tâche de développer une culture commune de fonctionnement et une appropriation du projet. Le manque de continuité a affecté le déroulement et la dynamique du travail. L'engagement et le sentiment de responsabilité à l'égard du projet ont été difficiles à développer dans ces conditions.

A maior debilidade da equipe de Brasil foi a permanente rotação de gente no projeto EDAMAZ. Os cambios são muito grandes como fluxo de pessoas que entram e pessoas que sai¹⁴⁵ (Discussion de groupe 3).

Sinto uma lacuna por não ter sido formada uma equipe de professores na universidade que pudesse agora estar dando continuidade a esse empreendimento, conforme metas do EDAMAZ¹⁴⁶ (EDAMAZ-Brésil, 2001, p. 27).

Flutuação dos integrantes do EDAMAZ, faz que não sentiram-se responsáveis pelo projeto¹⁴⁷ (EDAMAZ-Brésil, 2001, p. 45).

5.6.5 Enjeux relatifs à la diversité

Tel que nous l'avons souligné, la diversité a représenté un enjeu à double connotation, positive et négative. Les équipes ont progressivement pris conscience du défi que cela représentait et de la nécessité de se doter des moyens appropriés pour le confronter. Il s'agissait justement de transformer la diversité en un enrichissement, en la mettant à profit, pour le processus de co-formation, pour les participants et les équipes. Dans le contexte d'EDAMAZ, la diversité était accentuée par la dimension culturelle et linguistique, ce qui rendait le défi plus exigeant.

¹⁴⁵ “La plus grande faiblesse de l'équipe du Brésil a été la rotation permanente de gens dans le projet EDAMAZ. Les changements sont trop grands avec le flux de personnes qui vont et viennent” (traduction libre).

¹⁴⁶ “Je ressens comme une lacune le fait de ne pas avoir formé une équipe de professeurs à l'université. Ces professeurs auraient pu maintenant assurer la continuité de l'effort en fonction des objectifs d'EDAMAZ” (traduction libre).

¹⁴⁷ “La fluctuation des participants du projet EDAMAZ fait qu'ils ne se sentent pas responsables du projet” (traduction libre).

Les caractéristiques de diversité au sein d'EDAMAZ ont fait de l'équipe internationale une communauté d'apprentissage très hétérogène. Avancer ensemble dans ce contexte a représenté un défi majeur. Cependant la diversité a été également hautement appréciée par les membres :

A diversidade de profissionais, de países, de línguas, de culturas, de experiências, mostrou-se uma das mais enriquecedoras facetas do trabalho, considerando a amplitude de horizontes expostos durante o desenvolvimento de nosso trabalho. Isso ajudou a superar preconceitos, aprender novas formas de ver o mundo, ampliar conhecimentos e, principalmente, a valorizar o respeito com relação a tais diversidades, que acabam por caracterizar as identidades de cada país, de cada grupo, de cada indivíduo¹⁴⁸ (Entrevue 12).

Les différentes aspirations, intérêts, motivations ainsi que la personnalité propre de chacun des membres ont contribué à façonner cette diversité, laquelle a produit un effet enrichissant, mais qui a été aussi la cause de divergences et parfois même de conflits. Le travail partagé n'a pas seulement ouvert des perspectives de complémentarité et de synergie, d'affinités et de complicités, mais à certains moments, il a pu creuser aussi les différences et exacerber les divergences. S'épanouir dans l'hétérogénéité et mettre à profit celle-ci n'a pas été un défi facile. Il fallait apprendre à pratiquer le travail d'équipe, à respecter et valoriser les différents points de vue et façons d'agir, tout en les faisant converger pour s'enrichir mutuellement et pour avancer vers l'atteinte des objectifs communs. Les équipes ont eu le défi d'apprendre à partager un nouveau domaine de savoirs et de pratiques qu'elles découvraient ensemble en l'expérimentant. Mais ce partage ne se faisait pas toujours dans l'harmonie, la paix ou la "co-existence" pacifique. Il ne s'agit pas nécessairement de propriétés inhérentes à la communauté d'apprentissage. La joie et l'épanouissement n'ont pas été toujours faciles à

¹⁴⁸ "Tenant compte de l'amplitude du spectre des visions exposées durant le développement de notre travail, la diversité de professionnels, de pays, de langues, de cultures et d'expériences s'est révélée l'une des facettes les plus enrichissantes du projet. Ceci a aidé à dépasser les préjugés, à apprendre des nouvelles façons de voir le monde, à élargir les connaissances, et principalement, à valoriser le respect des diversités, lesquelles sont associées aux identités de chaque pays, de chaque groupe, de chaque individu" (traduction libre).

atteindre, malgré que les membres témoignent avoir ressenti une grande satisfaction et fierté, et même d'avoir vécu des moments de grande beauté et de joie partagée, particulièrement lors des événements de clôture des activités¹⁴⁹.

Cependant, l'incompréhension, la méfiance, la jalousie, la colère et l'impatience ont également fait partie des obstacles qui se sont présentés au sein du travail des équipes et entre celles-ci, provoquant parfois des situations de désaccord, de vive tension et de conflit. De plus, la communauté d'apprentissage n'est pas un îlot, elle est imprégnée des contradictions sociales et politiques du contexte où elle se développe. Les oppositions y trouvent un espace de confrontation et les enjeux de pouvoir, de dépendance et de compétition se sont manifestés au cœur des relations entre les membres et entre les équipes.

5.6.6 Enjeux relatifs aux relations Nord-Sud

Le processus de travail collaboratif des membres dans le parcours du projet a été d'une grande complexité. *The resulting relations reflect the full complexity of doing things together* (Wenger, 1998, p. 77).

Comme mentionné, la confiance a pris du temps pour s'installer, elle a résulté du cheminement partagé. Il fallait se connaître, apprendre à se comprendre et à se valoriser mutuellement. Ceci était un apprentissage exigeant.

¹⁴⁹ Dans chaque pays, la fin des activités de chaque programme a donné lieu à un séminaire ou à un événement de clôture formel. C'étaient des moments de démonstration et de partage des progrès et des acquis, ainsi que de bilan des processus vécus. La communauté universitaire, les partenaires, les écoles rurales et les communautés locales y participaient. À l'échelle internationale, rappelons que le Colloque final a permis de faire un bilan du projet.

Auparavant, le climat était caractérisé par le respect mutuel, la curiosité, et aussi un sentiment que la principale règle du jeu était celle de répondre au leadership de l'équipe de l'UQAM. On peut considérer qu'il y a eu aussi au départ une certaine appréhension de la part des partenaires du Sud, à l'égard d'un " rôle " colonialiste qu'aurait pu jouer l'équipe de coordination du Nord. Il y a eu une certaine méfiance à cet égard au début, avant que ne s'installe une culture de travail commune et une confiance partagée. Ajoutons aussi, la difficulté d'instaurer un climat de discussion critique, dans lequel chacun ne se sente pas menacé ou remis en question (Entrevue 18).

En effet, pour certains, les rapports Nord-Sud étaient imprégnés de préjugés associés à une relation traditionnelle d'exploitation et de domination du Nord, ce qui ne contribuait pas à faciliter les relations de confiance mutuelle nécessaires aux intentions de construction collective. *Les uns prêtaient des intentions aux autres, mettant à l'épreuve, pour les clarifier, se comprendre et se mettre d'accord, la souplesse, la tolérance et la patience mutuelles (Entrevue 20).*

Le témoignage de deux nouveaux membres brésiliens¹⁵⁰ à cet égard, qui expriment leur frustration face à ce qu'ils perçoivent comme une relation de type "impérialiste", illustre le type d'enjeu que les équipes ont eu à confronter. Ici, nous retrouvons également l'effet combiné de la méconnaissance de la dynamique de collaboration et de construction collective adoptée par EDAMAZ (probablement plutôt inhabituelle dans les projets de coopération internationale) et le poids des relations Nord-Sud, traditionnellement marquées par la colonisation, l'exploitation, la frustration et la révolte que cela entraîne.

Sentimos que no marco internacional as nossas relações são pífia. Falta mecanismos que assegurem intercâmbio coletivo com os países envolvidos no projeto. A impressão que fica é que estamos numa relação imperialista com o Canadá. As vezes sentimos que somos periferia no processo internacional¹⁵¹ (EDAMAZ-Brésil, 2001, p. 34).

¹⁵⁰ Signalons que ces participants se sont joints au projet en fin de trajectoire et n'ont pas participé aux rencontres internationales (dont le budget ne permettait pas la participation de tous les membres). Leur jugement ne résulte donc pas d'interactions directes avec l'équipe internationale. Leur expérience de communauté d'apprentissage est essentiellement celle de l'équipe brésilienne.

¹⁵¹ "Nous sentons que nos relations au niveau international sont insuffisantes. Il manque de mécanismes qui puissent assurer l'échange collectif avec les pays impliqués dans le projet. Nous gardons une impression qu'il y a une relation impérialiste avec le Canada. Parfois nous nous sentons à la périphérie du processus international" (traduction libre).

O grupo sente as intervenções da coordenação canadense que impediu por vezes a maior autonomia da equipe, e desta elaborar argumentos para se subsidiar (inclusive financeiramente, a procura de recursos), pois acreditávamos que esta era uma das obrigações canadenses e estes acreditavam que aqui se institucionalizaria pela UFMT e conseguiria se manter (ledo engano)¹⁵².(EDAMAZ-Brésil, 2001. p. 37).

Il a fallu des efforts redoublés pour trouver l'équilibre nécessaire et bâtir une relation de confiance. Les relations Nord-Sud demeuraient un élément délicat qui a préoccupé les équipes et dont l'importance s'est révélée en cours de route. Les tensions associées à la relation Nord-Sud ont eu un impact sur les efforts de dialogue et de compréhension mutuelle. Le poids de la domination historique d'une colonisation du "Nord" se faisait sentir sur les relations, particulièrement avec la coordination générale, située au "Nord". Sa responsabilité particulière de direction du projet et de leadership dans la conception et la mise en œuvre des activités était indiscutable, reconnue et valorisée, mais le parcours de travail conjoint a fait émerger les contradictions historiques provoquant des confrontations; *des incidents critiques se sont manifestés à certaines reprises et ont révélé des clichés d'opposition Nord-Sud* (EDAMAZ, 2001, p. 39).

En effet, la discussion que la coordination générale a soulevée autour de certaines décisions des partenaires latino-américains a été à certains moments interprétée avec le cadre de référence des rapports nord-sud traditionnels (essentiellement de domination) et a été perçue comme une ingérence dans la vie interne des équipes. Par ailleurs, un tel appel à la discussion se confrontait à une culture de fonctionnement où la discussion critique est souvent perçue comme un affrontement et une menace. Les échanges ont été imprégnés à certains moments de ces préjugés traditionnels. La prise de conscience de cet enjeu a requis une intensification du dialogue, ce qui ne s'est pas réalisé sans difficulté compte tenu des tensions que les discussions ont provoqué. Les visées de compréhension mutuelle et de transformation de

¹⁵² "Le groupe ressent parfois les interventions et les argumentations de la coordination canadienne comme un empêchement au développement d'une plus grande autonomie de l'équipe. De plus, en ce qui concerne le niveau financier et la recherche de ressources, nous croyions qu'il s'agissait d'une des obligations canadiennes, or les membres de la coordination générale ont compté à tort sur l'institutionnalisation des programmes par l'UFMT pour assurer la durabilité des programmes, ce qui est en fait leur responsabilité" (traduction libre).

l'enjeu en apprentissage ont cependant contribué au rapprochement et à la poursuite du processus de co-construction.

Yo pienso que el problema que tenía EDAMAZ era el desconocimiento cultural de cada país (...) tuvimos muchas incomprendiones y no porque lo deseáramos, sino porque culturalmente somos distintos, entonces era difícil entenderse (...) lo que para muchos aparecía como una cosa buena, para otros no lo era (...) y hubo decisiones de equipo, de un país que no fueron comprendidas y esto fue una gran dificultad. Yo pienso que hay que intentar comprender al otro desde su perspectiva, en el contexto cultural de cada país. Eso es un desafío, un reto para EDAMAZ¹⁵³ (Discussion de groupe 1).

La cultura brésilienne vive una tensión, una indignación hacia la cultura europea por aquello que hizo con los primeros brasileños, pero tiene al mismo tiempo respeto por aquellas personas que se esfuerzan para dialogar a un mismo nivel. Sin embargo, a veces sentimos que no se entiende que tenemos autonomía, que tenemos historia...¹⁵⁴ (Discussion de groupe 1).

Il faut dire que l'autonomie souhaitée peut aussi être interprétée comme une condition de consolidation de chaque équipe, mettant en œuvre un processus qui lui est propre, dans son contexte spécifique. Un sentiment de fierté y est associé, né de la maturation collective au sein de l'équipe et d'une assurance en lien avec le savoir-faire acquis.

EDAMAZ a donc eu à faire face à des attitudes qui reflétaient les tensions historiques entre états dominants et dominés, entre ceux qui traditionnellement se présentent comme détenteurs de pouvoir et de savoir et témoignent d'une culture de coopération internationale marquée par le "transfert" de savoirs et de compétences, "de ceux qui savent à ceux qui ne

¹⁵³ "Je pense que le problème qu'EDAMAZ avait, était sa méconnaissance culturelle de chaque pays (...) nous avons eu beaucoup d'incompréhensions, non pas parce qu'on le voulait, mais parce que culturellement nous sommes différents, alors il n'était pas facile de se comprendre (...) Ce qui pour beaucoup semblait être une bonne chose, ne l'était pas pour les autres (...) Il y a eu des résolutions adoptées par l'équipe d'un pays qui n'ont pas été comprises et cela a posé des problèmes. Je pense qu'il faut essayer de comprendre l'autre à partir de sa perspective à lui, dans le contexte culturel de chaque pays. Cela constitue un vrai défi pour EDAMAZ" (traduction libre à partir du portugol).

¹⁵⁴ "La culture brésilienne connaît une tension, une certaine indignation envers la culture européenne en raison de ce qu'elle a fait aux premiers Brésiliens. Mais en même temps, elle a du respect pour ceux qui font des efforts pour dialoguer d'égal à égal. Mais il arrive que nous percevions une incompréhension du fait que nous aussi, nous sommes autonomes, que nous avons une histoire" (traduction libre à partir du portugol).

savent pas”, qui ignorent souvent l’histoire et la culture des lieux d’intervention. Cet enjeu était présent dans la dynamique du projet. Aussi, l’idée d’une équipe EDAMAZ-Québec et de l’université qu’elle représente (représentant aussi le Nord), puissante, dominante et pourvoyeuse de ressources et du financement, était ancrée chez certains membres qui ont pris pour acquis au départ la reproduction des relations traditionnelles au cœur d’EDAMAZ.

Le développement d’un véritable dialogue s’est avéré à certains moments un gros défi. L’intensification des communications redoublant l’attention en ce qui concerne les stratégies et le langage utilisé a été nécessaire. L’utilisation du portugais (ou plutôt, du *portugol*) a été intégrée et même de l’anglais entre ceux qui étaient familiers davantage avec cette langue qu’avec l’espagnol (qui était la langue la plus couramment utilisée pour les communications internationales dans le cadre du projet). Le téléphone a aussi été utilisé plus souvent afin d’avoir un contact direct avec les responsables de coordination et un système d’envoi des courriels échangés à tous les membres qui disposaient d’un système informatique a été établi, ouvrant ainsi davantage l’accès aux discussions à un nombre élargi de membres. Leur participation aux échanges à distance demeura cependant limitée. Ce sont les rencontres qui se sont avérées véritablement efficaces pour favoriser une relation de dialogue. Notons en ce sens, que les discussions de groupe réalisées dans le cadre de la présente étude ont contribué à l’ouverture de nouvelles possibilités de poursuivre les discussions collectivement, tant au niveau national qu’international, sur les questions cruciales des rapports de partenariat Nord - Sud.

5.6.7 Enjeux relatifs aux relations avec la communauté universitaire

Outre les enjeux évoqués, celui de l’intégration de professeurs à l’équipe EDAMAZ de chaque pays partenaire a également impliqué des aspects plus subjectifs : certains professeurs percevaient en effet l’émergence de ce nouveau projet comme une menace. Le projet EDAMAZ, à travers l’éducation relative à l’environnement, a déclenché une réflexion critique sur les visions et les pratiques éducatives, environnementales et pédagogiques en vigueur. Ceci pouvait, dans certains cas, être dérangeant et devenir un motif de conflit.

Rappelons ici également que les contextes socio-politiques dans lesquels les partenaires latino-américains ont œuvré ont été fortement marqués par des crises sociales aiguës. Les tensions sociales se reflétaient également au sein des universités. La crise des universités publiques dans les trois pays participants dans le projet EDAMAZ en témoigne¹⁵⁵. Les questionnements critiques que l'éducation relative à l'environnement suscite, notamment sur les réalités environnementales en lien avec les choix de développement social et sur le processus d'enseignement et d'apprentissage traditionnels peuvent effectivement constituer un "dérangement" pour certains.

D'autre part, le développement d'une nouvelle expertise chez les membres du projet EDAMAZ était parfois perçu avec une certaine inquiétude par des collègues qui craignaient de voir compromises leurs propres activités académiques et leurs positions établies au sein de l'université ; *lo que se planteaba allí era el cuestionamiento de la autoridad y de la credibilidad del experto*¹⁵⁶ (Discussion de groupe 4). En effet, les propositions du projet EDAMAZ et les réflexions qu'il amenait, étaient parfois perçues comme une remise en question de ceux qui étaient reconnus comme détenteurs de savoir, comme les experts dans le domaine de l'environnement ou de l'éducation relative à l'environnement. Ils craignaient de voir leur crédibilité menacée.

Les débats que les activités d'EDAMAZ ont initiés, en même temps qu'ils favorisent l'ouverture d'un espace de discussion académique, signale un membre de l'équipe colombienne, ont été le déclencheur des conflits, et au lieu de faciliter les contacts, ils ont produit à certains moments, un effet de radicalisation des positions divergentes.

¹⁵⁵ À titre d'exemple : les universités fédérales brésiliennes réclament le gel des salaires et la baisse du pouvoir d'acquisition du personnel universitaire, dont le salaire n'a pas été indexé depuis sept ans.

¹⁵⁶ "Ce qui était mis en cause était l'autorité et la crédibilité de l'expert" (traduction libre).

El debate que abrimos aunque abrió un espacio de discusión académica, también empezó a crear un conflicto impresionante, porque en vez de permitirnos establecer un contacto positivo, estaba radicalizando las contradicciones¹⁵⁷ (Discussion de groupe 4).

Les difficultés ont été nombreuses, multiples, complexes. Cependant comme témoigne l'un des membres brésiliens, elles n'ont pas été insurmontables. L'apprentissage même de l'éducation relative à l'environnement a contribué au développement de solidarités et de capacités de travail en collaboration dans un contexte d'équipe. De nouvelles voies de collaboration avec et dans la communauté universitaire et locale ont également été ouvertes.

Apesar das dificuldades, não foram obstáculos insuperáveis. A própria experiência em EA levou-nos a atentar para a solidariedade necessária à transposição da maior parte desses problemas. Creio que todos nós, do EDAMAZ em geral, aprendemos a ter mais paciência e a ampliar nossa capacidade de colaboração para levar adiante a difícil arte de trabalhar em equipe¹⁵⁸ (Entrevue 12).

5.7 Principaux apprentissages

Dans la poursuite des objectifs de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de programmes universitaires en éducation relative à l'environnement, EDAMAZ a favorisé l'acquisition d'une diversité d'apprentissages. Plus spécifiquement, l'expérience de communauté d'apprentissage au sein du projet a créé des conditions particulièrement favorables pour développer des compétences tant au niveau individuel que collectif, certaines d'entre elles planifiées, d'autres émergentes, fruit de la complémentarité et de la synergie de la dynamique pédagogique qui s'est installée. Les quatre équipes EDAMAZ ont réalisé des

¹⁵⁷ “Le débat que nous avons initié, bien qu'il a ouvert un espace de discussion académique a aussi créé un conflit impressionnant car au lieu de nous permettre d'établir un contact positif, il a radicalisé les contradictions” (traduction libre).

¹⁵⁸ “Malgré les difficultés, celles-ci n'ont pas été des obstacles insurmontables. L'expérience même d'éducation relative à l'environnement nous a permis de développer la solidarité nécessaire pour passer à travers ces problèmes. Je pense que nous tous, membres d'EDAMAZ en général, nous avons appris à être patientes et à élargir notre capacité de collaboration afin de développer l'art difficile que constitue le travail en équipe” (traduction libre).

apprentissages significatifs en lien avec *la gestion, la formation, la recherche, la communication et les relations interculturelles.*

Au niveau des quatre équipes EDAMAZ, on reconnaît des apprentissages significatifs en termes de planification et d'administration de projet, surtout par rapport à la recherche d'une durabilité financière des programmes de formation-recherche-intervention (FAPEA, FADEA et PROFEA, dans le cas du Brésil) et aux liens interinstitutionnels visant à donner une projection aux activités d'EDAMAZ. À cela s'ajoutent des apprentissages importants sur le plan de la conceptualisation de l'éducation relative à l'environnement à travers la dynamique de co-formation établie. De même, la gestion de " l'interculturalité " a permis de renforcer le travail collaboratif et cette interaction s'est transposée, dans chacun des pays par des apprentissages sur le plan des relations avec les communautés impliquées dans différentes activités d'éducation relative à l'environnement (Anadón et al., 2001, p. 8).

Lors des discussions de groupes et au cours des entrevues individuelles, nous avons abordé avec les membres la question des changements et des apprentissages, au niveau professionnel et personnel. Le Tableau 10 présente d'abord les apprentissages transversaux.

Nous avons analysé les réponses et les avons réparties en les classifiant selon quatre catégories basées sur les travaux de Le Boterf (1995) :

- **Savoirs** : les connaissances et les compréhensions ;
- **Savoir-faire** : les habiletés intellectuelles ou techniques ;
- **Savoir-être** : le domaine des attitudes et des valeurs, des sentiments et des émotions ;
- **Savoir-agir** : le domaine des compétences ; ces dernières intègrent les savoirs, savoir-faire et les savoir-être.

Tableau 10

Les apprentissages transversaux développés à travers le parcours de co-formation en ERE

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Savoir-agir
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure compréhension de l'altérité et des mécanismes de dialogue ainsi que de la confrontation conceptuelle inhérente à celui-ci • Importance de développer et consolider les structures institutionnelles pour renforcer un projet éducatif • Relativisation de la rationalité comme logique d'analyse et de promotion du changement, intégration de la subjectivité comme fondement du changement • Prise de conscience de la complexité de l'être humain, de sa fragilité • Importance de la puissance de la créativité face aux contraintes de communication • Prise de conscience de l'importance des relations interpersonnelles comme facteur de succès du travail en équipe et des projets • Prise en compte de l'éducation comme une pratique culturelle • Renforcement de la connaissance des processus académiques reliés à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les méthodologies et les pratiques de recherche. • Établir des liens étroits entre apprentissage et recherche. • Maîtriser de nouvelles façons de communiquer et de partager. • Renforcer la communication interpersonnelle, intra et inter organisationnelle. • Travailler en équipe, identifiant les avantages et les difficultés. Apprendre par la convivialité. • Socialiser les apprentissages. • Systématiser. • Développer une argumentation traduisant une vision philosophique. • Développer des capacités d'analyse et de jugement critique. • Développer une vision critique et autocritique. • Se familiariser avec les pratiques liées à l'approche socio-constructiviste et l'approche praxique. • Analyser des politiques sociales ou éducatives. • Se familiariser avec les pratiques liées à la pédagogie critique • Acquérir des habiletés relatives à la démarche de résolution de problèmes. • Mettre à profit collectivement ce qu'il y a de mieux dans chacun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'une nouvelle éthique, de valeurs spirituelles • Reconnaissance de l'importance de l'engagement, du respect, de la simplicité, de la tolérance, de la valorisation des autres ainsi que de l'acceptation de leurs limites • Découverte d'une nouvelle manière de vivre le monde à travers les liens d'affectivité et de complicité • Découverte des qualités humaines • Reconnaissance de l'importance de la flexibilité • Croissement de la motivation et de l'engagement • Rayonnement d'espoir • Développement de la conscience sociale, de solidarités • Mise à profit collectivement de ce qu'il y a de mieux dans chacun • Plus grande sensibilité culturelle • Développement de relations interculturelles • Développement des relations sociales et affectives • Développement de l'esprit collectif • Développement de relations globales optimales, en milieu de travail et d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir des stratégies d'institutionnalisation. • Concevoir, adapter et intégrer des approches et des stratégies pédagogiques. • Innover en matière pédagogique. • Planifier et organiser des programmes de formation. • Planifier et organiser des séminaires, des rencontres, des colloques, etc. • Intégrer l'apprentissage dans la pratique quotidienne. • Établir des liens étroits entre apprentissage et recherche. • Développer des dynamiques formatives et évaluatives • Apprendre par l'expérience et la dynamique de projet en partenariat (notamment international). • Former et animer des réseaux. • Renforcer le rôle des femmes en matière d'éducation supérieure et d'environnement. • Gérer des projets complexes. • Faire converger les efforts pour réussir des changements. <p style="text-align: right;"><i>Suite...</i></p>

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Savoir-agir
... <i>Suite</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Développement de relations plus équitables et judicieuses, collaboratives, sensibles, et plus humaines, d'un plus grand engagement • Valorisation des avantages professionnels et personnels du travail d'équipe • Construction d'un Sujet collectif (l'ensemble de membres) avec une vision globale de la responsabilité éthique • Reconnaissance de l'exigence de responsabilité commune • Plus de confiance dans les capacités des groupes • Plus d'assurance et de confiance en soi • Ouverture d'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre par l'expérience et la dynamique de développement de projet en partenariat (notamment international). • Diffuser les résultats de ses recherches : communications, conférences, publications.

Plus spécifiquement, en matière de théories et de pratiques d'éducation relative à l'environnement, les participants identifient les apprentissages présentés au Tableau 11.

Tableau 11

Les apprentissages en éducation relative à l'environnement

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Savoir-agir
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de connaissances sur l'épistémologie de l'ERE • Développement d'une vision intégrée des relations société-nature • Connaissance de diverses approches et stratégies d'ERE 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter diverses approches et stratégies en ERE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Éveil, curiosité, intérêt à l'égard du milieu de vie. • Nouvelle sensibilité à l'égard de l'être humain, de la société et de la nature • Développement d'un savoir-faire et un pouvoir-faire à partir de cette nouvelle sensibilité • Volonté de changement de conduites à l'égard de l'environnement par le travail d'équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer l'ERE et les thèmes environnementaux dans les diverses matières et dans le curriculum • Participer plus activement dans les réseaux de travail, familial, communautaire, à travers l'ERE. • Contextualiser les dimensions sociales, culturelles, naturelles de l'ERE dans chaque pays partenaire.

Par ailleurs, les participants évoquent l'acquisition d'apprentissages en sciences de l'environnement, ainsi qu'au sujet des problématiques environnementales et de leurs solutions (Tableau 12).

Tableau 12

Les apprentissages en sciences de l'environnement

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure compréhension du fonctionnement des écosystèmes • Importance de la biodiversité • Familiarisation avec une diversité de conceptions de l'environnement • Prise de conscience de la pensée systémique, des interrelations écologiques, sociales, historiques, des relations culture-nature • Prise de conscience de l'impact des activités humaines sur l'environnement • Importance de la gestion rationnelle de déchets • Importance de la législation environnementale • Liens entre l'environnement et le développement durable • Prise de conscience de la lutte des femmes et de son lien avec l'environnement et le développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les relations écologiques, sociales, historiques de l'être humain avec la nature par la découverte du milieu de vie. • Identifier les problèmes environnementaux. • Évaluer les impacts environnementaux, la capacité de support de l'environnement et la durabilité du développement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de valeurs morales, sociales et éthiques à l'égard de l'environnement • Responsabilité individuelle et collective face à la dégradation de l'environnement • Développement d'une conscience éthique de la science

Les participants ont également évoqué l'acquisition des compétences en gestion rationnelle des déchets incluant les savoirs réutiliser, récupérer et transformer.

Le savoir-agir acquis au cœur de l'expérience de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ constitue une véritable compétence d'équipe, elle va au-delà de la somme des compétences individuelles de celle-ci. Elle est étroitement associée à la qualité des interactions, à la synergie et aux complémentarités qui se sont développées entre les participants et entre leurs compétences respectives. La compétence d'équipe s'est forgée dans

l'expérience partagée et l'expérimentation, dans le contexte particulier du processus collaboratif de co-formation en éducation relative à l'environnement. Ceci a impliqué le développement progressif d'une vision commune afin de co-construire et de co-agir.

L'opérationnalisation des objectifs adoptés a exigé de bâtir collectivement un mode de fonctionnement, une organisation de travail et un langage commun, incluant également des codes, des symboles et des références communes.

Le savoir-agir n'implique pas seulement, d'après Le Boterf (1995), un ensemble de connaissances et de capacités ; mais aussi, il s'agit de savoir les intégrer et de savoir les mettre en œuvre (mobiliser) dans un contexte particulier. En ce sens, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation collective des programmes de formation en éducation relative à l'environnement dans le cadre d'EDAMAZ est la plus importante compétence d'équipe acquise. Elle répond à ce que Le Boterf (*ibid.*) appelle :

- Un *savoir mobiliser* : c'est-à-dire, mettre en œuvre des savoirs dans des circonstances appropriées. Dans le cas du projet EDAMAZ, l'acquisition de compétences en développement de programmes universitaires en ERE répond à une demande accrue de formation dans ce domaine et est associée aux nouvelles orientations des réformes éducatives.
- Un *savoir combiner* : savoir sélectionner, organiser et utiliser les ressources pour la réalisation d'une activité professionnelle. Dans notre cas, les compétences en planification, organisation et évaluation des programmes incluent également la recherche, la mise en place et l'utilisation de ressources matérielles, financières et humaines nécessaires à la mise en œuvre des programmes.
- Un *savoir transférer* : le savoir est transférable et adaptable. Les compétences acquises en développement de programmes peuvent être utilisées et mises à profit dans différents contextes en les adaptant et les ajustant aux spécificités de ceux-ci.
- Un *savoir faire-éprouvé et reconnu* : la compétence est mise à l'épreuve de la réalité. Le développement des compétences se réalise dans l'exercice de la praxis, dans

l'expérimentation elle-même. Les compétences sont construites dans un processus de confrontation avec les autres et avec le contexte, à travers une dynamique d'adéquation continue.

Finalement, les membres des équipes font état également de l'acquisition de connaissances relatives aux cultures et aux langues des pays partenaires. L'intérêt d'apprendre à cet égard a été très stimulé par le désir de pouvoir *accéder* aux autres et à leur contexte, de développer une compréhension mutuelle, d'établir des *ponts*. Le contexte de partage qu'EDAMAZ a favorisé a stimulé la curiosité et a fait naître la nécessité d'acquérir des connaissances nouvelles en matière linguistique. En fait, sans constituer un objectif, l'apprentissage linguistique a porté des fruits : plusieurs participants en sortent enrichis de nouveaux acquis en ce sens. La majorité des participants ont ressenti fortement la limite de ne connaître qu'une seule langue et l'importance de s'ouvrir à une diversité de langues, particulièrement en contexte de coopération internationale, mais également en contexte de formation et de recherche, de façon à enrichir les échanges et accéder à une plus grande diversité de documentation et d'expériences.

Tel qu'il se dégage de l'analyse du projet EDAMAZ, l'expérience de communauté d'apprentissage impliquant le travail collaboratif a entraîné, non seulement le développement professionnel, mais également le développement personnel des participants. Ces derniers ont vécu une forme de maturation qui s'est manifestée dans toutes les dimensions du développement personnel : cognitive, émotive, sociale, morale, éthique, etc. Il s'est agi d'une expérience qui a mis à l'épreuve les capacités de respect et de tolérance. Le travail en équipe a favorisé l'apprentissage de l'ouverture aux autres, de l'écoute.

Le contexte favorisant la complicité et même une certaine intimité au cœur des relations de travail a parfois révélé aux participants l'importance de ce défi, puisque, tel que le signale l'un des participants, le travail en étroite collaboration a pu conduire à une intrusion dans la vie privée. Cela peut certes être vécu comme un enrichissement et une possibilité de mettre à

profit les affinités ; cela complexifie toutefois les relations professionnelles et l'apprentissage de leur "gestion".

El trabajo colaborativo apunta a un crecimiento intelectual y personal, comenzamos hablando de trabajo y terminamos hablando en términos personales, de nuestras vidas... la gente del equipo poco a poco ha ido penetrando mi vida privada, pero también he ido conociendo la vida privada de los otros ...¹⁵⁹ (Discussion de groupe 4).

La richesse et la complexité des apprentissages construits dans le cadre de l'expérience de communauté d'apprentissage au sein d'EDAMAZ peuvent être également mises en lumière par l'analyse de ces apprentissages en fonction des catégories de communauté présentés au Chapitre III, point 3.3.3.1. Considérant la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ comme contexte, comme relation, comme pouvoir et comme sens, nous pouvons caractériser les savoirs acquis durant la pratique éducative du projet EDAMAZ. Le Tableau 13 présente le résultat de cette analyse.

Il s'est agi d'un continuel apprentissage à se-mettre-en-relation, par l'échange quotidien au cœur du projet commun, aux plans professionnel et personnel, étroitement imbriqués. Intégrer ces deux plans dans la perspective de l'atteinte des objectifs communs a constitué un véritable défi et un apprentissage en soi. Cette mise en relation entre les participants a favorisé l'ouverture à de nouvelles fenêtres permettant de découvrir et de redécouvrir le monde à travers une plus grande diversité de regards et d'expériences. Chaque équipe nationale a constitué une sorte de nouvel univers, avec son contexte particulier, ses enjeux, ses réalités universitaires, communautaires, régionales et nationales spécifiques, en ce qui concerne en particulier l'éducation, la société et l'environnement.

¹⁵⁹ "Le travail collectif s'oriente vers un développement intellectuel et personnel. Nous avons commencé en parlant de travail et on a fini sur des questions personnelles, sur nos vies ... Les gens de l'équipe peu à peu sont entrés dans ma vie privée, mais en même temps j'ai aussi connu la leur" (traduction libre).

Tableau 13

La construction de savoirs dans le contexte
de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ

CATÉGORIES DE COMMUNAUTÉ	INTÉRÊTS COGNITIFS		
	Savoirs reliés aux techniques, aux mécanismes, au fonctionnement	Savoirs reliés à la compréhension, à l'interprétation	Savoirs reliés à l'émancipation, à la libération
La communauté comme contexte (instrumentale)	La structure organisée constituée au sein d'EDAMAZ, devenue une entité, et fonctionnant au plan national et international de manière coordonnée.	L'importance et la signification de la mise en commun du bagage culturel et linguistique des équipes des quatre pays partenaires.	L'implication face à la crise sociale généralisée dans les trois pays latino-américains et spécifiquement, la crise des universités publiques.
La communauté comme relation (relationnelle)	Au plan national et international : Développement d'un réseau de relations cognitives, affectives, sociales, éthiques entre les membres, ainsi que de collaboration, d'échange, de confrontation, de réciprocité. Développement de réseaux de collaboration et de partenariat avec la communauté éducative universitaire, scolaire et communautaire, et avec les acteurs de l'ERE au niveau régional, national et international.	L'interaction symbolique, par la convergence, la complémentarité et la synergie des connaissances, des compétences, des savoirs disciplinaires et expérientiels, des quatre cultures et trois langues des participants.	La force de la mise en commun, de l'échange, du dialogue ; la confiance, l'assurance accrue à travers le réseau de relations développé, par les avancements réussis avec l'apport convergent de chacun, parallèlement au plan national et international.
La communauté comme pouvoir (émancipatrice)	Le développement d'un pouvoir décisionnel. Acquisition de compétences de résolution de problèmes de gestion de projet, de développement pédagogique, de gestion de relations interpersonnelles et de travail, de gestion de conflits.	Le développement d'une vision éducative, environnementale et sociale, par la participation au processus de co-formation en ERE au sein d'EDAMAZ, visant la transformation et le changement, et au sein d'un mouvement plus vaste d'ERE au niveau régional, national et international.	Les capacités de se prendre en main, de développement professionnel et personnel, de développement curriculaire, institutionnel, socio-environnemental communautaire, par le co-apprentissage dans l'expérimentation et le dialogue de savoirs dans une praxis associée au contexte du milieu de vie des membres; l'acquisition du pouvoir de produire de changements.
La communauté comme sens (significative)	Le développement d'un processus pédagogique collaboratif favorisant l'épanouissement professionnel et personnel, et la co-construction de savoirs utiles et pertinents.	Le développement collectif de la pensée critique, le développement professionnel et personnel par la co-construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir vivre ensemble.	L'appropriation du projet EDAMAZ et de son processus de changement. Le développement de sentiments d'appartenance et d'identité à l'égard des équipes, du projet, du milieu de vie. Le développement d'une fierté et d'une éthique de la responsabilité individuelle et collective. Le déclenchement d'un processus de changements éducationnels, pédagogiques, socio-environnementaux.

La mise en relation, l'échange et l'enrichissement réciproque que l'expérience de communauté d'apprentissage a permis, ont contribué à développer de nouvelles sensibilités à l'égard des réalités socio-environnementales et la prise de conscience de leurs enjeux. Le regard multiple a enrichi la vision des réalités et a permis de nouvelles découvertes et de nouveaux agirs. La complémentarité des regards et des compétences a créé des conditions pour mieux saisir la complexité des défis socio-environnementaux dans chaque contexte et pour mieux les confronter. La recherche de voies d'intervention appropriées s'est enrichie de l'apport de tous les membres.

5.8 Défis de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ

Associé étroitement aux buts et objectifs d'EDAMAZ, le grand défi de la communauté d'apprentissage a été celui d'atteindre les résultats escomptés tout en développant un processus collaboratif de construction de savoirs en ERE.

Se trataba de un gran proyecto de construcción de saber en torno al campo de la educación ambiental, un proyecto de aprendizaje (...) un solo proyecto al que se estaba aportando desde diferentes contextos y diferentes realidades, desde las particularidades nacionales, desde los procesos nacionales¹⁶⁰ (Discussion de groupe 1).

Il s'est agi effectivement d'adapter des choix (approches, stratégies, démarches) de façon à mettre en œuvre ce processus en faisant converger la participation et les apports multiples et divers des équipes nationales, avec leurs particularités, leurs visions, leurs perceptions, leurs cultures, leurs contextes et réalités. Les approches et stratégies pédagogiques adoptées favorisent l'apprentissage collaboratif à travers une situation de dialogue, d'échange, de discussion, de confrontation, d'interaction continuelle, vers un effet de complémentarité et de synergie.

¹⁶⁰ "Il s'agissait d'un grand projet de construction de savoir dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, un projet d'apprentissage (...) un seul projet auquel on apportait à partir des différents contextes et réalités, des particularités nationales, des processus nationaux" (traduction libre).

L'apprentissage des théories et des pratiques de l'éducation relative à l'environnement a été envisagé en " faisant " l'ERE, en l'expérimentant dans un contexte de praxis, l'action réflexive étant celle de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation interreliés dans chacun des pays. Il fallait également créer des conditions pour produire des changements institutionnels nécessaires à l'intégration des nouveaux programmes universitaires en éducation relative à l'environnement dans l'offre d'études des universités.

Un autre défi a été celui du travail en collaboration au sein des communautés éducatives, stimulant et créant des réseaux de collaboration et des liens de partenariat. Il s'agissait de mettre à profit les acquis dans le domaine de l'ERE et dans des domaines connexes existant à l'université, associant parallèlement les contenus et les activités académiques avec les réalités socio-environnementales locales. Il s'agissait aussi d'intégrer une perspective de recherche à l'intervention, de formation et d'évaluation, de manière à renforcer l'apport de l'université, son rôle et sa responsabilité vis-à-vis de la communauté, contribuant aux besoins de développement régional et à la recherche de solutions aux problématiques socio-environnementales locales. Ce souci d'utilité et de pertinence a pu se concrétiser particulièrement dans le contexte de mise en œuvre du programme de formation à distance en ERE destiné aux enseignants du primaire (FADEA). Il a été mis en œuvre par le biais du développement de projets socio-environnementaux qui ont stimulé l'implication de la communauté¹⁶¹ (parents, ONG et organismes gouvernementaux, en particulier, municipaux).

Les équipes se sont penchées sur ces questions et ont collectivement développé un processus de clarification et d'explicitation des principes de la démarche de formation du projet EDAMAZ. Dès les premières rencontres, le souci de définir ces principes a été présent afin de construire collectivement les lignes directrices du projet (EDAMAZ, 1997). Ceux qui

¹⁶¹ Parmi les exemples de projets mentionnons les suivants : la gestion de déchets, la conservation et la protection du milieu naturel et l'aménagement du milieu de vie, mis en œuvre avec la participation communautaire : *Pegue o lixo, A problemática do lixo na escola, Manejo de resíduos sólidos en la fuente : experiencia piloto en EA en Florencia (PROCEDA), El uso de bolsas de tela, La limpieza del mercado, Conservação do Córrego de Barbado, Conservación del humedal del barrio San Luis Municipio de Florencia (PRAE), Jardinagem e horta escolar.*

occupent une place de première importance sont les approches et les stratégies associées au processus global de recherche collaborative, qui est au cœur de la démarche du projet EDAMAZ.

L'exercice de recherche de lignes directrices s'est prolongé durant tout le parcours du projet tant au niveau des équipes nationales que de l'équipe internationale, lors de la tenue d'ateliers de recherche-formation du projet (EDAMAZ, 1998a ; EDAMAZ, 1997 ; EDAMAZ, 1997a ; EDAMAZ, 1997b).

C'est dans cette perspective que lors du troisième atelier international tenu en novembre 1997, c'est-à-dire, un an et demi après le démarrage officiel du projet, un premier exercice de synthèse des principes fondamentaux¹⁶² a permis de préciser les caractéristiques spécifiques du projet EDAMAZ (EDAMAZ, 1997b). Elles sont présentées à la Figure 34.

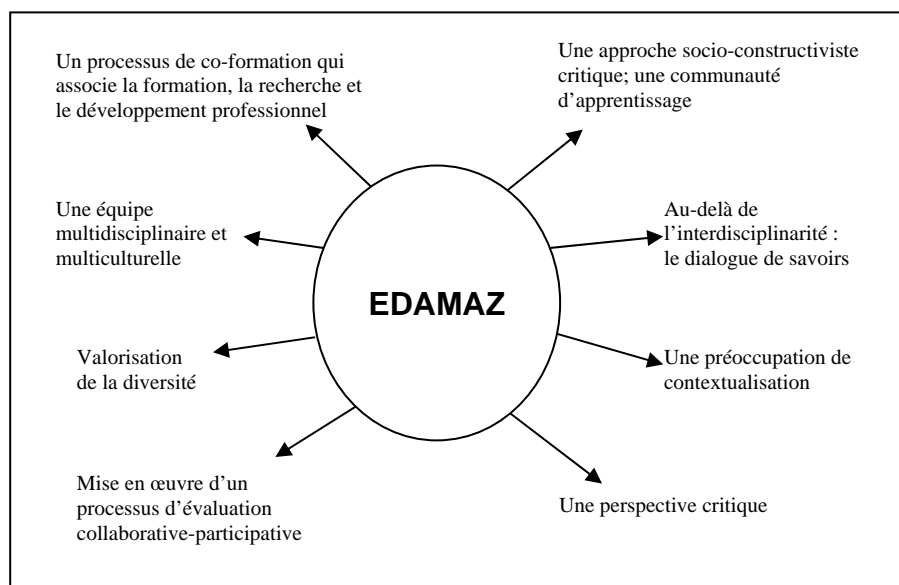


Figure 34. Lignes directrices du projet EDAMAZ.

¹⁶² Comme témoignent les rapports des ateliers EDAMAZ, l'identification et la clarification des lignes directrices du projet a constitué dès ses débuts une préoccupation importante, un point à l'ordre du jour de chacune de ces rencontres était généralement consacré à cette question.

Comme la figure l'illustre, la notion de communauté d'apprentissage était mise en évidence parmi les principes identifiés, associée à une vision socio-constructiviste et critique. Nous retrouvons dans cette conception l'un des principes fondamentaux de la communauté d'apprentissage.

La clarification progressive de ces lignes directrices constitua l'un des défis importants de la communauté d'apprentissage d'EDAMAZ. Cette clarification permettait de définir les principes et les orientations des activités.

Les principaux objectifs de cette communauté d'apprentissage sont certes liés au processus d'éducation relative à l'environnement vécu dans le cadre d'une dynamique d'apprentissage collectif au sein de l'équipe internationale et des équipes nationales qui la composent. Certains de ces objectifs sont davantage reliés aux aspects opérationnels de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage, d'autres, au processus d'acquisition d'apprentissage en ERE. Voici les plus importants que nous pouvons dégager :

Objectifs opérationnels :

- Se définir comme groupe œuvrant autour d'intérêts communs et des mêmes objectifs, formant une équipe de travail, développant des réseaux de relations (dont les relations cognitives, affectives, stratégiques) sur lesquels elle s'appuie, à l'intérieur du groupe, avec la communauté éducative et avec le milieu de vie.
- Développer un sentiment d'appartenance au projet commun, à l'équipe internationale, aux équipes nationales qui la constituent et au milieu de vie dans lequel ce projet se concrétise.
- Collaborer au niveau international et national. Cet objectif prend, dans le contexte d'EDAMAZ, une dimension particulière, puisqu'il s'agit non seulement de travailler ensemble, en équipe, mais également de développer les capacités et les conditions de mettre à profit les compétences et les savoirs de chacun, de développer leurs potentialités, dans

une perspective de synergie, de complémentarité et ce, dans un contexte de multiculturalisme, de multilinguisme et de multidisciplinarité. Et cela, à distance.

- Rompre avec les modes traditionnels de travail caractérisés par la hiérarchie et l'autoritarisme.

EDAMAZ navega en la necesidad de buscar un cambio en un modo tradicional de funcionar, en el que hay una dirección que decide y otros que esperan esas decisiones que determinan la organización y distribución del trabajo para emprender su realización. EDAMAZ navega en esa contradicción buscando cambiar esa jerarquía tradicional. Había una búsqueda de responsabilidad individual y colectiva de lo que hacemos y somos y de cómo actuamos¹⁶³ (Discussion de groupe 2).

- Enrichir et consolider les processus de formation, les acquis et les succès en valorisant les formes de travail et les dynamiques de chaque équipe et en faisant converger les intérêts professionnels et personnels vers les objectifs communs. Comme le souligne l'un des membres colombiens, ceci constitue un véritable défi : *sigue siendo un reto identificar y afinar el encuentro a partir de nuestros intereses profesionales y también de nuestros intereses personales¹⁶⁴ (Entrevue 15).*
- Valoriser et mettre à profit les bagages culturels, historiques et linguistiques dans une perspective d'enrichissement réciproque et de consolidation des liens d'appartenance et d'identité selon une nouvelle vision plus large de la diversité ; clarifier les liens entre nature et culture.

¹⁶³ "EDAMAZ navigue dans la nécessité de chercher un changement du mode traditionnel de fonctionnement, dans lequel il existe une direction qui décide et d'autres personnes qui attendent ces décisions concernant l'organisation et la distribution du travail pour commencer à travailler. EDAMAZ navigue dans cette contradiction cherchant à changer cette hiérarchie traditionnelle. Il y avait (dans EDAMAZ, n.d.t.) une recherche de responsabilité individuelle et collective de notre façon de faire, d'être et d'agir" (traduction libre).

¹⁶⁴ "Identifier et affiner les points de rencontre à partir de nos intérêts professionnels et personnels, demeure un défi" (traduction libre).

Objectifs d'apprentissage:

- Développer ensemble des compétences pédagogiques pour favoriser la construction collective des connaissances : apprendre à apprendre, par, avec et pour les autres. Apprendre ensemble par l'interdisciplinarité et le dialogue de savoirs (scientifiques, expérientiels, quotidiens, traditionnels, du sens commun), par le dialogue critique, l'échange, la confrontation, l'écoute, la négociation, la mise en commun et le partage. *L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace* (Sauvé et Orellana, 2001: 4).
- Développer conjointement une dynamique de recherche et mettre en œuvre des projets de recherche individuels et collectifs sur divers aspects des processus en marche vers l'atteinte des objectifs et afin d'amplifier les retombées d'EDAMAZ.
- Découvrir et redécouvrir ensemble la réalité du milieu de vie partagé; *explorer "l'ici et le maintenant" des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois* (Sauvé et Orellana, 2001: 4).
- Associer le processus de formation aux réalités du milieu dans lequel les nouveaux programmes s'insèrent, contribuant, en partenariat avec la communauté, à la recherche de solutions aux problèmes socio-environnementaux et au développement de projets qui contribuent à l'amélioration de la qualité de vie de la communauté.
- *Apprendre à rechercher les informations pertinentes pour une meilleure compréhension des phénomènes et des problématiques environnementales, celles d'ici et d'ailleurs (ibid.).* Apprendre collectivement à reconstruire les relations avec l'environnement, élucidant le pourquoi et le comment, par l'exploration du milieu de vie, l'identification des interrelations (entre les divers éléments d'une situation, entre les phénomènes, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global), pour poser des diagnostics socio-environnementaux, chercher des solutions aux problèmes environnementaux, choisir des solutions éclairées, et concevoir des projets de développement.
- Développer le sens des responsabilités collectives face au défi commun, intégrant les responsabilités professionnelles, institutionnelles, éducatives, pédagogiques, sociales, environnementales.

- *Construire au cœur de l'action partagée son propre système de valeurs. Affirmer, justifier et vivre ses valeurs au regard de l'environnement, en toute cohérence (ibid.).*
- Construire ensemble le sens, la signification du projet et du parcours commun par l'engagement, la maturation, la compréhension, la conscience de ce qui est vécu, acquis et appris : *el sentido del proceso se hace construyendo en la práctica misma, donde se va comprendiendo y tomando conciencia de lo vivido, aprendido, adquirido, donde se va madurando*¹⁶⁵ (Discussion de groupe 4).

Ce chapitre a présenté les résultats de l'étude de cas, celui du projet EDAMAZ ; il a également permis de formuler certains éléments de discussion. Rappelons qu'en fonction de la méthodologie adoptée, cette étude de cas avait pour objectif de valider les éléments théoriques relatifs à la communauté d'apprentissage issus d'une première synthèse de la littérature spécialisée dans ce domaine, mais aussi de faire émerger de nouveaux éléments en vue d'enrichir le volet spéculatif de cette recherche, soit la clarification des éléments théoriques formels, axiologiques, praxiques et explicatifs du concept de communauté d'apprentissage. L'étude de cas avait également pour but d'illustrer une communauté d'apprentissage dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement et de mettre au jour les enjeux, les défis de sa mise en œuvre.

¹⁶⁵ “Le sens du processus se fait en construisant dans la pratique même, dans laquelle nous allons progressivement comprendre et prendre conscience de ce que l'on a vécu, appris et acquis, dans laquelle nous mûrissons” (traduction libre).

CHAPITRE VI

DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans ce chapitre, nous nous proposons de faire émerger des observations et des éléments de discussion relatifs à la problématique de cette recherche, aux résultats obtenus et enfin, à la méthodologie adoptée.

6.1 Observations et discussion sur la problématique

La principale observation a trait à la pertinence de l'objet de recherche et à sa signification au regard des enjeux et défis que posent les réalités contemporaines.

L'intérêt que nous portons à la communauté d'apprentissage s'inscrit dans des préoccupations d'ordre socio-éducatif et confirme l'importance attribuée à l'éducation et plus spécifiquement, à l'éducation relative à l'environnement, qui concerne les relations que l'être humain développe avec le milieu de vie par la médiation de la société. La crise des sociétés actuelles et la dégradation environnementale qui l'accompagne sont, en effet, des réalités qu'il n'est désormais plus possible de contourner.

Ce contexte met en évidence l'importance d'une éducation émancipatrice, qui donne du souffle à de nouvelles inspirations. Un regard nouveau est à développer sur la complexité des réalités contemporaines, sur leurs racines historiques et sur les perspectives à long terme. À cet égard, l'éducation est interpellée au premier plan. Il s'agit d'envisager une éducation centrée sur l'être humain - être social - être vivant, qui contribue à briser les exclusions, à se libérer des oppressions et des aliénations inhérentes au système marchand dominant,

favorisant l'envol de la créativité et le développement des capacités de produire des changements. Il s'agit également de contribuer à l'engagement à la responsabilité à l'égard de soi-même, des autres et du milieu de vie dont l'être humain fait partie.

Repenser l'éducation, c'est aussi repenser ses pratiques éducatives. Des pistes surgissent et mènent à des formes collectives d'apprentissage, stimulant la participation, la coopération, la réflexion dans l'action partagée, l'enracinement des apprentissages dans les réalités. La communauté d'apprentissage apparaît à cet égard comme une avenue prometteuse. Il s'agit d'un concept émergent qui met l'accent sur le rôle social de l'être humain dans le processus de construction de savoir afin de contribuer à un savoir agir et à un savoir-vivre ensemble individuel et collectif. Il est question d'un apprentissage à vivre dans, avec et pour le monde partagé. Or ce concept de communauté d'apprentissage est en construction. Les écrits témoignent d'un souci croissant de clarification qui anime chercheurs et praticiens. Nous avons été témoins, au cours de cette recherche, d'une augmentation considérable des publications sur le sujet. Notre étude fait partie de cette vague et s'est proposée de contribuer au développement du champ théorique de la communauté d'apprentissage. Nous avons tenté d'explicitier ses fondements, ses approches, sa dynamique, le sens qui s'en dégage. Plus spécifiquement, nous avons tenté d'appréhender sa contribution potentielle au champ de l'éducation relative à l'environnement. Enfin, sa mise en œuvre et les difficultés inhérentes à celle-ci sont au cœur de nos préoccupations.

La multiplicité de champs d'application de la communauté d'apprentissage, notamment dans les milieux scolaire, universitaire et du travail (en partenariat avec les organismes du milieu de vie), ainsi que les perspectives dans le domaine de la formation professionnelle et de la formation à distance, entre autres, ne font que confirmer la pertinence de cette stratégie. L'apport de la communauté d'apprentissage dans ces champs ouvre de nouvelles avenues de recherche.

6.2 Observations et discussion sur les résultats

Dans cette partie de la discussion, nous reprenons chacun des objectifs de cette recherche en mettant en évidence les résultats obtenus, les questions qui en émergent et les perspectives de recherche à poursuivre. Rappelons que nous nous sommes proposée d'atteindre ces objectifs par l'apport complémentaire du volet théorique et du volet empirique de cette recherche. Ces deux volets se sont enrichis mutuellement. Nous avons eu recours, tel que signalé, à la démarche globale d'anasynthèse, que nous avons développée par la rétroaction de ses phases d'analyse, de synthèse, d'élaboration d'un prototype et de simulation.

6.2.1 Observations relatives au premier objectif

Au regard du premier objectif, qui vise la clarification des éléments formels, axiologiques, praxiques et explicatifs du concept de communauté d'apprentissage, nous présentons les éléments suivants de discussion associés à chacune de ces quatre catégories d'éléments théoriques.

6.2.1.1 Éléments relatifs à la théorie formelle

Rappelons que la théorie formelle réfère aux définitions, aux concepts, aux notions et aux représentations. De l'analyse effectuée sous l'angle de cette théorie ressortent trois principaux éléments de définition de la communauté d'apprentissage. Deux d'entre eux, soit la communauté d'apprentissage envisagée comme une **structure** et comme **processus** ont déjà été évoqués par Grégoire (1997), nous en ajoutons un troisième, soit la **dynamique** induite par le processus mis en œuvre au sein de la structure. Tel que nous l'avons montré, ces trois éléments de caractérisation se retrouvent généralement présents de façon intégrée dans les pratiques éducatives de la communauté d'apprentissage, mais il peut également y avoir un accent de mis sur l'un ou l'autre, ce qui contribue à définir, entre autres, les particularités de chacune de ces pratiques.

Selon certains points de vue, la communauté d'apprentissage est avant tout un groupe, une communauté de personnes qui cheminent ensemble autour d'objectifs communs. Selon d'autres points de vue, il s'agit en premier lieu d'un processus pédagogique qui met en œuvre de façon intégrée une diversité d'approches et de stratégies complémentaires qui favorisent la construction sociale de savoirs. Enfin, selon une dernière approche, c'est la dynamique qui est le facteur déterminant et définitoire ; la synergie et la complémentarité au sein d'un complexe réseau de relations et d'interactions sont ici prédominantes. Tout porte à croire que ces trois éléments complémentaires peuvent contribuer au développement d'une expérience de communauté d'apprentissage qui met à profit de façon optimale tout son potentiel éducatif.

Il importe d'évoquer ici que certaines particularités caractérisent chacun de ces trois éléments de définition. En ce qui concerne le premier, soit la **structure**, elle prend pour la majorité des auteurs le caractère d'une unité organisationnelle constituée par un groupe de personnes qui sont animées par un intérêt commun et qui se mettent ensemble en situation d'apprentissage collaboratif, intégrant des approches qui favorisent la construction sociale du savoir. Pour les uns (dont Benoît, 2000 ; Sharp, 1998a, 1998b ; Grégoire, 1997 ; Desjardins, 1995 ; Lipman, 1992 ; Brown et Duguid, 1991), le groupe peut correspondre à une structure déjà existante au sein de l'institution ou de l'organisme où le développement d'une communauté d'apprentissage est envisagé, comme une classe, un groupe de recherche, d'étude, de travail ou autre. Il peut s'agir également d'une structure existante constituée de membres issus de plusieurs organismes ou institutions (dont Laszlo, 2000 ; Forest, 1998 ; McCaleb, 1994). D'autres auteurs abordent la communauté d'apprentissage comme une structure qui est créée spécialement pour répondre au souhait d'un groupe de personnes d'entreprendre ensemble une trajectoire d'apprentissage (dont Potapchuk et Polk, 1994 ; EDAMAZ). Le groupe, préalablement ou non sur place, détient ou se dote généralement d'une culture organisationnelle, d'un fonctionnement particulier. La détermination de la structure de la communauté d'apprentissage se définit en fonction de divers facteurs, dont celui de l'approche dominante adoptée selon ces trois éléments (structure, processus, dynamique) et de leur interrelation. Rappelons par exemple la *community of practice* de Wenger (1999) et de Huberman et Kaminsky (1996), où, ce qui prévaut, c'est le processus de pratique partagée associé à la

dynamique que cela crée et cela, dans n'importe quel contexte, sans nécessairement compter sur une structure organisationnelle déterminée.

Il resterait certes à clarifier les particularités des communautés d'apprentissage dans le domaine virtuel (dont "les communautiques"), un phénomène récent étudié entre autres par Kowch et Schwier (2001), Darkwa et Mazibuko (2000), Ison (2000) et Laffey *et al.* (1998) et dont la mise en œuvre s'appuie sur une dynamique virtuelle encore peu élucidée.

L'étude de cas révèle l'importance de la structure de la communauté d'apprentissage et de la définition de ses composantes, de son fonctionnement, de la division du travail et de l'organisation des ressources, en vue de la planification de l'agir commun. Soulignons l'importance de définir ses composantes afin de bien connaître la situation initiale de la communauté d'apprentissage, les caractéristiques de diversité, entre autres. Nous avons pu constater, avec l'étude du cas EDAMAZ, la complexité de mise en œuvre dans des conditions de diversité élevée ; les défis de construction collective se multiplient, la convergence devient plus difficile. Par ailleurs, EDAMAZ met également en évidence la structure comme facteur important de stabilité de la communauté d'apprentissage et comme un lieu de développement de l'appartenance et de l'identité des participants.

La structure a aussi un lien avec la durée de la communauté d'apprentissage, avec le lieu de mise en œuvre et d'autres facteurs de cet ordre qui la déterminent. La planification de l'agir commun évoqué sera sans doute effectuée en lien étroit avec l'objet de la communauté d'apprentissage qui peut, comme on l'a vu, être un thème, une question de recherche, un problème à résoudre, un projet. La pratique partagée peut, en effet, être celle d'un projet d'intervention, de recherche, de formation, de résolution de problèmes, etc. La planification est ici déterminante. Et c'est là que nous retrouvons un autre des éléments de définition de la communauté d'apprentissage : le **processus**. Il évoque la démarche et l'ensemble des stratégies de l'agir commun visant à favoriser la construction collective de savoirs. Lorsque, pour caractériser la communauté d'apprentissage, cet élément de définition est dominant, une

grande importance est allouée à la planification, de manière à optimiser le processus. En lien étroit avec celui-ci, le facteur temps devient fondamental, pour mettre en œuvre ce processus, pour développer les relations pédagogiques, d'ordre dialogique, pour développer les significations interreliées de la communauté comme relation, comme contexte, comme pouvoir et comme sens, selon la catégorisation inspirée des travaux de Tönnies et d'Habermas que nous avons présentée au point 3.3.3.1. La planification de ce processus est apparue, comme l'étude de cas l'a mis en évidence, comme facteur clé pour optimiser la construction collective de savoirs, particulièrement dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. L'intégration des différentes approches et stratégies complémentaires, qui dans un contexte optimal de communauté d'apprentissage sont d'ordre dialogique, collaboratif, coopératif, pratique, expérientiel, systémique, holistique et critique, vise à favoriser le développement des relations plus appropriées et harmonieuses à l'égard du milieu de vie (voir section 3.4.6). L'analyse des pratiques éducatives a cependant montré que l'accent est généralement davantage mis sur les approches collaborative, coopérative, interdisciplinaire, pratique et expérientielle dont l'intégration reste à développer. Les écrits plus récents adoptent une approche de la communauté d'apprentissage qui tend à intégrer l'ensemble des approches évoquées ci-haut (dialogique, collaboratif, coopératif, pratique, expérientiel, systémique, holistique et critique) qui, suite à notre analyse, sont identifiées comme optimales en contexte de communauté d'apprentissage.

Enfin, l'étude de cas nous a permis de révéler l'importance déterminante de la **dynamique**. En effet, seule une dynamique appropriée, étroitement associée au processus pédagogique, peut favoriser une construction collective fructueuse de manière à développer de façon optimale le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, ainsi que le savoir-vivre ensemble dans un milieu de vie partagé, qui en contexte d'éducation relative à l'environnement, acquiert une importance primordiale.

La dynamique est tributaire du réseau de relations qui se crée entre les participants. L'étude de cas a pu mettre en évidence la complexité de la dynamique collaborative, révélant entre autres ses dimensions sociales, affectives, morales, éthiques, symboliques et esthétiques,

associées aux dimensions historiques et culturelles des participants qui accompagnent, enchevêtrées, la dimension cognitive de l'entreprise commune.

Faire face au défi commun par la synergie et la complémentarité des efforts d'apprentissage implique non seulement ce que les participants d'EDAMAZ ont appelé la socialisation des connaissances, mais bien la socialisation envisagée globalement, intégrant toutes les dimensions évoquées (sociales, affectives, morales, éthiques, symboliques et esthétiques) et le domaine de valeurs qui les accompagnent. La complexité du développement d'une dynamique appropriée, favorisant l'agir commun, en synergie, est apparue particulièrement évidente dans le contexte de grande diversité de notre étude de cas. D'après cette étude, la relation dialogique de praxis partagée se complexifie proportionnellement à la diversité. Toutefois celle-ci constitue, en même temps, comme nous avons pu le constater, un facteur d'enrichissement mutuel, lorsque les conditions favorables d'ordre social, pédagogique, logistique et autres, sont assurées.

Ainsi la structure, les processus et la dynamique définissent la nature de la communauté d'apprentissage. Outre ces trois éléments qui contribuent à la définition de la communauté d'apprentissage, le concept même de communauté apparaît au cœur de toutes les pratiques éducatives associées à l'idée de communauté d'apprentissage. Ces diverses pratiques tentent de recréer le sens de ce concept de communauté, s'appuyant sur sa connotation fondamentalement positive et sur les valeurs qu'on lui associe. La mise en commun et le partage sont ainsi mis en évidence et associés aux valeurs de respect et d'engagement mutuel, de tolérance, de réciprocité et de solidarité.

Un autre élément de définition que nous avons pu dégager et clarifier est la notion d'apprentissage et le sens qu'elle prend au cœur du concept de communauté d'apprentissage. Son intention peut paraître intégrée soit dans des visées d'éducation intégrale, de formation, de résolution de problèmes, de recherche, de développement de compétences, ou bien en lien avec des objectifs relatifs au savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. L'apprentissage

apparaît étroitement associé à une démarche de construction-déconstruction-reconstruction, elle-même associée à la praxis et à l'expérimentation en lien avec la réalité (notamment lorsqu'il s'agit de projets d'intervention, de recherche, de formation...) et associée à l'argumentation, au raisonnement et à la pensée critique. Notre étude de cas a montré que l'apprentissage se produit au fil des multiples vicissitudes du parcours partagé.

Enfin, notre recherche a mis en lumière deux autres concepts associés à l'idée de communauté d'apprentissage et qui font partie de son réseau notionnel : la communauté éducative et la société éducative. Notons que la première est davantage en lien avec la dimension praxéologique de la communauté d'apprentissage, tandis que la deuxième a trait à la dimension axiologique, se présentant comme une vision de société, en même temps que comme un idéal à conquérir. Si la communauté d'apprentissage est l'unité opérationnelle première du réseau de collaboration qui constitue la communauté éducative dans une perspective de société éducative, peut-on alors considérer la première comme un des premiers maillons de la chaîne ? En ce sens, l'émergence de la communauté d'apprentissage peut précéder et déclencher le développement de la communauté éducative, ou bien elle peut être engendrée comme fruit de la collaboration qui se tisse au cœur de celle-ci.

6.2.1.2 Éléments relatifs à la théorie axiologique

En lien avec la théorie axiologique, qui concerne les buts, les objectifs, les principes et les fondements épistémologiques, nous avons d'abord clarifié les buts et les objectifs de la communauté d'apprentissage. Les premiers apparaissent généralement en étroite relation avec une vision plus vaste de l'éducation dans la société et de son rôle fondamental pour répondre aux enjeux contemporains, notamment sociaux et communautaires. L'idée de changement y est profondément associée, comme l'est aussi souvent, explicitement ou implicitement, l'idée de construction d'une nouvelle vision de société, s'appuyant sur des valeurs fondamentales d'humanité. Pour la majorité des pratiques éducatives recensées, y compris celle de notre

étude de cas (11 des 18 pratiques éducatives¹⁶⁶), le rapport au monde, aux autres, à la société, au milieu de vie, se révèlent être des préoccupations importantes. Pour quelques-unes d'entre elles (2/18), c'est une vision de développement communautaire qui prévaut, tandis que pour d'autres (5/18), la visée paraît rester dans la structure même de la communauté d'apprentissage ; à la rigueur, elle concerne aussi la communauté éducative et les liens entre elles.

La communauté d'apprentissage porte une intention de développement, de valorisation et de mise à profit des dynamiques éducatives et sociales basées sur la participation, la collaboration, l'entraide, la solidarité vers l'*empowerment* (Rappaport, 1981), soit le développement des capacités de produire des changements et de changer soi-même. Elle met un accent particulier sur la qualité du processus dans lequel se forge la construction collective des connaissances, sur la création des conditions appropriées au dialogue et sur la mise à profit des échanges, des discussions, des confrontations, dans une perspective de synergie et de complémentarité.

Les fondements de la stratégie de la communauté d'apprentissage apparaissent enracinés dans des principes issus notamment de la philosophie et de la sociologie, s'associant à une *dialectique socio-culturelle de la connaissance* (Bertrand et Valois, 1992, p. 147) et mettant l'accent sur les interactions entre l'éducation et les sphères sociales. Les fondements idéologiques des pratiques éducatives et sociales de longue date, rattachées tant au milieu formel que non formel comme l'éducation communautaire et l'éducation populaire, se retrouvent parmi les sources d'inspiration de la communauté d'apprentissage. Il est également possible d'établir un lien avec la notion de dispute philosophique dans la Grèce antique qui, plus tard, se complexifie dans la notion de dialogue et, encore plus tard, dans celle de relation dialogique, telle que Freire l'énonce et qui apparaît comme principe de la communauté

¹⁶⁶ *Learning communities, community of learners, communauté d'apprentissage, comunidad de aprendizaje, comunidade de aprendizagem, open learning communities, collaborative community, transforming learning communities, dynamic learning communities, evolutionary learning community, community of practice, communauté de pratique, community of inquiry, community of research, communauté de recherche, comunidade de investigação, comunidad de indagación, learning organization.*

d'apprentissage. Enfin, comme nous l'avons évoqué plus tôt, le socio-constructivisme est, pour toutes les pratiques recensées, incluant celles de notre étude de cas, un pilier fondamental de la communauté d'apprentissage auquel s'associe, pour la majorité de ces pratiques (13/18), une vision de critique sociale.

Abordée globalement, en lien avec les notions de société éducative et de communauté éducative, la communauté d'apprentissage apparaît, comme notre étude de cas le révèle, comme une unité structurée et structurante. Une vision systémique et holistique de la société, axée sur le développement social, y est associée. Il est possible de faire le lien entre la notion de communauté d'apprentissage et une dialectique socio-éducative et, de manière plus spécifique, avec les paradigmes socioculturel symbiosynergique et le paradigme éducationnel inventif tels que décrits par Bertrand et Valois (1992), en vertu des catégories d'analyse présentées par ces auteurs (le mode de connaissance, les relations entre la personne, la société et l'environnement, les valeurs et les intérêts, la façon de faire et la signification sociale, présentées à la section 3.3.7).

L'exploration des fondements de la communauté d'apprentissage ouvre la perspective de poursuivre les recherches sur des principes comme la dialectique, associée à la construction du savoir. Ses racines dans la philosophie d'Héraclite¹⁶⁷ dans la Grèce antique, l'apport hégélien au sujet de la contradiction comme origine du mouvement et du développement des phénomènes, et les développements postérieurs, suite aux apports de Marx et d'Engels qui conduisent à la théorie matérialiste dialectique de la connaissance et à ses lois au sujet des changements quantitatifs et qualitatifs, de la négation de la négation, d'unité et lutte des contraires, et plus tard, à la théorie critique, avec les apports de l'école de Frankfurt, constituent un cheminement et une maturation qui méritent d'être explorés. Les principes de pratique, comme base et critère de la connaissance, de praxis ainsi que de dialogue, abordés entre autres par Dewey, le *principe dialogique* de Buber et de relation dialogique de Freire,

¹⁶⁷ Celui qui proclame que tout s'écoule, rien ne persiste.

représentent autant de dimensions à approfondir pour mieux comprendre et pratiquer la communauté d'apprentissage.

6.2.1.3 Éléments relatifs à la théorie praxique

L'analyse du corpus de textes au regard de la théorie praxique, qui porte sur les approches, les stratégies, les pratiques et la mise en œuvre, nous a permis d'identifier une série d'approches privilégiées tendant particulièrement à favoriser la construction sociale d'un savoir signifiant, pertinent et contextuellement approprié. Tel que signalé, il s'agit des approches pédagogiques dialogique, collaborative, coopérative, praxique, expérientielle, holistique, systémique et critique. La mise en œuvre de stratégies qui s'inscrivent dans ces approches requiert cependant une dynamique interactive, des valeurs qui favorisent leur intégration optimale et du temps pour l'appropriation. La disposition initiale de travail commun, l'engagement et la détermination des membres de la communauté d'apprentissage sont, d'après l'étude de cas, apparus fondamentaux pour le développement du processus d'apprentissage et de sa mise en œuvre. Le cas révèle également les caractéristiques du cheminement partagé : il est fait de discussions, de confrontations, de négociations, de progrès et de reculs, d'affinités qui se tissent, d'incidents qui éclatent, d'une continuelle recherche de compréhension mutuelle, du dévoilement et de l'émergence des compétences, des talents et des qualités humaines et sociales des participants, y compris de leurs démons ! Notre étude de cas a montré que le développement optimal du processus d'apprentissage conjoint requiert la prise en compte des caractéristiques de la situation de départ à partir de laquelle la construction se réalise, dont les caractéristiques des participants de la communauté d'apprentissage, ainsi que les changements qui s'y opèrent durant le parcours, fruits du partage.

La planification et la mise en œuvre du processus requièrent beaucoup de rigueur et, en même temps, il faut faire preuve de souplesse et de flexibilité, de grande capacité d'adaptation et d'adéquation au contexte en continuel changement, sans perdre de vue les objectifs communs adoptés.

À travers notre étude de cas, nous avons constaté que la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage offre des conditions qui nous apparaissent appropriées pour intégrer entre elles la formation, la recherche et l'intervention éducative, particulièrement en phase de consolidation de celle-ci. Cette perspective mérite d'être explorée davantage, ainsi que les particularités de chacune de phases de développement de la communauté d'apprentissage qui émergent de cette recherche : mise en place, exploration et découverte mutuelle, établissement de liens, apprivoisement, appropriation, maturation, consolidation, etc. Y a-t-il lieu d'établir un lien entre ces phases et celles d'une démarche de résolution de problèmes? La gestion de projet offre également des pistes de recherche fort appropriées et inspirantes, ainsi que les expériences de partenariat en éducation et ses principes dont, entre autres, celui de la réciprocité et de l'égalité, évoqués par Bouchard (Hardy *et al.*, 1998) dans ce qu'il définit comme "l'interdépendance pédagogique du développement" (p. 24) des participants qu'il situe dans une "relation d'apprenant à apprenant" (*ibid.*). La théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987), particulièrement éclairante dans un contexte de communauté d'apprentissage et que nous évoquons dans cette recherche, mérite également d'être explorée davantage, particulièrement en ce qui concerne les trois dimensions qu'il associe à cet agir dans un contexte collectif : l'agir stratégique, l'agir normatif et l'agir dramaturgique. Dans le même sens et particulièrement en ce qui a trait à la dynamique et aux enjeux communicationnels dans les groupes, la dimension conflictuelle mérite d'être étudiée. Les éléments théoriques et pragmatiques de la communication dans les organismes, évoqués par Laramée (1998), sont, à cet égard, à considérer, notamment les perspectives "de confrontation", "de dominance", "d'accommodation", "de retrait" (*ibid.*, p. 214).

6.2.1.4 Éléments relatifs à la théorie explicative

En lien à cette théorie, qui réunit des clarifications, des réflexions, des informations historiques, contextuelles ou herméneutiques sur le concept, nous avons retracé certains éléments de l'histoire de la communauté d'apprentissage et observé sa trajectoire contemporaine. Ce regard diachronique (à travers le temps, l'évolution) et synchronique (sur la même échelle de temps) nous a amenés à explorer les diverses pratiques associées à la communauté d'apprentissage, ce qui nous a permis d'identifier une prolifération de termes

associés que nous avons tenté de définir. Le sens que prend l'idée de communauté d'apprentissage dans chacune des pratiques correspondant aux diverses appellations nous intéressait particulièrement, ainsi que les éléments communs qui les caractérisent. Nous avons ainsi développé une typologie et défini quelques critères qui permettent de clarifier les spécificités de chacune de ces pratiques.

Les approches de l'apprentissage dans, avec et pour la communauté, mises en évidence à travers les écrits, apparaissent également dans les propos de Bertrand et Valois (1992, p. 193) : *l'épanouissement de la personne et celle de la communauté s'opèrent l'une à travers l'autre, par, avec et pour l'autre*. Nous retrouvons ici la notion de communauté associée à la communauté locale et non pas au caractère même d'une communauté. Les deux premières approches (dans et avec) sont d'ordre stratégique, en lien avec la façon dont le processus d'apprentissage se réalise ; la troisième (pour) est relative aux finalités, à l'effet souhaité de l'apprentissage. Nous pouvons également associer les deux premières au savoir-faire et la dernière au savoir agir, en lien avec la communauté locale. Cette catégorisation révèle différentes connotations de l'idée de communauté et les optiques selon lesquelles la communauté d'apprentissage peut être abordée. Ces considérations proviennent particulièrement des pratiques qui, inspirées de l'éducation communautaire et de l'éducation populaire, associent la notion de développement social (et, ou communautaire) à celle de communauté d'apprentissage.

Pour poursuivre la clarification du sens des pratiques de communauté d'apprentissage, nous avons proposé trois perspectives intégratrices : la perspective *philosophique-éducative*, qui place la qualité d'être au centre des préoccupations ; la perspective *sociale-communautaire*, où l'accent est mis sur le développement de l'esprit communautaire et sur l'amélioration de la qualité de vie ; enfin, la perspective *pédagogique*, centrée sur le processus d'apprentissage.

Notre étude de cas a permis d'illustrer la possibilité d'intégrer ces trois perspectives au sein de la communauté d'apprentissage et plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation

relative à l'environnement. En effet, dans le cadre d'EDAMAZ, le processus de formation de formateurs a été caractérisé par une démarche expérientielle, praxique (perspective pédagogique) et, selon une approche de critique sociale, vers la construction de savoirs-agir utiles, signifants et pertinents en regard du contexte biorégional, pour l'amélioration de la qualité de vie du milieu (perspective sociale-communautaire) en lien avec les changements chez les personnes et les groupes sociaux (perspective philosophique-éducative).

Au bilan, nous avons pu retracer 13 appellations différentes qui désignent des pratiques associées à l'idée de communauté d'apprentissage, dont deux ont leurs équivalents en portugais et en espagnol. Pour chaque notion, nous avons identifié les éléments caractéristiques principaux, dont les objectifs, l'élément médiateur, le contexte et les principales approches pédagogiques privilégiées. Leur mise en œuvre reste cependant à explorer davantage, en particulier, celle des propositions plus récentes comme les *open learning community*, les *transforming learning communities* et les *dynamic learning communities* et leur signification et pertinence, particulièrement dans le contexte actuel de réformes éducatives.

Dans la perspective de mettre au jour et d'exploiter de façon optimale le potentiel pédagogique de la communauté d'apprentissage, nous avons fait l'exercice de systématisation des diverses stratégies spécifiques complémentaires qui se retrouvent explicitement ou implicitement dans les pratiques recensées, et nous avons élaboré une proposition de communauté d'apprentissage qui prend la forme d'une **stratégie pédagogique cadre**. Cette stratégie implique la planification, l'organisation, la gestion, l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage, soit la planification d'activités, intégrant un ensemble de stratégies spécifiques, complémentaires, mettant en œuvre de façon interreliée les approches pédagogiques: collaborative, coopérative, interdisciplinaire, dialogique, praxique, expérientielle, holistique, systémique et critique, de manière à recréer des conditions optimales pour des apprentissages riches, pertinents, significatifs et contextuellement appropriés.

En raison du caractère essentiellement dialogique de la communauté d'apprentissage et de ses pratiques, nous proposons la rencontre et la mise à profit de savoirs divers et complémentaires, dont les savoirs expérientiels, scientifiques, disciplinaires. Nous mettons également l'accent sur la communauté d'apprentissage comme creuset du développement d'un savoir-être à travers la collaboration (participation au travail commun), la coopération (travaillant conjointement les uns avec les autres), dans la praxique (une action réfléchie) et l'expérimentation partagée, enracinée dans le contexte commun et envisagée selon une vision globale, systémique et critique. Par ailleurs, à la lumière de l'étude de cas, nous avons intégré dans la stratégie cadre les trois principaux éléments de la communauté d'apprentissage : une **structure** organisée, un **processus pédagogique** planifié, intégrant des stratégies spécifiques qui favorisent la construction collective de connaissances (à clarifier, mettre en œuvre et développer collectivement durant le parcours partagé) et une **dynamique de collaboration**, de dialogue, de partage, de mise en commun et de négociation, qui se construit durant le parcours partagé.

Une des pistes d'optimisation de la stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage qui se dégage de notre recherche est de développer davantage l'idée de mise en œuvre dans le cadre d'une pédagogie par projet. En effet, celle-ci offre des conditions favorables à l'intégration des éléments constitutifs de la stratégie et peut autant s'articuler à partir d'un thème, d'une question de recherche, d'un problème, que d'un projet de formation, comme c'est le cas du projet EDAMAZ. La connotation de l'idée de projet reste cependant à clarifier. Si l'idée de l'intégration de la pédagogie de projet paraît pertinente au sein des diverses pratiques éducatives de la communauté d'apprentissage, la question de sa gestion soulève des inquiétudes quant aux ressources, aux compétences, à l'énergie et à l'implication qu'une démarche de mise en projet requiert. L'expérience du projet EDAMAZ est à cet égard très éloquente, bien que, dans ce cas, il s'agissait d'un projet d'une envergure exceptionnelle. Les particularités de la gestion de projet, les conditions de mise en œuvre de la communauté d'apprentissage dans un tel contexte sont à explorer, associées, entre autres, aux changements émergents relatifs à la gestion elle-même (notamment les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-agir, du domaine des compétences).

6.2.2 Observations relatives au deuxième objectif

En ce qui concerne le deuxième objectif, portant sur la description et la caractérisation de la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage dans un contexte d'éducation relative à l'environnement, nous apportons les observations suivantes.

L'analyse que nous avons effectuée des pratiques éducatives recensées dans les écrits nous a permis de faire une synthèse des caractéristiques générales de la communauté d'apprentissage, telles que nous les avons énoncées au chapitre présentant le cadre théorique de cette recherche : ceci nous a permis de porter un regard plus éclairé sur notre cas à l'étude, qui concernait une expérience de communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Il s'agissait de confronter à la réalité d'un cas les éléments théoriques qui ont émergé de l'analyse des données issues de la littérature, ainsi que de faire ressortir de nouveaux éléments de compréhension de manière à enrichir le modèle théorique initial, particulièrement en ce qui concerne la praxéologie de la communauté d'apprentissage.

En premier lieu, en ce qui concerne l'**émergence** de la communauté d'apprentissage, rappelons que dans notre cas concret, elle a été étroitement liée à la mise en œuvre du projet interuniversitaire de coopération internationale EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie, visant la formation de formateurs dans ce domaine. Tel que signalé, ce projet répond à un besoin régional et international de contribuer à faire face à la problématique de dégradation environnementale et aux problèmes sociaux qui y sont associés, spécifiquement dans la région amazonienne. Ceci constitue la motivation première qui fait converger des institutions universitaires, ayant manifesté leur intérêt et leur détermination à joindre leurs efforts pour former des agents d'éducation dans le domaine de l'ERE, en vue de contribuer à un meilleur développement social et à la résolution de problèmes socio-environnementaux régionaux. Cette préoccupation demeure présente dans tout l'agir de la communauté d'apprentissage, tout au long de sa trajectoire. Elle est en même temps motivation initiale et finalité, et apparaît en filigrane durant tout le parcours de formation.

Quant à la **structuration** des équipes universitaires, certaines particularités méritent d'être évoquées, en vue d'une meilleure compréhension des spécificités de la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage. La structure mise en place est composée de quatre équipes interréliées à caractère multidisciplinaire, multiculturelle et multilingue, chacune nichant en milieu universitaire, dans chacun des quatre pays partenaires du projet EDAMAZ.

Rappelons ici que la mise en place d'une structure organisationnelle peut être issue d'une maturation et du développement de liens de connaissance mutuelle, de découverte et de valorisation mutuelle et réciproque au sein d'une communauté éducative, ou elle peut être issue de relations de partenariat, comme c'est le cas d'EDAMAZ. Dans ce cas, la formation des équipes répondait à une décision de partenariat international autour d'un projet de formation de formateurs en ERE. Par conséquent, les premiers membres des équipes ont été assignés au projet selon un mandat institutionnel, en fonction de leurs compétences professionnelles en ERE ou dans un domaine connexe. La formation des équipes s'est poursuivie, orchestrée par ce premier noyau de participants et selon une formule d'adhésion spontanée. Des membres de la communauté universitaire, professeurs et étudiants (particulièrement de deuxième cycle) issus de divers champs disciplinaires, ont rejoint les équipes. Nous retenons de ceci le caractère progressif de la constitution de la structure de base. Ce caractère peut constituer un avantage lorsque le projet commun fait appel à des compétences particulières pouvant varier durant son parcours, ou bien lorsque se pose la nécessité de partager les tâches de manière à les rendre moins lourdes. Cependant, l'expérience du projet EDAMAZ révèle les risques d'une rotation trop fréquente des membres ; l'appropriation, les sentiments d'appartenance et d'identité, l'engagement, le suivi et la participation à l'évolution du processus, ont été rendus plus difficiles. La dynamique de la communauté d'apprentissage a souffert de ce continuel changement de participants et la qualité du travail également.

Tel que nous l'avons évoqué, la communauté d'apprentissage peut constituer une stratégie globale qui oriente et structure les activités de divers groupes interreliés. L'expérience d'EDAMAZ constitue un exemple en ce sens. Elle met également en évidence d'autres facteurs essentiels de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage, en particulier la

gestion globale. La structure multi-équipe, géographiquement éclatée, culturellement, linguistiquement et logistiquement diverse de la communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, a eu recours à un mode de gestion rigoureux, collectivement défini en début de projet, basé sur une coordination internationale responsable de la gestion globale, et des coordinations nationales, responsables d'une gestion spécifique, propre à chaque équipe et déterminée collectivement par les participants. Cette gestion rigoureuse incluait entre autres, une communication étroite et un suivi constant, afin de rendre possible la co-construction des savoirs et le développement des programmes de formation.

Signalons par ailleurs que l'envergure du groupe des personnes impliquées peut être très variable et que sa structure organisationnelle se complexifie proportionnellement à la croissance de sa dimension. Il demeure que la richesse du travail collaboratif est d'autant plus grande que la structure de la communauté d'apprentissage permet le développement d'une relation de proximité, d'affinité et de complicité entre les participants, favorisant ainsi la complémentarité et la synergie. Les trop grandes équipes rendent plus difficile le développement des liens, le dialogue, la discussion et la construction collective. Les petits groupes présentent des conditions plus appropriées, les liens, les échanges et les discussions, la complicité, la réciprocité et l'appropriation étant facilitées par l'existence d'une certaine intimité. Les rapports sont ainsi davantage personnalisés et adaptés aux caractéristiques spécifiques du groupe. La relation d'altérité est enrichie.

Un autre élément constitutif de la communauté d'apprentissage, tel que signalé, est le **processus** pédagogique. En ce qui concerne le cas d'EDAMAZ, ce processus a répondu à une planification initiale qui déterminait les activités pédagogiques à réaliser durant tout le parcours envisagé et qui précisait un échéancier (exigé par l'entente liée à l'octroi de la subvention qui a rendu possible EDAMAZ). Cette planification impliquait la mise en œuvre d'un processus de recherche collaborative pour le développement de programmes de formation de formateurs en éducation relative à l'environnement dans chacune des universités participantes.

Les processus de développement et de mise en œuvre de ces trois programmes ont été étroitement reliés entre eux au sein d'une dynamique rétroactive où les travaux et les résultats de l'un enrichissaient les deux autres ; l'adoption d'une approche réflexive et critique a permis d'associer la formation, l'intervention et la recherche, trois processus qui se sont également nourris l'un de l'autre (Sauvé et al., 1999).

Préparée globalement par le noyau initial des partenaires en début du projet, cette planification s'est précisée et définie collectivement, se complétant, s'ajustant et s'adaptant au contexte global en changement et à chaque contexte spécifique des partenaires. Rappelons l'état critique des réalités socio-politiques de certains pays partenaires d'EDAMAZ qui ont, à certains moments, eu un impact direct sur les activités prévues. Soulignons par conséquent cette autre dimension fondamentale de la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage : la souplesse et la flexibilité, mais sur une base de planification rigoureuse du processus pédagogique. La planification gagne, en effet, à être mûrie dans la mise en œuvre, pour être ajustée et adaptée à l'évolution des activités entreprises et à la découverte ou à l'émergence, dans la praxis, des talents, des intérêts et des compétences des participants.

La clarification des approches et des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre constitue, comme le révèle le cas d'EDAMAZ, un exercice qui a avantage à se prolonger durant tout le parcours de mise en œuvre de la communauté d'apprentissage. Dans le projet EDAMAZ, le processus de clarification collective et continue a été essentiel en ce sens pour l'appropriation des approches adoptées en début de projet. La compréhension de leurs sens et pertinence, et la complexité de leur intégration dans un contexte d'éducation relative à l'environnement, a nécessité des efforts soutenus, du temps et l'exercice de la praxis.

Une autre dimension, associée au processus pédagogique, mise en évidence dans l'étude de cas, est celle du leadership pédagogique. Un tel leadership s'est avéré fondamental pour déclencher, alimenter et orienter le processus de communauté d'apprentissage de manière à le rendre fécond dans toute son étendue. Assurer la cohérence pédagogique, ne pas perdre de vue les objectifs tout en portant attention au processus, maintenir l'intérêt, développer la confiance, mettre adéquatement à profit les apports potentiels et réels des participants,

consolider les collaborations constituent autant de défis qu'un leader pédagogique doit relever. Contribuer à la prise de conscience de la richesse, de la force, de la puissance et du pouvoir de la mise en commun et aborder le complexe défi de la complémentarité requiert une orientation pédagogique éclairée, lucide et compétente. Les risques de glissement, de rupture et de conflit résultant de la dynamique de collaboration et de dialogue, impliquant la discussion et la confrontation, sont présents au sein d'une communauté d'apprentissage. Le défi est de les canaliser, de contribuer à les résoudre et de les transformer en occasion d'apprentissage.

L'idée de communauté d'apprentissage apparaissait dans les principes directeurs du projet EDAMAZ élaborés collectivement durant les premières années de parcours, mais cette notion restait vague et confuse. C'est en cours de route que l'idée s'est progressivement concrétisée. Et ceci comme résultat du processus pédagogique et de la **dynamique** développée, caractérisée fondamentalement par la collaboration, qui est étroitement associée à la communication. C'est au cœur du défi de la conception, de la mise en œuvre, de l'institutionnalisation et de l'évaluation de programmes que l'idée de communauté d'apprentissage a pris forme et sens. Effectivement, c'est dans le parcours partagé, participant ensemble à la négociation, à la résolution de problèmes, partageant les enjeux, les difficultés, les progrès et les reculs, développant un complexe réseau de liens cognitifs, affectifs et sociaux, que les membres des équipes EDAMAZ ont pris progressivement conscience de l'intérêt d'apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres. Cette dynamique s'est également enrichie de la création de liens avec la communauté éducative et le milieu de vie. L'exploration, la découverte, la compréhension des réalités socio-environnementales et éducationnelles de chaque région, le développement de compétences utiles et pertinentes à l'égard de ce contexte ont été intégrés dans le processus global d'apprentissage ainsi que dans chacun des trois programmes développés.

Au sein de la communauté d'apprentissage, le dialogue, fait de divergences et de convergences, de confirmation et de confrontations, a fait émerger les affinités, les complicités, les affectivités (pointées par les acteurs d'EDAMAZ comme facteur de cohésion et de résolution

des difficultés), la tolérance et la solidarité. Il importe cependant de souligner que le contexte de communauté d'apprentissage peut également se prêter à faire surgir des manifestations d'autorité, de despotisme, de discrimination, des ambitions de pouvoir, des relations d'influence aliénantes. Ici encore le rôle du leadership pédagogique est un élément clé, comme l'est également l'importance de stimuler la patience, l'ouverture, la générosité, l'humilité des participants.

Finalement, le cas EDAMAZ, tel que souligné, met en évidence la dimension temporelle associée à la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage. Le temps (associé à la durée) est nécessaire pour l'exploration et la découverte mutuelle et du milieu, la prise de connaissance et de conscience des caractéristiques des participants, de l'équipe comme ensemble, des enjeux, des avantages et des difficultés, des forces et des faiblesses, des possibilités, réalités et limites. Le temps est un élément essentiel à la mise en œuvre des objectifs adoptés et pour tirer progressivement des apprentissages (tirer des leçons) de ce parcours, selon une approche de continuelle rétroaction. Le temps est nécessaire pour développer des liens, pour constituer une véritable communauté et enfin, comme EDAMAZ l'illustre, pour développer des relations d'apprentissage et de création, ainsi que des relations d'identité, caractérisées par le sentiment d'appartenance à la communauté et au milieu de vie (Orellana, dans Sauv   *et al*, 2001).

Concluons ces observations en mettant en évidence une caractéristique particulière de la communauté d'apprentissage au cœur du projet EDAMAZ : elle a pris forme comme pratique émergente, sa théorie a été induite, forgée par ses propres participants, construite à la lumière de la praxis vécue en collaboration, étroitement associée au contexte multiple et divers dans lequel elle a niché... et où elle poursuit son parcours.

6.3 Observations et discussion sur la méthodologie

Dans un troisième temps, nous souhaitons apporter certains éléments de discussion relatifs à la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour la réalisation de cette recherche.

Un premier élément de discussion est associé à l'approche méthodologique adoptée. Nos préoccupations, d'ordre social et éducatif, concrétisées autour d'un objet de recherche dans le domaine praxéologique de l'éducation relative à l'environnement, sont abordées selon une posture interprétative et critique. En effet, l'étude de la communauté d'apprentissage, telle que nous l'abordons, s'intéresse à la mise en évidence de significations pour les théoriciens et acteurs de la communauté d'apprentissage ; elle vise également à contribuer aux changements sociaux à travers le développement du champ théorique et pratique de la communauté d'apprentissage comme stratégie de construction de savoirs critiques. À cet effet, nous nous sommes proposés d'explorer les fondements de la communauté d'apprentissage et d'acquérir des connaissances pratiques sur sa mise en œuvre, ses enjeux, ses difficultés.

Nous nous sommes proposée d'aborder notre étude comme une recherche de type fondamental, nous appuyant sur un rapport de complémentarité entre deux volets : un volet théorique et un volet empirique, qui s'intègrent dans un processus global d'anasynthèse visant le développement d'un modèle théorique de la communauté d'apprentissage.

- Le volet théorique, entrepris par l'étude des écrits, a répertorié le savoir savant accumulé sur le sujet : *les théories et modèles, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice à la recherche* (Gohier, 2000, p. 110).
- Le volet empirique, par l'étude d'un cas que nous avons menée selon une approche ethnographique (Carpesken, 1996), nous a enrichi d'un savoir expérientiel, contextuel, lié à une réalité particulière, avec ses caractéristiques sociales, politiques, historiques, culturelles, éducatives, environnementales.

Nous avons cherché à mettre à profit l'enrichissement réciproque de ces deux volets, intrinsèquement liés. C'est la complémentarité du rapport théorie-pratique qui nous a permis de bâtir le modèle théorique que nous avons présenté au chapitre III de cette recherche. Le champ théorique de la communauté d'apprentissage auquel nous avons contribué s'est donc principalement nourri des écrits qui concernent les savoirs théoriques et, de façon complémentaire, de savoirs pratiques, localisés, contextualisés, fondamentalement relatifs à la mise en œuvre et aux enjeux de la communauté d'apprentissage, à partir de l'étude de cas. Le développement de la phase de recension et d'analyse des écrits, parallèlement à l'observation participante au cœur du cas étudié, a permis de cheminer dans la clarification du concept et dans sa signification pour les acteurs. Le savoir s'est construit en puisant des inspirations tantôt dans les écrits en cernant les notions associées ou en identifiant les approches privilégiées et d'autres éléments théoriques, tantôt dans le vécu réel, engagée comme chercheure et participante active dans la mise en œuvre et l'évolution du cas étudié. En effet, le vécu de l'intérieur même de celui-ci (approche ethnographique), permettant l'observation de près de l'expérience singulière de communauté d'apprentissage du projet EDAMAZ, a permis une appropriation de cette réalité, des perceptions, des représentations et des significations des participants.

L'immersion de recherche au cœur du cas, se nourrissant du vécu quotidien et des complexes interrelations qui s'y sont tissées ont cependant requis un regard lucide et éclairé permettant de produire des observations réfléchies pertinentes et d'en extraire les éléments d'une théorisation. La cohérence, la crédibilité, la fiabilité ont été facilitées par la multiplicité et la diversité des sources et des moments de collecte de données et par la validation par d'autres chercheurs ; l'observation prolongée, la rétroalimentation avec l'analyse des écrits ont pu ainsi prendre forme de savoirs par la validation mutuelle et le recadrage constant. Signalons que cette maturation progressive du sujet, fruit du rapport théorie-pratique que nous avons voulu recréer, a également contribué à orienter la mise en œuvre des stratégies de collecte de données, notamment des enquêtes, des entrevues et des discussions de groupe.

Ainsi, selon cette approche méthodologique, le cadre théorique a été construit comme résultat de l'enrichissement réciproque et de l'entrelacement d'éléments qui émergeaient des deux volets (théorique et empirique). La maturation s'est progressivement réalisée dans un processus de rétroaction constante.

Soulignons que ce choix de deux volets complémentaires n'a pu s'appuyer sur aucune documentation spécifique à cet égard, aucun écrit n'ayant été repéré à propos de cette façon de faire.

Un autre élément de discussion concerne la multiplicité de stratégies de cueillette des données, abordées de façon complémentaire de manière à les faire converger dans une construction théorique. Dans le contexte de développement d'un champ théorique en émergence, cette approche multi-stratégique s'est avérée fort appropriée. Elle permettait d'une part de répondre aux critères méthodologiques de crédibilité et de confirmation, assurant la rigueur de notre démarche et, d'autre part, de répondre au défi constant de la mise au jour de manière à suivre l'évolution des savoirs théoriques et pratiques de la communauté d'apprentissage au cours des quatre années de la recherche. En ce qui concerne les savoirs théoriques, les possibilités multiples d'accès à l'information, ouvertes par l'internet, les banques de données, les bibliothèques, les centres de documentation et autres, disponibles dans les quatre langues maîtrisées par la chercheuse (espagnol, français, anglais, portugais), ont contribué à suivre le fil de la maturation théorique du sujet. Quant aux savoirs pratiques, l'engagement prolongé dans le cas en question a créé des conditions optimales de suivi de la construction d'une expérience de communauté d'apprentissage, et de l'analyse de ses particularités dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Ce suivi a été éclairé et enrichi des analyses effectuées dans le volet théorique de la recherche, mené en parallèle, tel qu'évoqué. Soulignons ici un élément caractéristique fondamental de la communauté d'apprentissage, déterminant pour sa mise en œuvre : le temps. Effectivement, il s'agit d'un facteur incontournable à considérer lors des choix méthodologiques relatifs à un tel objet de recherche. Associé à la notion de temps, il importe également de souligner l'importance de faire preuve de flexibilité et de souplesse de manière à mettre à profit tout moment approprié de collecte de

données qui se présente, lorsque la conjoncture le permet et le besoin le détermine, et qui est susceptible d'enrichir, de compléter ou de valider les données.

Un autre élément de discussion est associé au constat de ce que nous interprétons comme un intérêt croissant sur le sujet, manifesté au fil des dernières années par l'augmentation du nombre de nouvelles publications portant sur la communauté d'apprentissage et ses notions associées. En effet, la recension des écrits que nous avons poursuivie jusqu'à la rédaction de cette thèse et même durant celle-ci, a permis de confirmer cette tendance ; les dates de publication des écrits révèlent une augmentation des textes parus au sujet des pratiques éducatives associées à la communauté d'apprentissage, sous ses diverses appellations, particulièrement durant les trois dernières années de cette recherche. La prise de conscience de cette tendance nous a stimulé à intensifier et à poursuivre la recension de textes durant la rédaction même, ainsi qu'à prendre le temps nécessaire à l'analyse de la nouvelle documentation de manière à tenir compte des nouveaux apports dans la rédaction en cours. Cette cueillette prolongée des données a permis de détecter des contributions importantes au champ théorique de la communauté d'apprentissage, notamment celle de Wenger (1999), qui fournit un apport considérable avec son livre sur la *community of practice*, en particulier par son analyse des processus de construction de sens et d'identité dans la pratique sociale au cœur des *communities of practice*. Soulignons également la contribution des écrits du programme *Learning Without Frontiers* (1999), appuyé par l'UNESCO, sur les *open learning community*, qui abordent particulièrement la pertinence sociale de la communauté d'apprentissage par ses perspectives de transformation sociale. Ces apports, additionnés à ceux d'autres publications récentes, ont contribué à confirmer la pertinence du sujet et des approches adoptées pour l'étude de la communauté d'apprentissage, ainsi qu'à compléter les dimensions abordées dans la thèse et à valider les analyses réalisées.

Un autre élément de discussion associé à la méthodologie est celui des stratégies de cueillette de données adoptées pour l'étude de cas. Tel que nous l'avons signalé, notre cas est celui du projet EDAMAZ, un projet international interuniversitaire de formation de formateurs en éducation relative à l'environnement. Dans le contexte de ce cas, les stratégies du question-

naire d'enquête individuelle, de l'entrevue semi-formelle et de la discussion de groupe, ont non seulement permis la collecte de données mais par leur nature, incitant les interrogés à la réflexion, elles ont favorisé la systématisation de l'expérience, l'évaluation formative et la métacognition. De ce fait, et par l'étalement dans le temps de ces moments de cueillette de données, elles ont contribué chez les participants à la prise de conscience progressive de la pratique de communauté d'apprentissage comme stratégie de co-formation dans le cadre de ce projet. Le dialogue développé avec les participants du projet EDAMAZ a ainsi contribué à la maturation de la stratégie, ayant également comme retombée une contribution au processus de formation de formateurs en éducation relative à l'environnement, objectifs poursuivis dans le cadre du projet EDAMAZ. Enfin, la prise de conscience de la stratégie de la communauté d'apprentissage a eu comme autre retombée de contribuer à l'intégration de celle-ci dans les autres pratiques professionnelles des participants d'EDAMAZ.

De façon plus spécifique, soulignons l'importance du développement de liens de confiance avec les participants de l'expérience de communauté d'apprentissage, ce qui a facilité la collecte des données et a été capitale pour les compléter. Soulignons également l'importance de considérer les facteurs culturels dans la planification et la mise en œuvre des stratégies de cueillette de données. À cet égard, nous avons parfois rencontré certaines difficultés lorsqu'il s'agissait de solliciter l'apport actif des participants, notamment lorsque ces derniers étaient invités à faire un effort de systématisation ou de métacognition, ou à produire un écrit réflexif et critique, ou même à porter un jugement évaluatif. Nous avons constaté que ces pratiques sont peu intégrées à la culture des participants, ce qui a été confirmé par eux-mêmes. Nous nous sommes particulièrement aperçus de ce fait lors des entrevues et des discussions de groupe. La discussion se transformait parfois en confrontation, ce qui pouvait paraître comme menaçant pour certains participants. Les clarifications au sujet du cheminement de l'expérience de co-formation et de communauté d'apprentissage, ainsi que du cheminement personnel et collectif, soulevaient des questionnements qui allaient au cœur même de la dynamique, touchant aux facteurs personnels et sociaux, soulevant parfois la susceptibilité des participants. Les moments de discussion de groupe se sont avérés des moments délicats et parfois confrontants à l'intérieur du projet EDAMAZ, en raison des discussions intenses qui s'y sont développées. Mais, en fin de compte, ils ont été féconds pour le processus de forma-

tion et ont été appréciés par les participants. Les clarifications résultant de certaines de ces discussions ont pu contribuer à mettre en lumière des tensions existantes et à produire des ajustements, ce qui a aidé à améliorer la pratique collaborative du projet. Notre recherche doctorale, qui initialement n'était pas intégrée au projet EDAMAZ, s'est progressivement révélée comme une dimension importante de celui-ci. L'intégration de la pratique de la métacognition individuelle et collective en cours de projet, induit par cette recherche, a constitué un véritable apport au processus de co-formation, à sa dynamique et au développement personnel et social des participants.

CONCLUSION

L'idée de départ de cette recherche était celle d'étudier le partenariat école - communauté en éducation relative à l'environnement, dans la perspective d'explorer des formes d'apprentissage permettant l'enracinement des processus de construction de connaissances dans le contexte du milieu de vie des apprenants. La contribution de l'éducation à la recherche de signification, à l'engagement et à la responsabilisation sociale et environnementale, était au cœur de nos préoccupations. Lorsque l'exploration de cette idée initiale a débuté, nous étions loin de soupçonner l'importance qu'allait prendre le concept de communauté d'apprentissage et l'ampleur et l'étendue croissante du champ de savoir auquel nous allions accéder. Depuis le début de nos travaux, le champ théorique et pratique de la communauté d'apprentissage n'a cessé de s'amplifier ; nous avons suivi la multiplication d'écrits dans la littérature abordant ce concept, explorant les pratiques éducatives qui s'y associent.

L'intérêt de contribuer à définir la notion de communauté d'apprentissage, à clarifier ce qui déjà, lors des lectures initiales, nous paraissait correspondre à une stratégie pédagogique, et à explorer ses apports à l'éducation relative à l'environnement, nous a mené à emprunter un chemin méthodologique peu connu et rarement expérimenté. En effet, la démarche méthodologique globale que nous avons adoptée, est apparemment inhabituelle ; notre apport au champ théorique de la communauté d'apprentissage a impliqué une construction progressive, issue de cycles de rétroaction continue entre l'analyse des écrits (volet théorique de cette recherche) et celle de l'expérience d'une communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement, objet de notre étude de cas (volet empirique). Nous avons cherché à mettre à profit l'effet de complémentarité entre ces deux volets, exploitant le rapport théorie - pratique, dans une démarche globale d'anasynthèse. Cette démarche s'est avérée fructueuse, permettant un enrichissement réciproque de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Notons aussi que l'expérience de communauté d'apprentissage en éducation relative à

l'environnement du projet EDAMAZ est novatrice à plusieurs égards : rappelons entre autres qu'elle implique l'intégration de la formation, de l'intervention et de la recherche, qu'elle se caractérise par la diversité des acteurs, des contextes et des savoirs et qu'elle se vit tant à travers des échanges en présence réelle qu'à distance. Les savoirs issus de cette étude de cas ont été en ce sens particulièrement enrichissants, notamment en ce qui trait aux dynamiques, aux enjeux et aux difficultés de mise en œuvre.

Nous appuyant sur la rétroalimentation constante, durant quatre années, des volets théorique et empirique de la recherche, nous avons pu produire une systématisation inédite des conceptions et pratiques de la communauté d'apprentissage, identifiant entre autres une diversité d'appellations et de sens que nous avons caractérisés et dont nous avons élaboré une typologie. Les fondements et les composantes de la communauté d'apprentissage, et plus spécifiquement ses approches, ses stratégies et sa dynamique ont été également clarifiés dans le cadre de cette recherche. Nous avons proposé de considérer la communauté d'apprentissage comme stratégie cadre, identifiant les approches complémentaires et les stratégies spécifiques à intégrer. Nous avons dégagé les principaux éléments qui caractérisent sa mise en œuvre, dont ses enjeux et ses difficultés, plus spécifiquement en éducation relative à l'environnement, où la communauté d'apprentissage prend un sens particulier, celui de la construction de savoirs critiques visant la reconstruction des liens entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement. L'ensemble de ces résultats nous a permis de caractériser l'apport de la communauté d'apprentissage à ce " domaine général de formation " (MEQ, 2001) qui fait appel à la formation initiale et au développement professionnel des enseignants et autres éducateurs.

Nous avons élucidé la construction humaine et sociale complexe qui se tisse en contexte collaboratif, dégageant les particularités de cette construction lorsque le processus d'apprentissage est enraciné dans le milieu de vie, en termes de signification, d'utilité et de pertinence. Notre étude a mis en évidence les possibilités de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement en termes d'appropriation des réalités socio-environnementales, de développement de capacités de produire des changements dans celles-ci

(capacités accentuées par la force du collectif, par la convergence d'une diversité de regards et d'apports) et en même temps, de se changer soi-même, de contribuer aux processus de résolution de problèmes socio-environnementaux et au développement bio-régional, de développer des processus identitaires et de construction de sens. L'étude de cas a également dévoilé l'apport particulier de la communauté d'apprentissage comme stratégie de formation de formateurs, plus spécifiquement en éducation relative à l'environnement, ainsi que dans une perspective de formation continue. Son intérêt et sa pertinence dans le contexte des réformes éducatives en cours ont également été mis en évidence.

Soulignons enfin l'apport de cette recherche doctorale au processus de formation mis en œuvre dans le cadre du projet EDAMAZ. L'interaction prolongée avec les acteurs de ce cas, l'immersion dans sa réalité, a été réciproquement féconde. Entre autres, l'association de cette recherche à la trajectoire d'EDAMAZ a permis de confirmer le potentiel de la communauté d'apprentissage pour développer en étroite relation les processus de recherche, de formation et d'intervention. En contexte d'éducation relative à l'environnement et dans la perspective de reconstruction des communautés humaines et de leur lien fondamental avec le milieu de vie, une telle posture réflexive dans l'agir éducatif au cœur de projets d'action environnementale apparaît particulièrement prometteuse. La poursuite de recherches en ce sens ouvrira sans doute de nouveaux éclairages qui permettront de mettre à profit de façon optimale la stratégie de la communauté d'apprentissage.

APPENDICE 1

OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

- 1.1 Guide de discussion de groupe
- 1.2 Guide d'observation
- 1.3 Grille de lecture du corpus de documents du projet EDAMAZ
- 1.4 Questionnaire d'enquête
- 1.5 Guide d'entretien
- 1.6 Liste des principaux rapports du projet EDAMAZ

APPENDICE 1.1

GUIDE DE DISCUSSION DE GROUPE

Ce guide de discussion a également servi de cadre d'observation, de cadre de référence pour les entretiens semi-formels et informels, ainsi que de cadre de lecture de la documentation du projet EDAMAZ

Attentes, vécu réel, projections, souhaits, recommandations
Perceptions, avantages, difficultés, défis

1. APPROCHES, STRATÉGIES

- Comment l'approche collaborative adoptée au départ a-t-elle été comprise et intégrée au processus de formation?
- Comment a-t-on perçu, compris, intégré l'idée de co-formation comme processus global d'EDAMAZ?

2. STRUCTURATION DES ÉQUIPES : recrutement de membres, composition des équipes, avantages, difficultés

- Comment l'équipe s'est-elle formée? Comment l'approche collaborative a-t-elle été intégrée pour la structuration des équipes?
- Quelles autres approches et stratégies ont été utilisées?

3. MISE EN ŒUVRE : gestion du travail, tâches, rôles, avantages difficultés

- Comment le travail de l'équipe a-t-il été organisé pour répondre à l'objectif de développement de programmes de formation en ERE? Quel quotidien de partage?
- Quelles ont été les principales caractéristiques de la dynamique? Quelles relations ont été établies ?

4. DYNAMIQUE du processus de co-apprentissage : communication, prise de décision, résolution de problèmes, relations interpersonnelles, travail collaboratif avec l'équipe internationale, relations avec la communauté universitaire.

5. PRINCIPAUX CHANGEMENTS ET APPRENTISSAGES : planifiés et émergents

- Quels sont les principaux changements survenus dans l'équipe : changements collectifs et individuels
- Quels apprentissages?

6. UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ?

- EDAMAZ a-t-il été une expérience de communauté d'apprentissage? Pourquoi?
- Quelles en sont les principales caractéristiques?
- Quels mots clés, quelles représentations?

7. ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT ET ÉTHIQUE

ENVIRONNEMENTALE : savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences

- Quels sont les principaux savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences développés?

APPENDICE 1.2

GUIDE D'OBSERVATION

Voir aussi 1.1 ; Guide de discussion de groupe. L'accent a été mis sur les aspects suivants :

- Processus de co-formation dont les approches et les stratégies : diversité, convergence et divergences ;
- Dynamique au niveau international et national : interactions et interrelations sociales, professionnelles, personnelles,
- Enjeux pédagogiques, interculturels, de communication, reliés à la négociation, aux conflits, aux processus de résolution de problèmes, aux relations professionnelles et interpersonnelles ;
- Effet du temps sur tous les aspects mentionnés : évolution et maturation des processus ;
- Subjectivités : dimensions émergentes, discours, dimensions explicites et implicites, paradoxes, tensions, conflits, incidents critiques ;
- Représentation, perceptions, définitions, explications.

APPENDICE 1.3

GRILLE DE LECTURE DU CORPUS DE DOCUMENTS DU PROJET EDAMAZ

- Voir aussi 1.6 , Guide de discussion de groupe. L'accent a été mis sur les aspects suivants :
- Processus d'émergence, enjeux institutionnels, partenariaux ;
- Structuration, formation des équipes ;
- Caractérisation des membres, des institutions d'attache, des contextes éducatifs, et socio-environnementaux ;
- Processus de gestion et de fonctionnement ;
- Identification des approches, des stratégies pédagogiques de co-formation, des enjeux de leur mise en œuvre ;
- Représentations (éducation, environnement, éducation relative à l'environnement, communauté d'apprentissage) ;
- Apprentissages ;
- Enjeux et difficultés pédagogiques, éducatifs, institutionnels, personnels, communicationnels.

APPENDICE 1.4

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX MEMBRES DU PROJET E D A M A Z

(Version française ; des versions espagnole et portugaise ont été également utilisées)
(Questionnaire individuel et confidentiel)

1. Informations générales

- 1.1 Formation
- 1.2 Années d'exercice en éducation
 - Années d'exercice en éducation relative à l'environnement, s'il y a lieu

2. Implication dans EDAMAZ

- 2.1 Quel rôle jouez-vous dans l'équipe EDAMAZ?
- 2.2 Quels est votre intérêt et quelle est votre motivation de participer dans le projet EDAMAZ?
 - Au début du projet
 - Maintenant
- 2.3 Quel est votre niveau d'implication dans EDAMAZ?
Faible _____ Moyen _____
Grand _____ Très grand _____
- 2.4 Quel rôle et quel niveau d'implication souhaiteriez vous avoir dans le projet EDAMAZ à l'avenir?

3. Représentations

- 3.1 D'après vous, qu'est ce que :
 - l'éducation
 - l'environnement
 - l'éducation relative à l'environnement
- 3.2 Que représente pour vous une communauté d'apprentissage?

4. Le processus de formation dans le projet EDAMAZ

Le projet EDAMAZ a été conçu comme un projet collaboratif de recherche pour la co-formation de professionnels en éducation relative à l'environnement. Au bout de huit rencontres internationales, de réunions nationales régulières, de divers séminaires nationaux et de la conception et mise en œuvre de FAPEA et FADEA, à travers lesquels la formation a été articulée.

- 4.1 Comment percevez-vous le processus de formation qui s'est développé dans le cadre de ce projet ?

- 4.2 Quelles approches, stratégies et méthodes de travail ont été utilisées?
- au niveau national?
 - au niveau international?
- 4.3 Que pensez-vous du processus de formation développé? Comment avez vous perçu les approches, stratégies et méthodes de travail
- au niveau national?
 - au niveau international?
- 4.4 D'après vous, quelles sont les principaux avantages du processus de co-formation développé
- au niveau national?
 - au niveau international?
- 4.5 Quelles principales difficultés avez vous perçues?
- au niveau national?
 - au niveau international?

5. Apprentissages

- 5.1 Quels changements percevez-vous dans votre pratique professionnelle comme résultat de votre participation au projet EDAMAZ?
- 5.2 Quels changements à d'autres niveaux? Par exemple, dans les relations sociales, les relations humaines?
- 5.3 Quels principaux apprentissages avez-vous acquis dans le domaine de l'éducation (philosophie, pédagogie, didactique)?
- 5.4 Quels principaux apprentissages avez-vous acquis en matière d'environnement?
- 5.5 Quels principaux apprentissages avez-vous développés en éducation relative à l'environnement?
- 5.6 Quels principaux apprentissages en éducation relative à l'environnement
- vouliez vous développer au départ?
 - aimeriez vous développer à l'avenir?
- 5.7 Quels sont les principaux apprentissages que vous avez développé à d'autres niveaux?
- 5.8 Quelles approches, stratégies et méthodes ont été les plus appropriées pour votre formation?
- 5.9 Quelles approches, stratégies et méthodes recommandez vous pour votre formation?

6. La communauté d'apprentissage

- 6.1 Considérez-vous que vous avez vécu une expérience de communauté d'apprentissage? Pourquoi?
- 6.2 Si la réponse précédente est affirmative, nommez quatre mots clés qui représentent, selon vous, la stratégie de la communauté d'apprentissage développée dans le projet EDAMAZ
- au niveau national ;
 - au niveau international.
- 6.3 Quelles sont, d'après vous, les trois principales caractéristiques d'une véritable communauté d'apprentissage?
- 6.4 Quelles sont les conditions nécessaires pour la réalisation d'une communauté d'apprentissage?

APPENDICE 1.5

GUIDE D'ENTRETIEN

Voir aussi l'appendice 1.6, *Guide de discussion de groupe*. L'accent a été mis sur les aspects suivants :

- Réflexions, perceptions, inquiétudes, préoccupations, questionnements, doutes ;
- Enjeux pédagogiques particulièrement en ce qui a trait au travail collaboratif ; enjeux organisationnels et institutionnels ;
- Enjeux sociaux et enjeux relatifs à la dynamique des équipes : communications inter et intra équipe ;
- Attentes et perspectives d'avenir.

APPENDICE 1.6

LISTE DES PRINCIPAUX RAPPORTS DU PROJET EDAMAZ

Rapports d'atelier

- EDAMAZ (1998). *Rapport du I Atelier international de recherche – formation EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno”, Bolivie, 10 - 14 février 1997, 29 p.
- EDAMAZ (1998). *Rapport du II Atelier international de recherche – formation EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Universidad de la Amazonia, Colombie, 16 - 20 juin 1997, 32 p.
- EDAMAZ (1998). *Rapport III Atelier international de recherche – formation EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Universidade Federal de Mato Grosso, Brésil, 17 - 22 novembre 1997, 35 p.
- EDAMAZ (1998). *Rapport IV Atelier international de recherche – formation EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Universidad Autónoma “Gabriel René Moreno”, Bolivie, 18 - 22 mai 1998, 24 p.
- EDAMAZ (1999). *Rapport du V Atelier international de formation et travail EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada, 7 - 12 juin 1999, 56 p.
- EDAMAZ (2000). *Rapport du VI Atelier international de formation et travail EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Cartagena, Colombia, 28 février - 12 mars 2000, 42 p.

Rapports annuels

- EDAMAZ (1998). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en Amazonie . Juillet 1996 - décembre 1997*. Présenté à l'ACDI/AUCC, 35 p.
- EDAMAZ (1999). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en Amazonie . Janvier - décembre 1998*. Présenté à l'ACDI/AUCC, 37 p.
- EDAMAZ (2000). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en Amazonie . Janvier - décembre 1999*. Présenté à l'ACDI/AUCC, 55 p.

EDAMAZ (2001). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en Amazonie . Janvier - décembre 2000*. Présenté à l'ACDI/AUCC, 12 p.

EDAMAZ-Bolivie (1999). *Rapport annuel*.

EDAMAZ-Brasil (1999). *Rapport annuel*.

EDAMAZ-Colombie (1999). *Rapport annuel*.

EDAMAZ-Bolivie (2000). *Rapport annuel*.

EDAMAZ-Brasil (2000). *Rapport annuel*.

EDAMAZ-Colombie (2000). *Rapport annuel*.

Rapports semestriels

Coordination générale du projet EDAMAZ (1998). *Rapport semestriel d'activités janvier - juin 1998*. Présenté à l'ACDI/AUCC.

- (1999). *Rapport semestriel d'activités - janvier - juin 1999*. Présenté à l'ACDI/AUCC.

- (2000). *Rapport semestriel d'activités - janvier - juin 2000*. Présenté à l'ACDI/AUCC.

Autres rapports

Coordination générale du projet EDAMAZ (1996). *Rapport sommaire de la rencontre préparatoire du projet EDAMAZ tenue à l'UQAM du 8 au 12 avril 1996*.

- (1999). *Rapport de suivi de la coordination générale au rapport d'évaluation externe à mi-parcours du projet EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*.

Rapports finaux

Sauvé *et al.* (2001). *Rapport final EDAMAZ, juin 1996 – 2001*. Présenté à l'ACDI/AUCC, 101 p.

Barba, A. T. *et al.* (2001). *Sistematización EDAMAZ-Bolivia, 1996-2001*. Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" - Asociación de Universidades Amazónicas, UAGRM-UNAMAZ.

Sato, M. *et al.* (2001). *Relatório final EDAMAZ-Brasil*. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação.

Calvache, S. *et al.* (2001). *Informe final EDAMAZ*. Universidad de la Amazonia.

Rapports d'évaluation interne

EDAMAZ-UQAM (2001). *Évaluation interne de fin de projet, 1996-2001*.

EDAMAZ-Brasil (2001). *Evaluación interna de fin de proyecto, 1996-2001*.

EDAMAZ-Bolivia (2001). *Evaluación interna 1996 - 2000.*
EDAMAZ-Colombia (2001). *Evaluación interna 1996 - 2001.*
EDAMAZ-UQAM (1998). *Évaluation interne de mi-projet.*
EDAMAZ-Brasil (1998). *Evaluación interna de medio término.*
EDAMAZ-Bolivia (1998). *Evaluación interna de medio término.*
EDAMAZ-Colombia (1998). *Evaluación interna de medio término.*

Rapports d'évaluation externe

Anadón, M, Torres, M., et Boutet, A. (1998). *Rapport d'évaluation à mi-parcours du projet Éducation relative à l'environnement en Amazonie – EDAMAZ*
Anadón, M, Torres, M., et Boutet, A. (1998). *Rapport d'évaluation finale du projet Éducation relative à l'environnement en Amazonie – EDAMAZ.*

APPENDICE 2

DÉPLIANT DE PRÉSENTATION DU PROJET EDAMAZ

APPENDICE 3

PLANIFICATION GLOBALE ET ÉCHÉANCIER DES TRAVAUX DU PROJET EDAMAZ

RÉFÉRENCES

- Adams, D. M., Hamm, M. (1990). *Cooperative learning. Critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield : C. C. Thomas.
- Adams, E. C. et Freeman, C. (2000). Communities of practice : Bringing technology and knowledge assessment. *Journal of Knowledge Management*. 4 (1) : 38-44.
- Airini, (1999, Avril). *Research that creates community*. Communication présentée à la Réunion annuelle de l'American Educational Research Association «On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities», Montréal (Canada).
- ALPHA (1996). Dictionnaire de la langue française. Italie : Hachette - SPADEM – ADGP.
- Alzate Patiño A., Castillo Lara, L. A., Garavito, B. A. et Muñoz, P. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construcción*. Colombia: Planeta Rica, Grafisinú.
- Alzate Patiño, A. (1995). El dimensionamiento de la problemática ambiental. *Revista Universidad de Córdoba*, Montería (Colombia), 8: 69-81.
- Anadón, M. Torres, M. et Boutet, A. (2001). *Rapport d'évaluation finale du projet «Éducation relative à l'environnement en Amazonie-EDAMAZ»*. Montréal : UQAM.
- Anadón, M., Sauvé, L., Torres, M. et Boutet, A. (2000). Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherche-Réflexions*. Fondation Universitaire Luxembourgeoise-Université du Québec à Montréal, 2: 31-47.
- Andersen, A. et Tiessen, D. (1999). *Transforming learning communities. A research project of school change*. Ohio Department of Education. Mars 2001 [En ligne]. Accès : http://www.ode.state.oh.us/tlc/default_old.html
- Antikainen, A., Houtsonen, J. Huotelin, H. et Kauppila, J. (1996). *Living in a learning society: Life-stories, identities and education*. Londres : The Falmer Press.
- Apple, M. (1999, Avril). *Creating uncritical education : how markets and standards actually works*. Conférence présentée à la Réunion annuelle de l'American Educational Research Association «On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities», Montréal (Canada).
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1978). *Organisational learning, a theory in action perspective*. Massachusetts : Addison-Wesley.
- Bacon. F. (1973). *The advancement of learning*. Londres : J. M. Dent et Son Ltd.
- Barab, S. A. et Duffy, T. (1999). From practice fields to communities of practice. À paraître In D. Jonassen et S. Lans (Ed.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, N. J. : Lawrence Associates [En ligne]. Accès : <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper28/paper28.html>

- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bennis, W. et B. Nanus. (1985a). *Leaders*. Washington : Harper et Row.
- Bennis, W. et Nanus, B. (1985b). Leadership transformatif. In R. Legendre (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 786). Québec : Guérin, Eska.
- Benoît, J. (2000a). *La communauté de pratique en réseau, une source d'apprentissage collectif*. Groupe Tact, Université Laval [En ligne]. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/intro.htm>
- Benoît, J. (2000b). *Une communauté de pratique en réseau. Le forum de discussion et la base de connaissances des inspecteurs de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST), 1996-1999*. (Collection Infomètre). Québec : CEFRIO [En ligne]. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/telecat/cpcsst.html>
- Bertrand Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Québec: Agence d'Arc.
- Blumenfeld, P. C., Marx., R. Soloway, E. et Krajcik, J. (1996). Learning with peers, from small group cooperation to collaborative communities. *Educational Researcher*, 25 (8) : 37-40.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Brief, J.-C. (1998). *Problématique et analyse conceptuelle en éducation*. Notes de cours EDU 7100, Université du Québec à Montréal.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23 (8): 4-12.
- Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice. Toward a unifying view of working, learning, and innovation. In M. D. Cohen et L. S. Sproull (Ed.), *Organizational learning* (p. 59-82). Londres : Sage.
- Brown, J. S. et Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston, MASS : Harvard Business School Press.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. London: Kegan Paul.
- Buber, M. et Eisenstadt, S. N. (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Büttner, P. (1995). Necessidade e elementos de um novo paradigma em prol da educação holística. *Revista de Educação Pública*, 4 (5) : 236-248.
- Büttner, P. (1999). *Mutação no educar, uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena - o óbvio não compreendido*. Cuiabá (Brésil) : Edo.
- Capra, F. (1993). *Le temps du changement*. Science-société nouvelle. Monaco : Éditions du Rocher.
- Capra, F. (1996). *The web of life*. New York : Anchors Books.

- Carneiro, R. (1996). Éducation et communautés humaines revivifiées. Une vision de l'école socialisatrice du siècle prochain. In Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans* (p. 235-239). Paris : UNESCO.
- Carpescken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research. A theoretical and practical guide*. Londres: Routledge.
- Chambers, P. (1998). *Are learning communities new ? What are the dominant models ? Formulating a definition for USF's, learning community for project assesment*. University of South Florida [En ligne]. Accès : <http://web.usf.edu/~lc/>
- Chevrier, M. (1998). *Les communautés électives*. L'Agora, 5 (2) [En ligne]. Accès : <http://agora.qc.ca/textes/chevrier2.html>
- Clandfield, D. et Sivell, J. (Ed.) (1990) : *Cooperative learning and social change : selected writings of Celestin Freinet*. Toronto : Our Schools/ Our Selves, O.I.S.E. Press.
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities. Transforming education*. Londres, New York : Cassell.
- CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987). *Notre avenir à tous*. Montréal: Les Éditions du Fleuve.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO et Éditions Odile Jacob.
- Conseil de la Terre. (1993). *Traité: L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*. Rio de Janeiro (Brésil).
- Conseil supérieur de l'Éducation (1986). *Les nouveaux liens éducatifs*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis à la Ministre de l'Éducation. Gouvernement du Québec.
- Conselho Universitário da Universidade Federal de Mato Grosso (2001, Septembre). Motion adoptée à la *Reunião extraordinária do conselho universitário da Universidade Federal de Mato Grosso*, Cuiabá (Brésil).
- Crosby, A. (1995). A critical look, the philosophical foundation of experiential education. In K. Warren, M. Sakofs et J. S. Hunt, *The theory of experiential education* (p. 1-13). Iowa : Kendall/Hunt Publishing Company.
- Dansereau, P. (1994). *L'envers et l'endroit. Le besoin, le désir et la capacité* (2^e éd.). Montréal : Fides.
- Darkwa, O. et Mazibuko. F. (2000, Mai). Creating virtual learning communities in Africa, challenges ans prospects. *First Monday*, 5 (5) [En ligne]. Accès : http://www.firstmonday.dk/issues/issue5_5/darkwa/
- Deleon, A. (1996). Un quart de siècle après. *Le Courrier de l'UNESCO*, avril, p. 12-16.
- Delors, J. (1996). Former les acteurs du futur. *Le Courrier de l'UNESCO*, avril, p. 6-11.

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative, l'idée du rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2) : 371-393.
- Desjardins, C. (1995). Inventer l'école au XXI^e siècle, de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage. *Vie pédagogique* 92: 42-46.
- Dewey, J. (1984). The public and its problems. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works 1925-1953* (2 , p. 235-372). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Dolbec, A. et Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action, un processus générateur de changements planifiés. In Collectif sous la direction de J. Chevrier, *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 201-218). Montréal : Éd. Logiques.
- Doolittle, P. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8 (1) : 83-103.
- Dubé, S. (1997). *L'éducation relative à l'environnement dans une perspective de partenariat école-communauté. Étude de cas: le projet éducatif du Collège «Tomás Herrera Cantillo» à Peñoncito, Colombia*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Dupuis, J.-P., Fortin, A., Gagnon, G., Laplante, R et Rioux, M. (1982). *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire*. Collection Documents préliminaires N. 2. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan.
- Durkheim, E. (1986). *La division sociale du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- EDAMAZ (1994). *Éducation relative à l'environnement en région amazonienne-Projet EDAMAZ. Développement d'un programme-cadre de formation des enseignants*. Montréal :UQAM/EDAMAZ
- EDAMAZ (1995). *Éducation relative à l'environnement en région amazonienne. Un projet de partenariat entre l'Institut de sciences de l'environnement de l'UQAM et le réseau UNAMAZ des universités amazoniennes*. EDAMAZ
- EDAMAZ (1996). *Educación ambiental en Amazonia-EDAMAZ 1996-2000*.
- EDAMAZ (1997). Dépliant de présentation du projet EDAMAZ.
- EDAMAZ (1998). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie. Juillet 1996-décembre 1997*. Montréal : EDAMAZ.
- EDAMAZ (1998b). *EDAMAZ-Educación ambiental en Amazonia. Educación ambiental para construir un mundo mejor*. [En ligne]. Accès : <http://www.unites.uqam.ca/EDAMAZ/index.html>
- EDAMAZ (1999). *Rapport du V Atelier international de formation et travail EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie*. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada, 7 - 12 juin 1999.
- EDAMAZ (2000). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie, pour la période janvier-décembre 1999*.

- EDAMAZ (2001). *Rapport d'activités du projet EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en Amazonie . Janvier - décembre 2000.*
- EDAMAZ-Bolivia (2001). *Proyecto Educación ambiental en la Amazonia (EDAMAZ). Sistematización EDAMAZ, Bolivia 1996-2001.* Santa Cruz de la Sierra : UAGRM/EDAMAZ-Bolivia.
- EDAMAZ-Bolivia (2001). *Sistematización EDAMAZ-Bolivia, 1996-2001.* Santa Cruz (Bolivie) : EDAMAZ-Bolivia, Universidad Autónoma «Gabriel René Moreno» - UNAMAZ.
- EDAMAZ-Brasil (2001). *Relatório final EDAMAZ-Brasil.* Cuiabá (Brésil) : EDAMAZ-Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação.
- Elliott, J. E. (1991). *Action research for educational change.* Philadelphia : Open University Press.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être? Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation.* Paris: A. Fayard, UNESCO.
- Fien, J. (1993a). *Education for the environment. Critical curriculum theorising and environmental education.* Victoria : Deakin University.
- Fien, J. (1993b). *Environmental education and social change. Study guide and reader.* Victoria : Deakin University.
- Fondation pour le progrès de l'homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire.* Paris : Éditions Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme.
- Forest, I. (1998). *Cooperative learning communities : Expanding from classroom cocoon to global connections.* In C. M. Brody et N. Davidson, *Professional development for cooperative learning, issues and approaches* (p. 287-307). New-York : State University of New-York.
- Fortin, A. (1988). *L'observation participante : Au cœur de l'altérité.* In J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural.* Santiago (Chile) : ICIRA.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45^e éd.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?* (21^e éd.) México : Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (52^e éd.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frusciante, A. K. (1999, Avril). *Intersections of community, theory and pedagogy. An emancipatory promise ?* Communication présentée à la Réunion annuelle de la American Educational Research Association, «On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities», Montréal, Québec.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform.* London : The Falmer Press.

- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto: OISE Press. The Ontario Institute for Studies of Education. Teachers College Columbia University.
- Gabelnick, F. *et al.* (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty and disciplines. New directions for teaching and learning*. San Francisco: JosseyBass.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da Praxis (2^e éd.)*. São Paulo (Brasil) : Cortez Editora.
- Galeano Ramírez, A. (1993). *Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia*. Colombia : Plaza & Janes S.C.C.
- Garratt, R. (1994). *The learning organization*. London : Harper Collins.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Giordan, A. (1999). *Apprendre le paradoxal* [En ligne]. Accès : http://www.suvipp.fr/dossiers/profession_apprendre/giordan.htm
- Giroux, H. (1992). *Border crossings : cultural workers and the politics of education*. New York : Routledge.
- Giroux, H. (1999). Border Youth, Difference, and Postmodern Education. *In* S. de Castell *et al.*, *Critical education in the new information age* (p. 93-115) .Maryland, Oxford : Rowman, Littlefield Publishers.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (2) : 267-284.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke (Canada) : CRP.
- González Gaudiano, E. (1997). *Educación ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México : México.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona : Nova Terra.
- Greenall Gough, A. (1993). *Founders in environmental education*. Victoria (Australia): Deakin University Press.
- Greenall Gough, A. (1997). *Education, policy, trends and the problems of marginalisation and the environment*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Grégoire, R. (1997). *Communauté d'apprentissage : Attitudes fondamentales*. Productions Tact, Université Laval [En ligne]. Accès : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune3.html>
- Grégoire, R. et Laferrière, T. (1999). *Réseau scolaire canadien (RESCOL). Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes/Canada's SchoolNet. Collaborative project-based learning with network computers. Teachers'guide. Québec : TACT, Université Laval [En ligne]. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>

- Grün, M. (1996). *Ética e educação ambiental. A conexão necessária*. São Paulo : Papirus Editora.
- Guba, E. et Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation, improving the usefulness of evaluation results through responsive et naturalistic approaches*. London : Jossey Bass Publications.
- Habermas, J. (1975). *Théorie et pratique I*. Paris : Payot.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Handy, C. (1986). *Understanding schools as organisations*. Harmondsworth, Middx : Penguin.
- Hardy, M., Bouchard, Y. et Fortier, G. (1998). *L'école et les changements sociaux*. Montréal : Éditions Logiques.
- Hargreaves, A. (1996). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel, New York: Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1998). *What's worth fighting out there*. New York, London : Teachers College Press, Columbia University.
- Hillery, G. A. (1955). Definitions of Community : Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20 (2) : 118.
- Hoare, Q. et Smith N. (1980). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York : International Publishers.
- Huberman, B. A. et Hogg, T. (1994). *Community of practice, performance and evolution*. Palo Alto : Computation Group Xerox Palo Alto Research Center.
- Huberman, B. A. et Kaminsky, M. (1996). *Beehive, a system for cooperative filtering and sharing of information*. Palo Alto : Computation Group Xerox Palo Alto Research Center.
- Idris, H., Jain, M. et Schnuttgen, S. (1996). *Transforming schools into open learning communities. Rethinking community schools. Conceptualizing open learning communities UNESCO* [En ligne]. Accès : http://www.newhorizons.org/ictr_unesco4.html
- Ison, R. (2000). *Supported open learning and the emergence of learning communities. The case of the open university UK*. [En ligne]. Accès : <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/schools/ison.htm>
- Kampol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. New Jersey : Hampton Press.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti, et L. Savoie Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke (Canada): Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.
- Kaufman, M. et Alfonso, H. D. (1997). *Community power and grassroots democracy. The transformation os social life*. Londres, New Jersey : Zed Books, International Development Research Center.
- Kenneth, I. H. (1997). Community building in small groups. In E. T. Stringer (Ed.),

- Community-based ethnography : Breaking traditional boundaries of research, teaching and learning* (p. 38-52). New Jersey, Londres : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kowch, E. et Schwier, R. (2001). *Characteristics of technology-based virtual learning communities*. University of Saskatchewan. [En ligne]. Accès : <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/communities.htm>
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Londres: SAGE Publications.
- Laffey, J. M., Musser, D. et Tupper, T. (1998). An Internet-based journal system for enabling a learning community. *Learning technology review*. Hiver 1998 [En ligne]. Accès : <http://ed.info.apple.com/LTReview/winter98/main.html>
- Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal: Éditions Logiques.
- Laramée, A. (1998). *La communication dans les organismes. Une introduction théorique et pragmatique*. Université du Québec : Télé-université.
- Laski, H. J. (1938). *A grammar of politics*. (4^e éd.) Londres: G. Allen et Unwin.
- Laszlo, K. C. (2000). Co-creating learning communities in Mexico : Preparing the ground for evolutionary learning community. In R. Miller *et al.*, *A coalition for self-learning, creating learning communities* [En ligne]. Accès : <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/book.htm>
- Laszlo, K. C., Laszlo, A. (2000). *Learning to become: Creating evolutionary learning community through evolutionary systems design*. A coalition for self-learning. [En ligne]. Accès : <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/roots/laszlo2.htm>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. France : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1981). *L'enquête participation en question: analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques*. Paris: Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- Learning Without Frontiers (1999a). *Learning without frontiers : constructing open learning communities for lifelong learning. The urgent need for new meanings*. UNESCO [En ligne]. Accès : <http://www.unesco.org/education/lwf/index.htm>
- Learning Without Frontiers (1999b). *The open learning communities - community school project. Transforming schools into open learning communities*. UNESCO [En ligne]. Accès : http://www.unesco.org/education/lwf/index_olc
- Legendre, R. (1993). Analyse conceptuelle. Méthode de l'anasynthèse. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur, Éditions Eska.
- Lenning O. et Ebbers, L. (1999). The powerful potential of learning communities : improving education for the future. *ASHE-ERIC Report series* : Report 26 : 6.

- Lincoln, Y. S. et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA : Sage.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education*. Philadelphia : Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Lipman, M. (1998). *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo : Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Lovelock, J. (1986, Décembre). Gaia, the world as a living organism. *New Scientist*, 18 : 25-28.
- Lucas, A. M. (1980-81). The role of science education in education for the environment. *Journal of Environmental Education*, 12 (2): .32-37.
- Luna Gómez, P. N. (1992, Octobre). La comunidad, espacio educativo para la participación. *Memorias del 2º Foro Nacional de Educación* (p. 32-40). Cartagena (Venezuela).
- M.E.N. (1996). *Porque la educación abre paso. Plan decenal de educación. 1996-2005*. República de Colombia : Ministerio de Educación Nacional.
- M.E.Q. (1998). Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise. *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Maccia, E. S. et Maccia, G. S. (1966). *Development of educational theory derived from three theory models*. Washington, DC: U.S. Office of Education, Project No. 5-0638
- Mandela, N. (1994). *Un long chemin vers la liberté*. Paris : Fayard.
- Manish, J. (1997, Mars). *Constructing open learning communities to inspire a changing world*. Communication présentée au Panel «Towards open learning communities. One vision under construction» durant la conférence de Comparative and International Education Society-CIES «Education, democracy and development at the turn of the century». Mexico City (Mexique).
- Mata, A. et Quevedo, F. (1990). *Diccionario didáctico de ecología*. San José : Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- McCaleb S. P. (1994). *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- McDermott, J. J. (1981). *The philosophy of John Dewey. Volume I, The structure of experience. Volume II, The lived experience*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaren, P et Giarelli, J. M. (1995). *Critical theory and educational research*. Albany: State University of New York Press.
- Mclaren, P. (1997). *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. (2e éd.) Porto Alegre : Artes médicas.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : P.U.F (Œuvre originale publiée en 1934).

- Medina, A. (1995, Juillet). El papel de la comunidad en la evaluación de necesidades y el diseño de programas de educación ambiental. *Actas del I Congreso Mundial de Educación Ambiental* (p. 6-10). Caracas (Venezuela).
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college* New York, Londres : Harper and Brothers Publishers [En ligne]. Accès : <http://www.wisc.edu/wendt/expcoll/>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, R. (2000). Philosophies of learning communities. In A. Miller, *A coalition for self-learning. Creating learning communities* [En ligne]. Accès : <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/book.htm>
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1996). *Pour une réforme de la pensée*. Le Courrier de l'UNESCO, février 1996, p. 10-14.
- Morin, E. (1998). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. et Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mougenot, C. (1996, Novembre). Gestión comunitaria y educación ambiental. *Memorias del Segundo encuentro internacional de formación de dinamizadores en educación ambiental* (p. 13-26). Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mucchielli, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1999). *Théorie systémique des communications*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (7^e éd.). Collection Formation permanente en sciences humaines. Paris : ESF.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ONU (1972). *La déclaration des Nations Unies sur l'environnement humain*. Stockholm (Suède).
- ONU (1992). *Agenda 21-Program of action for sustainable development: Rio Declaration on Environment and Development*, juin 1992. Rio de Janeiro (Brésil). New York: Nations Unies.
- Orellana, I. (1997). La creatividad como un proceso metodológico de resolución de problemas. *Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia* (p. 217-222). CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 septembre-11 octobre, 1996.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental, un nuevo enfoque estratégico dentro de un proceso de cambios educacionales. *Tópicos en educación ambiental*. Guadalajara (México) : SEMANARP, 3 (7) : 43-51.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (Ed.), A

- colloquium on: The Future of Environmental Education in a Post-modern World ?* (p. 77-96). CJEE, Yukon College.
- Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Fondation Universitaire Luxembourgeoise-Université du Québec à Montréal, 1: 125-131.
- Osguthorpe, R. T. (1999, Avril). *The role of collaborative reflection in developing a culture of inquiry in a school-university partnership: A US perspective*. Communication présentée à la Réunion annuelle de l'American Educational Research Association « On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities », Montréal (Canada).
- Palmers, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. Londres, New York : Routledge.
- Pérez de Cuellar, J. (1996). Notre diversité créatrice. *Le Courrier de l'UNESCO*, septembre 1996, Paris: UNESCO, p. 4-7.
- Petrella, R. (2000). L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000. p. 6-7.
- Piaget, J. (1983). *Psicología et pedagogía*. Madrid : Editora Sarpe.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Londres : Routledge.
- Poetter, T. (1999). *Mapping school change in an accelerated school: The case study of Miami East North elementary school. Transforming learning communities*. Ohio State Dept. of Education, Columbus, Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto.
- Poirer Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larquier.
- Poirier, G. (1993). *Le développement de la pensée critique et le respect de l'autre dans le cadre de l'éducation à la paix. Expérience d'une communauté de recherche avec le programme de philosophie pour enfants*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Popkewitz, T. S. et Fendler, L. (1999). *Critical theories in education. Changing terrains of knowledge and politics*. Londres : Routledge.
- Potapchuk, R. W. et Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Whashington: National Institute for Dispute Resolution, National Civic League, Program for Community Problem Solving.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morin Éd.
- Productions Tact (1997) Communauté d'apprentissage: des mots pour dire la chose. *Compte-rendu de l'atelier Apprendre au 21^e siècle*: 19 - 21 avril 1996: King City.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: CONACULTA, Alianza Editorial Mexicana.

- Puiggrós, A. (1994). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. In M. Gadotti, *Educação popular, Utopía latinoamericana*, Brasil : Cortez Ed.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. London: Cassell.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox : a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 : 1-25.
- Reeves, H. (1990). *L'heure de s'énivrer. L'univers at-il un sens ?* Paris: Éditions du Seuil.
- Robottom, I. (1986). How should we view the innovation issues of E.E.? *Environmental education and information*, 5 (3): 107-118.
- Robottom, I. (1987). Two paradigms of professional development in environmental education. *The Environmentalist*, 7: 4.
- Robottom, I. (1989). Social critique or social control : some problems for evaluation in environmental education. *Journal of research in science teaching*, 26: 5.
- Robottom, I. et P. Hart (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Australia: Deakin University Press.
- Ronnby, A. (1995). *Mobilizing local communities*. Aldershot: Avebury.
- Royo Hernández, S. (2001). Comunidades de hombres frente a sociedades de mercancías. *Revista Web Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*, février 2001 [En ligne]. Accès : <http://www.rcci.net/globalizacion/>
- Sabrowsky, E. (1987). La ideas de Gramsci cincuenta años después. Filosofía y política hegemónica. *Araucaria de Chile*, 39: 71-75.
- Sachs, W. (1991). Environment and development : the story of a dangerous liaison. *Ecologist*, 21 (4): 252-257.
- Sachs, W. et Esteva. G. (1996). *Des ruines du développement*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- Sauvé, L. (1997b). Pour une recherche de type critique en éducation relative à l'environnement. In C. Baudoux et M. Anadón, La recherche en éducation, la personne et le changement, *Les Cahiers du LABRAPS*, 23: 105-117.
- Sauvé, L. (1997c). Teorías y prácticas de la educación ambiental. *Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ-Educación ambiental en Amazonia* (p. 10-21). CIRADE, *Universidad de Quebec en Montreal*, 30 septembre-11 octobre, 1996.
- Sauvé, L. (1998). Tendencias y desafíos de la educación ambiental contemporánea. In R. J. Carillo, *Memorias del IV Congreso Interamericano sobre el Medio Ambiente*, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela, 8-11 décembre, 1997, Volumen 2, p. 304-310. Colección Symposia, Caracas : Editorial Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

- Sauvé, L. (1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, Fondation Universitaire Luxembourgeoise-Université du Québec à Montréal, 1: 3-40.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et post-modernité: les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, et P. Clarkin, (Ed.), *A Colloquium On. The Future of environmental Education in a Postmodern World?* (p. 57- 70). CJEE, Yukon College.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2001). La formación continua de profesoras en educación ambiental: la propuesta de EDAMAZ. In J. E. dos Santos et M. Sato (Ed.), *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora* (p. 273-287). São Paulo (Brésil) : RiMa Editora.
- Sauvé, L. Orellana, I. et Qualman, S. (2000). *La educación ambiental. Una relación constructiva entre la escuela y la comunidad. Guía de formación e intervención en educación ambiental*. Montréal : EDAMAZ/Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L., Orellana, I., Boutard, A., Langevin, L. et Savoie-Zajc, L. (1999, Mai). Le projet EDAMAZ: une communauté d'apprentissage et de recherche. *Actes du 16e Colloque international de l'AIPU* (p. 84-93). Montréal (Canada).
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. Une dynamique constructive entre l'école et la communauté*. Montréal : Éditions HMH.
- Savoie-Zajc, (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XV, 1 : 124-135.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Schaeffer, R. K. (1997). *Understanding globalization. The social consequences of political, economic, and environmental change*. Maryland, Oxford : Rowman et Littlefield Publishers.
- Schnüttgen, S. (1997, Mars). *Open learning communities under construction-are NGO's contributing to the process?* Communication présentée au Panel «Towards open learning communities. One vision under construction» durant la conférence de Comparative and International Education Society-CIES "Education, democracy and development at the turn of the century". Mexico City (Mexique).
- Schön, D. (1971). *Beyond the stable state: public and private learning in a changing society*. New York, Norton.
- Séguier, M. (1983). *Mobilisations populaires. Éducation mobilisante*. Document de travail Inodep 7. Paris : L'Harmattan.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.

- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, A. M. (1994). *Comunidade de investigação filosófica e o desenvolvimento moral*. Filosofia para crianças. Educação para o pensar, [En ligne]. Accès : <http://www.cbfc.com.br/biblioteca/biblio2-5.htm>
- Sharp, A. M. (1998). *A comunidade de investigação e a transformação do self*. Filosofia para crianças. Educação para o pensar [En ligne]. Accès : <http://www.cbfc.com.br/biblioteca/biblio2-4.htm>
- Sharp, A. M., Reed, R. F. et Lipman, M. (1992). *Studies in philosophy for children*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sharp, J. (1997a). Communities of practice : A review of literature. [En ligne]. Accès : <http://www.tfriend.com/cop-lit.htm>
- Sharp, J. (1997b). Key hypotheses in supporting communities of practice [En ligne]. Accès : <http://www.tfriend.com/hypothesis.html>-<http://www.rcinet.com/~sharpj/hypothesis.html>
- Sharp, A. M. (1998). *Educação : uma jornada filosófica*. Brasil : Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.
- Shechter, M. (1998). *Building communities of inquiry in education*. OISE, University of Toronto. [En ligne]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/DICEP/commpaper.html>
- Shor, I. (1996). Education is Politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren et P. Leonard, *Paulo Freire : A critical encounter* (p. 25 – 35). Londres, New York : Routledge.
- Shulman, L. E. (1993). Teaching as community property : Putting an end to pedagogical solitude. *Change. The magazine of higher learning* 25 (6): 6-7 (Novembre/Decembre 1993) [En ligne]. Accès : <http://www.heldref.org/>
- Soulet, M. H. (1987). La recherche qualitative ou la fin des certitudes. In J. P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses de l'Université du Québec.
- Spies-Bong, G. (1989). *Pour une pédagogie en communauté de vie. Le petit plan d'Iéna de Peter Petersen*. Paris: Éd. Universitaires, Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- St.-Maurice, E., et Gromyko, Y. (1999, Avril). *Construction of community in curriculum for environmental education : a cross-cultural comparison*. Communication présentée à la Réunion annuelle de l'American Educational Research Association «On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities», Montréal (Canada).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Stapp, W., J. Bull et al. (1988). *Education in action. A community problem solving program for schools*. Michigan : Ed Thompson-Shore.
- Stevenson, R. B. (1987). Schooling and environmental education contradiction in purpose and practice. In I. Robottom, *Environmental education, practice and possibility*, Geelong (Australia) : Deakin University.
- Strobel, M. (1998). *Uma interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educação pública : Educando para o pensar*. Mémoire de maîtrise inédit. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (Brasil).

- Teixer, R. (1998). *Socrate enseignant, de Platon à nous*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Tönnies, F. (1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris : RETZ-C.E.P.L.
- Torres, C. A. (1999). Critical theory and political sociology of education : arguments. In T. S. Popkewitz et L. Fedler (Ed.), *Critical theories in education changing terrains of knowledge and politics* (p. 87-15). New York, Londres : Routledge.
- Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad. Proyectos ambientales escolares*. Santafé de Bogotá: Ministerio de la Educación Nacional de Colombia.
- Torres, M. (1997). La formación de docentes y la educación ambiental. *Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ-Educación ambiental en Amazonia* (p. 67-73). CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 septembre-11 octobre, 1996.
- Tozzi, M. (1997). Une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Entre-vues. Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*, p. 62-106.
- Turgeon, M. (1997). Notas sur la formación de docentes et la creación de sitios escuela-comunidad. *Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ.-Educación ambiental en Amazonia* (p. 181-186). CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 septembre-11 octobre, 1996.
- UNESCO (1992). *Refonte de l'éducation pour un développement durable*. Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement, ÉCO-ED.Toronto (Canada).
- UNESCO (1999). *Transforming community schools into open learning communities*. Document de fond et note conceptuelle, Atelier 12-16 juillet, 1999, Ougadougou, Burkina Faso.
- UNESCO, P.N.U.E. (1978). *Final Report, Intergovernmental conference on environmental education, Tbilissi (USSR), 14-16 oct., 1977*. Paris (France).
- UNESCO/P.N.U.E (1987). Moscou'87. Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement. *Connexion* (12) : 3.
- UNESCO/P.N.U.E. (1976). La Charte de Belgrade. *Connexion*, 1 (1), UNESCO.
- UNESCO/P.N.U.E. (1996). L'éducation pour un développement durable. Une priorité pour la communauté mondiale. *Connexion* Vol 21 (2).
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vaughn, S, Schumm, J. S. et Sinagub, J. (1997). *Focus group interviews in education and psychology*. Londres: SAGE Publications.
- Vicuña Navarro, A. M. (1994). Filosofía para niños : algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. *Revista Pensamiento educativo*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 15 : 117-196.

- Visser, J. (1999). Learning together in an environment of shared resources : Challenges on the horizon of the year 2020. In UNESCO, *Horizon 2020*.
- Visser, J. et Manish, J. (1996, Juin-Juillet). *Towards building open learning communities. Recontextualizing teachers and learners*. Conférence présentée à la International Conference on Information Technology: Supporting Change Through Teacher Education, Kiryat Anavim, Israel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Warren, K. (1990). The power and promise of ecological feminism. *Environmental ethics*, 12 (2) : 121-146.
- Wartburg, W. V. (1975). *Französisches etymologisches wörterbuch. Lieferung Nr 34*. Druck und Verlag AG).
- Wells, G. (1995). *Co-constructing meaning : some roles for research in education*. Communication présentée à la Commission on research in education à la Conference of the International federation of teachers of english, New York, juillet [En ligne]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/teach.eng.txt>
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry : towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wells, G. et al. (1994). *Changing school from within creating communities of inquiry*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada).
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1967). *The aims of education and other essays*. New York : Macmillan.
- Williams, R. (1983). *Keywords : a vocabulary of culture and society*, 2 éd., New York : Oxford University Press.
- Wilson, B. et Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities : an alternative to designed instructional systems. University of Colorado at Denver* [En ligne]. Accès : <http://www.cudenver.edu/~mryder/dcl.html>.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2^e éd.). Thousand Oaks : Sage.
- Zimmer, J., Becker, D., Becker, U., Faltin, G., Krüger, A. et Preissing, C. (1998). *Transforming community schools into open learning communities*. International Community Education Association et International Academy.
- Zúñiga, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Zúñiga, R. (1999, Août). *La recherche évaluative : lectures éthiques des enjeux méthodologiques*. Communication présentée au Colloque du Doctorat en éducation de l'Université du Québec, Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Chicoutimi, Québec.