

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉDUCATION EN NATURE URBAINE ET PLURALISME CULTUREL :
UNE ÉTUDE DE CAS SOCIOCRIQUE PORTANT SUR UN ORGANISME
ENVIRONNEMENTAL À MONTRÉAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
LIDIA GUENNAOUI

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu être possible sans le précieux soutien de nombreuses personnes et d'organisations. J'aimerais débiter en remerciant la Fondation de l'UQAM pour les bourses d'excellences qui m'ont été octroyées durant mon parcours académique.

J'aimerais d'emblée remercier ma directrice de mémoire, Madame Gina Thésée, pour son engagement passionné dans la réussite de ses étudiantes et étudiants. Madame Thésée aura été une inspiration pour sa façon de faire de la recherche, notamment pour sa rigueur scientifique, son sens critique et éthique de tous les instants, et pour le plaisir contagieux avec lequel elle plonge dans tous ses projets. Je tiens également à souligner le courage des idées et des mots qu'elle aura su me transmettre.

J'aimerais remercier l'organisme Les amis de la montagne pour leur intérêt à participer à cette recherche, ainsi que pour leur ouverture et leur curiosité. J'aimerais remercier l'ensemble des participants pour leur générosité et pour le temps qu'ils m'auront accordé. Je tiens aussi à remercier la généreuse équipe de Villeray dans l'est, qui aura participé avec intérêt à un terrain exploratoire au tout début de mon parcours académique.

À mes collègues et amis étudiants-chercheurs notamment du Centr'ERE, EECOM et autres réseaux universitaires pour le soutien et les discussions faisant toujours cheminer nos réflexions. Je remercie les collègues rencontrés à travers l'initiative *Thèsez-Vous?* pour la communauté et le soutien académique que ce mouvement

représente. Je remercie Lucie Sauvé pour son énergie sans fin et sa présence bienveillante. Je remercie également Tom Berryman pour le temps qu'il m'aura accordé et ses judicieux conseils, pour son inspiration qui aura notamment contribué à la méthodologie utilisée dans cette recherche, ainsi que son esprit vif et créatif.

J'aimerais ensuite remercier chacun des précieux membres de ma famille qui ne cessent de m'encourager dans mes projets ainsi que mes amis, qui ensemble représentèrent un pilier pendant mon parcours académique. Je tiens à remercier Félix, un ami qui aura été un acolyte et un soutien de tous les instants. Je remercie aussi Céline pour sa sagesse, la qualité de son écoute et son sens de l'intuition.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Problématique générale : Les conséquences environnementales de l'hégémonie	6
1.1.1 Des crises environnementales et raciales.....	8
1.1.2 La part du colonialisme sur ces conséquences socioenvironnementales.....	13
1.1.3 Redéfinir l'héritage des luttes sociales issues de la Révolution tranquille	23
1.1.4 Le paradigme du développement durable.....	28
1.1.5 Composition des membres des mouvements environnementaux actuels	29
1.2 Problématique spécifique : Reproduction de ces rapports de pouvoir dans les milieux éducatifs en environnement.....	31
1.2.1 L'éducation à l'environnement en milieu formel	32
1.2.2 L'éducation à l'environnement en milieu non formel (éducation en nature)	32
1.3 Problématique de recherche.....	34
1.3.1 État des connaissances actuelles	35
1.3.2 Problème de recherche.....	38
1.3.3 Question de recherche.....	39

1.4	Pertinence de la recherche	39
1.4.1	Pertinence scientifique.....	40
1.4.2	Pertinence socioenvironnementale	40
1.4.3	Pertinence éducative	41
CHAPITRE II		
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL		42
2.1	La théorie de la pédagogie critique.....	42
2.1.1	Contexte sociohistorique de la pédagogie critique chez Freire	43
2.1.2	Quelques concepts fondamentaux	45
2.1.3	Environnement et pédagogie critique	50
2.1.4	La pédagogie critique synthétisée et mise en pratique.....	51
2.2	Le concept de pluralisme culturel.....	53
2.2.1	Un défi conceptuel et politique.....	53
2.2.2	Le champ des études ethniques pour aborder la pédagogie critique	57
2.3	Le concept d'éducation en nature	53
2.3.1	Repères historiques du champ de l'éducation en nature.....	59
2.3.2	Le champ de recherche de l'éducation en nature.....	60
2.4	Le concept de la situation pédagogique selon le modèle SOMA	68
2.4.1	Description du concept de situation pédagogique et du modèle SOMA.....	69
2.4.2	Le modèle du SOMA adapté au problème de recherche	70
2.5	Intentions de recherche	74
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		76
3.1	Posture épistémopolitique de l'étudiante-chercheuse.....	76
3.1.1	Brève histoire de vie environnementale de l'étudiante-chercheuse.....	77
3.1.2	Posture épistémopolitique de l'étudiante-chercheuse	79
3.2	Type de recherche.....	80
3.2.1	La recherche qualitative interprétative.....	80

3.2.2	Perspectives critiques de la méthodologie et notion de bricolage.....	81
3.3	Méthode de recherche choisie : L'étude de cas	82
3.4	Profil des participants à la recherche	84
3.5	Stratégies de collecte de données	84
3.5.1	Révision de documents	85
3.5.2	Observations participantes et journal de bord.....	85
3.5.3	Questionnaire	86
3.5.4	Entretiens semi-dirigés	87
3.5.5	Portées et limites des stratégies de collecte de données	87
3.6	Stratégie d'analyse des données	88
3.6.1	Stratégies d'analyse utilisées	88
3.6.2	Portée et limites des stratégies d'analyse.....	90
3.7	Précautions déontologiques et éthiques	91
3.7.1	Recrutement et gestion des données	91
3.7.2	Bien-être des participants.....	93
3.8	Calendrier des activités de terrain.....	95
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		
4.1	Description du cas.....	97
4.1.1	Description du mont Royal	98
4.1.2	Description de l'organisme Les amis de la montagne	100
4.1.3	Délimitation des frontières du cas	103
4.2	Analyse verticale des données : Présentation des participants	108
4.2.1	Répondant 1 (R1) : Enzo	109
4.2.2	Répondante 2 (R2) : Isabella	111
4.2.3	Répondant 3 (R3) : Mathieu	114
4.2.4	Répondante 4 (R4) : Faye	117
4.2.5	Répondante 5 (R5) : Elena.....	119
4.2.6	Répondant 6 (R6) : Simo	123

4.2.7	Répondante 7 (R7) : Andrea	125
4.2.8	Répondante 8 (R8) : Rosa	128
4.3	Analyse transversale des résultats	131
4.3.1	Les éducateurs (Agent)	132
4.3.2	Les usagers du mont Royal (Sujet)	132
4.3.3	L'Objet d'apprentissage (Objet)	132
4.3.4	Le Milieu d'apprentissage (Milieu)	133
4.3.5	Les relations entre Agents (Agent-Agent)	133
4.3.6	Les relations d'enseignement (Agent-Sujet).....	135
4.3.7	Les relations didactiques (Agent-Objet)	142
4.3.8	Les relations d'apprentissage (Sujet-Objet).....	145
4.3.9	Les relations de l'Agent avec le Milieu (Agent-Milieu).....	148
4.3.10	Les relations du Sujet avec le Milieu (Sujet-Milieu).....	151
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION		155
5.1	Les composantes de la situation pédagogique	155
5.1.1	Les éducateurs (Agent)	156
5.1.2	Les usagers du mont Royal (Sujet)	157
5.1.3	Les Objets d'apprentissage (Objet).....	158
5.1.4	Les Milieux d'apprentissage (Milieu).....	162
5.2	Les relations de la situation pédagogique	163
5.2.1	Les relations entre Agents (Agent-Agent).....	163
5.2.2	Les relations d'enseignement (Agent-Sujet).....	166
5.2.3	Les relations didactiques (Agent-Objet)	172
5.2.4	Les relations d'apprentissage (Sujet-Objet).....	172
5.2.5	Vers une pédagogie critique du lieu, décolonisée et urbaine.....	173
5.3	Regard sur la méthodologie utilisée	173
5.4	Apports et limites de la recherche	174
CONCLUSION		175

ANNEXE A ÉCHANTILLON DE LA GRILLE D'OBSERVATIONS (INTÉGRÉE AU JOURNAL DE BORD).....	178
ANNEXE B QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉDUCATEURS ET ADMINISTRATEURS	183
ANNEXE C QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX USAGERS	186
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL — ÉDUCATEURS ET ADMINISTRATEURS	189
ANNEXE E GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL — USAGERS.....	192
BIBLIOGRAPHIE	195

LISTE DES FIGURES

Figure		page
2.1	La situation pédagogique	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Stratégie d'analyse utilisée selon l'instrument de recherche	90
3.2	Calendrier de réalisation des activités.....	96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BLMUK	Black Lives Matter United Kingdom
DSP-M	Direction de la santé publique de Montréal
ENRICH	Environmental Noxiousness, Racial Inequities and Community Health
MTQ	Ministère des Transports du Québec
ONGE	Organisation non gouvernementale environnementale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIE	Programme d'intendance environnementale
PROMIS	PROMotion — Intégration — Société nouvelle

RÉSUMÉ

Les discours environnementaux dominants sont principalement issus des idéologies associées aux mouvements conservationnistes qui émergent aux États-Unis au milieu du 19^e siècle, et sont ancrés dans une perspective dualiste du rapport de l'humain à la nature, opposant les perspectives anthropocentristes et écocentristes. Ces visions du monde sont au cœur des mouvements d'éducation en nature qui émergent dans le monde anglo-saxon dans ces mêmes périodes, et cette vision du rapport de l'humain à la nature inspire encore aujourd'hui les pratiques éducatives en nature. Des épistémologies alternatives, culturellement spécifiques, prennent de plus en plus de place dans les littératures scientifiques du champ de l'éducation en nature, et des perspectives critiques notamment décoloniales et antiracistes s'ancrent de plus en plus dans la pratique. Toutefois, l'éducation en nature en contexte urbain est encore peu étudiée, malgré que les espaces naturels urbains rejoignent grandement les populations racisées. Pour s'intéresser de plus près à cette question dans une perspective sociocritique, cette recherche avait pour but de mieux comprendre les dynamiques vécues au sein d'activités éducatives organisées par un organisme environnemental situé à Montréal, en contexte de pluralisme culturel, et en donnant la parole à trois groupes d'acteurs en présence : les usagers d'un milieu naturel urbain — soit le mont Royal, les éducateurs de l'organisme environnemental, et la montagne elle-même. Les relations que ces acteurs ont tissées entre eux sont analysées et interprétées dans une perspective critique faisant appel à la théorie de la pédagogie critique, et en utilisant le concept de la situation pédagogique selon le modèle SOMA. Les résultats mettent notamment en évidence le fait que les éducateurs entretiennent un rapport à la nature fortement ancré dans une perspective scientifique, que les activités sont peu centrées sur les participants, et que le milieu, dans une situation pédagogique, n'est pas neutre et contribue de façon significative aux apprentissages.

Mots-clés : Pédagogie critique, Éducation en nature urbaine, Pluralisme culturel, Situation pédagogique.

INTRODUCTION

Cette introduction au mémoire est construite en quatre temps, et vise à situer les grandes lignes de la recherche. D'abord, les thèmes de la problématique et du cadre théorique seront résumés. La question et les objectifs de la recherche seront ensuite présentés. La méthodologie utilisée et la démarche adoptée seront également décrites. L'introduction se termine par une présentation des sections du mémoire.

Les crises environnementales contribuent à exacerber diverses formes d'hégémonies. Selon Razmig Keucheyan (2014, p. 11), « [l]a nature n'échappe pas aux rapports de force sociaux : elle est la plus politique des entités », mais ces rapports de force sont justement peu pris en compte au sein des pratiques éducatives, notamment en éducation à la nature (McLean, 2013 ; Newbery, 2012 ; Warren *et al.*, 2014). Pourtant, ces types d'enjeux se multiplient dans le monde. Le cas de l'ouragan Katrina est un exemple où un désastre naturel — les conséquences de l'ouragan lui-même — est devenu une crise sociale en exaspérant une hégémonie raciale existante. Ainsi, du 23 au 31 août 2005, l'ouragan Katrina frappait les berges de La Nouvelle-Orléans, et inondait 80 % de la ville (Keucheyan, 2014, p. 25). Il s'agissait de l'ouragan le plus meurtrier de l'histoire des États-Unis, coûtant plus de 70 milliards de dollars en assurances (Bullard, 2008, p. 753). La gestion de crise fut également fortement critiquée : digues non efficaces malgré la connaissance des risques encourus ; délais importants avant l'arrivée des premiers secours ; et difficulté pour les citoyens — et surtout les citoyens âgés, puis de race noire (Keucheyan, 2014, p. 27) — à recevoir les indemnités financières nécessaires pour la reconstruction de leurs logements (Bullard, 2008). Cet événement est devenu un symbole d'injustice

environnementale en contexte étasunien¹ — notamment à cause de la force visuelle importante de l'hégémonie raciale existante — à travers un racisme systémique ancré dans un contexte historique d'esclavage et de ségrégation raciale (Bullard, 2008, p. 754). Ce cas a mis en lumière une forme d'injustice environnementale vécue par des citoyens marginalisés, et qui ont notamment été pris en main par des initiatives autres que gouvernementales, comme le projet « A Safe Way Back Home » (Bullard, 2008, p. 772).

Le cas de Katrina invite à soulever les enjeux de diversité au sein des grandes et moyennes institutions environnementales. Aux États-Unis, ces institutions travaillent sur les enjeux de diversité depuis cinq décennies, mais les résultats de ces efforts sont encore isolés (Taylor, 2014, p. 2). Au Canada, les conseils d'administration, les employés et bénévoles d'organisations communautaires majeures ont encore peu de participants immigrants ou provenant de minorités ethnoculturelles (Bradshaw et al., 2009 ; Daley et Angulo, 1994 ; Daley et Marcsiglia, 2001 ; Fredette et al., 2006). Les conséquences sont une faible compréhension des vécus issus de divers enjeux environnementaux, ayant des racines notamment dans le colonialisme (Guha, 1989) et le racisme (Bullard, 2008, p. 754 ; Keucheyan, 2014, p. 28).

Les grandes institutions environnementales nord-américaines — notamment des ONG, des agences gouvernementales et des fondations — sont issues ou influencées par le mouvement environnemental traditionnel étasunien, qui constituent encore les fondements des discours environnementaux dominants actuels (Keucheyan, 2014, p. 22). Le mouvement environnemental voit ses origines dans les philosophies écocentristes et se centralise autour du concept de *wilderness*. Ce mouvement est à l'origine des initiatives de création des parcs nationaux d'abord aux États-Unis, puis

¹ Il a été choisi dans ce mémoire d'utiliser le terme *Étasunien* au lieu du terme plus courant *Américain*. Comme le terme *Américain* désigne aussi une personne vivant sur le continent américain, « certains contextes ne permettent pas toujours de discerner clairement le sens donné à ce terme » (Le

dans le reste du monde — notamment dans les colonies britanniques. Ces modes de gestion du territoire visent à protéger des écosystèmes, mais la vision qu'ils portent et les processus de création de ces parcs font l'objet de débats chez certains philosophes de l'environnement (Callicot, 1989 ; Cronon, 1996), notamment pour leur caractère considéré comme oppressif dans divers contextes, comme dans les anciennes colonies britanniques (Guha, 1989), au Canada (Ruru, 2012) et au Québec (Rudin, 2011). Dans la perspective de ces auteurs, l'histoire du mouvement environnemental au Canada s'installe ainsi dans un contexte colonial (Lowan-Trudeau, 2009).

Les pratiques éducatives actuelles dans le milieu de l'éducation en nature s'inscrivant généralement dans un héritage de la *wilderness* (Nicol, 2014a ; Newbery, 2012), auraient donc également tendance à reproduire ces mécanismes (Battiste et Barman, 1998). Le contenu des activités d'éducation en nature aborde généralement peu des perspectives extérieures au dualisme écocentrisme versus anthropocentrisme sur lequel il repose. En plus des questions coloniales, l'éducation en nature fait également l'objet de débats autour du fait qu'elle focalise ses théories et pratiques autour de point de vue d'hommes blancs, de classe moyenne ou élevée et en situation de pleine validité physique (Warren *et al.*, 2014, p. 89). La littérature scientifique associant l'éducation en nature aux questions de genre, de race et d'ethnicité et de capacité est en croissance (Warren *et al.*, 2014). Aborder ces questions spécifiques de justice sociale reste important pour comprendre à la fois les rapports au territoire actuel des groupes Autochtones, non autochtones, et les populations racisées. D'ailleurs, des recherches s'intéressant à la race et à l'ethnicité permettent de soulever des particularités chez les populations racisées et leur rapport aux espaces naturels (Chavez, 2009 ; Finney, 2014). Ainsi, ils auront plus tendance à investir les espaces naturels urbains dans le cadre d'activités d'un jour (Chavez et Olson, 2009a). L'éducation en nature urbaine est ainsi moins adaptée aux populations fréquentant les

espaces de nature urbaine, notamment des populations racisées (Chavez et Olson, 2009b).

À la suite de la recension d'écrits effectuée pour cette recherche, il apparaît que l'éducation en nature en contexte québécois n'ait pas encore été étudiée à travers une telle grille critique. Les transformations démographiques, économiques et sociales dans la société québécoise font qu'une remise en question des pratiques en éducation en nature devient nécessaire. Une recherche de type qualitative, interprétative et critique a été effectuée, à travers une étude de cas portant sur le service Éducation et conservation de l'organisme environnemental Les amis de la montagne. L'organisme a pour mission « de protéger et mettre en valeur le mont Royal en privilégiant l'engagement de la communauté et l'éducation à l'environnement » (Les amis de la montagne, 2016).

La stratégie de collecte de données était conçue en quatre étapes : 1) Révision d'un corpus de documents visant à contextualiser le mieux possible le cas de cette étude ; 2) l'observation participante d'activités pédagogiques en nature et un journal de bord ; 3) l'administration d'un questionnaire visant à colliger des informations sociodémographiques des participants à l'étude, rassembler des premiers indices sur leur vécu pendant l'activité, et agir comme déclencheur de discussion ; 4) des entretiens individuels semi-dirigés.

La démarche de collecte et d'analyse de données a été soutenue par l'utilisation du concept de la situation pédagogique selon le modèle SOMA (Legendre, 2005), dans une perspective sociocritique et portant une attention particulière au pluralisme culturel.

Ce mémoire est organisé en cinq parties. Le premier chapitre présente les problématiques générale, spécifique et de recherche, ainsi que la question de recherche de cette étude. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique servant d'assise pour l'orientation, l'analyse et l'interprétation des données de cette recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée. Le quatrième chapitre est une présentation et une analyse des résultats en trois temps : 1) une description approfondie du cas ; 2) une analyse verticale des données, soit une présentation approfondie du profil de chaque participant à la recherche et 3) une analyse transversale des données. Le cinquième et dernier chapitre propose une interprétation des données, toujours à travers la grille adaptée du SOMA. Une conclusion termine ce document en soulevant les limites de cette recherche et proposer les pistes de recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique à l'origine de cette étude. Cette dernière est présentée en deux temps : 1) le volet socioenvironnemental axé sur les conséquences environnementales des hégémonies culturelles dans le contexte colonial actuel ; 2) le volet éducatif relié à la reproduction de ces rapports de pouvoirs et de savoirs dans les pratiques d'éducation environnementale. Ensuite, le problème spécifique de cette recherche — en l'occurrence l'éducation en nature urbaine auprès d'adultes en contexte communautaire — sera présenté. Pour conclure le chapitre, la pertinence de cette recherche sera décrite sous trois angles : une pertinence scientifique, une pertinence socioenvironnementale et une pertinence éducative.

1.1 Problématique générale : Les conséquences environnementales de l'hégémonie culturelle

Le concept d'hégémonie est utilisé ici comme cadre d'analyse pour décrire les rapports de domination et illustrer comment les enjeux socioenvironnementaux contribuent à exacerber des formes d'hégémonies déjà existantes. Cette section débute par une brève description du concept d'hégémonie culturelle. Elle sera ensuite expliquée en contexte éducatif, puis environnemental.

L'hégémonie est un concept qui a été largement développé par Antonio Gramsci. Selon le philosophe marxiste, l'hégémonie décrit une forme de pouvoir composé de

deux piliers : la force ou la coercition, et le consentement des classes subalternes à subir cette force (Mayo, 2014). Il s'inspire et cherche à actualiser la notion de lutte des classes dans la révolution russe. La lutte des classes doit – en plus de se fonder sur la dimension économique – également prendre en compte la dimension culturelle (Keucheyan, 2012). La culture fait référence ici à l'idéologie de la classe dominante, qui permet de maintenir ce consentement des classes inférieures par des outils culturels hégémoniques tels les médias de masse, la culture populaire et l'école obligatoire.

En contextes éducatifs, Mayo (2015, p. 1126) emprunte les expressions gramsciennes de « grammaires spontanées » par rapport aux « grammaires normatives », pour aborder les nombreux écrits d'Antonia Darder sur la culture en contextes éducatifs. Elle soutient qu'ici les enseignants ont une posture clé pour reconnaître ces formes de cultures — à travers le langage — dans la société :

[Darder] insists on a need for a different way of preparing teachers in their work with bicultural students in the USA. This entails engaging the primary cultures of minority students in a process that does not remain at a superficial level (this has been one of the major critiques of multicultural experiences in education, seen as a form of containment) but which must go deeper. As Darder (2012) posits, educators must seek to create the conditions in which bicultural students can learn how to navigate critically in both cultures, recognizing the dominant/subordinate dialectic and ideological formations inherent in the colonial context. (Mayo, 2015, p. 1126)

Les effets des pratiques néolibérales — qui contribuent aux crises socioenvironnementales et aux rapports de domination — nourrissent les inégalités sociales associées à la classe, à la race et au genre et se manifestent autant en contexte environnemental qu'éducatif : en environnement, notamment par rapport aux capacités d'adaptation inégale aux effets des changements climatiques (Schlosberg et

Collins, 2014); en éducation, à travers des rapports au savoirs inégaux à l'intérieur des dynamiques éducatives (Haluza-Delay, 2012 ; Kincheloe, 2008). Ces réalités socioenvironnementales sont de plus en plus abordées dans les milieux académiques (Haluza-Delay *et al.*, 2013), mais ce sont les personnes issues de ces groupes sociaux subalternes et prises dans les interstices communs de ces injustices qui luttent et témoignent de leurs vécus aux croisements des crises sociales et environnementales.

1.1.1 Des crises environnementales et raciales

Cette section débute par le portrait de trois cas actuels présentant les conséquences environnementales d'hégémonies raciales, et où les groupes subalternes affectés ont dans chaque cas tenté de bouleverser l'ordre social local à travers des actions directes.

1.1.1.1 Black Lives Matter United Kingdom

Le 6 septembre 2016, neuf activistes du mouvement Black Lives Matter United Kingdom (BLMUK) forment une chaîne humaine sur les pistes de l'aéroport de Londres² pendant une matinée, ayant pour conséquence d'annuler, de retarder ou de dévier 120 vols (Weaver et Grierson, 2016). Par ce geste, le groupe dénonce les projets d'expansion de près de 600 millions de dollars canadiens, et qui aurait pour conséquence de détruire davantage l'environnement local. L'aéroport de Londres est situé dans l'arrondissement de Newham et dessert une clientèle d'affaires bien nantie, avec un salaire annuel moyen de 190 000 dollars canadiens (Wanjiku Kelbert, 2016). De l'ensemble de la population vivant dans ce secteur, 40 % ont un revenu annuel

² À ne pas confondre avec l'Aéroport International Heathrow, l'Aéroport de Londres dessert principalement une clientèle d'affaire.

moyen en dessous de 34 mille dollars canadiens (Wanjiku Kelbert, 2016). Cette action directe — qui a reçu une couverture médiatique locale et nationale — dénonçait les inégalités dans la répartition des risques environnementaux en Grande-Bretagne, où les personnes noires sont 28 % plus à risque d'être exposées à la pollution de l'air que leurs concitoyens blancs (Wanjiku Kelbert, 2016). Ainsi, en choisissant le slogan évocateur « la crise climatique est une crise raciste » (Wanjiku Kelbert, 2016), le groupe associait cette problématique localisée aux crises climatiques affectant d'abord les populations noires. Il s'agit donc ici d'une double hégémonie raciale et environnementale.

1.1.1.2 Le projet ENRICH en Nouvelle-Écosse

Des débats similaires émergent au Canada, notamment entourant le secteur d'Africville en Nouvelle-Écosse (Nelson, 2008). En 2015, le projet de loi 111 : *Act to Address Environmental Racism* passe en première lecture de la Chambre des communes de la Nouvelle-Écosse (Zann, 2015). Il ne passe pas en deuxième lecture, mais l'exercice permet d'introduire la problématique de racisme environnemental dans les débats publics de la province. Cette démarche — qui est l'initiative du projet Environmental Noxiousness, Racial Inequities and Community Health (ENRICH) — est mise sur pied par un groupe de citoyens de la région de Halifax (ENRICH project, 2017). À l'origine, le projet vise à enquêter sur les causes et les effets des industries polluantes situées à proximité des communautés Mi'kmaw et de descendance africaine³. Le cœur de l'initiative est un projet de recherche-action centré sur la communauté et basé à l'Université Dalhousie, et son objectif est d'étudier, expliciter et dénoncer les mécanismes de racisme environnemental qui ont cours dans ce secteur (Waldron, 2014a). Les démarches visant à développer le projet de loi 111 ont été

³ Traduction libre de « African Nova Scotian », expression utilisée par le projet ENRICH.

accompagnées de la création d'une consultation publique sur les enjeux de racisme environnemental dans la région (Waldron, 2016). L'équipe du projet ENRICH coordonne également des projets artistiques sur le racisme environnemental pour des jeunes des communautés Mi'kmaw et de descendance africaine, anime des ateliers sur le sujet pour les gens de la communauté, et a produit un documentaire sur les résultats de ces ateliers (Waldron, 2014a; Waldron, 2014b). Ils cherchent également à faire entendre directement les voix des personnes concernées en enregistrant et en diffusant leurs témoignages. À travers ces actions, ce sont divers acteurs de la communauté qui développent un discours localisé dans les frontières de leurs réalités, et qui articulent les phénomènes liés à des enjeux à la fois environnementaux, socioéconomiques et sur la race.

1.1.1.3 Consultations publiques sur l'échangeur Turcot à Montréal

Le Ministère des Transports du Québec (MTQ) est responsable de l'entretien du réseau autoroutier, incluant le secteur situé dans la métropole québécoise. Lors de projets de modifications ou de rénovation de ces autoroutes, une consultation publique et une étude d'impacts environnementaux doivent être effectuées. Entre 2007 et 2011, les consultations publiques sur les réfections à faire à l'imposant échangeur Turcot, dans le sud-ouest de Montréal, se sont élargies en vastes débats publics largement médiatisés, et impliquant un nombre croissant d'acteurs, dont la coalition Mobilisation Turcot et la ville de Montréal (Brière, 2016, p. 164). Les oppositions au projet tel qu'il était proposé dans ses modifications visaient les questions de mobilité. Des autorités en matière de santé publique — dont la direction de la santé publique de Montréal — se sont également jointes au débat, présentant et mettant à jour des études faites sur les liens entre le trafic routier et la santé. Ces rapports stipulent que le trafic est l'une des causes principales de problèmes de santé.

La distribution géographique de ces effets est documentée : il y a plus de risques de collisions sur les artères, et des impacts mesurables à travers une plus grande exposition à la pollution de l'air sur les personnes qui vivent à moins de 200 mètres d'autoroutes, incluant notamment des cas de naissances prématurées et d'asthme. En somme, la mobilité routière exacerbe les inégalités sociales à Montréal, à travers une nuisance spatiale au détriment de la santé et de la qualité de vie des résidents (DSP-M, 2006).

Les revendications des groupes citoyens pointaient du doigt le fait que le projet de reconstruction engendrait de nombreuses conséquences locales (Van Neste et Sénécal, 2015). Parmi les oppositions principales, celles des conditions injustes de logement nous intéressent dans une perspective d'intersection des injustices sociales et environnementales. Les conditions d'habitation autour de l'échangeur Turcot sont étroitement associées aux effets des infrastructures sur la population locale, qui sont historiquement liés par des acteurs de la communauté en relation à la construction de l'échangeur dans les années 1960. À cette époque, les quartiers ont été partiellement détruits et segmentés (Service d'Urbanisme de Montréal, 1966). Les comités de résidents et les organisations communautaires locales travaillent depuis à rebâtir la cohésion sociale et les services sociaux pour minimiser les conditions de vie difficiles des habitants. Le trafic autoroutier engendre également une concentration de certains polluants aériens dans le secteur. Ainsi, la qualité de l'air, les conditions de logement et la cohésion sociale sont à risque avec le nouveau projet du MTQ. Les groupes militants y craignent notamment la fermeture de deux écoles, d'une garderie et d'un centre sportif qui sont situés à 200 mètres de l'échangeur. De plus, le nouvel échangeur conservera un effet d'enclave autour des quartiers pauvres. Les revendications des groupes sociaux n'ont finalement pas été retenues pour les plans finaux de la reconstruction de l'échangeur (Brière, 2013). Une passerelle pour les piétons et cyclistes devait être construite pour passer d'un quartier à l'autre, mais

celle-ci a été retirée des plans à l'automne 2016 (Comité de bon voisinage Turcot du Sud-Ouest, 2016 ; Gravel, 2016).

Le cas de Turcot représente ainsi une forme d'injustice spatiale, environnementale et socioéconomique. Contrairement aux deux autres exemples qui ont été présentés, les questions raciales n'ont pas été intégrées aux analyses des rapports consultés. Pourtant, ces quartiers enclavés autour du site de l'échangeur sont parmi les plus multiethniques de Montréal, et sont occupés par une population noire anglophone importante au moins depuis la fin du 19^e siècle (Williams, 1998). Petite-Bourgogne est également un des quartiers les plus pauvres de la métropole, avec notamment 18,5 % de travailleurs pauvres en 2006 (Leloup, Desrochers et Rose, 2016, p. 120).

Les trois exemples présentés dans cette section — en Angleterre, en Nouvelle-Écosse et à Montréal — représentent à la fois des enjeux environnementaux et de justice sociale. Les répertoires d'action qui sont mis en œuvre par ces groupes subalternes sont largement inspirés des mouvements des droits civiques, dont des sit-in, boycottages, marches et coupures de routes (Keucheyan, 2014, p. 9). Ces trois exemples se situent en contexte urbain, où les luttes environnementales sont plus rarement associées, notamment dû au fait que « l'environnementalisme traditionnel, aux États-Unis, se caractérise davantage par son légalisme, c'est-à-dire son approche souvent « technique » ou « experte » des problèmes environnementaux » (Keucheyan, 2014, p. 18). Afin de comprendre les interrelations actuelles et en contexte montréalais des injustices sociales et environnementale — et plus particulièrement celles associées aux questions de race — ainsi que les mécanismes à travers lesquels ils se manifestent en contexte éducatif, il importe de situer l'historique colonial et socioenvironnemental québécois.

1.1.2 La part du colonialisme dans ces conséquences socioenvironnementales

L'objectif de cette section est de comprendre la culture du mouvement environnemental dominant actuel. La première partie fera un survol du colonialisme politique et économique au Québec, et sera suivie d'une présentation des pensées environnementales dominantes — dans leurs perspectives coloniales — qui façonnent encore aujourd'hui les mouvements environnementaux, leurs philosophies et leurs actions. La présente section ne vise pas à faire une chronologie historique exhaustive du colonialisme au Québec, mais plutôt de faire ressortir des éléments pouvant illustrer les origines des mécanismes hégémoniques associés aux problématiques socioenvironnementales actuelles.

1.1.2.1 Un colonialisme économique et politique

L'objectif de cette section est de décrire l'influence du colonialisme dans le tissu socioéconomique actuel au Québec afin de situer dans la section suivante comment évolue les mouvements environnementaux dans ces contextes. Cette description s'inscrit dans une démarche critique en considérant que l'État exerce une forme moderne de colonialisme (Haque et Patrick, 2015, p. 27), et pose un regard sur la relation colonial, ou *colonial relationship* tel que défini par Coulthard (2014) :

Glen Coulthard defines the colonial relationship as characterized by domination, « where power — in this case, interrelated discursive and nondiscursive facets of economic, gendred, racial, and state power — has been structured into a relatively secure or sedimented set of hierarchal social relations that continue to facilitate the dispossession of Indigenous peoples from their land and self-determining authority (Coulthard, 2014, cité dans Deer, 2017, p. 17).

Pour articuler ces propos, cette section présente quelques moments clés de l'histoire du Québec, et s'intéresse principalement aux manières utilisées par les colonisateurs pour occuper le territoire.

L'occupation du territoire du Canada a été marquée par une lutte entre les royaumes anglais et français, qui a abouti par une victoire de l'Angleterre. Les occupations Française et Anglaise se distinguent donc par des formes de colonialisme sensiblement différentes et propres au contexte québécois et canadien : Les Français s'intéressent d'abord à l'exploitation des ressources naturelles qu'ils y trouvent. La collaboration des populations locales est ici importante pour apprendre à connaître le territoire et y survivre. La colonisation française se fera donc graduellement, débutant par des missions commerciales ponctuelles, puis par des alliances stratégiques en réponse notamment à la présence des Anglais (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 43).

Avant l'arrivée des premiers Européens, les peuples autochtones vivent à l'intérieur de leurs propres sociétés complexes où existent des communautés, des rapports diplomatiques, des guerres et des échanges commerciaux basés notamment sur l'exploitation de ressources naturelles (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 34). Tio'tià:ke⁴ — le nom donné actuellement par la nation Kanien'kehà:ka (Mohawk) sur leur territoire — signifie en Kanien'kehà « au confluent des rivières » (First Voices, s.d.). Montréal a donc été un lieu de rencontres stratégiques pour de nombreux peuples — et notamment pour la Grande Paix de Montréal (Bouchard, Cardinal et

⁴ Tiotià:ke est un terme Kanien'kehà (Mohawk) attribué par ceux-ci à l'île nommée Montréal par les occupants Européens. Le peuple Kanien'kehà:ka habitait ce territoire au moment où les frères Sulpiciens s'y installent (First Voices, s.d.). Ils y apprennent la langue et font les premières démarches vers une forme de langue écrite. La langue étant un outil important de domination afin de maintenir une politique coloniale en attribuant aux langues autochtones un caractère primitif (Haque et Patrick, 2015), il a donc été choisi de faire mention les toponymies assignées par les habitants originaux de ces territoires.

Picard, 2008, p. 43) — et sa population n'a cessé de croître depuis l'arrivée des Européens.

Les premiers voyages à visées commerciales des Européens se font dès le 14^e siècle, principalement pour l'exploitation des ressources maritimes. La pêche à la morue y est d'ailleurs si intensive qu'elle en réduit la quantité de façon significative (Mimeault, 2017, p. 18). Aux débuts de la colonisation française, les relations entre Français et Autochtones sont ainsi largement basées sur le commerce des ressources naturelles, et particulièrement la fourrure et le bois noble (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 37).

Les Français ont peu de connaissances du territoire, et l'accès aux ressources est difficile : Les hivers sont rudes, et les ressources se trouvent principalement au cœur des forêts. La réussite de ce type de commerce dépend ainsi d'une excellente connaissance du territoire, et de la maîtrise d'une variété de techniques pour y survivre. Les Autochtones sont porteurs de ces connaissances, et la collaboration avec ces derniers devient une stratégie importante afin d'assurer le succès du processus commercial, contrairement à l'oppression et à l'asservissement direct, comme c'est le cas dans d'autres colonies. Jusqu'à la signature de la Proclamation royale en 1763, les groupes Autochtones tiennent à se considérer comme des partenaires (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 49). En échange de l'accès au territoire et au soutien pour y survivre et faciliter l'accès aux ressources, les Français y effectuent notamment du troc d'alcool, et offrent un soutien militaire à certains peuples autochtones (Ferland, 2003, p. 35). Des efforts d'évangélisation sont effectués tôt pendant la colonisation en pensant faciliter les échanges commerciaux, mais encore sans succès significatifs à ces moments (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 40).

À l'arrivée de Jacques Cartier, les populations locales ont une certaine habitude des contacts avec les Européens. Les Français s'installent de plus en plus loin vers l'est le long du fleuve St-Laurent, où ils ouvrent des postes de traite de fourrure permanents à plusieurs endroits stratégiques. Dans un effort notamment de maintenir une compétition avec les Anglais, les intentions des Français sont maintenant de former et de faire croître des colonies permanentes sous leur propre autorité, ainsi que poursuivre et développer leurs activités économiques. La présence française sur le territoire est à ce moment sous forme de colonisation commerciale, et les Autochtones ne sont pas encore directement asservis par la force, car ils sont utiles aux Français dans leurs projets commerciaux (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 43).

Les nombreuses étapes menant à l'installation permanente française et anglaise sur les terres autochtones d'Amérique ont été marquées, d'une part, par les guerres entre Anglais et Français pour assurer une autorité sur les territoires d'Amérique du Nord, associées à des alliances stratégiques avec des peuples autochtones dans leurs propres guerres. D'autre part, la création de la confédération du Canada est associée à une série de traités et de lois, notamment la Loi sur les Indiens et les traités numérotés dont leur mise en application a été exécutée à travers un rapport de force inégale, notamment sans le consentement éclairé des parties prenantes, créant ainsi une dynamique de tutelle par le gouvernement envers les groupes Autochtones, qui reste aujourd'hui en vigueur (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 136). Les terres du Québec constituent ainsi pour la plupart, des territoires Autochtones non cédés, positionnant le pays dans un contexte qui reste encore aujourd'hui colonial (Simpson, 2014).

Dans ce processus, des rapports de proximité se créeront entre les Français et les Autochtones, d'où émergeront les métis (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 58).

Les relations de pouvoir avec les Français sont moins évidentes qu'avec les Anglais, car les Français, tout en restant colonisateurs sur le territoire, sont également en situation d'oppression face aux Anglais. Néanmoins, les relations entre colons français et colonisés autochtones sont marquées par de profonds changements à la fin du XIX^e siècle, quand le gouvernement canadien impose la Loi sur les Indiens dans un effort avoué d'assimilation des Autochtones. Cette loi les met sous tutelle, principalement en les confinant dans des réserves et en obligeant les enfants dès l'âge de sept ans à intégrer les écoles résidentielles gérées par les congrégations religieuses. Le racisme y est omniprésent, encouragé par une philosophie selon laquelle l'homme blanc est supérieur à l'Autochtone (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 63 ; Battiste et Barman, 1995, p. viii). Le racisme ambiant et la philosophie colonisatrice feront des pensionnats des endroits où le châtiment corporel est fréquent et atteint une brutalité qui n'aurait pas été acceptée dans les autres écoles québécoises (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 63). Le racisme actuel envers les peuples autochtones est de plus en plus reconnu officiellement, quoique timidement. C'est en juin 2015 que la Commission vérité et réconciliation du Canada qualifiait la politique des écoles résidentielles de génocide culturel, malgré qu'elle soit associée de la sorte depuis plus longtemps par les groupes autochtones (Commission vérité et réconciliation du Canada, 2015). Le racisme institutionnalisé envers les Autochtones est de plus en plus reconnu et documenté comme tel, notamment dans le milieu de la santé (Allan et Smylie, 2015). Il reste difficile de reconnaître ces inégalités et d'y analyser les violences systémiques qui sont à leur racine, comme c'est actuellement le cas dans le cadre de l'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (Pineda, 2017).

1.1.2.2 Un colonialisme environnemental

Le mouvement environnemental voit son origine au milieu des années 1800, et avec le mouvement écologiste — qui lui émerge au courant des années 1960 — ils constituent encore les fondements des discours environnementaux dominants (Keucheyan, 2014, p. 22). L'histoire du mouvement environnemental s'installe dans un contexte colonial (Guha, 1989), qui est pourtant peu intégré aux discours actuels sur le sujet. Cette dimension reste importante pour comprendre à la fois les rapports au territoire actuels des groupes Autochtones, non autochtones, et les populations racisées, ainsi que pour comprendre les divisions actuelles au sein des luttes environnementales. Il se crée donc un rapport de pouvoir à l'intérieur même des mouvements environnementaux. Ces rapports sociaux de pouvoir hégémoniques sont finalement reproduits à l'intérieur des dynamiques éducatives. Cette section vise donc à présenter l'émergence du mouvement environnemental dans son contexte colonial, afin de mieux situer les rapports de pouvoirs et de savoirs actuels en environnement.

Le mouvement environnemental actuel voit ses origines dans les philosophies écocentristes et se centralise autour du concept de *wilderness*. Ce mouvement émerge au milieu des années 1800, une époque marquée par un vif intérêt des bourgeois de la côte est étasunienne pour les territoires de l'ouest du pays. Ces espaces sont convoités autant par les explorateurs, touristes et artistes, que par des gens d'affaires et investisseurs attirés par le potentiel extractif et foncier de ces régions. John Muir — un des instigateurs principaux du mouvement et encore une icône actuelle de celui-ci — fait de nombreuses expéditions qu'il documentera dans des récits de voyage (Duban, 2007, p. 31). Ces écrits contribueront à définir le concept de *wilderness*, pièce centrale du discours associé à la création des parcs nationaux dont il est l'instigateur principal. Ces actions l'amènent à fonder le Sierra Club, aujourd'hui la plus grande organisation non gouvernementale en environnement (ONGE)

(Keucheyan, 2014, p. 23). Les prochaines sections décrivent le mouvement de la *wilderness* et les critiques principales qui lui sont associées sur le colonialisme.

L'expression *wilderness* n'a pas de traduction française (Callicott, 2010). John Stewart Mill (1874) la présente notamment comme une vision idéale de la nature « où les phénomènes ont lieu sans le pouvoir volontaire ou intentionnel de l'humain ». Ici, le naturel est opposé à l'artificiel et au culturel, et l'environnementalisme voit la conservation et la préservation de cette *wilderness* — donc cette nature qui devrait rester intacte — comme un de ses objectifs principaux. De nombreux débats existent sur ce que représente cet idéal de la *wilderness*. Ce travail s'arrête davantage aux deux critiques principales proposées par Callicott (2010), qui sont le caractère oppressif de la *wilderness*, et la supposition problématique que les humains ne font pas partie de la nature.

Selon Callicott, l'idéal de la *wilderness* a un effet oppresseur, d'une part à cause de son caractère ethnocentrique, et d'autre part, car il reproduit une forme d'impérialisme. Le caractère ethnocentriste de son application se manifeste de deux façons. D'abord, il suppose que le « Nouveau monde » n'avait pas été altéré par l'humain avant l'arrivée des Européens⁵. Cette perception attribue implicitement aux Autochtones déjà présents un caractère non-civilisé (Callicott, 2000, p. 25). George Catlin — artiste-peintre connu pour ses portraits des Autochtones de l'ouest étasunien, auteur, voyageur et à qui on reconnaît la paternité du concept de parc national (Duban, 2007, p. 28) — rêve de parcs nationaux comme des lieux « où habiteraient hommes et bêtes, dans toute la beauté première de leur état naturel » (Duban, 2007, p. 28). Ici, les « hommes [...] dans leur état naturel » représentent les peuples amérindiens habitant les territoires convoités, mais leurs représentants ne sont

⁵ Dans une perspective écologiste, cette perception est associée à une fausse supposition que les Autochtones étaient incapables d'avoir un impact notable sur leurs écosystèmes, quand pourtant ils géraient leurs terres de façon intensive (Cronon, 1996).

pas décrits comme participant au mouvement de création des parcs. Ils sont plutôt contraints à demeurer passifs. Les activités autorisées favorisent les loisirs au détriment des activités de pêche et de chasse de subsistance, qui sont centrales aux cosmologies et à la survie des communautés autochtones de l'époque (Callicott, 2000, p. 25). Ce moment fait ressortir des éléments qui permettent d'illustrer les mécanismes engendrant les rapports de pouvoir et de savoirs actuels en environnement.

Une autre façon dont le concept de *wilderness* est manifesté comme ethnocentrique est le fait qu'il se suppose comme universel, lorsqu'il représente plutôt une vision profondément occidentale, et plus précisément étasunienne de la nature. Callicott (2010) explique que le fait que l'expression *wilderness* n'a pas d'équivalent dans de nombreuses autres langues est un premier indice que le concept n'ait pas été approprié par d'autres peuples. Les colonisateurs de l'est étasunien auraient probablement pris cette expression à partir d'un passage de la Bible, ce qui expliquerait les origines protestantes du concept de *wilderness* (Callicott, 2010). La *wilderness* est d'autant plus associée à l'identité étasunienne, car elle voit le monde dans un dualisme chrétien versus cartésien, ou humain versus nature (Callicott, 2010). La notion protestante de la nature humaine est que celle-ci est profondément corrompue et renvoie à une opposition à la nature, ou la *wilderness*, complètement pure. La *wilderness* contribue également à la construction d'une identité étasunienne par l'imaginaire de la *frontière* à élargir, ainsi qu'à l'imaginaire du romantisme associé au *Far West*. Ces caractéristiques contribuent au développement des spécificités culturelles étasuniennes (Callicott, 2010). Le contact avec la nature permettait aux Étasuniens de nourrir une identité collective qui se dissociait de leur origine coloniale européenne et leur permettait d'évacuer les hiérarchies caractéristiques de l'Europe telle l'aristocratie (Duban, 2007).

L'autre forme d'oppression associée à la *wilderness* — conjointement à l'ethnocentrisme dans sa pratique et sa conception — est que sa mise en œuvre constitue une forme d'impérialisme. Des modèles anglo-saxons et français de parcs nationaux ont été implantés dès le début du XX^e siècle dans bon nombre de colonies, ayant notamment pour conséquence l'éviction de populations locales autant dans le nord que le sud. Des auteurs y critiquent ici le concept de la *deep ecology*, vu comme une branche radicale du concept de *wilderness*, et qui s'installe comme autorité morale en regard du rapport à la nature (Guha, 1989, p. 75). Elle y présente le rapport de l'humain à la nature dans un dualisme opposant l'écocentrisme à l'anthropocentrisme. L'écocentrisme est ici associé au rapport idéal et à la représentation idéale à avoir avec l'environnement, et est associé à ce concept profondément étasunien de la *wilderness*. L'anthropocentrisme est ici associé à des représentations de l'environnement qui seraient issues du monde oriental. Guha (1989, p. 79) souligne ici l'effet réducteur à utiliser un dualisme qui associe l'occident aux sciences, à l'écocentrisme et une sorte de maturité environnementale. À l'opposé, l'est y est présenté comme anthropocentriste dans son rapport à la nature et donc moins évolué. De plus, des éléments religieux et culturels ciblés sont extraits de leurs contextes des cosmologies orientales pour nourrir les philosophies occidentales associées à la *wilderness*. Ceci donne à la *deep ecology* une aura d'universalisme qui contribue à légitimer l'implantation de parcs nationaux à l'international, et qui constitue ainsi une forme d'impérialisme (Guha, p. 79).

Les premiers parcs nationaux au Canada — la Stoney Reserve à Banff en 1879, qui mènera à la création du Parc des montagnes Rocheuses en 1887 (Lothian, 1987) — et au Québec — le Parc du Mont-Tremblant en 1895 (Guay, 2005 ; Lothian, 1987) — sont créés dans la foulée de la popularité du mouvement environnemental étasunien, qui émerge à la même période. Au moment de la création des premiers parcs nationaux canadiens, les décideurs et le public sont directement influencés par le

mouvement environnemental étasunien (Binnema et Niemi, 2006, p. 728). Le premier parc National d'initiative fédérale au Québec — le Parc National de Forillon en Gaspésie — sera inauguré 75 ans plus tard en 1970, mais les démarches débutent dès le début du 20^e siècle (Lothian, 1987, p. 133). La vision, la philosophie et les intentions du gouvernement canadien intègrent toutefois nettement moins les idées associées au concept de *wilderness*, même si le terme se retrouve dans certaines lois et rapports annuels (Binnema et Niemi, 2006, p. 739). L'approche canadienne et québécoise des parcs nationaux est davantage préservationniste — ce qui autorise certaines exploitations des ressources et l'habitation du territoire — que conservationniste — qui vise plutôt une protection complète et sans altérations du territoire. Les intentions du gouvernement canadien sont d'encourager le tourisme, le jeu et l'identité canadienne associée aux grands espaces (Binnema et Niemi, 2006, p. 738). Le but des législations associées était de créer des « public parks and pleasure grounds for the benefit, advantage and enjoyment of the people of Canada » (Goldstein, 2013, p. 73). Les parcs nationaux québécois ont également un historique d'expropriation des populations locales, dont les communautés autochtones. Ainsi, même si la *wilderness* est assumée comme vision pour la création des parcs nationaux, sa mise en pratique n'est pas compatible avec sa définition. L'expropriation des populations autochtones ne visait donc pas à créer un espace inhabité, mais plutôt de créer un espace propice au jeu (chasse de petits gibiers) et au tourisme. Ainsi, des animaux sélectionnés spécifiquement pour la chasse ont été introduits dans les parcs, au même moment où les animaux à fourrure — d'intérêts pour les populations autochtones locales — devenaient interdits (Binnema et Niemi, 2006, p. 740). Cette expropriation des Autochtones est également associée à un effort d'assimilation de ces groupes par les gouvernements canadien et québécois. La pratique de la chasse et le nomadisme étaient associés à un manque de civilité, contrairement à l'agriculture et à la sédentarité : « *As long as they can hunt, you cannot civilize them.* », disait Howard Sibbald, le superintendant général du Parc National des Laurentides cinq ans après sa création (Binnema et Niemi, 2006, p. 740).

La chasse aux animaux de fourrure était également illégale. Il précisait que la perte du droit de chasse des Autochtones dans le nouveau parc, et aussi proches de leurs réserves était un des importants facteurs qui les a amenés à se tourner vers l'agriculture et à la « civilité » (Binnema et Niemi, 2006, p. 740).

Cette dimension historique est encore peu connue des groupes environnementaux et ces actions ont des répercussions actuelles sur les Autochtones. Depuis la deuxième moitié du 20^e siècle, les groupes Autochtones se sont vus décerner des droits spéciaux pour utiliser et accéder à divers parcs, et ont dans certains cas été consultés sur la prise de décisions. Dans d'autres contextes, ils ont pu avoir des postes d'autorité en matière de prises de décision (Goldstein, 2013, p. 73). La chasse reste un sujet de discordance entre les peuples autochtones et les organisations environnementales. Un rapport de domination existait et existe encore donc entre les environmentalistes blancs et les Autochtones sur les décisions visant l'occupation du territoire.

1.1.3 Redéfinir l'héritage des luttes sociales issues de la Révolution tranquille

Les mouvements environnementaux représentent une forme de lutte sociale. Les années 1960 au Québec, à travers la mouvance de la Révolution tranquille, ont façonné l'identité canadienne-française actuelle et inspirent encore les luttes sociales majeures. Dans cette perspective, cette section s'intéresse plus précisément à la façon dont étaient abordés la colonisation et les questions raciales à cette époque, et comment elles influencent encore aujourd'hui les débats sur ces enjeux. Il sera ensuite possible de situer ces mécanismes dans le contexte des mouvements environnementaux actuels.

1.1.3.1 Redéfinir l'héritage colonial

La capitulation de 1763 transforme les statuts des colons Français en sujets Anglais, et ils subissent diverses formes d'oppressions qui perdurent jusqu'au 20^e siècle (Bouchard, Cardinal et Picard, 2008, p. 43). Un mouvement émancipatoire francophone se positionnant comme décolonial émerge au début des années 1960. Ce mouvement s'articule notamment autour des activités intellectuelles de la revue *Parti Pris* — publiée de 1963 à 1968 — et qui permet d'y articuler ses bases idéologiques. La revue est influencée notamment par les écrits de penseurs décoloniaux tels Jacques Berque, Frantz Fanon, et surtout Albert Memmi (Constant, 2014, p. 116). Ses deux essais *Portrait du colonisateur* et *Portrait du colonisé* inspirent la formulation du *mal vivre* québécois et « c'est à travers Memmi que les partipristes se voient objectivement pour la première fois comme êtres colonisés » (Major, 2013, p. 63-64, cité dans Constant, 2014). En dressant le portrait du québécois francophone colonisé, Chamberland contribue à l'envol des idéologies indépendantistes, et qui représente encore un repère l'identité québécoise. Sans nier l'oppression dont ont été victimes les francophones, Alain Deneault (2015) explique que Memmi lui-même pose certaines nuances à la façon dont s'articule cette analyse décoloniale :

Ainsi, Memmi, comme bien des intellectuels de la décolonisation, peine à inscrire clairement les « Canadiens français » dans la catégorie des colonisés, puisqu'il apprécie leur statut en fonction d'un niveau de vie supérieur à celui de la plupart des peuples reconnus sous cette appellation. (Deneault, 2015, p. 89) Cette précaution n'est pas sans reconnaître que les Québécois francophones aient vécu une forme de contrôle anglo-américain, et sa position sur la question à savoir si les Québécois francophones ont le statut de colonisés ne sera pas constante à travers les années — dont il en fait notamment la description dans une de ses éditions du *Portrait du colonisé* (Austin, 2013, p. 59).

Deneault propose dans ce contexte une grille qui s'éloigne du vocabulaire associé au contexte Européen par les classes sociales — bourgeoisie, classe moyenne et prolétariat — et se rapproche plutôt du discours décolonial pour expliquer le régime canadien. Ainsi, il parle plutôt en termes de colonisateurs, colons et colonisés. Cette grille fait écho au commentaire de Memmi et fait émerger les groupes Autochtones de l'invisibilité dans laquelle ils sont autrement sujets. Dans cette perspective, le canadien français représente donc le colon :

Coincé entre le colonisateur, qui définit en fonction de ses intérêts le dessein colonial, et le colonisé, broyé par l'entreprise de pillage, voire d'extermination, que celui-là met en œuvre — en l'occurrence au Canada, d'une part, l'élite financière, industrielle et politique, d'autre part, les Amérindiens ruinés par sa présence — le colon apparaît comme le strict agent du projet d'exploitation (Deneault, 2015, p. 89).

Cette proposition de Deneault permet également de nuancer le discours où le canadien-français est perçu comme — contrairement au colonisateur anglais — principalement un bon colon, ami des Autochtones et se trouvant des origines métisses. Ce discours cherche à placer le canadien-français à la fois du côté des gagnants, et du côté vertueux des colonisés. Il s'agit d'un discours également proposé par John Ralston Saul dans son ouvrage *A Fair Country: Telling Truths about Canada* (2009), dans un effort de distancer l'identité anglophone canadienne de sa mère patrie Anglaise en attribuant des liens identitaires avec les Autochtones. Au Québec, le film *L'Empreinte* (2015) effectue le même exercice en cherchant à distinguer les Québécois de descendance canadienne-française aux colonisateurs anglais. L'argument proposé ici est d'associer l'identité métisse au fait d'avoir un parent autochtone dans son arbre généalogique. Cette perspective évacue la dimension politique associée au statut de Métis au Canada, et s'apparente au concept du *settler move to innocence* (Tuck et Yang, 2012) où le colon tente de réconcilier une certaine culpabilité en se créant une complicité avec le groupe colonisé. Il s'agit

ici d'une forme de racisme dans la perspective où l'Autochtone est à la fois associé à une série de clichés à premières vues flatteuses comme le *noble sauvage*, et où les injustices et discriminations contemporaines sont évacuées du discours. Une personne blanche peut donc s'associer à l'identité Métis tout en contribuant — à travers le système de racisme systémique en place — à nourrir les discriminations envers ces mêmes peuples métis (Vowel, 2015).

La conséquence actuelle du *settler move to innocence* fait donc écho à la critique d'Albert Memmi à ce sujet soixante ans plus tôt, qui invisibilise encore une fois les injustices actuelles vécues par les groupes Autochtones. Ces luttes sont encore influencées par l'utilisation du territoire et les politiques associées à la création des parcs nationaux. Le phénomène du *settler move to innocence* est d'autant plus présent dans le contexte environnemental, où l'intérêt pour la nature des Québécois francophones sera associé à l'historique de proximité que les colons français auront eu avec les Autochtones, et le rapprochement à la nature que cela aura suscitée.

Au-delà des questions nationalistes et linguistiques, les divers mouvements sociaux au Québec à l'époque de la Révolution tranquille impliquent des pensées radicales — notamment à travers les activités de la revue *Partie Pris* — qui s'inscrivaient depuis longtemps dans des contextes plus globaux, ancrés dans la décolonisation et la transformation sociale (Mills, 2010, p. 20). Le mouvement de décolonisation québécoise articulait toutefois difficilement son propre rapport colonial envers les peuples autochtones, ayant pour conséquences d'invisibiliser leurs conditions sociales et leurs luttes :

[...] sauf quelques rares exceptions, les Autochtones sont à peu près complètement absents des premiers écrits sur la décolonisation du Québec. Afin de s'imaginer eux-mêmes comme étant la population indigène, les partisans de la libération du Québec doivent ignorer

l'existence, passée et présente, des communautés autochtones de la province. (Mills, 2010, p. 81)

Il existe d'autres luttes sociales de cette époque qui sont actuellement peu connues, par exemple la création du Front de libération des femmes, une brève coalition composée autant de femmes francophones qu'anglophones en 1969, et qui mettait de l'avant les luttes féministes étroitement associées aux luttes locales nationalistes, ainsi que nord-américaines de justice sociale. Mills souligne que cette collaboration — qui s'est étendue au-delà des frontières linguistiques — est rarement soulignée pour comprendre et conceptualiser le Québec actuel (Mills, 2010, p. 23).

1.1.3.2 Entre solidarisation et appropriation des luttes raciales

Montréal était un lieu où convergeaient acteurs, débats et luttes sur les questions raciales à l'époque de la Révolution tranquille (Mills, 2010, p. 22). En 1968, Montréal était l'hôte du *Congress of Black Writers* et en 1969, des manifestations importantes avaient lieu à la Sir George William University (Austin, 2013, p. 129). Quelques années plus tard, en 1974, la communauté haïtienne se mobilise pour éviter la déportation de 1500 de ses ressortissants (Mills, 2013), et les chauffeurs de taxi luttent contre le racisme dans l'industrie du taxi (Mills, 2016, p. 3).

D'une part, ces luttes font peu partie de la mémoire collective. D'un autre, les mouvements de droits civiques américains inspirent les autres luttes depuis longtemps. Un des éléments les plus marquants du mouvement décolonial québécois francophone est l'ouvrage *Nègres blancs d'Amérique* du poète Pierre Vallières (1968/1994). Le problème est que ces autres luttes finissent la plupart du temps par invisibiliser celles vécues par les personnes noires :

Not only did French Quebecers assert an anti-colonial and nationalist position, but in doing so they also constructed a Black racial persona—the French Canadian as "nègre". It was precisely during this time—when French Quebecers were casting themselves as « white niggers » in Québec's heightened nationalist and politically charged context—that Black radical politics emerged in Montreal. As Blacks in Montreal were redefining themselves and claiming Montreal and Canada as their own—thinking locally and transnationally, and expressing new, overtly militant forms of protest and defiance—French Canadians were appropriating blackness as a kind of anagram—a rearranging of meaning as opposed to words—of their lived experience. (Austin, 2013, p. 44)

Cette démarche décoloniale a jeté les fondements d'une identité québécoise francophone actuelle. L'objectif de cette section était d'une part de situer cette lutte parmi les mouvements plus larges des droits civiques très présents partout dans le monde à cette époque, et d'autre part de faire ressortir de l'ombre des mouvements sociaux importants qui avaient lieu ici même. Ceci permet d'expliquer en partie d'où proviennent les mouvements sociaux actuels, et l'invisibilité mise sur les autres luttes contribue à l'homogénéité actuelle des mouvements sociaux, dont les mouvements environnementaux.

1.1.4 Le paradigme actuel : le développement durable

La section précédente présentait un paradigme environnemental dominant, articulé autour du concept de la *wilderness* et qui perçoit le rapport de l'humain avec la nature dans une perspective dualiste opposant l'écocentrisme à l'anthropocentrisme. Il importe également d'aborder — brièvement dans le cadre de cette étude — le paradigme du développement durable, qui est articulé et profondément ancré dans la logique capitaliste actuelle.

C'est à la suite du Sommet de la Terre en 1992 que le rapport intitulé *Notre avenir à tous*, de la Commission sur l'environnement et le développement des Nations Unis (communément appelé le rapport Brundtland) propose le concept de *développement durable* :

Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoin », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir. (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987, p. 40)

Le rapport aborde les questions d'équité et de justice sociale, et a permis d'ouvrir un dialogue avec les milieux financiers et les entreprises. Le développement durable représente actuellement un paradigme dominant où des formes de rapports de pouvoir sont reproduites. Le développement durable s'inscrit actuellement dans une logique d'économie capitaliste au détriment de l'équilibre des écosystèmes et de la qualité de vie (Sauvé, 2007). Elle exacerbe finalement la détérioration des écosystèmes et des conditions de vie des communautés, notamment des plus vulnérables (Keucheyan, 2014, p. 17). De plus, ces pratiques menacent de coloniser des espaces dans les pays plus pauvres du Sud dû à la capitalisation de la nature (Wittneben, Okereke, Banerjee et Levy, 2012).

1.1.5 Les mouvements environnementaux actuels

La section précédente visait à présenter deux périodes de l'histoire du Québec importantes pour comprendre la constitution des mouvements environnementaux

actuels, et particulièrement ceux qui œuvrent dans la protection des espaces naturels. Ainsi, l'héritage colonial à l'origine des mouvements environnementaux, et l'héritage socioculturel légué par le mouvement décolonial de la Révolution tranquille contribue à contextualiser la culture des mouvements environnementaux actuels et ses participants. Cette section se penche sur la signification et la relative importance d'une représentation ethnoraciale au sein des mouvements environnementaux québécois. Elle tente également de faire un portrait partiel de la situation au Québec, considérant le peu de données sur ce sujet.

Des ONGE — dont notamment Earth Day Canada (2012, p. 1) et Green 2.0 aux États-Unis (Taylor, 2014) — reconnaissent de plus en plus qu'ils font face à des défis pour donner au sein de leurs organisations une place significative aux connaissances, aux expériences et aux expertises d'individus issus de diverses communautés ethnoraciales. Face à cet acte de bonne volonté, des acteurs du mouvement pour la justice environnementale soulignent toutefois que pour briser ce plafond vert ou « green ceiling » (Bullard et Garcia, 2015, p. 42), ces organisations ne devraient pas focaliser leurs énergies « à “intégrer” des personnes de couleur dans des groupes blancs » (Bullard et Garcia, 2015, p. 43, traduction de l'auteur). Les actions des ONGE devraient davantage être intégrées à une perspective de justice sociale plus profonde. Quant à elles les organisations qui ancrent déjà leurs actions dans ces perspectives — et qui œuvrent pour la plupart à une échelle locale — sont sous-financées et font face à de nombreux obstacles structurels.

Les études portant sur les sous-représentations des populations racisées dans les milieux de travail — notamment dans le milieu de la protection de l'environnement — sont minimales au Canada et au Québec. Elles montrent toutefois une faible représentation dans les conseils d'administration (Bradshaw et al., 2009 ; Fredette, Bradshaw et Inglis, 2006), dans les positions de direction (Cukier, Yap, Miller et

Pinoo, 2010) et parmi les employés (Daley et Marsiglia, 2001). De plus, la formulation des questions de recherche tend souvent à faire reposer le problème sur les épaules des personnes racisées elles-mêmes (Taylor, 2014, p. 29) plutôt de tenter de comprendre le contexte systémique de la présence de ce « plafond vert ». Ces résultats s'inscrivent ainsi dans un contexte où il existe une discrimination à l'emploi au Canada (Block et Galabuzi, 2011) et au Québec (Chicha, 2012 ; Eid, 2012).

Cette sous-représentation devient un problème si des enjeux environnementaux sont mis de l'avant et défendus, et finissent par mettre sous silence et à porter préjudice à d'autres enjeux dont les acteurs des mouvements n'ont pas connaissance. Il se dessine ainsi une forme de rapport de pouvoir qui est reproduite dans les milieux d'éducation formelle et non formelle.

1.2 Problématique spécifique : Reproduction de ces rapports de pouvoir dans les milieux éducatifs en environnement

Les efforts de sensibilisation du mouvement environnemental ont contribué à ce que l'environnement soit intégré dans les divers programmes de formations de l'école québécoise en tant que domaine de compétence. L'éducation prend toutefois une place importante au sein des mouvements environnementaux, et donc en contextes non formels et informels. Cette section vise à situer les pratiques d'éducation à l'environnement au Québec, principalement dans les initiatives d'éducation en nature, qui mettent davantage en pratique les héritages de la *wilderness*.

1.2.1 L'éducation à l'environnement en milieu formel

Dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) actuel, l'environnement est intégré au domaine général de formation « Environnement et consommation » dont l'intention éducative est d' « [A]mener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. » (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, 2015, p. 9). Les situations proposées mettent l'accent sur la gestion des déchets et des ressources au niveau de l'école primaire, ainsi que des choix éthiques face à des problèmes environnementaux au niveau de l'école secondaire. Les enjeux associés à la colonisation, à la race et à la culture n'ont pas une place déterminée dans le programme et sont plutôt associées au domaine général de formation « Histoire et éducation à la citoyenneté », ainsi qu'à « Éthique et culture religieuse ». Ce programme prescriptif offre ainsi peu de possibilités pour aborder les enjeux communs à ces deux domaines. De plus, même si le domaine général de formation « Environnement et consommation » vise à faire un lien entre les questions d'écologie et de la société, elles demeurent centrées sur une forme de gestion de l'environnement vu en tant que ressources naturelles, sans faire de lien avec d'autres enjeux sociaux.

1.2.2 L'éducation à l'environnement en milieu non formel et l'éducation en nature

L'éducation non formelle réfère à une « activité éducative structurée, mais non scolaire » (Legendre, 2005, p. 517). Il s'agit donc d'une pratique éducative située à l'extérieur du système scolaire, mais dans un contexte organisé et utilisant une démarche pédagogique bien réfléchi. L'enseignement sur l'environnement est particulièrement dynamique dans les milieux d'éducation non formelle. Cette section

s'intéresse plus précisément aux pratiques de l'éducation en nature afin de mieux situer l'héritage de la *wilderness* dans les pratiques éducatives actuelles en environnement. Il est également question de voir comment ces pratiques évoluent dans les contextes de colonisation et de racialisation.

1.2.2.1 Pratiques de l'éducation en nature

L'éducation en nature réfère à un champ de diverses théories et pratiques éducatives, qui sont notamment associées au champ de l'éducation relative à l'environnement, et qui s'intéressent aux pratiques éducatives en environnement faites à l'extérieur des salles de classe. Elles sont souvent associées à l'apprentissage expérientiel et à l'éducation d'aventure (Warren, 2014). Il s'agit d'une pédagogie immersive, où le sujet est amené à prendre conscience de son appartenance à un environnement plus large. Elle émerge dans la mouvance du mouvement étasunien de la *wilderness*. Les racines de l'éducation en nature actuelle peuvent être trouvées dans les travaux de philosophes ayant inspiré la *wilderness* et l'écologie radicale, dont John Muir, Henri David Thoreau et Aldo Leopold. La littérature abonde sur les bienfaits de l'éducation en nature notamment chez les enfants et le syndrome de déficit nature, la réduction du stress, les théories de la biophilie et sa force dans le développement d'une conscience environnementale (Warren, 2014).

1.2.2.2 Éducation en nature urbaine et autres perspectives critiques

Les critiques associées au champ théorique et pratique de l'éducation en nature reproduisent celles associées au mouvement de la *wilderness* et des parcs nationaux. Ce champ est d'ailleurs souvent été critiqué pour son histoire composée presque

exclusivement d'hommes de race blanche issus de classe moyenne à élevée, et en pleines capacités physiques (Warren *et al.*, 2014, p.90). Cet héritage limite actuellement l'intégration de diverses considérations de justice sociale autant dans la formation des éducateurs, dans le contenu enseigné que dans l'approche pédagogique utilisée (Warren *et al.*, 2014). Ceci est dû au fait que les Objets d'apprentissages principaux de l'éducation en nature — le rapport de l'humain à la nature et à son territoire — ont des racines coloniales qui ne sont pas abordées dans ces activités (McLean, 2013 ; Newbery, 2012).

Les milieux naturels urbains évoluent dans des contextes distincts de ceux des grands parcs. L'achalandage élevé, la pression urbaine, la diversité des populations qui fréquentent les sites et les intentions des visites en sont quelques exemples (Chavez, 2009 ; Finney, 2014 ; Wolch, Byrne et Newell, 2014). Le rapport à la nature est également élargi en rapport à l'environnement pour intégrer les espaces construits, et les réalités environnementales des personnes qui y vivent (Bullard, 2008).

1.3 Problématique de recherche

Cette section est présentée en deux temps. Elle vise en premier lieu à présenter l'état des connaissances actuelles sur ce sujet dans la recherche scientifique. Elle situera en deuxième lieu le problème spécifique de recherche en regard de la problématique présentée.

1.3.1 État des connaissances actuelles

La problématique spécifique souligne que les transformations urbaines contribuent à façonner l'environnement local. Sachant que l'environnement est culturellement spécifique et profondément ancré dans l'expérience du territoire, les éducateurs en nature urbaine doivent redéfinir leur compréhension de l'environnement local pour intégrer ces réalités et ajuster leurs pratiques en conséquence. L'éducation en nature fait régulièrement l'objet de critiques pour centrer la théorie et la pratique autour du point de vue de celui d'hommes blancs, de classe moyenne ou élevée et en situation de pleine validité physique (Warren *et al.*, p. 89). Dans cette perspective, un corpus de recherches associant l'éducation en nature aux questions de genre, de race et d'ethnicité et de capacité se développe de plus en plus. Concernant les stratégies et pratiques éducatives associées à l'éducation en nature, cette recherche s'intéresse principalement à l'éducation expérientielle, qui est profondément associée à l'éducation en nature.

La nature fait référence à divers environnements et contextes pour la réalisation d'activités d'éducation expérientielle (Warren, 2014, p. 90). Les champs entourant la justice sociale font l'objet d'une tension polarisant d'un côté une perspective souhaitant la circonscrire dans des fondements marxistes focalisant sur les luttes de classe (McLaren, 2003), et d'un autre côté, l'ouvrir aux questions de privilège social et d'oppression (hooks, 2003) (*Dans* Warren, 2014, p. 90). Cette approche est particulièrement pertinente et représentative des contextes urbains. Ce cadre épistémologique est davantage répandu dans la littérature scientifique anglophone, notamment par les théories critiques de la race, les *subaltern studies* et les *cultural studies*. Dans la littérature scientifique francophone, l'éducation en nature est mise en dialogue notamment à travers les champs de l'écoformation (Pineau, 2015) et de l'écopédagogie (Cottreau, 2009).

Les recherches sur le genre ont principalement focalisé sur l'expérience des femmes et les filles en nature. Ces recherches sont les plus exhaustives sur les questions de justice sociale dans l'éducation en nature, mais manquent actuellement d'une perspective féministe plus complexe où les relations de genre seraient abordées (Freysinger, Shaw, Henderson, et Bialeschki, 2013, cité dans Warren *et al.*, 2014, p. 91). De plus, la sémantique curriculaire utilisée fait référence à des compétences « fortes » et « douces » (traduction libre) représente un vocabulaire genré, où des compétences techniques et physiques seront catégorisées de « fortes », et mises en opposition à des compétences dites « douces », comme le développement intellectuel, social, émotionnel ou moral (Mitten *et al.*, 2012, p. 39, cité dans Warren, 2014).

Les recherches sur la race et l'ethnicité dans l'éducation en nature s'intéressent principalement à la fréquence et le type de participation dans les espaces naturels de diverses communautés ethnoraciales. Ces recherches sont réalisées presque exclusivement en contexte étasunien et focalisent sur une communauté ethnoraciale à la fois. Les populations biraciales et multiraciales n'ont pas encore été étudiées (Roberts, 2013, cité dans Warren, 2014). Ces recherches se sont intéressées à différents types de barrières à l'accès aux activités de plein air, notamment socioéconomique, manque de connaissances et inconforts. Ces barrières ont été mises en dialogues avec des expériences vécues des programmes d'éducation en nature (attitudes, préjugés, discriminations perçues, marginalité, injustice et inégalités) (Allison, 1996; Ashley, 1990; Martin, 2004; Roberts; 1996; Warren, 2005, cité dans Warren, 2014). Une étude a abordé le rôle des éducateurs dans l'aliénation de minorités ethniques (Warren, 1998), et de plus en plus de recherches ancrées dans une perspective critique abordent ces dynamiques dans une perspective de privilège blanc (Rose et Paisley, 2012, cité dans Warren, 2014; Lynch, 2012, cité dans Warren, 2014).

Pour les enjeux de capacité, les programmes initiaux d'éducation en nature qui visaient les personnes en situation d'incapacité utilisaient une stratégie de ségrégation (Dillenschneider, 2007, cité dans Warren, 2014, p. 93). Depuis, des mesures dans divers pays sont prises pour que les personnes en situation d'incapacité puissent vivre des programmes d'éducation en nature expérientielle dans des groupes mixtes (Schleien, McAvoy, Lais, et Rynders, 1993, cité dans Warren, 2014, p. 93).

La justice environnementale est étroitement associée à ces recherches, car elle aborde notamment les questions d'inégalités dans divers contextes associés à l'environnement. L'éducation en nature et plus généralement l'éducation relative à l'environnement existent à la jonction des problématiques sociales, et les enjeux de justice environnementale sont profondément liés aux enjeux de justice sociale et vice versa (Gruenwald, 2003). Le champ de la justice environnementale jouit de plus en plus d'un certain rayonnement, mais les recherches associées spécifiquement aux contextes d'éducation en nature par approche expérientielle restent marginales.

Les tabous liés aux questions raciales au Québec sont peut-être l'une des raisons pour lesquelles la recherche sur les dimensions raciales de la justice environnementale n'est pas aussi poussée au Québec qu'elle l'est aux États-Unis (Jafri, 2009, p. 219). Pourtant, les environmentalismes tels qu'ils se manifestent et sont pratiqués aujourd'hui s'adressent surtout à des classes privilégiées et blanches (Finney, 2014 ; Shiva, 2009), et ces représentations se reproduisent dans les situations pédagogiques (Cole, 2007 ; McLean, 2013).

Aborder ces questions spécifiques de justice sociale — notamment associées à la race et à l'ethnicité — permet de soulever des particularités chez les populations racisées et leur rapport aux espaces naturels (Bullard, 1990 ; Finney, 2014). Ainsi, ils auront plus tendance à investir les espaces naturels urbains dans le cadre d'activités d'un

jour (Chavez, 2012). Suite à la recension d'écrits effectuée pour cette recherche, il apparaît que l'éducation en nature expérientielle en contexte québécois n'ait pas encore été étudiée à travers une telle grille critique.

1.3.2 Problème de recherche

Le néolibéralisme actuel nourrit les inégalités socioenvironnementales, notamment celles associées à la race, à la classe et au genre. Ces inégalités sont exacerbées par les problématiques environnementales, et sont reproduites en contexte éducatif. Ainsi, les crises environnementales et raciales sont bien vivantes et manifestes un peu partout dans le monde. Les groupes et initiatives environnementales ne semblent toutefois pas prendre conscience de l'existence d'inégalités sociales en environnement. L'héritage colonial associé aux mouvements environmentalistes explique en partie la faible représentativité de la population chez les membres de différents groupes environnementaux. En conséquence, il devient difficile de saisir adéquatement les réalités environnementales vécues par certaines populations.

Il y a une reproduction de ces rapports de pouvoir dans les milieux éducatifs en environnement, à l'intérieur des relations entre éducateurs et participants et entre participants, et des rapports inégalitaires au savoir. En milieu formel, le contenu de la formation est assujéti au programme de formation générale, où le paradigme du développement durable domine actuellement les milieux scolaires, mais aussi gouvernementaux et communautaires. Dans l'éducation en nature en milieu non formel — les fondements restent largement inspirés de la *wilderness* et reproduisent les rapports de pouvoir qui y sont associés. Sachant que l'environnement est culturellement spécifique et profondément ancré dans l'expérience du territoire (Ewert, Chavez et Magill, 1993, cité dans Warren, 2014, p. 90), les pratiques

actuelles de l'éducation en nature ne mettent pas en place des pratiques qui soient représentatives des participants, notamment du fait qu'elles ne soient pas ancrées dans les contextes dans lesquels ils évoluent (Cole, 2007). Les pratiques peuvent finalement reproduire des rapports de pouvoir (McLean, 2013). Dans une ville cosmopolite, il devient encore plus nécessaire de tenir compte des multiples vécus des participants (Jafri, 2009). Les transformations démographiques, économiques et sociales dans la société créent un impératif pour le besoin d'une remise en question nécessaire des professionnels de l'éducation en nature expérientielle pour réfléchir à l'influence de ces enjeux comme des éléments importants de leurs pratiques (Warren, 2012).

1.3.3 Question de recherche

En regard du problème de recherche décrit ci-haut, cette recherche se pose la question suivante : Comment se manifestent les rapports de pouvoir et de savoirs dans l'action éducative d'un organisme environnemental en nature urbaine, et dans un contexte de pluralisme culturel?

1.4 Pertinence de la recherche

La pertinence de cette recherche réside dans trois ordres de contributions : une contribution scientifique, une contribution socioenvironnementale, et une contribution éducative.

1.4.1 Pertinence scientifique

Le problème de recherche dont il est question dans cette étude peut faire une contribution à divers champs scientifiques. D'une part, l'éducation en nature urbaine est un champ encore peu défriché, et dont cette étude pourra apporter une contribution en contexte montréalais. Cette problématique s'insère dans une perspective critique, et contribuera à approfondir ce champ, notamment en contexte québécois où les enjeux de colonisation et les contextes de pluralisme culturel sont peu analysés. Finalement, il contribuera plus spécifiquement à une littérature scientifique francophone en contexte québécois, qui est encore très limitée sur les questions socialement vives.

1.4.2 Pertinence socioenvironnementale

La contribution socioenvironnementale sera sûrement une retombée sur les éducateurs en environnement dans leur pratique auprès de personnes racialisées, et la possibilité d'ouverture d'un dialogue avec des personnes racialisées directement concernées par des questions environnementales vives. À travers leur participation à la recherche et les recommandations qui seront remises à l'organisme, ils pourront être davantage conscientisés aux réalités montréalaises moins connues, mais qui touche une partie de leurs participants.

Les usagers des espaces naturels urbains qui participeront à la recherche contribueront d'une part à faire connaître leur vécu aux organismes montréalais en environnement, et d'autre part à l'avancement des connaissances en proposant une meilleure compréhension de leurs réalités socioenvironnementales à Montréal.

Enfin, puisque ces problématiques sont peu documentées à Montréal, elles intéresseront peut-être les différents acteurs de ces milieux pour favoriser un dialogue, alimenter les discours des groupes de défense des personnes vivant ces inégalités, et contribuer à ce qu'elles soient davantage considérées par la société civile. La reconnaissance de ces réalités pourra potentiellement équilibrer les rapports de savoirs et de pouvoirs qui se manifestent dans les situations pédagogiques en environnement (Cole, 2007).

1.4.3 Pertinence éducative

Puisque l'étude s'intéresse aux dynamiques vécues dans la situation pédagogique, cette recherche pourra faire une contribution éducative afin de mieux comprendre les rapports d'altérité dans des champs de l'éducation tels l'éducation relative à l'environnement, l'éducation aux adultes, l'éducation communautaire, l'éducation populaire et l'éducation en nature. Les résultats pourront outiller et documenter le travail des éducateurs en environnement en contexte de pluralisme culturel à Montréal.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

La problématique de recherche s'intéresse aux pratiques d'éducation en nature en contexte urbain et cherche à en comprendre les structures d'exclusion possibles. L'intention du présent chapitre est de proposer un cadre théorique sur lequel l'analyse et l'interprétation des données de cette recherche peuvent se baser pour comprendre ces structures. L'outil d'analyse utilisé sera celui du SOMA. Sa forme initiale (Legendre, 2005) sera adaptée au contexte de la recherche en le mettant en relation avec le champ de la pédagogie critique et les concepts d'hégémonie culturelle et d'éducation en nature urbaine.

2.1 La théorie de la pédagogie critique

Cette recherche en éducation est ancrée dans la théorie de la pédagogie critique, qui se penche sur la dimension politique de l'éducation, et qui aborde les multiples rapports de pouvoir conduisant à la reproduction des inégalités sociales et à l'exclusion (Kincheloe, 2008, p. 45). C'est davantage la perspective de Paulo Freire qui sera présentée. Des traditions contemporaines qui actualisent les points de vue associés aux études ethniques (bell hooks) et à divers champs associés à l'environnement (Robert Bullard, Richard Kahn) seront également soulignées dans d'autres sections du chapitre et du mémoire. Cette section est présentée en quatre parties : La première situe la pédagogie critique dans ses origines sociohistoriques; La deuxième présente les concepts principaux associés à la pédagogie critique et qui sont

aussi utilisés pour construire le cadre théorique de ce mémoire; La troisième partie est une brève mention des perspectives environnementales liées à la pédagogie critique. Cette section se termine par les orientations pratiques de cette théorie.

2.1.1 Contexte sociohistorique de la pédagogie critique chez Freire

La pédagogie critique est à la fois une philosophie de l'éducation et une pratique pédagogique (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 3). Parmi les penseurs les plus marquants ayant influencé la pédagogie critique moderne, John Dewey proposait une vision pragmatique de l'éducation centrée sur l'expérience du milieu et l'importance de l'apprentissage contextualisé (Breunig, 2005, p. 108). Selon Dewey, l'expérience permet de « mieux s'approprier la culture et la société dans laquelle [l'élève] vit [...], donnant accès à la démocratie » (Martineau et Gohier, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, 2015, p. 288). La pédagogie critique est toutefois largement associée aux travaux du philosophe de l'éducation et pédagogue brésilien Paulo Freire, qui conçoit, met en pratique et développe une méthode d'alphabétisation des adultes dès 1947 dans la région du Nordeste — une des plus pauvres du Brésil — qui est orienté vers la conscientisation politique des apprenants (Lenoir et Lizardo, 2007). La philosophie de l'éducation des adultes développée par Freire invite à une relation de solidarisation entre les éducateurs et les apprenants en situation de pauvreté dans ce qu'il considère comme une lutte commune — chez les éducateurs et les apprenants — par rapport aux mécanismes d'oppressions qu'ils subissent. Il s'agit donc d'une éducation qui vise à conscientiser et à analyser les positions sociales occupées par les apprenants.

Freire continue à développer cette méthode en tant que chargé de l'alphabétisation par le gouvernement de l'époque de Joao Goulard (1963-1964), à une période où plus d'une personne sur deux dans cette région est analphabète. Le coup d'État de 1964

oblige Freire à s'exiler, et il continue sa pratique entre autres auprès de paysans chiliens (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 5). Les travaux de Freire visent initialement des projets de littératie, et sont progressivement adaptés à divers contextes d'enjeux sociaux et éducatifs. Les contributions théoriques de Freire inspirent le développement du champ de la pédagogie critique, et de nombreuses traditions issues de ce champ ont été développées depuis.

Lenoir et Lizardo (2007) préviennent de la facilité qu'ont certains auteurs à ne retenir des théories de Freire, soit sa perspective marxiste, soit les dimensions procédurales de sa méthode, en y excluant les dimensions politiques, culturelles et idéologiques. Il mentionne également le risque d'y conserver qu'une perspective naïve de ses idées. Pourtant, « les conceptions présentées par Freire s'ancrent profondément dans l'évolution de la pensée latino-américaine qui se développe à partir du 19^e siècle avec une visée de libération démocratique » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 3). Les premiers écrits de Freire se situent à la croisée du marxisme hégélien et d'autres auteurs provenant du marxisme historique dialectique dont Antonio Gramsci (1975), de l'école de Frankfort — principalement Herbert Marcuse (1968) pour ses réflexions sur la culture, ainsi que des auteurs issus de la pensée décoloniale tels Frantz Fanon (1961) et Albert Memmi (1968). Il s'inspire également des pensées des *black feminists* des années 1960 aux États-Unis, dont bell hooks — et de l'existentialisme chrétien, notamment d'Emmanuel Mounier (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 6). Freire aura contribué de façon significative notamment aux champs de l'éducation aux adultes, de l'éducation populaire, de la pédagogie sociale (Santos et Teixeira de Paula, 2014) et des philosophies de l'éducation (Breunig, 2005, p. 109).

2.1.2 Quelques concepts fondamentaux

Cette section présente des concepts fondamentaux choisis de la pédagogie critique. L'objectif n'est pas ici de présenter l'ensemble des concepts associés à la pédagogie critique, mais plutôt de présenter des aspects d'une pédagogie critique la plus pertinente pour comprendre et analyser les données de cette recherche. D'une part, les dimensions politique et éthique de la pédagogie seront expliquées. D'autre part, les processus d'enseignement-apprentissage et donc les relations entre enseignants et étudiants seront décrits.

2.1.2.1 La pédagogie est fondamentalement politique

À l'instar du sociologue Durkheim — qui écrivait au tournant du 20^e siècle que l'école fait partie intégrante du contexte social dans lequel elle évolue (Fortier et Deschenaux, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, 2015, p. 161) — la pensée de Freire reste attachée à une conception de la pédagogie qui soit explicitement politisée, et qui ne peut donc jamais être neutre (Pereira, 2016). Il précise également son interprétation du politique. Il ne s'agit pas de l'affiliation à un parti politique, mais d'un engagement contre les rapports sociaux inégalitaires (Pereira, 2016). Dans son dernier ouvrage, *Pédagogie de l'autonomie* (1997/2013), il actualise la nature de ces formes de domination, soit un système économique inégalitaire qui prend maintenant la forme du néolibéralisme (Pereira, 2016).

2.1.2.2 De la connaissance naïve à la connaissance épistémologique

Selon Freire, l'enseignant aussi n'est jamais neutre idéologiquement, et il ne doit pas chercher à l'être (Pereira, 2016). Ce dernier doit même assumer une « colère juste » contre les inégalités sociales, une colère qui représente un « rôle hautement formateur ». Pour être significative, cette colère associée à une révolte sociale doit pouvoir se transformer en une « conscience révolutionnaire qui nous engage dans un processus de transformation radicale du monde » (Pereira, 2016). La conscientisation devient un concept fondamental de la pédagogie critique et radicale chez Freire (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11).

L'atteinte de cette conscientisation se fait par le passage d'une conscience dite naïve à une conscience critique — ou épistémologique — chez l'étudiant (Pereira, 2016). La conscience épistémologique à laquelle réfère Freire fait « appel à la connaissance (construction) de la réalité en vue de la transformer [et] est aussi le processus qui vise à fournir à l'être humain la possibilité de se découvrir en réfléchissant sur sa propre existence » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11).

Lenoir et Lizardo (2007) expliquent que ce processus de conscientisation repose sur deux phases principales, et qui incluent des étapes intermédiaires : la conscience transitive et la conscience critique. La première émerge lorsque les humains perçoivent les rapports de domination existants et abandonnent leur conscience initiale qu'il nomme naïve ou magique. Il s'agit « d'une transitivité naïve [...] immergée dans l'immédiateté de la vie » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11). Il y a ensuite passage à la deuxième phase, la conscience critique :

[...] que Freire dissocie nettement de la conscience fanatisée et sectaire [et] implique l'intervention médiatrice du formateur et de la pédagogie

critique que celui-ci met en œuvre. Elle conduit à la problématisation de la situation existentielle, à son analyse, à l'identification de raisons ou de facteurs interprétatifs de la situation analysée et d'actions potentielles à entreprendre pour résoudre le problème social. (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 12).

Pereira souligne que « Freire prend des positions philosophiquement modérées par rapport à des versions constructivistes fortes présentes dans la pédagogie critique développée en Amérique du Nord » (Pereira, 2016). Ainsi, la notion de conscientisation constitue un des points de rupture importants dans les traditions de la pensée critique en éducation (Pereira, 2016). Cette notion tendrait à verser dans une conception léniniste de la pédagogie, qui serait apportée de l'extérieur par l'éducateur (Pereira, 2016). Ainsi, la conscientisation révolutionnaire serait « un état chez l'être humain qui relève d'une action extérieure » (Berger (1974), cité dans Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11). Freire nuance cette problématique par l'introduction du concept de praxis sociale, qu'il insère dans ce qu'il présente comme une conception dialogique de l'éducation.

Le concept de conscientisation représente un point de rupture qui distingue deux des plus importantes traditions radicales en pédagogie critique : l'une associée à Paulo Freire, et l'autre à Ivan Illich (Kahn et Kellner, 2007, p. 432). Ses travaux sur le rôle de l'école et des éducateurs qui se trouvent dans la pensée Illichienne restent importants. Kahn et Kellner (2007) soulignent qu'une de ses contributions qui ne peut être négligée est le réseau élargi d'influence de l'éducation, qui dépasse celui de la société industrielle. Il s'agit d'un point où Freire était moins clair :

[...] one of his enduring contributions is the manner in which he perceived the deep ideological relationships between modern institutions like schooling, the church, factory production, medicine, the media and transportation systems as aspects of unchecked industrial society. (Kahn et Kellner, 2007, p. 438)

Il serait pertinent d'effectuer une médiation dialectique de ces deux positions (Kahn et Kellner, 2007). Cette recherche est toutefois principalement abordée à partir de la conception dialogique de l'éducation chez Freire.

2.1.2.3 Pédagogie dialogique et praxéologique

Dans ses premiers ouvrages, Freire propose une conception critique de l'éducation dominante qu'il nomme « bancaire » (Freire, 1970/2005, p. 70), et qui à travers une pédagogie de transmission unilatérale de la connaissance, agirait comme instrument d'oppression de la société. Il valorise plutôt une conception dialogique critique de l'éducation, où l'étudiant est en constant échange avec l'enseignant, et où ce dernier se soucie autant de la compréhension des élèves que de favoriser un rapport critique au savoir (Pereira, 2016). Il s'agit « d'une démarche du sujet lui-même inséré dans des rapports sociaux » (Lenoir et Lizardo, p. 11). Ainsi, le processus doit viser une prise en charge de l'apprenant et il représente un cheminement progressif (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11). Cette prise en charge de son apprentissage se fait à travers la participation de l'apprenant à ce que Freire nomme la praxis (Freire, 1970/2005, p. 51). Il s'agit d'une pratique ancrée dans les rapports avec la société (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11), qui a pour visée d'une part pour les « êtres humains de mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la praxis, à capacité de transformer cette réalité » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 11).

La praxis est centrale à la pédagogie dialogique de Freire. Il s'agit d'une condition fondamentale à l'émancipation humaine et sociale (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 14 ; Pereira, 2016). Elle s'inspire du concept de pensée chez Gramsci, qui va au-delà de la pratique, puisque « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des

êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Castoriadis, 1975, p. 103, cité dans Lenoir et Lizardo, 2007, p. 14). La praxis se résume donc à une « unité active unissant théorie et agir matériel » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 14). Tel que Freire l'indique dans son dernier ouvrage, *Pédagogie de l'autonomie* (1997), la praxis est vécue non seulement lorsqu'elle a une visée d'émancipation, mais lorsqu'elle a recours à l'autonomie comme moyen d'action (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 14).

La pédagogie de Freire nécessite que le passage vers une conscience épistémologique se fasse autant chez l'éducateur que chez l'étudiant. « L'enseignant doit tout particulièrement abandonner sa pratique de sens commun pour adopter une pratique d'enseignement fondée sur des savoirs professionnels avérés, méthodologiquement et éthiquement développés » (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 15). Puisque l'éducation n'est pas neutre et est toujours associée à un projet politique, il est nécessaire que l'éducateur « détienne une idée politique claire de son projet éducatif et y associe sa pratique ». (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 15)

Freire adopte ici une posture médiane sur le rôle de l'enseignant, entre deux thèses contradictoires (Pereira, 2016). D'abord, établir une continuité entre la connaissance ordinaire et la connaissance savante n'assigne aucune supériorité à la connaissance scientifique et suppose qu'un savoir extérieur n'est pas nécessaire pour se libérer. Cette thèse risque toutefois de mener à des positions excessivement relativistes qui situent la connaissance scientifique comme une simple idéologie. Dans la thèse opposée, Pereira (2016) explique que la science serait attribuée d'une pureté, faisant de l'éducateur un guide possédant une vérité incontestable dans le processus d'émancipation (Pereira, 2016). L'éducateur doit pratiquer l'enquête de conscientisation, qui requiert de l'éducateur qu'il s'intéresse à son groupe d'apprenants par l'enquête systématique de leurs conditions sociales d'existence, une

pratique qui devrait selon lui faire partie de la formation des enseignants (Pereira, 2016).

2.1.2.4 La pédagogie et l'éthique

Si pour Freire la pédagogie n'est pas neutre, ce n'est pas seulement parce qu'elle reproduit les inégalités sociales. Elle peut également être un vecteur d'émancipation (Pereira, 2016). La pédagogie dialogique de Paulo Freire s'inscrit dans une vision philosophique influencée par la dialectique hégélo-marxiste et l'existentialisme (Pereira, 2016). Cette approche dialectique permet à Freire de tenir compte autant de l'individu et de sa conscience, que des structures sociales qui influencent son apprentissage (Pereira, 2016). L'importance que donne Freire à la subjectivité individuelle et collective dans le processus éducatif l'amène à inscrire sa pratique dans une visée existentielle (Lenoir et Lizardo, 2007, p. 12) et un processus esthétique créatif (Pereira, 2016). Pour compléter l'idée de praxis émancipatrice, il voit une portée morale à l'éducation, donc une dimension éthique. Ici, « l'éducation a pour visée d'engager l'être humain dans un processus qui le fait advenir comme sujet » (Pereira, 2016). En provoquant une réflexion critique, l'enseignant aide l'étudiant à développer sa capacité à être un sujet pensant (Pereira, 2016).

2.1.3 Environnement et pédagogie critique

La pédagogie critique a été elle-même critiquée pour son silence apparent sur la dimension écologique des oppressions (Bowers, 2003 et Gur-Ze'ev, 2005, cité dans Kahn, 2010, p. 20). Des champs de recherche et de pratique ont été développés aux croisements de la pédagogie critique et de l'environnement, dont l'écopédagogie

critique telle que proposée par Kahn (2010) qui vise à intégrer les principes Freiriens à une visée plus large de politiques écologiques (Kahn, 2010, p. 18). Le courant s'est développé autour du Sommet de Rio en 1992, et s'est depuis développé autant dans des mouvements sociaux comme les Sommets des peuples, qu'à l'intérieur d'institutions comme le Programme des Nations Unies pour l'environnement. Kahn propose ainsi une série de principes qui sont selon lui plus représentatifs d'une perspective du nord de l'écopédagogie (en opposition aux perspectives développées par des pédagogues du sud, dont Freire) :

[...] in what follows, I more humbly begin to offer some foundational northern contributions to ecopedagogy as a movement concerned with the cosmological, technological, and organizational dimensions of social life, that seeks to achieve victory through its ability to: 1. provide openings for the radicalization and proliferation of ecoliteracy programs both within schools and society; 2. create liberatory opportunities for building alliances of praxis between scholars and the public (especially activists) on ecopedagogical interests; and 3. foment critical dialogue and self-reflective solidarity across the multitude of groups that make up the educational left during and extraordinary time of extremely dangerous planetary crisis. (Kahn, 2010, p. 27)

L'intégration des considérations environnementales à la pédagogie critique sera abordée plus en détail à la section 2.3, qui porte sur l'éducation en nature urbaine.

2.1.4 La pédagogie critique synthétisée et mise en pratique

Carr et Thésée (2012) soulignent la proposition d'une synthèse en huit points de Kincheloe (2008), des principes fondamentaux de la pédagogie critique. Ces principes de la pédagogie critique peuvent être abordés dans une pratique d'éducation relative à l'environnement, dans le contexte abordé dans la problématique. Les principes proposés par Kincheloe sont :

1. The development of a social individual imagination; 2. The reconstruction of the individual outside the boundaries of abstract individualism. 3. The understanding of power and the ability to interpret its effects on the social and the individual. 4. The provision of alternatives to the alienation of the individual. 5. The cultivation of a critical consciousness that is aware of the social construction of subjectivity. 6. The construction of democratic community-building relationships between individuals. 7. The reconceptualization of reason-understanding that relational existence applies not only to human beings but concepts as well. 8. The production of social skills necessary to activate participation in the transformed, inclusive democratic community. (Carr et Thésée, 2012, p. 26)

La pédagogie critique contribue également aux questions sociales associées au « vivre ensemble » et à la « diversité », qui ont toujours suscité de vifs débats — souvent émotifs — dans les sphères sociales, politiques et médiatiques (Potvin, 2015, p. 385, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, Lefrançois et Éthier, 2015). L'expression diversité est ici associée à une diversité de « marqueurs » (Potvin, 2015, p. 385, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, Lefrançois et Éthier, 2015) qui sont associés à un moment ou un autre à des rapports sociaux de domination. Pour aborder la diversité des vécus en contexte d'apprentissage (Potvin, 2013, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, 2015, p. 386) classe sous quatre grands vocables les actions — à travers le développement de perspectives, de modèles éducatifs et de théories :

a) approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays Anglo-saxons; b) les perspectives critiques, transformatives, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste, et leurs « déclinaisons » (*Critical race theory*, pédagogie critique, perspective afrocentriste); c) l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (l'éducation globale ou planétaire, à la paix, aux droits humains); d) l'approche inclusive, axée sur l'équité et la pédagogie différenciée. (Potvin, 2013, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, 2015, p. 386)

Le problème de recherche abordé dans ce mémoire se situe davantage dans le deuxième vocable proposé par Potvin dans la citation ci-haut : « b) les perspectives critiques, transformatives, anti-oppression, postcoloniale ou antiracistes et leurs “déclinaisons” (*Critical race theory*, pédagogie critique, perspectives afrocentristes » (Potvin, 2013, cité dans Demers, Lefrançois et Éthier, 2015, p. 386). La section 2.2 présente le concept utilisé pour aborder les enjeux de diversité et en fait une brève analyse en regard des perspectives critiques susmentionnées.

2.2 Le concept de pluralisme culturel

La problématique de cette recherche s'intéresse notamment à la question du vivre ensemble en contexte éducatif, et observé dans une perspective sociocritique, notamment postcoloniale. Ainsi, le vivre ensemble est observé ici à travers le concept de pluralisme culturel, mais il est toutefois présenté dans le contexte colonial québécois.

2.2.1 Un défi conceptuel et politique

Plusieurs notions associées aux questions de diversité culturelle et ethnique comportent des éléments qui sont à la fois descriptifs et normatifs, empiriques et idéologiques, ethnographiques et ethnocentristes (Rumbault, 1998, p. 484). C'est pourquoi elles ne font pas l'unanimité. Il a ainsi été difficile de choisir un concept pouvant illustrer les enjeux liés à la diversité et au vivre ensemble. Ces difficultés sont présentées ici.

2.2.1.1 Le contexte québécois et les tensions conceptuelles et politiques

D'abord, le problème de recherche est situé au Québec, qui est en constante confrontation entre deux épistémologies affirmées et vivantes dans le monde politique : le multiculturalisme de tradition anglo-saxonne, et l'interculturalisme de tradition française. Selon Ang (2005), le multiculturalisme et autres théories associées sont essentiellement issues du colonialisme :

One of the fundamental outcomes of colonialism is the rise of multicultural politics, which may often result from migrations of colonial-born citizens to the metropole. A feature of writing on multiculturalism has been to draw attention to the increasing lack of coherence between race, ethnicity and national identity in the twentieth and twenty-first centuries (Ang, 2005, cite dans Harrison et Hugues, 2010, p. 238).

Le multiculturalisme revêt plusieurs significations et est à la fois une philosophie et une idéologie politique qui vise la gestion du vivre ensemble dans un État. Il est de tradition anglo-saxonne et a été adopté par le gouvernement canadien au courant des années 1970, dans une période où le mouvement indépendantiste québécois était à la fois très populaire, et associé à une démarche d'affirmation identitaire québécoise francophone. Elle remet en question l'État-nation classique, et vise la quête d'une reconnaissance et d'un traitement compensatoire pour les groupes historiquement désavantagés, victimes de discrimination et qui sont perçues comme ne correspondant pas au groupe national (Kymlicka, 2016, p. 166).

Dans le contexte canadien, la nation ne reconnaît pas l'existence d'une culture nationale ou d'une culture majoritaire. Les critiques associées au multiculturalisme sont notamment qu'il pratique une ouverture à la diversité qui peut compromettre l'intégration, allant jusqu'à exposer une société au risque de la fragmentation. Elle est vue comme une pratique du pluralisme qui donne dans le relativisme, au détriment de

ses membres qui souhaiteraient s'en distancier (Bouchard, 2012, p. 95). En contexte canadien, la culture québécoise est ainsi située au même niveau et au même titre que les autres cultures. Il est associé au paradigme de la diversité, sans culture majoritaire.

L'interculturel est un projet politique québécois de gestion de la diversité qui est apparu au Québec en réponse au multiculturalisme canadien. Le concept d'éducation interculturelle a comme objet la nation québécoise comme société d'accueil avec ses racines sociologiques et historiques. Elle vise le développement d'un sentiment d'appartenance. L'interculturel est centré autour des échanges entre cultures, et fait référence à la dualité majorité-minorité. Il met l'accent sur l'intégration, les interactions, le rapprochement, le développement d'un sentiment d'appartenance et l'émergence d'une culture commune. L'interculturalisme voit le multiculturalisme, comme mettant à la base, l'accent sur la valorisation de la différence ethnique (Bouchard, 2012, p. 94).

Ces deux visions dominantes sont certes aussi des philosophies et des pratiques, mais elles sont conçues dans une approche descendante de type *top-down*, qui ne correspond pas à l'épistémologie de la pédagogie critique, centrale au problème de recherche. Encore dans leur perspective épistémologique, elles précisent plus rarement les fondements de leurs définitions et ne soulèvent pas les questions critiques qui font part, comme Peter McLaren le précise, du caractère conservateur et libéral du modèle multiculturel (hooks, 1994, p. 31). Ainsi, puisqu'il s'agit d'une recherche critique et qui s'appuie sur la pédagogie critique, les concepts associés pour aborder les diversités se doivent de l'être tout autant. Il est également plus pertinent qu'elle s'insère dans une perspective qui soit plutôt ascendante que descendante, et ancrée le plus possible dans le point de vue du participant.

De plus, au niveau de leur application, ces deux projets de gestion de la diversité — le multiculturalisme et l’interculturalisme — se ressemblent. Ainsi, dans son ouvrage *Teaching to Transgress* (1994), bell hooks fait quelques points de prévention dans l’utilisation du terme *multiculturalisme*, très à la mode à l’époque, et célébré comme étant une solution prometteuse pour le vivre ensemble. Tout comme le multiculturalisme actuel au Canada et l’interculturalisme au Québec, le multiculturalisme de l’époque ne remet pas en cause les pratiques éducatives utilisées et ne questionne pas comment se manifestent les mécanismes actuels de colonialisme et de domination dans les systèmes éducatifs (hooks, 1994, p. 30).

2.2.1.2 Le choix du terme *pluralisme culturel* et ses limites

Le terme de *pluralisme culturel* a été choisi pour aborder la diversité et le vivre ensemble. Ce concept est à l’origine du concept de multiculturalisme et comporte deux limites principales dans l’application de cette recherche. D’une part, cette perspective nécessite de naviguer entre relativisme et essentialisme culturels. D’autre part, ce concept ne considère pas les questions de domination et de rapports de pouvoir. Dans la perspective où cette recherche s’intéresse au contexte multiethnique montréalais, elle parlera de pluralisme culturel, en considérant les deux précautions mentionnées ci-haut.

Afin de cadrer la question du vivre ensemble à la pédagogie critique, celle-ci intégrera également des éléments associés aux études ethniques, qui sont présentées dans la prochaine section.

2.2.2 Le champ des études ethniques pour aborder la pédagogie critique

La pensée de Freire évolue pour élargir sa lutte contre l'inégalité sociale au-delà des rapports sociaux de classe et y considérer toutes les formes de discrimination, dont les pratiques racistes (Pereira, 2016). C'est toutefois l'apport d'auteurs d'autres champs de recherche sociale qui ont apporté à la pédagogie critique un regard plus approfondi sur les rapports de domination en éducation, notamment associés au colonialisme et à la race (Rios, Lopez et Morrell, 2015, p. 86). Le champ des relations ethniques est utilisé dans cette recherche pour aborder cet angle dans un cadre plus large de pédagogie critique. Ainsi, il ne sera pas décrit de façon exhaustive, mais focalisera plutôt sur certains éléments clés qui correspondent au problème de recherche.

Les études ethniques sont nées notamment des travaux de Carter G. Woodson (1990) et de W.E.B. Du Bois (1903) et les mouvements de décolonisation (Fanon, 1963). Les études ethniques focalisent autour de la race, le racisme et les mécanismes entourant les constructions raciales. Les travaux de Colette Guillaumin en France (1972) et de Omi et Winant (1986/2014) aux États-Unis proposent un cadre critique pour déconstruire les institutions en tant que projets raciaux, où les catégories raciales sont nommées, contestées et reconfigurées (Rios, Lopez et Morrell, 2015, p. 87). Les projets éducatifs sont abordés ici en tant que « projets raciaux » et analysés comme tels.

bell hooks souligne notamment la nécessité d'aborder les théories et pratiques éducatives de façon plus critique, et qui célèbrent de façon plus honnête cette diversité culturelle (hooks, 1994, p. 31). Tout un corpus de littérature aborde la diversité culturelle, et plus précisément les questions de race, en se basant sur le fait que cette théorie questionne la perception que l'enseignement se fait dans un contexte libéré des différences apportées par la culture (Grant et Sleeter, 1990, cité dans Rios,

Lopez et Morrell, 2015, p. 86) et tente de construire une expérience éducative ancrée dans l'expérience située des étudiants et des communautés (Freire et Macado, 1987 ; Yosso, 2005, cité dans Rios, Lopez et Morrell, 2015, p. 86). Les conditions structurelles et les normes sociales (McLaren, 1994, cité dans Rios, Lopez et Morrell, 2015, p. 86) sont également prises en considération pour comprendre les inégalités et les mécanismes d'oppression reproduits dans les contextes scolaires.

2.3 Le concept d'éducation en nature

La *outdoor education* est un champ de théorie et de pratique en éducation, où l'action éducative est réalisée à l'extérieur des murs de l'école. Cet environnement d'apprentissage extérieur est la plupart du temps en nature, et porte sur le rapport de l'humain avec la nature (Nicol, 2014a). La *outdoor education* a ses racines dans les mouvements conservacionnistes étasuniens du milieu du 19^e siècle et constitue le champ le plus répandu dans la littérature scientifique — principalement anglo-saxonne — sur ce sujet. Ce champ de recherche est toutefois de plus en plus redéfini selon les contextes socioenvironnementaux et culturels dans le monde (Prince, 2015, p. 9). Dans la littérature scientifique francophone, notons les champs de l'écoformation (Pineau, 2015) et de l'écopédagogie (Cottureau, 2009). Cette section vise à présenter ce champ dominant de la *outdoor education*, et utilise l'expression francophone *éducation en nature*. Plusieurs champs connexes sont associés à l'éducation en nature, notamment l'éducation récréative, l'éducation d'aventure et l'éducation à la *wilderness*. L'emphase est mise ici sur la compréhension du concept dans les mécanismes de sa culture dominante afin de mieux comprendre les rapports de pouvoirs, ainsi que la multiplicité des rapports à l'environnement associés à l'éducation en nature.

Cette section débute par une brève contextualisation historique de l'émergence de l'éducation en nature dans le monde anglo-saxon. Elle est suivie d'une définition de l'éducation en nature en trois parties : les fondements ontologiques du rapport de l'humain à la nature sur lesquels ce champ repose, les fondements de l'éducation associés, puis une ouverture sur les limites et critiques qui cherchent actuellement à orienter l'évolution de ce champ de recherche et de pratique.

2.3.1 Repères historiques du champ de l'éducation en nature

Avant de devenir une pratique éducative, puis un champ de recherche académique, le sujet pivot de l'éducation en nature — soit le rapport de l'humain à la nature — était associé, dans le monde anglo-saxon, à l'émergence du mouvement environnementaliste et conservacionniste nord-américain. Les philosophies associées à ce mouvement — et qui constituent les fondements épistémologiques du champ de l'éducation en nature — ont été décrites à la section 1.1.2. Cette présentation est faite en deux temps : elle débute par la description des origines — dans le monde anglosaxon — d'activités immersives en nature, puis y fait une présentation du champ.

Les mouvements scouts (fondé par Lord Baden-Powell en 1897), et Outward Bound un demi-siècle plus tard (fondé par Kurt Hahn en 1957), sont généralement attribués d'une certaine origine — ou du moins d'une influence importante — à l'éducation en nature telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui (Hattie *et al.*, 1997, cité dans Brookes, 2015), au point d'en faire l'objet de mythes (Brookes, 2015). Leurs influences sont nombreuses, mais restent ancrées dans le contexte colonial britannique de l'époque. Ainsi, les diverses initiatives sont inspirées des activités militaires de survie en nature (Brookes, 2015), dans un point de vue colonial occidental des peuples autochtones et

de l'environnement (Lowan-Trudeau, 2009 ; Wildcat, McDonald, Irlbacher-Fox et Coulthard, 2014). Ainsi, les activités scoutes de l'époque étaient inspirées d'interprétations héroïques de l'armée britannique et de stéréotypes autochtones comme guerriers (MacDonald, 1993, cité dans Mullins, Lowan-Trudeau and Fox, 2015). L'éducation en nature est encore associée à des activités militaires dans les milieux anglo-saxons (Brookes, 2015). Diverses initiatives fondées sur d'autres courants ont toutefois émergé dans différentes régions, et à différentes périodes, et ont su créer une diversité d'approches et de philosophies associées à l'éducation en nature dans le monde anglo-saxon (Brookes, 2002, cité dans Brookes, 2015, p. 45).

Les projets d'éducation en nature s'associeront graduellement aux systèmes scolaires en place, mais leur champ d'action restera principalement actif en milieu non formel (Nicol, 2014a). En conséquence, ces initiatives seront dépendantes de subventions et de dons philanthropiques. Cette dépendance financière rendra plus difficile d'exploiter le potentiel éducatif, puisque les objectifs pédagogiques resteront ceux associés au financement offert. En conséquence, les expériences en nature offertes ont peu de valeur pédagogique, et les champs de recherche universitaires d'éducation en nature resteront peu développés jusqu'au début des années 2000 (Nicol, 2014a).

2.3.2 Le champ de recherche de l'éducation en nature

Cette section présente une définition de l'éducation en nature en trois parties : les fondements ontologiques du rapport de l'humain à la nature sur lesquels ce champ repose, les fondements de l'éducation associés, puis comment s'opère le transfert de la théorie à la pratique.

2.3.2.1 Discussion sur les fondements ontologiques du champ de l'éducation en nature

Le rapport de l'humain à la nature est un thème transversal à l'éducation en nature. Ainsi, une vision particulière du rapport de l'humain à la nature aura une influence sur le contenu pédagogique et les stratégies éducatives utilisées. Les visions dominantes du rapport de l'humain à la nature existent dans une forme de dualisme cartésien (Nicol, 2014a, p. 451) opposant les perspectives anthropocentristes et écocentristes. Nicol (2014) propose d'élargir cette représentation dominante du rapport de l'humain à la nature, qui représenterait une simplification excessive de la réalité. Le travail des éducateurs pourrait d'autre part être bonifié par une pluralité de points de vue et d'expériences, et ainsi contribuer à des apprentissages plus aboutis (Prince, 2015, p. 8).

L'écocentrisme est une conception philosophique qui propose que tous les éléments du vivant et du non-vivant aient un statut moral, et donc une valeur intrinsèque. Cette éthique a profondément influencé les mouvements environnementaux conservateurs nord-américains, et pose ainsi l'humain au même titre que les autres éléments de la nature, sans y être supérieure (Callicott, 2010). La nature autre qu'humaine y est aussi identifiée comme devant rester immuable et ne pas être altérée par l'humain. L'écocentrisme est davantage défini à la section 1.1.2. À l'opposé du spectre, l'anthropocentrisme est une conception philosophique qui considère l'humain comme l'élément central de l'univers, et elle appréhende la réalité à travers cette seule perspective. Il s'agit d'un champ de pratique ancré dans les psychologies humanistes, et où la nature existe principalement au bénéfice de l'humain (Callicott, 2010).

Nicol (2014) propose plutôt une réflexion du rapport de l'humain à la nature qui soit fondée sur un dialogue phénoménologique, située entre le réalisme et le constructivisme social, évitant l'impasse conceptuelle qui limite ce spectre cartésien définissant le rapport de l'humain à la nature (Nicol, 2014a, p. 452). Ces réflexions théoriques peuvent ainsi contribuer à la création d'alternatives pédagogiques par les éducateurs en environnement. La nature peut être conceptualisée dans une perspective réaliste, car le monde naturel physique est objectivement indépendant de notre perception de celui-ci (Nicol, 2014a, p. 451). L'humain est dépendant de la nature pour sa survie, et comprendre celle-ci de manière scientifique reste pertinent pour saisir les effets sur la planète des actions de l'humain (Nicol, 2014a, p. 452). Pour cela il propose la définition de Smyth (1998, p. 1), qui définit la nature comme « quelque chose de physique et biologique, humain et non-humain, naturel, cultivé et construit, social, et politique, culturel et esthétique, ainsi que temporel, avec un passé et un futur. »

Rester dans une perspective dualiste dissocie les savoirs cognitifs — accumulés par l'acquisition de connaissances — des savoirs affectifs — accumulés par l'expérience (Nicol, 2014a). Pour Nicol, l'éducation en nature ne peut avoir de réelle valeur pédagogique que si ces deux types de savoirs sont associés. La phénoménologie permet de définir la nature et le rapport à celle-ci selon des types de savoirs qui ne sont pas qu'associés à la connaissance, mais également à des savoirs d'ordre émotifs. La phénoménologie s'intéresse non seulement aux expériences vécues par l'humain, mais également au contexte dans lequel ils ont été vécus (Merleau-Ponty, 2002, cité dans Nicol, 2014a, p. 454). Ainsi, en phénoménologie comme en éducation en nature, la cognition et l'affect ne sont pas un duo dissonant. Ils représentent plutôt la réalité qui permet d'explorer, de décrire et d'analyser les expériences vécues dans la nature (Nicol, 2014a, p. 454).

2.3.2.2 Apports de l'éducation relative à l'environnement

Les formes d'éducation en nature varient selon les contextes dans lesquels elles sont réalisées, les bases épistémologiques sur lesquelles elles sont basées et leurs finalités pédagogiques. Cette discipline reste étroitement associée aux champs de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2009 ; Jickling, 2009) et de l'éducation expérientielle.

De façon similaire à l'éducation en nature, la question du rapport de l'humain avec son environnement est au cœur du champ de l'éducation relative à l'environnement. Selon Lucie Sauvé (2009), l'éducation relative à l'environnement s'intéresse à l'espace de vie qui associe l'humain à son environnement. Cet espace de vie représente la troisième sphère du développement personnel et social de la personne — soit l'identité, l'altérité et le rapport au monde — mais reste en étroite relation avec les deux autres :

L'éducation relative à l'environnement est cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale [...] une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. (Sauvé, 2009, p. 2)

Il s'agit donc d'une éducation qui va au-delà d'apprentissages sur un objet particulier : « au-delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour » l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement est essentiellement notre relation à l'environnement. La conception de l'environnement y inclut ses

dimensions biophysiques et socioculturelles. Selon Sauvé (1997), l'éducation en nature est située comme une des propositions du courant naturaliste en éducation relative à l'environnement, axé sur la relation à la nature. Les approches éducatives associées peuvent être notamment cognitives, expérientielles, affectives, spirituelles ou artistiques.

L'éducation relative à l'environnement est aussi profondément politique. Il s'agit d'une éducation qui vise à 1) enrichir le sens de nos vies, 2) contribuer à l'innovation sociale et 3) y influencer le politique (Sauvé, 2009, p. 3). Si cette éducation vise une conscientisation et un changement de comportement, elle se doit donc d'être critique (Kollmuss et Agyeman, 2002, cité dans Nicol, 2014b, p. 40). Dans cette perspective, l'éducation en nature — au-delà de simplement faire vivre une expérience en nature — nécessite une visée pédagogique plus profonde pour contribuer significativement à enrichir l'identité humaine, le développement des sociétés et à conscientiser les participants à des enjeux socioenvironnementaux.

2.3.2.3 Apports de l'éducation expérientielle

Les approches éducatives issues de l'éducation expérientielle sont couramment utilisées en éducation en nature (Sponarski *et al.*, 2015, p. 2). Basée sur la philosophie de l'expérience éducative de Dewey (Nicol, 2014b), l'éducation expérientielle invite les élèves à vivre une expérience mise en place par l'éducateur. Dewey rappelle d'ailleurs que « ce n'est pas parce que l'éducation vient par l'expérience, que toute expérience est éducative » (Dewey, 1963, p. 25, cité dans Nicol, 2014a, p. 455). Ainsi, Dewey précise (Dewey, 1963, p. 27, cité dans Nicol, p. 455) qu'au-delà de procurer un plaisir ponctuel, les expériences devraient provoquer le désir de ravoire ces expériences dans le future. Pour que ce couple

expérience-croissance réussie, Nicol (2014b) souligne la pertinence du concept de continuité, qui représente les conditions dans lesquelles une croissance peut se développer efficacement. Pour qu'il y ait croissance, les expériences doivent être effectuées dans des conditions appropriées. Ceci permet de différencier une expérience isolée, d'une expérience effectuée dans une direction claire et avec un but établi (Nicol, 2014a, p. 455). Cette approche associe une expérience directe porteuse de sens pour l'élève, à une réflexion et une analyse guidées de cette expérience vécue (Sponarski *et al.*, 2015, p. 2). Cette forme d'éducation est centrée sur le participant, mais conçue et dirigée par l'éducateur (Sponarski *et al.*, 2015, p. 2). Les individus sont encouragés à prendre des initiatives et des décisions basées sur les expériences vécues et leurs savoirs (Sponarski *et al.*, 2015, p. 2). La théorie de l'apprentissage expérientiel développée par D. A. Kolb (1984) propose que l'apprentissage est le « processus à travers lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience et le savoir est issu d'une combinaison d'une appropriation et d'une transformation de l'expérience » (p. 41) (traduction libre). Freire (1974/2005) a également influencé ce champ de recherche en éducation à travers sa méthode de la *praxis* auprès des apprenants adultes, développée dans le cadre de ses travaux sur la démocratie radicale.

Il s'agit encore ici d'une approche phénoménologique pour aborder la place de l'apprenant dans l'action éducative. Ici, l'apprenant contextualise l'objet d'étude et voit au-delà des sujets qu'il est en train d'apprendre, assurant ainsi une continuité encore plus fine (Brennan, 1994, cité dans Nicol, 2014a, p. 453).

2.3.2.4 Limites et critiques du champ de l'éducation en nature

L'éducation en nature — dont la pratique dominante du champ est en contexte nord-occidental (Mullins, Lowan-Trudeau et Fox, 2015, p. 92) — est souvent associée à certaines activités de plein air dont le canoë, la voile ou l'escalade (Nicol, 2001, cité dans Nicol, 2014a). Dans la pratique ces activités deviennent souvent une fin en soi, limitant ainsi le potentiel pédagogique des milieux naturels où ces activités ont lieu (Nicol, 2014a, p. 450). Afin de passer d'une simple pratique expérientielle à une action éducative porteuse d'apprentissages, l'éducateur doit se demander « comment les expériences en nature sont-elles liées à des formes de savoirs associés à la nature ? » (Nicol, 2014a, p. 453).

Brown (2010) situe la *outdoor education* dans les *outdoor studies* et définit sa dimension éducative comme « située dans son milieu » (traduction libre de *situated learning*), et où l'objet d'apprentissage est centré sur les dimensions historiques, culturelles et sociales de ce milieu (Brown, 2010, cité dans Prince, 2015). Ainsi, le milieu et le patrimoine qu'il représente deviennent des objets d'apprentissage en soit. L'éducation en nature est souvent pratiquée dans un contexte de groupe. Considérer les dimensions sociales de cette situation de groupe génère des apprentissages. Ces connexions momentanées au monde naturel pour les communautés et les individus sont inscrites dans une approche multidimensionnelle socioécologique (Carpenter et Harper, cité dans Prince, 2015).

Le champ de l'éducation en nature prend ses racines du mouvement environnemental conservateur qui, rappelons-le, s'assume comme universel. Il s'agit pourtant d'un mouvement composé d'héritages épistémologiques associés à une rationalité cartésienne opposant d'une part les tenants de l'écocentrisme, et d'autre part de l'anthropocentrisme (Nicol, 2003, cité dans Prince, 2015, p. 8). Il est également ancré

dans des perspectives coloniales qui évacuent les perspectives autochtones (Lowan-Trudeau, 2009, p. 44). L'éducation en nature est toutefois de plus en plus adoptée, adaptée et pratiquée dans les différents contextes sociopolitiques et culturels du monde. Il y a une nécessité pour ce champ de théorie et de pratique de reconnaître ce pluralisme épistémologique (Prince, 2015).

L'éducation en nature est profondément ancrée dans son territoire (Lowan-Trudeau, 2009 ; Chavez, 2009). Des initiatives d'éducation en nature se réalisent également dans de microcontextes de nature urbaine. Il s'agit d'une avenue encore peu explorée des recherches issues de ce domaine (Chavez, 2009 ; Prince, 2015). L'éducation en nature urbaine rejoint particulièrement les communautés racisées, qui privilégieront la proximité d'espaces naturels urbains et les activités d'une journée (Chavez, 2009). Les raisons possibles varient selon les communautés et les régions où les études ont été réalisées. Les raisons les plus fréquemment mentionnées sont le peu de journées de congé par semaine, le désir de développer des liens familiaux et amicaux — à travers des activités sociales comme les piqueniques, par exemple — et une perception de discrimination dans les parcs nationaux et les espaces naturels loin des zones urbaines (Chavez, 2009 ; Byrne et Wolche, 2009 ; Byrne, Wolch et Zhang, 2009).

2.3.2.5 Liens avec la pédagogie critique

La curiosité nécessaire de l'éducateur en pédagogie critique vient souligner les critiques faites aux pratiques d'éducation en nature, et qui sont particulièrement pertinentes en contexte urbain. Les étudiants ont déjà un bagage de connaissances :

Cette curiosité est souvent déjà construite par les médias commerciaux de masse. Pour éviter cela, Paulo Freire propose à l'enseignant de s'appuyer sur les savoirs sociaux des élèves : « Pourquoi ne pas profiter de l'expérience qu'ont les élèves de vivre dans des zones de la ville délaissées par les pouvoirs publics pour discuter, par exemple, des pollutions, des détritiques et des risques qu'ils font courir à la santé des gens. [...] Pourquoi ne pas établir un lien entre les savoirs curriculaires fondamentaux des élèves et l'expérience sociale qu'ils vivent en tant qu'individus ? Pourquoi ne pas discuter des implications politiques et idéologiques d'une telle négligence des dominants vis-à-vis des zones pauvres de la ville ? (Pereira, 2016).

Concernant les savoirs expérientiels, Freire considère « qu'il y a ni rupture ni simple continuité, entre les savoirs expérientiels et les savoirs scientifiques, mais dépassement. » (Pereira, 2016). La didactique des sciences dans les suites de Bachelard penche pour la thèse que les repères épistémologiques des étudiants influencent leurs apprentissages (Pereira, 2016).

2.4 Le concept de la situation pédagogique selon le modèle SOMA

Les champs théoriques et les concepts choisis pour appuyer la problématique de cette étude — pédagogie critique, pluralisme culturel et éducation en nature urbaine — sont associés ici au concept de la situation pédagogique selon le modèle SOMA. Cette section définit d'abord le concept de situation pédagogique et le modèle SOMA qui y est associé. Le modèle est ensuite ajusté pour correspondre aux théories et concepts utilisés dans ce mémoire. C'est ce modèle adapté du SOMA qui servira de grille d'observation et d'analyse des données pour cette recherche.

2.4.1 Description du concept de situation pédagogique et du modèle SOMA

Cette section présente d'une part le concept et la définition retenus de la situation pédagogique. D'autre part, elle décrit les composantes du concept et les relations entre elles, tel qu'elles sont utilisées dans la cueillette et l'analyse des données de cette recherche.

Le concept de situation pédagogique se définit comme « la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (Legendre, 2005, p.1158). De nombreux modèles existent, dont le triangle didactique tel que défini par Jean Houssaye (Houssaye, 2000) et Michel Develay (Develay, 1992). Le modèle de la situation pédagogique retenu dans cette recherche est constitué de quatre composantes, et ajoute celle du Milieu dans laquelle est réalisée l'activité pédagogique. La pédagogie critique accorde une importance centrale au contexte où se déroule une activité pédagogique, qui peut être représentatif de certains rapports de pouvoir. L'éducation en nature et en nature urbaine est caractérisée par un Milieu particulièrement présent dans l'apprentissage. Pour ces raisons, il était donc plus adéquat de choisir ce modèle de la situation pédagogique.

Les composantes de la situation pédagogique selon Legendre (2005) sont l'Agent (A), le Sujet (S), l'Objet (O) et le Milieu (M). La relation (A-S) entre l'agent et le sujet se nomme la relation éducative, la relation (A-O) entre l'agent et l'objet se nomme la relation didactique et la relation (S-O) entre le sujet et l'objet d'apprentissage se nomme la relation d'apprentissage (Legendre, 2005). La Figure 2.1 présente le modèle de la situation pédagogique selon Legendre (2005).

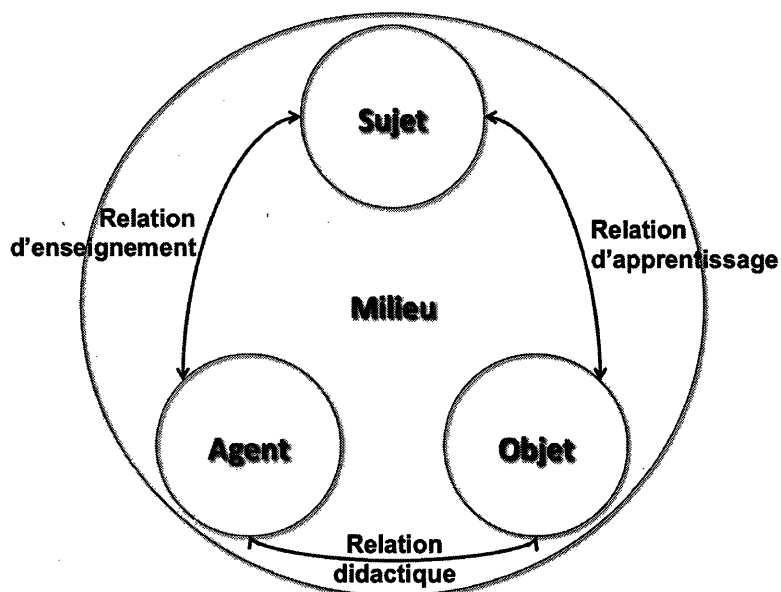


Figure 2.1 La situation pédagogique (Legendre, 2005)

2.4.2 Le modèle du SOMA adapté au problème de recherche

Cette section présente chaque composante et relation du modèle SOMA. Pour chaque élément, la définition de Legendre est présentée, puis contextualisée dans le cadre théorique de cette recherche.

2.4.2.1 La composante Sujet

Le Sujet est défini comme étant un « élève, étudiant, apprenant dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1280). Il est « l'élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 1281). En pédagogie critique, et en contexte d'éducation des adultes, il représente une personne possédant une subjectivité propre,

un vécu et un bagage de connaissances. En éducation en nature urbaine, il représente la personne qui vivra l'expérience en nature.

2.4.2.2 La composante Agent

L'Agent est défini comme « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 34). En pédagogie critique, il représente l'éducateur qui devra faciliter l'apprentissage et la conscientisation du Sujet. En éducation en nature urbaine, il représente l'éducateur qui facilitera l'expérience éducative du Sujet.

2.4.2.3 La composante Objet

L'Objet est défini comme « objectif ou ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 962). Ainsi, « la nature de l'Objet d'apprentissage doit être choisie relativement au niveau de développement aux autres attributs du Sujet, aux objectifs généraux et aux disponibilités d'un Milieu éducationnel de même qu'en fonction des ressources disponibles dans la composante Agent » (Legendre, 2005, p. 962). En pédagogie critique l'objet d'apprentissage concerne la conscientisation du Sujet sur un enjeu particulier. En écopédagogie critique, il concerne notamment l'écolitératie (Kahn, 2010, p. 28). En éducation en nature urbaine, il représentera l'expérience vécue par le Sujet, des phénomènes du milieu à comprendre et connaître, ou la conscientisation à des enjeux environnementaux.

2.4.2.4 La composante Milieu

Le Milieu d'apprentissage est défini comme « l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques » (Legendre, 2005, p. 888). Plus précisément, il s'agit « d'une réalité multidimensionnelle constituée par l'ensemble des éléments physiques, chimiques, climatiques, biologiques, culturels et sociaux qui sert de cadre aux activités et processus pédagogiques devant favoriser l'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 888).

Ainsi en pédagogie critique, le Milieu est étroitement associé au contexte sociopolitique et culturel où se déroule la situation pédagogique. Pour l'éducateur, le Milieu devient important dans sa démarche visant à mieux connaître le Sujet afin de situer sa réalité dans son contexte notamment de classe sociale. En éducation en nature, le Milieu est l'espace naturel où est réalisée l'activité pédagogique. Une approche expérientielle étant fréquemment utilisée dans ce type d'éducation, le Milieu fait dans ce cas partie intégrante des processus d'apprentissage. Il y tient également une place importante dû à son rôle principal dans l'apprentissage expérientiel. Le milieu naturel oscille donc ici entre Objet et Milieu.

2.4.2.5 La relation d'enseignement

La relation d'enseignement est définie comme une « relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1172). La définition poursuit en spécifiant que d'une part, « le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent », et d'autre part « la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet »

(Legendre, 2005, p. 1172). En pédagogie critique — et en ce qui nous concerne ici en contexte d'éducation des adultes — la relation d'enseignement est un élément important de la situation pédagogique. L'éducateur doit démontrer un intérêt pour le Sujet et adapter son enseignement à celui-ci. En éducation en nature, la relation d'enseignement relève régulièrement d'une sorte de médiation entre le Sujet, l'Objet le Milieu.

2.4.2.6 La relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage est définie comme la « relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1172). La définition se poursuit en spécifiant d'une part que « le développement du Sujet est fonction de l'Objet » et d'autre part que l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet » (Legendre, 2005, p. 1172). En pédagogie critique, il s'agit du processus entourant la conscientisation sociopolitique du Sujet adulte. En éducation en nature, il s'agit du processus expérientiel avec des éléments spécifiques du milieu naturel, ou du Milieu d'apprentissage dans son ensemble.

2.4.2.7 La relation didactique

La relation didactique est définie comme la « relation biunivoque entre l'Objet et l'Agent dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1172). La définition se poursuit en spécifiant que « la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent » et que « la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'Objet préconisé » (Legendre, 2005, 1172). En pédagogie critique, l'éducateur sera transparent dans ses postures sociopolitiques

puisqu'il assumera qu'elles influenceront la façon dont il abordera l'Objet d'apprentissage. En éducation à la nature, une relation intime et dynamique entre l'éducateur et l'Objet marquée par des observations subtiles de son environnement visera à médier le mieux possible l'activité pédagogique.

Malgré le fait que le modèle SOMA prévoit une composante pour représenter le contexte où se déroule la situation pédagogique par la présence de la composante Milieu, il ne prévoit pas de définition pour y expliquer les relations entre le Milieu et les trois autres composantes de la situation pédagogique. Ceci n'empêche pas que le Milieu soit considéré pour ses influences importantes dans l'apprentissage, comme dans les champs de la pédagogie critique et de l'éducation en nature.

Une limite inhérente associée à l'utilisation d'un modèle est le fait que vu son intérêt à simplifier la réalité pour comprendre une tendance générale du phénomène, il n'est pas complètement représentatif de la réalité. Il faudra donc considérer dans l'analyse des résultats qu'il s'agit d'une simplification de celle-ci.

2.5 Intentions de recherche

Cette recherche est une étude de cas portant sur les activités pédagogiques d'éducation en nature urbaine d'un organisme socioenvironnemental, à Montréal. Le but de cette recherche exploratoire et critique est d'avoir une meilleure compréhension des rapports de pouvoir dans l'action éducative en milieu communautaire urbain, et plus spécifiquement en contexte d'éducation en nature. Les objectifs généraux et spécifiques sont les suivants :

1. Contextualiser les projets éducatifs d'un organisme communautaire urbain d'éducation en nature auprès d'adultes :
 - 1.1. Décrire l'historique culturel et naturel du site où ont lieu les projets d'éducation nature.
 - 1.2. Décrire la mission, les valeurs et les orientations de l'organisme qui met en place ces projets éducatifs.
2. Caractériser les pratiques éducatives de ces projets éducatifs :
 - 2.1. Caractériser les populations engagées dans les situations pédagogiques, les objets d'apprentissage utilisés et les milieux d'action.
 - 2.2. Identifier les relations pédagogiques entre les éducateurs, les usagers, les objets d'apprentissage et les milieux impliqués.
3. Mettre en évidence les dimensions critiques et politiques de ces pratiques éducatives :
 - 3.1. Caractériser les rapports de pouvoirs et de savoirs dans les situations pédagogiques dans une perspective freirienne.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre décrit le cadre méthodologique utilisé pour mener à bien l'ensemble de cette recherche. Puisque l'étude dont il est question dans ce mémoire assume une posture critique — et tient ainsi compte de la subjectivité de l'étudiante-chercheuse — le chapitre débute par une description de la posture épistémopolitique de l'auteure. Les méthodologies de recherche utilisées seront ensuite présentées. Les dernières sections abordent la gestion des participants, soit leur description, ainsi que les précautions déontologiques et éthiques mises en place. Un calendrier des activités termine le chapitre.

3.1 Histoire de vie environnementale et posture épistémopolitique de l'étudiante-chercheuse

Cette section vise à situer les choix épistémologiques et méthodologiques du design de la recherche, et permet de situer de façon plus transparente les résultats présentés dans le prochain chapitre. Cette section sera ainsi rédigée à la première personne.

Les postures politiques et sociales sont en constante évolution selon le cheminement de vie d'une personne. Je situerai ainsi ma posture épistémopolitique telle qu'elle a cheminé durant la période qui aura été occupée par la réalisation de ce mémoire. Dans une démarche critique, cette clarification permet de situer mon intérêt pour ce problème de recherche. Cette section est présentée en deux parties. Je présente

d'abord quelques repères associés à mon histoire de vie environnementale. Dans la deuxième partie, je présente mes propres postures épistémologique et politique.

3.1.1 Brève histoire de vie environnementale de l'étudiante-chercheuse

Je suis née à Montréal au début des années 1980 de parents récemment immigrés. Mon enfance s'est déroulée en ville, puis en banlieue, jusqu'à ce que je quitte le nid familial après des études de baccalauréat en Géographie environnementale. Ainsi, j'ai toujours demeuré à Montréal et ses environs. Mes parents ont fait des études universitaires et ont eux-mêmes grandi dans des pays aux cultures sociales et religieuses bien distinctes — mon père est d'origine marocaine et ma mère, italienne. J'ai grandi avec deux sœurs, dans un environnement qui se voulait libéral et laïc par mes parents. Nous avons régulièrement des discussions sur l'actualité politique et sociale québécoise et étasunienne, mais également celles issues du monde arabe, de l'Italie et du reste de l'Europe occidentale.

Je considère donc avoir grandi en étant constamment stimulée à développer un esprit critique, mais également en oscillant à la frontière de nombreuses cultures, systèmes de valeurs et paradigmes. J'ai été très tôt interpellée par les enjeux de justice sociale, d'urbanisme et socioenvironnementaux. Mon intérêt pour l'environnement a ici évolué dans un contexte où j'étais très peu en contact avec la nature, vivant dans une banlieue établie et où il n'était pas d'usage dans la famille de profiter fréquemment de milieux naturels. Dans ma jeunesse, mon environnement était associé à la ville et à la banlieue, et c'est d'ailleurs toujours le cas. Avant que je n'acquière une indépendance familiale pour circuler à ma guise, ainsi que des opportunités extérieures — soit au début de ma vingtaine — mes rapports avec la nature étaient principalement à travers les documentaires et les livres.

Dès les débuts de mes études en Géographie environnementale, je me suis questionnée sur les discours associés à l'environnement et à ma propre posture à l'intérieur du mouvement environnemental. Je ne me sentais pas faire partie de cette culture, même si pourtant je partageais le même territoire. Mes questionnements se sont poursuivis jusque dans ma pratique post-étude, où j'ai principalement œuvré dans les milieux sociocommunautaires montréalais et québécois sur les questions d'environnement en contexte urbain et multiethnique. Avec des connaissances rencontrées à travers des activités dans le milieu, nous avons fondé un organisme socioenvironnemental souhaitant à l'origine devenir un espace pour aborder les enjeux socioenvironnementaux selon d'autres paradigmes, notamment culturels. À travers ce parcours, j'ai toujours eu une grande difficulté à trouver un paradigme pouvant être à même d'aborder cette problématique que dans notre groupe d'origine nous ressentions être associé à notre caractère ethnoculturel et racial. L'organisme s'est entendu sur le concept d'interculturel, mais sur lequel un doute est resté. J'ai quitté l'organisme sept ans après sa fondation. Entre temps, j'ai découvert d'autres auteurs et champs de recherche qui abordent les enjeux associés à la diversité dans une perspective davantage critique, et c'est à ce moment que j'ai senti retrouver des réponses à mes questionnements. Cette réflexion s'est poursuivie dans le cadre de ce processus de maîtrise. Mes parcours professionnels et personnels m'ont ainsi amené à questionner les enjeux socioenvironnementaux et du vivre-ensemble en ne les considérant pas comme des situations isolées, mais en les mettant en relation à des rapports de pouvoir plus larges, et qui représentent notamment une conséquence du système capitaliste mondial.

3.1.2 Posture épistémopolitique de l'étudiante-chercheuse

Dans cette recherche je me reconnais en tant qu'étudiante chercheuse comme un individu possédant une dimension de subjectivité, dans le sens qu'elle est « une expérience particulière de soi » (Martucelli, 2002, cité dans Bertucci, 2009 p. 45). Il s'agit d'un espace réflexif — celle de la représentation du soi — ainsi que le lieu de « la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde » (Bertucci, 2009, p. 45). C'est ainsi que j'adopte une posture critique, car ces « effets du savoir sur soi » (Bertucci, 2009, p. 46) permettent la construction d'un regard critique, qui participe de manière récursive à la construction du soi (Martucelli, 2002, cité dans Bertucci, 2009, p. 46). Le savoir émergent de cette recherche est notamment construit dans les rapports intersubjectifs entre moi-même — l'étudiante-chercheuse — et les participants à la recherche, où le « terrain [de recherche est] d'une certaine façon une métonymie de l'autre » (Robillard, 2007, cité dans Bertucci, 2009, p. 52).

Il s'agit également d'une posture constructiviste, dans le sens « d'un raisonnement qui commence par contester la réalité de l'entité « construite » » (Keucheyan, 2012, p. 69). Dans ce travail, je m'intéresse aux apprentissages effectués en contextes non-formels et aux relations complexes entre les acteurs participant au processus d'apprentissage et aux influences qu'elles ont sur celle-ci. Cette démarche s'insère dans une démarche visant à questionner et à redéfinir les systèmes coloniaux canadiens et québécois dans lesquels ces apprentissages évoluent.

3.2 Type de recherche

Afin de mieux comprendre les relations entre les éléments des situations pédagogiques vécues, il a été choisi de mener une recherche qualitative qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif, et qui est associée au courant critique en éducation relative à l'environnement. Les deux sous-sections qui suivent situent cette étude dans la recherche qualitative interprétative, et dans un deuxième temps, dans le courant critique en éducation relative à l'environnement.

3.2.1 La recherche qualitative interprétative

Les perspectives interprétatives en recherche qualitative voient les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique. Elles s'ancrent dans une tradition épistémologique qui est interprétative « puisqu'elles s'intéressent aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété » (Savoie Zajc, 2009, cité dans Anadòn et Savoie Zajc, 2009). Ces perspectives travaillent avec des données qui sont subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que « sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde » (Anadòn et Savoie Zajc, 2009). John Creswell (2007) abonde dans le même sens et ajoute que :

[La recherche qualitative interprétative] débute avec une présomption, une vision du monde, un cadre théorique, et l'étude de problèmes de recherche qui s'intéressent au sens que des individus ou des groupes attribuent à un problème humain ou social. Elle est de nature à permettre de saisir la complexité et la richesse de l'objet d'étude dans son milieu « naturel ». (Creswell, 2007, p. 37).

Selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), l'expression « méthodologie qualitative » recouvre un ensemble d'approches qui reçoivent — selon les chercheurs — différentes dénominations, par exemple l'observation participante, l'ethnographie et l'étude de cas. Selon Creswell (2007), le rapport faisant état des résultats doit ainsi comprendre une description complexe et une interprétation du problème de recherche. Creswell présente la démarche d'analyse des données qualitatives comme étant inductive. Anadon et Savoie Zajc (2009) la présentent plutôt comme utilisant une logique d'abord inductive — le phénomène est décrit et interprété par induction analytique — puis abductive, qui permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories construites, et donc des « liens » pour comprendre le phénomène.

3.2.2 Perspectives critiques de la méthodologie et notion de bricolage

Assumant une perspective de justice sociale, la posture critique oriente la posture interprétative et les différentes étapes de la méthodologie de cette étude. Selon Gloria Ladson-Billings (2000), la recherche critique a pour visée l'émancipation des personnes concernées dans une perspective de changement social désiré par ces personnes (Ladson-Billings, 2000). Le processus méthodologique à l'intérieur d'une recherche critique nécessite de questionner les paradigmes de recherche, les écrits et les théories utilisées pour expliquer les expériences de personnes s'auto-identifiant comme de minorités raciales (Ladson-Billings, 2000). Les chercheurs doivent être conscients, à chaque étape de leur recherche, de l'impact de l'identité de race et les différences sociales qu'elle crée (Dei, cité dans Dei et Johal, 2005, p. 5). Le cadre critique de cette recherche invite ainsi la méthodologie à s'appuyer sur des techniques de cueillette de données basées sur des perspectives antiracistes (Dei et Johal, 2005) et décoloniales (Tuhiwai Smith, 2012), que ce soit dans les procédures mises en place pour la rencontre avec les participants, et dans la conscientisation de la posture de

l'étudiante-chercheuse. Ainsi, il y a forcément eu un rapport de pouvoirs et de savoirs entre les participants de la recherche et l'étudiante-chercheuse (Tuhiwai Smith, 2012). Ce rapport de pouvoir peut se manifester notamment par le contrôle de l'information que l'étudiante-chercheuse avançait avec les participants et le fait qu'elle soit en partie de race blanche. Elle bénéficie donc de nombreux privilèges issus notamment des structures institutionnelles en place (Dei et Johal, 2005).

La notion de bricolage est une méthodologie qui considère les complexités du monde vécu, et de ce fait, permet l'utilisation de diverses méthodologies issues de différents courants afin de saisir, dans la mesure du possible, l'ensemble du cas étudié. (Kincheloe, 2008, p. 131). Toutes les observations du monde sont construites soit consciemment ou inconsciemment par les théories sociales, qui offrent un cadre qui souligne ou invisibilise ce qui pourrait être observé. En utilisant des approches méthodologiques provenant des traditions de l'ethnographie, de l'antiracisme et du décolonialisme, cette recherche cadre en partie dans une démarche de bricolage, en intégrant des démarches qui sont les plus représentatives possible du cas étudié.

3.3 Méthode de recherche choisie : L'étude de cas

Chaque approche de méthodologie qualitative se distingue des autres selon ses modalités pour la collecte et l'analyse des données, « et elle donne un «ton» pour non seulement interpréter les données, mais également pour rédiger la recherche. » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Cette section décrit l'approche méthodologique de l'étude de cas, justifie son choix pour la présente étude, et souligne certaines limites pouvant influencer les résultats de cette recherche.

À l'instar d'Alexandre (2013) — qui propose comme dispositif méthodologique l'utilisation d'une triade cas (Stake, 1995), méthode (Yin, 1994, 2003) et savoir produit (Merriam, 1998) — cette étude ne s'insère pas dans une seule de ces trois approches conceptuelles. Elle propose plutôt de se situer entre l'approche centrée sur les frontières du cas de Stake (1995) et l'approche associée au savoir produit de Merriam (1998). Ces trois approches peuvent être présentées selon un continuum épistémologique. L'approche plus positiviste de Yin (1994/2003) consiste à tester et à corroborer une hypothèse. Stake (1995), met plutôt l'accent sur le cas, qui est compris comme un système intégré et délimité. L'étude de cas est alors plutôt définie comme une description exhaustive et intensive d'un seul cas, phénomène ou unité sociale (Alexandre, 2013). Finalement, Merriam (1998) propose une approche inductive qui révèle un phénomène et qui amène l'émergence de propositions théoriques. Le savoir ainsi produit « est concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population du lecteur » (Merriam, 1998, cité dans Alexandre, 2013).

Cette méthodologie utilise de multiples sources d'informations comme l'observation, les entretiens et des documents. Le cas peut être, par exemple, un lieu ou un contexte, et nécessite d'être rigoureusement explicité par son contenu et ses frontières (Alexandre, 2013).

Certaines limites existent au choix de l'étude de cas. « Les plus fréquentes portent, notamment, sur l'inconscience des biais des résultats, le choix erroné du cas, le peu de profondeur dans l'étude du cas, l'absence de vérification de la validité et de la fidélité ainsi que sur une fausse interprétation ou une généralisation des résultats » (Roy, 2009, cité dans Alexandre, 2013, p. 27). Toutefois, « cette méthodologie [reste] reconnue par la communauté scientifique pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables » (Roy, 2009,

cité dans Alexandre, 2013, p.27). La présente recherche se situe dans cette perspective exploratoire.

3.4 Profil des participants à la recherche

Les participants à la recherche sont des adultes de 18 ans et plus qui appartiennent à l'une des trois catégories suivantes :

- Éducateurs travaillant pour les Services éducatifs chez Les amis de la montagne : Ils ont une expérience d'au moins six mois comme éducateurs au sein des Services éducatifs ;
- Administrateurs des services éducatifs chez Les amis de la montagne : Ils apportent une perspective extérieure à la situation pédagogique — administrative, historique — qui contribue néanmoins à l'influencer. Tous les administrateurs interviewés ont également été éducateurs et contribuent également à nourrir cette perspective ;
- Usagers du mont Royal⁶ : Ce sont des adultes qui ont été recrutés lors d'une activité des Amis de la montagne. Certains usagers ont participé à ces activités individuellement, et d'autres sont venus dans le cadre d'une activité organisée par un organisme d'intégration socioéconomique pour nouveaux arrivants.

3.5 Stratégies de collecte de données

Cette section décrit les quatre instruments utilisés pour la collecte de données. Les résultats issus de chacun des instruments sont triangulés avec les autres, pour pouvoir répondre adéquatement aux objectifs de recherche et analyser le cas dans son ensemble.

⁶ Ce mémoire suit les normes d'orthographe de la ville de Montréal pour nommer la montagne. Ainsi, l'orthographe « Mont-Royal » est utilisé pour le nommer à l'intérieur d'un titre, et l'orthographe « mont Royal » est utilisé pour le nommer dans le texte.

3.5.1 Analyse de documents

L'analyse d'un corpus de documents visait à contextualiser le mieux possible le cas dont il est question dans cette étude. L'idée était de saisir le mieux possible la mission, les orientations et le fonctionnement général de l'organisme *Les Amis de la Montagne*, à la fois par des documents rédigés par l'organisme même, ainsi que par de la documentation extérieure. Le corpus de documents était composé de rapports annuels et de rapports d'activités des dernières années, du site web de l'organisme, des Actes du Sommet de la Montagne qui a eu lieu en 2013 et de documents historiques. Il a été choisi de présenter cette démarche de contextualisation du cas comme un instrument de recherche, car ces informations sont tenues en compte dans l'analyse des données, et sont triangulées avec les données issues des autres instruments de collecte.

3.5.2 Observations participantes et journal de bord

Il a été choisi d'observer quatre types d'activités où des situations éducatives impliquant des usagers adultes de la montagne avaient lieu. Il s'agissait d'activités phares de l'organisme réalisées en automne et à l'hiver :

- Table d'accueil de la Maison Smith pendant un après-midi d'une fin de semaine achalandée ;
- Activités du Programme d'intendance environnementale ;
- Activités grand public de randonnées guidées nocturnes ;
- Projet Familles en nature : 4 saisons de plaisir.

Les notes de terrain ont été consignées dans un journal de bord dès la fin de l'activité, sous forme de « condensed notes » selon la méthode de Spradley (1980). Une grille

d'observation représentant la situation pédagogique et les observations des éducateurs et des participants a été utilisée (Annexe A).

3.5.3 Questionnaire d'enquête

À la fin de chaque activité — mis à part l'observation participante à la table d'accueil — un questionnaire a été distribué aux éducateurs et aux usagers (Annexe B et Annexe C). Les objectifs de ce questionnaire sont de colliger des informations sociodémographiques des participants et des éducateurs, rassembler des premiers indices sur l'expérience des participants à l'activité, et d'agir comme déclencheur de discussion pendant les entretiens individuels. Les usagers qui ont répondu au questionnaire ont été invités à laisser leurs coordonnées à la fin de celui-ci s'ils étaient intéressés à participer à un entretien individuel qui aurait lieu à un moment ultérieur.

Une question importante dans la section sociodémographique demande si la personne s'auto-identifie comme faisant partie d'une minorité. Cinq choix lui sont offerts et elle peut choisir plus d'une réponse. Cette approche permet de confronter ces réponses avec les perceptions de l'étudiante-chercheuse. Aucune analyse quantitative n'a été effectuée. La majorité des questions étaient construites selon l'échelle de type Likert à cinq choix de réponses, où 1 étant moins en accord et 5 étant le plus en accord.

3.5.4 Entretiens semi-dirigés

La dernière étape de cueillette de données consistait en une série d'entretiens individuels semi-dirigés. Dans le cadre de cette étude, l'exercice visait à comprendre leurs rôles et relations dans les dynamiques de la situation pédagogique. Des entretiens ont été effectués avec :

- 3 administrateurs (qui ont également une expérience significative comme éducateurs chez (Les amis de la montagne) ;
- 3 éducateurs ;
- 3 usagers ayant participé aux activités des Amis de la montagne.

Dans les entretiens auprès des employés des Amis de la montagne, les questions portaient sur leur rapport à l'environnement — notamment à travers leur histoire de vie environnementale, leur rôle au sein de l'organisme et les stratégies éducatives utilisées. Chez les usagers du mont Royal interviewés, les questions portaient sur leurs rapports à l'environnement — notamment à travers leur histoire de vie environnementale et leurs expériences lors d'activités avec Les amis de la montagne. Les entretiens duraient de 45 minutes à une heure chacune.

3.5.5 Portées et limites des stratégies de collecte de données

Ces quatre stratégies complémentaires de collecte de données ont à la fois des portées et des limites. La portée du journal de bord réside notamment dans le fait que son utilisation permette d'assurer la qualité de la recherche par sa contribution à la triangulation des données en aidant le chercheur à satisfaire les critères de cohérence interne (Baribeau, 2005, p. 99). L'observation participante dans cette recherche est faite à l'aide d'une grille d'observation, et son principal avantage est de « centrer le

regard du chercheur et d'éviter ainsi de se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer » (Martineau, 2005, p. 11). Les entretiens semi-dirigés, quant à eux, ont l'avantage de « donner accès à l'expérience des personnes à partir de leur point de vue » (Boutin, 2011, p. 142).

Cette stratégie de collecte de données comporte également des limites. Pour assurer la qualité de la recherche, les traces laissées par le journal de bord doivent être « accessibles et faire partie intégrante des données » (Baribeau, 2005, p. 109). Le principal avantage de cette grille d'observation en devient aussi sa limite, car en contraignant le regard strictement aux éléments de la grille, le chercheur peut omettre des éléments nouveaux (Martineau, 2005, p. 12). Les observations participantes représentent un petit échantillon de l'ensemble des activités réalisées par les Services éducatifs des Amis de la montagne. Ainsi, ces informations doivent être considérées comme partielles et non représentatives de l'ensemble des pratiques éducatives des Amis de la montagne. De plus, les activités observées sont auprès de groupes relativement larges, et qui sont physiquement dispersés sur les sites d'apprentissage. Il se peut donc que certaines données pertinentes à la recherche n'aient pas été observées.

3.6 Stratégie d'analyse des données

3.6.1 Stratégies d'analyse utilisées

À la suite de la collecte du matériel documentaire, ces sources de données ont été traitées par un processus de condensation, d'organisation et d'interprétation des données (Huberman et Miles, 1991, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin,

1996). L'interprétation est intervenue dès la collecte et le traitement des données. Les stratégies d'analyse utilisées sont détaillées dans le Tableau 3.1.

Les entretiens semi-dirigés (Annexe D et Annexe E) ont été enregistrés et transcrits par la suite. Une première lecture flottante des données a été effectuée pour y saisir les sens émergents, et y comprendre le sens global de ce qui est manifesté dans le texte. Cette première lecture a été suivie par un processus de condensation des données (Huberman et Miles, 1991, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Elle a été faite par condensation concomitante — pendant la collecte des données — et par condensation *a posteriori* — soit après la cueillette des données. Il a ainsi émergé une délimitation des unités naturelles de signification, qui se sont précisés en un thème central — ou le thème pivot de sa catégorie d'instrument étudié (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Tableau 3.1
Stratégie d'analyse utilisée selon l'instrument de recherche

Instruments	Méthodes	Descriptions
1. Journal de bord/	1. Ventilation des notes de terrain (Paillé et Mucchielli, 2012).	Catégoriser les éléments en 4 catégories : scènes, vécu, contexte, réflexions.
2. Observations participantes et autoparticipantes	2. Analyse thématique, rubrique.	
Questionnaires	Compléments d'information aux verbatim.	Servira à préciser certaines informations, si nécessaire.
Verbatim	1. Analyse verticale de chaque verbatim.	1. Dresser une liste de codes issus du cadre théorique (Gaudreau, 2011 ; Van der Maren, 2004). Lors du codage, laisser la place aux catégories émergentes (Paillé et Mucchielli, 2012). Lors du codage, noter les perceptions dans des mémos associés aux codes (Paillé et Mucchielli, 2012). Rassembler les codes en thèmes émergents, ou rubriques.
	2. Analyse transversale de l'ensemble des verbatim.	2. Analyse transversale des thèmes et rubriques
Analyse transversale des instruments	Analyse transversale des instruments, dans les frontières du cas (Alexandre, 2013).	Croisement des résultats pour répondre aux questions de recherche.

3.6.2 Portée et limites des stratégies d'analyse

Ces stratégies complémentaires d'analyse de données ont à la fois des portées et des limites. Le journal de bord permet d'établir diverses relations entre les données colligées (Baribeau, 2005, p. 102). Le fait d'effectuer des séjours répétés sur le terrain

de recherche — tel qu'il est prévu pour cette étude — permet à la fois de comprendre le phénomène graduellement, en profondeur, et diminue l'effet perturbateur du chercheur (Martineau, 2005, p. 14). La subjectivité de l'analyse d'entretien est souvent remise en cause par « des chercheurs qui nient à ce type de collecte de données un statut scientifique, parce qu'il peut difficilement répondre aux critères habituels de constance et de validité, tels que les énonce l'approche traditionnelle » (Boutin, 2011, p. 142).

Utilisée dans le cadre de cette même étude de cas, l'analyse transversale de ces quatre méthodes d'analyse permet d'approfondir et de ratisser un éventail plus large d'informations à l'intérieur même des frontières du cas.

3.7 Précautions déontologiques et éthiques

Les précautions déontologiques et éthiques ont été faites tout au long de la préparation du terrain, du processus de cueillette des données, d'analyse et de diffusion des résultats. Ces précautions se manifestent à travers les mécanismes présentés dans cette section.

3.7.1 Recrutement et gestion des données

Pour les éducateurs, une lettre de présentation du projet a été acheminée au directeur des Services éducatifs des *Amis de la Montagne*. L'étudiante-chercheuse a par la suite présenté le projet aux éducateurs lors d'une rencontre d'équipe. Cette rencontre était l'occasion de présenter le projet et de répondre à leurs questions. Les éducateurs intéressés étaient invités à communiquer avec l'étudiante-chercheuse par la suite pour

donner leur consentement aux trois points suivants : 1) consentement à ce que l'étudiante-chercheuse fasse de l'observation participante à l'une de leurs activités ; 2) consentement à remplir le questionnaire à la fin de l'activité ; 3) consentement à accorder un entretien individuel à l'étudiante-chercheuse suite à l'activité.

Le recrutement des usagers qui étaient présents aux activités des Amis de la Montagne a eu lieu au début de l'observation participante. L'étudiante-chercheuse expliquait le projet au groupe, en précisant qu'elle a eu le consentement des éducateurs pour être présente, et que leur anonymat et leur confidentialité sont assurés. À la fin de l'activité, les usagers étaient également invités à remplir un questionnaire, et à prendre part à un entretien individuel. Il s'agissait d'une démarche volontaire.

Un formulaire de consentement a été remis aux éducateurs et aux usagers pour être signé avant les entretiens de recherche. L'étudiante-chercheuse a répondu à leurs questions et rappelé verbalement les détails des modalités de participation à l'entretien, notamment, l'anonymat, la confidentialité et le pouvoir de mettre fin à l'entretien à tout moment.

Les réponses issues des entretiens individuels et des observations ont été enregistrées sur une enregistreuse digitale. Les enregistrements et les fichiers de traitement des données brut — notamment les verbatim et les fichiers d'analyse de contenu — sont conservés dans un dossier informatique situé sur l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse et sur deux supports de stockage amovibles. Dès la transcription des entretiens, des pseudonymes ont été attribués aux participants de l'étude. Les correspondances de noms ont été notées sur un fichier informatique situé dans le même dossier confidentiel. Toutes les données liées aux entretiens individuels et les observations (réponses et fichiers de traitement des données brut) seront

détruites dans les six mois suivant le dépôt du mémoire. Lors de la diffusion des résultats — dans le mémoire, des articles scientifiques ou autre — seuls les pseudonymes seront utilisés. Aucun nom, citation directe, donnée brute ou quelconque formulation permettant d'identifier un éducateur ou un participant ne seront inclus dans l'un ou l'autre de ces modes de transmission. Le nom *Les Amis de la Montagne* sera divulgué dans les communications mentionnées ci-haut, suite à l'approbation de la direction des Services éducatifs.

Les informations conservées permettant d'identifier les participants sont le nom, le groupe d'âge et le groupe d'appartenance culturelle, ethnique ou raciale au sein duquel le participant s'identifie. Ces informations d'ordre sociodémographiques contribueront ainsi à approfondir l'analyse des données.

3.7.2 Bien-être des participants

Les risques potentiels étaient existants, mais minimes. Les entretiens invitaient les éducateurs à réfléchir et à confronter leur rapport à la diversité, notamment raciale, dans leur pratique. Cet exercice a peut-être fait surgir des questionnements et des doutes sur leurs valeurs personnelles ou les préjugés potentiels qu'ils peuvent avoir envers les personnes auprès desquelles ils interviennent. Il y a donc un risque minime d'émergence d'un malaise lié à une remise en question de leurs croyances personnelles, ou d'un inconfort lié à leur pratique professionnelle et de gouvernance. Chez les usagers des activités, cet exercice aura peut-être fait surgir des questionnements et des doutes sur leurs valeurs personnelles ou faire émerger des événements douloureux de leur vécu. Les éducateurs qui ont participé aux activités de recherche l'ont fait durant leurs heures de travail avec le consentement de leur employeur. Les usagers du mont Royal qui ont participé aux activités de recherche

l'ont fait durant leur temps libre, soit après une activité observée, ou pendant leur congé de maternité, accompagné de leur enfant. Les lieux de rencontres ont été choisis en fonction de la disponibilité et du confort des participants. Les usagers du mont Royal qui ont participé à l'étude n'ont reçu aucune compensation, qu'elle soit financière ou autre.

La nature des rapports qui existaient entre l'étudiante chercheuse d'une part, et les éducateurs et participants d'autre part, représente des rapports d'autorité limités, mais dont la dynamique reste à souligner. Le directeur des services éducatifs a diffusé la lettre de présentation du projet et était la personne désignée pour le soutien logistique à cette recherche. Il ne participait toutefois pas au recrutement des éducateurs. De par sa position hiérarchique, il se peut que certains éducateurs aient senti une relation employé/supérieur leur mettant une pression à participer. Le directeur des Services éducatifs s'est engagé à expliciter aux éducateurs qu'ils ne sont pas obligés de participer à la recherche. Cette mention était aussi intégrée à la lettre de présentation du projet. Lors des entretiens, ils étaient libres d'arrêter celle-ci à tout moment et sans avoir à se justifier.

Afin d'amoindrir le plus possible les rapports de pouvoir sujet/chercheuse, l'étudiante-chercheuse devait user d'une grande vigilance pour s'assurer que les participants ont bien compris la recherche, leurs droits à arrêter l'entrevue en tout temps, et de quelle façon seraient utilisés leurs témoignages. Un temps était prévu pour répondre aux questions des participants et créer au meilleur de ses moyens un espace qu'ils pourront percevoir comme sécuritaire et sans jugement (Tuhiwai Smith, 2012).

3.8 Calendrier des activités de terrain

La majorité des activités de terrain — observations, recrutement des usagers et entretiens — ont été réalisées à l'hiver 2016, mais se sont étendues sur une période allant de l'automne 2015 au printemps 2017. Une première rencontre avec des employés des Services éducatifs des Amis de la montagne a été organisée pour présenter le projet et effectuer leur recrutement. Les activités de collecte de données sur le terrain ont majoritairement eu lieu à l'hiver 2016, et les résultats ont ensuite été présentés aux Amis de la montagne au printemps 2017 lors d'une rencontre prévue à cet effet. Les résultats ont été transmis aux usagers, et des retours par échanges de courriels ont court au moment du dépôt.

Tableau 3.2
Calendrier de réalisation des activités

Date	Activité
30 octobre 2015	Présentation du projet de recherche dans le cadre d'une réunion d'équipe des Services éducatifs. Remise d'une lettre de présentation du projet à chaque personne présente.
31 octobre 2015	Observation participante à une activité du Programme d'intendance environnementale.
30 janvier 2016	Observation participante à une activité de randonnée en raquettes dans le cadre du projet Familles en nature : 4 saisons de plaisir. Observation participante à une activité de randonnée en raquettes dans le cadre des activités grand public.
31 janvier 2016	Observation participante au kiosque d'information à l'entrée de la Maison Smith.
3 février 2016	Entretien individuel avec Isabella (pseudonyme).
5 février 2016	Entretien individuel avec Enzo (pseudonyme).
6 février 2016	Observation participante à une activité de randonnée en raquettes dans le cadre des activités grand public.
10 février 2016	Entretien individuel avec Mathieu (pseudonyme). Entretien individuel avec Faye (pseudonyme).
11 mars 2016	Entretien individuel avec Andrea (pseudonyme).
20 mars 2016	Observation participante à une activité de randonnée en raquettes dans le cadre du projet Familles en nature : 4 saisons de plaisir. Entretien individuel avec Salvatore (pseudonyme).
25 mars 2016	Entretien individuel avec Rosa (pseudonyme).
7 avril 2017	Présentation des résultats à l'équipe des Services éducatifs aux Amis de la montagne.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre comporte trois parties. La première consiste en une présentation générale du cas pour en comprendre les structures dans lesquelles évoluent les acteurs étudiés, ainsi que pour délimiter les frontières du cas. La deuxième partie du chapitre présente sommairement le profil de chaque participant et ses postures face aux différents objectifs. La dernière partie du chapitre présente des résultats transversaux, par thèmes, et permet de saisir la diversité et la complexité que peut atteindre le modèle de la situation pédagogique.

4.1 Description du cas

Dans le cadre de cette étude de cas, la présentation des résultats débute par la description du cas et de ses frontières. L'étude de cas permet l'examen approfondi d'un phénomène (Karsenti et Demers, 2004), qui dans ce cas-ci porte sur les situations éducatives, dans le cadre des activités environnementales des Amis de la montagne, et comment elles sont vécues par les différents acteurs en présence. L'étude de cas représente un type de recherche hautement contextualisé, et les données factuelles de la description du cas participent également à l'analyse et à l'interprétation des données (Alexandre, 2013, p. 29) — qui dans le cadre de cette recherche sont les observations, les questionnaires et les entretiens. Cette section propose ainsi une description de la division des Services éducatifs de l'organisme Les Amis de la montagne et précisent les frontières du cas (Stake, 1995).

4.1.1 Description du mont Royal

L'équipe des Services éducatifs aux Amis de la montagne gère des activités de conservation et d'éducation relative à l'environnement sur le mont Royal. Le lieu en lui-même comporte des données associées à l'analyse du cas, car il représente à la fois le milieu où se déroulent les activités des Services éducatifs, et il en est l'objet. Cette section fait une description des aspects biophysique et historique du lieu, et présente des données factuelles contribuant à comprendre le cas dans son ensemble et dans ses frontières.

4.1.1.1 Description biophysique du mont Royal

Le mont Royal est une colline située sur l'île de Montréal au Québec, et fait partie de la chaîne des dix collines Montérégiennes qui s'alignent sur une distance d'environ 90 km à l'est de Montréal. Les Montérégiennes, dont le mont Royal, ont été en bonne partie formées par une montée de magma qui s'est refroidie et durcie lorsqu'elle était encore dans la croûte terrestre, au-dessus d'un point chaud (Rouilleau et Stevenson, 2013, p. 664). Les Montérégiennes sont alignées, car la plaque tectonique nord-américaine, située au-dessus du point chaud immobile, se déplace de l'est vers ouest. Le mont Royal s'est formé il y a environ 125 millions d'années, et a été découvert suite au passage des glaciers qui ont dépouillé ce dôme de roche des couches de sols sédimentaires plus friables (Poitras, 2011, p. 4).

Le mont Royal possède trois sommets dont le plus haut — à 234 mètres — est celui de la colline Mont-Royal, puis l'Outremont et le mont Westmount (Poitras, 2011, p. 4).

4.1.1.2 Bref historique du mont Royal

C'est 3000 ans av. J.-C. que les premiers Autochtones occupent le mont Royal. Ils en utilisent la pierre métamorphique pour façonner des objets tranchants — outils et armes (Kolhatkar, 2006, p. 6) — et en faisaient également le commerce avec d'autres peuples autochtones. En plus d'être un lieu d'extraction de la pierre, la colline était utilisée pour ses points de vue, était habitée, cultivée, et servait de cimetière. Des indices archéologiques indiquent qu'un village iroquoien palissadé existait dans le versant sud-est de la colline (Loewen, 2009, p. 9). À son arrivée en 1535, Jacques-Cartier lui attribuera le nom de Mont Real (qui deviendra ultérieurement mont Royal), en l'honneur du Roi François 1^{er} (Poirier, 2011, p. 39). Dans ces presque 3000 ans d'occupation avant l'arrivée des européens, le mont Royal aura reçu de nombreuses autres appellations par ses habitants (Poitras, 2011, p. 27).

4.1.1.3 Le parc du Mont-Royal selon Frederick Law Olmsted

La ville de Montréal a fait appel à Frederick Law Olmsted en 1874 — un architecte paysagiste américain reconnu pour ses approches distinctes d'aménagement de parcs urbains — afin de dessiner les plans du futur parc du Mont-Royal (Olmsted, 1881). Ses intentions sont notamment de rendre la montagne accessible à tous et que cet espace contribue à développer un sentiment d'appartenance chez tous les Montréalais. Olmsted se positionne assez clairement comme abolitionniste, et dénonce les conditions des Noirs des États du sud (Masur, 2011). Il ne fait toutefois pas mention des divisions raciales à Montréal dans ses travaux sur le parc du mont Royal, et aborde plutôt son souci d'accessibilité sous l'angle des classes sociales.

Pour assurer cette accessibilité et contribuer à développer ce sentiment d'appartenance, il informe que les espaces ne doivent pas être clôturés — mis à part pour les cimetières. Il prévoit des chemins plus directs vers les sommets, et de nombreux autres, sinueux, en pentes légères et larges, « pour favoriser la promenade et les marches moins sportives » (Olmsted, 1881). Le style d'aménagement d'Olmsted est de donner l'impression que l'espace n'a pas été transformé. À l'opposé des jardins anglais et français, qui sont méticuleusement soignés, les parcs d'Olmsted — dont le mont Royal — donnent l'impression au visiteur qu'il est en nature. Le positionnement de chemins, de rochers, de ponts, de ruisseaux et de plans d'eau donne l'impression qu'ils sont situés à cet endroit par simple hasard, mais leur emplacement est au contraire réfléchi pour donner cet effet (Chartier, 2008, p. 35).

4.1.2 Description de l'organisme Les amis de la montagne

Quelques repères historiques permettent, d'une part, de comprendre, la structure actuelle des Amis de la montagne, et d'autre part, de situer l'origine et la constitution des Services éducatifs, l'entité qui fait l'objet de l'étude de cas.

4.1.2.1 Fondation

Les amis de la montagne est fondé en 1986. Il s'agit à l'origine d'une coalition de citoyens, de gens d'affaires, et de groupes communautaires, qui s'unissent dans un effort pour freiner l'avancement de certains projets de développement sur le mont Royal. À cette époque, la Ville de Montréal ne possède pas de plan d'urbanisme et le mont Royal ne bénéficie d'aucun titre ou de plan de protection. L'année suivant la fondation des Amis de la montagne, le mont Royal est constitué comme Site

patrimonial par la Ville de Montréal, ce qui représente une première forme de reconnaissance de sa valeur patrimoniale (Les amis de la montagne, s.d).

4.1.2.2 Fusion avec le Centre de la montagne

En 2006, Les amis de la montagne fusionnent avec le Centre de la montagne — un autre organisme qui œuvre sur le mont Royal et qui est partenaire communautaire des Amis de la montagne. Le Centre de la montagne est fondé en 1981 par un groupe de biologistes ayant la volonté de faire connaître le mont Royal et de développer chez les usagers l'envie de le protéger. Le Centre de la montagne concentre alors ses activités sur l'interprétation des patrimoines naturels et historiques du mont Royal, à travers des initiatives d'éducation relative à l'environnement et de protection du territoire. Pendant toute son existence, le Centre de la montagne utilise des principes de gestion participative et l'ensemble de sa structure s'y reflète. Pendant 25 ans, cet organisme aura rassemblé, développé et conservé des données sur le patrimoine naturel, bâti et historique du mont Royal, et son personnel aura développé des projets éducatifs et d'intervention uniques à ce lieu (Les amis de la montagne, s.d).

La fusion des deux organismes se fait sous le nom des Amis de la montagne, et la majorité des activités et la mission du Centre de la montagne sont rassemblées sous l'entité des Services éducatifs. Suite à la fusion, le nouvel organisme a non seulement un objectif de défense des intérêts du mont Royal, mais également d'éducation et de protection du territoire. Cette réorganisation provoque des changements majeurs au niveau de la nouvelle équipe des services éducatifs : la philosophie de travail participative est moins présente, les structures changent, et cette période est marquée par le départ graduel de plusieurs employés (Les amis de la montagne, s.d).

4.1.2.3 Mission et structure organisationnelle de l'organisme

La mission des Amis de la montagne est de « protéger et mettre en valeur le Mont-Royal en privilégiant l'engagement de la communauté et l'éducation à l'environnement » (Les amis de la montagne, 2016). Elle se concrétise sous trois formes d'actions : la défense des intérêts du mont Royal, les activités d'éducation et de sensibilisation, et les projets d'amélioration et de mise en valeur de la montagne (Les amis de la montagne, 2016).

Les amis de la montagne possède le statut d'organisme de bienfaisance enregistré. Il constitue une entité légalement indépendante d'autres institutions privées ou publiques. Il demeure cependant sujet à une entente particulière avec la Ville de Montréal. La structure de l'organisme, de même que les membres qui le dirigent, démontre qu'il est soutenu par un vaste réseau d'individus, d'associations, de leaders dans la communauté montréalaise et de dirigeants de fondations à caractère philanthropique (Les amis de la montagne, 2016). Ainsi, l'unité décisionnelle est représentée par le Conseil d'administration, formé d'un conseil exécutif appelé « Dirigeants » par l'organisme, qui comprend une présidence, une vice-présidence, une trésorerie, un secrétariat et la direction générale de l'organisme. Il comprend une vingtaine d'administrateurs, des leaders du développement économique de Montréal, ou provenant des milieux universitaires et associatifs. Il est finalement constitué de cinq comités de travail — soit la régie interne, les orientations stratégiques, les finances, les communications, et l'aménagement et la concertation — auxquels s'intègrent les administrateurs. L'organisme est également constitué de plus de 200 gouverneurs, de gouverneurs émérites et de membres honoraires, qui sont nommés par le Conseil d'administration. Ces gouverneurs auront offert leur temps, leur expertise ou leurs contributions financières comme forme d'engagement envers le Mont-Royal (Les amis de la montagne, 2016). Cette structure implique donc un vaste

réseau de personnes ayant un certain pouvoir d'influence dans la métropole, ainsi qu'un intérêt certain pour le mont Royal.

L'organisme est constitué d'une équipe de 24 employés permanents, organisée en une structure hiérarchique avec à sa tête le Bureau de la direction générale. Il est ensuite structuré en cinq divisions et services : les Communications et affaires publiques, la Comptabilité et la gestion financière, les Services plein air et vente, et les Services éducatifs (Les amis de la montagne, 2016). Il est à noter que ces titres varient selon la source d'où est récupérée l'information. Les titres utilisés dans cette recherche sont issus du rapport d'activités 2014-2015 de l'organisme, un rapport officiel rédigé pour son assemblée générale annuelle. Des employés saisonniers sont également engagés de façon régulière et contribuent de façon significative aux activités et au développement de l'organisme. Pour plusieurs de ces employés, les contrats sont renouvelés presque chaque saison et ils sont employés aux Amis de la montagne depuis plusieurs années.

4.1.3 Délimitation des frontières du cas

Les frontières du cas sont délimitées autour de l'unité des Services éducatifs de l'organisme Les amis de la montagne. Cette section vise d'une part à présenter les frontières du cas (Stake, 1995) et à faire une description détaillée de celui-ci (Merriam, 1998).

4.1.3.1 Les Services éducatifs

L'étude de cas est circonscrite autour des Services éducatifs, une unité administrative des Amis de la montagne. Les activités des Services éducatifs peuvent être divisées en trois pôles : les activités éducatives, les programmes publics et la conservation des milieux naturels. Ces activités ont la plupart du temps une intention éducative même si l'intention principale peut être autre. Par exemple, les interventions des équipes de patrouilles auprès des usagers, les corvées de nettoyage et les activités grand public sont toutes réalisées en utilisant une démarche éducative. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, ces activités citées en exemples ont été considérées comme des situations éducatives. Les pratiques d'éducation et de conservation sont souvent exécutées simultanément, à l'intérieur d'une même démarche.

Les activités qui relèvent plus explicitement du pôle éducatif sont conçues pour les groupes scolaires — allant du primaire au niveau universitaire, en passant par des groupes de francisation — et pour le grand public. Ces activités varient selon les saisons et les partenariats en cours. Par exemple, les randonnées animées en raquette sont une activité régulière de la saison hivernale. Les activités ciblées pour cette étude impliquent des participants adultes. Celles qui ont eu lieu au cours de la période de cueillette de données, soit en saison hivernale, étaient des activités de randonnées en raquette pour le grand public, et pour des familles immigrante nouvellement arrivées et participant au projet *Familles en nature : 4 saisons de plaisir* (Les amis de la montagne, s.d.).

Les activités qui se rapprochent davantage du pôle de la conservation sont également nombreuses et varient selon les saisons et les partenariats en cours. Elles comprennent principalement les patrouilles, qui parcourent l'ensemble du Parc du mont Royal et interviennent auprès des usagers lorsqu'ils exercent des pratiques posant un stress

environnemental sur le milieu. Les grandes corvées automnales sont des activités populaires impliquant des centaines de bénévoles. Le programme d'intendance environnementale implique des bénévoles, qui sont invités à contribuer à la conservation d'un secteur du mont Royal. Ces rencontres ont lieu tous les samedis matins du printemps, de l'été et de l'automne (Les amis de la montagne, s.d.).

4.1.3.2 Gestion du mont Royal et rôle des Services éducatifs

L'ensemble des programmes et services offerts par Les amis de la montagne, dans l'enceinte du parc du mont Royal, est régi par une entente officielle avec la Ville de Montréal, qui est accompagnée d'une subvention annuelle versée à l'organisme. Cet apport financier constituait 9 % des revenus des Amis de la montagne en 2014-2015 (Les amis de la montagne, 2016). Ces partenariats influencent directement les actions d'éducation et de conservation effectuées par les Services éducatifs et sont donc pertinents dans la description du cas. Seules les instances qui sont directement en lien avec les Services éducatifs chez Les amis de la montagne sont mentionnées ici.

L'entente officielle entre la Ville de Montréal et Les amis de la montagne est gérée par le Bureau du mont Royal, une unité administrative créée par la Ville en 2004. La Table de concertation du mont Royal a été créée en même temps que le Bureau du mont Royal et lui apporte un soutien. Il regroupe plusieurs acteurs concernés par le mont Royal, notamment des représentants des milieux institutionnel, associatif, gouvernemental et municipal. Son mandat spécifique n'est pas directement lié à celui des Services éducatifs. C'est l'arrondissement Ville-Marie qui a pour mandat l'entretien du site. Ainsi, le Bureau du mont Royal, l'équipe d'entretien dédiée au mont Royal de l'arrondissement Ville-Marie, et les Services éducatifs des Amis de la

montagne sont en constante communication pour assurer le fonctionnement, la réalisation des activités et des interventions sur le site (Bureau du Mont-Royal, s.d.).

4.1.3.3 Perception de l'héritage patrimonial et culturel

Dans leur pratique, les Services éducatifs abordent le territoire du mont Royal en tenant compte en premier lieu de son caractère patrimonial. Pour les besoins de la recherche, il importe donc de préciser et de mieux comprendre cette façon d'aborder le territoire et ses origines.

La reconnaissance du caractère patrimonial du mont Royal s'est notamment manifestée lors de la création du Site du patrimoine du mont Royal en 1987, et en 2005 par la Politique du patrimoine de Montréal. Ce document définit le patrimoine comme :

Tout objet ou ensemble, naturel ou culturel, matériel ou immatériel, qu'une collectivité reconnaît pour ses valeurs de témoignage et de mémoire historique en faisant ressortir la nécessité de le protéger, de le conserver, de se l'approprier, de le mettre en valeur et de le transmettre (Politique du patrimoine, 2005, p. 31).

En 2008, quatorze dirigeants d'institutions sur le mont Royal et le maire de la Ville de Montréal signent le Pacte patrimonial du mont Royal, une sorte de pacte symbolique voulant montrer leur effort commun pour « préserver pour les générations actuelles et futures ce bien d'intérêt collectif et cette figure emblématique que constitue le mont Royal » (Ville de Montréal, 2008). Puis en 2011, une étude commandée par le gouvernement du Québec et le Bureau du mont Royal nommée « L'arrondissement historique et naturel du mont Royal, une montagne dans la ville : Une identité façonnée par les interactions entre les activités humaines et un milieu

naturel » (Poitras, 2011), s'intéresse au patrimoine naturel, bâti et historique du mont Royal. Il confirme le caractère emblématique du territoire et sa capacité importante de ressourcement (Poitras, 2011).

En 2011, la nouvelle Loi sur le patrimoine culturel — du ministère de la Culture et des Communications du Québec — lui donne la dénomination de site patrimonial du mont Royal (article 245). Le concept de « site patrimonial », y est alors défini comme :

Un lieu, un ensemble d'immeubles ou [...] un territoire qui présente un intérêt pour sa valeur archéologique, architecturale, artistique, emblématique, ethnologique, historique, identitaire, paysagère, scientifique, urbanistique ou technologique. (Gouvernement du Québec, 2011, p. 8)

Cette loi précise la notion de patrimoine culturel :

Le patrimoine culturel est constitué de personnages historiques décédés, de lieux et d'évènements historiques, de documents, d'immeubles, d'objets et de sites patrimoniaux, de paysages culturels patrimoniaux et de patrimoine immatériel. (Gouvernement du Québec, 2011, p. 7)

Quant à la Politique du patrimoine de Montréal (2005) qui a inspiré la loi de 2011, elle consiste en un effort de reconnaissance de l'héritage patrimonial de Montréal, et tente d'y inclure tous les types de patrimoines nommés par l'UNESCO (Ville de Montréal, 2005). Ainsi, le Mont-Royal est abordé lui-même comme objet culturel, en tant que figure emblématique de Montréal, à être approprié par les citoyens (Poitras, 2011).

4.1.3.4 Synthèse de la section

Cette section visait à décrire le cas étudié dans cette recherche à travers diverses sources d'informations, principalement des documents gouvernementaux, des recherches scientifiques et des rapports de l'organisme Les amis de la montagne. Vu l'importance du site du mont Royal dans cette recherche et dans les activités éducatives des Amis du mont Royal, il était nécessaire de débiter par une description biophysique de l'endroit. L'organisme a ensuite été décrit dans son ensemble, afin de mieux y situer l'unité des Services éducatifs, qui constitue le cas de cette recherche. Finalement, une description des activités et de la structure des Services éducatifs a été présentée. Cette description vise à délimiter les frontières du cas, et d'intégrer ces données descriptives à l'analyse des résultats, qui seront présentés dans le chapitre suivant.

4.2 Analyse verticale des données : Présentation des participant-es

Puisque cette étude vise à étudier les relations entre les acteurs des situations éducatives, il convient de présenter certaines caractéristiques des participants à l'étude qui sont en lien avec le thème général de la recherche. Chaque portrait inclut des données issues du codage des verbatim des entretiens individuels, présente des éléments de l'histoire de vie environnementale des participants, et présente le rapport au territoire du mont Royal de chacun. Des faits saillants tirés du questionnaire et des observations participantes effectuées par l'étudiante-chercheuse complètent chacun des portraits.

Rappelons que pour ce qui est des règles déontologiques de la recherche, particulièrement les mesures visant l'anonymat et la confidentialité, le design de

recherche fait en sorte qu'il est difficile d'en assurer l'entièreté pour les employés des Services éducatifs. Des pseudonymes ont été attribués à tous les participants à la recherche, soit les employés des Amis de la montagne et les usagers.

4.2.1 Répondant 1 (R1) : Enzo

Au moment de l'entretien, Enzo est directeur des Services éducatifs, des programmes publics et de la conservation des milieux naturels chez Les amis de la montagne, un poste qu'il occupe depuis 25 ans. Il a entre 51 et 65 ans et ne s'est pas identifié comme appartenant à l'une des cinq catégories de groupes minoritaires proposées dans le questionnaire. Dans le cadre de cette recherche, Enzo fait partie à la fois de la catégorie des administrateurs et des éducateurs, puisqu'il a occupé les deux rôles au cours de la période de collecte de données.

4.2.1.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Enzo se joint à l'équipe du Centre de la Montagne à la suite d'une ouverture de poste, alors qu'il y effectue un stage dans le cadre de sa maîtrise en Sciences biologiques. « J'ai atterri au Mont-Royal par hasard ! Je cherchais un stage pour ma maîtrise. Il y avait une Corvée du Mont-Royal. Le Centre de la Montagne cherchait quelqu'un. J'ai pris racine, et je suis resté ». (Enzo)

À l'époque du Centre de la montagne, Enzo occupe des postes d'éducateur pour le grand public et les groupes scolaires. Des circonstances font qu'il occupe la codirection générale jusqu'à la fusion de l'organisme avec Les amis de la montagne.

C'est à ce moment qu'il devient directeur des Services éducatifs, des programmes publics et de la conservation des milieux naturels.

4.2.1.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Né à Sept-Îles en Côte-Nord, il grandit à Montréal-Nord, qui est à l'époque une banlieue de Montréal, entre la campagne et la ville.

J'avais la chance d'être dans une partie de la ville qui n'était pas complètement développée. Il y avait beaucoup de terrains vagues. [...] C'était des anciennes terres agricoles qui avaient été laissées à l'abandon. Donc c'était mon terrain de jeu quand j'étais petit. (Enzo)

Dans son enfance, il fait régulièrement des voyages familiaux de camping au Canada. Il rejoint les scouts à 12 ans, où il restera actif pendant 10 ans. Son adolescence est marquée par un vif intérêt pour les sciences naturelles, ainsi qu'une certaine forme de conscience et d'engagement environnemental. « La prise de conscience de l'environnement : peut-être plus au début de l'adolescence. Parce que déjà, au début de l'adolescence je m'étais dit : "Ah, je vais défendre les arbres" » (Enzo).

Enzo se considère comme une personne à la fois urbaine et nécessitant une immersion régulière en nature. Après des études universitaires en Sciences biologiques, il cherche à vivre à l'extérieur de la ville. Il occupe donc divers postes en animation de plein air et en conservation dans différentes régions du Québec avant de se joindre à l'équipe du Centre de la montagne.

4.2.1.3 La place d'Enzo dans la situation pédagogique

Appliqué au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Enzo correspond ici à « l'agent ». Différentes dimensions du mont Royal vont représenter « l'objet » d'apprentissage, selon l'activité qu'il enseigne à ce moment. Le mont Royal représente également « le milieu » où a lieu cet apprentissage. Il peut arriver que le mont Royal devienne « agent ». Le rôle d'Enzo est alors de faciliter la relation d'enseignement entre les participants à l'activité — qui correspondent à l'élément du « sujet » dans le SOMA — et le mont Royal :

La randonnée, c'est la moitié du travail. Ce n'est pas moi qui le fais, c'est le territoire. Il faut juste être là et donner les outils au bon moment pour créer la connexion. [...] J'ai beau avoir planifié la meilleure animation, peut-être que ça ne marchera pas. Je pense qu'il faut essayer d'arriver à établir cette connexion-là [avec le territoire]. (Enzo)

Il remarque que le fait de travailler tous les jours directement sur le mont Royal, et de faire des recherches régulières pour préparer ses activités éducatives, l'amènent à observer ce milieu, à accumuler une quantité significative de connaissances sur l'environnement du mont Royal et à mieux comprendre ses dynamiques biophysiques. Cette proximité avec la montagne et ce sentiment de la connaître davantage développent un attachement, un sentiment d'appartenance et un désir de conserver cet espace.

4.2.2 Répondante 2 (R2) : Isabella

Lors de notre entretien, Isabella occupe le poste d'éducatrice et patrouilleuse depuis un an et ses tâches sont partagées entre l'animation et la conservation. Elle a entre 26

et 35 ans et ne s'est pas identifiée comme appartenant à l'une des cinq catégories de groupes minoritaires proposées dans le questionnaire. Dans le cadre de cette recherche, Isabella fait partie de la catégorie des éducateurs.

4.2.2.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Au cours de ses études en Sciences biologiques, Isabella confirme un intérêt marqué pour l'écologie et le travail de terrain. Elle complète une maîtrise dans le même domaine et se joint à l'équipe des Amis de la montagne après avoir réussi le processus d'embauche pour un poste saisonnier d'éducatrice. Elle est attirée par la dimension éducative du poste :

De parler de la nature, ça m'attirait vraiment beaucoup. J'ai appliqué quand j'ai vu qu'ils cherchaient des animatrices en environnement. Le nom est très attirant... tsé... de faire de l'animation dans la nature. Et de pouvoir travailler dehors toutes les saisons. C'est très intéressant aussi.
(Isabella)

4.2.2.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Née à Montréal, Isabella passe sa jeunesse en milieu urbain et grandit dans le quartier de Lachine, au sud-ouest de la ville de Montréal. Elle aurait aimé vivre davantage d'expériences en nature pendant sa jeunesse, qui lui auraient permis de développer des liens plus profonds avec celle-ci : « J'ai l'impression que le lien à la nature qui m'était donné n'était pas le lien à la nature que je veux avoir. C'est un lien à la nature un peu urbanisé. » (Isabella).

Cette période est ainsi principalement marquée par des séjours réguliers de camping avec ses parents, sur des sites privés très aménagés, qui sont davantage à vocations récréatives qu'immersives en nature. Isabella garde des souvenirs marquants en nature lors de visites estivales chez ses grands-parents, sur les terres familiales de la région de Maskinongé :

Les meilleurs moments c'est vraiment quand on allait voir les grands-parents et qu'on faisait du quatre-roues, des randonnées dans la forêt, ou que je pouvais juste rester dehors à espérer qu'un oiseau vienne manger dans ma main. (Isabella)

Ce sont dans ces moments qu'elle se sent davantage immergée en nature, dans un contexte propice à approfondir une certaine connexion avec celle-ci. C'est à travers ses études universitaires en Sciences biologiques qu'elle confirme son intérêt pour l'écologie, le plein air et l'immersion en nature. Elle explique notamment son rapport à la nature par le concept de biophilie :

[...] Je me sens vraiment connectée avec la nature en général. Quand je ferme les yeux et que j'imagine un endroit où je me sens bien, c'est toujours une forêt. Je trouve ça très relaxant, calmant et recentrant. Je crois beaucoup en la biophilie. La théorie selon laquelle on a besoin d'une biodiversité autour de nous et même à l'intérieur de nous [...] pour se sentir en santé émotionnellement, mentalement et physiquement. (Isabella)

4.2.2.3 La place d'Isabella dans la situation pédagogique

Appliquée au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Isabella correspond ici à « l'agent ». Différentes dimensions du mont Royal vont représenter « l'objet » d'apprentissage, selon l'activité qu'elle enseigne à ce moment. Le mont Royal représente également « le milieu » où a lieu cet apprentissage. L'entretien avec

Isabella met notamment en évidence les relations entre « agents ». Elle précise à quel point le milieu de travail stimule sa curiosité et nourrit sa passion pour l'écologie du mont Royal. D'abord à travers le soutien de ses collègues plus expérimentés, mais également à travers son immersion quotidienne dans le mont Royal, duquel elle apprend au fil des saisons : « Ça prend du temps, c'est très progressif et j'apprends des choses chaque jour. Ça continue encore et je pense que l'année prochaine je vais être encore plus apte à [comprendre et partager l'information]. » (Isabella).

Après avoir complété un cycle complet de quatre saisons comme éducatrice sur le mont Royal, Isabella se sent maintenant plus à l'aise dans ses connaissances scientifiques associées à la montagne, tout en ayant conscience que c'est un apprentissage continu. Dans cette situation, ses collègues contribuent à stimuler son intérêt pour son travail et ils offrent du soutien. Le mont Royal agit également comme « agent » : elle en apprend sur le milieu par ses propres observations de la montagne, et elle ressent un bien-être en évoluant quotidiennement dans celui-ci.

4.2.3 Répondant 3 (R3) : Mathieu

Lors de notre entretien, Mathieu occupe le poste d'éducateur et patrouilleur depuis cinq ans, et travaille principalement en conservation. Dans le cadre de cette recherche, Mathieu fait partie de la catégorie des éducateurs. Il a entre 26 et 35 ans et ne s'est pas identifié comme appartenant à l'une des cinq catégories de groupes minoritaires proposées dans le questionnaire.

4.2.3.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Mathieu rejoint l'équipe des Amis de la montagne il y a bientôt sept ans, d'abord comme employés à la location d'équipements au Lac des Castors, un petit lac artificiel situé à côté du Chalet du Mont-Royal — qui comprend un centre de location de matériel récréatif, des toilettes ainsi qu'une cafétéria. À cette époque il n'est pas formé comme biologiste, mais ses expériences de vie lui auront permis d'acquérir de solides connaissances en écologie, particulièrement sur l'écosystème du mont Royal. Simo — le responsable de la conservation — remarque ces compétences et lui propose de se joindre à l'équipe d'éducateurs et de patrouilleurs quelques mois après son embauche. Il complètera au cours des années suivantes un baccalauréat en Sciences biologiques, tout en travaillant pour Les amis de la montagne :

Les autres ont pas mal tous des BACC, mais je connaissais bien la montagne. Je connaissais quand même la flore et la faune. J'avais travaillé aussi en horticulture, des trucs qui sont intéressants par rapport à ça. Si on parle de coupe, de plantation, d'identification, d'inventaire. J'avais un bagage intéressant pour ça. (Mathieu)

4.2.3.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Né à Montréal, Mathieu grandit dans plusieurs quartiers de la ville. Durant son adolescence, il vit au pied du versant sud-est de la montagne et la fréquente régulièrement. Au cours de sa jeunesse, il passe également beaucoup de temps sur les terres familiales dans la région de Lanaudière : « On y allait souvent. [...] On allait à Ste-Julienne marcher dans les bois, sur la terre de mes oncles. » (Mathieu).

Toujours durant son adolescence, il fera sept contrats estivaux en agriculture biologique au Québec et en Colombie-Britannique, et participera à des projets d'inventaires forestiers dans le cadre de projets militants en conservation.

4.2.3.3 La place de Mathieu dans la situation pédagogique

Appliqué au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Mathieu correspond ici à « l'agent ». Différentes dimensions du mont Royal vont représenter « l'objet » d'apprentissage, selon l'activité qu'il enseigne à ce moment. Le mont Royal représente également « le milieu » où a lieu cet apprentissage. L'entretien avec Mathieu met notamment en évidence l'évolution de ses relations avec la montagne et son sens de l'engagement envers celle-ci. Il y voit une nette différence par rapport à quand il était jeune et fréquentait le mont Royal à des fins récréatives, et maintenant, 15 ans plus tard, qu'il y travaille en tant qu'éducateur-patrouilleur :

C'est clair, on venait faire des feux [rires]. J'ai pris un autre œil là-dessus, sur les problématiques [du mont Royal]. [...] Tu ne vois pas nécessairement l'impact global. [...] Tu ne réalises pas à quel point il y a beaucoup de monde qui fait ça. (Mathieu)

Sa conscientisation de la pression subite par le mont Royal et de la nécessité de modifier ses comportements en tant qu'utilisateur vient de l'acquisition de connaissances sur les enjeux biophysiques du milieu.

4.2.4 Répondante 4 (R4) : Faye

Lors de notre entretien, Faye occupe le poste d'éducatrice et patrouilleuse depuis presque trois ans. Elle a entre 36 et 50 ans et ne s'est pas identifiée comme appartenant à l'une des cinq catégories de groupes minoritaires proposées dans le questionnaire. Dans le cadre de cette recherche, Faye fait partie de la catégorie des éducateurs.

4.2.4.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Faye possède un baccalauréat en Sciences biologiques. Elle travaillera toutefois de nombreuses années en gestion, tout en dédiant une part importante de sa vie au bénévolat en environnement. Elle s'implique notamment chez Les Amis de la montagne, où Enzo remarque sa passion pour la vulgarisation scientifique et ses connaissances sur la faune et la flore du mont Royal. Elle se joint à l'équipe après qu'on lui propose un poste d'éducatrice-patrouilleuse.

4.2.4.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Née à Montréal, Faye vit la majorité de sa jeunesse dans le quartier Côte-des-Neige sur le versant ouest du mont Royal, proche de l'Université de Montréal. Elle y fréquente régulièrement la montagne : « C'était le mont Royal ma cour, mais du côté du CEPSUM. J'y allais avec mes meilleurs amis. [On se tenait là-bas] souvent. On faisait des commandos, du BMX. » (Faye).

Elle considère qu'elle a passé sa jeunesse principalement en milieu urbain, et qu'elle n'avait pas nécessairement d'ancrage à l'extérieur de la ville :

Je sortais [de la ville], mais on n'avait pas de chalet donc quand on sortait c'était une couple de fois par année. [...] On allait voir ma grand-mère à Saint-Hyacinthe. [...] et on avait deux semaines de camping en famille. Ce n'étaient pas [plutôt des vacances] chaque fin de semaine, pendant trois jours dans les Laurentides. Il n'y avait pas un endroit qui était à moi.
(Faye)

Faye a été impliquée chez les Jeannettes et chez les scouts, où elle fut reconnue pour son leadership en animation :

J'avais le leadership positif pour amener les gens à faire des choses. [...] J'étais première patrouilleuse. Le monde me suivait. Je n'embarquais pas dans les trips des autres. C'était moi qui faisais : « Hey on va faire une piste. Let's go on va jouer dans le bois. » (Faye)

4.2.4.3 La place de Faye dans la situation pédagogique

Appliqué au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Faye correspond ici à « l'agent ». Différentes dimensions du mont Royal vont représenter « l'objet » d'apprentissage, selon l'activité qu'elle enseigne à ce moment. Le mont Royal représente également « le milieu » où a lieu cet apprentissage. La randonnée animée par Faye qui a été observée fut marquée par des conditions météorologiques difficiles, qui l'ont éloignée de ses objectifs d'animation :

Mon expérience était moins trippante que d'habitude. [Habituellement] je suis tellement contente de me promener, je [m'émerveille sur ce que je vois et le communique aux participants]. Là j'avais juste le fardeau

d'espérer que ce sera correct, que je vais bien ramener tout le monde.
(Faye)

Il s'agit d'un exemple où la relation didactique, entre « l'agent » et « l'objet » — l'expérience du mont Royal en soirée, et l'initiation à la raquette — est directement affectée par le « milieu », qui dans ce cas-ci sont les conditions météorologiques.

4.2.5 Répondante 5 (R5) : Elena

Lors de l'entretien, Elena occupe le poste de Responsable des programmes scolaires. Dans le cadre de la recherche, Elena fait partie de la catégorie des administratrices. Ainsi, elle n'a pas rempli le questionnaire destiné aux éducateurs et peu de notes d'observations ont été recueillies à son sujet, puisqu'elle n'a pas animé d'activités qui ont été utilisées pour les résultats.

4.2.5.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Elena fait des études universitaires en communications, et travaille notamment comme éducatrice en environnement pour le Zoo de Mexico. Elle s'installe au Québec en 2009 et elle est engagée — suite à un processus d'embauche — aux Amis de la montagne pendant qu'elle poursuit un programme court de deuxième cycle universitaire en éducation relative à l'environnement.

4.2.5.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Née au Mexique, Elena passe une partie de son enfance dans la ville de Mexico, un milieu urbanisé où elle a peu de contacts avec la nature :

Mon jardin était de trois par quatre mètres. [...] C'était mon contact avec la nature. C'est tout. Trois arbustes et des petites fleurs un mini carré de gazon. C'était mon jardin. [...] Quand on allait au parc, c'était une cour de béton, et il y avait trois, quatre arbres, et c'est tout. (Elena)

Sa famille organise toutefois régulièrement des piqueniques à l'extérieur de la ville. Ils déménagent par la suite dans une banlieue de Mexico :

Mon père a acheté une maison en banlieue, devant un petit boisé. C'était un nouveau développement. [...] À côté de chez nous, on avait une clôture, mais c'était une clôture, c'était pas un mur. [...] Il y avait les vaches qui venaient manger devant, et les voisins étaient quand même un peu loin, et se promenaient à cheval. [...] Je me souviens beaucoup des grenouilles, que j'entendais. Je n'avais jamais entendu ça à Mexico.

Une différence marquante de ce déménagement réside dans le sentiment de sécurité. À Mexico, elle doit demander la permission pour jouer dehors et ses parents doivent pouvoir la surveiller. En banlieue, les dangers semblent moins importants :

Devant la maison il y avait un champ, et on avait un gros jardin. Donc je n'avais pas à demander la permission pour sortir au jardin. Quand je suis arrivée, j'ai demandé à mon père : « Papa est-ce que je vais pouvoir aller jouer au parc tous les jours ? » et il m'a dit : « Non, c'est ton jardin. Ce n'est pas un parc, c'est ton jardin. » (Elena)

Les membres de sa famille sont scouts, et c'est une fois installé dans cette banlieue que son enthousiasme se confirme pour le mouvement scout.

Une fois à Montréal, Elena peine à trouver un emploi dans son domaine. Elle comprend rapidement qu'il lui sera difficile de travailler dans le domaine des communications tout en étant en processus de perfectionnement de son français. Elle souhaite également effectuer une transition de carrière et œuvrer dans les milieux communautaires, notamment en environnement. Le manque d'expérience locale rend difficile l'accès à ces emplois. Elle entame ainsi un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement pour se rapprocher du domaine. C'est ainsi qu'elle obtient un poste d'éducatrice chez Les amis de la montagne. Suite à ce long processus d'intégration professionnelle à Montréal, le mont Royal devient un élément marquant :

J'ai l'impression que le mont Royal m'a permis de me sentir chez moi. [...] Cette marche du matin [vers son travail au mont Royal] me rappelait toujours que tout change et tout avance... que tout va changer d'une saison à l'autre. Alors pour moi vraiment le mont Royal a été très important. (Elena)

4.2.5.3 La place d'Elena dans la situation pédagogique

Au moment de l'entretien, Elena n'est pas éducatrice et travaille plutôt au niveau de la gestion. Aucune observation n'a été faite où elle animait une activité, mais son expérience d'éducatrice a été abordée de façon significative lors de l'entretien. Il reste donc pertinent pour cette recherche d'analyser le profil d'Elena dans le modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), où elle correspond également à « l'agent ». Comme ses collègues, elle place une grande importance à développer des connaissances sur le mont Royal pour mieux le comprendre et se l'approprier. La citation suivante est interprétée comme une réalisation de l'impact important sur les usagers — ou « les sujets » dans le SOMA — de mieux connaître ce lieu :

Ça fait longtemps que je travaille ici. Je connais plusieurs choses qui se sont passées ou qui se passent sur la montagne, mais pas forcément les Montréalais nés ici ou les usagers. Ils ne connaissent pas cette information sur l'histoire ou le patrimoine naturel ou historique du mont Royal. (Elena)

Le sens que prend le mont Royal pour Elena est intimement lié à son processus migratoire, et notamment durant une période où elle ressent un besoin à la fois de soutien et d'ancrage :

Le mont Royal a été très marquant pour mon intégration. [...] J'ai l'impression que le mont Royal m'a permis de me sentir chez moi [notamment] dans des périodes qui ont été très stressantes, très difficiles, même le stress du travail qui ici était de vouloir performer, de vouloir arriver à communiquer, à vouloir être reconnue dans mon travail, de prouver que j'étais capable. (Elena)

Ce rapport entre Elena et la montagne est en partie en tant qu'usagère de la montagne, extérieure à la situation pédagogique. Ce rapport fécond nourrit toutefois sa relation avec ce territoire en tant « qu'agent » avec son « milieu » :

Suite à mon propre parcours, j'y crois aux bienfaits du contact avec la nature, et comment la nature peut permettre de soulager certains stress. Les communautés culturelles, les nouveaux arrivants en ont besoin, et des fois c'est le logement inadéquat, ou le stress psychologique de l'adaptation et de l'intégration, en plus de l'isolation. [...]

Je suis intéressée plus personnellement à voir comment transmettre ça, aux gens, aux nouveaux arrivants. Je ne suis plus une nouvelle arrivante, mais je l'étais et je n'oublie pas ce que j'ai ressenti. J'y crois à ce que la montagne peut offrir. (Elena)

4.2.6 Répondant 6 (R6) : Simo

Au moment de notre entretien, Simon occupe le poste Chef des projets de conservation et il travaille aux Amis de la montagne depuis dix ans. Il a entre 36 et 50 ans et ne s'est pas identifié comme appartenant à l'une des cinq catégories de groupes minoritaires proposées dans le questionnaire. Dans le cadre de cette recherche, Simo fait partie de la catégorie des administrateurs.

4.2.6.1 Parcours professionnel chez Les amis de la montagne

Simo se joint à l'équipe des Amis de la montagne comme éducateur dans le cadre d'un stage de fin d'études de maîtrise en Sciences biologiques à McGill. Son arrivée coïncide avec la fusion entre le Centre de la montagne et Les amis de la montagne. Il partage ses tâches entre l'éducation et la conservation avant d'être assigné à temps plein en conservation. C'est dans cette période de trois à quatre ans qu'il devient responsable de la conservation.

4.2.6.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Simo complète un baccalauréat et une maîtrise en Sciences biologiques à Montréal. Il souhaite se trouver un emploi en ville, mais les emplois comme biologistes en milieu urbain sont limités. Simo a une expérience importante en animation au sein des Clubs 4H et comme auxiliaire d'enseignement à l'université. Cette expérience en vulgarisation scientifique auprès de groupes d'âge variés lui permet d'intégrer l'équipe des Amis de la montagne comme éducateur.

4.2.6.3 La place de Simo dans la situation pédagogique

Aucune observation n'a été faite où Simo animait une activité, mais son expérience d'éducateur a été abordée de façon significative lors de l'entretien. Il reste donc pertinent pour cette recherche d'analyser le profil de Simo dans le modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), où il correspond également à « l'agent » :

Je fais essentiellement mon temps en conservation, mais quand c'est nécessaire, je réponds à d'autres besoins. En temps « éducatif », je fais peut-être six ou sept randonnées par année. Souvent ce sont des randonnées que je connais sur le bout des doigts. Je n'ai pas tant de préparation [à faire], peut-être quatre jours de travail [par année] au niveau éducatif. (Simo)

Ses propos ont également permis de détailler ce que représente « l'objet » d'apprentissage dans le contexte des Amis de la montagne, ainsi que la relation didactique, soit les stratégies utilisées pour amener l'enseignement. Le travail de conservation possède une dimension « *éducative, mais informelle* » (Simo), qui est une des stratégies pour favoriser la conservation du mont Royal :

Les trois activités principales [du Service de conservation] sont de documenter ce qui se passe dans la forêt, d'éduquer le public aux problématiques et à la préservation de la nature, et la conservation par des interventions. Le côté éducatif n'est donc pas secondaire. (Simo)

Simo insiste sur la distinction entre leur approche éducative, et une approche qui pourrait facilement devenir plus coercitive : « On travaille sur les comportements liés à des problématiques associées à des règlements, mais notre orientation est éducative et elle a un objectif de conservation. » (Simo).

Ainsi, dans ces situations éducatives informelles, les patrouilleurs (les agents) ciblent des zones à risque du mont Royal et des comportements particulièrement nuisibles à la conservation de la montagne. Ils priorisent donc des problématiques (des objets) qui auront été déterminées par le Service des Grands parcs de la ville de Montréal et Les amis de la montagne. Les patrouilleurs entreront en contact de façon informelle avec des usagers qui enfreignent ces règlements (les sujets), puis expliqueront (relation didactique) la problématique environnementale et les risques pour l'écosystème, ainsi que les comportements à favoriser. Les objectifs pédagogiques sont d'une part d'assurer le respect des règlements, mais surtout de conscientiser les usagers interpellés à la problématique, et favoriser un changement de comportement.

4.2.7 Répondante 7 (R7) : Andrea

Lors de notre entretien, Andrea est en congé de maternité pour son troisième enfant. Elle travaille comme designer graphique dans l'industrie du jeu vidéo depuis huit ans. Elle a entre 26 et 35 ans et parmi les choix du questionnaire, elle s'identifie comme appartenant à une minorité raciale.

4.2.7.1 Contexte de participation à l'activité

Andrea a participé à une randonnée nocturne grand public en raquettes. À la suite de recherches internet, elle trouve les activités en plein air offertes par Les amis de la montagne, et inscrit sa fille aînée au Club Ami. C'est à travers ces recherches qu'elle entend parler des randonnées offertes au grand public.

4.2.7.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Andrea a grandi dans l'arrondissement Plateau-Mont-Royal, à Montréal. Durant son enfance, elle visite régulièrement le chalet familial dans la région de Lanaudière, et profite du lac et du boisé avoisinants. Les autres activités en nature auxquelles elle participe sont organisées par l'école alternative qu'elle fréquente dans son quartier. Malgré les visites régulières au chalet familial, elle ne considère pas avoir beaucoup de contacts avec la nature. À l'adolescence et dans sa jeune vie d'adulte, elle s'organise entre amis pour faire des randonnées, notamment à travers les opportunités scolaires :

Enfant, je n'ai jamais fait de randonnée, mettons, dans le bois avec ma mère. C'était plus à l'école. Sinon, adolescente, c'était organisé par le milieu scolaire et il y avait des sorties de randonnées. On s'organisait une gang et on allait monter une montagne. J'ai continué, jeune adulte, dans ce « trip »-là. On s'organisait des voyages, souvent aux États-Unis dans le Vermont. [...] Mais j'avoue que c'est quand même assez limité. (Andrea)

Elle souhaite qu'elle et ses enfants aient davantage de contacts avec la nature, mais avoir une jeune famille représente un défi logistique. Sa participation à la randonnée nocturne en raquettes lui rappelle son attrait pour l'immersion en nature :

À chaque fois que je vais au mont Royal, je me dis « Comment ça, je n'en profite pas plus que ça ? ». C'est à même pas vingt minutes de chez moi, t'es au milieu de nulle part et t'as l'impression que tu n'es pas en ville. (Andrea)

Elle dit également ressentir un plus grand sentiment d'appartenance à l'urbanité, et par le fait même elle se sent plus confortable dans une nature en milieu urbain :

Faisant partie d'une communauté culturelle... ethnique, c'est sûr que quand je sors de Montréal, d'aller admettons en région, je vais sentir beaucoup moins que ça m'appartient. Peut-être que c'est parce que je n'habite pas dans cette région-là, mais je me sens beaucoup plus confortable dans des endroits naturels urbains. (Andrea)

4.2.7.3 La place de Andrea dans la situation pédagogique

Appliqué au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Andrea correspond ici au « sujet ». Elle était présente à l'activité animée par Faye, lorsque les conditions météorologiques étaient difficiles. Celles-ci n'ont pas influencé négativement l'expérience de Andrea, même si elle était novice pour la pratique de randonnées en raquettes. Il s'agissait d'un moment privilégié, favorable à la contemplation :

J'étais contente d'avoir ce moment-là. C'est rare que tu te retrouves — en tout cas, moi là — à la montagne le soir, au crépuscule. Il y a un côté magique à ne pas emprunter les sentiers que tout le monde emprunte, d'aller dans la forêt. [...] Il y a des endroits que j'ai découverts. J'ai trouvé ça super sympathique. (Andrea)

Faye (l'agent) représentait également un rôle de prise en charge, qui permettait à Andrea de se laisser guider, et lui donnait un sentiment à la fois de sécurité et de relâchement. Ça lui permettait de profiter de cet espace naturel qui lui était autrement étranger à ce moment de la journée.

Cette expérience avait une signification identitaire pour Andrea, qui se sent beaucoup plus attachée aux environnements urbains qu'aux environnements ruraux :

Faisant partie d'une communauté culturelle... ethnique... c'est sûr que quand je sors de Montréal, je vais sentir beaucoup moins que ça m'appartient. Peut-être que c'est juste le fait que c'est parce que je n'habite pas dans cette région-là, mais je me sens beaucoup plus confortable dans des endroits naturels urbains. Je ne sais pas si c'est le fait que je me considère comme urbaine ou si c'est à cause du fait que je croise des gens de toutes sortes d'horizons, mais je me sens beaucoup plus confortable. (Andrea)

Ici, le mont Royal (le milieu) a également une dimension identitaire.

4.2.8 Répondante 8 (R8) : Rosa

Lors de notre entretien, Rosa est en congé de maternité pour son premier enfant de deux mois. Elle est également étudiante en technique comptable au CÉGEP et est installée à Montréal depuis six mois. Elle a entre 26 et 35 ans et parmi les choix du questionnaire, elle s'identifie comme appartenant à une minorité raciale.

4.2.8.1 Contexte de participation à l'activité

Rosa a participé à une activité d'introduction aux semences et à la flore du mont Royal. Cette activité était organisée à l'hiver dans le cadre du programme *Familles en nature : 4 saisons de plaisir*, qui s'associe notamment à des associations qui ont pour mission l'accompagnement de nouveaux arrivants à Montréal. Rosa participe aux activités de l'organisme PROMIS et utilise ses services. Elle fait partie du groupe de participants venus pour cette occasion.

4.2.8.2 Éléments de l'histoire de vie environnementale

Rosa grandit à Douala, la capitale économique du Cameroun, dans un environnement qu'elle considère très urbanisé :

En ville, chez nous, ils ont pris l'habitude de construire beaucoup, de détruire beaucoup de paysages. C'est vrai y a des parcs, mais ce sont des parcs aménagés. Ce n'est vraiment pas la nature. C'est vraiment tracé par la ville. (Rosa)

Chaque été, elle passe de deux à quatre semaines sur les terres de ses grands parents cultivateurs, dans un des villages fertiles des montagnes à l'ouest de Douala. C'est une activité très exigeante physiquement : « C'est vraiment en pleine nature. Quand tu y vas, il n'y a pas de route, même pour y aller. Il faut porter des sacs. C'est comme de la marche en fait. Tu es obligée de monter des collines [rires]. » (Rosa).

L'intensité du travail est accompagnée de moments de satisfaction et de prise de conscience de l'impact qu'a ce travail :

C'est vrai que c'est pénible, mais lorsque tu travailles, et tu reviens tu vois que ce que tu as planté a émergé, a donné beaucoup de choses pour permettre de nourrir les grands-parents. Parce qu'on prenait aussi une quantité. On rentrait en ville avec. Donc c'était très plaisant à la fin, mais au début c'était vraiment contraignant. Surtout quand il fait très, très froid. Ce n'était pas évident. (Rosa)

À la suite de ses études en comptabilité, Rosa rejoint son mari en Italie pour six mois, avant de s'installer à Montréal, dans le quartier Côte-des-Neiges. Les premiers moments sont difficiles financièrement. Sa sage-femme la met en contact avec un organisme local d'accueil aux immigrants. Elle s'intéresse particulièrement à leurs services de banques alimentaires, de dons de vêtements d'hiver et des rencontres

d'information sur des thèmes comme l'intégration au travail et le système scolaire québécois. Ils offrent également des activités en plein air, mais cela prend un certain temps avant qu'elle soit prête à y participer :

Ma condition physique ne me permettait pas trop de faire des sorties, déjà parce que j'étais presque à sept mois. C'était un peu fatigant. En général [je participais] beaucoup plus à des conférences. [...] Et aussi au début c'était assez difficile. Me permettre de bénéficier de programmes d'aide à l'alimentation, vestimentaire et beaucoup de choses, c'était très important. (Rosa)

4.2.8.3 La place de Rosa dans la situation pédagogique

Appliquée au modèle de la situation pédagogique (Legendre, 2005), Rosa correspond ici au « sujet ». Elle était présente à une activité sur les semences dirigées par une éducatrice employée des Amis de la montagne, et accompagnée d'Enzo et de l'initiatrice du projet *Familles en nature : 4 saisons de plaisir* qui s'est déroulé principalement à l'intérieur. Deux animatrices communautaires étaient également présentes. Il y avait donc six « agents » présents à l'activité, qui occupaient des rôles plus ou moins différents. Rosa a participé à l'activité par curiosité. Elle souhaitait comparer les semences qu'elle connaît de par ses étés à cultiver sur les terres de ses grands-parents avec celles présentées lors de l'activité. Elle était également curieuse de mieux comprendre la dimension de conservation associée à l'environnement, puisqu'elle l'associe notamment au travail. Ici, « l'objet » est associé à des repères et à des souvenirs culturels et identitaires, et ses intentions étaient de les comparer avec les réalités d'ici pour mieux les comprendre.

4.3 Analyse transversale des résultats

Cette section présente les résultats qui répondent en partie aux deuxième et troisième objectifs généraux et spécifiques, qui sont de :

2. Caractériser les pratiques éducatives de ces projets éducatifs :
 - 2.1. Caractériser les populations engagées dans les situations pédagogiques, les objets d'apprentissage utilisés et les milieux d'action.
 - 2.2. Identifier les relations pédagogiques entre les éducateurs, les usagers, les objets d'apprentissage et les milieux impliqués.
3. Mettre en évidence les dimensions critiques et politiques de ces pratiques éducatives :
 - 3.1. Caractériser les rapports de pouvoirs et de savoirs dans les situations pédagogiques.

Il s'agit d'un exercice à la fois de déduction interprétative et d'induction théorisante (Paillé et Muchielli, 2012, p. 338), où les composantes de la situation pédagogique ont servi de grille d'analyse principale. Une place a toutefois été laissée à l'émergence d'autres catégories. Les résultats présentés dans cette section proviennent de trois stratégies de collecte de données : premièrement, des entretiens individuels semi-dirigés effectués avec des administrateurs et des éducateurs qui sont employés chez Les amis de la montagne, et aussi avec des personnes qui ont participé à des activités éducatives organisées par Les amis de la montagne ; deuxièmement, des questionnaires remplis par certaines des mêmes personnes qui ont participé à ces activités ; troisièmement, des notes d'observations participantes faites par l'étudiante-chercheuse durant ces activités. La présentation de ces résultats transversaux est organisée selon le modèle SOMA de Legendre (2005).

4.3.1 Les éducateurs (Agent)

Les profils des éducateurs interviewés ont de fortes ressemblances : ils ont tous — mis à part une employée — des études universitaires dans un domaine associé aux sciences de la nature. Ils valorisent un rapport scientifique à l'environnement, ils ont grandi en milieu urbain et tous sauf une ont une expérience comme scout.

4.3.2 Les usagers du mont Royal (Sujet)

Les deux usagères interviewées pour cette recherche s'identifient comme étant de minorité raciale. Elles sont issues du même groupe d'âge. Elles sont plus ou moins familières avec les activités des Amis de la montagne. Rosa est nouvellement arrivée à Montréal et Andrea n'a pas le réflexe de penser à cette option lorsqu'elle prévoit des activités en nature. C'est à travers ses enfants et en faisant des recherches pour leur trouver des activités qu'elle décide de les inscrire et de profiter elle-même du mont Royal.

4.3.3 L'Objet d'apprentissage (Objet)

Deux types d'activités ont été observés : celles du programme d'intendance environnementale (PIE) et celles des randonnées en raquette nocturnes. Selon les observations et les entretiens, l'objet d'apprentissage des randonnées en raquette nocturnes était d'abord « qu'il n'y ait pas d'objectif » (Enzo). Ce qu'il exprimait dans cette affirmation est que l'expérience en soi représente un objectif. D'autres objectifs ayant été mentionnés pour cette activité sont l'apprentissage des raquettes et apprendre à vivre l'hiver. Pour le PIE, les objectifs mentionnés étaient la

sensibilisation aux enjeux environnementaux du mont Royal et les pressions humaines exercées sur celui-ci, diverses connaissances scientifiques — selon les activités — et la socialisation.

4.3.4 Le Milieu d'apprentissage (Milieu)

Dans une même activité, le Milieu comprenait différentes échelles du territoire qui influençaient ou constituaient l'activité. À plus large échelle, il représentait la montagne elle-même ainsi que la délimitation du Parc du Mont-Royal. À plus petite échelle, il représentait les sentiers empruntés, l'écosystème et plus précisément l'état de la nature à ce moment, notamment la température, la glace plus ou moins présente, la neige au sol et sa texture, les précipitations, la période nocturne où se déroulait l'activité.

4.3.5 Les relations entre Agents (Agent-Agent)

L'accumulation d'un bagage de connaissances scientifiques et patrimoniales du mont Royal — qui est associé dans ce contexte à l'objet d'apprentissage — est valorisée autant par les éducateurs que par les administrateurs. Les employés respectent leurs pairs pour leurs expertises spécifiques et n'hésitent pas à poser des questions et à aller vers eux lorsqu'ils ont des questionnements associés à un thème précis. Certains, surtout les plus anciens, sont reconnus pour leurs expertises particulières, et ce sera à eux qu'une activité sur le sujet sera attitrée. Cette valorisation du savoir et du travail des éducateurs fait d'autant plus partie de la culture du milieu, car elle est soutenue et pratiquée par les niveaux hiérarchiques supérieurs des Services éducatifs, soit par le directeur lui-même, Enzo, et le responsable de la conservation, Simo. Ce soutien se

manifeste notamment par les encouragements des administrateurs à l'autonomie : « On est très autonomes, la petite gang de patrouille. C'est ça qui est intéressant aussi. Ça nous permet d'utiliser nos connaissances dans la job. » (Mathieu).

Cette valorisation du savoir et du travail de chacun se fait également par les pairs d'un même niveau hiérarchique et représente un support mutuel. Trois éducateurs ont mentionné à quel point le soutien de leurs collègues contribue au sentiment d'accomplissement dans leur travail et à l'appréciation de celui-ci, notamment par le partage de connaissances sur l'objet d'apprentissage : « C'est quelque chose que j'aime beaucoup dans mon travail, le groupe de collègues. Tout le support que je ressens et que j'apporte aux autres aussi. [...] Ça fait une grosse différence. » (Isabella) ; « J'aime ce côté un peu de formation que je fais. [...] L'année passée on avait un stagiaire français qui avait travaillé beaucoup en foresterie. Mais il ne connaît pas nécessairement ici. Donc on est allé se promener, et partager, découvrir. » (Mathieu).

Cette dynamique a priori positive pour les employés peut avoir des revers. Pendant une période, une employée a avoué qu'une ancienne collègue défiait régulièrement ses connaissances. Cette période coïncidait avec sa période d'intégration au travail à la suite de son parcours migratoire vers le Québec. À ce sujet, elle mentionne la barrière linguistique comme ayant été pour elle l'un des défis les plus importants à relever :

J'ai eu des commentaires de gens qui travaillaient autour de moi. C'était des commentaires qui ne voulaient rien dire et qui m'ont beaucoup marqué. Surtout, c'était des critiques par rapport à mon parcours professionnel, et la langue. [...] J'ai quand même appris de cette personne. Elle m'a confronté beaucoup à ce que je savais, à ce que je devais faire. Aussi, quand on arrive on change beaucoup. On se réinvente. On n'agit pas comme on aurait agi dans notre propre langue. C'était pour

moi un gros défi. Le fait de prendre une place et dire : « Oui je sais le faire. C'est ma job, je sais comment la faire. » C'était toujours de me mettre un peu en arrière. Attendre et regarder un peu, comment ça se passe. Et après peut-être intervenir. Mais au fil du temps j'ai gagné en confiance. Même si ma phrase n'est pas parfaite, au moins je sais faire ce que je sais faire. Je remarque de mon parcours en général est donc très lié à la montagne. (Elena)

Dans cette situation, son parcours professionnel différent de celui de la majorité des employés et la barrière linguistique ont donné l'impression à au moins une collègue de ne pas avoir les compétences appropriées pour ce travail. Nous ne possédons pas les points de vue des autres acteurs impliqués dans cette situation. Ce que nous pouvons en retirer pour cette recherche est que la démonstration de la maîtrise de connaissances scientifiques sur le mont Royal et la communication de ceux-ci en français est centrale, valorisée et encouragée.

4.3.6 Les relations d'enseignement (Agent-Sujet)

4.3.6.1 Catégorisation des usagers

Les usagers du mont Royal qui participent à des activités organisées et animées par Les amis de la montagne sont ici caractérisés par leur groupe cible, par exemple des activités de conservation avec des bénévoles issus de groupes corporatifs, ou des activités d'interprétation de la nature pour des groupes scolaires. Certaines activités sont offertes au grand public par inscriptions libres. Tous les éducateurs et les administrateurs décrivent les participants selon des catégories qui influenceront leurs approches éducatives. Ainsi, ils pourront catégoriser des participants comme des « trentenaires », des « enseignants retraités », des « groupes de touristes », ou des « groupes corporatifs ».

Les administrateurs et les éducateurs interviewés ne semblent pas catégoriser d'emblée les usagers par des composantes de diversité culturelle — par exemple la race, la culture, ou la langue. Tous les administrateurs et les éducateurs ont mentionné une certaine diversité lorsque la question leur a été posée, notamment « communautés culturelles », « différents groupes raciaux », « un groupe multiculturel ou interculturel », et « des gens de toutes sortes d'horizons ». Ils clarifiaient également qu'ils ne souhaitent pas identifier ces personnes à une catégorie particulière dans leurs pratiques.

4.3.6.2 Les relations avec les groupes scolaires

Les groupes scolaires sont parmi les groupes cibles des Amis de la montagne. Une administratrice propose que l'intérêt de ces écoles pour le mont Royal relève d'abord de sa proximité et de sa dimension urbaine, plutôt que pour son caractère unique et ses richesses naturelles et patrimoniales : « Pourquoi est-ce qu'ils [les écoles] décident de venir ici et pas à une autre sortie ? Moi... je pense que c'est parce que c'est une forêt urbaine, et que c'est bien localisé. » (Elena).

Un administrateur mentionne l'intérêt pour les écoles à venir sur le mont Royal, mais jusqu'à il y a quelques années, les écoles avoisinantes au mont Royal étaient moins au rendez-vous. Ils avaient un questionnement sur comment rejoindre les communautés culturelles :

Je voyais que d'un autre côté on voulait se rapprocher des communautés autour de la montagne. Parce qu'on se disait : « Bon, on a des écoles de la grande région de Montréal qui viennent, mais les écoles qui sont à côté ne viennent pas. » Et est-ce qu'on rejoint le public qui reste à côté de la montagne ? Puis Côte-des-Neiges était un défi. C'est un quartier multiethnique, où il y a beaucoup de nouveaux arrivants. Et là le projet

Familles en nature offrait cette possibilité, de rejoindre cette communauté, et en même temps de rejoindre un objectif de développer un nouveau projet plus à long terme, différent. (Enzo)

4.3.6.3 Les dynamiques de groupe

L'ensemble des administrateurs et des éducateurs a abordé les dynamiques de groupes dans différents contextes, notamment, dans le cadre du programme d'intendance environnementale (PIE), où un groupe de bénévoles participe à une activité de conservation sur le mont Royal. Un administrateur et un éducateur ont mentionné une grande diversité chez les participants, et une cohésion dans les groupes de PIE, qui devient également une activité sociale :

Souvent on ne le remarque pas parce que c'est deux, trois personnes [immigrantes], mais c'est deux, trois personnes à chacune de nos activités. Ces gens-là, souvent ils restent un an ou deux, puis ils participent à toutes les activités. Donc ça permet de socialiser [...]. (Simo)

C'est vraiment des gens de partout, et vu qu'il y a déjà une espèce de cohésion intergénérationnelle, culturelle, sociale, on dirait que ça facilite... Quand quelqu'un d'autre arrive, il n'y a pas de gang. Tout le monde est mélangé. C'est pas la gang de vieux dans le coin, ni la gang de jeunes motivés. (Mathieu)

Un administrateur a également mentionné que le PIE a une certaine popularité auprès des communautés culturelles : « On a souvent, je dirais peut-être que ça peut aller à 40 %, 50 % selon les groupes de personnes qui sont de communautés culturelles. » (Simo).

4.3.6.4 Entre coercition et sensibilisation

Il arrive que des employés des Amis de la montagne — dans le cadre de leurs activités de patrouilles — entrent en contact avec les usagers de la montagne pour effectuer une intervention de sensibilisation. Ces interventions sont considérées comme des situations éducatives, et elles sont décrites et analysées comme telles dans la recherche. Ainsi, les personnes qui circulent sur le site du mont Royal sans participer à une activité des Amis de la montagne font divers usages du territoire, notamment des piqueniques, des activités sportives ou la promenade d'un chien. Lors des patrouilles, les types d'usagers auprès desquels ils doivent intervenir varient selon les endroits problématiques au niveau de la conservation, nommés « *hotspot* » :

La fin de semaine est la grosse [période] de patrouille, et dans les deux journées on va couvrir vraiment toute la montagne. On a nos *hotspot*, comme le marais, les endroits qui sont soit plus fragiles ou plus concentrés en problématiques : il y a des places où c'est plus du vélo de montagne, au marais ce sont des chiens sans laisse qui piétinent, d'autres c'est plus la marche hors sentier, ou des feux à défaire. C'est intéressant parce que ça varie beaucoup. Ce n'est pas seulement des clientèles d'urbains et ce ne sont pas les mêmes personnes partout. [...] Il y a plein de petites problématiques différentes répandues. (Mathieu)

4.3.6.5 Relation d'enseignement et diversité culturelle

L'ensemble des administrateurs et des éducateurs a mentionné que les aires de piquenique sont les espaces sur la montagne où les diversités culturelles sont les plus évidentes. Elena souligne le fait que les communautés culturelles occupent déjà la montagne :

Toutes les communautés culturelles viennent déjà sur la montagne, sont très diverses, et sont là. Donc il faut faire quelque chose avec ceux qui sont déjà là, qui choisissent de venir par elles-mêmes. Ça, ce n'est pas 100 % exploité, comment on peut aller à leur rencontre. (Elena)

Autant les administrateurs que les éducateurs s'adaptent aux situations pédagogiques, qui sont diversifiées. D'abord, cette adaptation s'intéresse au lieu qui est constamment en changements :

Il faut juste peut-être être là, et donner les outils au bon moment pour créer la connexion. En même temps il y a une bonne partie du travail... j'ai beau avoir planifié la meilleure animation, peut-être que ça marchera pas. Donc je pense qu'il faut essayer d'arriver à établir cette connexion-là. Et pour l'animateur aussi, avec le territoire pour être capable de trouver, « c'est quoi que mon groupe a besoin ? ». D'en donner assez, mais pas trop. (Enzo)

Parfois, on sait que les gens qui sont nouvellement arrivés ne vont pas nécessairement avoir de bons vêtements d'hiver. Il faut s'adapter, mais ça, c'est quand on les voit. Il y a même des gens, des Montréalais qui vont avoir des petites bottes et des petits pantalons. Donc là on s'adapte au niveau du rythme. Si c'est un groupe qui vient à Montréal juste pour une semaine, ils ne vont pas nécessairement être super bien équipés, donc on essaie de faire des randos qui bougent plus et faire plus d'exercice pour se réchauffer. (Isabella)

Cette adaptation considère également les caractéristiques spécifiques à chaque groupe :

Par exemple avec un groupe de touristes, c'est sûr qu'on se renseigne sur la langue parlée. Donc si c'est l'anglais c'est clair que l'animation va se faire en anglais. Il y a des attentes particulières des fois pour les groupes. Donc ils vont nous les communiquer. Nous on demande c'est quoi les attentes, au début de la randonnée. (Isabella)

Souvent, j'apprends assez vite à savoir qu'est-ce qui peut intéresser les gens. On le voit par les réactions que les gens peuvent avoir à une phrase ou à une autre. Tu vois si c'est le côté historique ou le côté plus « milieu naturel », le côté « conservation ». Tu vois à quoi ils accrochent. Et j'essaie d'élaborer ou d'aller un peu plus dans ce sens-là. Ou souvent je vais essayer de formuler les choses un peu en questions. Je vais dire : « Ben vous qu'est-ce que vous en pensez ? ». Juste en ayant des petites réponses comme ça, ça me donne une idée un peu des intérêts du groupe et leurs connaissances à la base. (Faye)

Les trois éducateurs ont toutefois spécifié que ces adaptations se font très peu par rapport aux différences culturelles :

L'animation en elle-même n'est pas nécessairement différente dans le sens où... Oui c'est différent, mais [long silence] j'utilise pas des stratégies différentes. On s'adapte à ce que les groupes demandent, mais ce n'est pas nécessairement lié aux différences culturelles. C'est plus leurs demandes spécifiques. (Isabella)

Cette diversité s'applique également à l'Agent, qui adaptera l'animation selon son bagage :

On a comme un bagage commun, et quelque part ce bagage commun là il va être... C'est un peu comme des recettes avec de l'ail, des tomates, du basilic, tu peux faire tellement de choses différentes avec les mêmes ingrédients. Donc on a des ingrédients de base nous aussi sur le Mont-Royal avec : comment le parc a été fondé, par qui, qu'est-ce qu'on y trouve et tout ça. Après on est habitués, et ça fait partie de notre travail de toujours le recomposer selon si on s'adresse à une petite classe avec des prématernelles ou est-ce qu'on s'adresse à des adolescents. Donc on essaie toujours, justement de présenter ces éléments-là qui vont rester des éléments constants. Peu importe, c'est quoi notre véhicule, c'est quoi l'activité qu'on fait, mais de l'adapter à notre public. (Faye)

Quelques commentaires ont touché plus précisément les diversités culturelles dans les relations d'enseignement, d'abord soulevé par un questionnement sur les relations à la nature et au territoire de personnes perçues comme étant de cultures différentes :

[En parlant de la corvée annuelle du mont Royal]. Ça s'est fait naturellement. Inscription ouverte, et on a beaucoup de jeunes, ce qu'on n'a pas toujours dans nos activités. Parce que... le monde du patrimoine, je ne sais pas pourquoi, on a beaucoup de difficulté à intéresser et les jeunes et les nouveaux arrivants à des activités d'interprétation du patrimoine. (Enzo)

Certaines stratégies ont été tentées, et un administrateur pose une réflexion à savoir s'il est préférable de séparer les participants de cultures différentes, ou de les intégrer aux activités déjà présentes :

J'pourrais dire : « On a des cours de ski de fond. Est-ce qu'on essaie d'inciter ces familles-là à participer à nos cours de ski de fond ? » Pour le camp de jour par exemple on le fait. On a quinze places. Bon, j'aimerais qu'on en ait plus, mais on a quelques places qu'on garde pour des familles de Côte-des-Neiges. Et tu vois maintenant on les met surtout l'été, et mes éducateurs au camp de jour ne savent pas c'est qui. [Pause marquée] Parce qu'au début on avait fait, vraiment, une semaine c'était les jeunes de Côte-des-Neiges, pi là ça faisait vraiment comme deux mondes. [Pause marquée]. T'avais ces jeunes-là qui étaient souvent tous... communautés visibles, pi nos jeunes... bon c'est un peu triste là, mais... c'est quand même... le gros bassin de nos jeunes c'est d'Outremont, Westmount. (Enzo)

4.3.6.6 Influence du Milieu dans la relation d'enseignement

Les expériences positives de relation avec la nature, dans le cadre des situations éducatives, semblent être recherchées par les administrateurs et les éducateurs. Il semble que lorsque cela se produit, il se crée un échange avec les participants où

l'agent est lui-même inspiré par la situation : « D'entrer en contact avec des gens qui sont intéressés et qui ont des questions, et qui ont vraiment envie de vivre une expérience dans la nature, c'est super intéressant. Qui s'émerveillent. » (Isabella).

C'est plus de partager, justement l'émerveillement, ma passion. Souvent les gens disent : « Ah ça paraît que t'es passionnée. On voit, on le sent, et on apprécie que tu nous le partages. » C'est plus de partager par témoigner ce que je vois, la beauté du lieu, et ce que ça prendrait pour le garder comme ça. (Faye)

4.3.7 Les relations didactiques (Agent-Objet)

4.3.7.1 Curiosité envers l'Objet d'apprentissage

La plupart des administrateurs et des éducateurs exercent une attitude de curiosité envers le mont Royal — ou l'objet d'enseignement — qui influence directement la relation didactique et les relations entre employés. Les résultats ne permettent pas de déterminer les origines précises de cette curiosité — qui seront par ailleurs distinctes pour chaque participant à la recherche — mais montrent tout de même que ces origines sont associées à leur bagage personnel et professionnel. Par rapport à l'influence de cette attitude de curiosité sur la relation didactique, il se crée une boucle de rétroaction, ou une sorte de dialogue avec l'objet d'apprentissage : le fait d'observer le milieu du mont Royal et de s'y immerger crée un dialogue avec la montagne elle-même. Cet échange contribue à stimuler une curiosité sur celle-ci, qui amène les éducateurs à chaque fois, à mieux comprendre intellectuellement et émotionnellement le milieu et l'objet d'apprentissage. Cette réaction stimule davantage leur intérêt pour l'objet d'apprentissage, et donc leur curiosité envers celui-ci. Il en résulte des connaissances à la fois factuelles et émotionnelles qui nourriront

le contenu de leurs activités pédagogiques — ou la relation didactique — et la façon dont seront communiqués les résultats — ou la relation d'enseignement.

Le Milieu semble influencer le bon déroulement d'une activité, ainsi que l'expérience d'apprentissage des participants. Cependant, dans l'extrait qui suit, le Milieu semble avoir interféré dans la relation didactique : « Je trouvais que j'avais de la misère à capter leur attention. Je ne sais pas si c'est moi qui étais préoccupée par les conditions terrain et le fait que je voulais que personne ne se blesse. » (Faye).

4.3.7.2 Influence de la formation scientifique

La majorité des éducateurs ont une formation professionnelle en sciences de la nature, principalement en biologie ou en géographie, ce qui influence les origines, les inspirations et les manifestations issues de leur curiosité envers le mont Royal. Les intérêts principaux mentionnés étaient donc une curiosité pour l'écologie du mont Royal et une meilleure compréhension de ses écosystèmes, ainsi que les dimensions patrimoniales de celle-ci, associées à l'occupation historique du site. Cette curiosité fait directement bénéficier leur travail d'éducateur, qui se manifeste notamment par la transmission d'informations factuelles associées au mont Royal (scientifiques, historiques, sociales) toujours plus justes et plus complètes. « On apprend tout le temps. Donc ce côté-là de vraiment toujours pouvoir se renouveler puis aller approfondir ce savoir, pour moi c'est quelque chose d'extrêmement stimulant. » (Faye).

Je suis quelqu'un de curieux, qui est intéressé par tout. [...] Je pense que c'est ce que j'aimais aussi dans le métier d'éducateur. [...] Il y a quelque chose de très enrichissant à chaque fois qu'on crée une nouvelle animation. On enrichit notre bagage. (Enzo)

J'ai fait une maîtrise en biologie. Donc pour moi ça a été facile d'appréhender les concepts biologiques [...], mais je pense que c'est aussi beaucoup la curiosité de vouloir en savoir plus sur ce qui nous entoure, au niveau environnemental. Ça m'aide vraiment parce que j'apprends chaque jour. Ça nourrit ma passion. (Isabella)

Une des éducatrices participantes à la recherche a une formation académique en communications et en éducation relative à l'environnement, et a également vécu un parcours migratoire vers le Québec. Son processus d'installation aura influencé les inspirations et les manifestations issues de sa curiosité envers le mont Royal. Devant le besoin et le désir de développer des racines dans son pays d'accueil, le mont Royal — en tant que milieu d'apprentissage — aura été un élément marquant, et aura influencé ses interventions pédagogiques :

Suite à mon propre parcours, je crois aux bienfaits du contact avec la nature, et comment la nature peut permettre de soulager certains stress. Les communautés culturelles et les nouveaux arrivants en ont besoin. Des fois c'est le logement qui est inadéquat, ou le stress psychologique de l'adaptation et de l'intégration, plus l'isolation. [...] Je suis intéressée plus personnellement à voir comment transmettre ça [...] aux nouveaux arrivants. Je ne suis plus une nouvelle arrivante maintenant, mais je l'étais et je n'oublie pas ce que j'ai ressenti. J'y crois à ce que la montagne peut offrir. (Elena)

Ici, le mont Royal est à la fois objet et milieu d'apprentissage, et inspiré de sa propre relation personnelle avec cet objet, il aura contribué, d'une part, à comprendre le profil de Sujets potentiels, et d'autre part, à comprendre les relations des Sujets potentiels avec le milieu. Ayant ces connaissances en main, elle mentionne d'ailleurs son intérêt d'étudier plus attentivement des stratégies pédagogiques qui pourraient contribuer à transmettre les bienfaits qu'elle a elle-même vécus par ses expériences sur la montagne.

Cinq employés sur six sont des Montréalais d'origine, et ont fréquenté la montagne à des fréquences variables. Un éducateur qui a fréquenté régulièrement le mont Royal durant son adolescence a affirmé que de travailler sur la montagne a changé son rapport à la montagne :

J'ai pris un autre œil là-dessus, sur des problématiques. Ça a beaucoup changé. Quand j'étais jeune, ça fait quand même quinze ans. Le mont Royal a beaucoup changé en quinze ans. Tu ne vois pas nécessairement l'impact global. C'était un peu : « Ah, si j'y vais, je coupe là dans le bois. Je vais me faire un petit feu. Ce n'est pas grave. » Mais tu ne réalises pas à quel point y a beaucoup d'autre monde qui font ça.

4.3.8 Les relations d'apprentissage (Sujet-Objet)

4.3.8.1 De l'inconnu à la découverte

Pour les deux usagères interviewées, le mont Royal comportait un facteur important à la fois d'inconnu et de découverte. Pour Rosa — qui était nouvellement arrivée au pays — l'intérêt de participer à cette activité était à la fois pour découvrir sa nouvelle ville, et par curiosité d'en apprendre davantage sur les semences. Elle comparait les semences avec celles qu'elle connaît de son pays et qu'elle a cultivées dans sa jeunesse. Pour Andrea, il s'agissait davantage de mieux connaître et s'approprier ce lieu qu'elle appréciait, mais qu'elle ne jugeait pas bien connaître malgré sa proximité. Dans cette perspective, l'aspect découverte de la randonnée, le parcours qui lui était peu familier et le fait d'être sur la montagne en soirée, et en hiver, faisaient partie de ce rapport de découverte avec l'objet d'apprentissage.

4.3.8.2 Quand l'Objet d'apprentissage devient le Milieu

Un administrateur et une éducatrice ont décrit en quoi les randonnées nocturnes en raquettes — une activité grand-public offerte par Les amis de la montagne — contribuent à développer une connexion avec le territoire, et à faire ressortir un sentiment de fierté :

C'est vivre une expérience en nature l'hiver. La raquette devient le prétexte et ça crée une motivation supplémentaire, que tu n'as pas quand tu fais une randonnée à pied, par exemple. Parce que marcher à pied, tout le monde fait ça dans le quotidien. Donc, venir marcher à pied sur la montagne, ça n'a rien d'exceptionnel. Mais là on est dans un milieu... en forêt. Il y a quand même une différence que de marcher sur le trottoir. Là tu leur fais chausser des raquettes, et tout de suite ils sont ailleurs. Ils ne sont plus dans leur quotidien. (Enzo)

[...] Ils disent [les participants] que ça leur fait du bien physiquement, c'est clair, de faire un effort physique l'hiver le soir dans la neige. C'est quelque chose que la plupart des gens pensent qu'ils ne sont pas capables de faire, ou qui est difficile pour elles. Mais finalement en le faisant, ça leur apporte du bien-être, de la relaxation. Aussi, je pense au sentiment de fierté d'avoir fait ça. Même si c'est juste une petite randonnée en forêt, souvent ça fait peur à la plupart des gens. (Isabella)

Concernant cette même activité, une participante précise que cette expérience lui a permis de vivre un rapport unique avec le territoire à cause du contexte dans lequel il a eu lieu :

J'étais contente d'avoir ce moment-là. J'ai trouvé aussi que c'est rare que tu te retrouves à la montagne le soir — en tout cas moi là, la montagne le soir. Et d'être au crépuscule... Comme un côté magique de ne pas emprunter les sentiers que tout le monde emprunte, les routes. D'aller dans la forêt. Tsé j'étais comme : « On a le droit d'aller là tsé ? » [rires]. Il

y a des endroits de la montagne que j'ai découverte, et j'ai trouvé ça super sympathique comme activité. (Andrea)

Un administrateur a précisé qu'il perçoit cette action comme pouvant être signifiant pour des familles qui viennent d'ailleurs : « Peut-être en plus pour des familles qui viennent d'ailleurs, et qui n'ont jamais vécu ça, de marcher sur de la neige, dans une forêt, c'est une expérience en soi. » (Enzo)

Une éducatrice a mentionné l'apport du bagage historique personnel dans le rapport à la nature d'une personne, et dans ce cas chez des enfants immigrants :

Parfois, des jeunes enfants que ça fait pas longtemps qu'ils sont ici, à Montréal, et qu'on leur demande : « Quel type d'animal vous pensez qu'il y a sur le Mont-Royal ? » Là ils vont parler d'animaux qu'il y a dans la savane, et tout ça et c'est intéressant parce que c'est leurs références à eux, qui sont très différentes. (Isabella)

4.3.8.3 Impacts socioéconomiques

Un administrateur a également noté des différences dans la façon d'entrer en relation avec le territoire chez les enfants évoluant dans des quartiers complètement opposés en termes socioéconomiques et culturels :

On voit une différence dans les habitudes au niveau des activités physiques. Le lien à l'environnement, les peurs, leur lunch le midi. C'est sur que c'est deux milieux. C'est des milieux presque aux deux extrêmes. Les deux quartiers les plus favorisés de Montréal, et t'as un quartier défavorisé. Mais après ça les enfants ensemble. Il n'y a pas vraiment de différence une fois qu'ils sont dans l'activité. (Enzo)

4.3.9 Les relations de l'Agent avec le Milieu (Agent-Milieu)

4.3.9.1 Incidence du Milieu sur l'activité pédagogique

Dans le contexte de cette étude, la composante « Milieu » de la situation pédagogique représente, plus spécifiquement, l'ensemble du milieu naturel et bâti du mont Royal. Puisqu'il ne s'agit pas d'un milieu hermétique, il inclut les quartiers l'entourant ainsi que la ville en général. La nature elle-même semble constituer une source d'apprentissage pour les éducateurs. Elle semble également avoir une incidence sur le déroulement de l'activité, sur les stratégies éducatives de l'Agent et sur la condition physique de celui-ci. De façon plus générale, le Milieu peut avoir une incidence sur les intentions pédagogiques. Par exemple, les randonnées en raquettes ont été marquées notamment par des conditions météorologiques difficiles. L'éducatrice présente à l'activité a remarqué qu'il y avait peu de cohésion dans le groupe, ce qui a contribué à rendre l'atteinte des objectifs éducatifs difficile. Elle remarque d'abord que des petits groupes semblaient distraits et peu collaboratifs :

Je trouvais que j'avais de la misère à capter leur attention... je ne sais pas si c'est moi qui étais préoccupée par justement les conditions terrain et le fait que je voulais que personne ne se blesse. Peut-être que c'était moi qui avais moins l'énergie que j'ai d'habitude, ou si c'est juste le mélange de personnes. Je n'en sais rien, mais normalement il y a des choses que je sais que quand je les communique, les gens réagissent, ou les gens sont interpellés, ou ils veulent partager quelque chose... là j'avais l'impression que ça tombait à plat. (Faye)

Elle précise ensuite que les conditions météorologiques semblaient accentuer les différents niveaux de compétence en raquette des participants, contribuant de nouveau réduire la cohésion du groupe et l'atteinte des objectifs éducatifs :

Ils allaient un peu plus lentement et moi en avant je me sentais comme si ceux d'en avant, ça les ennuyait un peu quand on s'arrêtait pour rien. Donc j'étais un peu pressée par les gens d'en avant et en même temps je me retournais tout le temps comme une maman canard, voir où ils étaient ceux d'en arrière, et je sentais qu'en arrière ils avaient du mal. Donc la cohésion était dure, je trouve, à garder. Même si j'essayais d'ajuster mon rythme. (Faye)

4.3.9.2 L'Agent comme apprenant du Milieu

Le milieu naturel du mont Royal semble être une source d'apprentissage pour les éducateurs. Une éducatrice a mentionné que c'est après un an de travail — ou un cycle de quatre saisons — qu'elle s'est sentie atteindre de façon significative une confiance dans son rôle professionnel. Ces connaissances du milieu, qui sont approfondies à travers le cycle des quatre saisons du mont Royal, semblent également avoir un effet positif sur leurs pratiques : « J'ai commencé vraiment plus en patrouille. Donc, le milieu je le connais quatre saisons maintenant. Donc, je suis capable, des fois d'apporter des informations sur ce qui se passe pendant les autres saisons. » (Faye)

J'ai appris à connaître une partie du mont Royal, et au fur et à mesure de suivre des formations, de travailler avec mes collègues j'ai appris plein de choses durant l'été. Après on a fait des randonnées, mais dans d'autres endroits du mont Royal. Donc là ma carte du mont Royal s'est élargie et j'ai appris plein de choses avec le Service de conservation. Ça prend du temps, mais c'est très progressif et c'est vrai que j'apprends des choses chaque jour. (Isabella)

Les changements du milieu dans le cycle de quatre saisons ont été mentionnés, par un administrateur, comme faisant partie des diversités du mont Royal et qui contribuent à la richesse du travail de l'éducateur :

Je pense qu'une des richesses de travailler comme éducateur en environnement — surtout au mont Royal parce que c'est un milieu où déjà t'as les saisons — on a des patrimoines très variés. Des publics très variés. Donc il y a vraiment une possibilité. Ça fait plus de 20 ans que je travaille ici et je continue chaque année de découvrir des nouveaux aspects de la montagne. Plus on apprend, je pense, plus on se rend compte que l'on ne connaît rien [rires]. (Enzo)

4.3.9.3 Caractère unique du Milieu comme influence pédagogique

L'un des administrateurs considère le mont Royal comme unique dans le paysage naturel et bâti de Montréal. Cette unicité joue un rôle dans les choix des objets éducatifs, et incidemment des projets qui seront développés et financés : « Est-ce qu'on devrait aller là ? En même temps, si on n'y va pas on se dit : "Ben, qui va le faire ?" Le mont Royal est quand même un lieu qui peut être intéressant pour développer des projets comme ça. » (Enzo).

4.3.9.4 Importance d'une bonne gestion de l'énergie physique

Une éducatrice a souligné la dimension physique de leur travail, et l'importance d'une bonne gestion de l'énergie physique disponible — tant dans la vie privée que dans le milieu de travail — car elle aura un effet sur une animation de qualité :

Le travail est vraiment exigeant physiquement. Donc de partir faire une rando [à l'extérieur de travail] en raquette c'est trop, ce serait trop d'énergie, mais ce n'est pas l'envie qui manque. C'est juste qu'il faut conserver son énergie. (Isabella)

4.3.10 Les relations du Sujet avec le Milieu (Sujet-Milieu)

Les deux participantes interviewées abordaient leur relation au milieu de façon distincte l'une à l'autre, mais aussi par rapport aux relations au milieu abordé par les éducateurs et administrateurs. Cette section ne vise donc pas à faire un portrait complet des relations et pratiques environnementales des usagers du mont Royal, et même seulement des usagères participantes à cette étude. Il s'agit plutôt de constater que les relations au Milieu varient nettement d'une personne à l'autre.

4.3.10.1 Le Milieu associé au bien-être

La prochaine sous-catégorie comporte des éléments soulevés par presque la totalité des répondants. Ainsi, des sentiments de « bien-être », de « paix », d'« amusement », de « beauté » et de « satisfaction » ont été mentionnés. Le sentiment d'émerveillement a été souligné par cinq répondants : « [sur un ton humoristique, Mathieu parle de son rôle dans l'écosystème de la montagne]. On plante des arbres fruitiers pour que les petits oiseaux soient contents. [silence, suivi de rires]. Et là nous on regarde les oiseaux. [rires] » (Mathieu).

[en parlant de ses souvenirs d'enfance en nature] Les meilleurs moments c'est vraiment quand on allait voir les grands parents pi que là on faisait du quatre-roues, des randonnées dans la forêt, ou que je pouvais juste rester dehors à... à espérer qu'un oiseau vienne manger dans ma main là. Ça, c'était vraiment les meilleurs moments. (Isabella)

« Même ce matin j'étais impressionnée de la beauté de la tempête. Et puis j'étais vraiment, vraiment... émerveillée. Comme si c'était la première fois. Et j'aime ça parce que c'est beau. » (Elena)

« [en parlant de l'atelier sur les semences auquel elle a participé] Ça demande de la force de caractère, la nature. Qu'elle arrive à tirer de peu de choses l'essence même pour pouvoir s'en sortir. » (Rosa)

Une répondante a plutôt mentionné ne pas ressentir cet émerveillement : « J'ai de la misère à juste me perdre et genre, regarder l'évolution des arbres. » (Andrea)

4.3.10.2 Une expérience du Milieu à structurer

Une usagère ayant fait plusieurs excursions en nature a d'abord indiqué apprécier ces moments et qu'ils lui apportent des moments de détente importants. Elle a toutefois complété en indiquant comme quoi elle ne s'abandonne pas nécessairement à l'environnement autour d'elle. Les activités en nature qu'elle initie sont contrôlées et rigoureusement organisées. Il y a donc peu de place à l'improvisation et à l'abandon. Elle souligne également l'importance du but. Lorsqu'elle part en randonnée ou autre activité en nature, il y a toujours un objectif précis, qui occupe une grande importance. Encore ici, il y a moins de place à l'abandon, puisque l'objectif qui domine est celui d'arriver à destination, ou de réussir une activité en nature particulière. Ici, son expérience est organisée un peu comme si elle organisait un voyage dans une nouvelle ville, avec un itinéraire et une organisation précise. Son dialogue avec le Milieu n'est pas non plus associé à des références scientifiques. Aborder la nature à travers des initiatives structurées a été abordée par Andrea tout au long de son entretien. Voici quelques exemples de sa façon de prévoir ses activités en nature. Elle soulève notamment les défis pour se donner accès à la nature avec une famille :

Je suis tout le temps en train de dire « ah on devrait sortir un peu plus de la ville » et il y a toujours quelque chose qui nous empêche. Donc je me disais, le fait qu'on soit inscrits dans une activité, ça te force de... j'ai envie que ma fille soit un petit peu plus en contact avec la nature. Donc je me disais ben au moins si elle a un espace dédié, un temps dédié... (Andrea)

L'année d'avant, on a été dans un camp familial. On avait vraiment aimé parce que justement, il y avait un côté... les enfants avaient des activités d'organisées, et moi et mon chum on avait aussi du temps pendant que les enfants étaient occupés, pour aller faire un tour de canot. (Andrea)

Andrea semble à un certain moment poser une réflexion sur cette manière d'entrer en relation avec la nature de façon organisée, qu'elle met en opposition à l'effet que la nature peut avoir sur la stimulation des sens :

On dirait que moi, j'ai toujours été... Il faut qu'il y ait une activité structurée où il y a quelque chose à faire. J'ai de la misère à juste me perdre et regarder l'évolution des arbres. Dans le sens que je suis pas assez connaisseuse. On dirait que c'est comme si je manque de cette sensibilité-là. Pour moi être en nature, c'est comme... qu'il y ait un but peut-être parce que ça a toujours été un peu comme ça. Il y a toujours eu des activités structurées en nature. (Andrea)

4.3.10.3 Le Milieu associé au travail

Pour une autre usagère ayant été interviewée, son histoire de vie l'amène à moins associer l'environnement avec un sentiment de symbiose ou de relaxation. Son dialogue avec celui-ci en est plutôt un de travail exigeant. Ici l'environnement est rude, et il est scientifique dans la mesure où il faut user d'observation et de compréhension de phénomènes naturels pour effectuer une agriculture qui fonctionne, mais le sentiment qui en ressort en est presque un d'autorité, de travail pour bénéficier de résultats.

4.3.10.4 Le Milieu comme nature en ville

Une usagère interviewée mentionne avoir fait plusieurs expériences en nature en région au Québec. Elle est elle-même à moitié québécoise d'origine, mais se sent quand même aliénée lorsqu'elle est en région. Elle ressent un sentiment d'appartenance au milieu urbain pour sa dimension cosmopolite, par rapport à d'autres milieux ruraux plus homogènes. Une autre usagère interviewée mentionne son intérêt pour les rassemblements sociaux dans ces espaces. La dimension humaine est donc très importante dans cette dynamique.

Ce chapitre consistait à présenter les résultats en trois temps. D'abord, les frontières et le contenu du cas ont été décrits à l'aide de sources documentaires, à travers d'une part l'histoire biophysique du site du mont Royal et celle des Services éducatifs des Amis de la montagne, et d'autre part le fonctionnement du département. Ensuite, une analyse verticale correspondant à l'analyse de chaque entretien semi-dirigé — et donc au témoignage des participants à la recherche — a été présentée. Finalement une analyse transversale de ces données a été effectuée sous la forme du modèle SOMA de Legendre (2005). Le prochain chapitre vise à interpréter les résultats saillants de cette recherche, sous la forme d'un modèle SOMA revisité.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le but de ce chapitre est de porter un regard sur les résultats de cette recherche en les mettant en dialogue avec la problématique et le cadre théorique de l'étude. Rappelons que les trois objectifs généraux de la recherche sont 1) La description du cas ; 2) La caractérisation des pratiques pédagogiques selon le SOMA de Legendre (2005) et ; 3) La mise en évidence des dimensions critiques de ces pratiques pédagogiques. La discussion des résultats permettra notamment de répondre au troisième objectif, en repensant le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005) selon le cadre théorique de la pédagogie critique.

Cette discussion est présentée en trois temps. Le modèle de la situation pédagogique SOMA (Legendre, 2005) définie dans la présentation des résultats sera d'abord présenté. Ensuite, un retour sur les dispositifs méthodologiques présentera en quoi ils auront influencé les résultats. Finalement, les apports et limites de l'interprétation de ces résultats seront énumérés.

5.1 Les composantes de la situation pédagogique

Le deuxième objectif général de cette recherche consistait à construire un modèle de la situation pédagogique dans le contexte des activités de l'organisme Les amis de la montagne, et cette section apporte des éléments d'interprétation pour chacune des

composantes et des relations qui la compose. Les points principaux porteront sur les relations de travail, qui s'apparentent à une communauté de pratiques. Celle-ci contribue à la construction, au maintien et à l'évolution d'une identité autant professionnelle qu'environnementale. Les résultats permettent également de situer la place des usagers dans la construction des activités de l'organisme. L'intégration des dimensions politiques à l'interprétation des résultats permet de comprendre davantage les dynamiques entre éducateurs et usagers, les rapports au savoir dans la réalisation d'activités en nature et les implications potentielles de la dimension raciale dans l'activité.

5.1.1 Les éducateurs (Agent)

Chez les éducateurs, la culture de travail contribue au développement d'un référentiel commun entre les employés, fondée sur une culture scientifique dominante du rapport à l'environnement. Ainsi, au moment des entretiens, le profil des éducateurs interviewés était très similaire :

- Ils ont tous une formation académique universitaire en sciences naturelles, mis à part une employée.
- Ils ont tous été membres de groupes scouts.
- Ils sont passionnés d'interprétation de la nature.
- Ils ont grandi en ville et sont urbains.

Les employés ont donc un profil qui les invite à assumer une relation à la nature qui est semblable, de par leur expérience de jeunesse — scoutisme, vie urbaine — et qui est forcément appuyée par la culture de travail.

5.1.2 Les usagers du mont Royal (Sujet)

Une étude sur le profil sociodémographique des usagers du Parc du Mont-Royal montre que leur profil diffère légèrement selon l'arrondissement limitrophe au mont Royal d'où ils proviennent. Toutefois, dans l'ensemble, les chiffres sont les suivants (Impact Recherche, 2008) :

- 61 % des répondants s'identifient comme hommes (Impact Recherche, 2008, p. 13).
- 76 % d'entre eux proviennent de l'île de Montréal (Impact Recherche, 2008, p. 14).
- La moyenne d'âge est de 38 ans (Impact Recherche, 2008, p. 13).
- Le revenu familial moyen est de 50000\$ (Impact Recherche, 2008, p. 13).
- 67 % des usagers ont une scolarité universitaire (Impact Recherche, 2008, p. 13).
- 74 % sont francophones (Impact Recherche, 2008, p. 13).
- La principale raison des visites (45 %) est pour le loisir, soit « relaxer/prendre l'air/profiter de la belle journée » (Impact Recherche, 2008, p. 15).

Ces chiffres indiquent que les usagers représentent une classe moyenne relativement confortable. Un sondage effectué en 2012, cette fois-ci par Les amis de la montagne sur le profil des usagers utilisant les aires de pique-nique de la Maison Smith et du Lac aux Castors permettent de préciser des informations sur les personnes qui fréquentent ces espaces (Les amis de la montagne, 2012). Ainsi, à l'instar des chiffres pour l'ensemble du Parc du Mont-Royal, les aires de pique-nique sont fréquentées majoritairement par des résidents de Montréal (78 %). Ce sondage fournit aussi quelques indications sur le profil ethnoculturel des usagers des aires de pique-nique. À la question « De quelle origine êtes-vous ? », 26 % ont répondu être d'origine québécoise ou canadienne. Parmi l'autre 74 %, 23 % ont répondu venir des Philippines, 11 % de l'Inde et 9 % de l'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient. En tout, quatorze « groupes culturels » — tel que nommé par les responsables du

sondage et incluant le groupe culturel Québec/Canada — composent l'échantillon d'utilisateurs des zones de pique-nique qui ont répondu au sondage (Les amis de la montagne, 2012). Il s'agit d'une étude exploratoire, et l'enquête d'Impact Recherche effectuée en 2007 ne considère pas le profil ethnoculturel des participants. Il serait pertinent d'effectuer une recherche plus approfondie à ce sujet, sachant que le profil ethnoculturel ou racial peut être un facteur sur les raisons qui poussent une personne à fréquenter un Milieu naturel urbain, et les raisons pour lesquelles elle fréquente ce lieu (Chavez et Olson, 2009a ; Wolch, Byrne et Newell, 2014).

Les utilisatrices qui ont été interviewées correspondent en partie au profil ressorti par l'étude d'Impact Recherche. Andrea cadre dans cette classe moyenne et semble être davantage associée aux 45 % d'utilisateurs fréquentant le Parc du Mont-Royal pour le loisir, et « relaxer/prendre l'air/profiter de la belle journée » (Impact Recherche, 2008). Rosa a toutefois fréquenté le Parc du Mont-Royal avec d'autres intentions. Elle s'identifiait avant tout comme participante de l'organisme PROMIS, plutôt qu'aux Amis de la montagne. Selon les échanges de son entretien, elle correspond davantage aux utilisateurs qui fréquenteraient les espaces naturels urbains pour socialiser dans les zones de pique-nique.

5.1.3 Les Objets d'apprentissage (Objet)

L'Objet est défini comme « objectif ou ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 962). Dans un contexte d'éducation en nature — où selon Nicol (2014) l'éducation en nature ne peut avoir de réelle valeur pédagogique que si ces deux types de savoirs sont associés — l'Objet est composé à la fois de la nature, et de l'expérience vécue dans celle-ci (Nicol, 2014a, p. 454).

Dans le cas des Amis de la montagne, l'Objet d'apprentissage est également élargi à celui de patrimoine naturel et culturel.

5.1.3.1 Un Objet d'apprentissage dynamique

Dans le contexte de cette étude, il a été constaté que les éducateurs ciblent et définissent l'Objet d'apprentissage d'une activité selon trois approches : 1) l'éducateur cible et définit un Objet d'apprentissage dans le design pédagogique de l'activité ; 2) l'éducateur prévoit consciemment de ne pas cibler et définir un Objet d'apprentissage dans le design pédagogique de l'activité, et 3) un Objet d'apprentissage émerge du Milieu pendant l'activité, sans que cela ne soit prévu par l'éducateur. Dans les deuxième et troisième cas, des éléments du Milieu (le mont Royal) deviennent momentanément Objet d'apprentissage, et ces éléments sont plus ou moins issus d'une intention de l'éducateur.

Tout comme la nature, l'Objet d'apprentissage n'est pas une entité figée dans un contexte d'éducation en nature. Il peut se transformer, évoluer ou complètement changer, selon l'expérience vécue par le Sujet et le comportement du Milieu naturel. Il y a donc un dialogue constant entre le Sujet, l'Objet d'apprentissage et le Milieu. Ces deux derniers peuvent s'interchanger de façon dynamique. L'éducateur peut choisir délibérément de participer plus ou moins activement à ces échanges. La section 5.2 « Les relations de la situation pédagogique » aborde plus en profondeur les relations entre les composantes de la situation pédagogique.

Dans les deuxième et troisième approches mentionnées ci-haut, l'objectif devient l'expérience elle-même, et tout ce que le Sujet peut retirer du rapport d'altérité vécu avec son environnement. Ceci rejoint les pratiques d'éducation à la nature, où

l'expérience peut représenter une activité en elle-même. Les éducateurs étudiés dans ce cas — qui sont également les concepteurs de l'activité — ne semblent pas tomber dans les types de pratiques soulevés dans les critiques de Nicol (2014) en éducation à la nature et Dewey (1963) en éducation expérientielle, où l'expérience devient une fin en soit, sans apport de valeur pédagogique.

5.1.3.2 Un Objet d'apprentissage politiquement chargé

Tel que présenté dans la problématique, la perception dominante du rapport de l'humain à la nature est issue des philosophies écocentristes associées au concept de la *wilderness*. Il s'agit d'une vision qui se prétend universelle et qui oriente un bon nombre d'initiatives d'éducation en nature. Le contenu — et donc les Objets d'apprentissage — des Amis de la montagne qui a été analysé s'insère dans cette perspective dominante, construite sous forme d'un dualisme opposant d'une part les perspectives écocentristes et d'autre part, les perspectives anthropocentristes. Les Objets d'apprentissages — qu'ils soient prévus ou non par les éducateurs — n'abordent pas la nature dans des perspectives qui échappent à ce dualisme.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective critique. Afin de répondre au troisième objectif, qui est de mettre en évidence les dimensions critiques et politiques des pratiques éducatives des Amis de la montagne, il est pertinent de s'intéresser au fait que le corpus d'activités — et donc leurs Objets d'apprentissage — ne s'insère pas dans des perspectives qui sortent de cette vision dominante du rapport de l'humain à la nature. Ainsi, le thème du patrimoine a été choisi ici pour illustrer cette situation : Il représente un des Objets d'apprentissage les plus transversaux chez Les amis de la montagne. De plus, la protection du patrimoine historique et naturel fait partie des mandats de l'organisme (Les amis de la montagne, 2016).

Le mont Royal a le statut de site patrimonial du Québec depuis 1987, et le mont Royal est notamment catégorisé comme un paysage culturel patrimonial, qui est lui défini comme :

[T]out territoire reconnu par une collectivité pour ses caractéristiques paysagères remarquables résultant de l'interrelation de facteurs naturels et humains qui méritent d'être conservées et, le cas échéant, mises en valeur en raison de leur intérêt historique, emblématique ou identitaire. (Gouvernement du Québec, 2011, p. 8)

Sur son portail web, le ministère de la Culture et des Communications précise que le mont Royal comporte l'ensemble de ces valeurs patrimoniales, soit historique, paysagère et emblématique, architecturale et archéologique (ministère de la Culture et des Communications, s.d.). L'emphase est d'ailleurs mise sur le caractère emblématique et même identitaire du mont Royal :

Le site présente aussi un intérêt pour sa valeur paysagère et emblématique. Il est un repère géographique majeur du paysage montréalais. Émergeant d'une vaste plaine, l'unique montagne de l'île de Montréal domine la ville. Une grande variété de végétaux, des sentiers et des escaliers permettent aux citoyens de prendre contact avec la nature dans un Milieu urbain. C'est là que se trouve la croix du mont Royal, indissociable de son paysage, comme le dôme de l'oratoire Saint-Joseph et la tour de l'Université de Montréal. (Ministère de la Culture et des Communications, s.d.)

Le mont Royal — au-delà des frontières du site patrimonial — est donc un espace symbolique pour beaucoup de montréalais. En tant qu'objet patrimonial, et dans une perspective postcoloniale, il n'a toutefois pas la même signification pour tous (Harrison et Hugues, 2010). Par exemple, la croix du mont Royal représente pour certains un symbole du colonialisme encore existant sur ce territoire. Pour d'autres, il contribue à la mémoire collective de l'arrivée des français et l'époque de la Nouvelle-France. La croix du mont Royal représente également un des repères les plus

importants du Montréal actuel. Il est pertinent ici de poser un regard critique sur ce qui est considéré comme patrimoine, et qui se retrouve par la suite dans le contenu pédagogique en tant qu'Objet d'apprentissage.

Le champ de recherche des *critical heritage studies* s'intéresse aux questions suivantes : À qui appartient ce patrimoine naturel, et à quelle classe de citoyen ? De quel patrimoine est-il question ? Un patrimoine légitimé par qui ? Quelle en est l'interprétation des faits ? Qu'est-ce qui est conservé et qu'est-ce qui ne l'est pas ? (Harrison et Hugues, 2016). Chez Les amis de la montagne, le patrimoine n'est pas abordé selon des points de vue hors des perspectives dominantes et cadre dans les discours présentés par les gouvernements municipal et provincial et fédéral. Sortir de ce cadre peut ainsi représenter un défi pour les éducateurs, puisque même s'ils forment un organisme indépendant, leurs subventions et mandats proviennent principalement de ces institutions. D'autres contraintes extérieures peuvent contraindre le travail des éducateurs à limiter leurs activités.

5.1.4 Les Milieux d'apprentissage (Milieu)

Le Milieu est défini comme le lieu et le contexte dans lequel évoluent la situation pédagogique (Legendre, 2005), la communauté et ses territoires de vie (Villemagne, 2005). Dans le cas de cette étude, le Milieu inclut donc le mont Royal et ses composantes biophysiques, les organisations qui le gèrent et les personnes qui le fréquentent. Il est également porteur d'une histoire culturelle et politique, et fait l'Objet d'une représentation emblématique de la ville de Montréal. Pour cela, le Milieu s'étend également au-delà de la montagne elle-même et inclut les quartiers avoisinants qui sont aux abords de celle-ci. Elle s'étend également au-delà des

quartiers avoisinants, et rejoint l'ensemble de la ville, puisqu'elle en est un symbole identitaire majeur.

En milieu formel, l'influence pédagogique du Milieu est peu considérée. Il est souvent traité comme une composante plus ou moins neutre, sans influence sur la situation pédagogique. Le Milieu comprend pourtant le contexte où se déroule l'apprentissage, et en ce sens il influence tous les éléments de la situation pédagogique (Legendre, 2005). Comme il a été présenté dans la section 2.3.2, en éducation en nature il arrive fréquemment que le Milieu devienne momentanément Objet d'apprentissage ou même Agent d'enseignement (Nicol, 2014b).

5.2 Les relations de la situation pédagogique

Les quatre composantes de la situation pédagogique commentées à la section 5.1 sont également mises en relation. La section 5.2 commente les trois relations de base du modèle SOMA de Legendre (2005), ainsi que deux autres formes de relations ayant émergé des résultats, soit les relations entre Agents, et les relations avec le Milieu.

5.2.1 Les relations entre Agents (Agent-Agent)

La culture de travail contribue au développement d'un référentiel commun entre les employés, fondée sur une culture scientifique dominante du rapport à l'environnement. Ceci a ses côtés positifs, mais également négatifs, où la personne qui ne semble pas avoir une culture de travail similaire pourra être jugée sur ce fait. Il y a donc un potentiel de chocs épistémologiques associés à ces situations, un peu comme c'est déjà le cas à plus grande échelle avec les épistémologies culturellement

ancrées en éducation à la nature, et où on voit des chocs au niveau académique et politique en termes d'ingérence internationale.

5.2.1.1 Les relations entre éducateurs

Les relations entre éducateurs sont fondées sur un climat de camaraderie et de confiance au sein de l'équipe. Ils sont encouragés à être autonomes et le mentorat informel entre employés de différents niveaux hiérarchiques est une pratique courante. Chacun est passionné de son travail et possède une expertise à la fois unique et complémentaire à celle de ses collègues. Le partage de connaissances est ainsi constant, chacun contribuant à l'approfondissement des savoirs scientifiques et éducatifs des autres éducateurs sur l'Objet du mont Royal.

5.2.1.2 La communauté de pratique chez les éducateurs des Amis de la montagne

Cette dynamique s'apparente à celle d'une communauté de pratiques telle que définie par Wenger (1999), où l'apprentissage en milieu de travail devient un espace représentant une structure sociale de connaissances. La division des Services éducatifs représente cette unité de structure sociale où évolue cette communauté de pratique. Wenger la définit comme étant composée de trois éléments constitutifs : le domaine de travail, les gens qui composent la communauté, et la production de pratiques partagées (Wenger, 1999).

Dans le cas des Amis de la montagne, le domaine dont il est généralement question est associé à l'Objet d'apprentissage et à la mission des Services éducatifs, donc l'éducation du patrimoine historique et naturel du mont Royal. Le deuxième élément

qui constitue une communauté de pratique en milieu de travail est les employés qui composent la communauté elle-même. Elles sont les personnes qui se sentent concernées par les enjeux d'apprentissage en cause et qui s'y engagent. Dans le cas de cette recherche, il s'agit des employés qui représentent les Agents de la situation pédagogique et dont le profil a été décrit dans la présentation des résultats. Le troisième élément est la production de pratiques partagées, qui sont développées par les membres de la communauté dans le but d'être plus compétentes dans leurs pratiques. Wenger précise que le but n'est pas tant d'appartenir à la communauté, que d'apprendre au quotidien des autres, sur soi et sur l'Objet qui rassemble (Wenger, 1999).

L'engagement est au cœur de la vie de la communauté et de l'apprentissage. L'activité de la communauté est donc décrite en termes de participation, de socialisation et de développement identitaire (Wenger, 1999). Celle-ci se construit lors d'échanges et de partages d'idées entre les membres, stimulant ainsi l'apprentissage social (Preston, 2012, p. 28). Dans le cas des Amis de la montagne, les employés partagent, reconnaissent et développent leurs connaissances associées au domaine professionnel. Cet apprentissage du Milieu du mont Royal contribue à développer leurs compétences et améliore les conditions d'exercice de la profession au quotidien. Ces dynamiques contribuent à développer des apprentissages, mais également une identité professionnelle commune appartenant à cette communauté. Les nouveaux membres de la communauté professionnelle sont initiés à cette identité interne par la structure et les autres membres de la communauté, en distinguant clairement ce qui fait partie, et ne fait pas partie de l'identité de la communauté (Preston, 2012, p. 33)

L'équipe d'éducateurs des Services éducatifs chez Les amis de la montagne a ainsi développé une identité commune associée à leur communauté de pratique, et qui

correspond principalement à une représentation de l'environnement plus ancrée dans les sciences de la nature. Lors de la présentation des résultats aux éducateurs, ces derniers ont abordé comme une culture scientifique développée et valorisée au sein de l'équipe. Elena — une employée ayant un profil et un parcours professionnel différent de celui qui cadre dans la communauté de pratique — a vécu des difficultés associées à son arrivée dans l'équipe, où ses compétences étaient directement remises en cause à cause de son manque de bagage scientifique. Le conflit était exacerbé par le fait qu'elle était en apprentissage de la langue et qu'elle avait de la difficulté à exprimer ses points de vue et ses propres représentations de l'environnement. Dans ce cas les employés qui sont engagés possèdent un profil semblable les uns aux autres, et s'ajustent également à la communauté de pratique.

5.2.2 Les relations d'enseignement (Agent-Sujet)

Les personnes impliquées dans la relation d'enseignement sont principalement, dans cette étude de cas, les éducateurs et les usagers du mont Royal, mais nous verrons que le Milieu peut également prendre le rôle d'Agent. Cette sous-section explore les relations Agent-Sujet dans les activités observées.

5.2.2.1 L'Agent comme médiateur : Vers une relation Sujet-Objet-Milieu

Les éducateurs (Agents) se positionnaient fréquemment comme médiateurs des dynamiques entre les usagers (Sujets) et l'Objet d'apprentissage. Ils adaptaient constamment leur stratégie didactique selon l'environnement d'apprentissage — par exemple la température, les précipitations, la faune et la flore présente, des éléments de patrimoine bâti — mais également selon la réponse des usagers à celle-ci. Les

éducateurs prenaient également un moment au début de l'activité pour expliquer son déroulement et donner une série d'informations plus factuelles sur l'Objet d'apprentissage. Ces informations représentaient des pistes d'observation pour guider les usagers une fois qu'ils seraient en nature. Ceci permettait en quelque sorte de démarrer une conversation entre l'utilisateur, l'Objet et le Milieu. Ici, l'éducateur ouvrait une sorte d'espace pédagogique où le Milieu devenait également Agent. Il s'agit ici d'une stratégie largement utilisée dans le champ de l'éducation en nature expérientielle (Nazir, 2016 ; Nicol, 2014b ; Nicol, 2014a ; Roberts, 2012).

5.2.2.2 Une dynamique Agent-Sujet traditionnelle

Pour que cette médiation stimule les dynamiques éducatives appropriées, les éducateurs devaient faire preuve d'un sens de l'observation constant et tenter de bien saisir le profil des usagers. La section 4.3.6 décrit une série de stratégies utilisées par les éducateurs pour mieux les connaître et adapter leurs interventions en conséquence. L'effort des éducateurs pour mieux connaître les participants est effectuée — autant dans le cas des Amis de la montagne que d'initiatives courantes en éducation en nature — dans le but que le Sujet comprenne l'Objet d'apprentissage cadrant dans le paradigme des éducateurs : La dynamique entre l'Agent et le Sujet reste ainsi traditionnelle, dans le sens où un savoir est transmis de façon plus ou moins unilatérale de l'Agent au Sujet. D'une part, l'Agent agit comme médiateur pour que le Sujet devienne autonome dans son apprentissage avec l'Objet et le Milieu. D'autre part, le Sujet ne devient pas co-Agent dans ses relations avec l'éducateur ni dans sa relation avec l'Objet et le Milieu.

Cette dynamique reste dominante, mais il est important d'y apporter des nuances. L'enseignement était effectué dans une ambiance détendue. Les Sujets étaient invités

à s'informer en posant des questions et en émettant des commentaires. Les possibilités de dialogues et de partage de connaissances étaient donc présentes. Ces échanges étaient davantage observés dans les activités du PIE, où les thèmes abordés restaient dans un créneau et un langage principalement scientifique. Ainsi, les éducateurs restent à l'affût des relations entre les usagers et la nature, et il s'agit ici d'une forme importante de considération du Sujet dans la situation pédagogique. Afin d'éclaircir la situation sur la nature de ces rapports, les prochaines sous-sections abordent la relation d'enseignement à travers une perspective critique.

5.2.2.3 Ce que la pédagogie critique en dit

La pédagogie critique voit toute situation pédagogique comme politique et ne pouvant pas être neutre. C'est une philosophie de l'éducation profondément centrée sur l'apprenant, avec une visée de justice sociale (Kincheloe, 2008, p. 13). Sa finalité est que l'apprenant prenne conscience de sa propre posture dans la société. « Il s'agit d'une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée » (Lenoir & Lizardi, 2007, p. 11). En pédagogie critique, la relation entre l'éducateur et l'utilisateur est ainsi fortement marquée par l'intérêt profond que l'éducateur montre envers l'apprenant, notamment en cherchant à comprendre son vécu et le rapport de domination dans lequel est inscrite cette personne dans la société (Pereira, 2016).

La pratique des Amis de la montagne les amène donc à cerner le profil de la personne apprenante, sans aller plus loin dans la connaissance de son vécu, et sans tenter de saisir dans quel rapport de pouvoir elle peut s'inscrire. Ainsi, il ne s'agirait pas de les intéresser à l'objet d'apprentissage à partir de la subjectivité de l'éducateur, mais

plutôt de leur donner l'espace pour qu'ils construisent leur propre subjectivité à travers cette relation à la nature.

5.2.2.4 Ce que la justice environnementale en dit

Les recherches effectuées dans le champ de la justice environnementale explicitent les mécanismes liés notamment à la distribution des inégalités, et les inégalités des chances dans la participation citoyenne (Schlosberg, 2013). Elles mettent en lien les préjudices environnementaux vécus par des personnes et des communautés, ainsi que les dimensions socioéconomiques, du genre, de la race et de tout autre facteur pouvant influencer ces inégalités. La recherche en justice environnementale se doit aussi d'être contextualisée aux réalités territoriales, car elle doit mettre en relation de nombreux éléments du système social et des écosystèmes complexes étudiés (Schlosberg, 2013). Au Canada, les rares cas étudiés montrent certains liens entre les revenus d'une population et les impacts d'émissions de polluants environnementaux (Premji, 2007 ; Thomson et Caquard, 2011, p. 25).

L'éducation à la justice environnementale explore les approches pédagogiques mises en place pour expliquer les inégalités environnementales (Haluza-DeLay, 2012). Historiquement, les recherches en justice environnementale ont focalisé sur la justice distributive, basée sur une cartographie des inégalités environnementales. Le champ a aussi été développé selon une perspective politique, où les injustices dans les dimensions légales, procédurales, et de participation démocratique sont analysées. Ici, ce n'est pas tant la cause environnementale de l'injustice qui est analysée, mais le fonctionnement de cette injustice et comment elle se manifeste dans le tissu social (Schlosberg, 2013). Un troisième volet étudié est celui de la reconnaissance, où des

injustices sont subies à travers la non-reconnaissance de certaines pratiques sociales et de visions du monde liées à l'environnement (Haluza-DeLay, 2012, p. 396).

Les façons dont se manifestent les inégalités liées aux injustices socioenvironnementales sont spécifiques à chaque contexte. Elles peuvent être le résultat d'un racisme environnemental (Bullard, 1990) — un phénomène abondamment décrit dans les contextes américains en ce qui concerne les communautés Afro-américaines — et de plus en plus au Canada en ce qui concerne les peuples autochtones (Haluza-DeLay, deMoor et Peet, 2013 ; Lowan Trudeau, 2009 ; McLean, 2013). Pour ce qui est des groupes racialisés, les quelques études faites au Canada gardent leurs précautions avant de confirmer une discrimination environnementale basée sur la race (Buzelli *et al.*, 2003 et Crouse *et al.*, 2009, cité dans Thompson et Caquard, 2011). Une poignée d'études exploratoires en justice environnementale qui ont porté sur la ville de Montréal présentent les mêmes précautions (Brauen, 2011, cité dans Thompson et Caquard, 2011 ; Pham et al, 2011 ; Premji, 2007 ; Thompson et Caquard, 2011 ; Weatherburn et Naud, 2011). Des études approfondies demeurent nécessaires non seulement pour mieux comprendre les complexités du phénomène, mais aussi pour documenter le vécu environnemental de personnes racialisées dans le contexte montréalais. La prise en compte de ces réalités pourra potentiellement équilibrer les rapports de savoirs et de pouvoirs dans les situations éducatives en environnement (Cole, 2007).

5.2.2.5 Ce que la pédagogie critique du lieu en dit

La pédagogie critique et l'éducation à la justice environnementale, afin de se centrer sur les besoins des participants, souligne l'importance de comprendre le rapport au lieu des participants, à leur histoire et à leur société. David A. Gruenwald (2003)

propose donc de faire appel à une pédagogie critique du lieu, et s'insère donc dans un champ en défrichage dont font partie notamment David Orr (1992) et Chet Bowers (2005). Dans cet exercice, Gruenwald tente de mettre en dialogue la pédagogie critique et ses adversaires, qui y voient un manque de considération des questions écologiques et de la vie autre qu'humaine :

Place becomes a critical construct not because it is in opposition to economic well-being (it is not), but because it focuses attention on analyzing how economic and political decisions impact particular places (Berry, 1992 ; Haas et Nachtigal, 1998 ; Orr, 1992 ; Theobald, 1997). Place, in other words, foregrounds a narrative of local and regional politics that is attuned to the particularities of where people actually live, and that is connected to global development trends that impact local places (Gruenwald, 2003, p. 3).

Pour Gruenwald, orienter l'éducation sur le lieu est central dans le développement d'un esprit critique : « *Place-based pedagogies are needed so that the education of citizens might have some direct bearing on the well-being of the social and ecological places people actually inhabit.* » (Gruenwald, 2003, p. 4).

Gruenwald invite non seulement à joindre pédagogie critique et écologie, mais également à questionner les rapports de pouvoir sur le territoire, en ayant pour visée une *réhabitation* (traduction libre de l'auteure) et une décolonisation des territoires, ce qui est peu abordé en éducation en nature :

« [...] decolonization involves learning to recognize disruption and injury and to address their causes. From an educational perspective, it means unlearning much of what dominant culture and schooling teaches, and learning more socially just and ecologically sustainable ways of being in the world » (Gruenwald, 2003, p. 9).

Ces questions sont également peu abordées dans un contexte urbain, qui est souvent multiethnique. Des auteurs ont abordé la pédagogie du lieu en contexte urbain en considérant les questions raciales (Haymes, 2002; hooks, 1990). Selon Gruenwald : « *Haymes' pedagogy is grounded in a spatialized critical social theory that recognizes how relationships of power and domination are inscribed in material spaces* » (Gruenwald, 2003, p. 5).

5.2.3 Les relations didactiques (Agent-Objet)

La relation didactique est définie comme la « relation biunivoque entre l'Objet et l'Agent dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1172). Dans les activités observées, la pratique des éducateurs cadrait dans la pratique d'éducation en nature, et notamment dans sa dimension expérientielle. Leur pratique était fortement adaptée au fait qu'il s'agissait d'un contexte de nature urbaine. Ainsi, ils adaptent les Objets d'apprentissage et les objectifs pédagogiques à la fois selon les pratiques des usagers, et sur le type de pressions environnementales exercées sur le mont Royal, qui sont différentes de celles exercées sur montagne située dans un secteur rural, par exemple.

5.2.4 Les relations d'apprentissage (Sujet-Objet)

La relation d'apprentissage est définie comme la « relation biunivoque entre l'Objet et le Sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005, p. 1172). Dans les activités observées, les usagers (Sujets) étaient guidés par les éducateurs (Agents), qui exerçaient régulièrement une forme de médiation entre les Sujets et l'Objet d'apprentissage. Les usagers développaient ainsi une relation propre avec celui-ci,

marquée d'une expérience unique. Les apprentissages varient ainsi d'une personne à l'autre.

5.2.5 Vers une pédagogie critique du lieu, décolonisée et urbaine

Malgré le fait que le modèle SOMA prévoit une composante pour représenter le contexte où se déroule la situation pédagogique par la présence de la composante Milieu, il ne prévoit pas de définition pour y expliquer les relations entre le Milieu et les trois autres composantes de la situation pédagogique. Ceci n'empêche pas que le Milieu soit considéré pour ses influences importantes dans l'apprentissage, comme dans les champs de la pédagogie critique et de l'éducation en nature.

Le cadre théorique, la présentation des résultats et leur interprétation montrent jusqu'à présent que le Milieu est une composante importante dans les champs de la pédagogie critique et de l'éducation en nature urbaine. Les résultats montrent également que les éducateurs portent une attention particulière au Milieu et que — particulièrement en contexte d'éducation en nature — le Milieu peut prendre le rôle autant d'Agent que d'Objet.

5.3 Regard sur la méthodologie utilisée

La méthodologie s'est avérée appropriée dans toutes ces étapes. Il y a toutefois eu une difficulté de recrutement d'usagers du mont Royal ayant participé aux activités observées. La difficulté à rejoindre ces participants est peut-être signe d'une crainte de personnes minorisées envers une certaine forme d'autorité, notamment une forme d'autorité potentiellement représentée par l'étudiante-chercheuse. Cette difficulté de

recrutement représente certes une limite à l'analyse des résultats, dans la mesure où il aurait été intéressant de recueillir davantage de points de vue des participants. Toutefois, il aura permis d'identifier qu'une forme de rapport au savoir existe dans la recherche en contexte de pluralisme culturel, et que le rôle du chercheur ou de la situation de recherche n'est donc pas neutre.

5.4 Apports et limites de la recherche

Le cadre théorique a permis d'analyser finement les rapports entre les participants et leur Milieu. La référence au champ de l'éducation à la nature a également permis de mieux comprendre les relations à la nature des participants à l'étude. Ce fondement théorique s'arrime avec la pratique des Amis de la montagne, et il a été possible de créer un dialogue riche entre les résultats et les critiques, les limites et les potentiels de l'éducation à la nature urbaine déjà soulevé dans la littérature scientifique.

Seulement six du total des employés à ce moment ont été interviewés. L'homogénéité de leur profil ne peut donc pas être assumée. Toutefois, les résultats préliminaires ont été présentés à l'équipe d'éducateurs et administrateurs — dont le responsable du recrutement — et ils ont été réceptifs aux résultats présentés.

CONCLUSION

Rappelons que le but de cette recherche était de comprendre comment se manifestent les rapports de pouvoir et de savoirs dans l'action éducative d'un organisme environnemental en nature urbaine, et dans un contexte de pluralisme culturel. Les objectifs associés à cette question étaient les suivants :

1. Contextualiser les projets éducatifs d'un organisme environnemental urbain d'éducation en nature auprès d'adultes :
 - 1.1. Décrire l'historique culturel et naturel du site où ont lieu les projets d'éducation nature.
 - 1.2. Décrire la mission, les valeurs et les orientations de l'organisme qui met en place ces projets éducatifs.
2. Caractériser les pratiques éducatives de ces projets éducatifs :
 - 2.1. Caractériser les populations engagées dans les situations pédagogiques, les objets d'apprentissage utilisés et les milieux d'action.
 - 2.2. Identifier les relations pédagogiques entre les éducateurs, les usagers, les objets d'apprentissage et les milieux impliqués.
3. Mettre en évidence les dimensions critiques et politiques de ces pratiques éducatives :
 - 3.1. Caractériser les rapports de pouvoirs et de savoirs dans les situations pédagogiques.

L'atteinte de ces trois objectifs généraux visait à comprendre en profondeur le cas qui est l'objet de cette recherche, et ainsi mieux comprendre les dynamiques entre les acteurs des activités pédagogiques. D'abord, une description du cas a permis de situer le contexte dans lequel évoluent les activités et les interactions entre acteurs. Les pratiques éducatives ont ensuite été caractérisées selon le modèle SOMA de Legendre (2005). Finalement, autant la signification du lieu — décrite dans la première section

de la présentation des résultats — que les relations avec les participants, furent interprétées à travers une grille critique pour y saisir la nature des rapports de pouvoir à l'intérieur des activités, et les mécanismes systémiques qui les influencent.

Cette recherche a permis d'analyser des pratiques pédagogiques en éducation en nature urbaine, et dans une perspective critique. La participation des Amis de la montagne à cette recherche s'inscrit dans une quête d'amélioration continue de leurs approches éducatives, ainsi qu'une volonté et d'un intérêt des administrateurs et des éducateurs des Services éducatifs de mieux connaître les populations qui profitent de la montagne. Les résultats sont similaires à celles retrouvées dans la littérature scientifique en contextes semblables (Nicol, 2014a), et partagent des préoccupations critiques très proches (Lowan Trudeau, 2009 ; McLean, 2013 ; Newbery, 2012 ; Warren *et al.*, 2014). Les résultats les plus saillants sont présentés ici et font état de ces similarités, tout en possédant des spécificités dans leur contexte montréalais.

Pendant le déroulement des activités, les éducateurs agissaient comme médiateurs entre les usagers (Sujets) et l'Objet d'apprentissage. Ils restaient également attentifs aux changements environnementaux pouvant influencer l'apprentissage des usagers, créant ainsi un espace d'apprentissage où trois des composantes du SOMA — le Sujet, l'Objet et le Milieu — pouvaient alors interagir. Il s'agit d'une approche utilisée en éducation expérientielle en nature, qui était bien exploitée par Les amis de la montagne.

Deux autres points saillants sont issus de cette approche pédagogique. D'abord, malgré l'attention donnée par les éducateurs aux usagers dans leur travail de médiation, la conception des activités pédagogiques était davantage centrée sur l'objet d'apprentissage. Les éducateurs enseignaient une forme de rapport à l'environnement davantage ancré dans leur propre subjectivité. Dans une perspective

critique telle que proposée par la pédagogie critique ou la justice environnementale, il ne s'agit pas ici d'une pédagogie avec une visée de justice sociale (Kincheloe, 2008), et ne pas connaître l'apprenant exclut la possibilité de se rapprocher de ses subjectivités, de comprendre son vécu et les injustices qu'il pourrait subir (Bullard, 2008).

Un second point saillant issu de cette approche pédagogique — et qui est centrale à l'éducation en nature expérientielle — est la proximité existante entre l'Objet d'apprentissage et le Milieu où il se déroule : En éducation à la nature l'Objet d'apprentissage fait partie du Milieu lui-même, et ce Milieu d'apprentissage représente aussi un territoire et une symbolique qui relève de significations et d'histoires propres à chacun (Gruenwald, 2003).

Cette recherche présente des résultats qui sont en cohérence avec la littérature scientifique sur les pratiques d'éducation en nature expérientielle, mais qui sont également en cohérence avec des critiques apportées à cette discipline, notamment dans une perspective décoloniale. Cette étude de cas est ancrée dans le territoire montréalais, et pendant les festivités du 375^e anniversaire de la Ville de Montréal. L'évènement a fait émerger plusieurs débats qui sont abordés dans ce mémoire, notamment les questions de colonialisme, de patrimoine, de pluralisme culturel, et d'appartenance au territoire. Cette recherche représente une étude de cas qui a été effectuée à très petite échelle, et avec un petit nombre de participants. De ces données, l'esquisse d'un modèle pédagogique issu du modèle SOMA (Legendre, 2005) représente un terreau pour d'autres recherches abordant ces enjeux socioenvironnementaux actuels.

ANNEXE A

ÉCHANTILLON DE LA GRILLE D'OBSERVATIONS (INTÉGRÉE AU
JOURNAL DE BORD)

Date : / /		Plage horaire de l'activité :		# de participant adultes :		# de participants enfants :	
Titre de l'activité :							
Animation par (pseudonyme) :							
Itinéraire suivi :							
But de l'activité :							
Approche(s) pédagogique(s) utilisée(s) :							
Période	Relations pédagogiques	Structure	Exemple de relation	Remarque			
Accueil (Rassemblement des participants et du matériel, présentation du déroulement et des buts de l'activité, discussions informelles, etc.)	Agent-Sujet (relation d'enseignement : choix d'approches et de stratégies appropriées)	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)					
	Agent-Objet* (relation didactique : Choix de l'objet d'apprentissage et organisation de celui-ci) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)					
	Sujet-Objet* (relation d'apprentissage : Interaction du sujet avec l'objet d'apprentissage) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)					

Période	Relations pédagogiques	Structure	Exemple de relation	Remarque
Trajet (Marche vers le lieu de l'activité)	Agent-Sujet (relation d'enseignement : choix d'approches et de stratégies appropriées)	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)		
	Agent-Objet* (relation didactique : Choix de l'objet d'apprentissage et organisation de celui-ci) *Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)		
	Sujet-Objet* (relation d'apprentissage : Interaction du sujet avec l'objet d'apprentissage) *Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)		

Période	Relations pédagogiques	Structure	Exemple de relation	Remarque
<p>Pendant l'activité (Déroulement de l'activité)</p>	<p>Agent-Sujet (relation d'enseignement : choix d'approches et de stratégies appropriées)</p>	<p>Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)</p>		
	<p>Agent-Objet* (relation didactique : Choix de l'objet d'apprentissage et organisation de celui-ci) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »</p>	<p>Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)</p>		
	<p>Sujet-Objet* (relation d'apprentissage : Interaction du sujet avec l'objet d'apprentissage) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »</p>	<p>Cognitive (échange des idées) Affective (réactions affectives) Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)</p>		

Période	Relations pédagogiques	Structure	Exemple de relation	Remarque	
Clôture (Retour sur l'activité, réponses aux questions, marche vers le point de rencontre, etc.)	Agent-Sujet (relation d'enseignement : choix d'approches et de stratégies appropriées)	Cognitive (échange des idées)			
		Affective (réactions affectives)			
		Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)			
	Agent-Objet* (relation didactique : Choix de l'objet d'apprentissage et organisation de celui-ci) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées)			
		Affective (réactions affectives)			
		Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)			
Sujet-Objet* (relation d'apprentissage : Interaction du sujet avec l'objet d'apprentissage) * Ici, l'« objet » est en partie le « milieu »	Cognitive (échange des idées)				
	Affective (réactions affectives)				
	Spatio-temporelle (organisation dans le temps et l'espace)				

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉDUCATEURS ET ADMINISTRATEURS

Vous êtes invité à compléter un court questionnaire, qui prendra environ 10 minutes de votre temps.

Les réponses au questionnaire sont confidentielles. Elles ne pourront être utilisées de façon à reconnaître les participants à cette recherche.

1. En quelques mots, quel était le but principal de l'activité ?

2. Êtes-vous satisfait du déroulement de l'activité ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Très satisfait	Satisfait	Moyennement satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait

3. Est-ce que le but principal de l'activité a été atteint ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Complètement atteint	Atteint	Moyennement atteint	Peu atteint	Pas du tout atteint

4. Depuis combien de temps (semaines, mois, années) animez-vous cette activité ?

5. Cochez la réponse qui correspond le mieux à votre expérience pendant l'activité, pour chaque affirmation.
6. Dans quel quartier de Montréal, ou quelle municipalité, habitez-vous ?

Affirmation	Très en accord	Assez en accord	Moyennement en accord	Peu en accord	Pas du tout en accord
J'ai eu du plaisir à animer l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sentais bien en nature.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que le Mt-Royal m'appartient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les participants avaient de l'aisance à s'impliquer dans l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les participants étaient réceptifs à mes consignes, mes informations, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les participants étaient faciles d'approche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De façon générale, j'avais une belle relation avec les participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. À quel groupe d'âge appartenez-vous ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-25 ans	26-35 ans	36-50 ans	51-65 ans	66 ans et plus

8. Vous identifiez-vous à un groupe social minoritaire ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autochtone	Culturel	Ethnique	Linguistique	Racial

9. Quel est votre lieu de naissance ?

10. Écrivez ici tout autre commentaire que vous souhaitez partager :

MERCI !

Cette recherche a été approuvée par le Comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) de l'UQAM.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX USAGERS

En tant que **participante** ou **participant** à celle-ci, vous êtes invité — mais n'êtes pas obligé — à compléter ce court questionnaire, qui prendra environ 10 minutes de votre temps.

Si vous le désirez, vous êtes également invité à participer à un entretien individuel d'environ 45 minutes qui aura lieu dans les prochaines semaines.

Soyez à l'aise de répondre ce que vous voulez sans aucune crainte. Les réponses au questionnaire sont confidentielles. Elles ne pourront être utilisées de façon à reconnaître les participants à cette recherche.

1. Comment avez-vous entendu parler de cette activité ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Famille/Amis	Organisme	Recherche internet	En me promenant sur la montagne	Autre

2. D'après vous, quel était le but principal de l'activité (en quelques mots) ?

3. Cochez la réponse qui correspond le mieux à votre expérience pendant l'activité, pour chaque affirmation.

Affirmation	Très en accord	Assez en accord	Moyennement en accord	Peu en accord	Pas du tout en accord
J'ai eu du plaisir pendant l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sentais bien en nature.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sens que le Mt-Royal m'appartient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me sentais à l'aise de m'impliquer dans les différentes parties de l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contenu de l'activité était intéressant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'animateur était facile d'approche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais à l'aise avec les autres participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. À quelle fréquence faites-vous des sorties sur le Mont-Royal ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'était ma première fois	1 fois par an	1 fois par mois	1 fois par semaine ou plus	Cela dépend des saisons

5. Quelle est la fréquence à laquelle vous faites des sorties en nature ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'était ma première fois	1 fois par an	1 fois par mois	1 fois par semaine ou plus	Cela dépend des saisons

6. Dans quel quartier de Montréal, ou quelle municipalité, habitez-vous ?

7. À quel groupe d'âge appartenez-vous ? Cochez votre réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-25 ans	26-35 ans	36-50 ans	51-65 ans	66 ans et plus

8. Vous identifiez-vous à un groupe social minoritaire ? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autochtone	Culturel	Ethnique	Linguistique	Racial

9. Quelle est votre occupation ?

10. Quel est votre lieu de naissance ?

11. Êtes-vous intéressé à participer à un entretien individuel d'environ 45 minutes sur votre participation à cette activité et sur l'environnement ? Si oui, merci d'indiquer votre prénom et un numéro de téléphone. Nous communiquerons avec vous pour organiser une rencontre.

Prénom : _____

Téléphone où vous rejoindre : _____

Meilleur moment de la journée pour vous rejoindre : _____

12. Écrivez ici tout autre commentaire que vous souhaitez partager :

MERCI !

Cette recherche a été approuvée par le Comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) de l'UQAM.

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL — ÉDUCATEURS ET ADMINISTRATEURS

Nom de la personne rencontrée :

Date de l'entrevue :

Lieu de l'entrevue :

Bonjour ! Je suis Lidia Guennaoui, étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Merci d'accepter cette entrevue ! Me permettez-vous d'enregistrer notre échange ? Les enregistrements seront effacés au maximum cinq ans après la fin de la recherche.

Tout ce que vous me direz sera confidentiel et votre nom n'apparaîtra nulle part. La rencontre devrait durer entre 45 minutes et 1 heure. Cela vous convient-il toujours ?

Je souhaite échanger avec vous dans le cadre d'un projet de recherche que je réalise présentement sur l'éducation à l'environnement en contexte interculturel.

J'aimerais aborder avec vous les principaux sujets suivants : 1) Votre rôle chez Les Amis de la Montagne, 2) Les stratégies éducatives et 3) Votre rapport à l'environnement en général et dans votre pratique.

PARTIE 1 — VOTRE RÔLE CHEZ LES AMIS DE LA MONTAGNE :

Nous débutons avec quelques questions générales sur votre rôle chez Les Amis de la Montagne.

1. Décrivez votre rôle/quel a été votre rôle aux Amis de la Montagne ?

2. Depuis quand travaillez-vous/êtes-vous sur le Conseil d'administration/Pendant combien de temps êtes-vous resté impliqué aux Amis de la Montagne ?
3. Qu'est-ce qui vous a amené à travailler/être membre du Conseil d'administration/fonder Les Amis de la Montagne ?
4. Quel bagage personnel et professionnel (scolarité, expériences de vie, compétences, qualités, aptitudes, etc.) trouvez-vous qui vous aide le plus dans votre travail/vos tâches de gouvernance ?
Pensez-vous à un exemple qui le démontre ?
5. Qu'aimez-vous le plus de votre travail ?
Pouvez-vous le décrire ?
Qu'est-ce qui contribue à ce que vous aimiez cet aspect de votre travail ?

PARTIE 2 — STRATÉGIES ÉDUCATIVES — RAPPORTS INTERCULTURELS :

Les prochaines questions porteront sur vos activités, notamment dans les contextes de diversité interculturelle.

6. Animez-vous des activités éducatives dans des contextes de diversité interculturelle ?
Comment cela se passe-t-il ?
7. En quoi ces activités se distinguent-elles d'autres activités que vous animez ?
8. Avez-vous des façons particulières de vous préparer à ces activités ?
Pouvez-vous nous les décrire ?
9. Pouvez-vous nous décrire les défis que vous vivez lors de ces activités ?
10. Pouvez-vous nous décrire les stratégies que vous utilisez pour trouver des solutions à ces défis ?
11. Pouvez-vous nous décrire des activités qui ont été, selon vous, des succès ?
À quels facteurs étaient dues ces réussites ?
12. Que connaissez-vous des réalités sociales des adultes appartenant à des minorités linguistiques, culturelles, ethniques ou raciales à Montréal ?

PARTIE 3 — STRATÉGIES ÉDUCATIVES — RAPPORTS À L'ENVIRONNEMENT :

J'aimerais terminer cet entretien en discutant de vos rapports à l'environnement en général et dans votre pratique.

13. Quels sujets abordés-vous dans vos activités ?
14. Pour vous, quels sont les trois buts principaux de votre travail ?
15. Pour vous, qu'est-ce que l'environnement ?
16. Dans l'ensemble de vos activités, d'après vous quels impacts ont vos activités sur les participants ?
17. Dans les activités avec des adultes en contexte de diversité interculturelle, d'après vous quels impacts ont vos activités sur les participants ?
18. Vous sentez-vous libre d'aborder tous les thèmes que vous voulez dans vos activités ? Pourquoi ?

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL — USAGERS

Guide d'entretien **Participants aux activités des *Amis de la Montagne***

Nom de la personne rencontrée :

Date de l'entrevue :

Lieu de l'entrevue :

Bonjour ! Je suis Lidia Guennaoui, étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Merci d'accepter cette entrevue ! Me permettez-vous d'enregistrer notre échange ?

Les enregistrements seront effacés à la fin de la recherche. Tout ce que vous me direz sera confidentiel et votre nom n'apparaîtra nulle part. La rencontre devrait durer entre 45 minutes et 1 heure. Cela vous convient-il toujours ?

Je souhaite échanger avec vous dans le cadre d'un projet de recherche que je réalise présentement sur l'éducation à l'environnement en contexte interculturel.

J'aimerais aborder avec vous les principaux sujets suivants : 1) Vos rapports à l'environnement en général ; 2) Vos expériences lors d'activités chez Les Amis de la Montagne ; 3) Vos activités citoyennes en général.

PARTIE 1 — VOS RAPPORTS À L'ENVIRONNEMENT :

Nous débutons avec quelques questions sur vos rapports avec l'environnement.

1. Pour vous, qu'est-ce que l'environnement ?
2. Pouvez-vous me décrire votre rapport à l'environnement :
 - 2.1. Pendant votre enfance et/ou votre adolescence ;
 - 2.2. Pendant votre vie adulte (vous pouvez séparer différents moments de votre vie adulte) ;
 - 2.3. Actuellement.
3. De quoi êtes-vous satisfait dans votre rapport à l'environnement actuel ?
Pourquoi ?
4. Y a-t-il des éléments qui manquent à votre rapport à l'environnement ?
Pouvez-vous les décrire ?
D'après vous, quelles sont les raisons ?
5. Faites-vous des activités en nature ?
À quelle fréquence ?
Comment vous organisez-vous pour faire vos activités en nature ? (Seul, en groupe, entre amis, à travers des groupes organisés)
6. Est-ce que vous ressentez un sentiment d'appartenance à l'environnement ici ?
Pourquoi ?
7. Est-ce que vous vous considérez comme un « environnementaliste » ?
Pourquoi ?
8. Pour vous personnellement, quels sont les questions environnementales les plus importantes ?
Pourquoi ?
9. D'après vous, comment doit-on aborder ces questions environnementales ?
10. Est-ce que vous vous impliquez avec un groupe environnemental ?
Pourquoi ?
11. Est-ce que vous pensez que vous avez une voix dans votre communauté, dans la société ?
Pourquoi ?
12. Est-ce que les groupes environnementaux vous représentent adéquatement ?

Pourquoi ?

PARTIE 2 — ACTIVITÉS SUR LE MONT-ROYAL :

On passe maintenant à une série de questions sur vos expériences sur le Mont-Royal.

13. À quelle fréquence venez-vous sur le Mont-Royal ?
Quelles activités faites-vous sur le Mont-Royal ?
Pourquoi ?
14. Comment avez-vous entendu parler des *Amis de la Montagne* ?
15. À quelles activités avez-vous participé aux *Amis de la Montagne* ?
16. Pouvez-vous me décrire une expérience que vous avez vécue pendant une activité avec les *Amis de la Montagne* que vous avez aimé ?
Qu'est-ce qui a contribué à ce résultat ?
17. Pouvez-vous me décrire une expérience que vous avez vécue pendant une activité avec les *Amis de la Montagne* que vous n'avez pas aimé ?
Qu'est-ce qui a contribué à ce résultat ?

PARTIE 3 — VOS ACTIVITÉS CITOYENNES EN GÉNÉRAL :

J'aimerais terminer cet entretien en discutant de vos activités citoyennes en général.

18. Est-ce que vous considérez que vous vous impliquez dans votre communauté ? Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse !
Pourquoi ?
19. Pour vous, qu'est-ce que la « communauté » ?

BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26–56.
- Allan, B., & Smylie, J. (2015). *First People, Second Class Treatment : The role of racism in the health and well-being of Indigenous peoples in Canada* (p. 71). Toronto: Wellesley Institut.
- Anadòn, M., & Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7.
- Austin, D. (2013). *Fear of a Black Nation : Race, Sex, and Security in Sixties Montréal*. Toronto: Between the Lines.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98–114.
- Battiste, M., & Barman, J. (1995). *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*. Vancouver : UBC Press.
- Bertucci, M.-M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(14), 43–55.
- Binnema, T., & Niemi, M. (2006). « Let the line be drawn now » : Wilderness, Conservation, and the Exclusion of Aboriginal People from Banff National Park in Canada. *Environmental History*, 11(October), 724–750.
- Block, S., & Galabuzi, G.-E. (2011). *Canada's Colour Coded Labour Market: The Gap for Racialized Workers* (p. 20). Ottawa, ON : The Wellesley Institute.
- Bouchard, D., Cardinal, É., & Picard, G. (2008). *De Kebec à Québec : Cinq siècles d'échanges entre nous*. Montréal : Les Intouchables.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : Un point de vue québécois*. Montréal, QC : Les Éditions du Boréal.
- Bradshaw, P. et al. (2009). *Results of a National survey of Diversity on Canadian Nonprofit Boards*. Présenté à Association for Nonprofit and Social Economy Research, ANSER, Carlton University, Ottawa.

- Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106–122.
- Brière, L. (2013). L'exercice du jugement dans les débats publics expertisés : le cas de la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement [En ligne]*, 13(2).
<https://doi.org/10.4000/vertigo.14000>
- Brière, L. (2016). *Les dynamiques d'apprentissage collectif dans les débats publics sur des enjeux socioécologiques : le cas de la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Brookes, A. (2015). Foundation myths and the roots of adventure education in the Anglosphere. Dans *International Handbook of Outdoor Studies*. New York, NY: Routledge.
- Brown, M. (2010). Transfer: Outdoor adventure education's Achilles heel? Changing participation as a viable option. *Australian journal of outdoor education*, 14(1), 13–22.
- Bullard, R. (1990). *Dumping in Dixie : Race, Class, And Environmental Quality* (3^e éd.). Boulder: Westview Press.
- Bullard, R. D. (2008). Different Vulnerabilities: Environmental and Economic Inequality and Government Response to Unnatural Disasters. *Social Research*, 75(3), 753–784.
- Bullard, R. D., Garcia, R. (2015). Diversifying Mainstream Environmental Groups is not Enough. *Parks and Recreation*. Ashburn, 42-43.
- Bureau du Mont-Royal, L. (s. d.). Bureau du Mont-Royal. Consulté 15 février 2017, à l'adresse
http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=1676,2442177&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Byrne, J., & Wolch, J. (2009). Nature, race, and parks: past research and future directions for geographic research. *Progress in Human Geography*, 33(6), 743–765.
- Callicott, J. B. (2000). Contemporary Criticisms of the Received wilderness Idea. Dans *Wilderness Science in a Time of Change Conference* (p. 24–31). Missoula, Mont.: Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station.

- Callicott, J. B. (2010). *Éthique de la terre*. Marseille : Baptiste Lanaspèze (Wildproject).
- Carr, P. R., & Thésée, G. (2012). Discursive Epistemologies by, for and about the De-colonizing Project. Dans *Decolonizing Philosophies of Education* (p. 15–28). Boston: Sense Publisher.
- Chartier, D. (2008). *La vision de Frederick Law Olmsted relative au mont Royal* (p. 49). Montréal : Ville de Montréal.
- Chavez, D. J. ; (2012). Latinos and Outdoor Recreation (p. 74–77). Consulté à l'adresse <https://www.treesearch.fs.fed.us/pubs/41789>
- Chavez, D. J., & Olson, D. D. ; (2009a). Diverse users of four urban national forests: participation, preferences, and perceptions (p. 4–7). Consulté à l'adresse <https://www.treesearch.fs.fed.us/pubs/36363>
- Chavez, D. J., & Olson, D. D. ; (2009b). Opinions of Latino outdoor recreation visitors at four urban national forests. *Environmental Practice*, 11(4), 263–269. Consulté à l'adresse <https://www.treesearch.fs.fed.us/pubs/36817>
- Chicha, M-T, (2012). Discrimination systémique et intersectionnalité : la déqualification des immigrantes à Montréal. *Canadian Journal of Women & the Law*, 24, 82-113.
- Cole, A. G. (2007). Expanding the Field : Revisiting Environmental Education Principles Through Multidisciplinary Frameworks. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 35–44.
- Comité de bon voisinage Turcot du Sud-Ouest. (2016). *Compte rendu de la rencontre n. 17* (Compte-rendu No. 17). Montréal, QC : Comité de bon voisinage Turcot du Sud-Ouest.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (p. 594). Winnipeg : Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, présidée par Gro Harlem Brundtland. (1987). *Notre avenir à tous* (p. 349). Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies.

- Constant, M.-H. (2014). "Dévider Albert Memmi : Paul Chamberland et son portrait du colonisé québécois (Parti pris, nos 9-10-11, été 1964). *Postures*, (20), 115–126.
- Cottureau, D. (2009). Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée. *Éducation et francophonie*, 37(2), 33–43.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronon, W. (1996). The trouble with Wilderness: Or, Getting Back to the Wrong Nature. *Environmental History*, 1(1), 7–28.
- Cukier, W., Yap, M., Miller, J. et Pinoo, B. (2010). Diverse leadership fuels organizational effectiveness and prosperity. *Maytree Policy in Focus. Issue 12*. Maytree Foundation.
- Daley, J. M., Marsiglia, F. F. (2001). Social diversity within non-profit boards. *Journal of the Community Development Society*, 32(2). 290-309.
- Daley, J. M., Angulo, J. (1994). Understanding the dynamics of diversity within non-profit boards. *Journal of the Community Development Society*, 25(2). 172-188.
- Darder, A. (2012). *Culture and Power in the Classroom: Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students* (2e éd.). Boulder, CO: Routledge.
- de los Ríos, C., López, J., & Morrell, E. (2015). Towards a Critical Pedagogy of Race: Ethnic Studies and Literacies of Power in High School classrooms. *Race and Social Problems*, 7(1), 84–96.
- Deer, L. I. (2017). "Plus Ten Percent for Forcible Taking: Construction of the St. Lawrence Seaway as Environmental Racism on Kahnawà:ke. *HPS: The Journal of History & Political Science*, 5, 13–25.
- Dei, G. J. S., & Johal, G. S. (2005). *Critical Issues in Anti-racist Research Methodologies*. New York : NY: Peter Lang.
- Deneault, A. (2015). *La médiocratie*. Montréal, QC : LUX Éditeur.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : Collier Books.

- DSP-M (Direction de la santé publique de Montréal). (2006). *Le transport urbain, une question de santé : Rapport annuel 2006 sur la santé de la population montréalaise* (p. 232). Montréal : Direction de la santé publique de Montréal.
- Duban, F. (2007). *L'écologisme aux États-Unis : histoire et aspects contemporains de l'environnementalisme américain*. Paris : Université de la Réunion.
- Earth Day Canada (Juillet 2012). *Diversity Research Report*. Toronto : Earth Day Canada.
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*. 53(2), 415-450.
- ENRICH project. (2017). Environmental Noxiousness, Racial Inequities, and Community Health Project (ENRICH project). ENRICH project.
- Ferland, C. (s. d.). Entre diplomatie et subversion : Le rôle des boissons alcoolisées dans les rapports franco-amérindiens, XVIIe et XVIIIe siècles. Dans *Guerre et Paix en Nouvelle-France* (p. 14–51). Québec, QC : Éditions GID.
- Finney, C. (2014). *Black Faces, White Spaces : Reimagining the Relationship of African Americans to the Great Outdoors*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- First Voices. (s. d.). First Voices. Consulté 20 août 2017, à l'adresse <http://www.firstvoices.com/>
- Fortier, S., & Deschenaux, F. (2015). L'école est-elle neutre ? La reproduction des idéologies sociales dans le cadre scolaire. Dans *Les fondements de l'éducation : Perspectives critiques* (p. 151–207). Montréal, QC : Éditions Miltimondes.
- Fredette, C., Bradshaw, P., Inglis, S. (2006). Creating Diverse Non-Profit Boards : Engaging Multiple Dimensions of Power. Présenté au Administrative Sciences Association of Canada Conference. Banff.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : France : Maspero.
- Freire, P. (1997). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : ERES.
- Goldstein, N. R. (2013). Indigenous Rights in National Parks: The United States, Canada, and Australia Compared. *Macquarie journal of international and comparative environmental law*, 2, 65–86.

- Gouvernement du Québec. Loi sur le patrimoine culturel, Pub. L. No. 82 (2011).
- Gravel, F. (2016, décembre 4). Échangeur Turcot : la dalle-parc a disparu des plans ! *La Presse*. Consulté à l'adresse <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201612/01/01-5047025-echangeur-turcot-la-dalle-parc-a-disparu-des-plans-.php>
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Guay, J.-P. (2005). Les parcs nationaux du Québec : de grandes pages de l'histoire humaine d'ici. *Le naturaliste canadien*, 129(1), 118–123.
- Guha, R. (1989). Radical American Environmentalism and Wilderness Preservation: A Third World Critique. *Environmental Ethics*, 11(Spring), 72–83.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*. Paris, FR: Gallimard.
- Haluza-Delay, R. (2012). Educating for Environmental Justice. Dans *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 592). États-Unis : Routledge.
- Haluza-DeLay, R., DeMoor, M. J., & Peet, C. (2013). That we may live well together in the land... : Place pluralism and just sustainability in Canadian environmental studies. *Journal of Canadian Studies*, 47(3), 226–256.
- Haque, E., & Patrick, D. (2015). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.892499>
- Harrison, R., & Hugues, L. (2010). Heritage, colonialism and postcolonialism. Dans *Understanding the politics of heritage* (p. 234–269). Manchester, UK: Manchester University Press in association with the Open University, Manchester and Milton Keynes.
- hooks, bell. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, NY: Routledge.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.

- Impact Recherche Marketing et Communication. (2008). *Parc du Mont-Royal et parc Jeanne-Mance : Achalandage et profil de la clientèle. Document de présentation* (p. 23). Montréal, QC : Impact Recherche Marketing et Communication.
- Jafri, B. (2009). Rethinking « Green » Multicultural Strategies. Dans *Speaking for Ourselves : Environmental Justice in Canada* (UBC Press, p. 219–232). Toronto.
- Jickling, B. (2009). Environmental education research: To what ends? *Environmental education research*, 15(2), 209–216.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, & Planetary Crisis*. New York: Peter Lang.
- Kahn, R., & Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*, 5(4), 431–448.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 229–252). St-Laurent : Québec : ERPI.
- Keucheyan, R. (2012a). Comment peut-on être constructiviste? : Sur le constructivisme dans les sciences sociales. Dans *La théorie sociale contemporaine* (p. 67–80). Paris : Presses Universitaires de France.
- Keucheyan, R. (2012b, juillet 1). Gramsci, une pensée devenue monde. Consulté 5 août 2017, à l'adresse <https://www.monde-diplomatique.fr/2012/07/KEUCHEYAN/47970>
- Keucheyan, R. (2014). *La nature est un champ de bataille : Essai d'écologie politique*. Paris : La Découverte.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2e éd.). New York : NY: Peter Lang.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: multiculturalism and interculturalism compared. Dans *International Perspectives on Interculturalism and Multiculturalism: Bridging European and North American Divides* (p. 158–177). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies. Dans *Handbook of Qualitative Research* (2^e éd., p. 257–277). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Saint-Jean-sur-Richelieu : Guérin.
- Leloup, X., Desrochers, F., & Rose, D. (2016). *Les travailleurs pauvres dans la RMR de Montréal : Profil statistique et distribution spatiale* (Rapport complet) (p. 182). Montréal, QC : Institut national de la recherche scientifique - Centre Urbanisation Culture Société.
- Lenoir, Y., & Lizardi, A. O. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. Centre de recherche sur l'intervention éducative et Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.
- Les amis de la montagne. (2012). *Sondage sur l'utilisation des aires de pique-nique du lac aux Castors et de la maison Smith* (p. 7). Montréal, QC : Les amis de la montagne.
- Les amis de la montagne. (2016). *Rapport d'activités 2015-2016* (p. 24).
- Les Amis de la Montagne. (s. d.). Les Amis de la Montagne. Consulté 15 février 2017, à l'adresse <http://www.lemontroyal.qc.ca/fr/connaitre-le-mont-royal/accueil.sn>
- Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Loewen, B. (2009). Le paysage boisé et les modes d'occupation de l'île de Montréal, du Sylvicole supérieur récent au XIXe siècle. *Recherches amérindiennes au Québec*, 39(1-2), 5–21.
- Lothian, W. (1987). *A brief history of Canada's national parks*. Ottawa, ON: Ministère de l'environnement du Canada.
- Lowan-Trudeau, G. (2009). Exploring Place from an Aboriginal Perspective: Considerations for Outdoor and Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 42–58.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 5–17.

- Martineau, S., & Gohier, C. (2015). L'apport de la philosophie à l'éducation : visions de l'apprentissage et finalités éducatives. Dans *Les fondements de l'éducation : Perspectives critiques* (p. 263–298). Montréal, QC : Éditions Miltimondes.
- Martuccelli, D. (2002). Sociologie et posture critique. Dans *À quoi sert la sociologie ?* Paris, FR : La Découverte.
- Masur, L. P. (2011, juillet 9). Olmsted's Southern Landscapes. *The New York times*. Consulté à l'adresse <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/07/09/olmsteds-southern-landscapes/>
- Mayo, P. (2014). Gramsci and the politics of education. *Capital & Class*, 38(2), 385–398.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Boston, MA: Allyn & Bacon. Consulté à l'adresse https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Peter_McLaren&oldid=771132807
- McLean, S. (2013). The Whiteness of green : Racialization and environmental education. *The Canadian Geographer*, 57(3), 354–362.
- Meinhard, A., Faridi, F., O'Connor, P., & Randhawa, M. (2011). *Civic Participation of Visible Minorities in Canadian Society : The Role of Nonprofit Organizations in Canada's Four Most Diverse Cities* (No. 1) (p. 14). Toronto: Centre for voluntary Sector Studies, Ryerson University.
- Mill, J. S. (1874). Nature. Dans *Nature, the Utility of Religion, and Theism*. London, UK: Longmans, Green, Reader, and Dyer.
- Mills, S. (2010). *The Empire Within: Postcolonial Thought and Political Activism in Sixties Montreal*. McGill-Queen's University Press.
- Mills, S. (2013). Quebec, Haiti, and the Deportation Crisis of 1974. *The Canadian Historical Review*, 94(3), 405–435.
- Mills, S. (2016). *A Place in the Sun: Haiti, Haitians, and the Remaking of Quebec*. Montréal, QC : McGill-Queen's University Press.
- Mimeault, M. (2017). *La Pêche à la morue en Nouvelle-France*. Québec, QC : Septentrion.

- Ministère de la culture et des communications du Québec. (s.d.). Site du patrimoine du Mont-Royal. Consulté 15 mars 2017, à l'adresse <http://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do?methode=consulter&id=99578&type=bien#.WZBOOYrkXeQ>
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. (2015). *Domaines généraux de formation. Chapitre 2 : Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (p. 16). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mullins, P., Lowan-Trudeau, G., & Fox, K. (2015). Healing the split head of outdoor recreation and outdoor education: Revisiting Indigenous knowledge from multiple perspectives. Dans *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (p. 49-58). New York: Routledge International. Consulté à l'adresse https://books.google.ca/books?hl=en&lr&id=eJf4CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT109&ots=sJG0WXHmqQ&sig=yDIcZFk989Aulx9zu9xGFwI9FS4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Nazir, J. (2016). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal of Environmental Education*, 47(3), 179–190.
- Nelson, J. (2008). *Razing Africville: A Geography of Racism*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Newbery, L. (2012). Canoe Pedagogy and Colonial History: Exploring Contested Spaces of Outdoor Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 30–45.
- Nicol, R. (2014b). Fostering environmental action through outdoor education. *Educational Action Research*, 22(1), 39–56.
- Nicol, R. (2014). Entering the Fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 449–461.
- Office québécois de la langue française. (2004). Le grand dictionnaire terminologique. Consulté 1 août 2017, à l'adresse http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8870677
- Olmsted, F. L. (1881). *Mount Royal*. New York, NY: G. P. Putnam's and Sons.
- Omi, M., & Winant, H. (1986). *Racial Formation in the United States* (3e éd.). New York, NY: Routledge.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, FR : Armand Colin.
- Pereira, I. (2016, juillet 15). Paulo Freire : une conscience sociale critique en pédagogie [Blogue]. Consulté 1 août 2017, à l'adresse http://www.questionsdeclasses.org/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=3535
- Pham, T.-T.-H., Apparicio, P., Séguin, A.-M., & Gagnon, M. (2011). Mapping the Greenscape and Environmental Equity in Montreal : An Application of Remote Sensing and GIS. Dans *Mapping Environmental Issues in the City : Arts and Cartography Cross Perspectives*. New York: Springer.
- Pineau, G. (2015). *De l'air : Essai sur l'écoformation* (2e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Pineda, A. (s. d.). Les racines de la violence systémique négligées, selon Marilyn Poitras | Le Devoir. Consulté 20 août 2017, à l'adresse <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/503594/la-commission-d-enquete-sur-les-autochtones-disparues-ne-cible-pas-les-racines-de-la-violence-systemique>
- Poirier, J. (1992). Origine du nom de la ville de Montréal. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 46(1), 37–44.
- Poitras, C. (2011). *L'arrondissement historique et naturel du Mont-Royal, une montagne dans la ville Une identité façonnée par les interactions entre les activités humaines et un milieu naturel* (p. 99). Montréal : Institut national de la recherche scientifique - Centre Urbanisation Culture Société.
- Poliquin, C., & Dubuc, Y. (2015). *L'Empreinte* [Numérique]. Les Productions ISCA.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans *Le développement d'institutions inclusives et contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9–26). Montréal, QC : Les presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans *Les fondements de l'éducation : Perspectives critiques* (p. 381–447). Montréal : Éditions Miltimondes.
- Premji, S., Bertrand, F., Smargiassi, A., & Daniel, M. (2007). Socio-economic Correlates of Municipal-level Pollution Emissions on Montreal Island. *Canadian Journal of Public Health*, 98(2), 138–142.

- Preston, L. (2012). An Outdoor & Environmental Education Community of Practice: Self stylisation or normalisation? *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 28–38.
- Prince, H. (2015). Constructs and theoretical concepts: introduction. Dans *International Handbook of Outdoor Studies* (p. 7–9). New York, NY: Routledge.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. New York, NY: Routledge.
- Roulleau, É., & Stevenson, R. (2013). Geochemical and isotopic (Nd–Sr–Hf–Pb) evidence for a lithospheric mantle source in the formation of the alkaline Montereian Province (Quebec). *Canadian Journal of Earth Science*, 50, 650–666.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199–225). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rudin, R. (2011). The First French-Canadian National Parks: Kouchibouguac and Forillon in History and Memory. *Journal of the Canadian Historical Association*, 22(1), 161–200.
- Rumbault, R. G. (1998). Paradoxes and Orthodoxies of Assimilation. *Sociological Perspectives*, 40(3), 483–511.
- Ruru, J. A. (2012). *Settling Indigenous Place: Reconciling Legal Fictions in Governing Canada and Aotearoa New Zealand's National Parks*. University of Victoria, Victoria.
- Santos, K., & Teixeira de Paula, M. A. (2014). Éducation populaire : La théorie de Paulo Freire comme fondement de la pédagogie sociale. *Interfaces Cientificas - Educação*, 3(1), 33–44. Consulté à l'adresse <https://iresmo.jimdo.com/2017/02/15/education-populaire-la-th%C3%A9orie-de-paulo-freire-comme-fondement-de-la-p%C3%A9dagogie-sociale/>
- Saul, J. R. (2009). *A Fair Country: Telling Truths about Canada*. Toronto, ON : Penguin Canada.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de traverse*, (4), 31–47.

- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1–10.
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice : the expanding shpere of a discourse. *Environmental Politics*, 22(1), 37-55.
- Schlosberg, D., & Collins, L. B. (2014). From environmental to climate justice: climate change and the discourse of environmental justice. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 5(3), 359–374.
<https://doi.org/10.1002/wcc.275>
- Service d'Urbanisme de Montréal. (1966). *La Petite Bourgogne : Programme de rénovation urbaine/Rapport général* (p. 150). Montréal, QC.
- Shiva, V. (2009). *Soil not Oil : Environmental Justice in an Age of Climate Crisis*. Cambridge: South End Press.
- Simpson, A. (2014). *Mohawk Interruptus: Political Life Across the Borders of Settler States*. Duke University Press: Duke Univ Pr.
- Sponarski, C. C., Vaske, J. J., & Bath, A. J. (2015). The Role of Cognitions and Emotions in Human-Coyote Interactions. *Human Dimensions of Wildlife*, 20(3), 238–254.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York, NY: Holt.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Taylor, D. E. (2014). *The State of Diversity in Environmental Organizations* (p. 192). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, School of Natural Resources & Environment. Prepared for Green 2.0.
- Thompson, U., & Caquard, S. (2011). Compiling a Geographic Database to Study Environmental Injustice in Montréal : Process, Results, and Lessons. Dans *Mapping Environmental Issues in the City : Arts and Cartography Cross Perspectives*. Springer.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples* (2e éd.). New York : NY : Zed Books.
- Vallières, P. (1968). *Nègres Blancs d'Amérique*. Montréal: TYPO.

- Van Neste, S., & Sénécal, G. (2015). Claiming rights to mobility through the right to inhabitation: Discursive Articulations from Civic Actors in Montreal. *International Journal of Urban and Regional Research*, 39(2), 218–233. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.12215>
- Ville de Montréal. (2005). *Politique du patrimoine* (p. 103). Montréal, QC : Ville de Montréal.
- Ville de Montréal. (2008). Pacte patrimonial du Mont-Royal. Ville de Montréal.
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Université du Québec à Montréal en cotutelle avec Université de Rennes 2, Montréal, QC.
- Vowel, C. (2015, mars 11). The Mythology of Métissage: Settler Moves to Innocence [Blogue]. Consulté 1 août 2017, à l'adresse <http://apihtawikosisan.com/2015/03/the-mythology-of-metissage-settler-moves-to-innocence/>
- Waldron, I. R. G. (2014a). Findings from the Series of Workshops « In Whose Backyard? - Exploring Toxic Legacies in Mi'kmaw and African Nova Scotian Communities ». *Environmental Justice*, 8.
- Waldron, I. R. G. (2014b). *Report on Government Consultations For: Environmental Noxiousness, Racial Inequities & Community Health (ENRICH) Project* (p. 32). Halifax, NS: Government of Nova-Scotia.
- Wanjiku Kelbert, A. (2016). Climate change is a racist crisis: that's why Black Lives Matter closed an airport. *The Guardian*.
- Warren, K. (2012). Paradigms of outdoor adventure and social justice. Dans *Controversial issues in adventure programming*. Champaign, IL: B. Martin & M. Wagstaff (Eds.) Human Kinetics.
- Warren, K., Roberts, N. S., Breunig, M., & Alvarez, A. G. (2014). Social Justice in Outdoor Experiential Education: A State of Knowledge Review. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 89–103.
- Weatherburn, T., & Naud, D. (2011). Geodemographics and Environmental Justice in Montreal : Exploring Socioeconomic Position Through Geodemographic Segmentation. Dans *Mapping Environmental Issues in the City : Arts and Cartography Cross Perspectives*. New York: Springer.

- Weaver, M., & Grierson, J. (2016, septembre 6). Black Lives Matter protest stops flights at London City airport. *The Guardian*. Consulté à l'adresse <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/sep/06/black-lives-matter-protesters-occupy-london-city-airport-runway>
- Weber, J., & Sultana, S. (2013). Why Do So Few Minority People Visit National Parks? Visitation and the Accessibility of "America's Best Idea". *Annals of the Association of American Geographers*, 103(3), 437–464. <https://doi.org/10.1080/00045608.2012.689240>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1 edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S., & Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3). Consulté à l'adresse <http://decolonization.org/index.php/des/article/download/22248>
- Williams, D. (1998). *Les Noirs à Montréal : Essai de démographie urbaine*. Montréal, QC : VLB Éditeur.
- Wittneben, B. B. F., Okereke, C., Banerjee, S. B., & Levy, D. L. (2012). Climate Change and the Emergence of New Organizational Landscapes. *Organization Studies*, 33(11), 1431–1450. <https://doi.org/10.1177/0170840612464612>
- Wolch, J. R., Byrne, J., & Newell, J. P. (2014). Urban green space, public health, and environmental justice: The challenge of making cities « just green enough ». *Landscape and Urban Planning*, 125, 234–244.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2^e éd.). London, UK: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. London, UK: SAGE Publications.
- Zann, L. (2015). *An Act to Address Environmental Racism*, Pub. L. No. 111