UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR
LAURENCE BRIÈRE

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.07-2011). 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

Quelle aventure que de rédiger une thèse de doctorat! Cette épopée, à la fois fabuleuse et tumultueuse, se vit, prend forme et sens grâce à l'appui de tout un réseau tissé d'amitiés, d'inspirations et de collégialités.

Profonds remerciements!...

À Lucie, pour son accompagnement si bienveillant. Elle a le don d'éclairer les moments de doute et de souligner toutes les réussites et avancées, ce qui est si précieux!

Aux participants à cette recherche, qui m'ont fait confiance, ont donné de leur temps et ont accepté de partager leurs expériences, réflexions et espoirs.

À toute l'équipe du Centr'ERE, des personnes si inspirantes, qui s'engagent dans des projets qui le sont tout autant. Aux « méthéorien-nes », Anne-Isabelle, Eva, Félix, Jérôme et Lidia pour avoir été solidaires et créatifs au fil des « flash méthéo », soirées Upop, séminaires buissonniers et autres retraites d'écriture urbaine que nous avons organisés.

À mes parents, Alain et Odette, pour m'avoir accompagnée dans ce projet et depuis toute petite dans mes élans de curiosité. À Anna, Ari, Claudia, Julie, Lynn, Marianne, Maxime, Nayla, Suzanne et Sylvie pour leur soutien chaleureux.

À Jean-Claude, qui m'a aidée à trouver l'énergie, la confiance et la détermination nécessaires pour parcourir tout ce chemin et arriver à destination!

À Allison, Eugene, Jeanne, Jessie, Julien et Terri du studio de yoga ashtanga, « quartier général » du ressourcement tout au long de la traversée. *Namaste!*

Au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), au Fonds de recherche québécois Société et culture (FRQSC) et à la Fondation UQAM, pour avoir soutenu financièrement cette recherche.

Merci à tous et toutes, vous êtes parties de cette réalisation!

DÉDICACE

À Françoise,
grand-maman, grande-humaniste,
éternelle optimiste!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES xi

LISTE DES TABLEAUX xii

LISTE DES ENCADRÉS xiii

LISTE DES ABRÉVIATIONS xiv

RÉSUMÉ xv

AVANT-PROPOS xvii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 6

1.1 Entre désenchantement et engagement politique 7

1.2 La démocratie en question 8

1.3 La gouvernance et le développement durable: deux approches modulant la délibération publique sur des enjeux socio-écologiques 10

1.3.1 Les dessous de la « gouvernance » 10

1.3.2 La persistance du développement durable 12

1.4 Des décideurs en mal de légitimité politique 13

1.5 L'émergence du renouveau démocratique : du *globalisant* à l'endogène 14

1.6 Regards sur les espaces de délibération sur des enjeux socio-écologiques ... 16

1.7 Apprendre ensemble à transformer les processus démocratiques et à faire des choix politiques éclairés 19

1.8 L'état des recherches sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale 20
1.8.1 Les premières pierres posées 20
1.8.2 La question des processus d'apprentissage dans l'action socio-environnementale 22
1.8.3 Besoins de connaissances relatifs à l'apprentissage dans l'action sociale 31
1.9 Comprendre les enjeux de l'apprentissage collectif à partir du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal 34
1.10 Fondements axiologiques de la recherche 37
1.11 But et objectifs de la recherche 39

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE 42
2.1 La dimension introspective de l'apprentissage au fil des expériences de vie 44
2.1.1 Le sens de l'expérience 45
2.1.2 L'apprentissage expérientiel : une transformation du rapport au monde 51
2.1.3 Espoirs de transformation portés par des théories de l'apprentissage tout au long de la vie 66
2.2 La délibération : un creuset d'apprentissage 72
2.2.1 La délibération, entre pratiques et théories 73
2.2.2 L'apprentissage collectif du vivre-ensemble 83
2.2.3 Le développement d'intelligences citoyennes 86
2.2.4 Perspectives éducatives sur les théories de la délibération 91
2.3 Le rapport aux savoirs dans les controverses socio-écologiques 95
2.3.1 Le rapport à l'expertise et aux savoirs scientifiques 96
2.3.2 Sur les rapports entre pouvoir et savoir 100
2.3.3 Pour un dialogue des savoirs et des épistémologies 103
2.4 Éducation, environnement et écocitoyenneté 107
2.4.1 L'éducation relative à l'environnement 108
2.4.2 Les compétences écocitoyennes 111

2.4.3 Les transformations personnelles et écosociales comme retombées de l'engagement écocitoyen 117
2.5 L'apprentissage dans l'action socio-environnementale : un processus multidimensionnel 120
2.6 Le potentiel heuristique de la matrice théorique construite 121

CHAPITRE III
ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE 124
3.1 Posture épistémologique et méthodologique 124
3.1.1 Intersubjectivité et rapport aux valeurs 125
3.1.2 Rapport aux savoirs 126
3.1.3 Approches qualitatives combinées 127
3.2 L'étude de cas comme principale stratégie méthodologique 133
3.2.1 Choix du cas 135
3.2.2 Stratégies méthodologiques relatives à la collecte des données 137
3.2.3 Stratégies méthodologiques relatives à l'analyse des données 144
3.3 Rigueur de la démarche de recherche 146
3.3.1 Stratégies visant à assurer la validité interne des résultats 147
3.3.2 Mesures visant à assurer la validité externe des résultats 149
3.3.3 Aspects déontologiques 149
3.4 Critères de rigueur relationnels 150
3.5 Limites de la recherche 151

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DU CAS : LE DÉBAT PUBLIC
SUR LA RECONSTRUCTION DE L'ÉCHANGEUR TURCOT 152
4.1 Un échangeur au croisement des époques, au centre de la ville et au cœur du système de transport routier québécois 153
4.2 L'émergence du projet de reconstruction du « complexe Turcot » 156

4.3 Le cadre légal québécois de la consultation publique sur des enjeux environnementaux 158
4.4 La démarche initiale du ministère des Transports du Québec 160
4.5 L'organisation de la contestation 163
4.6 Les différents moments de la délibération 165
4.7 Les grands sujets de controverse 178
4.7.1 L'élaboration d'une vision globale, intégrée et avant-gardiste 179
4.7.2 L'intégration du projet dans l'environnement urbain 180
4.7.3 La pollution sonore et atmosphérique 181
4.7.4 La sécurité dans les déplacements 183
4.8 Le plan du MTQ et les propositions alternatives de reconstruction 185
4.8.1 Le projet initial du MTQ (2007-2009) 186
4.8.2 Le projet révisé du MTQ (mars 2010) 188
4.8.3 Le projet Turcot 375 de Pierre Gauthier et Pierre Brisset (mars 2010) 189
4.8.4 Le projet d'échangeur circulaire de la Ville de Montréal (avril 2010) 190
4.8.5 Le projet Turcot 50-50 du parti Projet Montréal (décembre 2010) 192
4.8.6 Le projet Turcot « cure minceur » du GRUHM (octobre 2012) 194
4.9 L'évolution des stratégies politiques 197
4.10 L'issue du débat public : le projet final en cours de réalisation 201

CHAPITRE V
RÉSULTATS ET PREMIERS ÉLÉMENTS DE DISCUSSION 203
5.1 L'ouverture à la complexité des réalités et à la diversité des perspectives .. 204
5.1.1 L'importance d'une planification régionale du transport 205
5.1.2 Des angles d'analyse contrastés à faire dialoguer 207
5.1.3 La mise en cause d'une force d'inertie culturelle 208
5.1.4 Une écologisation des savoirs 209
5.2 Les dynamiques d'élaboration participative de solutions aux problèmes discutés 209
5.2.1 La construction de solutions par l'animation stratégique du réseau communautaire 210

5.2.2 Les processus d'élaboration participative de solutions et leurs résultats 212
5.3 La construction du sens de l'engagement dans le débat public 214
5.4 Les savoirs écocitoyens acquis et déployés dans la délibération 218
5.4.1 Connaissances acquises et compréhensions progressives 220
5.4.2 Les savoir-faire développés 220
5.4.3 Les savoir-être sollicités 222
5.4.4 Les savoir-agir consolidés 223
5.4.5 Un débat public fécond sur le plan des apprentissages réalisés 225
5.5 Les processus d'apprentissages vécus 226
5.6 Les enjeux épistémologiques caractéristiques de cette délibération 230
5.7 Les problèmes éthiques rencontrés 233
5.8 Les enjeux politiques liés à la dynamique délibérative étudiée 239
5.8.1 Les défis politiques vécus par l'équipe du MTQ 239
5.8.2 Les enjeux politiques rencontrés dans l'action militante 241

CHAPITRE VI
DISCUSSION GÉNÉRALE 247
6.1 Les indices de transformations personnelles attribuables aux dynamiques délibératives vécues 248
6.2 Les indices de transformations écosociales découlant de la délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot 250
6.2.1 Les indices de transformation écosociales perceptibles dans le débat public 250
6.2.2 Les indices de transformations écosociales observés dans les plans et politiques de reconstruction de l'échangeur 252
6.2.3 Les indices de transformations écosociales constatés dans les suites du débat public 253
6.3 Les apports de la recherche au champ théorique de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale 256
6.3.1 La caractérisation de processus d'apprentissage collectif 257
6.3.2 La systématisation des savoirs développés dans la délibération 259

6.3.3 Des regards critique, humaniste et socio-interactionnel sur l'apprentissage au sein de controverses socioécologiques 261
6.4 Des conditions favorisant la construction participative de solutions: pistes pour délibérer sur des enjeux socioécologiques 263
6.5 L'incidence de la participation à la recherche 268
6.6 Retour sur la méthodologie et la démarche de recherche 269

CONCLUSION 275

ANNEXE A
Article publié au sujet de la responsabilité écopolitique 280

ANNEXE B
Article publié au sujet de l'exercice du jugement dans les débats publics expertisés 302

ANNEXE C
Guides d'entretiens individuels et de groupe 327

ANNEXE D
Questionnaire soumis au ministère des Transports du Québec 338

ANNEXE E
Grille d'analyse des données 339

ANNEXE F
Certificat éthique 343

ANNEXE G
Photos de l'échangeur Turcot entre 1967 et 1970 345

ANNEXE H

Plan final du projet de reconstruction du complexe Turcot 347

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 348

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Les dynamiques d'apprentissage dans un contexte de gestion des ressources naturelles selon Claudia Pahl-Wostl (2006)	23
2	L'apprentissage en contexte délibératoire selon Tania Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer (2003)	25
3	L'apprentissage collectif dans la résolution de problèmes selon Danny Wildemeersch (2007)	26
4	« Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social » (Sauvé, 2001, 2009a)	32
5	« Pour une éducation transformatoire – Transformer nos 4 essentiels rapports à ... » (Carr et Thésée, 2015)	33
6	Les dimensions de l'apprentissage selon David Kolb (1984)	65
7	Les facteurs et stratégies facilitant l'émergence des compétences collectives selon Guy Le Boterf (2010)	116
8	Principaux éléments composant la matrice théorique de la recherche	122
9	La démarche méthodologique de la *grounded theory* (Guillemette et Lapointe, 2012)	132
10	Les étapes de réalisation de l'étude de cas selon Sharan Merriam (1998)	139
11	Mobilisation Turcot : l'animation stratégique d'un réseau communautaire	211

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	« Les différentes modalités organisationnelles des forums participatifs » selon Archon Fung (2003, 2006), adaptation de Laurence Bherer (2011)	74
2	L'idéal délibératif selon Jürgen Habermas et John Rawls, tiré de Baber et Bartlett (2005)	78
3	« Diversité et complémentarité des savoirs relatifs aux compétences critique, éthique et politique en éducation relative à l'environnement » (Sauvé, 2013b)	113
4	Plan de la recherche	136
5	Principaux moments de délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot	167
6	Les savoirs écocitoyens développés dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot	219

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré		Page
1	Les 10 phases de l'apprentissage transformateur selon Jack Mezirow (2009)	71
2	Thèmes de recherche	140
3	Entrevues réalisées	141
4	Documents retenus pour l'analyse du cas	143
5	Évènements du débat public ayant été observés	144
6	Déclaration de principes de Mobilisation Turcot	165

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ARUC	Alliance pour la recherche université-communauté
BAPE	Bureau des audiences publiques en environnement
CEDA	Comité d'éducation des adultes Petite-Bourgogne et Saint-Henri
CLSC	Centre local de services communautaires
CN	Canadien National
CRCS	Centre récréatif communautaire et sportif
DSP	Direction de santé publique
ERE	Éducation relative à l'environnement
GRUHM	Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve
MDDELC	Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte au Changements climatiques
MDDEP	Ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs
MTQ	Ministère des Transports du Québec
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PMAD	Plan métropolitain d'aménagement et de développement
POPIR	Projet d'organisation populaire d'information et de regroupement
UPAC	Unité permanente anticorruption
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Les controverses socio-environnementales se déploient dans de multiples espaces politiques, notamment au sein des consultations publiques organisées par le gouvernement, des ateliers délibératifs coordonnés par les milieux universitaire et communautaire et des tribunes ouvertes par les médias. Ces espaces d'argumentation, de revendication, d'analyse et d'inventivité sont propices à l'apprentissage collectif. Or, si le champ théorique de l'apprentissage dans l'action sociale a fait l'objet d'intéressants développements depuis les années quatre-vingt-dix, on s'est toutefois très peu penché sur l'apprentissage collectif en situation de controverses socioécologiques et encore moins en examinant les interactions entre les divers types d'acteurs impliqués.

Cette recherche porte sur un débat public spécifique, celui qui s'est animé autour de la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal, la plus importante infrastructure autoroutière du Canada. Ce cas a été choisi puisqu'il présente de nouvelles formes d'engagement citoyen, dont l'élaboration de propositions alternatives au projet du promoteur. L'intérêt pour ce débat public tient aussi du fait que toute l'inventivité qui y a été déployée et les savoirs qui y ont été co-construits se sont somme toute peu reflétés dans la décision finale du promoteur. À travers ce cas, il a été possible d'explorer à la fois des dynamiques citoyennes « propositives », des apprentissages réalisés par une diversité d'acteurs et un ensemble d'enjeux traversant l'élaboration participative de solutions. La recherche met ainsi en valeur tout le travail citoyen réalisé, au-delà de l'issue de la délibération.

L'apprentissage dans l'action socio-environnementale est un processus complexe s'inscrivant à la fois dans le rapport à soi, aux autres et à l'environnement. À ces trois dimensions s'en ajoute une quatrième, qui est transversale aux trois interrelations précédentes : le rapport au savoir. Le cadre conceptuel et théorique de cette recherche est ainsi organisé de manière à explorer tour à tour : 1) la dimension introspective de l'apprentissage; 2) sa dimension collective, vécue à travers la délibération; 3) l'écocitoyenneté comme forme particulière de rapport au milieu et 4) les enjeux épistémologiques de la mobilisation de savoirs en contexte de controverse socioécologique.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective interprétative : elle vise à dégager les significations que des acteurs ont développées à travers leur engagement au sein du débat public. L'étude de cas est la stratégie méthodologique principale adoptée et son développement s'est inspiré de trois approches complémentaires, soit la phénoménologie, l'ethnographie et la théorisation enracinée. Un devis

méthodologique de type qualitatif a été élaboré, facilitant une compréhension globale et en profondeur du contexte et des dynamiques où évoluait une diversité d'acteurs. La collecte de données a été réalisée par observation non participante, recherche documentaire et entretiens semi-dirigés individuels et de groupe. Les données ainsi obtenues ont été étudiées au moyen de deux stratégies principales, soit le questionnement analytique et l'analyse conceptualisante.

Ces travaux ont mis au jour l'apport des dynamiques délibératives étudiées quant à la compréhension des réalités écosociales, l'élaboration de solutions aux problèmes discutés, la construction du sens de l'engagement politique et l'acquisition de compétences écocitoyennes. Des indices de transformations personnelles et écosociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté ont aussi été dégagés.

Au terme de cette recherche, nous avons systématisé les savoirs développés par les participants à cette controverse et conceptualisé le processus de mobilisation communautaire. Dans une perspective de transférabilité des résultats, nous avons également relevé les enjeux (éthiques, politiques et épistémologiques) caractéristiques de la délibération sur des enjeux socioécologiques et proposé des pistes pour la construction participative de solutions dans ce contexte.

AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche a émergé dans un interstice, comme c'est si souvent le cas lorsqu'on regarde *a posteriori* les évènements qui ont marqué un tournant de la vie. En 2009, j'amorçais le Programme court de 2e cycle en éducation relative à l'environnement avec l'objectif d'acquérir des éléments de compréhension sur les liens entre la conscience et l'agir au regard des enjeux environnementaux. Mon cheminement académique et professionnel se situait dans les domaines de la kinésiologie et de la santé communautaire, mais j'étais de plus en plus préoccupée par les questions environnementales et je voulais dorénavant m'engager au regard de ces enjeux. Je cherchais par ailleurs du travail, revenant d'un long séjour à l'étranger. J'avais de l'expérience en logistique évènementielle et l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement cherchait à combler le poste de coordination du travail bénévole au *5e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement*. Je me suis alors jointe à l'équipe!

J'ai rencontré à la Chaire – qui a « grandi » pour devenir le Centr'ERE par la suite – des personnes qui m'ont vraiment inspirée. J'y ai découvert des perspectives d'appréhension des réalités qui résonnaient avec ma sensibilité et qui m'invitaient à chercher, de manière originale, des éléments de réponse à plusieurs interrogations que je portais. Surtout, j'étais très allumée par l'humanisme, l'espoir et la créativité mises de l'avant dans cette équipe où l'on était autant critiques des dynamiques de pouvoir aliénantes qui traversent nos sociétés, qu'artisans et artisanes de meilleures relations entre les personnes, les collectivités et les milieux de vie.

Mon projet de recherche allait naitre dans ce contexte d'exploration de nouvelles cosmologies, de construction de nouvelles significations et de découverte du milieu de la recherche; l'élan de curiosité et le désir d'engagement se consolidaient et se

transposaient désormais en études doctorales. Je souhaitais connecter ce projet à la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement, plus précisément quant aux dynamiques d'action collective sur les grandes questions socioécologiques actuelles.

Le sujet de cette thèse a été choisi dans une visée de valorisation de l'initiative écopolitique citoyenne et de contribution à la réflexion collective concernant l'organisation de la prise de décisions. Les espaces délibératifs ouverts lors de controverses environnementales sont des contextes privilégiés d'apprentissages et de transformations, mais cela n'est pas assez connu ni étudié. Il importe aussi d'exercer une vigile quant aux défis et entraves qui mettent à l'épreuve le déploiement de telles dynamiques d'épanouissement et d'inventivité dans l'arène politique.

Dès lors, avec cette recherche, j'espère humblement apporter des pistes pour la mise en œuvre de délibérations fructueuses sur les questions écosociales vives. J'ai personnellement beaucoup appris dans tout ce parcours. Je me suis également réjouie de rencontrer des acteurs sociaux, de lire des auteurs qui sont mus par des idéaux socioécologiques forts, exigeants. Leur confiance en l'émergence d'un meilleur vivre-ensemble est contagieuse; je serais heureuse qu'elle gagne aussi le lecteur par l'entremise de cette thèse!

INTRODUCTION

L'espace public contemporain est traversé de controverses socioécologiques, c'est-à-dire des questions vives concernant l'environnement et interrogeant les valeurs sociales, les activités des organisations publiques et privées et la prise de décisions politico-économiques. Ces controverses – qui portent tantôt sur l'industrie agroalimentaire, tantôt sur la production énergétique, l'aménagement du territoire, les choix de transport, l'exploitation des ressources naturelles, ou plusieurs autres sujets encore – incitent à repenser les liens étroits qui unissent les personnes à leur communauté et à leur milieu de vie partagé.

Ces remises en question collectives sont propices à l'apprentissage. Non seulement amènent-elles à explorer les différentes dimensions des enjeux socioécologiques concernés, elles impliquent aussi la délibération sur les visions du monde qui coexistent et s'entrechoquent. Dans ce contexte, éthiques, expertises et savoirs expérientiels sont parmi les objets partagés, mis en dialogue et débattus.

Émergeant au croisement des champs théoriques de l'éducation tout au long de la vie, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation relative à l'environnement, cette recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique critique et dans les paradigmes éducatifs humaniste et socio-interactionnel (Bertrand et Valois, 1999). Elle a pour objet l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, une dynamique essentielle d'éducation écocitoyenne. Articulée autour de l'étude d'un cas, elle porte un ensemble d'interrogations : Qu'apprend-on dans la délibération sur des enjeux socioécologiques ? Comment s'organisent les processus d'autoformation et de coformation inhérents aux débats publics ? Quels sont les défis rencontrés dans la mise en lumière des réalités problématiques et la coconstruction de solutions ? Peut-

on observer des retombées de ces délibérations qui témoignent du développement de la conscience écologique et sociale?

Le champ théorique de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale est en émergence. Jusqu'à maintenant, peu de recherches portant sur ce phénomène se sont penchées sur des dynamiques de délibération en considérant la diversité des types d'acteurs impliqués. En effet, les études réalisées jusqu'ici et s'intéressant aux débats publics se sont penchées spécifiquement sur les dynamiques d'apprentissage vécues au sein de groupes militants. Quant aux travaux s'intéressant aux apprentissages réalisés entre les différents types d'acteurs concernés par une même problématique, ils ont porté sur des situations de concertation non controversées. Enfin, mentionnons que peu de chercheurs ont adopté une posture épistémologique critique sur cet objet de recherche, faisant en sorte que les connaissances développées jusqu'à ce jour sont très limitées relativement aux enjeux (épistémologiques, éthiques et politiques) de telles dynamiques d'apprentissage et de délibération et au potentiel de transformations (personnelles et écosociales) que ces dynamiques recèlent. Cette recherche doctorale vise notamment à combler les manques à savoir qui viennent d'être identifiés.

L'étude de cas est une stratégie méthodologie particulièrement appropriée à l'objet de cette investigation. Le cas choisi est celui du débat public sur le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal, porté par le ministère des Transports du Québec et chiffré à 3,7 milliards de dollars. L'échangeur Turcot, reconnu comme étant la plus importante infrastructure autoroutière du Canada, est situé à seulement cinq kilomètres du centre-ville et est ainsi partie intégrante du milieu de vie de plusieurs dizaines de milliers de Montréalais et Montréalaises.

Ce cas a été sélectionné en raison de l'effervescence de la dynamique délibérative vécue. En effet, si la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a été caractérisée par des activités de mobilisation et de contestation citoyennes plus

classiques, elle a aussi été constituée de dynamiques innovantes de construction de solutions. Des acteurs des milieux communautaires et universitaires, des fonctionnaires de la Ville de Montréal et des élus municipaux ont ainsi déployé, dans l'espace public, cinq propositions de reconstruction alternatives aux plans du Ministère. Ces contre-propositions reposaient entre autres sur l'ajout d'infrastructures de transport collectif, la réduction de la circulation automobile – et conséquemment, l'allégement des structures autoroutières et la diminution des coûts de construction – et une meilleure intégration au milieu de vie.

Le Chapitre I de cette thèse aborde les tendances d'engagement et de désenchantement politique au sujet de problématiques socioécologiques et au regard de l'évolution récente des cadres démocratiques. À cet effet, la gouvernance et le développement durable – deux approches politico-économiques modulant, depuis les années 90, la participation citoyenne et l'organisation de la prise de décisions sur les enjeux environnementaux – sont analysées dans une perspective critique. Ces approches néolibérales modulent non seulement l'organisation de la vie démocratique, mais aussi les façons de concevoir le rapport au milieu de vie et à la collectivité. Au regard de ce contexte, ce chapitre traite également de l'état des recherches sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale et met en lumière des besoins de connaissances relatifs à ce champ théorique. Suite à l'exposition de cette problématique sociale et de recherche, la posture axiologique de la chercheure est présentée, de même que le but et les objectifs de la recherche.

Le Chapitre II expose le cadre théorique de la recherche. Cette matrice, principalement composée de théories du champ de l'éducation, intègre également des éléments de philosophie politique, plus spécifiquement issus des théories de la délibération, comme de critiques qui ont été apportées à ces dernières. Structuré en considérant l'apprentissage dans l'action socio-environnementale de manière holistique, le cadre théorique traite non seulement des processus introspectifs et

collectifs d'apprentissage, mais aussi du rapport au milieu de vie comme relation éducative. Il tient également compte des enjeux de pouvoir-savoir qui tissent la trame culturelle des valeurs et des connaissances relatives aux questions socioécologiques mises à débat.

Le Chapitre III traite des fondements axiologiques et épistémologiques de cette recherche et de la méthodologie déployée. Les trois principes éthiques guidant le processus de recherche y sont exposés et l'inscription dans les paradigmes épistémologiques interprétatif et critique y est justifiée. Les trois approches complémentaires qui ont inspiré le design méthodologique de la recherche, soit la phénoménologie, l'ethnographie et la théorisation enracinée, sont également discutées. Enfin, les stratégies de collecte de données retenues, les méthodes d'analyses privilégiées et les critères de rigueur mis en œuvre dans l'étude de cas sont présentés.

Le Chapitre IV systématise le débat public qui s'est animé autour de la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal. L'infrastructure autoroutière y est d'abord située de points de vue géographique, historique, économique et socioécologique. En deuxième lieu, les étapes initiales de planification du projet de reconstruction sont décrites, de même que le cadre légal québécois de la consultation publique sur des enjeux environnementaux. L'organisation de la contestation au projet, les différents moments de la délibération, les apports des différents groupes d'acteurs et les grands sujets de controverse sont ensuite exposés. Enfin, le projet initial du MTQ et les contre-propositions sont résumés et commentés, de même que le projet final retenu.

Le Chapitre V présente les résultats relatifs à chacun des objectifs spécifiques de la recherche. On relève ainsi l'apport des dynamiques délibératives caractéristiques du cas étudié quant à la compréhension des réalités écosociales concernées, la construction du sens de l'engagement sur ces questions vives, l'élaboration de solutions aux problèmes discutés et l'acquisition de compétences écocitoyennes. De

premiers éléments de discussion y sont aussi apportés, à la lumière des travaux composant la matrice théorique de la recherche.

Enfin, le Chapitre VI revient sur l'objectif général de la recherche, pour dégager les indices de transformations personnelles et écosociales liés au débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot et témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté. Les apports particulièrement féconds de cette recherche doctorale sont ensuite mis en lumière, en revenant aux travaux qui composent le champ théorique de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, évoqués au Chapitre I. Au regard de l'analyse d'ensemble de la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot et à partir de résultats spécifiques ressortant des entrevues, des pistes pour l'organisation de la délibération sur des enjeux socioécologiques sont également apportées, en termes de conditions pouvant favoriser la construction participative de solutions. Finalement, l'incidence de la participation à l'étude chez les acteurs interviewés est discutée, de même que le déroulement du processus de recherche – incluant les défis et les limites rencontrés et les solutions apportées.

La conclusion offre une synthèse des résultats marquants de cette recherche et souligne ses apports. À partir de l'héritage théorique mobilisé et des savoirs construits dans cette étude, de futures pistes de recherche sont esquissées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les controverses socio-environnementales se déploient dans de multiples espaces politiques, tantôt formels, tantôt informels ou médiatiques. Les consultations publiques organisées par le gouvernement, les sessions de conférences et de discussions coordonnées par les milieux universitaire, associatif et communautaire, les espaces d'expression publics ouverts par les médias sociaux et conventionnels sont autant de lieux où se déroulent les débats sur des questions socio-écologiques. Acteurs gouvernementaux, du milieu des affaires, du secteur communautaire et de la société civile s'y retrouvent pour défendre leurs intérêts ou leurs visions sur des projets, stratégies ou politiques, proposer des solutions aux problèmes soulevés et les argumenter.

Dans ce premier chapitre, je mettrai d'abord en exergue les doubles-tensions qui s'exercent dans la sphère politique relativement à ce que l'on nomme la « participation citoyenne »[1]. Je me pencherai ensuite plus spécifiquement sur les espaces de débat public à propos de problématiques socio-écologiques; j'aborderai un ensemble d'enjeux politiques, éthiques et éducatifs qui caractérisent ces contextes de décision sur les « choses publiques » – *res publicas* – concernant le rapport à l'environnement. La perspective de cette recherche sur les espaces délibératoires étant celle de l'éducation relative à l'écocitoyenneté, j'identifierai finalement les manques

[1] Dans le deuxième chapitre, l'expression si répandue de « participation citoyenne » sera mise à distance critique. J'expliquerai alors pourquoi je préfère celle d'« engagement citoyen ».

à savoir dans ce domaine, pour poser les objectifs généraux et spécifiques de cette recherche.

1.1 Entre désenchantement et engagement politique

On entend si fréquemment que les citoyens sont désintéressés de la politique, on constate que les élections enregistrent des taux de participation beaucoup plus faibles qu'auparavant, on observe un certain cynisme ambiant face à une vie politique qui apparait de plus en plus professionnalisée et distante. *La* politique apparait ainsi à plusieurs comme une pièce de théâtre dont le scénario se négocie en coulisses, entre les comités directeurs des compagnies transnationales, les institutions financières, les *lobbies* et les grands partis politiques.

Dans une vision désenchantée, l'hégémonie néolibérale a gagné; on a désespéré de s'impliquer politiquement parce que les décisions sont celles d'un petit nombre d'acteurs au pouvoir politico-économique démesuré. Selon cette perspective, les problèmes socio-environnementaux apparaissent sans issue, car leur solution entraverait les désirs économiques de toute une culture du capital et du matérialisme promue par l'oligarchie.

Or, si le désintéressement politique peut être constaté en cette période de mondialisation, son contraire, l'engagement citoyen, se remarque tout autant. En fait, l'inertie, le repli, la vigile, la révolte, la proposition et l'engagement se retrouvent dans le spectre des réponses citoyennes observées face aux politiques néolibérales et à leurs conséquences. À l'envers du désenchantement, on retrouve de plus en plus de citoyens qui s'approprient les sujets complexes en débat, qui critiquent, qui participent aux consultations publiques, qui proposent des solutions à la marge de celles prévues par les décideurs, voire qui construisent – avec eux ou à l'encontre de leur position – des projets innovants.

Les formes d'exercice de la citoyenneté sont donc en évolution, ses espaces se multiplient également. Avec le mouvement altermondialiste, on a vu apparaitre les forums sociaux, les initiatives de démocratie participative, les rencontres citoyennes internationales tenues en parallèle de grandes conférences politico-économiques. Les communications Internet, par le réseautage qu'elles permettent, ont aussi contribué au déploiement d'une citoyenneté active, informée, stimulée, solidaire. Cette synergie se retrouve aussi dans les espaces délibératoires formels, tels les consultations publiques. Bien que les personnes critiques de ces institutions démocratiques soient majoritaires parmi les citoyens engagés – et que le dévoiement trop fréquent des recommandations issues des consultations[2] apporte une certaine légitimité à ses détracteurs –, on y participe de plus en plus. Or, quoique des initiatives fructueuses de délibération et de collaboration puissent y être remarquées, l'implication citoyenne en situations formelles de délibération rencontre encore trop souvent la fermeture ou l'immobilisme des personnes en situation de pouvoir.

1.2 La démocratie en question

Bien qu'en occident la démocratie soit largement reconnue comme le meilleur système politique expérimenté, on souligne constamment ses limites et les dérives observées dans sa mise en œuvre. Tous disent reconnaitre ses principes essentiels, mais on s'inquiète, on fulmine si souvent de les voir malmenés. Ce constat a amené Norberto Bobbio (1984/2007) à affirmer que la démocratie représentative telle qu'initialement pensée a « failli à accomplir ses promesses ». Ses fondements axiologiques ont été à maintes reprises bafoués, c'est-à-dire que les sociétés

[2] Sylvie Dugas et Ian Parenteau (2006, p. 306) indiquent que 90% des recommandations issues des commissions parlementaires et consultations publiques québécoises ne sont pas suivies par les décideurs.

démocratiques ont échoué à respecter l'interdit du mandat impératif[3], à mettre fin au pouvoir oligarchique, à offrir aux citoyens des espaces de prise de décisions significatifs et suffisants en nombre, à éliminer les pouvoirs occultes, à éduquer à la citoyenneté (*ibid.*).

Les constats du philosophe italien apparaissent toujours justes, d'actualité, bien que certaines avancées aient été réalisées depuis les années 80 en matière de formation à la citoyenneté et de délibération publique. Ainsi, s'il est vrai que la représentation d'intérêts est encore au cœur de la démocratie – et que cette modalité sert autant la reconnaissance des singularités identitaires que le libéralisme capitaliste –, si l'oligarchie s'impose toujours autant et trop souvent à couvert dans la prise de décisions publiques, on remarque toutefois l'émergence de nouveaux espaces (formels et non formels) de débat et un souci de formation à la citoyenneté dans plusieurs d'entre eux. On observe que la société civile est de plus en plus inventive et assurée dans sa participation aux controverses.

La société civile ne se contente plus de surveiller les décideurs, de juger de leurs actions et de faire obstacle à celles qui lui déplaisent – ces trois types d'actions correspondant à la contre-démocratie décrite par Pierre Rosanvallon (2006). Des citoyens engagés veulent désormais être partie prenante de l'identification des meilleures solutions aux difficultés rencontrées. Bien que les contrepouvoirs soient toujours bien présents et essentiels à une relative « santé » démocratique, un réaménagement des rôles semble s'imposer de plus en plus fortement. Nombre d'analystes et d'organisations espèrent cette réorganisation du terrain politique en faveur d'une plus grande confiance partagée dans l'exercice de la citoyenneté.

---

[3] Le mandat impératif consiste en la représentation d'intérêts particuliers, alors que le mandat libre implique d'agir dans l'intérêt général. Par exemple, un politicien qui agit en fonction des intérêts de ceux qui ont financé sa campagne électorale contrevient à l'interdit du mandat impératif.

C'est dans ce contexte de mouvance socio-démocratique globale que les communautés politiques locales, nationales et internationales abordent les problématiques socioécologiques qu'elles vivent. Or, face à cette volonté de renouveau démocratique et de prise en charge – dans une certaine mesure – des tristes réalités environnementales provoquées par l'activité anthropique, deux courants de pensée s'imposent, soit celui de la gouvernance et celui du développement durable.

1.3 La gouvernance et le développement durable: deux approches modulant la délibération publique sur des enjeux socio-écologiques

La gouvernance et le développement durable apparaissent comme deux composantes essentielles d'une trame dominante sur laquelle se tissent les débats publics sur des questions environnementales vives. En effet, ces deux paradigmes semblent orienter d'emblée la façon dont se composent les espaces de délibération de même que la perspective d'analyse du sujet débattu.

1.3.1 Les dessous de la « gouvernance »

Si le besoin de changement dans la configuration du politique est exprimé à de nombreuses tribunes, il n'est toutefois pas exclusivement caractéristique de la gauche écologiste ou socialiste. Ainsi, l'élite néolibérale a élaboré puis peu à peu mis en œuvre, depuis les années 90, le paradigme de la gouvernance[4]. La société civile

[4] Parmi les penseurs de ce « modèle », notons Jan Kooiman (2003, « *Governing as governance* ») Patrick Le Galès (1995, « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine »), Gilles Paquet (2008, « Gouvernance : mode d'emploi ») et l'*Institute on Governance* (2006, « *Partnerships : Putting good principles in practice* », par Laura Edgar, Claire Marshall et Michael Bassett). La *Commission on global governance* avait par ailleurs posé le référentiel à l'échelle mondiale. Cette commission internationale ayant regroupé 28 diplomates et politiciens (dont Gro Harlem Bruntland, présidente de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement durable) avait comme mandat de réfléchir sur les défis posés par le développement durable, le maintien de la paix et l'universalisation de la démocratie, et de trouver les solutions les plus appropriées pour y parvenir (*Commission on global governance*, 1995, p. 359).

citoyenne (ONG, groupes citoyens) y devient « partenaire » de l'entreprise privée et de l'État dans la prise de décisions politiques.

Selon ses tenants, l'« approche gouvernance » (Paquet, 2008) serait tout indiquée pour organiser services et projets d'infrastructures du local à l'international, pour concevoir la gestion publique en cette ère de globalisation. La gouvernance prône la participation, la transparence, la responsabilité, l'efficacité. Qui ne serait pas *a priori* charmé par une carte de visite si vertueuse? Le mot s'insère dans nos textes de loi, fait les grands titres des journaux, s'immisce jusque dans le discours des ONG. Il est devenu courant, mais très peu de gens savent vraiment ce qu'il désigne, il sous-tend une « idéologie diffuse » (Blondiaux et Sintomer, 2002). Or, à l'analyse, on comprend que le paradigme implique de profondes transformations de nos paysages politiques. En effet, la gouvernance suppose une vision managériale qui détonne de l'héritage philosophique et procédural de la démocratie représentative. Ainsi, si ses tenants soutiennent que la gouvernance amène des avancées démocratiques, nombres d'analystes (dont Deneault, 2013; Harribey *et al.*, 2006 p. 168; Lafaye, 2001, p. 58) dénoncent plutôt les reculs qu'elle implique. Une analyse du paradigme permet de comprendre qu'il propose une reconfiguration du jeu des acteurs, une segmentation de la prise de décisions, voire même une certaine « sortie » du politique. En effet, la gouvernance ne s'intéresse pas à la chose publique comme tel, mais plutôt à la coordination de projets précis, à forte dimension économique (Deneault, 2013).

Un des principes clés de l'approche gouvernance est la participation – celle de citoyens, d'entreprises, d'industries, d'ONG. Or, il s'agit d'une participation à pouvoirs inégaux; plusieurs auteurs (dont Juillet, 2001, p. 114; Martin, 1999, p. 14; Sierra et Lewis, 2011, p. 179) relèvent la disproportion des rapports de force caractéristique du schème de la gouvernance, à faveur des élites politiques et économiques. Dans ce contexte, la « participation citoyenne » est trop souvent instrumentalisée (Mappa et Conti, 2009) : on se félicite que des groupes de la société

civile aient été consultés, mais les préoccupations de ces derniers sont trop peu souvent retenues, les intérêts des autres acteurs ayant été priorisés. D'ailleurs, il est bien question de négociation d'intérêts particuliers dans le discours de la gouvernance; il ne s'agit pas de dessiner un projet politique à proprement parler. Le bien commun, l'organisation du vivre-ensemble sont absents de la réflexion.

Malgré le caractère inquiétant de cette vision et de ses modalités, elles sont de plus en plus intégrées dans les pratiques publiques, modifiant ainsi les dynamiques des espaces délibératoires. Et tel qu'Abelhamid Abidi (2011, p. 11) le souligne : « Appliquée aux enjeux environnementaux, la gouvernance devient le mot d'ordre par excellence. » Une réflexion sur la prise de décisions liées à l'environnement doit ainsi considérer cet important facteur contextuel et structurel.

1.3.2 La persistance du développement durable

Tout comme la gouvernance, le développement durable est un paradigme en phase avec l'idéologie politico-économique dominante. Cette approche est devenue si prégnante que dès lors que l'on délibère sur des enjeux socioécologiques, il est attendu que ce soit dans une perspective de développement durable. Or, plusieurs auteurs (notamment Gutiérrez-Garza et Gonzalez-Gaudiano, 2010; Rist, 2007; Sauvé, 2007) ont déconstruit ce modèle, souligné les importantes dérives qu'il implique.

Une analyse critique du paradigme de développement durable permet effectivement de comprendre que ce que l'on veut rendre durable c'est avant tout la croissance économique (Felli, 2008, p. 10; Abraham, 2011, p. 214) et non l'équilibre des écosystèmes et la qualité de vie sur Terre. La croissance dont il est question et ses instruments – dont la spéculation boursière et le libre-échange – ne peuvent ainsi que contribuer à une détérioration encore plus grande des écosystèmes et des conditions de vie de toutes ces communautés et sociétés qui n'ont pas choisi le modèle dominant

et qui pourtant subissent les injustices qu'il crée. D'ailleurs, une analyse exhaustive de documents clés produits par l'ONU, les organismes qu'elle coordonne et des institutions collaboratrices (telles la Banque mondiale et l'OCDE) au sujet du développement durable a mis en exergue que cette proposition pose l'économie comme un « champ de forces autonome », à l'extérieur de la société, déterminant pourtant fortement les relations entre cette société et l'environnement (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2008).

La gouvernance et le développement durable se présentent comme des consensus internationaux. Lucie Sauvé (2013a) explique que « le développement durable apparait comme un phénomène culturel d'une rare ampleur, porté sur la déferlante de la mondialisation, dont il est à la fois produit et moteur ». La gouvernance – qu'on la dise bonne, collaborative, environnementale, urbaine, globale ou démocratique – semble s'imposer de la même façon. La gouvernance n'est plus seulement une approche de concertation parmi d'autres, elle est devenue une visée; on veut « réaliser de la gouvernance » (Deneault, 2012). Nous l'avons vu, la gouvernance et le développement durable ne constituent pourtant pas des avenues permettant la concrétisation de sociétés solidaires et écologiques. La primauté de l'économie que ces paradigmes sous-tendent est incompatible avec des visées telles la justice sociale et le respect des écosystèmes. Or dans le contexte actuel, ces deux paradigmes modulent grandement les façons dont se pense et se vit collectivement la prise de décisions face aux problématiques socio-environnementales.

1.4 Des décideurs en mal de légitimité politique

La gouvernance et le développement durable menacent la mise en œuvre d'un principe fondateur de la démocratie représentative, soit celui de la légitimité politique. En effet, au moment de faire des choix, tout décideur devrait normalement être légitimé par deux conditions : avoir obtenu un mandat de représentation par

l'élection – ce qui confère une légitimité dite sociale-procédurale – et agir dans l'intérêt général – ce qui procure la légitimité dite substantielle (Brunelle, 2010, p. 24; Rosanvallon, 2006, p. 116). Les logiques de cooptation et de négociation d'intérêts particuliers qui prévalent en gouvernance sont donc d'emblée incohérentes avec le principe de légitimité politique. Ces façons de faire apparaissent aussi incompatibles avec une forme émergente de légitimité politique, qui se dessine peu à peu avec la montée – certes multiforme – de la démocratie participative et qui se traduirait pleinement par une réelle délibération publique en amont des processus décisionnels. Le développement durable met également à mal le principe de légitimité politique du fait qu'il « endosse » des décisions qui vont à l'encontre de l'intérêt général, du bien commun. Le leitmotiv de la croissance économique caractéristique de ce paradigme ne peut effectivement qu'engendrer des politiques qui détruisent toujours plus les milieux de vie et qui causent le maintien du plus grand nombre dans des conditions précaires, pour le « bénéfice » des plus favorisés.

1.5 L'émergence du renouveau démocratique : du *globalisant* à l'endogène

Nous venons d'analyser les modèles qui, à l'heure actuelle, influencent le plus fortement la prise de décisions publiques en matière d'environnement, que ce soit en termes de visions, de processus ou de résultats. La gouvernance, instrument du néolibéralisme, et le développement durable, modèle soutenant une économie de croissance, se sont effectivement déployés de façon quasi hégémonique depuis une vingtaine d'années, aux dépens d'autres visions du monde pourtant très porteuses. Parmi celles-ci, notons l'écodéveloppement, le mouvement de transition, le courant de la décroissance conviviale et les social-démocraties qui s'inventent et se déploient actuellement en Amérique latine, mettant de l'avant des principes tels le *buen vivir* (vivre bien) et la démocratie de proximité. Certes, ces propositions ne sont pas parfaites et leur mise en œuvre soulève aussi des enjeux de divers types. Il demeure

qu'elles sont fort inspirantes à de multiples égards et méritent d'être davantage visibilisées et considérées dans la sphère politique.

Si la gouvernance amène un recul démocratique plutôt que des avancées, si le développement durable fait perdurer les problèmes qu'il prétendait régler, alors il convient effectivement de chercher ailleurs. Et les meilleures solutions ne se trouvent probablement pas au sein de modèles qui se veulent universels, ignorants de ce fait des spécificités culturelles, axiologiques et structurelles qui fondent la richesse même de notre monde. En fait, comme le souligne Lucie Sauvé (2013a), il conviendrait beaucoup plus de chercher *ici*, ensemble, dans l'action sociale et politique, les modalités de discussion puis les solutions qui conviennent le mieux à chaque situation. Car bien que partageables ou partagées dans une certaine mesure, les meilleures politiques sont fort probablement endogènes et contextualisées. Pourtant, il ne s'agit pas de se désintéresser des réalités étrangères aux nôtres, de se couper du monde pour se concentrer sur sa situation, bien au contraire. Il y a beaucoup à apprendre à étudier ce qui se fait ailleurs; je dirais même que nous avons le devoir éthique de comprendre les situations des différentes communautés et sociétés et les liens qui existent entre leurs conditions et les nôtres en cette ère de mondialisation qui interpelle la solidarité.

Si les réalités des quatre coins du monde sont de plus en plus liées, la complexité et le caractère anonyme de ces relations, d'abord économiques, agissent comme un épais voile brouillant leur conceptualisation. L'impression de dépossession qui accompagne cet état de fait n'est certes par étrangère au cynisme politique ambiant décrit en début de chapitre. Ces constats ne doivent toutefois pas immobiliser, décourager le citoyen. Face à ces situations, il y a bien sûr lieu de produire des analyses critiques des modes de fonctionnement et politiques internationales et d'articuler une résistance à ces façons de faire, ce à quoi le mouvement altermondialiste a œuvré – et avec succès – depuis une quinzaine d'années. Or le moment est probablement venu de transcender

cette forme d'action sociale – sans toutefois l'abandonner –, de cheminer vers un engagement citoyen qui saisisse les grands enjeux socioécologiques actuels et dénonce leurs causes tout en se concrétisant dans une forte participation contextualisée au dessin des meilleures pratiques. Il s'agit d'investir les espaces de délibération publique, de les aménager pour que leur forme réponde aux besoins de discussion qui s'identifient. Les institutions démocratiques sont à revaloriser, en les adaptant aux façons dont l'exercice de la citoyenneté se déploie et se réinvente aujourd'hui.

1.6 Regards sur les espaces de délibération sur des enjeux socio-écologiques

L'évolution de l'engagement citoyen amène de nombreux chercheurs à l'analyser, et plusieurs s'intéressent en particulier aux espaces où cette action politique s'actualise. Cet intérêt est d'autant plus pertinent qu'il participe lui aussi à la transformation sociale en agissant comme miroir de l'action et en mettant en exergue ses dérives comme ses formes les plus adaptées et prometteuses. Des démarches plus spéculatives vont même jusqu'à structurer des propositions pour l'organisation de la délibération publique, pensons par exemple aux travaux de Jürgen Habermas (1987, 2003) sur l'éthique de la discussion. D'autres travaux revoient des formes de débat en expérimentation, tels ceux de Pierre De Coninck et Michel Séguin (2010) sur la consultation par consensus informé et de Dominique Bourg et Daniel Roy (2005) sur les conférences de citoyens.

Les problématiques démocratiques et socioécologiques nécessitent effectivement de se questionner sérieusement sur les structures délibératoires existantes de même que sur les retombées concrètes des débats publics. Ces deux niveaux d'enjeux (démocratiques et socioécologiques), intimement liés, sont parmi les plus importants que notre humanité ait à traiter car ils concernent l'essence même de notre être-au-monde collectif. Et le politique, l'engagement dans ce qui a trait aux choses

publiques, est un espace privilégié de réflexion, voire de praxis sur ces dimensions philosophiques primordiales de l'existence.

Les défis que pose l'état actuel de la délibération sont nombreux et préoccupants. Par exemple, en novembre 2013, le gouvernement du Québec a refusé l'accès de quatre groupes citoyens à une commission parlementaire au sujet d'un projet très controversé de construction de pipeline pétrolier sous prétexte que le temps manquait (Shields, *Le Devoir*, 28 novembre 2013). De plus, cette commission parlementaire a été annoncée seulement 12 jours (8 jours ouvrables) avant son commencement, était de trop courte durée (une semaine) et ses commissaires avaient reçu la consigne de déposer leur rapport au lendemain du dernier jour d'audience. Court-circuitant le débat et l'exercice de synthèse analytique indépendant qui devrait le suivre, ces façons de faire sont assurément anti-démocratiques. Malheureusement, de telles pratiques sont affaires courantes et même lorsque les processus consultatifs sont organisés dans les règles de l'art, ils ne conduisent pas nécessairement à une prise de décisions cohérente avec les recommandations des commissaires. Certes, l'émergence d'espaces institutionnalisés de délibération telles les consultations publiques en environnement (depuis 1978 au Québec) et les commissions parlementaires spéciales (depuis 1984 au Québec) a signifié d'importantes avancées démocratiques. Il y a toutefois lieu de revoir périodiquement ces types de pratiques afin de s'assurer qu'elles évoluent de pair avec le contexte qui les porte. En 2015, le ministre du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques a d'ailleurs déposé un projet de loi pour la modernisation de la Loi sur la qualité de l'environnement, incluant les procédures de consultation publique. Au moment d'écrire ses lignes (mai 2016), le projet était toujours à l'étude. Il propose certaines avancées (surtout liées à l'accès à l'information), mais il présente aussi des risques de recul démocratique, tenant entre autres de la mise sur pied de modalités d'étude moins exigeantes que l'audience publique pour certaines projets de

développement dont l'impact sur l'environnement est jugé plus faible (Baril et Bélanger, 2015).

Plus concrètement, la société civile demande maintenant à occuper un espace plus substantiel dans le processus délibératoire. Cette transformation commence effectivement à s'opérer peu à peu, dans certains contextes. Au tournant des années 2 000, Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001) observaient que la démocratie « délégative » – c'est-à-dire traditionnelle, essentiellement représentative – commençait à se transformer, dans certains contextes, en une démocratie plus « dialogique ». Ces auteurs ont avancé que cette deuxième forme de démocratie se vit au sein de « forums hybrides », soit des espaces formels ou non formels où citoyens, experts, analystes, entrepreneurs et représentants de l'État débattent à propos de controverses, notamment socio-écologiques. Cette tendance apparait depuis s'être enracinée; il est clair que les citoyens ne veulent plus seulement s'exprimer par le vote, être informés ou encore consultés accessoirement. Par des demandes concrètes en ce sens comme par un engagement notable dans toutes sortes de dossiers publics « chauds », les citoyens réclament que ce stade démocratique soit dépassé, au profit d'une participation plus connectée avec la prise de décisions.

Les enjeux politiques et démocratiques évoqués jusqu'ici appellent donc à une recomposition du paysage politique et à une redéfinition des pratiques qui y ont cours. La résolution des problèmes socioécologiques nécessite aussi ce renouveau démocratique, les façons de faire actuelles ne permettant pas suffisamment d'avancées sur ce plan. Apprendre collectivement à faire mieux; voilà donc un défi à relever.

1.7 Apprendre ensemble à transformer les processus démocratiques et à faire des choix politiques éclairés

Une telle évolution des pratiques politiques ne peut vraisemblablement s'opérer que si deux formes de reconnaissance publique, deux prises de conscience collectives adviennent. Il est d'abord question de valoriser le savoir citoyen, les « intelligences citoyennes » (Hansotte, 2005), d'accorder du crédit et de la confiance à ceux et celles qui prennent le temps de se pencher sur les problématiques sociales et socio-écologiques, de produire des analyses critiques, d'élaborer des propositions. Il s'agit ensuite de reconnaitre pleinement le potentiel des espaces collectifs de dialogue et d'argumentation, en termes de méta-analyse, de co-formation et d'inventivité. Dans un processus délibératoire, certaines personnes apportent un regard historique sur le sujet traité, d'autres des préoccupations d'ordre éthique, une solution technique novatrice ou encore des observations terrains sur les enjeux en question. Ces formes de contributions – et bien d'autres encore – sont essentielles à la « santé » politique et à l'examen éclairé des problématiques socioécologiques. Cette diversité d'apports dynamise un processus d'apprentissages collectifs qui donne du sens aux espaces délibératoires, au-delà de leurs retombées sur le sujet en débat.

Ainsi, ce projet de recherche se penche résolument sur cette dimension formative des débats publics. Il importe effectivement de développer une compréhension plus exhaustive de ce phénomène d'apprentissage dans l'action sociale (*social learning*). Or, à quoi cette expression réfère-t-elle exactement? Une analyse détaillée de ce concept est présentée dans le Chapitre II, mais pour avoir déjà repéré quelques assises à partir desquelles poursuivre la présentation de cette problématique, je propose la définition élaborée par Mark Reed et collègues (2010), qui vise justement à faire le point sur la diversité des acceptions rencontrées dans la littérature:

> *to be considered social learning, a process must : (1) demonstrate that a change in understanding has taken place in the individuals involved; (2) demonstrate that this change goes beyond the individual and becomes situated within wider social*

> *units or communities of practice; (3) occur through social interactions and processes between actors within a social network.*

Il est donc question des apprentissages réalisés par les personnes engagées dans une situation impliquant plusieurs acteurs, et des transformations que ces apprentissages entrainent dans les pratiques collectives.

1.8 L'état des recherches sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale

Si le champ de l'apprentissage dans l'action sociale se construit depuis les années quatre-vingt-dix, on s'est pourtant très peu penché sur l'apprentissage collectif en situation de controverses socio-écologiques et en s'intéressant à tout l'espace politique dédié à un sujet particulier, comme c'est le cas dans la présente recherche. Ma recension exhaustive des écrits n'a effectivement pas permis d'identifier de travaux qui aient porté sur les apprentissages qui s'opèrent chez l'ensemble des acteurs d'un débat public à proprement parler.

1.8.1 Les premières pierres posées

La plupart des recherches relatives à l'apprentissage dans l'action socio-environnementale réalisées jusqu'ici ont visé à identifier ses retombées et les conditions qui le permettent. Les facteurs limitant l'apprentissage dans l'action sociale, que l'on imagine *a priori* nombreux et déterminants – donc essentiels à identifier –, n'ont effectivement pas suscité suffisamment l'attention des chercheurs du domaine jusqu'à maintenant. J'ai pu identifier seulement trois études (Jakobsen, 2006 ; Sauvé et Batellier, 2011 ; Sinclair et Diduck, 2001) où l'on se soit intéressé aux facteurs limitant l'apprentissage dans l'action sociale.

Les recherches sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale ont aussi le plus souvent porté sur des contextes circonscrits et balisés de délibération, peu conflictuels et orientés vers le consensus entre les acteurs réunis sur les actions à entreprendre. Plusieurs travaux ont ainsi abordé les contextes de concertation sur des enjeux socioécologiques en étudiant les apprentissages qu'y réalisent les différents acteurs en présence (notamment Turcotte, 2005; Pahl-Wost, 2006; Schusler, Decker et Pfeffer, 2003). Dans cette foulée, les cas étudiés concernaient souvent l'élaboration de plans d'action, par exemple au sujet de la prévention des incendies sur des territoires sauvages (Brummel, 2010) ou de la gestion des matières résiduelles (Bull, Petts et Evans, 2008). Par ailleurs, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés aux apprentissages qui se font au sein de groupes militants, dans leurs actions en faveur de la protection de l'environnement ou de la justice écosociale (entre autres Orellana et Marleau, 2015; Biddix, Somers et Polman, 2009; Kilgore, 1999; Kwai Pun, 2007; Mayo, Gaventa et Rooke, 2009; Ollis, 2008; Walter, 2007).

Alors que certains travaux portant sur l'apprentissage dans l'action sociale se concentrent sur les connaissances acquises relativement au sujet traité (par exemple ceux de Bauer, 2001; Leborgne, 2005), d'autres recherches s'intéressent aussi aux connaissances et aux compétences liées au fait de délibérer (notamment ceux de Biddix, Somers et Polman, 2009; Hansotte, 2005; Sauvé et Batellier, 2011). Cette deuxième perspective m'apparait essentielle puisqu'il est question d'identifier les savoir-agir citoyens qui font dorénavant partie du bagage des personnes et qui peuvent ainsi, possiblement, être mobilisés dans de futurs contextes de délibération.

Enfin, l'apprentissage dans l'action sociale a aussi été étudié pour évaluer en quoi il pourrait contribuer au développement durable (Wals, 2007, 2008) et à la bonne gestion environnementale (Leeuwis et Pyburn, 2002; Keen, Brown et Dyball, 2005). Or, ces perspectives apparaissent instrumentaliser l'apprentissage dans l'action sociale – l'apprentissage n'y a pas de valeur en lui-même, cette valeur étant plutôt

fonction d'une utilisation à une fin spécifique –, tout en s'inscrivant dans les paradigmes politico-économiques critiqués un peu plus tôt dans ce chapitre.

1.8.2 La question des processus d'apprentissage dans l'action socio-environnementale

Nous avons vu jusqu'ici que les travaux sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale ont surtout abordé les types d'apprentissage, les facteurs qui facilitent ou limitent l'apprentissage et les « utilités » sociales de l'apprentissage. Or, très peu de chercheurs se sont penchés sur les processus même par lesquels les apprentissages se réalisent[5]. Pour bien comprendre le phénomène de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, il importe pourtant de pouvoir identifier et caractériser les façons dont les savoirs se construisent. Les contributions existantes qui ont pu être repérées à ce sujet dans la littérature sont celles de Claudia Pahl-Wostl (2006), Tania Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer (2003), Danny Wildermeersch (2007) et Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001).

Claudia Pahl-Wostl (2006) s'est intéressée aux dynamiques qui caractérisent les réseaux d'acteurs mobilisés autour de la gestion de ressources naturelles. Selon l'auteure – et tel que présenté dans la Figure 1 – les deux composantes centrales des processus d'interaction entre ces personnes sont (a) la mise à profit de l'information disponible sur le sujet en débat (*content management*) et (b) les modes d'interactions qui prévalent entre les parties prenantes (*social involvement*).

---

[5] Ce manque à savoir est d'ailleurs rapporté par Virginie Albe (2009, p. 102) lorsque, dans une recension critique des écrits sur l'enseignement des questions socialement vives (QSV) en milieu scolaire, elle s'intéresse aux cadres théoriques didactiques qui orientent ces recherches. L'auteure explique que très peu d'auteurs se sont penchés sur les processus d'apprentissage relatifs au QSV. Elle précise que certains ont toutefois fait référence au constructivisme et au socioconstructivisme, d'autres encore, à la cognition située et à la cognition partagée.

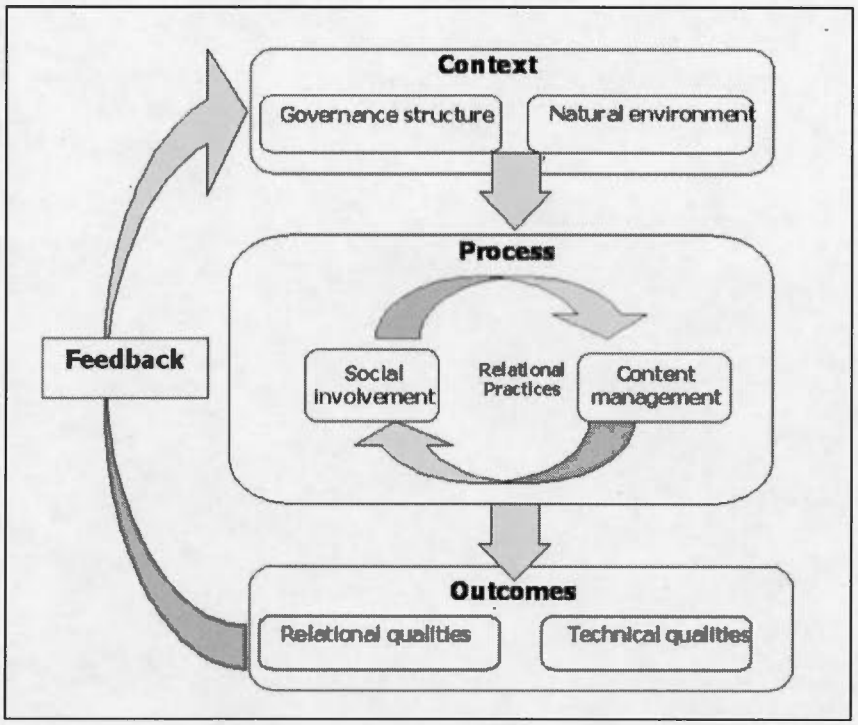


Figure 1. Les dynamiques d'apprentissage dans un contexte de gestion des ressources naturelles selon Claudia Pahl-Wostl (2006)

Toujours selon la chercheure (*ibid.*), cette deuxième composante fait autant référence à la conceptualisation du problème discuté, à la définition des rôles et aux règles de débat établies, qu'aux stratégies de négociation mises en œuvre. En fonction de leur nature, les dynamiques illustrées produiraient des résultats plus ou moins intéressants concernant le problème traité (*technical qualities*, par exemple l'amélioration d'un aspect environnemental) et les processus dialogiques (*relational qualities*, par exemple l'adoption de nouvelles pratiques de discussion). Dans ce modèle, l'apprentissage est représenté par une boucle rétroactive qui amène des changements positifs dans le contexte problématique duquel a émergé le processus collectif.

Bien que présentant un certain intérêt, le modèle de Claudia Pahl-Woslt (2006) comporte des limites importantes. Il manque de profondeur à cette schématisation d'une dynamique d'interactions dans la gestion de ressources environnementales,

pourtant proposée comme modèle explicatif de l'apprentissage dans l'action sociale; un certain glissement s'observe. Le rapport à l'information et le rapport à l'autre sont bien sûr parmi les éléments composant le paysage de l'apprentissage dans l'action sociale, mais encore faut-il s'intéresser aux formes et aux processus de construction de ces rapports pour pouvoir saisir les dynamiques d'apprentissage à l'œuvre. Aussi, on semble prendre pour acquis que des changements positifs s'opèrent chez les personnes et dans l'environnement au cœur d'une telle démarche décisionnelle et on élude les conséquences négatives qui pourraient tout aussi bien se manifester.

S'intéressant aussi à la gestion collaborative des ressources et milieux naturels, Tania Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer (2003) ont proposé des éléments théoriques sur les processus d'apprentissage collectif dans ce contexte. Or, à l'analyse, il apparait que ces éléments relèvent davantage des facteurs favorisant l'apprentissage (voir Figure 2)[6].

Ce modèle fait ainsi ressortir un défi important que pose la recherche sur le *social learning*, à savoir la distinction parfois subtile entre les caractéristiques du contexte (délibératoire dans ce cas-ci) qui facilitent le processus d'apprentissage et les composantes essentielles de ce processus. Car les façons dont on apprend sont bien sûr influencées par le contexte où l'on se trouve, mais ce ne sont pas les caractéristiques du contexte qui « induisent » l'apprentissage. Ainsi, cette nuance ne semble pas être saisie dans le modèle proposé. Il demeure que des pistes intéressantes sont apportées par Tania Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer quant aux conditions de délibération qui peuvent amener des résultats positifs en terme de collaboration. Parmi les caractéristiques ainsi identifiées, notons la diversité des connaissances

---

[6] La proposition théorique de ces auteurs émerge de l'analyse d'une *search conference* sur les usages de territoires en bordure du lac Ontario (conservation de la nature, tourisme, récréation et aménagement étaient les principaux thèmes discutés). Ce sont les chercheurs eux-mêmes qui ont co-organisé cet évènement d'une durée de deux jours et demi, avec l'aide de leur université et d'un organisme gouvernemental (le *New York State Department of Environmental Conservation*). Il s'agit donc d'un contexte de délibération très contrôlé, où les participants (32) ont été choisis par un comité organisateur, selon un processus de référence par les pairs.

mises en commun, l'aménagement d'espaces de discussion autogérés par les participants (notamment quant aux thèmes et aux objectifs de ces sessions particulières) et la structuration constructive du conflit. Cette dernière condition a été facilitée, dans le cas étudié, à travers la mise en place d'un processus de reconnaissance des points de convergence (d'abord) et d'identification des différends (ensuite). Enfin, on aurait gagné à intégrer dans cette représentation théorique les facteurs qui limitent l'apprentissage.

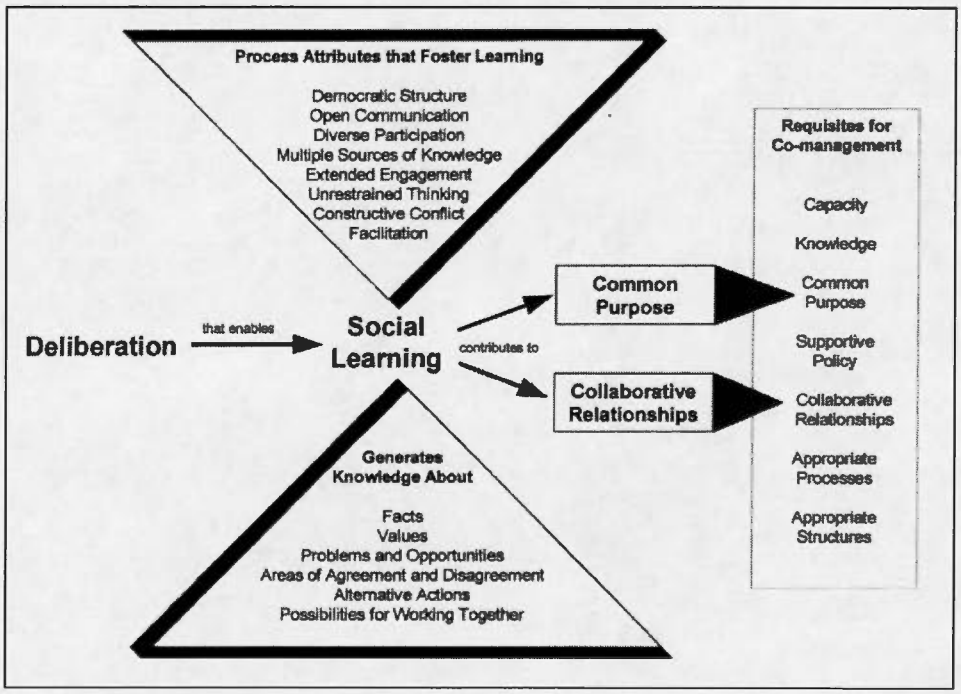


Figure 2. L'apprentissage en contexte délibératoire selon Tania Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer (2003)

Danny Wildemeersch (2007) s'intéresse aux apprentissages collectifs qui s'opèrent dans la résolution de problèmes. Selon l'auteur, le processus d'apprentissage dans l'action sociale comporte quatre dimensions – l'action, la réflexion, la communication et la négociation – qui se modulent sur autant d'axes polarisés (voir Figure 3). Dans ce modèle, l'« action » fait référence à l'engagement dans le débat

collectif et l'intensité de cet engagement est fonction du sentiment de compétence des personnes. Quant à la « réflexion », elle y est définie comme une mise à distance critique du sujet débattu et concerne autant la dimension rationnelle que la dimension affective de l'agir. L'axe « distance – connexion » du modèle représente la variabilité de la réflexivité, fluctuant en fonction de la capacité de détachement (ou distanciation). Toujours dans ce modèle, la « communication » concerne la circulation de l'information à propos de l'enjeu collectif; elle peut être portée par plusieurs voix (*multilateral direction*) – comportant alors plusieurs perspectives – ou être plutôt monopolisée par une voix dominante (*unilateral direction*). La dernière dimension du processus d'apprentissage proposée par Danny Wildemeersch (*ibid.*), soit la « négociation », se joue en fonction des différents intérêts en présence et s'opère dans un climat tantôt consensuel, tantôt marqué par le dissensus.

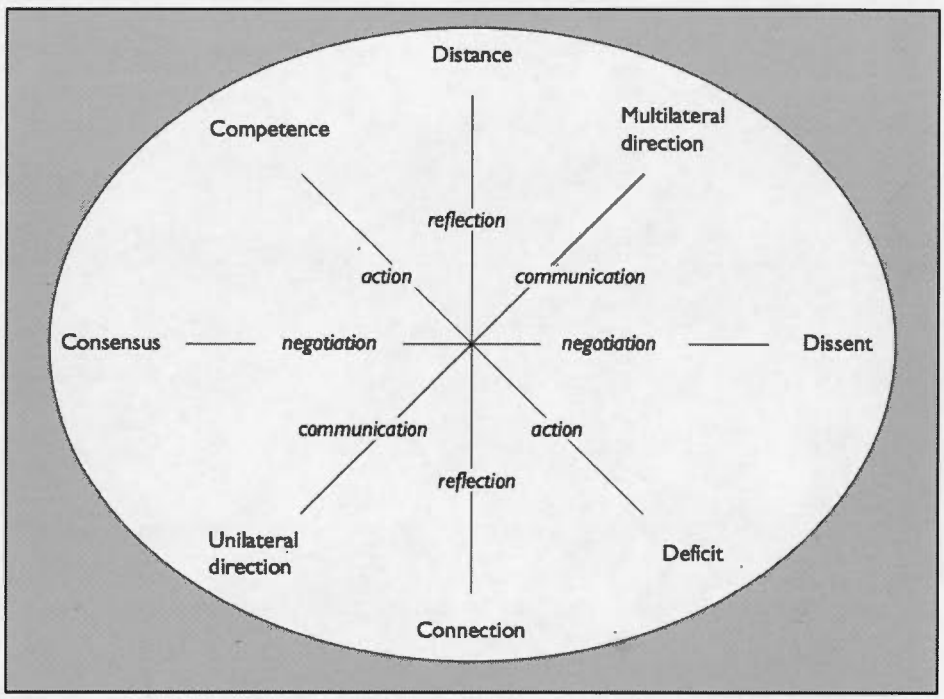


Figure 3. L'apprentissage collectif dans la résolution de problèmes selon Danny Wildemeersch (2007, p. 101)

Selon Danny Wildemeersch (*ibid.*), et toujours dans le contexte de la résolution de problèmes collectifs, l'apprentissage dans l'action sociale survient aux différents états d'équilibre qui peuvent se créer entre les doubles-tensions décrites plus haut. L'auteur associe également les transformations sociales avec ces situations de stabilité. Or, il aurait été intéressant qu'il explicite en quoi consistent ces équilibres plus exactement et en quoi ils favorisent l'apprentissage.

Enfin, ce modèle apparait intégrer des dimensions essentielles de l'apprentissage dans l'action sociale, telle la rétroaction entre action et réflexion, et le rapport à l'information. Danny Wildemeersch (*ibid.*) fait aussi bien état de la variabilité des contextes en mettant en perspective des doubles-tensions inhérentes. Il aurait toutefois été pertinent d'« élargir » l'axe de la négociation, en y préférant plutôt le terme de délibération par exemple. Car si la négociation réfère fondamentalement à la défense d'intérêts (particuliers), la délibération ouvre à la discussion sur l'intérêt général, le bien commun. Par ailleurs, il aurait été pertinent de mieux spécifier les interrelations existant entre les quatre dimensions du processus d'apprentissage évoquées par l'auteur (soit l'action, la réflexion, la communication et la négociation). La dynamique d'ensemble demeure effectivement difficile à saisir dans ce modèle.

Une dernière contribution théorique relative aux processus d'apprentissage dans l'action sociale, issue de l'étape de recension d'écrits de cette recherche, s'inscrit dans une réflexion exhaustive sur l'évolution des pratiques politiques au fil des controverses socio-techniques. Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001) analysent rigoureusement les multiples dimensions et tensions qui caractérisent les questions socialement vives. Pour les auteurs, ces controverses sont particulièrement propices à l'apprentissage collectif et se déploient dans ce qu'ils appellent des « forums hybrides » :

> Forums, parce qu'il s'agit d'espaces ouverts où des groupes peuvent se mobiliser pour débattre de choix techniques qui engagent le collectif. Hybrides, parce que ces groupes engagés et les porte-parole qui prétendent les représenter sont hétérogènes : on y trouve à la fois des experts, des hommes politiques, des techniciens et des profanes qui s'estiment concernés. Hybrides, également, parce que les questions abordées et les problèmes soulevés s'inscrivent dans des registres variés qui vont de l'éthique à l'économie en passant par la physiologie, la physique atomique et l'électromagnétisme. (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 36)

Selon les auteurs (*ibid.*, p. 59), ces espaces, qui se composent de lieux formels et informels d'échange, sont ainsi lieux de débat de la frontière entre ce qui concerne l'expert, l'élu et le citoyen; on y dénonce, on y refuse les « deux grands partages qui caractérisent nos sociétés occidentales : celui qui sépare les spécialistes des profanes, celui qui met à distance les citoyens ordinaires de leurs représentants institutionnels ». Pour Callon, Lascoumes et Barthe (*ibid.*), ces espaces appellent aussi à un rapprochement entre ce qu'ils nomment la « recherche confinée » et la « recherche de plein-air »; les citoyens engagés dans un débat public sont porteurs de savoirs et développent des connaissances sur les enjeux discutés qui sont d'une grande pertinence pour les chercheurs travaillant sur ces questions et *vice versa*. Dans cette perspective, les controverses socio-techniques (qui intègrent très souvent une dimension écologique) créent des liens de communication et d'influence entre ces acteurs, et favorisent les apprentissages collectifs.

Michel Callon, Pierre Lascoumès et Yannick Barthe (*ibid.*) indiquent que les forums hybrides amènent à circonscrire et à investiguer les « zones d'ignorance » sur une problématique d'intérêt public; ces espaces ont ainsi une fonction diagnostique. Selon les auteurs (*ibid.*), on y établit également des liens entre les différents problèmes qui composent la problématique à l'étude tout en mettant en œuvre une dynamique créative qui amène à investiguer et à concevoir les « états du monde possibles », soit les différentes solutions envisageables.

Les caractéristiques des controverses et des activités qui s'y déploient amènent les auteurs d'*Agir dans un monde incertain* à les concevoir comme des contextes privilégiés d'apprentissage :

> Elles [les controverses] favorisent l'enrichissement et la transformation des projets et des enjeux initiaux, permettant simultanément la reformulation des problèmes, la mise en discussion des options techniques et, plus largement, la redéfinition des objectifs poursuivis. Cette exploration, qui vise à prendre la mesure des débordements non cadrés, constitue également un processus d'apprentissage collectif. (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 55)

Les apprentissages auxquels font référence ces trois auteurs concernent le rapport à soi, aux autres et aux enjeux débattus; ils concernent la transformation des perspectives sur les problèmes vécus, mais aussi la « reconfiguration progressive » des identités (individuelles et collectives) (*ibid.*, p. 59). Ainsi, ce sont les « façons de voir, de concevoir et d'agir » (*ibid.*, p. 56) qui se trouvent à évoluer chez les acteurs de la controverse. Toujours selon ces sociologues, deux grands processus engendrent de tels apprentissages : le premier se rapporte à la croisée des savoirs profanes et experts alors que le second relève d'un rapprochement entre les différentes réalités perçues et vécues (*ibid.*, p. 57). Les auteurs indiquent aussi que ces deux processus s'opèrent étant donnée la structure même des « forums hybrides »:

> Dans la dynamique de la controverse, chacun est invité à entendre les autres, à répondre précisément à leurs arguments et à formuler des contre-propositions. (...) Dans une arène publique, les acteurs engagés doivent s'exprimer et écouter. Cette double exigence explique que des échanges aient lieu. (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 56)

Et puis, à l'analyse, on réalise que les deux mécanismes dont il est question relèvent précisément d'un refus de reproduire les deux grands partages mentionnés plus haut; si les « forums hybrides » sont si féconds, creusets d'apprentissages collectifs, c'est grâce aux nouvelles osmoses qui s'y créent.

Le deuxième processus d'apprentissage collectif mentionné par Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannik Barthe (2001, p. 57-58) relève d'abord du fait que les débats caractéristiques des controverses socio-techniques se déploient entre une diversité de représentants des personnes concernées. On ne s'en remet plus à l'élu ou au dirigeant syndical pour faire valoir ses positions; la configuration de la délibération est renouvelée avec l'émergence de plusieurs représentations qui ne sont pas issues de la classe politique, qui sont plutôt choisies par les acteurs engagés. Selon les auteurs, cette nouvelle donne, caractérisée par des échanges de proximité entre les porte-parole – par ailleurs plus nombreux et près des réalités problématiques discutées –, amène un dialogue plus fécond parce qu'elle fait sortir des rôles traditionnels de représentation politique professionnalisés, marqués par le conflit souvent stérile entre partis :

> L'égalisation des « titres à parler », l'opportunité donnée à tous les porte-parole d'argumenter pour eux-mêmes et d'interroger les justifications des autres, transforment pour un temps les hiérarchies ordinaires et les conceptions qui les sous-tendent. Cette découverte mutuelle retentit, bien entendu, sur chaque acteur, dont l'identité à son tour se modifie. Prendre conscience du fait que son ennemi juré n'est pas celui qu'on croit facilite la révision de ses propres positions. (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 58)

Cette analyse rejoint celle de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 392), pour qui l'apprentissage collectif survient justement lorsqu'il y a prise de conscience, par les acteurs concernés, des dysfonctions des cadres d'actions existants puis « création [...] de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modèles de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives ». Ainsi, les apprentissages liés à ce deuxième processus tiennent davantage de la communication, du rapport aux valeurs, du vivre-ensemble.

En somme, la profondeur, la clarté et la pertinence de l'analyse de Callon, Lascoumes et Barthe en fait un repère important pour la réalisation de la présente recherche. La

communauté francophone des chercheurs s'intéressant à l'évolution des dynamiques délibératoires fait d'ailleurs particulièrement référence à ces travaux.

1.8.3 Besoins de connaissances relatifs à l'apprentissage dans l'action sociale

Le champ de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale apparait fragmenté, malgré les contributions essentielles des chercheurs qui y ont œuvré jusqu'à présent. Suite à la révision des différents textes recensés dans la littérature, il apparait effectivement que plusieurs pans du phénomène demeurent inexplorés ou insuffisamment analysés.

Il importe donc de poursuivre la recherche sur les apprentissages collectifs en contexte de controverse socio-écologique, en se penchant sur leurs formes, sur les facteurs qui les facilitent et les limitent et en portant une attention particulière aux processus par lesquels ils se développent[7]. Il est aussi nécessaire de s'intéresser aux apprentissages qui surviennent entre l'ensemble des acteurs impliqués dans ces débats publics sur des enjeux socioécologiques, tout en considérant les différents contextes qui composent ces débats. Les controverses socioécologiques se déploient effectivement dans de multiples espaces, qu'ils soient communautaires, universitaires, consultatifs, médiatiques, légaux, etc.

Dans l'optique du développement de sociétés apprenantes (« *sociedades del conocimiento* »[8], Chaparro, 2001), une meilleure connaissance des différentes dimensions de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale s'avère essentielle. En ce sens, il m'apparait nécessaire de considérer trois relations

---

[7] Ce que notent également Arjens Wals et collègues (2013, p. 544) lorsqu'ils invitent les chercheurs du domaine de l'ERE à contribuer à l'émergence d'« espaces d'apprentissage hybrides » dans la société civile, permettant de délibérer et d'apprendre ensemble, en « synergie », à faire face aux défis socioécologiques actuels.

[8] Selon cet idéal, les sociétés « mobilisent les connaissances produites dans le processus permanent de leur construction, à travers le développement, la transformation permanente et la consolidation de leurs institutions sociales » (traduction libre, Chaparro, 2001).

d'apprentissage fondamentales, soit le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport à l'environnement (milieu de vie). Une quatrième relation d'apprentissage, qui relève du rapport aux savoirs, vient s'ajouter aux trois premières relations évoquées. Cette dernière dimension, épistémologique, s'intègre de manière transversale aux trois premières.

Cette perspective « écologique » de l'apprentissage est mise de l'avant notamment dans les champs de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2001, 2009a) et de l'éducation à la justice socio-environnementale (Carr et Thésée, 2015) (voir Figures 4 et 5).

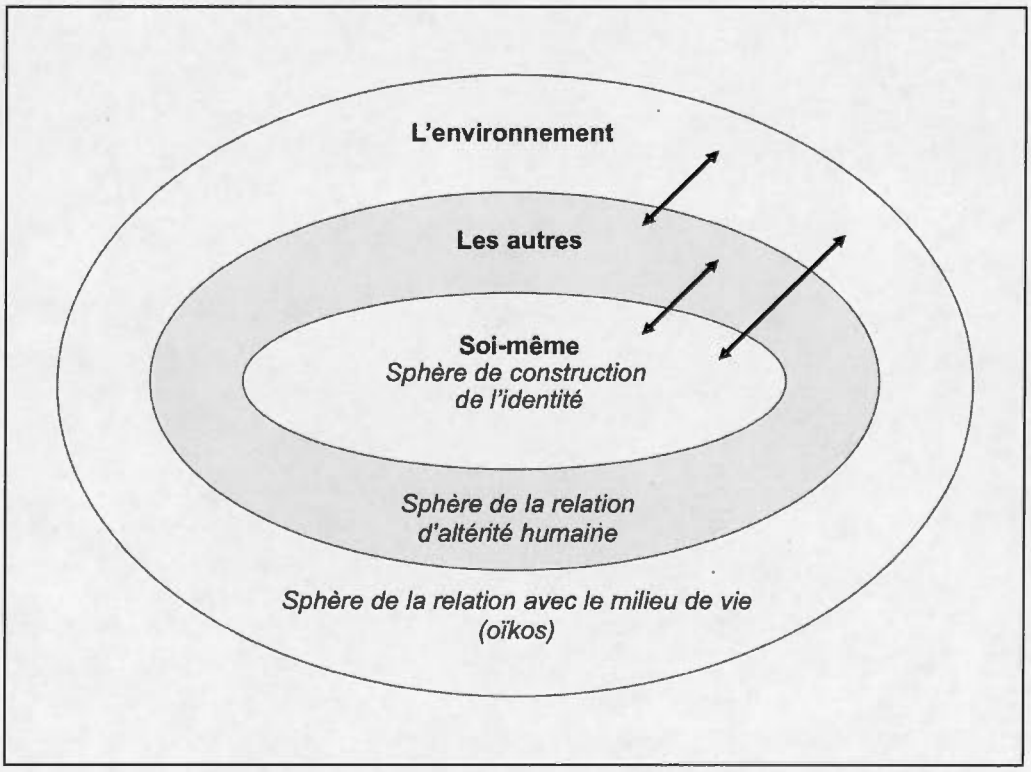


Figure 4. « Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social » (Sauvé, 2001, 2009a)

Dans ces deux conceptualisations, on considère l'apprentissage dans une approche holistique et intégrative et, de ce fait, cette perspective me semble spécialement féconde pour aborder l'apprentissage en contexte de débats publics sur des enjeux socioécologiques[9]. C'est d'ailleurs sur cette base conceptuelle que j'ai choisi de structurer le cadre théorique de cette recherche (voir Chapitre II). Cette matrice théorique – qui alimentera l'analyse des dynamiques d'apprentissage que j'ai pu observer dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot – intègre un ensemble de repères dont plusieurs apparaissent exclus du champ de référence des auteurs des travaux recensés jusqu'ici au sujet de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale (et présentés plus haut).

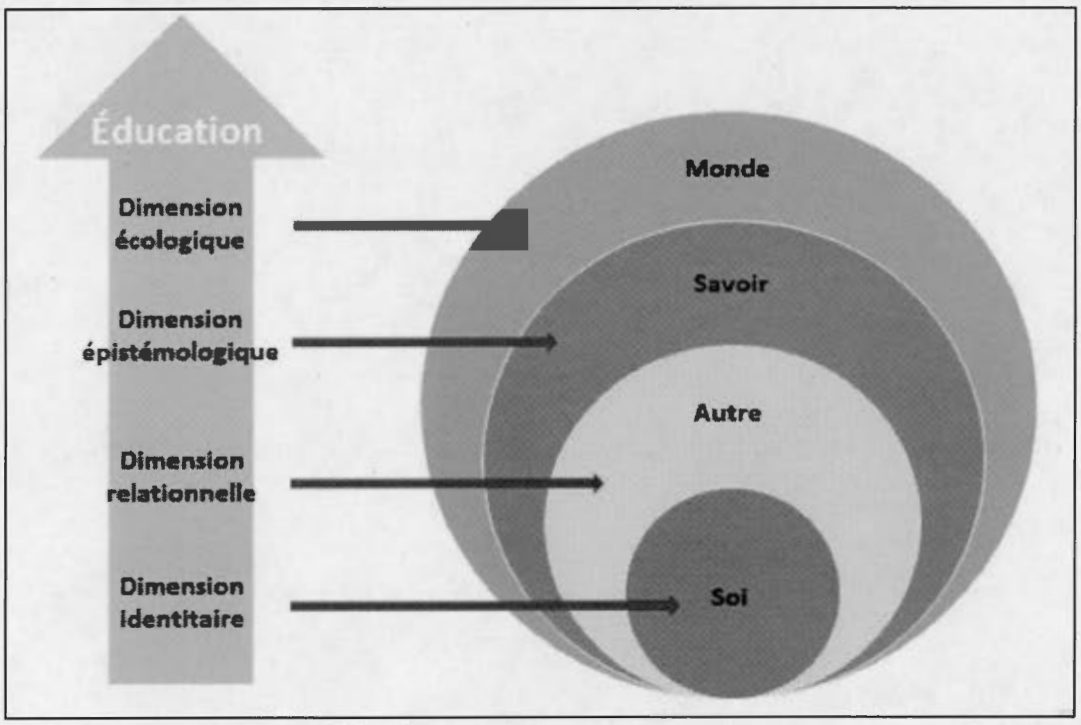


Figure 5. « Pour une éducation transformatoire – Transformer nos 4 essentiels rapports à … » (Carr et Thésée, 2015)

[9] Au regard de la Figure 5, on verra dans le Chapitre II que j'ai choisi de traiter le rapport au savoir comme une dimension transversale de la construction du rapport à soi, au collectif et à l'environnement (et non comme une sphère en soi).

Pourtant, pour traiter cet objet de recherche, il m'apparait primordial de considérer la littérature relative à l'apprentissage expérientiel et réflexif, à l'éducation critique, démocratique et écocitoyenne, à la délibération politique. Il m'apparait aussi essentiel de prendre en compte non seulement la dimension épistémologique des débats publics (dont les relations entre savoirs et pouvoirs), mais aussi les composantes affective et normative de l'engagement politique et des apprentissages qui s'y opèrent. Ces thèmes seront donc abordés et discutés au prochain chapitre.

1.9 Comprendre les enjeux de l'apprentissage collectif à partir du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal

L'étude de cas est une stratégie méthodologique utilisée par plusieurs auteurs s'intéressant à l'apprentissage dans l'action sociale. Tel qu'il sera discuté au Chapitre III, cette démarche est particulièrement appropriée à cet objet de recherche puisqu'elle permet aux chercheurs de s'ancrer dans les réalités vécues et d'appréhender les contextes politique, économique, culturel, etc. qui caractérisent les phénomènes d'intérêt. La présente recherche est aussi articulée autour d'un cas, celui d'un débat public au sujet de la reconstruction d'une imposante structure de transport routier, en milieu urbain. Ce débat public est apparu fort pertinent pour cette recherche puisque des formes émergeantes d'engagement citoyen s'y sont déployées, mais aussi parce que toute l'inventivité et les savoirs partagés dans cet espace délibératoire se sont très peu reflétés dans la prise de décisions. Ce cas permet donc d'explorer particulièrement les dynamiques citoyennes « propositives » tout comme les facteurs limitant l'innovation écosociale via les débats publics. Dans une perspective de transfert, les résultats issus de l'analyse du cas de Turcot permettront d'éclairer d'autres débats publics portant sur des enjeux socio-écologiques, présentant des caractéristiques semblables.

Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal s'est déroulé de 2007 à 2012. Cet échangeur autoroutier, consistant en un enchevêtrement d'une douzaine de pistes de béton posées sur piliers, est considéré comme la plus imposante infrastructure autoroutière au Canada. Il a été édifié dans les années soixante, époque où la voiture était considérée comme le mode de déplacement de l'avenir.

Depuis l'annonce, par le ministère des Transports du Québec (MTQ), de la nécessité de rebâtir en entier la structure devenue dangereuse, un grand nombre de citoyens, de politiciens et de spécialistes en urbanisme, ingénierie, gestion de projet, environnement et santé publique se sont interrogés et ont argumenté au sujet de la reconstruction et de ses conséquences. Si tous les acteurs s'entendaient sur la nécessité d'un nouvel échangeur, les avis étaient partagés quant à l'envergure du projet et aux objectifs à poursuivre.

Dès les débuts, et au long des cinq années de débat, une coalition de citoyens et de groupes communautaires, appelée Mobilisation Turcot, a multiplié les stratégies pour convaincre le gouvernement et la société civile que la planification de la reconstruction de l'échangeur devait, d'abord et avant tout, être fondée sur quelques principes clés relatifs à la qualité de vie, à la diversification de l'offre de transport urbain et à la santé publique, incluant la santé environnementale. Avec le temps, cette coalition en est même venue à élaborer une proposition alternative au projet du MTQ intitulée « Turcot Cure minceur » et développée dans les moindres détails techniques.

En 2010, la Ville de Montréal et le parti politique municipal Projet Montréal ont aussi présenté des projets en marge de celui du MTQ. Ces deux scénarios visaient à octroyer plus d'importance au transport collectif, celui de Projet Montréal prévoyant même d'allouer 50 pourcent du budget dédié à la reconstruction pour le transport en commun, en intégrant un système de transport sur rail dans les axes desservis par l'échangeur.

Or, le projet révisé du MTQ pour la reconstruction de l'échangeur présenté en 2010 diffère peu du projet initial déposé en 2007 et débattu lors des audiences publiques de 2009. Malgré cela, le budget prévu pour le projet est passé de 1,5 à plus de 3,6 milliards de dollars entre 2007 et 2012. Nombre d'acteurs considèrent qu'on y reproduit les erreurs de la première construction, voire qu'on les amplifie. Le nouvel échangeur enclavera davantage les quartiers avoisinants, y augmentera la pollution atmosphérique (en permettant à plus d'automobiles de circuler) et n'offrira pas de solutions structurantes de transport en commun. Aussi, selon le Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve (2012), les deux tiers du budget affecté au projet serviront à la démolition puis à la reconstruction de structures qui sont encore viables.

Pourtant, ce débat public a été caractérisé par plusieurs moments délibératoires, initiés tantôt par des instances gouvernementales, tantôt par les milieux universitaire ou communautaire. Les audiences publiques commandées par la ministre du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs et organisées par le Bureau des audiences publiques en environnement (BAPE) ont certainement constitué le moment central de la discussion publique. Les spécialistes universitaires ont aussi beaucoup contribué à l'alimentation du débat public, notamment par l'organisation de forums de discussion où étaient conviés des experts, des décideurs et des citoyens, et par la publication d'un ouvrage – juste en amont des audiences publiques – discutant des enjeux (sociaux, environnementaux, techniques, etc.) soulevés par le projet du MTQ et proposant des alternatives concrètes. Quant aux groupes communautaires rassemblés en coalition (Mobilisation Turcot), ils ont organisé plusieurs Rendez-vous citoyens et autres soirées de discussion publique dans l'optique de développer une compréhension partagée des enjeux soulevés par la reconstruction de l'échangeur et de prendre action politique. Ils l'ont fait en développant un argumentaire contre le projet du gouvernement et pour un projet qui soit cohérent avec les principes défendus par la coalition soit : « la réduction de la pollution locale et l'amélioration de la santé publique; la diminution de l'utilisation de l'automobile et une

augmentation de l'offre de transport collectif; le désenclavement des quartiers touchés; le maintien de l'offre de logements [et] un soutien économique particulier aux quartiers touchés par les travaux durant la période de construction » (Mobilisation Turcot, 2008).

Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot présente donc des caractéristiques particulièrement intéressantes pour une étude sur l'apprentissage dans l'action sociale qui traite plus spécifiquement : de l'apport citoyen dans l'élaboration de solutions, de l'intégration des apprentissages dans la prise de décisions, mais aussi des obstacles à l'apprentissage collectif. Par ailleurs, les enjeux de transport sont parmi les grands défis socioécologiques que nos sociétés aient à relever. Une étude de cas sur ce sujet apportera de nouveaux éclairages sur cette problématique, d'autant plus qu'aucun des travaux recensés dans le cadre de cette recherche n'ait porté à la fois sur les enjeux de transport et l'apprentissage dans l'action sociale.

1.10 Fondements axiologiques de la recherche

Avant de présenter le but et les objectifs de cette étude de cas, il importe de préciser ma posture éthique sur les enjeux abordés. En effet, les principes d'équité socioécologique, de responsabilité écopolitique et d'épanouissement des personnes et des communautés donnent signification et direction à cette recherche visant à contribuer à l'amélioration des pratiques de délibération sur des enjeux socio-environnementaux.

Les problématiques socioécologiques comportent nombre d'enjeux d'équité, causés fondamentalement par une distribution inégale du pouvoir au sein de la société. Par exemple, en contexte urbain, les quartiers moins favorisés sont généralement les plus exposés aux pollutions de diverses origines (circulation, industries, contamination des sols, etc.), présentent beaucoup plus d'ilots de chaleur (zones largement bétonnées et

asphaltées et peu végétalisées), comportent moins d'aménagements favorisant les transports sécuritaires à pied et à vélo, etc. Les injustices sociales et environnementales sont le plus souvent inter-reliées; elles peuvent signifier, chez les personnes et les communautés, des états de vulnérabilité politique, sociale, de santé, économique et/ou environnementale (Bullard, 2005; Haluza-DeLay, 2013). Non seulement ces personnes et ces communautés courent alors des risques, mais elles font souvent face à des obstacles systémiques lorsqu'elles tentent de changer ces situations (Thésée et Carr, 2008a; Young, 2001/2011). Dans une visée d'équité socioécologique, il est question de dénoncer les différents visages des injustices socio-environnementales [10] et de trouver les voies de sortie des contextes de vulnérabilité et de discrimination. Cette valeur de justice peut entre autres s'actualiser en favorisant, par divers moyens, la participation politique des personnes vivant ces inégalités.

La « responsabilité écopolitique » (Brière, 2014), autre valeur fondatrice de la présente recherche, découle de cette volonté de prendre action dans l'espace public en faveur de l'équité socioécologique et, plus globalement, en faveur d'une amélioration des relations entre les personnes, leur communauté et l'environnement. Dans un article élaboré suite à une recension des écrits sur le thème de la responsabilité, j'ai traité de cette forme d'engagement politique (l'article est présenté en Annexe A). La responsabilité écopolitique implique ainsi une participation à la délibération publique sur des enjeux socioécologiques, dans une dynamique à la fois réflexive – inspirée du

[10] Ayant beaucoup contribué au concept de justice environnementale depuis une perspective de dénonciation des injustices subies par les minorités visibles (notamment la communauté afro-américaine), Robert Bullard (2005, p. 30-31) appelle à trois formes d'équité. Ainsi, les enjeux d'équité géographique concernent l'exposition aux risques environnementaux, les enjeux d'équité procédurale concernent l'application des lois et règlements et le déroulement des processus démocratiques et, finalement, les enjeux d'équité sociale concernent l'ensemble des facteurs (ethnicité, classe sociale, orientation sexuelle, etc.) qui engendrent encore discrimination ou vulnérabilité dans une ou l'autre des dimensions de la vie sociale (emploi, éducation, soins de santé, etc.).

« penser représentatif » de Hanna Arendt (1972, p. 307) –, créative et collective. Cette posture écosociale concerne différentes temporalités :

> Il y a d'abord une dimension rétrospective, qui se détache d'une perspective culpabilisante, qui concerne plutôt la reconnaissance des injustices (avec Young) et des dommages causés à l'environnement (avec Jonas). Il y a ensuite un temps présent, moment où s'engager concrètement dans un cheminement personnel et dans l'action sociale, en fonction des valeurs que l'on porte et de celles que l'on apprend à partager collectivement. Il y a finalement une dimension prospective qui fait référence au souci du long terme, qui guide en partie l'agir et contribue à y donner sens. (Brière, 2014)

Je crois que l'actualisation d'une telle forme de responsabilité face aux autres et au monde peut contribuer au développement personnel intégral. J'espère aussi que, ce faisant, cet engagement puisse engendrer d'importantes transformations des relations sociales et des réalités socioécologiques. L'exercice d'une responsabilité écopolitique m'apparait ainsi être une démarche particulièrement signifiante vers l'épanouissement des personnes et des communautés, qui constitue le troisième fondement axiologique de cette recherche.

J'aspire en effet au plein déploiement des potentialités des personnes, et ce dans la perspective d'un meilleur vivre-ensemble. En rapprochant l'épanouissement des personnes de l'amélioration du rapport aux autres et au milieu de vie, le concept d'écodéveloppement des communautés apparait structurant pour cette visée. Il fait en effet référence à un développement personnel et social multidimensionnel, endogène (tant d'un point de vue culturel qu'environnemental) et sensible au maintien de l'équilibre des écosystèmes (Sachs, 1997, p. 27-30).

1.11 But et objectifs de la recherche

Cette recherche est donc guidée par les valeurs énoncées dans la section précédente. Elle s'inscrit par ailleurs au croisement des champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation tout au long de la vie et de l'éducation relative à la

citoyenneté. Elle porte plus spécifiquement sur l'éducation relative à l'écocitoyenneté; un domaine de recherche en pleine émergence. Comme nous venons de le voir, les théories sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale apparaissent encore fragmentées, en développement. Cette recherche vise donc à contribuer à ce champ théorique, en y apportant de nouveaux éléments de compréhension, notamment en documentant certaines dimensions du phénomène de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale qui n'ont pas reçu suffisamment l'attention des chercheurs jusqu'à présent.

Articulée autour d'une étude de cas, cette recherche poursuit les objectifs suivants :

Objectif général :

Caractériser une dynamique délibérative relative à un enjeu socioécologique, soit celle du débat public concernant la reconstruction de l'échangeur Turcot, au regard de transformations personnelles et sociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté.

Objectifs spécifiques :

1. Saisir l'apport des dynamiques délibératives vécues par les acteurs impliqués, plus précisément quant aux aspects suivants :
    a. La compréhension des réalités écosociales concernées;
    b. L'élaboration participative de solutions aux problèmes discutés;
    c. La construction du sens de l'engagement sur ces questions vives;
    d. L'acquisition de compétences écocitoyennes.
2. Caractériser les processus d'apprentissage vécus par les acteurs;
3. Identifier les enjeux épistémologiques, éthiques et politiques de la mise en œuvre d'une telle dynamique délibérative.

Globalement, je souhaite que cette recherche contribue à ce que les débats publics sur des enjeux socioécologiques soient reconnus comme des espaces essentiels

d'apprentissage du vivre-ensemble. À cet effet, je verrai à une vaste diffusion et discussion des résultats, autant dans les milieux communautaires, universitaires que gouvernementaux.

Par ailleurs, et à plus petite échelle, une retombée escomptée de cette recherche était que les participants y trouvent un espace réflexif à propos de leur expérience dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot et prennent ainsi conscience des apprentissages et des transformations associés à leur engagement dans l'action politique. Cette retombée souhaitée s'est concrétisée; elle est discutée à la fin du Chapitre VI.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et théorique de la recherche. L'analyse critique inhérente à la composition de ce « cadre logique » (Fortin, 2010, p. 176) a amené à poursuivre la problématisation théorique (Merriam, 2009, p. 67) amorcée au Chapitre 1. La matrice théorique émergeant de ce processus explicite les concepts retenus pour cerner l'objet de cette étude, soit l'apprentissage dans l'action socio-environnementale.

Le cadre théorique a été construit en fonction de critères proposés par Christiane Gohier (2004, p. 85-86). Ainsi, je me suis assurée de la valeur heuristique des éléments retenus et de leur pertinence au regard des objectifs de recherche. Pour produire un ensemble fonctionnel et fécond, je me suis aussi assurée de choisir des notions, concepts et théories qui soient cohérents les uns avec les autres et qui émergent d'un double effort de synthèse et d'exhaustivité, c'est-à-dire que j'ai évité d'utiliser un trop grand nombre d'énoncés théoriques tout en m'assurant d'inclure tous ceux qui me sont apparus nécessaires à l'étude de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale.

Il importe également de spécifier que l'élaboration du cadre théorique et conceptuel de cette recherche s'appuie sur une certaine philosophie de l'éducation. En effet, cette matrice repose sur la vision d'une éducation critique (dans ce cas-ci, non formelle et informelle[11]) qui contribue à l'épanouissement des personnes, à des

[11] On peut distinguer trois grands contextes d'apprentissage. L'éducation dite formelle fait référence aux contextes scolaire et académique et est liée à l'obtention de grades ou diplômes. L'éducation non formelle est aussi structurée, c'est-à-dire qu'elle relève d'une situation pédagogique planifiée, mais

avancées démocratiques et au déploiement de la conscience sociale et écologique. L'aspiration est celle d'une *auto* et d'une *co* formations s'opérant dans la délibération publique, où les personnes peuvent se découvrir, se développer et apprendre les unes des autres, les unes avec les autres, au sujet des réalités écosociales qui les préoccupent et à travers l'action collective pour leur transformation. Ces perspectives s'inscrivent dès lors dans les paradigmes éducatifs humaniste, inventif et socio-interactionnel[12] (Bertrand et Valois, 1999). Certains auteurs (notamment Bonnefon, 2006, p. 23 ; Chomsky, 2010, p. 40) invitent à ancrer l'épanouissement des personnes dans une visée d'amélioration de la démocratie, de transformation sociale – reliant ainsi les paradigmes humaniste, inventif et socio-interactionnel – et c'est particulièrement cette combinaison d'idéaux éducatifs (à laquelle j'ajouterai une perspective écologique) que je considère inspirante pour le champ de la formation relative à l'écocitoyenneté.

L'apprentissage dans l'action socio-environnementale est un processus complexe s'inscrivant à la fois dans le rapport à soi, aux autres et à l'environnement et, en particulier, à travers le rapport aux savoirs qui traverse ces trois sphères d'interactions. Cette forme d'apprentissage se construit ainsi dans un réseau de relations comportant quatre dimensions interdépendantes. Le cadre conceptuel et théorique de cette recherche est organisé de manière à explorer chacune de ces

---

n'est pas liée à une forme de certification ; elle peut par exemple prendre la forme d'un atelier donné dans un centre communautaire. Enfin, l'éducation informelle fait référence à toute activité d'apprentissage non planifiée.

[12] Les tenants d'une éducation humaniste veulent voir se développer l'être humain dans ses dimensions les plus lumineuses. Ils soutiennent que les personnes – en tant qu'êtres libres et responsables – peuvent apprendre, s'épanouir et se transformer tout au long de leur vie pour réaliser leurs aspirations (Bertrand et Valois, 1999, p. 139; Bertrand, 1998, p. 48; Legendre, 2005, p. 740-741). Ils visent ainsi à accompagner de tels apprentissages en créant les conditions qui leur soient favorables.

Le paradigme éducatif socio-interactionnel invite à questionner les rapports existant entre l'éducation et les autres sphères de la société, notamment la sphère politique, dans une perspective de justice et d'égalité (Bertrand et Valois, 1999, p. 158-166). Ici, la théorie critique vient donc alimenter la réflexion sur les finalités de l'éducation, particulièrement quant à l'amélioration des processus démocratiques.

relations d'apprentissage. Ainsi, les quatre premières sections de ce chapitre invitent à se plonger tour à tour dans : 1) la dimension introspective de l'apprentissage; 2) sa dimension collective, vécue à travers la délibération; 3) les dynamiques de mobilisation et de construction de savoirs pertinents aux réalités abordées dans le débat public; et 4) l'écocitoyenneté comme forme particulière de rapport au milieu. Enfin, la cinquième et dernière section du cadre conceptuel et théorique présente une intégration des éléments explorés dans les quatre premières sections. Cette synthèse conceptuelle regroupe ainsi, de manière structurée et fonctionnelle, les repères théoriques sur lesquels appuyer l'analyse des apprentissages développés dans le débat public ayant entouré la reconstruction de l'échangeur Turcot.

2.1 La dimension introspective de l'apprentissage au fil des expériences de vie

Si l'apprentissage dans l'action socio-environnementale relève à l'évidence, et en grande partie, de l'interaction entre un ensemble de personnes mobilisées autour de questions vives, il demeure que sa dimension introspective est fondamentale. En effet, même si, plus généralement, tout apprentissage s'ancre dans le rapport au monde et aux autres (notamment à travers les valeurs, les savoirs et les informations qu'ils et elles développent et diffusent), il est important de garder à l'esprit que chaque personne intègre et interprète les évènements et les informations dans son for intérieur, donc d'une manière qui lui est propre, unique. C'est à travers cette appropriation intime des réalités (certes située dans un certain paysage – notamment culturel, épistémologique et normatif – et dans un réseau d'interactions sociales et environnementales) que le sens de l'expérience se construit et donc, que les apprentissages se réalisent. Cette première section du cadre théorique traite ainsi de la dimension introspective des processus de construction de sens et de transformation des savoirs qui sont pertinents aux contextes de délibération sur des enjeux socioécologiques.

2.1.1 Le sens de l'expérience

L'apprentissage se réalise toujours en contexte, dans le rapport que nous entretenons avec les personnes et les éléments qui s'y trouvent et s'y influencent mutuellement. L'apprentissage émerge ainsi de cette compréhension intériorisée (Illeris, 2004, p. 46) de ce qui se produit et à quoi nous participons : « apprendre, c'est produire du sens » (Mezirow, 2001, p. 30), c'est « mettre en forme et en sens » (Pineau, 2014; Galvani, 2013, p. 117) les différentes dimensions de son expérience du monde.

Or, comment définir le concept même de « sens »? Analysant les différentes acceptions du mot, Gaston Pineau (2005, p. 95-101) explique que le sens s'appréhende à travers trois dynamiques interdépendantes: il relève à la fois de la signification, de la sensation et de la direction. Produire du sens implique ainsi de décoder et d'interpréter des signes (trouver des *significations*), de sentir la « connexion vitale » qui nous unit au monde (à travers les *sensations*) et d'orienter nos actions dans ce monde, c'est-à-dire d'ajuster notre *direction*, nos visées, en fonction des nouvelles compréhensions et sensibilités développées. Ainsi, le processus de construction de sens interpelle à la fois les dimensions cognitive, affective, conative et corporelle de la personne (Bourgeois, 2013, p. 17; Elkjaer, 2009, p. 74). Dans d'autres mots, mais toujours dans cette vision holistique, Étienne Wenger (2005, p. 61) souligne que le processus « engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotions et relations ». La construction de sens est donc, fondamentalement, un processus multidimensionnel.

Pour Jack Mezirow (trad. libre, 1991, p. 4), « le sens est une interprétation, et produire du sens, c'est construire ou interpréter une expérience – en d'autres mots, la rendre cohérente ». La production de sens est ainsi également un processus d'organisation : on structure – de manière originale – des éléments en un tout cohérent, en établissant (pour sa propre compréhension) les relations qui les unissent (Pineau, 2005, p. 102, en se référant aux travaux d'Edgar Morin, 1991).

Parce qu'elle se vit dans un environnement donné et qu'elle est socialement située, cette mise en relations des éléments de sens tient d'une certaine « négociation » :

> La signification n'est jamais construite indépendamment de l'univers ambiant, mais ce dernier n'impose pas pour autant une ou des significations. (...) Le sens n'est ni préexistant ni le résultat d'une simple construction. La négociation de sens est un processus à la fois historique, dynamique, contextuel et unique. (Wenger, 2005, p. 60).

Plus précisément, Étienne Wenger (*ibid.*, p. 60-65) explique que la négociation du sens s'opère à travers deux dynamiques complémentaires, soit la participation dans le monde (qui implique l'*action* dans un milieu et la *connexion* aux autres qui s'y trouvent) et la réification des interprétations (qui leur confère un statut de réalité, qui leur donne forme).

L'approche critique de Jack Mezirow vient apporter un éclairage intéressant sur ce phénomène de négociation de sens décrit par Étienne Wenger. Ayant développé le concept de « perspectives de sens » (*meaning perspectives* ou « habitudes d'anticipation »), Jack Mezirow (2000, 2001, 2009) explique effectivement que chaque personne produit du sens, interprète son expérience du monde, à partir de certaines dispositions plus personnelles (cognitives, affectives, esthétiques, éthiques, etc.), mais aussi à partir de certains filtres (normatifs, épistémologiques, voire idéologiques) assimilés dans l'interaction sociale[13]. Or si ce partage de repères aide assurément à consolider les communautés, à soutenir et stimuler l'apprentissage de chacun-e, à développer une appartenance et de la cohésion sociale, il demeure que les filtres conceptuels et normatifs sont problématiques lorsqu'ils deviennent hégémoniques et empêchent alors de percevoir certaines dimensions des réalités personnelles, sociales ou écosociales (par exemple, des causes structurelles

[13] Ces « perspectives de sens » (Mezirow, 2009) sont profondément ancrées dans la culture et s'enracinent jusque dans la langue. On aura compris qu'un des dangers pour la réflexion autonome et critique est celui de mots et ou d'expressions qui deviennent des *buzzwords*, puis des « moules à penser » (Sauvé, 2007).

d'injustice environnementale). En effet, ces cadres de pensée sont parfois si prégnants qu'il devient difficile de produire du sens à l'extérieur de ces perspectives et donc, de mener une réflexion critique à leur égard (Young, 2001/2011). C'est ce que Nicole Roelens (1991, p. 220) nomme l'« enculturation d'empiètement » :

> L'enculturation d'empiètement consiste à remplir l'espace potentiel de découverte de quelqu'un en lui injectant des représentations qui l'encombrent et diminue d'autant sa capacité à produire ces propres représentations à partir de l'expérience. Cet empiètement s'organise au niveau social par l'attribution à certains du pouvoir de définir « la réalité » pour les autres.
>
> L'enculturation d'empiètement est à distinguer de la transmission culturelle. Celle-ci a une fonction stimulante des processus de pensée et de soutien à la structuration, elle ne vient pas à la place de ce que la personne peut découvrir dans l'expérience, elle offre un contenant modulable où elle peut déposer ces découvertes. Alors que dans l'enculturation d'empiètement, il y a division du travail cognitif entre ceux qui ont les insignes pour fournir les représentations de la réalité qui auront cours et ceux qui ne disposant pas de ces insignes doivent accepter de voir meubler leur espace potentiel de découverte.

Ces analyses sur la négociation de sens esquissent les double-tensions qui s'opèrent jusque dans la dimension la plus intime de l'apprentissage, soit la construction de sens dans son for intérieur à partir de l'expérience, mettant en exergue à la fois des dynamiques heuristiques et aliénantes de l'être-au-monde.

Nous avons ainsi commencé à explorer les concepts de sens et de construction de sens à travers l'expérience, sans toutefois avoir encore spécifié ce qui y est entendu par « expérience ». À ce moment, il m'apparait important de préciser que le concept d'expérience s'est doublement imposé dans cette recherche, soit 1) en fonction du contexte d'apprentissage exploré et 2) de la perspective éducative adoptée. D'abord, participer à un débat public est un moment « fort », une expérience intense et ainsi, dans le langage courant, on dira que cela constitue une « expérience de vie ». Ensuite, cette participation à la vie politique comme expérience de vie résonne dans tout un courant de l'éducation des adultes, soit celui de l'éducation tout au long de la vie (*lifelong learning*). Aux origines de ce courant, des auteurs comme David Kolb

(*Experiential Learning*, 1984), Donald Schön (*The Reflexive Practioner*, 1983), Gaston Pineau et collègues (*La formation expérientielle des adultes*, 1991) ont présenté l'expérience de vie comme creuset d'apprentissage fécond, mettant en lumière les apprentissages et les transformations personnelles réalisés à l'extérieur du cadre scolaire et académique et donc au fil des évènements, des engagements (familiaux, sociaux, politiques, etc.) et des pratiques (qu'elles soient professionnelles ou autres).

Il demeure que bien avant l'émergence du courant de l'apprentissage tout au long de la vie, les travaux de John Dewey (1859-1952) présentaient déjà l'expérience comme espace d'apprentissage. La perspective que le philosophe a développée sur les liens entre expérience et apprentissage m'apparait spécialement intéressante. Un extrait de l'ouvrage *Expérience et éducation* permet d'en saisir l'essence :

> **La nature de l'expérience**. On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve* – signification que le terme *expérimentation* explicite plus nettement. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière. La fécondité, la valeur de l'expérience se mesure à la manière donc ces deux phases sont liées. L'activité pour l'activité ne constitue pas l'expérience. Elle est dans ce cas dispersée, centrifuge, dissipée. L'expérience-épreuve implique changement, mais le changement est un passage sans signification, s'il n'est pas lié consciemment au reflux des conséquences qu'il provoque. Quand une activité se prolonge, se continue en conséquences subies, quand le changement que l'action produit se réfléchit dans un changement qui se produit en nous, le simple flux est chargé de sens. Nous apprenons quelque chose. (…)
>
> « Apprendre par expérience », c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. (…)
>
> Il découle de cela deux conclusions importantes pour l'éducation. 1) L'expérience est surtout une affaire active-passive : elle n'est pas essentiellement cognitive. Mais 2) le critère de la *valeur* d'une expérience réside dans la perception des relations ou des continuités auxquelles elle conduit.

> L'expérience implique la connaissance dans la mesure où elle est cumulative ou revient à quelque chose ou à une signification. (Dewey, 1938/2011, p. 223-224)

La fécondité de cette conception de l'expérience m'apparait résider dans le fait qu'elle met de l'avant non seulement son potentiel heuristique, mais aussi ses dimensions réflexive, affective et conative. À cela s'ajoute que cette définition intègre clairement la notion de construction de sens, laquelle est au cœur du phénomène d'apprentissage. Le regard ici porté sur l'expérience est donc beaucoup plus ontologique qu'épistémologique (Elkjaer, 2009, p. 79). Il n'est pas question de l'expérience en tant que cumul de connaissances et de compétences (tel qu'on l'entend dans l'expression « avoir de l'expérience »), mais plutôt de l'expérience en tant que moment de construction identitaire (se former comme personne, corps et esprit, à travers l'expérience).

Avec Dewey, Jean-Marie Barbier (2013, p. 72) et Pierre Pastré (2013, p. 93) soutiennent que l'expérience n'est pas directement le vécu d'une personne, mais correspond plutôt à la façon dont ce qu'elle vit à un certain moment résonne, retenti dans son for intérieur. Il y a donc expérience lorsqu'une situation dérange les repères d'une personne: « *experience occurs when habitual action and thinking are disturbed* » (Elkjaer, 2009, p. 86). Selon ces auteurs, l'expérience agit ainsi comme une « rupture » problématisant l'habituel, déstabilisant la compréhension que le sujet a du monde (Pineau, 1991, p. 29; Roelens, 1991, p. 223). Or, il m'apparait qu'une expérience peut aussi être féconde lorsqu'elle vient conforter un ressenti éprouvé précédemment, renforcer une vision ayant émergé d'une précédente expérience.

Nous avons vu, dans la citation sur la nature de l'expérience, que John Dewey conçoit l'expérience comme composée de deux pôles inter-reliés; un actif (le sujet qui agit sur le monde) et l'autre passif (le monde qui influence le sujet). Dans cette perspective, Étienne Bourgeois et collègues (2013, p. 5) expliquent que « la construction de sens suppose donc la conjugaison de l'action du sujet

(« expérimenter », « faire une expérience »), de son éprouvé (« faire l'expérience de ») et de sa pensée (qui permet d'élaborer mentalement le lien entre les deux) ».

Selon John Dewey, l'expérience est multidimensionnelle, engageant la personne dans sa totalité (corps et esprit). Aussi, le philosophe américain considère que l'activité réflexive n'est pas une caractéristique *sine qua non* de l'expérience :

> *Some experiences never enter consciousness and communication, but remain emotional and subconscious. Dewey talks about the aesthetic and emotional experience, and about happiness and sorrow as also being experience. (...) but if experience is to become a learning experience in the sense that experience can inform future experience, experience has to get out of the bodily and non-discursive field and into the cognition and conscious field of experience. In short experience has to become reflective and comunicated (with self and other)* (...) (Elkjaer, 2009, p. 82)

Ainsi, avec John Dewey, Bente Elkjaer pose qu'il y a apprentissage dans l'expérience seulement si un processus de réflexion critique y émerge; il existerait donc des expériences sans apprentissage, des expériences non apprenantes. Cette perspective contraste avec celle de Pascal Galvani (2013, p. 117), pour qui l'expérience *correspond* à l'apprentissage, le savoir contenu dans l'expérience pouvant, selon l'auteur, y demeurer implicite. Dans un autre angle d'analyse encore, Étienne Bourgeois et collègues expliquent que de faire référence à une situation, un moment de vie en terme d'expérience implique d'emblée d'en reconnaitre le caractère formateur :

> Le sujet parle d'« expérience » dès lors qu'il a le sentiment d'avoir « fait sien », de s'être « approprié » (...) ce qu'il a appris, c'est-à-dire de l'avoir inséré, de façon plus ou moins cohérente, dans un réseau de significations qui est le sien et qui structure son propre rapport au monde comme sujet. (Bourgeois et collègues, 2013 p. 11)

Ces conceptions sont certes contrastées, mais il demeure qu'à leur fondement se trouve l'idée de l'expérience comme creuset d'apprentissage. Dans cette thèse, je privilégierai la conception de l'expérience apportée par Dewey (et revisitée par Elkjaer), tout en gardant à l'esprit les autres apports mentionnés.

L'héritage de John Dewey inspire ainsi les travaux de nombreux auteurs contemporains des domaines de l'éducation, de la psychologie et de la philosophie politique. Nous verrons d'ailleurs plus loin dans ce chapitre comment ses idéaux éducatifs et politiques continuent de résonner dans des propositions philosophiques actuelles d'éducation à la démocratie.

2.1.2 L'apprentissage expérientiel : une transformation du rapport au monde

Nous venons de voir, dans une perspective ontologique de l'éducation tout au long de la vie, que l'apprentissage s'opère par construction de sens à travers l'expérience. Nous poursuivrons notre exploration de ces dynamiques en superposant une perspective épistémologique à ce premier regard ontologique, cherchant maintenant à comprendre comment le sens émergeant de l'expérience peut s'organiser en un ensemble de savoirs – des connaissances (qui permettent d'expliquer des réalités), des savoir-faire (avec lesquels prendre action) et de savoir-être (attitudes, valeurs qui orientent l'agir) (Sauvé, 2013b) –, mobilisés en retour pour intervenir dans le monde.

En cohérence avec ce qui a été abordé à la section précédente, David Kolb (trad. libre, 1984, p. 38) indique que « l'apprentissage est un processus où des savoirs sont créées à travers la transformation de l'expérience ». Or, une première question de clarification sur ce processus concernera sûrement son initiation : d'où, de quoi origine cette transformation? Nous avons vu plus haut qu'une certaine « rupture » dans le cours normal des choses, vécue de manière holistique (corps-esprit), peut caractériser « l'expérience ».

Or, selon une perspective constructiviste de l'éducation, c'est plus spécifiquement le conflit cognitif, le choc des idées qui enclenche un processus d'apprentissage. *A priori*, cette conceptualisation si souvent invoquée apparait réduire l'apprentissage à un processus intellectuel, faisant fi des dimensions affectives et sensorielles évoquées plus haut. Pour Jean-Pierre Astoli et collègues (2008, p. 37) la dimension affective est pourtant bien présente dans le concept de conflit cognitif. Selon ces auteurs, il implique de fait un investissement affectif puisqu'une valeur émotionnelle est nécessairement attribuée aux idées que la personne met à débat dans son for intérieur.

Un autre regard porté sur la dimension affective de l'apprentissage est de reconnaitre l'émotion comme déclencheur du processus. Knud Illeris explique que l'énergie nécessaire à l'apprentissage, à la production de sens, prend source dans le désir (celui de comprendre, de saisir et d'agir) : « *learning is basically libidinal* » (Illeris, 2004, p. 45). Et c'est dans la dimension affective, émotionnelle de la personne que nait ce désir de se mettre en processus d'apprentissage (Barbier, 2013, p. 73; Elkjaer, 2009, p. 79-80).

Ainsi, dans une perspective plus holistique, le processus d'apprentissage à travers l'expérience peut originer d'un sentiment de disjonction (*disjuncture*) entre soi et le « monde vécu » (Jarvis, 2009, p. 22, selon le concept habermassien), de conflit ou dilemme intérieur (Elkjaer, 2009, p. 81; Mezirow; 2009, p. 19), de rupture dans la continuité portée par des convictions installées (Pineau, 1991, p. 29-30), apportant un sens nouveau aux habitudes, valeurs et savoirs préalablement construits et faisant naitre le désir d'apprendre. Pour David Kolb (1984, p. 29), ces conflits peuvent être de différentes natures, concernant par exemple le rapport entre l'expérience concrète et des concepts abstraits, l'observation et l'action, des représentations construites et l'expérience du monde.

L'expérience formatrice amène à reconstruire réflexivement l'expérience (Pineau, 1991, p. 29-30), pour l'intégrer dans la composition – toujours évolutive – d'un « horizon complet et cohérent » (Mezirow, 2001, p. 60). Cette expérience peut aussi prendre la forme d'une ouverture, d'un ajout, d'un renforcement de savoirs existants, leur apportant une dimension nouvelle; l'apprentissage peut advenir dans la continuité d'une ouverture ontologique ou épistémologique préalable. C'est ainsi que l'apprentissage peut être envisagé comme un réapprentissage (Kolb, 1984, p. 28) orienté vers une meilleure compréhension du monde et vers l'action:

> Un sujet ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux. (Meirieu, 2010, p. 60)

L'apprentissage s'opère donc à partir d'un « système d'explication » préalable des réalités vécues, sans quoi le monde serait hermétique, inaccessible à l'apprenant (Kolb, 1984, p. 26). Il implique aussi une évolution interdépendante des rapports affectif et cognitif aux réalités vécues :

> *Affective life, like intellectual life, is a continual adaptation, and the two are not only parallel but interdependant, since feelings express the interest and the value to actions of which intelligence provides the structure. Since affective life is adaptation, it also implies continual assimilation of present situations to earlier ones – assimilation which gives rise to affective schemes or relatively stable modes of feeling or reacting – and continual accomodation of these schemas to the present situation.* (Piaget, 1951, p. 205, dans Illeris, 2004, p. 69)

Pour Peter Jarvis (2009, p. 25), l'apprentissage est un processus holistique, à la fois existentiel et expérientiel, où la personne se transforme dans l'interaction sociale[14] :

> *Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively,*

[14] Le focus est donc mis sur les transformations des personnes, sans inclure toutefois les transformations sociales.

> *emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person.*

Ce processus inhérent à l'existence humaine s'opère en « cycles d'apprentissage » : c'est la personne dans son intégralité (corps, esprit), avec son histoire de vie, qui, d'une expérience (sociale) du monde (« *life-world* ») à une autre, se transforme (*ibid.*, p. 29).

Apprendre relève ainsi de plusieurs réévaluations et évolutions : fondamentalement, celles de l'essence de l'être, des visions du monde et des savoirs. Dans le champ de l'éducation tout au long de la vie, ces dynamiques sont beaucoup abordées en termes de transformations. S'intéressant à ces transformations depuis l'étymologie du mot, Robert Kegan (2009) pose alors la question: « *What 'form' transforms?* ». Jack Mezirow (2001, p. 59) offre un élément de réponse à cette interrogation, en référant au concept de *Gestalt* : « l'apprentissage est une forme (*Gestalt*) qui change sous la pression d'un problème à tel point que la substance composant précédemment l'ancienne gestalt en constitue une nouvelle ».

À partir de travaux des fondateurs de la psychologie de la forme (Max Wertheimer, Kurt Koffka et Wolfgang Köhler), Fabrizio Fallas Vargas (2008) explique que la *Gestalt* correspond à la structure que le sujet donne à son interprétation d'une certaine dimension de la réalité. La *Gestalt* est donc une forme, entendue comme représentation d'une chose (d'un phénomène), comme organisation particulière des attitudes, des idées, des savoirs au sujet de cette chose. Ces formes ont la caractéristique d'être originales, au sens où chaque personne composera des formes sensiblement différentes, selon son histoire de vie.

C'est donc dans cette perspective que Bernadette Courtois et Gaston Pineau (1991) parlent de l'expérience comme d'un moment où les « formes » sont confrontées aux inattendus de la vie. Puisant à l'héritage de Jean-Jacques Rousseau – qui soutenait

que l'éducation dépende de trois « maîtres » : soi, les autres et les « choses » – Gaston Pineau (1992, p. 22) identifie trois voix de formation expérientielle : l'autoformation, l'hétéroformation et l'écoformation. Les formes se créent et se transforment ainsi dans le rapport à soi, aux autres (les pairs, la société[15]) et à l'environnement (le milieu de vie).

Pour Robert Kegan, l'apprentissage transformateur est toutefois plus circonscrit; il se rapporte essentiellement au repositionnement épistémologique :

> *Learning aimed at increasing our fund of knowledge, at increasing our repertoire of skills, at extending already established cognitive structures all deepen the resources available to an existing frame of reference. Such learning is literally in-*form*-ative because it seeks to bring valuable new contents into existing form of our way of knowing. (...)*
>
> *The second process (...) is what we might call* reforming our meaning-forming. *This is a metaprocess that affects the very terms of our meaning-constructing. (...) We change the very form by which we are making our meanings. We change our epistemologies.* (Kegan, 2009, p. 42-45)

Ainsi, pour cet auteur, l'« apprentissage informatif » remplit une forme existante alors que l'apprentissage transformateur fait évoluer cette même forme vers une autre qui soit plus appropriée à la nouvelle vision des choses élaborée par l'apprenant. Cette analyse m'apparait fort intéressante, bien que l'expression « apprentissage informatif » prête à confusion, débordant largement de l'acquisition de connaissances pour inclure le développement de savoir-faire.

Robert Kegan et Jack Mezirow se rejoignent dans leur conception de l'apprentissage transformateur dans la mesure où ils mettent tous deux l'emphase sur la dimension épistémologique de la transformation. Par contre, il est intéressant de noter que la posture épistémologique des deux chercheurs est différente, celle de Mezirow étant beaucoup plus critique. Alors que Kegan « décrit » deux types d'apprentissage

[15] Pascal Galvani (2010, p. 284) parle ainsi de coformation (formation avec les pairs) et de socioformation (référant à la socialisation, à la formation comme ancrée dans une certaine culture).

possibles, Mezirow fait de l'apprentissage transformateur un idéal d'épanouissement[16]. Aussi, Mezirow intègre à la transformation des dimensions affectives et éthiques, qui n'apparaissent pas dans la conception de Kegan. Ainsi, Jack Mezirow (2009, p. 22-23) définit l'apprentissage transformateur de la façon suivante :

> *(...) learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, reflective, open, and emotionally able to change. (...)*
>
> *Transformative learning may be understood as the epistemology of how adults learn to reason for themselves (...) rather than act on the assimilated beliefs, values, feelings, and judgements of others.*

Si nous reprenons l'analogie de Kegan, il est ici question non seulement de faire évoluer des formes, mais aussi de rendre celles-ci plus souples (cognitivement et affectivement), donc plus faciles à transformer lors d'une prochaine expérience formatrice.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, Jack Mezirow insiste sur le fait que beaucoup de perspectives de sens (qu'il nomme aussi « assomptions épistémiques » et que nous avons maintenant appelées « formes ») sont intégrées dans le rapport aux autres et la socialisation. Pascal Galvani (2010, p. 276) rejoint donc la pensée de Mezirow lorsqu'il espère une formation expérientielle qui amène à « transformer des horizons de sens implicites ».

Maintenant, comment peuvent s'opérer de telles transformations? De quelles manières se réalisent les apprentissages à travers l'expérience? Trois principaux processus de formation expérientielle identifiés dans la littérature apparaissent particulièrement pertinents au contexte de l'engagement au sein de débats publics, soit : la narration (ou récit), le dialogue, la réflexivité. Je propose ici de les explorer.

---

[16] Nous reviendrois à la philosophie éducative de Jack Mezirow dans la section 2.1.3.

La narration

Les espaces délibératoires sont des lieux où le récit a une place primordiale. Les personnes engagées dans un débat public sont beaucoup amenées à raconter (et à se raconter); livrer un compte-rendu critique d'une série d'évènements, expliquer les enjeux soulevés par un projet controversé, partager des connaissances développées dans des situations similaires vécues ailleurs ou dans le passé, sensibiliser à des réalités touchant certains groupes sociaux, etc. Ces récits visent à informer, à émouvoir, à convaincre, voire à dénoncer. Or, fait intéressant, ces communications destinées à autrui suscitent, en premier lieu, l'apprentissage chez leurs auteurs[17] (et bien sûr aussi chez les interlocuteurs, ce que nous verrons au moment d'aborder le dialogue comme mode d'apprentissage).

Si la production d'un discours implique l'apprentissage, c'est avant tout parce qu'il nécessite, à son origine, une organisation des idées. Pour certaines auteures (Clark et Rossiter, 2008; Clark, 2010; Delory-Momberger, 2003, p. 28), la narration est même centrale à tout apprentissage expérientiel, puisque c'est précisément à travers cette narration que l'on coordonne les éléments (affectifs, intuitifs, sensoriels, cognitifs) émergeant du vécu :

> *Experience itself is prelinguistic; it exists prior to an apart from language. We access it, reflect on it, make sense of it through languaging it, which is to say, through narrating it.* (Clark, 2010)

> Ce qui *donne forme* au vécu et à l'expérience des hommes [sic], ce sont les récits qu'ils en font. Le narratif n'est donc pas seulement l'instrument de la *formation*, le langage dans lequel celle-ci trouverait à s'exprimer : le narratif est le lieu où l'individu humain *prend forme*, où il élabore et expérimente l'histoire de sa vie. (Delory-Momberger, 2003, p. 28)

---

[17] La présente sous-section s'appuie sur les travaux d'auteurs travaillant sur les histoires de vie (l'autobiographie) comme stratégie d'autoformation. Bien que mon étude ne concerne pas ce type de démarche, j'ai pu puiser dans ces textes des éléments féconds concernant le processus narratif comme moteur d'apprentissage.

Ainsi, à travers le récit, la personne s'explique les liens de cohérence qu'il ou elle établit entre les différentes facettes de son expérience (Clark et Rossiter, 2008; Galvani, 2010, p. 298). La personne conscientise et travaille son expérience dans la narration, en dégage des éléments de sens, puis les structure de manière cohérente, pour en retirer des apprentissages. Et c'est précisément ce processus d'organisation – où l'on choisit les éléments que l'on juge significatifs, adopte une certaine perspective sur ceux-ci et les configure en conséquence – qui est formateur. Paul Ricœur (1983, p. 102, dans Delory-Momberger, 2003, p. 11) caractérise ce processus de « mise en intrigue » :

> Une histoire doit être plus qu'une énumération d'évènements dans un ordre sériel, elle doit s'organiser dans une totalité intelligible (...). La mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration.

Le récit devient ainsi révélateur d'une posture et d'une logique – il y a à la fois « auto-révélation » et partage, avec autrui, de l'effort de conceptualisation. C'est dans cette perspective que Pierre Dominicé (2002, p. 239) explique que la narration a une portée émancipatrice :

> Le récit a fréquemment pour vecteur la conquête, par le narrateur, de son autonomie. Il met également en évidence les modes d'élaboration, parfois laborieux, d'une posture intellectuelle devenue plus personnelle.

Cette mise en exergue vient clore la boucle d'apprentissage puisque le sujet prend conscience qu'il a appris. La narration éclaire l'apprentissage: « *we can track it and thus be encouraged by its growth and be aware of what help we need to learn further* » (Clark, 2010).

Bien entendu, les récits s'inscrivent le plus souvent dans un contexte d'échange. Maintenant que nous nous sommes penchés sur le potentiel éducatif spécifique à la narration, voyons celui qui caractérise le dialogue.

Le dialogue

Pour David Bohm (1996, p. 6-7) et Pascal Galvani (2010), le dialogue tient d'un effort de compréhension partagée des réalités, de l'émergence de sens nouveau à travers la coopération des personnes. Pascal Galvani (*ibid.*, p. 303) se penche sur les racines lexicales de cette expression:

> L'étymologie du mot « dia-logue » nous renvoie d'une part au préfixe dia, qui indique l'entre-deux, d'autre part au substantif logos, qui signifie à la fois « raison », « sens » et « parole ». Le dialogue, c'est la pratique qui fait émerger un sens entre les paroles des uns et des autres.

Bien que ces conceptions du dialogue ne reflètent pas les conflits qui sont aussi caractéristiques d'un contexte de débat public, il est intéressant de relever la place privilégiée qu'y occupe la production de sens. Je réfèrerai plutôt au dialogue dans l'idée d'une communication entre personnes qui puisse inclure le conflit, retenant toutefois de Galvani et de Bohm l'idée de l'intersubjectivité comme dynamique révélatrice de sens.

Le dialogue est au cœur de la délibération; c'est le moteur d'expression des points de vue, le lieu d'organisation de l'action collective, l'espace de mise en commun des idées et d'explicitation des conflits. Le dialogue ouvre aux réalités multiples qui caractérisent la controverse. En fait, il tombe sous le sens que le dialogue soit un mode d'apprentissage de premier plan dans les débats publics.

Avec Pascal Galvani (2010, p. 303), et en faisant le pont avec ce qui a été vu plus haut au sujet de la narration, il peut être posé que « la mise en dialogue intersubjectif des récits de l'expérience vécue permet une distanciation critique en révélant les points aveugles et les conditionnements des points de vue particulier ». Ainsi, la décentration à laquelle invite le partage des récits et des visions sur un sujet donné est propice à l'approfondissement, par les uns et les autres, de la compréhension qu'ils et elles ont pu développer antérieurement. S'intéresser à la confrontation d'une

pluralité de visions politiques dans une perspective éducative amène à voir le potentiel de ruptures (Pineau, 1991, p. 29), de disjonctions (Jarvis, 2009, p. 22), de conflits intérieurs (Elkjaer, 2009, p. 81; Mezirow; 2009, p. 19) qu'une telle forme de dialogue peut susciter. Ainsi, au-delà des apprentissages que Robert Kegan (2009) qualifie d'« informatifs », ce type de dialogue – voire de conflit – apparait particulièrement propice à générer des apprentissages transformateurs.

La qualité du dialogue influe certainement sur les apprentissages qui peuvent s'y réaliser. À cet égard, le contexte politique apparait particulièrement difficile, étant à la base caractérisé par les luttes de pouvoir et d'intérêt. Les théories de la délibération ont apporté un ensemble de propositions visant à rendre les processus délibératifs plus justes, équitables et inclusifs. Nous aborderons les conditions pouvant favoriser l'apprentissage en contexte de débat public à travers l'analyse de ces théories, dans la section 2.2.4.

La réflexivité et l'enquête réflexive

La réflexivité est un processus d'apprentissage particulièrement documenté et discuté par les acteurs de l'éducation tout au long de la vie. Le concept de réflexivité évoque à la fois la réflexion (la pensée), le reflet (celui du miroir qui renvoie une certaine image) et la rétroaction (le retour sur l'action). Certains auteurs s'intéressent à la temporalité de la réflexivité; pour Donald Schön (1994, p. 77) par exemple, le processus peut être immédiat, se réaliser « *en cours* d'action et *sur* l'action », alors que pour Knud Illeris (2004, p. 47) et David Kolb (1984) la réflexivité est un processus qui suit l'action.

Le processus réflexif amène à revoir le rapport à soi et le rapport au monde. Faisant le pont avec les deux formes d'apprentissage vues précédemment (la narration et le dialogue), Noël Denoyel (2005, p. 84, dans Pineau, 2009, p. 31) pose la réflexivité comme une articulation entre soi et le monde, qui implique des procédés de mise en

intrigue de l'expérience propre (narration) et de mise en commun des perspectives (dialogue). Pascal Galvani (2009, p. 37-38) conçoit également la réflexivité comme composée de ces deux mouvements, soit d'une part la subjectivation (ou récursivité sur soi-même, prise de conscience de ce qui nous forme) et d'autre part la socialisation/écologisation, c'est-à-dire la « rétroaction réflexive sur les éléments de l'environnement social et naturel ».

En lien avec les sentiments de rupture, de dilemme, de disjonction vus plus haut comme initiateurs de l'apprentissage expérientiel, Donald Schön (1994, p. 77) indique que la réflexivité peut émerger de « situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs ». Dans ce contexte, la personne cherche à développer non seulement une meilleure compréhension (des pratiques, des actions, des expériences), mais aussi du pouvoir-agir (Le Boterf, 2010; Sauvé, 2013b), de l'autonomie (Pineau, 2009, p. 23). Dans une perspective d'autoformation, la réflexivité peut se traduire en « boucle autopoïétique », où la personne se retrouve en dynamique de production d'elle-même (Pineau, 2009, p. 25). Knud Illeris rapproche d'ailleurs la réflexivité de la méta-cognition, qu'il identifie comme « une forme d'apprentissage qui met en commun et en perspective tous les autres processus d'apprentissage que maitrise la personne » (trad. libre, Illeris, 2004, p. 47).

Pour Jack Mezirow (2001, p. 32-33), la réflexivité est avant tout un processus critique, qui implique de se questionner sur les valeurs et présomptions épistémiques qui orientent le jugement. Dans l'idéal émancipateur de l'auteur – qui ancre ses travaux dans une perspective freirienne –, la réflexivité devrait donc impliquer une remise en question, critique et rationnelle, des perspectives de sens héritées socialement (Mezirow, 2001, p. 23). Ainsi, ce processus est critique du fait qu'il amène à la conscientisation d'influences sociales. Pour Stephen Brookfield (2010, p. 36) toutefois, la vision que Mezirow a de la pensée critique n'est pas assez forte, puisqu'elle n'est pas suffisamment liée à l'« application » de la théorie critique

(malgré cet ancrage freirien que l'auteur donne à ses travaux). En effet, Paulo Freire allait plus loin que Mezirow dans sa vision de la critique sociale – avec une vision de l'émancipation fondée dans la mise en lumière des enjeux de pouvoir, la dénonciation des effets dévastateurs de l'idéologie dominante et le travail à la réalisation d'un monde plus juste. Ainsi, avec le concept de « praxis », Paulo Freire (1980, p. 29) a développé une vision de la réflexivité qui est intimement liée à l'action et orientée vers l'émancipation des personnes et la transformation sociale; la praxis fait ainsi référence à la réflexion *dans* l'action sociale, *au sujet* de l'action et *pour* sa transformation. Il est question de se transformer soi-même tout en travaillant à transformer les réalités problématiques : « *la educación en la praxis es por tanto una acción transformadora consciente que supone dos momentos inseparables, el de la acción y el de la reflexión* » (Gutiérrez, 2002, p. 153). Avec Jan Fook (2010, p. 40), nous pouvons donc reconnaitre deux perspectives complémentaires sur la réflexion critique, soit une première plus intrinsèque, fondée sur la capacité à transformer ses propres visions (posture tenue par Jack Mezirow), et une seconde plus engagée, relevant de la mise en lumière des enjeux de pouvoir et de l'acquisition de pouvoir-agir (prenant source dans la théorie de la critique sociale).

Pour John Dewey (1916/1973, dans Bourgeois, 2013, p. 18-19), la pensée réflexive a trois fonctions : donner du sens à l'expérience, se fixer des buts et se donner la capacité de les atteindre. Toujours selon le philosophe pragmatiste, l'enquête (*inquiry*) est un processus d'apprentissage déclenché par un sentiment (émotion) face à une situation incertaine qui mobilise à la fois la pensée réflexive et la créativité (Elkjaer, 2009, p. 75). L'enquête fait ainsi le pont entre l'expérience vécue et future, elle est à la fois réflexive et prospective, en ce sens qu'elle est une forme d'« imagination anticipatoire » qui sert à générer des hypothèses à tester dans l'action pour continuer d'avancer, d'apprendre (*ibid.*, p. 77). Cette vision de la réflexivité semble moins critique que celles développées par Jack Mezirow et Paulo Freire, mais tout aussi orientée vers l'action que la « praxis » de Freire.

Mark Aulls et Bruce Shore (2008, p. 40) rejoignent John Dewey lorsqu'ils spécifient que la réflexivité est une composante essentielle de l'enquête (vue comme stratégie d'apprentissage et de résolution de problème). En fait, ces ponts tracés entre réflexivité et enquête apparaissent fort pertinents au contexte de la délibération sur des enjeux socioécologiques, où les citoyens vivent ces deux dynamiques inter-reliées dans leur recherche de solutions. À travers ces processus, les citoyens se mettent en projet, tentent de développer un agir signifiant (cohérent avec ce qu'ils ressentent, avec leurs valeurs et leurs visions), qui contribue à éclaircir la controverse et qui offre des pistes de résolution. Pour poursuivre sur ce thème de l'enquête, explorons les définitions qu'en donnent Donald Schön, Mark Aulls et Bruce Shore :

> *Inquiry learning is concerned with solving problems but it does not require solutions to problems. It involves a flexible yet systematic approach toward solutions. Inquiry learning is learning about the topic being investigated while simultaneously learning about the process of inquiry.* (Schön, 1992, p. 181, dans Aulls et Shore, 2008, p. 4)

> *The goals of inquiry are discovery, being inquisitive, being a problem finder and problem solver, being a thinker, and doing what you can to create meaning on your own. The idea of producing knowledge that is meaningful to yourself and others, and using knowledge to accomplish purposes that include those you set yourself or that you believe in, is central to inquiry.* (Aulls et Shore, 2008, p. 23)

À travers l'enquête réflexive, il est ainsi question de produire du sens, de développer des connaissances et des savoirs qui permettent une action chargée de signification, et aussi d'apprendre sur le processus même de l'enquête (développer des compétences à cet effet).

Enfin, les conceptions de la réflexivité vues jusqu'ici trouvent résolument écho dans les travaux de David Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel, une théorie qui a fortement marqué le champ de l'éducation tout au long de la vie. Effectivement, Kolb identifie le processus réflexif comme fondateur de l'apprentissage et il le lie

directement à l'action. Toutefois, l'auteur n'ancre pas sa vision de l'apprentissage dans une perspective critique, au sens où il voit l'apprentissage comme un processus continu d'adaptation au monde (*ibid.*, p. 31) et non comme une voie émancipatrice de transformation des réalités. Il demeure que Kolb (trad. libre, *ibid.*, p. 38) conceptualise l'apprentissage comme un « processus où des savoirs sont créés par la transformation de l'expérience ».

Selon l'auteur américain, cette reformulation continue du sens construit serait vécue de quatre manières complémentaires, soit à travers l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Le modèle présenté à la Figure 6 met en relations ces quatre dimensions de l'apprentissage. En plus de les agencer à l'intérieur d'une boucle séquentielle, il présente les double-tensions qui s'opèrent entre elles.

L'axe vertical du modèle concerne la « préhension », soit la façon d'intégrer l'expérience vécue. Sur cet axe, la « compréhension » réfère aux processus intellectuels – interprétation conceptuelle, représentation symbolique – tandis que l'« appréhension » relève du senti, du tangible (*ibid.*, p. 41). Quant à l'axe horizontal du schéma, il concerne la façon dont ce qui a été appréhendé est utilisé dans le processus de transformation; l'« intention » fait alors référence à la réflexivité, alors que l'« extension » concerne une action concrète dans le monde extérieur (*ibid.*, p. 41).

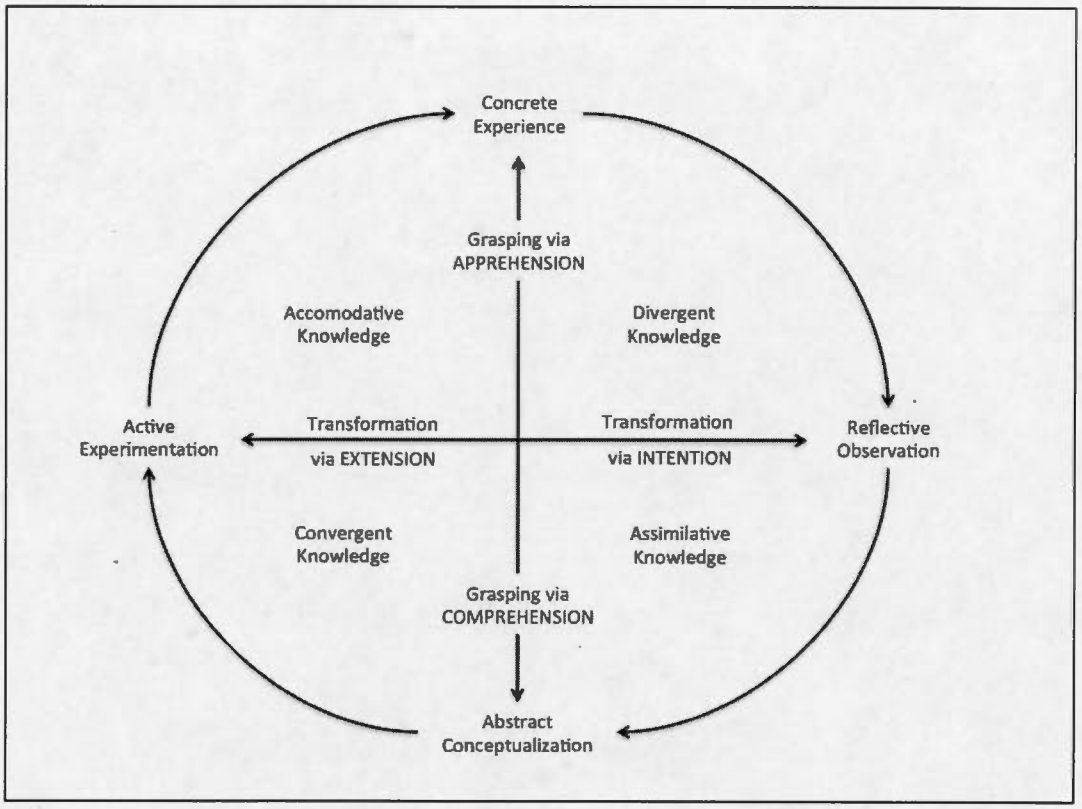


Figure 6. « *Structural Dimensions Underlying the Process of Experiencial Learning and the Resulting Basic Knowledge Forms* » (Kolb, 1984, p. 42)

Ainsi, selon David Kolb, ces modes d'apprentissage se combinent, faisant de l'apprentissage une expérience holistique, impliquant les différentes dimensions de la personne :

> *To learn is not the special province of a single specialized realm of human functioning such as cognition or perception. It involves the integrated functioning of the total organism – thinking, feeling, perceiving, and behaving.* (Kolb, 1984, p. 31)

David Kolb (*ibid.*, p. 34-35) insiste aussi sur l'intégration du rapport à l'environnement (social et biophysique) dans la théorisation du phénomène d'apprentissage, indiquant que la « transaction » entre l'apprenant et le milieu est à la base du processus. Il demeure que des critiques (Elkjaer, 2009, p. 86; Jarvis, 2009, p.

23) apportées au modèle de David Kolb ont soulevé que l'interaction sociale y avait été évacuée. En fait, de manière plus générale, d'autres auteurs (tels Boud, 2010, p. 36; Frost, 2010, p. 15) ont soulevé que la notion de réflexivité a trop fortement été identifiée, dans la littérature, comme un processus introspectif. Ces auteurs indiquent que la réflexivité se vit aussi beaucoup dans le dialogue et donc qu'il serait fécond de penser la réflexivité comme un processus également collectif.

Pour Bente Elkjaer (2009, p. 86), c'est l'omission d'une dimension ontologique de l'apprentissage chez Kolb qui pose problème: « *To Kolb, experience is an epistemological issue and not one of ontology, in spite of his view on learning styles. This also means that there is no room for emotion and aesthetics in Kolb's theory of learning* ». Peter Jarvis (2009, p. 23) souligne également le manque d'une dimension affective dans la théorie de Kolb. En fait, les critiques adressées à Kolb tiennent peut-être du fait qu'il n'ait pas suffisamment explicité le rôle qu'il reconnait aux émotions dans sa théorie de l'apprentissage expérientiel. Il demeure que son ouvrage offre des bases de réflexion fécondes sur l'apprentissage expérientiel, et plus spécifiquement sur la place de la réflexivité dans ce processus.

2.1.3 Espoirs de transformation portés par des théories de l'apprentissage tout au long de la vie

« Le développement adulte est-il un concept empirique ou normatif? », demandent Stephen Brookfield et John Holst (trad. libre, 2011, p. 44). La question peut sembler étrange *a priori*, mais il apparaît tout de même qu'elle ait sa raison d'être puisque nombre de théories sur l'apprentissage tout au long de la vie dépassent largement l'explicitation de réalités éducatives « communes » pour aborder des expériences spécialement fécondes et porter des idéaux humanistes et démocratiques. D'ailleurs, Peter Jarvis (2008, p. 150) répond d'une certaine façon à l'interrogation de Brookfield et Hoslt en affirmant : « *Lifelong learning* per se *has no aims, only those*

who are its exponents have aims for it and it is these that may be analysed from a moral and/or political perspective ».

Plusieurs auteurs ont travaillé à décrire des formes d'apprentissage critique et réflexif particulièrement fécondes, certes existantes, mais somme toute peu répandues vues, notamment, les fortes pressions systémiques de reproduction sociale qui nuisent à l'émancipation et à l'épanouissement des personnes (Murphy et Fleming, 2006, p. 51). Pour conclure cette première section du Chapitre II, nous aborderons quelques-uns de ces repères théoriques porteurs « d'espoir » d'autoformation, rapprochant l'épanouissement personnel de l'engagement social et politique. Dans ces perspectives, le développement de l'esprit critique est vu comme une base à partir de laquelle pratiquer la réflexivité épistémologique (Mezirow, 2001, 2009), dénoncer l'idéologie dominante et ses structures oppressantes (Brookfield et Holst, 2011, p. 49), vouloir le bien commun et le reconnaitre comme fondation de son propre bien-être (Brookfield, 2005, p. 32), développer une éthique du « care » et de la démocratisation (selon Habermas, dans Murphy et Fleming, 2006, p. 52). Si chacun des repères théoriques qui seront maintenant explorés ne portent pas explicitement l'ensemble de ces valeurs sociales et éducatives, il demeure qu'ils m'apparaissent tous y converger.

En ce sens, un premier concept intéressant à aborder est celui de *bildung*, que Theodor Adorno (1962, dans Løvlie et Standish, 2002) qualifiait d'« éducation pour l'humanité ». Ayant émergé des travaux de Hegel, von Humboldt et Kant, la *bildung* est au fondement de la philosophie éducative des Lumières (18^{e} siècle). Bien que cette référence puisse sembler « vieillie », elle m'apparait porteuse et continue d'ailleurs d'alimenter la réflexion de nombre de chercheurs contemporains.

La *bildung* concerne l'engagement actif dans son propre processus de formation (Norbendo, 2002), dans une double visée d'épanouissement et d'engagement à la

réalisation d'un monde meilleur. Les trois citations qui suivent permettent de saisir l'essence de ce concept :

> *Bildung, in the classic sense (...) contains a projective anticipation of the 'good life', of a human freedom enacted with responsability for self and others in the open-ended project of self-creation.* (Bleicher, 2006)

> *[Bildung means] to take responsibility for the humanity in his or her own person – and to take part in the ongoing conversation of mankind. The educated person, then, is the individual who strives towards being a competent contributor to that conversation.* (Løvlie et Standish, 2002)

> *Bildung is defined as action to create a self that is held to be valuable. (...) I generally subdivide action into the phases of goal setting and goal achievement. The fonction of Bildung is thus to design and form the self, a complex meaning-making process.* (Schneider, 2012)

Le processus d'autoformation ainsi promu implique la construction identitaire, à travers la clarification/transformation de son propre système de valeurs et de buts, dans une perspective d'engagement social. La *bildung* est donc un concept critique (Schneider, 2012), d'où concevoir son rapport intime au monde – un monde qui est en même temps celui des autres (Løvlie et Standish, 2002). Kant y intégrait d'ailleurs le développement de compétences « cosmopolitiques » (Cavallar, 2014). Parallèlement, von Humbolt (dans Løvlie et Standish, 2002) concevait la *bildung* comme une démarche réflexive amenant à trouver, à l'intérieur de soi, une « clarté » et un « réconfort » qui puissent accompagner l'action dans le monde.

Le concept de *bildung* trouve écho dans l'« autoformation existentielle » de Pascal Galvani et Nicole Roelens, qu'ils définissent aussi comme « praxis de la transformation de soi » (Galvani, 2010, p. 273) et « tentative personnelle d'accomplissement d'une présence au monde » (Roelens, 1996, citée dans Galvani, 2010, p. 279). Selon Pascal Galvani, (2006, p. 60-67), les expériences d'autoformation existentielle sont ainsi fondatrices de valeurs et impliquent deux activités inter-reliées : prendre conscience de ce qui nous forme – un exercice de

subjectivation qui amène à prendre acte des expériences vécues – puis rétroagir, à partir de cet éclairage, sur certains éléments de l'environnement social et/ou naturel. L'autoformation existentielle est ainsi une démarche continue, holistique, critique et émancipatrice :

> Dans une perspective existentielle, la formation désigne le processus vital et permanent de mise en forme par interaction entre soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde (éco). L'autoformation désigne alors la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde. L'autoformation n'est donc pas un processus indépendant, mais un processus de rétroaction sur l'environnement et de récursivité sur soi-même qui met en forme et en sens des éléments temporels différents : expériences de vie et connaissances, pratiques et savoirs théoriques, expériences existentielles et significations symboliques… L'autoformation est un processus d'émancipation et de déconditionnement par prise de conscience réflexive de ce qui forme le sujet. (Galvani, 2010, p. 284)

Pascal Galvani (2010, p. 299-304) identifie trois étapes dans le processus d'autoformation existentielle, soit 1) le retour introspectif sur l'expérience, 2) la décentration dans l'intersubjectivité pour pluraliser les compréhensions et révéler des « points aveugles », 3) la conscientisation de l'intentionnalité égocentrique, c'est-à-dire l'identification de ses motivations intrinsèques, pour arriver ensuite à les « suspendre » de l'interprétation, voire de la prise de décision. Cette troisième dimension, qui n'était pas implicite au concept de *bildung*, m'apparait particulièrement féconde puisqu'elle suggère de développer une sagesse qui peut apparaitre certes utopique, mais qui serait si porteuse pour aborder les problématiques socioécologiques auxquelles nous sommes confrontés.

Un dernier repère théorique pour cette section présentant des espoirs de formation expérientielle est celui de l'apprentissage transformateur, tel que Jack Mezirow le conceptualise. Il s'agit d'un repère incontournable dans la mesure où nombre d'auteurs s'intéressant à l'apprentissage tout au long de la vie (et plus spécifiquement à l'apprentissage dans l'action sociale) s'en sont inspirés (notamment Brookfield,

2005, 2010; Gorard, Rees et Fevre, 2002; Kilgore, 1999; Murphy et Fleming, 2006; Reed et collègues, 2010; Sinclair et Diduck, 2001).

L'apprentissage transformateur correspond au développement d'une ouverture et d'une capacité à remettre en question ses propres présupposés épistémologiques et axiologiques :

> *[Transformative learning is] learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive, discriminating, reflective, open, and emotionally able to change. Frames with these characteristics are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action.* (Mezirow, 2009, p. 22).
>
> *Transformative learning may be understood as the epistemology of how adults learn to reason for themselves (...) rather than act on the assimilated beliefs, values, feelings, and judgements of others.* (*ibid.*, p. 23).

Pour bâtir sa théorie, Jack Mezirow s'est inspiré des trois grands intérêts de connaissance qui caractériseraient l'expérience humaine selon Jürgen Habermas (1976): l'intérêt technique, qui relève d'une volonté d'adaptation au milieu et de résolution des problèmes qui s'y trouvent; l'intérêt pratique, qui concerne l'amélioration du dialogue et de la compréhension interpersonnelle; l'intérêt émancipatoire, qui s'opère à travers les deux premières formes d'intérêt et vise à mettre au jour les rapports de pouvoir (Courtois, 1993, p. 41-44). Ainsi, selon Jack Mezirow (1991, p. 73-75), l'« apprentissage instrumental » est fonction du premier intérêt de connaissance évoqué, l'« apprentissage communicationnel » relève du second et c'est la combinaison de ces deux dynamiques qui fonde l'apprentissage transformateur, à portée émancipatoire.

Une autre référence aux travaux de Jürgen Habermas chez Jack Mezirow concerne l'idéal de la rationalité: « faire preuve de rationalité, c'est soumettre la validité d'une assertion à l'épreuve du raisonnement : avancer des raisons, évaluer des informations, étayer les arguments au lieu d'en appeler à l'autorité, à la tradition et à

la contrainte » (Mezirow, 2001, p. 86). On peut déduire cette influence habermassienne dans la façon dont Jack Mezirow conçoit la mobilisation des compétences instrumentales et communicationnelles à l'intérieur d'un processus de transformation. Pour l'auteur, c'est précisément l'acquisition de ces deux types de compétences qui permet l'examen critique des perspectives et modèles (*meaning schemes*) socialement véhiculés (Mezirow, 2009, p. 22). Ce processus d'évaluation rationnelle de la validité des normes, des positions et des raisonnements proposés (voire imposés) amène celui ou celle qui le vit à les adopter, les rejeter ou les transformer, selon ce qu'il ou elle conçoit comme étant juste, pertinent et vrai (*ibid.*, p. 22-23). Les étapes de cette démarche réflexive théorisée par Jack Mezirow sont présentées dans l'Encadré 1.

Encadré 1
Les 10 phases de l'apprentissage transformateur
selon Jack Mezirow (2009, p. 19)

1) *A disorienting dilemma*
2) *Self-examination*
3) *A critical assessment of assumptions*
4) *Recognition of a connection between one's discontent and the process of transformation*
5) *Exploration of options for new roles, relationships, and action*
6) *Planning a course of action*
7) *Acquiring knowledge and skills for implementing one's plan*
8) *Provisional trying of new roles*
9) *Building competence and self-confidence in new roles and relationships*
10) *A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective*

Dans la perspective de Jack Mezirow, l'apprentissage transformateur correspond donc à un développement de son autonomie de pensée, de sa capacité d'analyse des interprétations et représentations sur le monde commun – les siennes comme celles qui prévalent dans l'espace public. L'apprentissage transformateur relève ainsi d'une

clarification de sa propre identité (Illeris, 2014), d'un exercice de sa liberté, au sens où l'on peut « nommer [sa] réalité, en avoir une connaissance dégagée de ce qui va apparemment de soi, en parler sans emprunter une autre voix que la [sienne] » (Mezirow, 2001, p. 23); il peut en résulter un agir plus authentique.

Les idéaux d'autoformation qui viennent d'être abordés – c'est-à-dire la *bildung*, l'autoformation existentielle et l'apprentissage transformateur – visent des formes d'apprentissage et d'épanouissement qui sont particulièrement signifiantes pour l'engagement politique et ainsi, l'amélioration de la vie démocratique.

2.2 La délibération : un creuset d'apprentissage

Cette recherche porte sur à l'expérience que constitue l'engagement politique; elle aborde les dynamiques d'apprentissage tout au long de la vie vécues dans le contexte de la délibération à propos de « choses publiques ». En revenant à la perspective pragmatiste de John Dewey, nous pouvons donc voir cette pratique de la démocratie comme une « expérience » à la fois introspective et partagée (Jenlink, 2009, p. 30), une « expérimentation de la diversité » (trad. libre, Brookfield, 2005, p. 15). Dans cette optique, le débat politique est un lieu de construction de sens, un espace où les acteurs peuvent approfondir leur compréhension d'eux-mêmes, des autres et des réalités en discussion.

Cette deuxième section du cadre théorique porte spécifiquement sur la délibération comme situation d'apprentissage collectif. Dans un premier temps, nous circonscrirons ce qui est entendu dans cette thèse par « délibération » et aborderons brièvement les idéaux démocratiques promus dans les théories de la délibération, relevant leurs forces et leurs limites. Une fois ces bases posées, nous nous intéresserons aux repères théoriques contemporains portant sur les processus d'apprentissage collectif qui peuvent se vivre dans le politique. En troisième lieu,

nous nous pencherons sur les « espoirs » portés par les penseurs du champ de l'éducation à la démocratie. Enfin, nous reviendrons aux théories de la délibération, en les analysant depuis une perspective éducative.

2.2.1 La délibération, entre pratiques et théories

L'idée de délibération est intégrée à la conception contemporaine de la démocratie (Dryzek, 2009). Dans les champs de la philosophie politique et de l'éducation à la citoyenneté, on y fait constamment référence. Une valorisation de l'engagement citoyen s'observe également dans la pratique. Dans le « tournant délibératif » (Pion et Piron, 2009; Fischer et Gottweiss, 2012) observé depuis les années 80, un ensemble de méthodes de participation et de consultation ont émergé : sondages, forums de discussion, jury de citoyens, consultations publiques, etc. Ces espaces politiques sont devenus si nombreux que Loïc Blondiaux et Yves Sintomer (2002) parlent même d'un « impératif délibératif » se posant désormais aux citoyens. Mais il va sans dire que tous ces espaces n'offrent pas la même possibilité d'engagement aux acteurs de la société civile. D'un dispositif à l'autre, la nature et l'intensité de l'engagement varient beaucoup, tout comme le pouvoir conféré. À partir de travaux de Archon Fung (2003, 2006), Laurence Bherer (2011) propose une grille de caractérisation des dispositifs de participation citoyenne (voir Tableau 1). En combinant les différentes modalités de participation et variantes présentées dans le tableau, on obtient un aperçu des configurations possibles pour ces espaces politiques.

Tableau 1

« Les différentes modalités organisationnelles des forums participatifs »
selon Archon Fung (2003, 2006), adaptation de Laurence Bherer (2011, p. 161)

LES MODALITÉS ORGANISATIONNELLES	LEURS VARIANTES
Les participants	• Citoyens volontaires • Recrutement ciblé • Tirage au sort • Parties prenantes citoyennes • Parties prenantes professionnelles
L'intérêt des participants	• Les participants ont un intérêt direct • Les participants ont un intérêt indirect
Le type de participation	• Spectateur • Expression spontanée de leurs préférences • Justification de leurs préférences • Agrégation des préférences individuelles et négociation • Délibération et discussion raisonnée
La portée de la participation	• Un sujet restreint • Un sujet large
La fréquence de la participation	• Régulière • Processus limité dans le temps • Garanties législatives pour permettre la répétition
Le degré d'influence des citoyens	• Avantages personnels seulement • Influence de type informationnel • Recommandation et consultation • Coproduction • Décision

Une définition de la délibération

Les débats publics dépassent toutefois les espaces institutionnalisés de participation, pour inclure des initiatives (de mobilisation des connaissances et de préparation de propositions novatrices, par exemple) lancées par la société civile elle-même, souvent portées par le milieu associatif, communautaire ou universitaire. Les médias, traditionnels et sociaux, jouent aussi un rôle important dans ces débats. Les acteurs s'y renseignent et peuvent y trouver une tribune (plus ou moins facilement, selon la ligne éditoriale tenue). Étant donnée l'importance de ces espaces parallèles aux dispositifs institutionnalisés de participation, je propose, pour cette thèse, une définition large de la délibération. Je la définis comme une discussion ouverte, dans

l'espace public, à propos des différents enjeux d'une question politique et des possibilités de résolution de cette question. Avec John Dryzek et Carolyn Hendriks (Dryzek, 2009; Dryzek et Hendriks, 2012, p. 33), j'ajouterai qu'en délibération, les idées devraient être communiquées de manière à rejoindre autrui et, se faisant, à relier les intérêts particuliers à des principes plus universels. Dans cette perspective, la délibération concerne l'ensemble de la société civile et fait référence à tous les espaces discursifs et argumentatifs sur une question donnée.

Les théories de la délibération

Dans l'idéal de démocratie délibérative, la justification des décisions « procède par l'argumentation et le raisonnement publics entre citoyens égaux » (Reber, 2011). Iris Marion Young (2001/2011) explique que les théories de la délibération consistent à la fois en « une explication normative des fondements de la légitimité démocratique » et « une recommandation quant aux modalités de l'engagement politique des citoyens ». Ainsi porteuses d'idéaux démocratiques, ces théories sont très prégnantes dans les réflexions actuelles concernant l'amélioration des processus d'engagement citoyen. Les travaux de Jürgen Habermas et de John Rawls sont des incontournables de ces réflexions[18]; ces deux penseurs sont vus comme les « pères fondateurs » de la démocratie délibérative (Girard, 2009). Et bien que la fécondité de leurs travaux soit vastement reconnue, on souligne souvent qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte de l'importance des obstacles concrets qui s'opposent à la mise en œuvre des situations idéales de délibération proposées (Baber et Bartlett, 2005, p. 54). Aussi, nous verrons plus loin que la dimension affective de la personne n'est pas suffisamment considérée dans les processus délibératifs proposés par Rawls et Habermas.

[18] Étant données l'ampleur et la densité des œuvres de Jürgen Habermas et de John Rawls traitant de délibération, j'ai choisi d'explorer cet héritage théorique non pas directement dans le texte, mais plutôt à travers l'analyse synthétique qu'en ont fait d'autres auteurs.

Selon une vision habermassienne de la délibération, les acteurs échangent dans une visée d'intersubjectivité et se sont entendus à prendre une décision axée sur la force du meilleur argument (Blondiaux, 2001; Baber et Bartlett, 2005, p. 7). La validité des arguments l'emporte alors sur leur popularité (Baber et Bartlett, 2005, p. 7). Jürgen Habermas pose comme conditions de succès de la délibération la vaste participation, l'égalité des personnes et le raisonnement rationnel (Baber et Bartlett, 2005, p. 35). Jack Mezirow (2001, p. 86) explique ce qùe ce type de raisonnement représente pour Habermas : « Faire preuve de rationalité, c'est soumettre la validité d'une assertion à l'épreuve du raisonnement : avancer des raisons, évaluer les informations, étayer les arguments au lieu d'en appeler à l'autorité, à la tradition ou à la contrainte ». C'est ainsi par ce processus critique d'analyse et de production d'énoncés – ou « enquête rationnelle » (Baber et Bartlett, 2005, p. 35) – que l'argumentation devrait se construire.

Stéphane Courtois (1993) résume la pensée de Habermas quant aux conditions de la communication rationnelle. Ces conditions sont au nombre de quatre : (*ibid.*, p. 78):

- l'intelligibilité de cette communication, qui relève d'une compétence linguistique et grammaticale;
- la vérité de l'énoncé, qui est reconnue si cet énoncé concerne « une expérience ou un fait appartenant à la réalité extérieure perceptible »;
- la sincérité du locuteur, qui implique de faire connaitre les intentions et désirs associés à l'énoncé;
- la justesse normative, qui s'évalue en fonction du rattachement des valeurs invoquées à un « arrière-plan normatif reconnu ».

À ces quatre conditions de validité de la communication, Habermas ajoute des conditions du dialogue rationnel. Les participants à la discussion doivent ainsi :

> Être en possession d'informations précises et intégrales; à l'abri de toute coercition et d'illusions déformantes; aptes à évaluer objectivement les informations et les arguments; ouverts aux perspectives alternatives; prêts à

> adopter une démarche de réflexion critique sur les présuppositions et leurs conséquences; à égalité de chances de participation autant pour contester, questionner, réfuter et réfléchir que pour écouter les autres faire de même; prêts à accepter un consensus éclairé, objectif et rationnel comme test légitime de validité. (Courtois, 1993, p. 95)

L'ensemble de ces conditions composent la situation idéale de délibération (« *ideal speech situation* »), un des concepts les plus reconnus de l'œuvre d'Habermas (Murphy et Fleming, 2010, p. 7).

Comme Habermas, John Rawls appelle à l'égalité des personnes dans la délibération, mais est beaucoup plus exigeant sur la façon d'assurer cette égalité. S'inspirant de Hobbes, Kant et Locke, il suggère d'instaurer un « voile d'ignorance » dans le processus délibératif, qui fasse en sorte que chaque personne participant à la discussion ignore la position sociale d'autrui (Baber et Bartlett, 2005, p. 36). De plus, sous ce voile d'ignorance, chaque personne devrait réfléchir et se positionner à partir de qui elle est, mais en fonction d'un idéal de justice partagé entre tous – cette conception partagée de la justice correspondant à la « position originale » à partir de laquelle initier la délibération (*ibid.*, p. 62). Toujours selon Rawls, si ces conditions sont réunies, les personnes délibérant peuvent alors fonder une « raison publique » :

> La raison publique (…) [requiert] des individus agissant dans la sphère publique qu'ils justifient leurs positions ou les décisions qu'ils prennent sur la base de prémisses ou de raisons acceptables par d'autres qui ne partagent pas la même conception de la nature humaine, mais sont seulement décidés à coopérer en société selon des termes réciproques et équitables. (Manin, 2002)

Cette recherche de réciprocité et de justice ouvre un « omnilogue », où le fond de la discussion repose sur les valeurs et les idéaux plutôt que sur l'expertise (Rawls, 1995, p. 140-141, dans Baber et Bartlett, 2005, p. 52). Chez Habermas toutefois, l'expertise a sa place dans la délibération, aux côtés de l'argumentation relative aux valeurs, pour juger de la validité des arguments normatifs. Par ailleurs, la participation du plus grand nombre promue par Habermas ne trouve pas écho chez

Rawls, notamment à cause de la sensibilité du dispositif à mettre en place pour instaurer le « voile d'ignorance » et la « position originale » nécessaires, dans cette vision, à la réflexion désintéressée.

Les travaux de Habermas et Rawls portant sur la délibération sont denses et complexes. Leur étude dans le détail représenterait une entreprise trop ambitieuse pour cette thèse. Le Tableau 2 résume les autres dimensions de l'idéal délibératif porté par ces deux auteurs.

Tableau 2

L'idéal délibératif selon Jürgen Habermas et John Rawls
tiré de Baber et Bartlett (2005, p. 50)

	Habermas (ideal discourse)	*Rawls (public reason)*
Prerequisites of discourse	*Shared political culture*	*Reasoning from the original position*
Standard of success	*General consensus for shared reasons*	*Unanimity for the right reasons*
Style of reasoning	*Test of competing validity claims*	*Search for binding precommitments*
Role of interests	*Source of competing validity claims*	*Eliminated from reasoning process*
Role of experts	*Practical testing of competing claims*	*No role in basic decisions*

Bien que les deux positions théoriques diffèrent à plusieurs égards, il demeure qu'il s'en dégage une sagesse inspirante. Rawls et Habermas mettent tous deux en lumière l'importance de délibérer à propos des valeurs inhérentes à tout projet politique. Pour Amy Gutmann et Dennis Thompson (2002), la délibération est aussi une manière éthiquement appropriée de prendre des décisions en contexte de « désaccords moraux persistants » : par la justification réciproque continue, les citoyens donnent sens aux normes et aux lois qu'ils s'imposent collectivement. Pour ces deux auteurs (*ibid.*), « réciprocité, publicité et imputabilité sont les principaux critères régulant les

conditions de la délibération ». Ce processus, ils le nomment aussi l'« économie du désaccord moral ». Pour Bernard Manin (2002), les théories de la délibération montrent « qu'il est possible de chercher à établir par la raison des propositions portant sur les valeurs ».

Or, débattre de valeurs est une entreprise sensible. Aussi, l'arène politique est par essence caractérisée par des asymétries de pouvoir. Pourtant, les théoriciens de la démocratie délibérative mettent de l'avant une argumentation vécue dans un esprit raisonnable et de coopération, devant mener au consensus rationnel. Cette recherche du consensus entre tous, nombre d'auteurs (notamment Blondiaux, 2008; Benasayag et del Rey, 2007; Reber, 2011; Young, 2001/2011) l'ont vue comme irréaliste, voire contre-productive. Le principal danger se posant avec la recherche du consensus est celui d'une imposition des voies dominantes. Au contraire, laisser le conflit se déployer peut avoir un effet mobilisateur (la controverse amène à participer et à se positionner) et donc révélateur des tensions normatives ayant cours dans la société. Aussi, comme le souligne Loïc Blondiaux (2008), le fait qu'il y ait expression de positions conflictuelles atteste d'une certaine qualité du dispositif participatif en place. Dans cette perspective, John Dryzek et Carolyn Hendriks (2012, p. 36) préfèrent parler de « résolution de conflit » plutôt que de recherche de consensus.

Or Iris Marion Young (2001/2011) va plus loin que les auteurs précédents sur le problème du consensus, mettant en exergue que, dans la réalité politique, l'idéologie dominante peut être si prégnante qu'elle conditionne d'emblée le raisonnement des citoyens, empêchant une discussion libre et éclairée. Face au discours du pouvoir, la « langue des possibles » (Freire et Macedo, 1987, p. 54) peut effectivement être difficile à parler dans les espaces délibératifs. Une configuration délibérative qui fait fi de l'existence de ce rapport de force, qui n'inclut pas de mesures pour faciliter le développement – en son sein – d'une diversité de perspectives et de savoirs, peut dès

lors être perçue comme un mécanisme de « production des absences » (de Sousa Santos, 2011)[19].

Ainsi, des acteurs délibérant sur une question politique dans l'idéal promu par les théories de la délibération pourraient arriver à un consensus qui renforcerait l'idéologie dominante justement parce que cette idéologie aurait trop d'emprise sur eux et qu'ils ne seraient pas en mesure d'y apporter une critique et de penser la question posée en dehors des paradigmes hégémoniques :

> Dans une société marquée par des inégalités structurelles multiples et durables, (...) la plupart des membres de la société auront tendance à penser leurs relations sociales dans les termes de ces discours [hégémoniques], quelle que soit leur position dans la hiérarchie des inégalités structurelles. Lorsqu'un processus délibératif se déroule dans le cadre de tels systèmes discursifs, les accords auxquels les participants sont susceptibles de parvenir n'en seront pas moins partiellement conditionnés par des rapports de pouvoir injustes, raison pour laquelle on ne saurait considérer qu'ils reposent sur un consensus authentiquement libre. (Young, 2001/2011)

Puisque l'idéologie dominante entrave le potentiel de réflexion critique des citoyens, Iris Marion Young (*ibid.*) indique que les théories de la démocratie délibérative devraient être porteuses d'une critique sociale et souligner les formes d'exclusion et de contraintes existant dans les dispositifs réels de délibération politique.

Une autre critique importante portée aux théories de la démocratie délibérative est celle d'esquiver l'importance des affects et des émotions dans la réflexion et l'engagement sur des questions socialement vives. Iris Marion Young (2001/2011), Jürg Steiner (2011) et Sharon Krause (2005, 2008) mettent en lumière les problèmes posées par cette conception avant tout rationnelle et raisonnable de la délibération politique. D'abord, Sharon Krause (2008, p. 2) souligne que l'engagement sur une

---

[19] Avec sa « sociologie des absences », Boaventura de Sousa Santos (2011) soutient que l'invisibilité d'une diversité d'idées et de savoirs sur un sujet donné n'est pas qu'une répercussion de la diffusion de modèles dominants. Selon l'auteur (*ibid.*), il y a bien là une intentionalité : « ce qui n'existe pas est en fait activement produit comme non existant, c'est-à-dire comme une alternative non crédible à ce qui est supposé exister ».

question politique émerge et se nourrit continuellement dans la dimension affective de la personne :

> *The rationalist models of deliberation and norm justification that predominate in political theory today (as represented, for instance, in the work of John Rawls and Jürgen Habermas) suffer from a motivational deficit. The ideal of reason as a faculty that abstracts from sentiment (...), disconnects the deliberating subject from the motivational sources of human agency, which are found in the affective attachments and desires from which subjects are asked to abstract.* (Krause, 2008, p. 2)

Si Rawls et Habermas reconnaissent que l'engagement dans un processus rationnel de délibération peut émerger dans l'affectivité (par indignation devant une injustice par exemple) et qu'il importe de « sentir », au final, le bien-fondé des normes qui auront été identifiées dans le processus rationnel de délibération, il demeure qu'entre ces deux moments, les deux philosophes ne font, à toute fin pratique, pas de place à l'affectivité et à l'émotion (Krause, 2008, p. 2). Pourtant, la réciprocité à laquelle ils appellent – de surcroit sur des enjeux éthiques et moraux – requiert la mobilisation de cette dimension de la personne.

Iris Marion Young (2001/2011) indique que l'émotion et les formes non « rationnelles » de communication, que l'on peut observer par exemple dans les mobilisations en situations de controverses (images, chansons, slogans, etc.), frappent l'imaginaire et « perturbent les idées reçues ». Les communications qui interpellent au niveau émotif peuvent créer le choc des idées, la décentration d'où construire de nouveaux rapports au sujet débattu et aux personnes impliquées dans la délibération.

Dans cette même veine, je rejoins aussi Jane Mansbridge et collègues (2010, dans Steiner, 2011) lorsqu'ils écrivent que « les actions empathiques, qui demandent d'essayer de se mettre soi-même à la place d'autrui, engagent habituellement les facultés non cognitives et exigent des formes non cognitives de communication ». En

contexte de délibération, le témoignage et la narration, des formes de communication rejetées par Habermas, appellent à cette forme d'empathie et sont souvent propices à susciter la réflexion:

> L'ouverture des histoires à l'interprétation encourage les narrateurs et les auditeurs à collaborer pour tirer des leçons de l'expérience personnelle (...) Les narrations peuvent être efficaces dans la mesure où leurs conclusions normatives sont ambiguës. (Polletta et Lee, 2006, dans Steiner, 2011)

Les histoires de vie ont aussi tendance à rapprocher, à travers l'émotion partagée et l'identification possible à l'autre, plutôt que de renforcer les positions antagonistes (Steiner, 2011). Le témoignage peut également être un mode d'expression plus accessible que l'argumentation rationnelle; « la narration aide celui ou celle qui est désavantagé(e) à être mieux entendu(e) » (Steiner, 2011).

Enfin, Sharon Krause (2008, p. 5-8) explique que l'impartialité – posture promue par les théories de la délibération – implique un engagement affectif de la personne, exige une certaine humanité, « une sensibilité réflexive aux souffrances et aux joies que les autres peuvent éprouver » (trad. libre, *ibid.*, p. 5). Pour l'auteure, ce souci d'autrui nait de l'émotion : « *concerns are affective states that involve reflective valuing and caring, and that dispose us to decision and action* » (*ibid.*, p. 8).

Les auteures qui viennent d'être citées ont étayé de solides arguments – sans jeu de mot – en faveur d'une valorisation de la dimension affective de la personne dans la conception contemporaine de la démocratie délibérative. Avec ce que nous avons vu dans la section précédente au sujet de la dimension affective de l'apprentissage, on peut reconnaitre que les réflexions de Krause, Young et Steiner ont aussi beaucoup de signification lorsqu'on s'intéresse au potentiel éducatif des débats publics.

2.2.2 L'apprentissage collectif du vivre-ensemble

Dans la première section du cadre théorique (2.1), nous nous sommes intéressés à la dimension introspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Nous nous pencherons maintenant sur la dimension collective de ce type d'apprentissage, en abordant plus spécifiquement les dynamiques de co-construction de savoirs qui se vivent dans l'action sociale.

Tout d'abord, il est intéressant de revenir au concept d'« expérience » pour aborder l'apprentissage collectif, en mettant ici l'emphase sur sa dimension relationnelle, hétéroformatrice (Pineau, 1991; Galvani, 2010). Pour John Dewey, les interactions sociales vécues dans l'expérience du monde – qu'il nommait aussi « transactions » – sont des dynamiques clés de la transformation des personnes et de la société (Elkjaer, 2009, p. 81). Les espaces délibératifs, qui ouvrent à une diversité de perspectives et d'informations, apparaissent donc être des lieux privilégiés de co-construction de savoirs. Stephen Brookfield (2005, p. 15) explique d'ailleurs que la démocratie est un contexte d'apprentissage particulièrement fécond puisqu'il suppose une expérimentation permanente de la diversité et une recherche continue des meilleures « formes sociales ».

Cette notion de co-construction de savoirs trouve racines dans le courant théorique du socioconstructivisme. Selon cette perspective, les savoirs sont par essence le produit de dynamiques d'interaction sociale (Jonnaert, 2009, p. 64); que ce soit à travers la lecture, l'observation, le dialogue, etc., on apprend énormément au contact des autres ou de leurs productions. Voir la délibération politique à travers cette lunette socioconstructiviste met en exergue que c'est en partageant et en débattant idées et connaissances que l'on peut à la fois réaliser des apprentissages personnels et contribuer aux développements de savoirs qui s'inscrivent dans les réalités contemporaines et soient susceptibles de répondre aux besoins et désirs de changement émergeants.

Bien sûr, porter un regard critique sur le concept de socioconstructivisme pose la question des rapports entre savoir et pouvoir, soulevée par nombre d'intellectuels : les modèles positivistes, néocolonialistes et néolibéraux s'imposent souvent aux dépens d'autres visions du monde, créant un ensemble d'enjeux non seulement épistémologiques, mais aussi politiques, éthiques, socioécologiques, etc. Comment réellement apprendre les uns des autres et engendrer des transformations écosociales si certaines cosmovisions s'imposent, faisant entrave au déploiement d'autres postures? Cet apprentissage est possible – et il se manifeste dans les faits –, mais il requiert constamment la vigilance, la surveillance, la dénonciation, l'affirmation et la pratique créative. En ce sens, les porteurs d'« épistémologies *alter-natives* » (Thésée et Carr, 2008a, 2008b) ont un rôle à la fois essentiel et exigeant[20].

Nombre d'apprentissages qui se réalisent en contexte de délibération constituent ce que Jean Lave et Etienne Wenger (1991) ont appelé des « apprentissages situés », soit des apprentissages s'inscrivant dans le développement collectif voué à la poursuite d'un objectif partagé. Nous pouvons effectivement considérer les espaces délibératifs comme étant composés de plusieurs « communautés de pratiques » (Wenger, 2005) qui acquièrent collectivement des savoirs en fonction des besoins éprouvés dans la réalisation commune d'activités (qui peuvent concerner la mobilisation, la construction d'argumentaires, l'élaboration de propositions, etc.). Ces « communautés d'apprentissages » s'organisent et apprennent ensemble dans un processus d'« appropriation collective des réalités » (Orellana et Marleau, 2015).

Cette perspective rejoint la définition que donnent Shlomo Mizrahi et Eran Vigoda-Gadot (2009) de l'apprentissage collectif, à savoir qu'il implique de développer une

---

[20] En adoptant cette vigilance critique, le concept du socioconstructivisme se reflète dans la posture épistémologique et méthodologique tenue dans cette recherche. Cette conception se traduit notamment par une collecte de données menée auprès de nombreux acteurs aux opinions et expertises contrastées. Cette perspective est également liée aux stratégies de validation des résultats et aux critères de rigueur mis en œuvre (voir Chapitre 3).

compréhension partagée des réalités (*shared mental models*) dans l'effort de résolution des problèmes communs, d'élaboration de solutions collectives aux problèmes rencontrés. Les savoirs construits dans l'action collective alimentent ce que Chris Argyris et Donald Schön (2002) ont appelé (en s'intéressant à l'apprentissage en contexte organisationnel), des « théories d'action ». Ces dernières « théories » sont composées d'objectifs, de valeurs et de stratégies d'action poursuivis conjointement, s'appuyant sur des représentations partagées (*ibid.*, p. 35-36).

Les apprentissages « situés » et les « théories d'action » élaborées dans l'action politique sont d'abord mobilisés dans le contexte où ils se réalisent. À cet égard, on peut dire que les savoirs développés dans la délibération forment des « îlots de rationalité » :

> Un « îlot de rationalité », c'est la représentation qu'on se donne d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un projet qui lui donnent son sens. Elle a pour objectif de permettre une communication et des débats rationnels (notamment à propos de prises de décisions). Un îlot de rationalité est donc un savoir relatif à une situation. (Fourez, 1997)

Délibérer en situation de controverse implique de considérer un ensemble de facteurs contextuels et de connaissances issues de plusieurs champs disciplinaires. Ainsi, pour Gérard Fourez (1997, 2001), un îlot de rationalité est à la fois interdisciplinaire et circonscrit; les connaissances à acquérir et les compétences à développer collectivement pour former ce cadre d'analyse peuvent être limitées en nombre, mais elles proviennent nécessairement de plusieurs disciplines. Enfin, si Gérard Fourez (1997) insiste sur le caractère rationnel du processus d'apprentissage collectif qu'il décrit, il reconnait toutefois l'élan affectif qui le soutient. Il insiste sur la rationalité – qu'il définit comme « une discussion ouverte et clarifiée des situations dans lesquelles on est impliqué » – comme base à partir de laquelle développer les « sciences de terrain » (ou « sciences à projets ») qui orientent la prise de décisions (*ibid.*).

2.2.3 Le développement d'intelligences citoyennes

Le champ de la pédagogie critique offre des repères théoriques particulièrement intéressants à l'analyse des débats publics depuis une perspective éducative. Les penseurs qui s'inscrivent dans ce champ portent l'idéal d'une démocratie vivante, animée et actualisée par des citoyens libres penseurs qui dénoncent les oppressions et les dérives, argumentent, proposent et exigent des conditions d'existence plus justes, solidaires et égalitaires. Zygmunt Bauman et Keith Tester (2001, p. 4, *in* Giroux, 2007, p. 2) me semblent synthétiser habilement et de façon inspirante l'esprit du courant critique en matière d'éducation :

> (...) *keeping the forever unexhausted and unfulfilled human potential open, fighting back all attempts to foreclose and pre-empt the further unravelling of human possibilities, prodding human society to go on questioning itself and preventing that questioning from ever stalling or being declared finished.*

Les acteurs de l'éducation critique s'intéressent à un ensemble de savoirs qui se développent – et qu'ils espèrent voir se développer davantage – dans l'action sociale et politique, en fonction de cette visée d'une société apprenante, progressiste, où chacun et chacune puisse exprimer sa créativité et s'épanouir à travers l'engagement pour un monde meilleur. Majo Hansotte (2005), penseure critique qui propose des repères fort pertinents pour l'éducation tout au long de la vie, identifie quatre grands savoirs inter-reliés, développés au sein de la société civile contemporaine engagée. L'auteure nomme ces savoirs « intelligences citoyennes », où le terme intelligence est employé dans le sens d'une « intelligence de la situation » (*ibid.*, p. 88). La typologie proposée par Hansotte m'est apparue constituer une grille de lecture fort pertinente pour la présente recherche puisqu'elle concerne directement l'apprentissage en contexte délibératif.

Tout d'abord, Majo Hansotte nomme « intelligence argumentative » le savoir-agir qui consiste à problématiser une question vive, à formuler un discours qui exprime une volonté politique relative à cette question et à en discuter avec les porteurs

d'autres visions. L'auteure explique que « cette rationalité discursive est nécessairement non déductive : il s'agit au contraire de mettre en suspens les raisonnements déductifs, au profit d'un questionnement actif des présupposés de chacun » *(ibid.*, p. 107-108). Dans cet idéal, c'est d'abord la recherche d'intersubjectivité qui est à favoriser au cœur de la discussion; on valorise l'abduction plutôt que la déduction, au sens où « l'abduction explique ce qui " peut être ", la déduction, ce qui " doit être " » (Mezirow, 2001, p. 102). Ainsi, « c'est par abduction que nous essayons de comprendre ce que l'autre veut dire, c'est-à-dire en puisant dans notre propre expérience pour expliquer celle des autres » (*ibid.*, p. 102).

Le concept d'intelligence argumentative trouve donc en partie écho dans celui du « penser représentatif » d'Hannah Arendt (1972, p. 307), qui implique une analyse attentive, depuis sa propre identité (clarifiée), des positions en présence sur une question donnée. Cette capacité combinée de décentration et d'affirmation critiques est d'ailleurs promue par Habermas. Se référant au philosophe allemand sur ce point, Jack Mezirow (2001, p. 89) explique qu'il y a alors « passage d'une compréhension égocentrique du monde à l'affirmation progressive d'une volonté et d'une capacité à participer au dialogue rationnel concernant la validité de ce qui est communiqué [dans le débat]». En fait, Stephen Brookfield (2005) explique que, dans l'idéal d'Habermas, cette volonté de comprendre les points de vue des autres et de se détacher de ses intérêts particuliers constitue **le** grand apprentissage à réaliser à l'âge adulte.

Dans une perspective de transformation sociale, les penseurs de l'éducation critique insistent sur l'importance de rattacher les réalités problématiques globales à des expériences de vie (McLaren, 2004, p. 156). La deuxième forme d'intelligence citoyenne théorisée par Majo Hansotte est précisément l'« intelligence narrative », qui implique de savoir partager son vécu relatif aux questions en discussion et de savoir recevoir les récits des autres.

L'auteure fait valoir que, dans les débats publics, le récit est une stratégie souvent employée pour soulever des enjeux de justice. Elle souligne d'ailleurs à quel point la vision de ce qui est juste et injuste est subjective :

> (...) les récits des injustices subies et de l'espérance de justice éclairent bien la dimension irréductiblement conflictuelle du rapport au juste et à l'injuste. L'intelligence narrative aborde la justice comme une espérance permanente, individuelle et collective. Toutefois, le sentiment personnel d'être injustement traité doit être mis à l'épreuve des lois et règles, et également à l'épreuve du Nous Tous pour que l'arbitrage puisse avoir lieu. (Hansotte, 2005, p. 144)

Ainsi, la narration permet de partager et de confronter les visions quant aux différentes façons dont les structures, les normes et les dynamiques sociales affectent la réalité de chacun, chacune. La narration met également en lumière les différentes représentations qui coexistent quant aux grandes valeurs partagées socialement, telles celles de justice, d'égalité et de liberté.

Dans l'idéal démocratique de Majo Hansotte, une mise en commun féconde des récits à travers la délibération politique requiert trois grandes compétences, soit de pouvoir : 1) comprendre les positions d'autrui, 2) expliquer les enjeux (éthiques, politiques, environnementaux, etc.) soulevés par les récits et 3) potentialiser ces apprentissages et éclairages dans la construction de nouvelles perspectives collectives (*ibid.,* p. 145-146). Pour faire suite à ce qui a été vu dans la section précédente concernant la dimension affective de l'apprentissage et l'origine affective de l'engagement, on peut envisager que le potentiel transformateur de la mise en commun des récits tient beaucoup du fait qu'ils impliquent profondément les interlocuteurs sur le plan humain : « *Stories draw us into an experience at more than a cognitive level; they engage our spirit, our imagination, our heart, and this engagement is complex and holistic* » (Clark and Rossiter, 2008).

La troisième intelligence citoyenne identifiée par Majo Hansotte (2005) est l'« intelligence prescriptive », qui exige pour tous – et non par intérêt particulier – de

meilleures conditions d'existence. La prescription citoyenne ainsi formulée est axiologique; elle réfère à des objectifs collectifs, elle concerne des valeurs et des principes que l'on veut privilégier et mettre en œuvre relativement à une certaine dimension du vivre-ensemble (*ibid.*, p. 176). Cette prescription politique origine d'une vigile critique qui questionne le présent et le devenir.

Pour Majo Hansotte, l'intelligence prescriptive doit se déployer en amont de l'intervention des experts. Dans cet idéal, c'est « en fonction de la direction prescrite, [que] des experts s'associent à un combat citoyen et mettent leur compétence à disposition, tant il n'est pas d'expertise neutre » (*ibid.* p. 174). Car pour l'auteure, « il est urgent d'aller vers une modernité réflexive capable de ramener la raison technoscientifique à l'intérieur de la raison démocratique » (*ibid.*, p. 175). Selon mon observation, cette posture rejoint la vision du politique portée par John Rawls et Hannah Arendt, à savoir qu'il s'agit d'un espace de délibération concernant avant tout le développement d'une éthique du vivre-ensemble.

Pouvoir ainsi formuler des propositions de changement social requiert de prendre conscience de son pouvoir d'agent critique (Giroux, 2008, p. 17). Je remarque par ailleurs que l'intelligence prescriptive décrite par Majo Hansotte mobilise un ensemble de compétences et valeurs citoyennes identifiées par d'autres auteurs du champ de l'éducation critique, telles : la « curiosité critique » et la créativité (Joldersma et Deakin, 2010, p. 147), l'autonomie morale et intellectuelle (Valero, 2003, p. 65), « l'imagination socioculturelle », (Kincheloe, 2008, p. 63), l'amour et la compassion d'agir contre le nihilisme et le cynisme (McLaren, 2004, p. 163).

Le quatrième savoir citoyen mentionné par Majo Hansotte (2005, p. 184) est l'« intelligence déconstructive », qui mobilise avant tout la compétence critique. Cette forme d'intelligence permet de cerner et de dénoncer les « illusions démocratiques »; elle renvoie ainsi aux difficultés structurelles rencontrées dans la mise en œuvre des trois intelligences citoyennes précédemment exposées

(argumentative, narrative et prescriptive). L'intelligence déconstructive organise la résistance aux différentes formes d'oppression induites dans le discours dominant et présentes dans l'espace public :

> L'attitude de base de cette dernière intelligence, c'est la pratique de la question qui détricote les évidences. Faire vivre un dissensus, un désaccord sur ce qui fait accord et maintenir une brèche ouverte sur les consensus dominants, tel est le rôle du questionnement permanent [caractéristique de l'intelligence déconstructive]. (Hansotte, 2005, p. 196)

Ainsi selon Majo Hansotte, l'intelligence déconstructive suppose une « sensibilité subversive » (*ibid.*, p. 205) et une capacité à comprendre le monde en dehors des sentiers battus. Dans cette analyse, on remet en question les faits évoqués, les principes mobilisés et les perspectives formulées (*ibid.*, p. 197). Pour ce faire, il est nécessaire de développer une compréhension holistique – et non techniciste – des réalités, de savoir reconnaitre, parmi les informations disponibles, lesquelles sont pertinentes et significatives, de pouvoir démasquer les relations de pouvoir (Valero, 2003, p. 65-66).

Stephen Brookfield (2012) identifie un ensemble d'« objectifs » d'apprentissage (*learning tasks*) liés au développement d'une telle compétence déconstructive. Il soutient notamment qu'il faille apprendre à mettre à l'épreuve les idéologies et à contester l'hégémonie. Il rejoint José Antonio Valero lorsqu'il prône la dénonciation des jeux de pouvoir et un usage de la raison qui ne soit pas simplement instrumental ou technique, mais qui soit holistique et préoccupé d'éthique: « *A major concern of critical theory is to reclaim reason as something to be applied in all spheres of life, particularly in deciding values by which we should live, not just in areas where technical decisions are called for* » (Brookfield, 2012).

Autour de ces quatre grandes formes d'intelligences citoyennes, d'autres compétences encore ont été identifiées relativement à l'engagement politique. Clarence Joldersma et Ruth Deakin (2010, p. 145-147) abordent ainsi un savoir-être

particulièrement signifiant, à savoir la prise de conscience de son propre « pouvoir d'apprentissage ». En effet, réaliser pleinement que l'on peut toujours apprendre, changer et se mettre en projet peut donner confiance en son pouvoir-agir. Avec les deux auteurs, je retiens aussi que la capacité à relier les apprentissages entre eux et à former des communautés d'apprentissage sont des compétences citoyennes essentielles. Enfin, tout comme Jack Mezirow (2001, p. 91), Clarence Joldersma et Ruth Deakin (2010, p. 145-147) soulignent que la résilience – c'est-à-dire la capacité à s'adapter à des conditions changeantes, à manœuvrer au travers des défis – est un savoir-agir citoyen important.

Au bilan, nous pouvons constater que la réflexivité, le dialogue et la narration (ou récit) – soit les trois processus de formation expérientielle abordés alors que nous explorions la dimension introspective de l'apprentissage tout au long de la vie – trouvent ancrage dans les formes d'intelligences citoyennes décrites par Majo Hansotte. Ainsi, à partir de ces trois dynamiques d'apprentissage, il y a développement – en commun, dans et pour l'exercice démocratique – d'un ensemble de compétences, notamment éthiques, communicationnelles, critiques, stratégiques et politiques.

2.2.4 Perspectives éducatives sur les théories de la délibération

Il est intéressant de revenir maintenant aux théories de la délibération après s'être penché sur les dynamiques d'apprentissage tout au long de la vie et avoir exploré les savoir-agir associés à la participation aux débats publics. Les théoriciens de la délibération, si souvent cités par les chercheurs travaillant sur l'apprentissage dans l'action sociale, sont-ils attentifs au potentiel de transformation personnelle et sociale qui caractérise l'engagement politique ? Les conditions de délibération qu'ils proposent sont-elles propices à l'apprentissage collectif ?

Des éléments de réponse à ces questions ont été apportés au fil de la présentation critique des théories de la délibération et alors que nous abordions les dynamiques d'apprentissage collectif qui peuvent se vivre dans l'engagement politique. En synthétisant ces réflexions et en y apportant de nouveaux éléments, je mettrai maintenant en exergue que les théories de la délibération ne sont pas suffisamment à l'affut de la dimension éducative des débats publics, bien qu'elles suggèrent plusieurs conditions de discussion qui soient favorables à l'apprentissage dans l'action sociale.

Malgré la critique que je viens d'annoncer, il importe de souligner que Jürgen Habermas est certainement préoccupé par les enjeux épistémologiques et éducatifs qui traversent la société contemporaine (enjeux qu'il discute notamment dans l'ouvrage *Connaissance et intérêt*, 1976). En ce sens, le philosophe est spécialement attentif aux dynamiques oppressives et hégémoniques qui entravent l'apprentissage réflexif et critique : « *not* learning, *but* un-learning *is the phenomenon that calls for explanation* » (Habermas, 1975, p. 15, *in* Brookfield, 2010, p. 125). Nous avons d'ailleurs analysé plus haut – à partir de contributions de Iris Marion Young (2001/2011) et Nicole Roelens (1991) notamment – les processus qui entrainent des schèmes de pensée et des apprentissages conditionnés, inconsciemment, par les paradigmes dominants. Iris Marion Young (2001/2011) mettait alors en doute, dans le modèle de la démocratie délibérative, la possibilité que la majorité des acteurs du débat soient à même de mener une réflexion libre et éclairée. Car les théories de la délibération ne prévoient pas, dans les processus qu'elles suggèrent, des moments structurés de formation critique sur les enjeux discutés. On y souhaite que l'ensemble des acteurs en présence déploient une pensée réflexive et critique, mais il est difficile d'imaginer que cela se réalise naturellement dans un contexte où l'univers normatif et épistémologique qui est profondément ancré dans la société soutient et légitime une vision non-critique des réalités. Il serait ainsi porteur d'intégrer, au sein des processus de délibération imaginés par Habermas et Rawls, des espaces de formation

inspirés de la pédagogie critique, qui visent à soutenir le développement des « intelligences citoyennes » (Hansotte, 2005).

Un autre enjeu éducatif soulevé par les théories de la délibération tient du fait qu'elles sont surtout axées sur l'organisation du consensus. Or, la dimension conflictuelle des débats publics est pourtant bien réelle, saine et même essentielle, comme le font ressortir les auteurs s'intéressant au potentiel créatif de la dissension (notamment Benasayag et del Rey, 2007; Callon, Lascoume et Barthe, 2001; Pacific, 2011; Simard, 2005, p. 120). Car au-delà du fait que le consensus politique apparaisse utopique, nous avons vu jusqu'ici à quel point le choc des idées, la confrontation des valeurs et le conflit sociocognitif sont des déclencheurs de remise en question, d'apprentissage et de transformation. Il importe alors de s'assurer que le conflit puisse pleinement se déployer – dans le respect et la réciprocité, certes – au sein des dispositifs de délibération. Contrairement, un empressement à arriver au consensus limiterait l'apprentissage collectif tout en favorisant, potentiellement, l'appui aux schèmes de pensée dominant (comme nous l'avons vu avec Iris Marion Young).

Un aspect fort porteur des théories de la délibération d'un point de vue éducatif concerne l'examen des valeurs en jeu dans les questions étudiées. En effet, la clarification de la posture axiologique est un processus fondateur de l'épanouissement et de l'émancipation des personnes. À l'échelle collective, cet exercice peut amener à envisager des transformations sociales significatives, considérant qu'il est propice à révéler des incohérences, des paradoxes entre valeurs, discours et pratiques. Or, il demeure que les théories de la délibération posent que la discussion à propos des valeurs qui orientent les politiques et projets publics doit se baser sur la rationalité et la démonstration de la validité des arguments apportés. Cette posture exclut ainsi l'expression d'émotions et d'affects qui soutiennent pourtant la réflexion sur ces questions, lui donnant signification et direction. Brian

Murphy explique comment ce lien entre émotions et valeurs fait de l'émotivité une base importante de l'action transformatrice :

> Notre état émotionnel est directement relié à nos valeurs – aux jugements que nous portons sur nous-mêmes et sur notre environnement, ainsi que sur notre interaction avec le milieu ambiant. Notre vécu affectif est la dimension la plus subjective de notre être. L'émotion, le jugement de valeur et la projection de valeurs sont indissociables du *sens* que nous donnons au monde environnant, qui devient un univers *personnel*. Le lien qui unit l'émotion et la raison est complexe. (...) Elles ne sont toutefois jamais totalement séparées ni opposées. Au contraire, elles constituent deux dimensions essentielles et inextricablement liées de la conscience humaine. (Murphy, 2001, p. 80-81)

Ainsi – et avec ce que nous avons vu précédemment concernant la dimension affective de l'apprentissage – la volonté d'exclure l'émotivité de la conscientisation des phénomènes et de la prise de positions sur les enjeux qu'ils présentent se pose en porte-à-faux d'une vision humaniste de l'engagement politique et d'une volonté de faire des débats publics des moteurs de développement d'une société apprenante.

Ensuite, il m'apparait fécond, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, que les théories de la délibération privilégient d'abord (et dans un premier temps) la discussion à propos des valeurs qui doivent orienter les projets politiques et proposent de faire intervenir les « experts » sur les aspects techniques ou scientifiques des questions débattues dans un moment subséquent de la démarche. Car c'est justement dans l'identification de principes et de fondements que tous les citoyens peuvent intervenir et nourrir la réflexion collective. Les citoyens sont aussi à même, à partir de la plateforme axiologique qu'ils auront élaborée (intelligence argumentative), d'identifier les expertises dont ils ont besoin et les « manques à savoir » qu'ils veulent combler pour alimenter le développement de leur critique sociale (intelligence déconstructive) et de leur projet politique (intelligence prescriptive).

En dernier lieu, il importe de souligner que la mise en œuvre et le développement de l'intelligence narrative (Hansotte, 2005) ne trouvent pas réellement écho dans les

théories de la délibération. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, ces dernières tendent à rejeter les récits, témoignages et histoires de vie, privilégiant plutôt la mobilisation de savoirs académiques. D'un point de vue éducatif, cette mise à l'écart de la narrativité est décevante puisque le récit représente une stratégie d'apprentissage particulièrement féconde.

2.3 Le rapport aux savoirs dans les controverses socio-écologiques

Dans les débats publics portant sur des enjeux environnementaux, les acteurs prennent position face à des préoccupations et défis éthiques, écologiques, économiques, technoscientifiques, politiques, etc. Ces personnes puisent dès lors à un ensemble de champs de savoirs académiques pour tenter de caractériser les problématiques, cerner les problèmes et proposer des solutions. Dans cette quête de compréhension des réalités et d'intercompréhension des perspectives, les acteurs mobilisent non seulement des savoirs scientifiques ou savants, mais aussi des savoir-agir citoyens (comme nous l'avons vu avec Majo Hansotte, 2005), des savoir-être, des savoirs expérientiels (dont des savoir-faire), des savoirs environnementaux (Leff, 2004) et des savoirs traditionnels.

Évidemment, les différents types de savoirs mobilisés dans le déploiement du débat ne bénéficient pas tous de la même crédibilité. En situations de controverses, les journalistes, les commissaires d'audiences publiques, les organisateurs de forums citoyens chercheront tous à ce que des experts de diverses disciplines se prononcent, émettent des avis élaborés à partir de savoirs scientifiques et savants. Or, dans ce schéma, les autres formes de savoirs – pourtant essentielles – sont certainement moins valorisées.

Cette troisième partie du cadre théorique propose ainsi de se pencher sur les différents rapports aux savoirs que des chercheurs contemporains observent dans

l'arène politique, et notamment dans les controverses socioscientifiques. Trois thèmes seront plus spécifiquement abordés, soit : le rapport à l'expertise et aux savoirs (techno)scientifiques, les dynamiques de pouvoir qui orientent la construction et la mobilisation du savoir et le dialogue des savoirs et des épistémologies comme piste féconde de délibération sur des enjeux socioécologiques.

2.3.1 Le rapport à l'expertise et aux savoirs scientifiques

Pour traiter du rapport à l'expertise et aux savoirs scientifiques dans les débats publics portant sur des problématiques socioécologiques, il m'est apparu essentiel de parcourir un ensemble de travaux issus du champ de l'enseignement des « questions socialement vives » (QSV). En effet, les acteurs de ce domaine de recherche et de pratique [21] s'intéressent au potentiel éducatif du traitement de controverses socioscientifiques en classe (contextes d'éducation formels) et aux enjeux éthiques et épistémologiques que comportent les différents rapports aux savoirs coexistant au sein de ces controverses. Les débats publics sur des enjeux socioécologiques étant presque toujours traversés de controverses socioscientifiques, ces analyses apparaissent dès lors fort porteuses pour la présente recherche.

Les QSV sont des controverses où « la science ne peut apporter de réponse unique, de certitudes, mais des savoirs en train de se construire, non stabilisés, controversés » (Albe, 2009, p. 71). Ainsi, les QSV sont à la fois «vives » dans la société et dans les savoirs de référence (Legardez et Simonneaux, 2011, p. 16). Elles concernent aussi des pratiques et des représentations sociales (Alpe et Barthes, 2013), soulevant une diversité de visions, impliquant un ensemble d'enjeux moraux et éthiques (Albe, 2009, p. 27). Enfin, elles amènent à mobiliser des savoirs de différentes disciplines

[21] J'ai limité mes lectures aux travaux réalisés en francophonie, mais ai pu constater le déploiement de ces questions de recherche du côté anglophone – *socioscientific issues* (SSI) – à travers la recension exhaustive des écrits réalisée par Virginie Albe (2009) dans le cadre de sa thèse doctorale.

(sciences biophysiques, sciences humaines et sociales) et de divers types (académiques, sociaux, professionnels) (Legardez et Simonneaux, 2011, p. 19).

Jean et Laurence Simonneaux (Simonneaux, 2011; Simonneaux et Simonneaux, 2012) ont élaboré une typologie des conceptions de la science qui se rencontrent dans le déploiement de controverses socioscientifiques. Ainsi, ils y ont identifié quatre grandes postures épistémologiques, soit : positiviste, utilitariste, réaliste critique et relativiste. Cette grille d'analyse permet d'éclairer la façon dont les QSV – dont les problématiques socioécologiques – sont abordées par les différents acteurs en présence.

Une perspective **positiviste** pose la science comme une approche objective qui révèle **la** réalité (comprise comme vérité) et qui guide les grandes innovations sociales; ici, « la confiance dans l'approche scientifique se rapproche d'une croyance fondamentale » (Simonneaux, 2011, p. 376). En effet, dans cette posture, on conçoit que la science procure un « savoir universel » permettant d'expliquer comment fonctionne le monde (Simonneaux et Simonneaux, 2012); on ne tient pas compte des intérêts qui guident la production de connaissances, on ne reconnait pas non plus l'importance de faire appel à différents types de savoirs pour saisir la complexité des phénomènes.

Selon une conception **utilitariste** de la science, celle-ci doit servir pour régler des enjeux concrets, de terrain. La situation typique associée à cette vision est celle de l'expert qui donne conseils (Simonneaux, 2011, p. 376). Il s'agit ainsi d'une forme de mobilisation de savoirs scientifiques qui est très répandue dans les pratiques professionnelles et qui est particulièrement prégnante dans les débats publics sur des enjeux socioécologiques. Or, l'enjeu éthique majeur associé à cette conception de la science est que l'expertise n'est à toute fin pratique jamais située d'un point de vue

axiologique (Albe, 2009, p. 46-47; Bourg et Whiteside, 2010, p. 83; Brière, 2013[22]; Dussault, 2012; Simonneaux, 2011, p. 368). En effet, l'expertise correspond à un avis, un jugement posé à partir de connaissances académiques, certes, mais aussi en fonction de certaines intentions, cosmovisions et intérêts. L'expert est porteur de visions (politiques, épistémologiques, voire égocentriques) qui se transposent nécessairement et implicitement dans les recommandations qu'il fournit :

> Ce qui transforme l'énoncé scientifique en expertise, c'est son insertion dans un processus décisionnel, et le scientifique, dès lors, n'échappe pas à tout ce qui l'implique lui-même dans ce processus : son histoire personnelle et professionnelle, son réseau de solidarités, les valeurs auxquelles il adhère, etc. (Salomon, 2006, p. 388)

Avec les auteurs qui viennent d'être cités, j'observe cette illusion de la neutralité de l'expertise. Ce qui est plus précisément à dénoncer, c'est le pouvoir dévolu à l'expert sous prétexte de cette illusoire neutralité, fondée sur une conception dichotomique – et erronée – posant la science et la politique comme étant des sphères indépendantes (Albe, 2009, p. 46-47). Par ailleurs, Virginie Albe (*ibid.*, p. 46) souligne qu'il ne faut pas confondre expertise et recherche; l'avis d'expertise n'implique pas autant de rigueur qu'une démarche de recherche et ne produit pas non plus de résultats qui soient spécifiques à la situation concernée. Ainsi, une expertise et des résultats de recherche n'ont pas la même légitimité ni la même valeur.

La troisième posture épistémologique mentionnée par Jean et Laurence Simonneaux est celle du « **réalisme critique** ». Selon cette approche, on reconnait les avancées que permettent la science, mais on prend aussi conscience de risques (appréhendés et avérés) de dérives. Virginie Albe (2009, p. 39) éclaire ce double phénomène – valorisation/méfiance, qui peut paraitre paradoxal à première vue – en précisant qu'il y a méfiance sur la façon dont la science est utilisée et « non une attitude " anti-science " ou d'ignorance ». On cherche ainsi à détecter des stratégies visant à

---

[22] Cet article, intitulé *L'exercice du jugement dans les débats publics expertisés : le cas de la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal* est présenté en Annexe B.

convaincre, par la mobilisation d'arguments dits scientifiques, de la pertinence de projets politico-économiques. Car, comme le souligne Jean-Jacques Salomon (2006, p. 127), « l'idéal du scientifique renvoie à la vérité, non à l'utilité; et [pourtant] le pouvoir politique ne s'intéresse à la vérité qu'en fonction de l'utilité ».

Selon une posture de réalisme critique, on s'intéresse donc aux forces politiques et économiques et aux valeurs sous-tendant la production de connaissances. On met également en exergue les enjeux éthiques, sociaux, écologiques, etc. soulevés par les controverses socioscientifiques. Le réalisme critique refuse donc la vision dominante d'une science perçue comme « discours de vérité » :

> La science elle-même peut et doit être étudiée au même titre que les savoirs locaux. Les anthropologues analysent rarement les pratiques des experts scientifiques, qui sont pourtant aussi situées et locales que les us et coutumes auxquels ils s'intéressent en général. Les scientifiques ne forment-ils pas une tribu parmi d'autres : n'ont-ils pas leurs hiérarchies, leurs réseaux sociaux, leurs règles et leurs modes d'organisation? (Ethel Crowley, 2011)

Dans cette perspective, il s'agit de débattre des questionnements et des doutes scientifiques dans l'arène publique. On reconnait qu'il doit y avoir « hybridation » entre les savoirs « profanes » et scientifiques (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). C'est dès lors dans cette posture que l'on favorise un dialogue des savoirs et des épistémologies.

Enfin, la dernière posture mentionnée par Jean et Laurence Simonneaux (2011, 2012) est celle du **relativisme**, selon laquelle la science n'est qu'un mode de production de connaissances parmi d'autres. Pouvant sembler attrayante de prime abord, une telle posture épistémologique apparait toutefois glissante, dans la mesure où la rigueur de la démarche de production de connaissances (quelle qu'elle soit) n'est pas un critère de validité du savoir développé. Car si tous les types de savoirs (académiques, pratiques, ancestraux, etc.) ont une pertinence, du fait qu'ils peuvent éclairer une dimension ou une autre d'un phénomène, il est dangereux de dire que tous les modes

de production de savoirs s'équivalent pour éclairer un aspect particulier d'une problématique.

Les considérations épistémologiques qui viennent d'être soulevées à travers l'exploration de ces quatre postures m'apparaissent fort pertinentes pour éclairer le jeu des rationalités et les dynamiques argumentatives qui s'opèrent dans les débats publics sur des enjeux socio-écologiques, où les savoirs scientifiques sont à la fois si valorisés et critiqués. Le rapport aux savoirs « scientifiques » qu'ont les acteurs est effectivement un élément important des positions qu'ils développent.

2.3.2 Sur les rapports entre pouvoir et savoir

Nous avons vu plus haut que la perspective épistémologique du réalisme critique décrite par Laurence et Jean Simonneaux (2012) est attentive aux dynamiques de pouvoir qui modulent la production et la mobilisation du savoir. Une telle analyse critique des rapports entre pouvoir et savoir m'apparait essentielle à l'appréhension et à la compréhension des réalités délibératives.

Ainsi, « la science est une construction sociale, elle émerge d'une demande sociale de production de connaissances », comme l'écrit Virginie Albe (2009, p. 103). Par ailleurs, la science implique toujours une dimension normative puisqu'il y a nécessairement interprétation de faits (Baber et Bartlett, 2005, p. 11). En situation de délibération sur des enjeux socioécologiques, la compréhension et la reconnaissance de ces réalités peuvent contribuer à changer la dynamique des acteurs, donnant une prise d'argumentation et d'action certaine à la société civile. Selon Laurence et Jean Simonneaux (2012), les mouvements sociaux qui s'engagent dans les controverses socioscientifiques adoptent aujourd'hui un tel rapport aux savoirs. D'une part, ces groupes sont critiques face aux arguments économiques et scientifiques avancés par les promoteurs de projets de développement et les gouvernements. D'autre part, ces

organisations citoyennes produisent des savoirs qui visent non seulement à déconstruire les arguments du discours dominant, mais aussi à y proposer des alternatives. Ainsi, pour Jean Simonneaux (2011, p. 369), il y a émergence d'une « expertise citoyenne », développement d'une « rationalité sociale » qui agit en contre-pouvoir de la « rationalité (techno)-scientifique », ce que soulignent également, mais en d'autres termes, Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001).

Les travaux de Michel Foucault ont certainement beaucoup contribué à ce que se déploie une telle posture critique au sein des mouvements sociaux. Dans « Surveiller et punir », le philosophe français pose ainsi un cadre d'analyse fort éclairant pour l'étude des luttes de pouvoir qui se jouent dans la délibération sur des QSV :

> Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir (et pas simplement en le favorisant parce qu'il le sert ou en l'appliquant parce qu'il est utile); que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. Ces rapports de « pouvoir-savoir » ne sont donc pas à analyser à partir d'un sujet de connaissance qui serait libre ou non par rapport au système du pouvoir; mais il faut considérer au contraire que le sujet qui connaît, les objets à connaître et les modalités de connaissance sont autant d'effets de ces implications fondamentales du pouvoir-savoir et de leurs transformations historiques. En bref, ce ne serait pas l'activité du sujet de connaissance qui produirait un savoir, utile ou rétif au pouvoir, mais le pouvoir-savoir, les processus et les luttes qui le traversent et dont il est constitué, qui déterminent les formes et les domaines possibles de la connaissance. (Foucault, 1975, p. 36, dans Colson et Corcuff, 2010)

> En fait le pouvoir produit : il produit du réel; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production. (Foucault, 1975, p. 196, dans Labbé, 1992, p. 97)

Ces courts extraits remettent non seulement en question le rapport aux savoirs qui construisent et portent le discours dominant, mais aussi le rapport à toute production de savoirs, et, de ce fait, tout rapport au monde. Michel Foucault va au-delà d'une dénonciation de la marchandisation du savoir, de la production de savoir orientée en

fonction d'un projet politico-économique. Dans sa perspective, c'est la socialisation de l'être dans son ensemble qui est influencée par le pouvoir-savoir. L'« expérience » dont il était question avec John Dewey (dans la section 2.1) – comme source d'apprentissage tout au long de la vie – pourrait ainsi être revisitée à la lumière de cette vision critique.

Mais revenons spécifiquement à la sphère politique. À cet effet, Rachel Laforest et Michael Orsini (2003) analysent comment les dynamiques de pouvoir qui caractérisent le schème de la gouvernance peuvent influencer le développement de savoirs. Ces auteurs expliquent d'abord que les principes de la gouvernance (participation de la société civile, responsabilisation, reddition de compte et évaluation) et son cadre de gestion (axée sur les résultats) favorisent particulièrement le développement de deux types de connaissances, soit les données probantes et les expertises scientifiques. L'État établit ainsi des priorités de recherche (desquelles découleront des subventions) en fonction de ses visions et besoins, soit de manière à soutenir les politiques qu'il souhaite mettre en place (Salomon, 2006, p. 127).

Rachel Laforest et Michael Orsini (2003) expliquent aussi que le paradigme de la gouvernance tend à changer la façon dont l'État et les organisations non gouvernementales et communautaires interagissent. L'État invite désormais ces organisations aux discussions sur les politiques publiques, ce qui a pour conséquence de modifier leurs stratégies et activités. Pour justifier leurs prises de positions, acquérir du pouvoir dans ces espaces de gouvernance où les données probantes et l'expertise sont hautement valorisées, les ONG font désormais de la recherche, développent des avis d'expertise. D'ailleurs, dans le cas étudié par Laforest et Orsini (*ibid.*), l'État orientait ses subventions aux organisations en ce sens. Cette conjoncture fait en sorte que les activités des groupes sont moins ancrées dans la pratique, moins connectées à une base citoyenne et militante et aux savoirs expérientiels. Dans l'arène politique, ces organisations axent maintenant moins sur la

mobilisation sociale et plus sur la « mobilisation des instruments de la science » pour exposer leurs revendications (*ibid.*). Aussi, et contrairement à ce qui se faisait dans le passé, elles justifient moins leurs positions en fonction de valeurs (*ibid.*). Le rapport aux savoirs et à l'action des groupes communautaires et des ONG apparait donc s'être particulièrement transformé par les jeux de pouvoir qui caractérisent la prise de décisions en mode gouvernance.

2.3.3 Pour un dialogue des savoirs et des épistémologies

Face aux enjeux épistémologiques, éthiques et politiques soulevés par l'analyse des représentations de la science et des rapports savoir-pouvoir qui ont cours dans les débats publics sur des questions socioécologiques, il apparait nécessaire d'user de « prudence épistémologique » (Albe, 2009, p. 17) et de continuer à revendiquer, dans et pour ces espaces politiques, une mobilisation des savoirs et une rencontre des visions du monde qui soient plus exhaustives et inclusives. Cette démocratisation épistémologique et culturelle souhaitée, Beck, Giddens et Lash (1994, dans Crowley, 2011) l'ont d'ailleurs appelée la « modernisation réflexive ».

Certes, les lieux de délibération contemporains sur les enjeux environnementaux deviennent déjà, dans une certaine mesure, ce que Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001) ont nommé des « forums hybrides »[23], mais le scientisme qui continue d'y prédominer pose problèmes. Ainsi, le plus souvent, le paradigme positiviste guide l'appréhension des questions vives à étudier et à débattre, et d'autres rapports au savoir et à la construction de connaissances se retrouvent alors dans l'ombre.

---

[23] La définition du concept de forum hybride (selon Callon, Lascoumes et Barthe) est présentée en page 22 de cette thèse.

Sans rejeter la perspective positiviste, une intégration et une valorisation d'autres perspectives épistémologiques pourrait permettre de mieux saisir la complexité des réalités questionnées. Ainsi, la reconnaissance, au sein même des instances de délibération, de la pertinence éthico-politique du réalisme critique (Simonneaux et Simonneaux, 2012) serait à acquérir. Il en va de même pour la perspective épistémologique interprétative, les approches inter et transdisciplinaires et les épistémologies *alter-natives*.

Effectivement, l'intégration d'une perspective interprétative dans une controverse permet d'éclairer les significations que les personnes donnent : 1) à leur engagement dans le débat et 2) à certaines réalités composant la problématique en question (Sauvé, 2005). Quant aux approches inter et transdisciplinaires, elles amènent à saisir des interrelations et des phénomènes complexes qui échappent aux analyses circonscrites à l'intérieur des disciplines. Enfin, les « épistémologies *alter-natives* » ouvrent aux savoirs construits dans d'autres cultures, et principalement à l'extérieur de la culture occidentale dominante (Thésée et Carr, 2008a). Inclure ces épistémologies dans la discussion publique peut permettre de repérer des œillères conceptuelles et culturelles, de mettre en exergue des rapports de pouvoir et d'enrichir les réflexions à la fois philosophiques et pragmatiques sur les questions débattues. En effet, les épistémologies *alter-natives* contribuent à révéler une « enculturation d'empiètement [qui] offre le confort de l'homogénéité d'un savoir sur " La Réalité " en réduisant les objections qui ont des racines culturelles et historiques différentes » (Roelens, 1991, p. 220).

Le fait que nombre d'enjeux socio-écologiques se déploient à l'échelle biosphérique – alors que le pouvoir politico-économique est surtout concentré dans quelques pays plus riches – donne une valeur particulière à cette dernière perspective. Mais aussi, elle apparait essentielle au sein même des controverses locales, régionales et nationales étant donnée la diversité culturelle qui caractérise nombre de ces milieux.

Au sein d'un dialogue des épistémologies, différents types de savoirs peuvent se rencontrer, soit des savoirs scientifiques et savants, mais aussi des savoirs citoyens (développés dans l'engagement politique), des savoirs expérientiels (développés au cours des expériences de vie) et des savoirs traditionnels (ou ancestraux). La « praxis de questionnement socialement vif » (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107) que requièrent l'analyse et la prise de positions sur des enjeux socioécologiques suppose une telle « écologie des savoirs » (Albe, 2009, p. 17), une hybridité des apprentissages:

> *Learning, in what Beck calls a "risk society" (Beck, 1992, 2008) requires "hybridity" and synergy between multiple actors (...). Opportunities for new types of learning expand with an increased permeability between disciplines, generations, cultures, institutions and sectors.* (Wals et collègues, 2013, p. 544)

Dans une perspective similaire, Walter Baber et Robert Bartlett (2005, p. 15) dénoncent la prédominance de la rationalité instrumentale dans la délibération sur des enjeux environnementaux et appellent à une dynamique incluant d'autres formes de rationalité, telles les rationalités sociale, écologique, procédurale, etc. Soulignant également l'importance de l'intersectorialité et de l'esprit critique, Arjen Wals et Justin Dillon (2013, p. 257) visent à susciter des espaces de délibération renouvelés:

> *(...) space for alternative paths of development; space for new ways of thinking, valuing, and doing; space for participation minimally distorted by power relations; space for pluralism; diversity, and minority perspectives; space for deep consensus, but also for respectful disagreement and differences; space for autonomous and deviant thinking; space for self-determination; and finally, space for contextual differences.*

Les mouvements sociaux luttent également pour de tels espaces. Dans leur « résistance éco-épistémologique » (Thésée et Carr, 2008b), ils demandent à ce que plus de sensibilité et de sagesse guident la délibération sur les enjeux socio-écologiques. John Dryzek partage d'ailleurs cette préoccupation, s'inquiétant de l'« irrationalité écologique » qui caractérise la prise de décisions politiques en matière d'environnement:

> (...) *a society that is unable to adapt its "forms of epistemic authority and institutional practice" to the ecosystem relations on which it relies is likely to fall victim to its own "ecologically irrational" behavior* (Dryzek, 1987, p. 245, dans Baber et Bartlett, 2005, p. 9)

Enrique Leff rejoint John Dryzek sur ce point. En effet, pour l'épistémologue mexicain, la crise environnementale actuelle tient en fait d'une « crise des formes de compréhension du monde » (trad. libre, 2004, p. 10), c'est-à-dire que les connaissances utilisées dans le rapport à l'environnement sont le plus souvent partiales et partielles, ne permettant pas d'appréhender la complexité du milieu de vie, ni de repenser le sens de l'action. Selon Enrique Leff, il importe alors de reconstruire les références conceptuelles, d'élargir le spectre des champs de savoirs afin de prendre conscience de pans de la réalité qui échappaient jusqu'alors:

> *El saber ambiental problematiza al conocimiento científico y tecnológico que ha sido producido, aplicado y legitimado por la racionalidad formal dominante, y se abre hacia nuevos métodos, capaces de integrar los aportes de diferentes disciplinas, para generar análisis más comprehensivos de una realidad global y compleja* (...). (Leff, 2004, p. 234)

> *El saber ambiental reconoce las potencialidades de lo real, incorpora valores e identidades en el saber e interioriza las condiciones de la subjetividad y del ser en la construcción de una racionalidad ambiental.* (*ibid.*, p. 246)

Le concept de « savoir environnemental » que l'auteur propose implique ainsi une déconstruction du discours dominant et de la science qui le légitime, de même qu'une valorisation des savoirs développés selon d'autres épistémologies, d'autres cosmovisions, mais aussi à travers l'expérience personnelle et collective dans le milieu de vie.

De telles propositions éthiques et épistémologiques font certainement avancer la réflexion sur la délibération relative aux enjeux socioécologiques; les « champs de bataille du savoir » (Arce et Long, 1994, dans Crowley, 2011) que représentent les débats politiques peuvent évoluer en ce sens. Ces perspectives nécessitent néanmoins

qu'un fort engagement citoyen s'articule autour d'actions de dénonciation, de résistance et de proposition (Sauvé, 2013a). Pour que les espaces de délibération formels se transforment et accueillent un fécond dialogue des savoirs prenant pleinement en considération la complexité des enjeux socio-environnementaux, il doit effectivement y avoir résistance face au scientisme, à l'hégémonie et aux projets qui en découlent, dénonciation des dérives politico-économiques observées et élaboration de projets de société plus solidaires, inclusifs et consciencieux à l'égard de l'environnement qui les soutient. Peut-être qu'alors l'« épistémologie civique » (Jasanoff, 2005) pourra pleinement se déployer dans l'espace public et qu'ainsi sera reconnue l'idée que les citoyens sont porteurs de savoirs et que « toute théorie démocratique qui en vaut la peine doit tenir compte de la capacité humaine de connaître des choses en commun » (Sheila Jasanoff, 2005, p. 270, dans Salomon, 2006, p. 385).

2.4 Éducation, environnement et écocitoyenneté

Cette dernière section du cadre théorique traite du rapport à l'environnement et au milieu de vie comme source d'apprentissages et d'engagements écocitoyens. Dans un premier temps, nous aborderons certains fondements de l'éducation relative à l'environnement, principal creuset disciplinaire de cette recherche. Nous traiterons ensuite spécifiquement de trois champs de compétences reliés à l'action écocitoyenne, qui relèvent du développement de savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) d'ordre critique, éthique et politique (Sauvé, 2013b). Enfin, et puisque l'engagement écocitoyen recherche et provoque des transformations personnelles et écosociales, nous analyserons quelques conceptions de l'innovation et de la transformation sociale et verrons les premiers éléments de définition du concept de transformation écosociale retenus pour cette recherche.

2.4.1 L'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement (ERE) porte sur les relations qui unissent les personnes et les communautés à leur milieu de vie et a pour finalité de contribuer à rendre ces relations plus harmonieuses. Cette éducation amène à se pencher, dans une perspective réflexive et critique, sur les différents rapports (ontologiques, affectifs, économiques, contemplatifs, etc.) que l'être humain développe avec son environnement et les réalités écologiques, sociales, politiques, économiques et culturelles qui se construisent dans ces interactions (Torres Carrasco, 2002, p. 59).

La représentation commune de l'éducation renvoie aux contextes scolaires et académiques, soit aux milieux éducatifs formels et au transfert de connaissances. Il demeure que l'éducation concerne également les contextes non formels et informels d'apprentissage [24], faisant référence, de manière générale, aux processus de développement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir :

> L'éducation fait appel à l'acquisition de connaissances (de savoirs) et au développement d'habiletés (de savoir-faire), mais elle englobe et dépasse ces apprentissages. Elle concerne le savoir-être et débouche sur le savoir-agir. L'agir implique en effet des choix délibérés, qui font référence à l'être (en particulier aux dimensions affective et éthique de la personne) et s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire. (Legendre, 2005, p. 684)

S'appuyant sur une telle vision de l'éducation, le champ de l'ERE met l'accent sur le développement d'un pouvoir-agir chez les personnes et les communautés, à travers la mobilisation de savoirs de divers types (citoyens, académiques, traditionnels, expérientiels, etc.), en vue de la mise en projet ou de la résolution de problèmes

[24] L'éducation informelle concerne ainsi les contextes où l'apprentissage survient de façon naturelle, dans l'interaction avec des pairs (Foley, 1999, p. 7; Gorard, Rees et Fevre, 2002, p. 107). Dans cette recherche où l'on s'intéresse aux espaces de délibération sur des enjeux de transport urbain, on fait ainsi surtout référence aux contextes informels d'ERE. Certaines situations non formelles d'apprentissage sont aussi considérées, comme par exemple des conférences publiques et des séances d'information..

(Stevenson et collègues, 2013, p. 2). Dans cette perspective, Lucie Sauvé (2009b, p. 2-3) définit l'ERE comme visant à:

> (...) construire une « identité » environnementale, à donner un sens à notre être-au-monde, à développer une appartenance au milieu de vie et à promouvoir 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. L'éducation relative à l'environnement est d'ordre fondamental : le rapport à l'environnement y devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir.

La perspective éducative adoptée dans la présente recherche s'inspire fortement de ces visions holistiques de l'éducation et du rapport à l'environnement. Elle puise également au champ de l'écoformation pour saisir certaines dimensions du rapport au milieu et de l'engagement citoyen.

L'écoformation fait d'abord référence au fait d'être formé *par* l'environnement, dans la relation que l'on entretient avec ce milieu (Cottereau, 2005, p. 111; Moneyron, 2003, p. 75; Pineau, 1992, p. 22). Cette dimension écologique du développement humain – que Tom Berryman (2003) nomme « éco-ontogénèse » – est particulièrement déterminante. Comme l'expliquent David Greenwood (2013, p. 93) et Michael Bonnet (2013), le milieu de vie est une condition ontologique de l'expérience; « *in experience, nothing occurs unplaced* » (Bonnet, 2013).

Habiter un lieu, être en relation avec un milieu fait émerger des significations multiples, à la fois cognitives et affectives, éthiques et esthétiques (Bachelart, 2005, p. 98). Une bonne partie du savoir environnemental et de la sensibilité écologique qu'une personne développe est ainsi directement liée aux expériences qu'elle fait dans les milieux de vie où elle évolue.

Pour revenir aux contextes de délibération sur des enjeux socio-écologiques, posons qu'il est possible de se mobiliser au sujet d'enjeux socio-écologiques biosphériques, mais comme « personne ne vit dans le monde en général » (trad. libre, Geertz, 1996, dans Greenwood, 2013, p. 93), on cherchera vraisemblablement à ramener ces préoccupations à son échelle d'interaction avec le milieu de vie. Et comme l'indique David Greenwood (2013, p. 94):

> *Focusing on small places does not preclude interest in the larger world. The point, rather, is that the world is only knowable as a collection of diverse experiences with places.*

Cette perspective donne du sens et de la légitimité à la prise d'action politique face à des situations ou des projets menaçant l'équilibre du milieu de vie des personnes engagées. Elle offre un point de vue contrasté et positif face à l'analyse si répandue du « pas dans ma cour », où l'on considère que les citoyens mobilisés cherchent avant tout à protéger leurs acquis immédiats, dans une perspective individualiste, sans réelle préoccupation pour l'enjeu socioécologique global soulevé.

Ainsi, l'engagement écocitoyen émerge beaucoup dans l'appropriation de la réalité concrète à laquelle on se retrouve confronté, en lien avec des problématiques de la vie quotidienne. Pour ce faire, les groupes citoyens entreprennent une réflexion critique qui les amène souvent à trois grands questionnements:

- Qu'est-il arrivé ici? (perpective historique)
- Qu'arrive-t-il maintenant et quelles en sont les conséquences sur le milieu? (perspective socioécologique)
- Que devrait-il arriver ici? (perspective éthique)
  (trad. libre, Greenwood, 2013, p. 97)

On peut donc se rassurer que des citoyens dénoncent des projets de développement ou autres activités dommageables pour leur milieu de vie, parce qu'ils exercent alors une vigile dont la société a bien besoin. Comme l'écrivent Lucie Sauvé et Pierre Batellier (2011), « la réaction du " pas dans ma cour " est légitime: elle sert de tremplin pour une prise de conscience du caractère collectif et politique du

problème ». Car les projets que ces citoyens rejettent ne sont probablement pas plus acceptables à réaliser dans d'autres contextes, les modifications qu'ils demandent ont une pertinence certaine, les alternatives de développement qu'ils proposent peuvent faire avancer la réflexion sociale.

2.4.2 Les compétences écocitoyennes

Une représentation très répandue de l'écocitoyenneté concerne l'accomplissement d'écogestes, entendus comme de « bons comportements » pour l'environnement. Or, je propose une conception de l'écocitoyenneté qui soit beaucoup plus holistique et empreinte de conscience. Je définis l'écocitoyenneté comment étant la mobilisation d'un ensemble d'attitudes, de valeurs, de savoirs et de savoir-faire dans la réalisation d'actions et de pratiques (notamment politiques, communautaires et domestiques) visant un meilleur rapport entre les personnes et l'environnement. Cette définition rejoint celles de Lucie Sauvé, Marie-Louise Martinez et Marie-Claude Chamboredon, qui conçoivent l'écocitoyenneté comme « une citoyenneté consciente, critique, créative et engagée dans la transformation des réalités socio-écologiques » (Sauvé, 2013b) et une « conscience critique solidaire » face aux enjeux socio-environnementaux (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107).

L'éducation relative à l'écocitoyenneté relève ainsi de trois dimensions particulières de l'éducation relative à l'environnement, soit de ses aspects critique, éthique et politique. Ces dimensions ont été explorées et explicitées dans trois volumes thématiques de la revue Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions[25]. En résumé, nous pouvons retenir que :

---

[25] « La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement », Sauvé et Orellana (dir.) (2008); « Éthique et éducation à l'environnement », Bidou, Thubé et Le Thiec (dir.) (2009); « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement », Sauvé et Brière (dir.) (2010-2011).

- la dimension éthique se rapporte à la capacité d'analyser les valeurs en jeu, de les clarifier et de choisir celles qui guideront dorénavant l'agir;
- la dimension critique concerne le développement de la réflexivité, de la capacité à déconstruire les réalités écosociales problématiques et de la compétence à proposer des solutions qui soient adaptées au contexte et aux valeurs priorisées;
- La dimension politique a trait au développement d'un *vouloir* et d'un *pouvoir-agir* et l'acquisition des compétences (stratégiques, communicationnelles, délibératives, etc.) nécessaires à l'action politique.

L'éducation relative à l'écocitoyenneté concerne donc le développement de trois champs de compétences – ou « dispositions à agir » (Le Boterf, 2010, p. 79) – dans une perspective bien concrète d'engagement dans les « choses publiques ».

Lucie Sauvé (2013b) énonce un ensemble de savoirs – connaissances, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir – relatifs à chacune des compétences écocitoyennes (voir Tableau 3). Certains de ces savoirs sont de type déclaratif; ils sont factuels (concernent des conventions, des théories, des phénomènes, des principes, etc.), ce sont des « savoir que » (Jonnaert, 2009, p. 44). Ces savoirs (ou connaissances) servent à l'action lorsqu'ils sont coordonnés à des savoirs procéduraux et conditionnels (Tardif, 1992, p. 48). Plusieurs des savoirs mentionnés par Lucie Sauvé (*ibid.*) sont justement de nature procédurale et conditionnelle.

Les savoirs procéduraux réfèrent aux méthodes, aux approches à s'approprier pour pouvoir réaliser une certaine démarche (Tardif, 1992, p. 50; Legendre, 1995, p. 279); ce sont des « savoir comment » (Jonnaert, 2009, p. 44). Quant aux savoirs conditionnels, ils sont de type stratégique (Tardif, 1992, p. 50); ce sont des « savoir quand et où » (Jonnaert, 2009, p. 44). Ces savoirs permettent d'analyser un contexte et d'ainsi choisir une stratégie plutôt qu'une autre pour réaliser une certaine action.

Tableau 3

« Diversité et complémentarité des savoirs relatifs aux compétences critique, éthique et politique en éducation relative à l'environnement »
Selon Lucie Sauvé (2013b)

	Compétence critique **Éléments de savoirs :** **à titre d'exemples**	**Compétence éthique** **Éléments de savoirs :** **à titre d'exemples**	**Compétence politique** **Éléments de savoirs :** **à titre d'exemples**
Savoirs (connaissances)	Ensemble d'informations valides et structurées sur des réalités socio-écologiques complexes; compréhension des enjeux liés à l'accès à l'information, à la complétude et à la validité de celle-ci, aux liens entre savoir et pouvoir.	Caractéristiques des divers paradigmes et de différentes propositions éthiques comme systèmes de valeurs socio-écologiques; compréhension des principaux types d'enjeux éthiques.	Ensemble de connaissances sur les grands courants politiques et leurs impacts sur les questions socio-écologiques, sur les structures et les dynamiques sociopolitiques, sur les lois et règlements, sur les acteurs et les jeux de pouvoir, sur les stratégies d'action.
Savoir-faire (habiletés cognitives, stratégiques et autres)	Recherche et traitement de l'information : analyse, synthèse et évaluation de données relatives aux questions socio-écologiques; recherche des causes et mise au jour des relations : « pourquoi? » ; autoréflexion sur son propre rapport à ces questions; développement d'un argumentaire cohérent soutenant une prise de position.	Analyse de la dimension éthique des discours et des pratiques relatives aux questions socio-écologiques; clarification de ses propres valeurs; examen de l'alternative éthique dans diverses situations.	Analyse de la dimension politique des situations socio-écologiques; maîtrise de stratégies d'argumentation et de communication; maîtrise des processus démocratiques; choix et mise en œuvre de stratégies d'action.
Savoir-être (attitudes et valeurs)	Scepticisme; curiosité; capacité de se remettre en question; rigueur; souci de pertinence et de justesse. Dans une perspective de critique sociale : clarification des valeurs liées au « bien commun », comme pôle de référence à l'analyse critique des situations.	Authenticité; cohérence; intégrité et intégralité; ouverture aux schèmes de valeurs autres que celles de la culture occidentale dominante; valeur du « bien commun »; émancipation, équité, justice sociale, écojustice.	Conscience de sa propre « identité politique »; sentiment de « pouvoir-faire »; responsabilité individuelle et collective; souci du bien commun; démocratie; participation; engagement personnel et collectif; émancipation; vouloir-agir.
Savoir-agir en contexte	Construire et utiliser une information valide et solide dans le cadre d'une requête, d'un mémoire, d'une évaluation environnementale; repérer, mettre au jour et déconstruire les initiatives qui vont à l'encontre du bien commun; lancer l'alerte; proposer l'alternative; participer efficacement aux débats publics.	Prendre des décisions éthiques appropriées, personnellement et collectivement; participer aux débats publics en tenant compte des valeurs de référence; agir de façon cohérente avec sa propre posture éthique; exiger et stimuler la cohérence éthique dans le discours et l'action relative aux questions socio-écologiques.	Savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer; revendiquer la démocratie participative et y participer avec engagement; concevoir des projets d'écodéveloppement appropriés; y contribuer.

Cette grille d'analyse cognitiviste à trois entrées (savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels) apporte une perspective intéressante sur l'organisation des compétences écocitoyennes. Elle ne considère toutefois pas les savoir-être, qui sont essentiels à l'agir écocitoyen. En effet, l'écocitoyenneté s'appuie non seulement sur le développement de connaissances et de compétences, mais aussi sur le partage d'émotions et d'affects, le développement d'attitudes et l'intériorisation de valeurs (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107)

Les compétences écocitoyennes décrites par Lucie Sauvé – et les savoirs qui leur sont associés – rejoignent et complètent les formes d'intelligences citoyennes définies par Majo Hansotte (2005) et abordées plus haut dans ce chapitre (soit les intelligences argumentative, narrative, prescriptive et déconstructive). En fait, les intelligences citoyennes de Majo Hansotte correspondent en quelque sorte aux « savoir-agir en contexte » associés à la compétence politique chez Lucie Sauvé. Et en appréhendant l'ensemble des éléments de savoirs donnés à titres d'exemples au Tableau 5, on réalise à quel point l'engagement écocitoyen est multidimensionnel et exigeant.

Or, comment se développent les compétences écocitoyennes? Quelles dispositions et conditions soutiennent leur développement? Comment s'organise le « vaste chantier d'apprentissage collectif » (Sauvé et Batellier, 2011) que constitue un débat public sur un enjeu socio-écologique?

Le champ de l'éducation relative à l'écocitoyenneté étant émergeant, il offre pour l'instant peu de repères théoriques relatifs à ces questions. En référant aux travaux de Guy Le Boterf (2010) sur la construction de compétences collectives en milieu de travail, nous pouvons envisager que le développement des compétences écocitoyennes relève de l'articulation d'un savoir agir et d'un vouloir agir, dans un contexte de pouvoir agir :

> Être compétent peut être considéré comme une résultante de trois facteurs : le *savoir agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, réseaux...) et de savoir mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes; le *vouloir agir* qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient; le *pouvoir agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu. (Le Boterf, 2010, p. 48)

Par ailleurs, Guy Le Boterf (*ibid.*, p. 123) insiste sur l'engagement de la réflexivité dans la construction de compétences; il est question de comprendre pourquoi et comment on a procédé. C'est cette prise de conscience qui permet de développer une intelligence des situations, de mobiliser des compétences dans des contextes variés (*ibid.*, p. 83; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009).

La mobilisation écocitoyenne face à des controverses suscite spécialement la co-construction de savoirs et de compétences tant il est primordial de consolider les forces face à l'ampleur du travail à accomplir et à la complexité des questions à traiter (Sauvé et Batellier, 2011). Ainsi, les savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir sont aussi des savoir, pouvoir et vouloir *inter*agir. Guy Le Boterf (2010, p. 96, voir la Figure 7) identifie un ensemble de conditions facilitant la mise en œuvre de ces trois dimensions de la coopération apprenante en milieu de travail. Bon nombre de ces éléments apparaissent aussi pertinents dans le contexte de la mobilisation citoyenne.

Pour Lucie Sauvé (2013b), le développement de compétences écocitoyennes relève de la praxis : on devient écocitoyen au cœur de l'action socio-environnementale, on l'apprend dans des moments tantôt plus théoriques (acquisition de savoirs liés aux problématiques concernées), tantôt plus empiriques (exercices de délibération) ou réflexifs (clarification de valeurs et analyse des démarches menées).

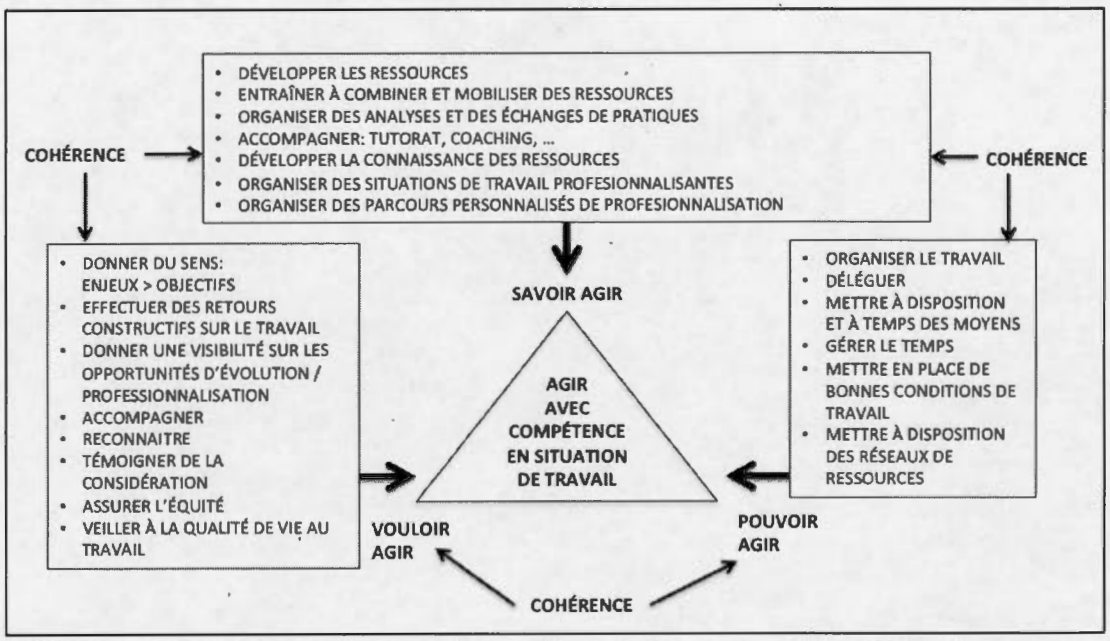


Figure 7. « Agir avec compétence : des conditions à réunir» (Le Boterf, 2010, p. 96)

Ainsi, dans la perspective de Lucie Sauvé et de Guy Le Boterf, le développement de compétences collectives se réalise dans la coopération soutenue, entre personnes cheminant vers un objectif commun (dans un groupe de militants par exemple). Pour Guy Le Boterf, c'est précisément l'élaboration de représentations partagées quant aux objets et à la finalité du travail collaboratif qui permet d'attribuer de la signification à l'agir: « il ne s'agit pas de vouloir uniformiser toutes [les] représentations singulières mais de les faire converger vers une représentation partagée, de construire une image opérative grâce à l'effort de ces singularités » (*ibid.*, p. 153).

Par ailleurs, l'analyse réflexive, les approches interdisciplinaires, la capacité à vivre le conflit de manière à ce qu'il contribue à la créativité et l'organisation productive de la circulation d'informations sont autant de facteurs facilitant, selon l'auteur, la mise en commun des compétences de chacun et la construction, par cette dynamique, de nouvelles compétences partagées (*ibid.*, p. 151-152). Et la capacité à créer de tels

contextes et mécanismes devient elle-même une composante essentielle de cette intelligence collective.

2.4.3 Les transformations personnelles et écosociales comme retombées de l'engagement écocitoyen

Dans la première section de ce cadre théorique, nous avons discuté de la dimension introspective de l'apprentissage expérientiel et nous sommes penchés sur les transformations personnelles associées à une vision critique et émancipatrice de l'engagement dans les « choses publiques ». L'engagement spécifiquement écocitoyen a comme visée de faire évoluer des réalités sociales et environnementales problématiques, de susciter des transformations à cette échelle. Deux niveaux inter-reliés de transformation se dessinent donc comme retombées potentielles des dynamiques délibératives sur des enjeux socioécologiques.

La notion d'innovation sociale est étroitement associée à la notion de transformation sociale, la première étant même davantage mobilisée que la seconde dans le discours dominant. Il apparait donc important de clarifier ces termes, de préciser ce qu'ils évoquent, de spécifier ce qui les rassemble comme ce qui les différencie.

Julie Cloutier (2003) indique que l'innovation sociale émerge d'un processus d'apprentissage impliquant une diversité d'acteurs engagés soit dans la résolution d'un problème, soit dans la poursuite d'une aspiration nouvelle. Quant à l'objet de cette innovation, l'auteure (*ibid.*, p. 32) indique :

> Les cibles du changement peuvent regrouper toutes les composantes sociétales : des valeurs, croyances et représentations que partage une société, à son système productif (technologie, savoir-faire), en passant par ses institutions (rôles et interactions des organisations, normes, règles du jeu).

Dans le même ordre d'idées, Caroline Andrew et Juan-Luis Klein (2010, p. 21-22) écrivent :

> *Social innovation is most often not the creation of an entirely new idea but rather the reorganization of existing elements. (...) Social innovation stems from a perception of an unmet social need and a desire to meet that need and therefore work towards an improvement in social conditions. Values are therefore an intrinsic part of social innovation and the motivating values can be very varied (...) Social innovation involves the wish to do things differently, to think in terms of transformations to institutions and to social practices.*

Précisant que l'innovation sociale est le fruit d'un processus d'apprentissage et qu'elle relève à la fois d'initiatives personnelles et de mouvements sociaux, ces mêmes auteurs (*ibid.*) insistent par ailleurs sur la créativité, la confiance et la cohésion sociale qui caractérisent son processus de réalisation. Jacques Nüssbaumer et Frank Moulaert expliquent quant à eux que :

> (...) l'innovation sociale peut répondre à des finalités de satisfaction de besoins fondamentaux (logement, nourriture, interaction sociale), ou plus culturels (éducation, arts, communication organisée); mais elle peut inclure également la transformation de rapports sociaux (p. ex., du patriarcat à la coopération égalitaire), y compris les relations de gouvernance politique – dans le sens le plus large du terme – c'est-à-dire la gouvernance des communautés d'idéaux ou d'intérêts divers auxquelles les humains appartiennent. (Nussbaumer et Moulaert, 2007, p. 86)

Intégrant le rapport à l'environnement dans la conception de l'innovation sociale, Lucie Sauvé et Eva Auzou (2013) adoptent l'expression « innovation écosociale », qu'elles définissent comme le fruit d'une « volonté d'innover pour le bien commun, en faveur des écosystèmes et des communautés ». Les auteures (*ibid.*) considèrent par ailleurs que cette forme d'innovation peut comporter un ensemble de dimensions, à savoir environnementale, économique, technologique, politique, sociale ou communautaire et sociétale. La portée de ce concept dépasse ainsi celle d'éco-innovation (ou « *environmentally sustainable innovation* ») qui, pour Tomas Hellström (2007), relève de changements technologiques, sociaux et institutionnels. S'inscrivant dans le paradigme du développement durable, l'éco-innovation concerne l'innovation en matière de comportements, d'idées, de produits ou de processus, dans

une visée de réduction de la pression anthropique sur les écosystèmes (Rennings, 2000, *in* Hellström, 2007).

Par rapport au concept d'innovation sociale, celui de transformation sociale mobilise généralement une perspective plus critique. Ainsi, pour Benoît Lévesque (2006, p. 51), une transformation sociale est fonction d'un changement de paradigme et de la composition de nouvelles représentations (plus adéquates) concernant des enjeux sociaux. Dans une optique différente, Claire Villiers (2008, p. 171) explique que la transformation sociale relève d'une émancipation s'opérant à la fois aux niveaux individuel et collectif. Cette conception se rapproche de celle du changement social chez Marc-Henry Soulet (2006) et de la transformation sociale chez Isabelle Mahy et Paul Carle (2012). Chez ces auteurs, le changement, la transformation – Isabelle Mahy et Paul Carle parlent d'ailleurs de « changement transformationnel » – s'opèrent dans une remise en question de la « nature de l'être-ensemble » (Soulet, 2006, p. 9), dans une « réflexion-action collective » (Mahy, 2012, p. 95), une interrogation de l'éthique et de l'esthétique qui caractérisent et structurent la société (Mahy et Carle, 2012, p. 2).

Vue la perspective émancipatoire, critique et réflexive adoptée dans la présente recherche, je préfère le terme de transformation à celui d'innovation. Pour définir les transformations personnelles et écosociales dont il est question dans cette thèse, je retiens tout de même plusieurs éléments des définitions de l'innovation sociale et écosociale vues plus haut. En synthèse, je dirai que les transformations personnelles et écosociales relatives à l'engagement dans une controverse socioécologique émergent d'un questionnement de fond, d'une praxis ou « réflexion-action collective » (Mahy, 2012, p. 95) quant à une ou plusieurs dimensions de la « nature de l'être-ensemble » (Soulet, 2006, p. 9) apparaissant comme problématiques. Les transformations peuvent notamment concerner une amélioration du milieu de vie ou des conditions sociales, une clarification des valeurs et des croyances, une évolution

des représentations, une revalorisation de pratiques écosociales traditionnelles, le développement de savoirs, la reconnaissance de savoirs citoyens, l'émancipation de certains acteurs, la réorganisation d'institutions publiques et la restructuration de rapports sociaux. Le concept de transformation écosociale ne revêt donc pas intrinsèquement l'idée de la nouveauté, mais fait certainement référence à une évolution vers une plus grande conscience écologique et sociale.

2.5 L'apprentissage dans l'action socio-environnementale : un processus multidimensionnel

Comme nous l'avons vu au Chapitre I, l'apprentissage dans l'action sociale est un objet de recherche étudié depuis peu. Quelques auteurs ont tout de même travaillé à le circonscrire et il m'est apparu important de réaliser une synthèse de ces définitions avant de proposer ma propre conceptualisation de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale[26].

La plupart des définitions de l'apprentissage dans l'action sociale rencontrées dans la littérature insistent sur l'atteinte de résultats d'apprentissage particuliers. Par ailleurs, pour nombre d'auteurs (Boyer et Roth, 2005, p. 75 *in* Hall, 2009, p. 351; Chaparro, 2001; Keen *et al.*, 2005, p. 4; Reed et al., 2010; Wals, 2007, p. 18), la portée de l'apprentissage dans l'action sociale doit être à la fois individuelle et collective. Certains chercheurs insistent sur le fait que, pour parler d'apprentissage dans l'action sociale, un changement social doit être visé par le processus collectif (Keen *et al.*, 2005, p. 4; Leeuwis et Pyburn, 2002, p. 11) ou doit même se concrétiser (Brummel, 2010; Chaparro, 2001; Woodhill, 2002, p. 323, *in* Glasser, 2007, p. 47). Pour certains, la diversité, voire la divergence des perspectives en présence dans le processus collectif d'apprentissage est une composante importante de la définition du

[26] Je préfère parler d'apprentissage dans l'action socio-environnementale vue que ma recherche concerne l'engagement face à des enjeux spécifiquement socioécologiques.

social learning (Schusler *et al.* 2003, p. 311; Wals, 2007, p. 18). Finalement, une motivation de nature éthique – face au devenir de la collectivité et/ou de l'environnement – fait partie du concept d'apprentissage dans l'action sociale selon plusieurs auteurs (Keen *et al.*, 2005, p. 4; Leeuwis et Pyburn, 2002, p. 11; Woodhill, 2002, p. 323, *in* Glasser, 2007, p. 47).

Contrairement aux auteurs cités ci-dessus, je préfère ne pas associer de visées ou de conditions particulières à la notion même d'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Selon la vision que j'adopte, cette notion correspond simplement aux développements de savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) qui se produisent à travers l'engagement social (et notamment politique) face à des enjeux socioécologiques.

Or, si je propose une définition succincte et axiologiquement neutre de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, je considère toutefois que la situation d'apprentissage concernée est fort complexe et je reconnais l'avoir explorée en fonction de valeurs spécifiques (équité socioécologique, responsabilité écopolitique et épanouissement des personnes et des communautés), qui ont été énoncées à la fin du Chapitre I.

2.6 Le potentiel heuristique de la matrice théorique construite

Suite aux recherches déjà réalisées au sujet de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale – et dont la portée et les limites ont été discutées au Chapitre I –, le cadre théorique de la présente recherche propose d'introduire davantage de profondeur dans l'appréhension et l'analyse des réalités concernées. En effet, ces réalités sont multidimensionnelles et complexes et pour bien saisir les enjeux qui les traversent et les retombées qui en découlent, il m'a semblé fécond de puiser à plusieurs champs disciplinaires et de construire ainsi une matrice théorique qui

reconnaisse les différentes facettes de la problématique. La Figure 8 reprend les principaux éléments de ce cadre conceptuel et théorique.

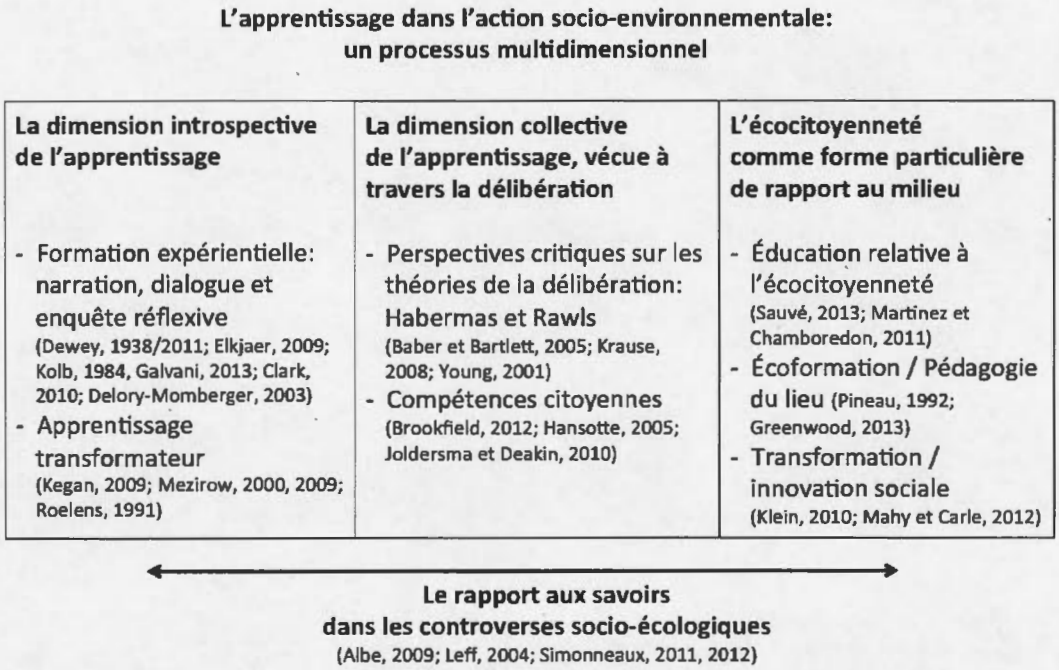


Figure 8. Principaux éléments composant la matrice théorique de la recherche

Il m'est apparu important de penser l'apprentissage dans l'action socio-environnementale comme une expérience d'autoformation réflexive qui contribue à donner signification et direction à l'être-au-monde. Dans cette perspective, l'apprentissage dans l'action socio-environnementale dépasse de loin la dimension instrumentale à laquelle plusieurs auteurs l'ont réduit. Il m'a aussi semblé fondamental de reconnaitre les mouvements constants qui s'opèrent entre affectivité et cognition dans les processus d'engagement politique et les processus d'apprentissages sous-jacents. L'implication écocitoyenne émerge d'une impulsion affective : on s'engage par indignation, colère, désir d'un milieu de vie plus sain,

volonté de contribuer à ce qu'il y ait plus de justice écosociale. Les processus d'apprentissage qui supportent cet engagement sont impulsés par ce même élan affectif.

L'intégration, à ce cadre théorique, d'une réflexion critique sur les théories de la délibération permet de reconnaitre que les personnes qui prennent part à des débats publics s'engagent dans tout ce qu'elles sont. Les perspectives critiques apportées sur les travaux fondateurs de la démocratie délibérative sont également apparues nécessaires dans la mesure où ces théories ont beaucoup d'influence sur la façon dont sont pensés et menés les processus contemporains de consultation publique sur des enjeux socioécologiques.

Ensuite, très peu des travaux répertoriés au sujet de l'apprentissage dans l'action sociale s'intéressent aux enjeux épistémologiques qui traversent les débats publics et aux rapports savoirs-pouvoirs qui les sous-tendent. Ces éléments de contexte ont donc aussi été intégrés au cadre théorique puisqu'ils viennent profondément influencer les dynamiques d'apprentissage qui peuvent s'opérer dans la controverse. Enfin, il m'est apparu essentiel d'intégrer à cette matrice les constats et espoirs d'émancipation portés par certains penseurs de l'andragogie, de l'éducation à la démocratie et de l'éducation relative à l'environnement. Ces aspirations m'ont donné l'énergie et la conviction de m'engager dans cette cette recherche doctorale.

CHAPITRE III

ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les choix épistémologiques et méthodologiques qui guident la conception et la mise en œuvre de l'étude (Creswell, 1998, p. 74-78) et qui reposent sur les fondements axiologiques de la recherche exposés au Chapitre I (section 1.10). Les critères de rigueur adoptés sont aussi présentés.

3.1 Posture épistémologique et méthodologique

Cette étude de cas vise à dégager les significations que des acteurs ont construites dans leur engagement au sein du débat public relatif à la reconstruction de l'échangeur Turcot. Cette recherche s'inscrit dans une perspective interprétative, où « l'ensemble du processus est mené d'une manière " naturelle ", sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 13). Un devis méthodologique de type qualitatif est ici apparu particulièrement approprié, facilitant le développementant d'une compréhension globale et en profondeur du débat public, où évoluait une diversité d'acteurs, mais un nombre relativement restreint de personnes. Nous verrons aussi que les stratégies méthodologiques choisies impliquent la réflexivité des participants et de la chercheure, de même que l'interaction entre les acteurs (via la discussion de groupe).

3.1.1 Intersubjectivité et rapport aux valeurs

Les dynamiques intersubjectives qui caractérisent le cas du débat sur Turcot de même que l'étude que j'en fais – et qui se reflètent dans les pratiques dialogiques vécues dans ce débat public et dans les différentes étapes de la réalisation de la recherche, entre les participants et la chercheure – sont aussi rattachées à ce courant méthodologique. Comme l'indiquent Marta Anadón et François Guillemette, en recherche qualitative:

> (...) la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des " moyens " incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production de connaissances. (Anadón et Guillemette, 2007)

Conséquemment, la recherche qualitative ne pose pas le chercheur en tant qu'observateur neutre (objectif) des phénomènes, comme c'est le cas dans le paradigme positiviste. Car c'est bien à partir d'un ensemble préexistant de savoirs, de représentations et de valeurs – soit un ensemble de « préjugés » (Paillé et Muchielli (2012, p. 106) – que le chercheur construit son projet de recherche et appréhende les phénomènes qu'il étudie (ce que soulignent Bizeul, 2007; Merriam, 2009, p. 13; Gadamer, 1996, cité dans Paillé et Muchielli, 2012, p. 107). C'est ce qu'illustre aussi Dominique Cottereau (2001, p. 14), en introduction d'un de ses ouvrages:

> Je ne voilerai pas l'implication subjective qui va irriguer chacune de ces pages car elle est à la fois le cœur et l'enveloppe, le moteur et le sens de mon travail. Loin de m'y perdre, j'y puise le degré de lucidité nécessaire à la rigueur et à la clarté.

Dans une perspective similaire, Nicole Huybens et Daniel Lord (2013) proposent que le chercheur adopte une posture « impartiale mais non neutre », c'est-à-dire qu'il spécifie les valeurs qui animent son projet, mais sans prendre partie pour l'un ou l'autre des acteurs des situations étudiées. Il s'agit là de la position tenue dans cette

recherche. C'est dans cette optique qu'il m'importait de préciser que trois fondements axiologiques orientent cette thèse. Ces principes, exposés à la section précédente, se reflètent de façon cohérente dans la visée et les objectifs de la recherche.

3.1.2 Rapport aux savoirs

À partir d'un ensemble de travaux, dont ceux de Wilfred Carr et Stephen Kemmis (1986), Sharan Merriam (2009, p. 11) et Lucie Sauvé (2005, p. 34) discutent des perspectives épistémologiques qui caractérisent la production de connaissances, situant ces ancrages par rapport à la recherche qualitative. Les deux auteures caractérisent et distinguent ainsi les courants positiviste, interprétatif et critique de la recherche, auxquels Sharan Merriam ajoute le courant postmoderne. En fonction de ces analyses, la présente recherche s'inscrit dans deux de ces quatre perspectives mentionnées, soit les paradigmes interprétatif et critique.

Dans une démarche interprétative, on s'intéresse à la signification que les personnes donnent à leurs expériences, aux représentations qu'elles se font des phénomènes qu'elles vivent, alors que selon une perspective critique, on entend déconstruire des façons de faire établies socialement et proposer des pistes de reconstruction pour sortir des écueils mis en lumière et favoriser un meilleur vivre-ensemble. Ces deux angles complémentaires d'observation et d'analyse des phénomènes sont d'ailleurs privilégiés dans le champ de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2005, p. 35).

Les problématiques socioécologiques, telles celle du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, ont comme caractéristiques d'être multifactorielles et multidimensionnelles. Un ensemble de perspectives analytiques – qu'elles soient disciplinaires, a-disciplinaires ou interdisciplinaires – sont alors à adopter pour arriver à saisir la complexité des enjeux liés à un objet de recherche qui relève de

plusieurs formes d'interaction entre les personnes, les communautés et l'environnement. Pour appréhender les objectifs de cette recherche, je puise aux champs de l'éducation, de la sociologie, de la science politique et de la philosophie, tout en étant à l'affut des savoirs émergeant du débat même. Ainsi, je m'intéresse à l'expérience des acteurs notamment dans une perspective de mise en valeur des savoirs qu'ils ont développés dans l'action sociale. Les résultats de cette thèse sont alors le fruit d'un croisement entre les savoirs associés aux domaines énoncés plus haut et les savoirs citoyens (Hansotte, 2005), expérientiels (Kolb, 1984), situés (Lave et Wenger, 1991) et environnementaux (Leff, 2004) qu'ont fait émerger les acteurs du débat.

Par ailleurs, si l'analyse des processus d'apprentissages qui s'opèrent dans le débat public amène à s'approprier, voire à questionner un ensemble de perspectives théoriques issues des sciences sociales, la compréhension des enjeux soulevés dans le débat lui-même requiert de puiser encore dans d'autres sphères de connaissances. Les questions socio-environnementales posées dans la planification de la reconstruction de l'échangeur Turcot relèvent de spécialités telles que l'écologie, la santé publique, l'urbanisme, l'ingénierie et la gestion de projets. Saisir la complexité et l'importance des questions vives nécessite ainsi de se familiariser avec cet autre ensemble de lunettes disciplinaires, d'identifier leurs points de focus, de comprendre également les chevauchements qui les mettent en dialogues.

3.1.3 Approches qualitatives combinées

Plusieurs courants de pensée composent la sphère de la recherche qualitative, traduisant différentes façons – somme toute inter-reliées – de traiter du sens que les phénomènes ou évènements prennent chez les personnes. En élaborant ce projet de recherche et en parcourant nombre d'ouvrages sur l'épistémologie et la méthodologie caractéristiques de la recherche qualitative (dont Céfaï, 2003; Karsenti et Savoie-Zajc

(dir.), 2011; Merriam, 2009; Paillé et Muchielli, 2012), il est apparu pertinent et porteur de s'appuyer sur trois approches complémentaires, soit la phénoménologie, l'ethnographie et la théorisation enracinée.

Comme le souligne Sharan Merriam (2009, p. 24), Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012, p. 140), la recherche qualitative dans son ensemble repose en quelque sorte sur l'approche phénoménologique. Bien que la phénoménologie présente beaucoup de subtilités et de profondeur, il est possible de dire qu'à la base de cette approche se trouve l'intérêt de mettre en lumière l'essence des expériences vécues, de fournir des explications quant aux manières dont le sens se construit chez les personnes. Selon l'approche husserlienne, ce sens se forme et se transforme en fonction de l'intentionnalité – qui émane de la conscience – voire même de la non-intentionnalité; en adoptant un regard phénoménologique, on veut ainsi rendre compte de la façon dont les personnes interprètent les phénomènes, en se penchant particulièrement sur la dimension réflexive de cette interprétation (Meyor, 2007).

Catherine Meyor (*ibid.*) explique par ailleurs que la « méthode phénoménologique » implique pour le ou la chercheur-e de saisir le sens des phénomènes qu'il ou elle étudie de la même manière, soit en observant et en expliquant comment il ou elle construit ses propres interprétations des phénomènes qu'il ou elle observe, notamment à travers les entretiens de recherche. Ainsi, l'analyse phénoménologique se construit (minimalement) à partir de ces deux niveaux d'interprétation; celle des participants à la recherche et celle du chercheur. Il apparait que cette intersubjectivité peut aussi être favorisée par des entretiens de groupe et des rencontres avec d'autres analystes se penchant sur des objets de recherche similaires.

Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012, p. 139-144), dans une perspective complémentaire à celle de Catherine Meyor, parlent de l'« attitude phénoménologique » du chercheur, qui vise à suspendre ses propres interprétations pour s'imprégner pleinement et avec empathie de celles des personnes interviewées,

et ainsi accéder à des éléments de compréhension qui ne pourraient apparaitre autrement : il s'agit de « se laisser toucher, lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives impératives, et voir, penser, comprendre autrement (...) [car] comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre » (*ibid.*, p. 143). Voilà une autre perspective signifiante pour la réalisation de cette recherche.

Cette recherche revêt également un caractère ethnographique dans la mesure où elle met en lumière, à travers l'étude des processus d'apprentissages collectifs, des dimensions de la culture du débat public qui prévaut au Québec. Les dynamiques d'acteurs, les procédures de consultation, les stratégies de mobilisation citoyenne et de délibération participent de cette culture à caractériser pour mieux en saisir les forces, les évolutions, mais aussi – dans une perspective critique – les éléments à transformer. L'immersion dans le contexte d'étude est une caractéristique centrale de la recherche ethnographique et cet ancrage permet de faire une riche description et interprétation des évènements observés (Merriam, 2009, p. 28-29).

Si l'ethnographie s'est d'abord définie dans l'étude des mœurs et des codes culturels de communautés souvent isolées, via de longs séjours d'observation terrain, elle a évolué vers des méthodes et des perspectives qui peuvent s'appliquer dans une diversité de contextes sociaux. L'étude de cas et de récits de vie, l'analyse de discours et bien d'autres stratégies méthodologiques sont maintenant employées par les chercheurs s'identifiant au courant ethnographique. Daniel Céfaï (2003, p. 331) explique en ce sens que l'approche ethnographique contemporaine – qu'il nomme même « travail de terrain » ou « enquête de terrain », soulignant l'intégration progressive de cette variété de stratégies qui caractérise désormais cette perspective méthodologique – peut orienter l'étude d'une grande diversité de pratiques sociales et il donne notamment en exemples celles de l'éducation formelle, de la santé publique et de la politique urbaine. Dans une conception de l'enquête de terrain se

rapprochant de celle de Daniel Céfaï (2003), Pierre Paillé et Alex Mucchielli choisissent de parler d'« enquête anthropo-sociologique » :

> L'expression que nous retenons désigne (...) l'enquête de terrain rigoureuse centrée sur l'expérience humaine dans ses dimensions culturelles, sociales et psychiques, ainsi que le savoir produit par ces enquêtes et par la réflexion empiriquement fondée sur l'expérience humaine en général. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 86)

Il s'agit là d'une proposition inspirante pour la réalisation de cette recherche. Les dimensions mentionnées par les auteurs de même que la perspective phénoménologique qu'ils soulèvent y trouvent une forte résonance.

La théorisation enracinée (*grounded theory*) constitue la troisième approche qui inspire le design de cette recherche. Ce courant de la recherche qualitative invite à une construction théorique qui émerge directement des données qualitatives collectées sur le terrain. Il est né d'une exploration des possibles quant à la construction du savoir en dehors du paradigme positiviste, à partir des travaux de Barney Glaser et Anselm Strauss (1967). La spécificité « épistémo-méthodologique » de ce courant tient dans le fait de développer des savoirs théoriques de manière inductive, directement à partir des expériences vécues et racontées, sans que la démarche implique la vérification de théories existantes. Bien que la vérification théorique ne fasse pas partie de cette méthodologie, la prise en compte du paysage théorique inhérent au sujet d'étude y occupe une place certaine, procurant au chercheur une « sensibilité théorique » lui permettant de juger de la pertinence des différents éléments perçus sur le terrain (Luckerhoff et Guillemette, 2012, p. 3).

La théorisation enracinée est une approche particulièrement pertinente lorsque très peu de recherches ont été menées sur un sujet ou encore pour étudier des contextes ou des phénomènes bien spécifiques, en s'intéressant aux processus qui les composent (Merriam, 2009, p. 30). Ainsi, alors que les approches phénoménologique

et ethnographique orientent des recherches où l'on travaille principalement à *décrire* certaines réalités, la méthodologie de la théorisation enracinée amène à *expliquer* les façons dont ces réalités se construisent.

Les caractéristiques générales de la théorisation enracinée qui viennent d'être évoquées apparaissent inspirantes pour l'orientation de cette recherche. Les stratégies de mise en œuvre (méthodes) qui ont été développées pour cette approche méthodologique sont toutefois rigides et particulièrement exigeantes en termes de temps et d'engagement des acteurs[27]. En introduction d'un ouvrage retraçant les étapes de l'évolution de la méthodologie de la théorisation enracinée et abordant les enjeux actuels de sa mise en œuvre, Melanie Birks et Jane Mills (2011, p. 9) expliquent ceci:

> *We consider the following to constitute a set of essential grounded theory methods: initial coding and categorization of data; concurrent data generation or collection and analysis; writing memos; theoretical sampling; constant comparative analysis using inductive and abductive logic; theoretical sensitivity; intermediate coding; selecting a core category; theoretical saturation; and theoretical integration.*

François Guillemette et Jean-René Lapointe (2012) insistent par ailleurs sur le retour constant au terrain de recherche qui caractérise cette approche méthodologique entre ses étapes d'exploration du spectre des phénomènes en présence (variation), de saturation des données, de validation des interprétations auprès des acteurs concernés et d'intégration des concepts générés au sein de la théorie émergeante (Figure 9).

---

[27] Cela a été constaté notamment en consultant l'ouvrage *Méthodologie de la théorisation enracinée – fondements, procédures et usages* de Jason Luckerhoff et François Guillemette (dir., 2012), où les auteurs présentent plusieurs cas de mise en œuvre de cette approche.

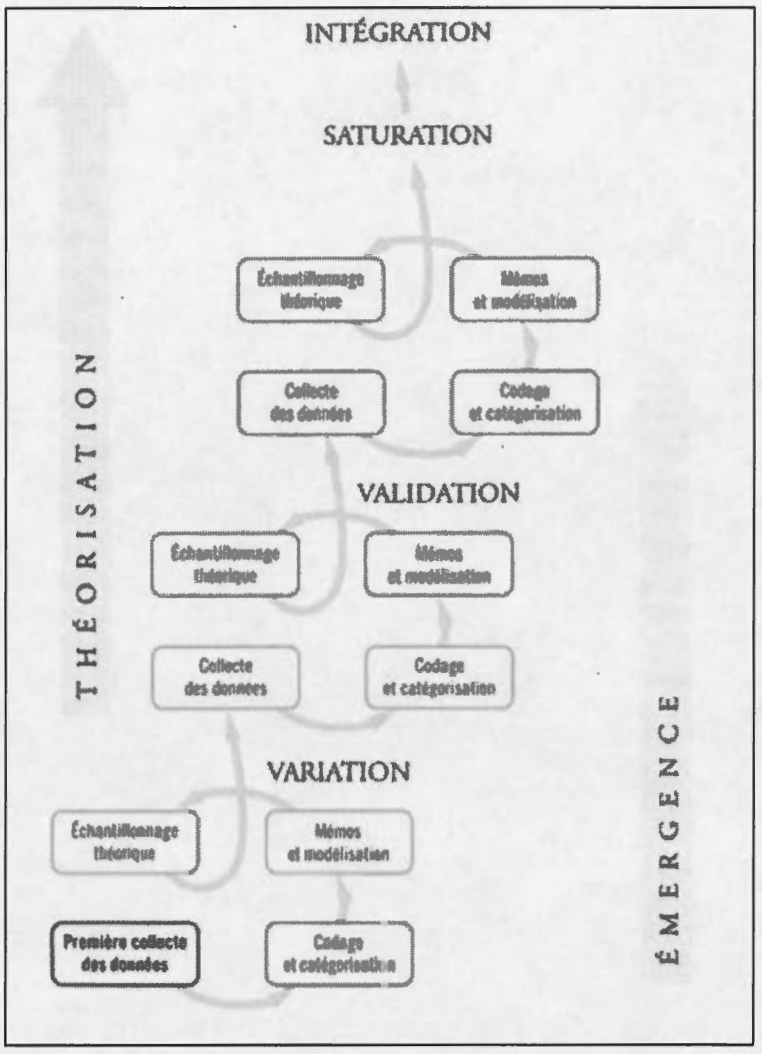


Figure 9. La démarche méthodologique de la *grounded theory* selon François Guillemette et Jean-René Lapointe (2012, p. 28)

Cette récursivité nécessite une disponibilité hors du commun de la part des participants à l'étude, en plus de nuire à une certaine réactivité dans la démarche du chercheur, qui, dans les faits, n'est souvent pas si séquentielle. Cela étant, le cadre méthodologique de la présente recherche s'appuie sur la pertinence des repères épistémologiques proposés par la théorisation enracinée, tout en s'opérationnalisant dans des stratégies méthodologiques plus souples et adaptées au contexte de l'étude,

soit celles proposées par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012, p. 315-373) dans l'esprit du courant de la théorisation enracinée[28].

3.2 L'étude de cas comme principale stratégie méthodologique

Une fois déterminés les objectifs généraux de recherche et les perspectives épistémologiques et méthodologiques de référence, j'ai identifié des stratégies méthodologiques qui leur soient cohérentes. À cet effet, la stratégie de l'étude de cas est apparue particulièrement pertinente puisqu'elle amène le chercheur à tenter de pénétrer les réalités sociales telles qu'elles se vivent. En d'autres mots, Robert Yin (2009, p. 4, trad. libre) écrit que « la stratégie de l'étude de cas permet au chercheur d'accéder aux caractéristiques holistiques et signifiantes des évènements de la vraie vie ». La complexité des contextes de débat public et des dynamiques d'acteurs qui s'y opèrent appelle ainsi ce type de design méthodologique, qui permet d'appréhender les phénomènes dans leurs multiples dimensions et interrelations, à partir d'un ensemble de stratégies (observation d'évènements, entretiens, lecture de documents inhérents, etc.).

Comme le souligne Simon Roy (2009, p. 168), l'étude de cas est une stratégie particulièrement appropriée pour explorer des phénomènes nouveaux ou encore des phénomènes qui n'ont pas encore beaucoup attiré l'attention des chercheurs. Nous avons vu au Chapitre 1 que le champ théorique de cette recherche – soit l'apprentissage dans l'action soco-environnementale – est en pleine émergence et que les débats publics où les citoyens font des propositions alternatives concrètes et détaillées constituent des phénomènes relativement nouveaux. Cela confirme aussi la pertinence du choix de l'étude de cas comme stratégie méthodologique principale. Enfin, comme le notent Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011, p. 239), l'étude de cas est une stratégie méthodologique à privilégier lorsqu'on s'intéresse au

[28] Ces stratégies sont détaillées à la section 3.2.2 de ce chapitre.

« comment » et au « pourquoi » d'un phénomène. Or, cette recherche vise justement à répondre à ces deux types de question quant à l'apprentissage collectif dans le contexte de débats publics sur des enjeux socioécologiques.

La stratégie de l'étude de cas présente ainsi un fort potentiel, en plus d'être particulièrement appropriée au sujet de cette étude. En somme, tel que l'explique Sharan Merriam (2009, p. 43-44), l'étude de cas qualitative est à la fois particulariste, descriptive et heuristique; un phénomène spécifique est étudié, on en fait de riches description et caractérisation qui permettent d'en saisir les diverses dimensions.

L'étude de cas a aussi été menée dans une approche d'analyse inductive et « abductive ». À cet égard, référant aux travaux de Udo Kelle (1995), Marta Anadón et François Guillemette expliquent :

> (...) par induction analytique, un phénomène est décrit et interprété à partir de la catégorie et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories et donc des « règles » pour comprendre un phénomène. Ainsi, l'inférence abductive permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence. L'utilisation de l'induction analytique et de l'abduction permet d'actualiser le travail créatif de la recherche qualitative tout en ayant recours aux connaissances existant dans le domaine auquel l'objet d'étude appartient. (Anadón et Guillemette, 2007)

Ainsi, la déduction n'est pas réellement absente de la démarche inductive. Comme le soulignent également Daniel Céfaï (2003, p. 523), Jean Loiselle et Sylvie Harvey (2007), la déduction fait partie de l'analyse inductive, mais elle y prend une forme particulière, soit celle d'une sensibilité au paysage théorique existant. Une approche déductive classique viserait à prouver une théorie par des données empiriques alors que l'approche croisant induction et abduction mobilise la déduction dans la mesure où des éléments théoriques pré-existants influencent la démarche de théorisation du chercheur et peuvent même y être intégrés. Cette perspective se rapproche de ce que Lorraine Savoie-Zajc (2011, p. 138) définit comme l'« analyse inductive modérée »,

soit une analyse où un cadre théorique a été préalablement élaboré, mais où l'on a ensuite laissé émerger les catégories conceptuelles sans se coller à ce cadre. Enfin, le Tableau 4 intègre les stratégies méthodologiques qui viennent d'être décrites dans le plan global de cette recherche.

3.2.1 Choix du cas

Il importe maintenant d'expliquer pourquoi le débat public entourant la reconstruction de l'échangeur Turcot a été choisi comme cas pour cette recherche. De façon générale, un débat public sur des enjeux socioécologiques était recherché, mais cinq caractéristiques spécifiques de ce débat ont fait en sorte qu'il soit sélectionné :

1) l'engagement hors du commun des personnes mobilisées, dépassant la revendication pour aller jusqu'à l'élaboration de contre-propositions détaillées;
2) la grande participation citoyenne aux audiences publiques;
3) la diversité des milieux où s'est déployé le débat : les milieux communautaire, universitaire et gouvernemental (différents paliers et organisations) ont tous mis sur pied des espaces d'échange sur le dossier;
4) la proximité des évènements, qui se sont déroulés dans la région, à proximité de mon université d'attache (facilitant le travail de terrain);
5) la thématique : celle-ci soulève des enjeux socioécologiques cruciaux (perspective de transfert des résultats).

Tableau 4. Plan de la recherche

Objectifs	Résultats attendus	Stratégies
Objectifs spécifiques : 1. Saisir l'apport des dynamiques délibératives vécues par les acteurs impliqués, plus précisément quant aux aspects suivants : a. La compréhension des réalités écosociales concernées; b. L'élaboration participative de solutions aux problèmes discutés; c. La construction du sens de l'engagement sur ces questions vives; d. L'acquisition de compétences écocitoyennes. 2. Caractériser les processus d'apprentissages vécus par les acteurs; 3. Identifier les enjeux épistémologiques, éthiques et politiques de la mise en œuvre d'une telle dynamique délibérative. Objectif général : Caractériser une dynamique délibérative relative à un enjeu socioécologique, soit celle du débat public concernant la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal, au regard des transformations personnelles et sociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté.	Identification : • des réalités écosociales mises en exergue par les acteurs du débat public; • des processus participatifs d'élaboration de solutions déployés; • des significations données à l'engagement citoyen; • des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir développés et mis en commun par les acteurs. Identification et explication des processus d'apprentissages déployés Mise au jour et synthèse analytique des enjeux rencontrés Mise en exergue des indices de transformations personnelles et sociales attribuables à l'engagement dans ce débat public Identification des facteurs ayant favorisé et ayant limité l'apprentissage collectif	Collecte de données Étude de cas : • Recherche documentaire • Observation non participante • Entrevues semi-dirigées (individuelles et de groupe) Analyse Questionnement analytique des données Élaboration de catégories conceptualisantes Analyse critique des concepts et énoncés du cadre théorique Induction analytique et abduction; développement d'éléments théoriques à la lumière de l'étude du cas de Mobilisation Turcot

Sharan Merriam (2009, p. 40-41) explique par ailleurs qu'une particularité de l'étude de cas est la capacité d'en tracer les frontières; le cas doit être intrinsèquement délimité (« *bounded system* »). Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot répond à cette caractéristique; on peut identifier le moment où il a commencé, celui où il s'est éteint, les acteurs qui y ont participé, l'objet du débat de même que les espaces où il s'est déployé.

3.2.2 Stratégies méthodologiques relatives à la collecte des données

Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011, p. 248) ont repris et adapté un diagramme de Sharan Merriam (1988) proposant une séquence méthodologique pour la pratique de l'étude de cas (Figure 10). Il s'agit là du devis méthodologique qui a été suivi pour la réalisation de cette recherche[29].

Une diversité de stratégies de collecte de données peuvent être employées dans une étude de cas qualitative, bien que les entretiens, l'observation et la recherche documentaire constituent les méthodes les plus utilisées (Merriam, 2009, p. 42). Ces trois mêmes stratégies de collecte de données ont été retenues pour cette étude puisqu'elles permettent de bien trianguler les sources de données, tout en étant cohérentes avec les trois courants identifiés plus haut (phénoménologie, ethnographie et théorisation enracinée).

---

[29] Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011) ont comparé les positions épistémologiques et approches méthodologiques de trois auteurs reconnus pour leurs travaux sur la méthodologie de l'étude de cas, soit Robert Yin (2003), Sharan Merriam (1988) et Robert Stake (1995). Cette analyse est éclairante pour la structuration d'un devis méthodologique qui soit bien approprié aux paradigmes épistémologiques de référence. Comme la présente recherche est campée dans une posture interprétative et critique, les indications de Sharan Merriam sont apparues les plus fécondes à son orientation méthodologique.

La sélection des personnes à interviewer, des documents à analyser et des évènements à observer s'est faite selon l'approche d'échantillonnage orienté sur les objectifs de recherche : « *purposeful sampling is based on the assumption that the investigator (...) select a sample from which the most can be learned* » (Merriam, 1988, p. 63). En plus d'être informé par le cadre théorique de la recherche, ce type d'échantillonnage utilise le réseautage comme stratégie de repérage d'évènements, de documents et de participants, c'est-à-dire qu'à travers ses rencontres sur le terrain, le ou la chercheur-e poursuit cette identification des données les plus pertinentes à la recherche (*ibid.*, p. 63). Bien que la Figure 10 présente un schéma linéaire de structuration de la recherche, dans les faits (et Merriam l'écrit aussi, *ibid.*, p. 63), la collecte et l'analyse des données se réalisent de façon concomitante et récursive, de manière à pouvoir toujours mieux orienter et réajuster la collecte des prochaines données.

Quelques critères de sélection ont été utilisés dans cette démarche, soit la prise en compte de l'ensemble des parties prenantes (quant aux entretiens et à la recherche de documents), la couverture de tous les évènements de délibération à venir (comme la collecte de données a été amorcée alors que le débat était déjà en cours) et la saturation des données (l'atteinte d'une redondance des données étant un indicateur de saturation). Enfin, une vingtaine de thèmes de recherche ont été associés aux objectifs poursuivis. Ces thèmes, répertoriés dans l'Encadré 2, ont particulièrement aidé à identifier les écrits produits dans le contexte du débat qui soient les plus pertinents pour la présente étude.

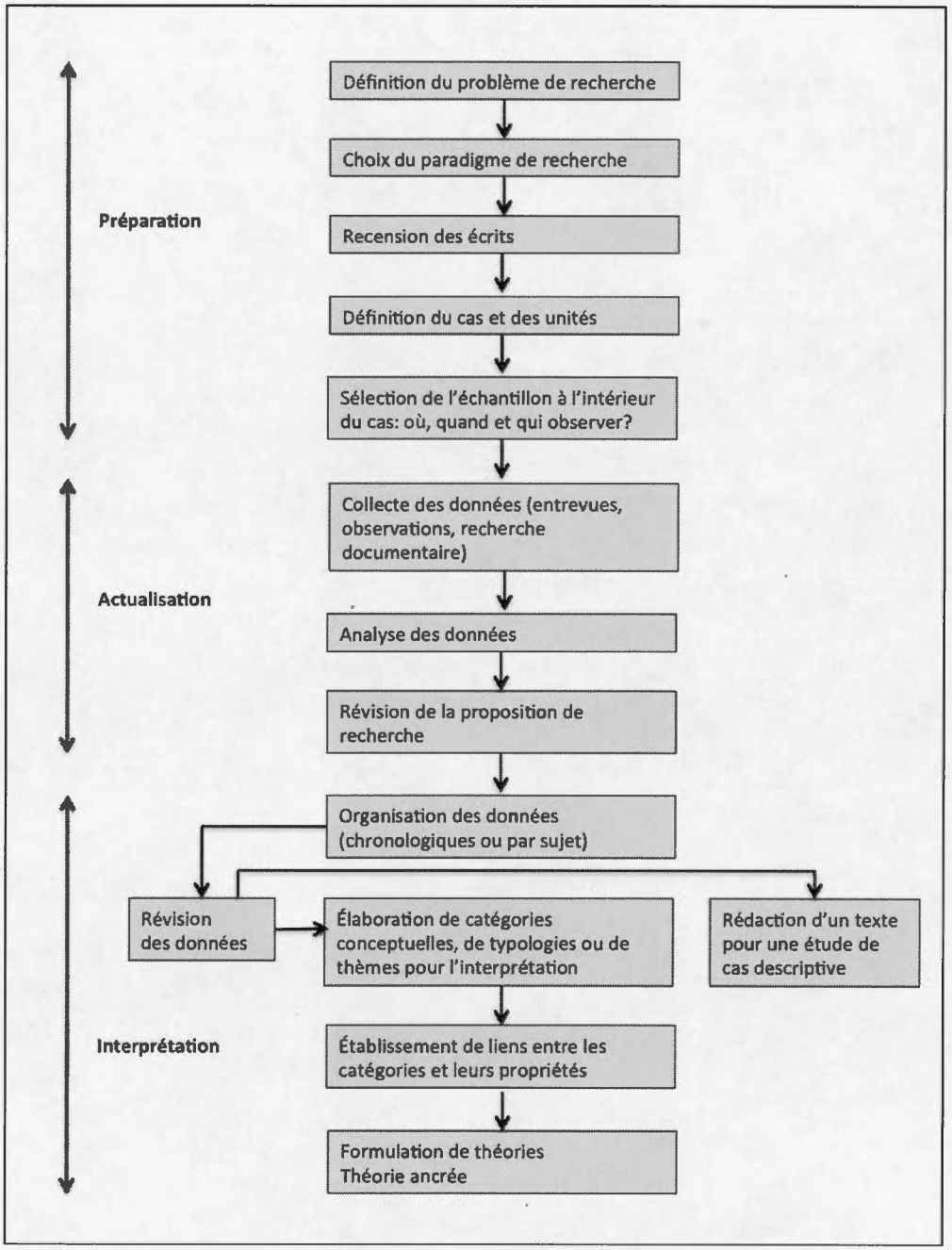


Figure 10. « Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam », dans Karsenti et Demers (2011, p. 248)

Encadré 2
Thèmes de recherche

T0. Caractéristiques du travail pré-débat sous la direction du MTQ et du MDDEP *T1.* Caractéristiques des espaces de démocratie délibérative *T2.* Caractéristiques de l'espace public *T3.* Valeurs des acteurs *T4.* Valeurs organisationnelles *T5.* Représentations des acteurs • Participation citoyenne • Transport automobile • Transport collectif • Turcot idéal *T6.* Intérêts des acteurs *T7.* Contributions dans l'élaboration de solutions *T8.* Apprentissages *T9.* Processus d'apprentissages	*T10.* Processus de construction de solutions pour Turcot *T11.* Enjeux rencontrés (dans la construction participative de solutions) *T12.* Stratégies pour faire face aux enjeux *T13.* Processus d'élaboration de stratégies relatives aux enjeux *T14.* Critères du MTQ (officiels et perçus) *T15.* Indices de transformations personnelles *T16.* Indices de transformations sociales *T17.* Facteurs favorisant la construction participative de solutions *T18.* Facteurs favorisant ou limitant : • l'apprentissage dans l'action sociale • l'innovation écosociale *T19.* Incidence de la participation à la recherche sur les acteurs

J'ai visé à rencontrer des acteurs issus des différentes organisations (militantes, non gouvernementales, gouvernementales et universitaires) engagées dans le débat public étudié. Plus précisément, il est apparu qu'il fallait interviewer des gens de Mobilisation Turcot, du Comité de vigilance Turcot (chapeauté par le Conseil régional de l'environnement), du ministère des Transports du Québec (MTQ), de la Ville de Montréal, de la Direction de santé publique de Montréal, du Bureau des audiences publiques en environnement (BAPE) et de l'Alliance pour la recherche université-communauté « *Making megaprojects work for the Communities* » (rattaché aux universités McGill et Concordia). À l'exception du BAPE, l'ensemble

de ces acteurs a répondu positivement à la demande de participation à la recherche[30]. Au total, quinze (15) entrevues individuelles et une entrevue de groupe – toutes de type semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) – ont été réalisées (Encadré 3) à partir des guides d'entretien présentés en Annexe C. Elles ont été menées sur la base des techniques d'entretien (préparation et animation) proposées par Gérald Boutin (2008). Quant à la participation du MTQ, elle s'est réalisée – à la demande de l'organisation, qui ne souhaitait pas d'entrevue(s) – par communication électronique. C'est ainsi que les membres de l'équipe de projet Turcot au MTQ ont formulé une réponse (une seule pour l'équipe, signée par le directeur, au nom du Ministère) au questionnaire présenté en Annexe D.

Encadré 3
Entrevues réalisées

Personnes interviewées (16):

- Une (1) élue municipale
- Deux (2) professionnels à la Ville de Montréal
- Un (1) cadre de la Direction de santé publique de Montréal
- Un (1) professionnel universitaire (Mc Gill) de l'Alliance pour la recherche université-communauté « *Making megaprojects work for the Communities* »
- Un (1) professionnel membre du Comité Vigilance Turcot (chapeauté par le Conseil régional de l'environnement)
- Dix (10) membres du collectif Mobilisation Turcot, dont:
  - Quatre (4) citoyen-nes
  - Cinq (5) professionnel-les du milieu communautaire
  - Une (1) professionnelle d'un organisme environnemental régional

De ce nombre:

- quinze (15) personnes ont été rencontrées en entrevue individuelle;
- huit (8) personnes (dont 7 rencontrées en entrevue individuelle), toutes membres de Mobilisation Turcot, ont participé à l'entretien de groupe.

[30] La direction des communications du BAPE a laissé savoir que les commissaires ne pouvaient commenter d'aucune façon le déroulement d'une commission.

Une quantité impressionnante de documents ont été produits au fil des cinq années de débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. À la lumière des critères énoncés plus haut, un certain nombre d'entre eux ont été retenus pour l'analyse. Ces documents, présentés dans l'Encadré 4, ont principalement servi à caractériser le cas et à valider les enjeux éthiques, politiques et épistémologiques ayant été identifiés par le moyen des entrevues et de l'observation d'évènements.

La collecte de données relative aux évènements ayant composé le débat public sur l'échangeur Turcot s'est faite par observation non participante. Selon la catégorisation classique de Raymond Gold (1958)[31], la posture adoptée a été à la frontière de celle d'« observatrice-comme-participante » et de « pure observatrice ». En effet, dans les évènements publics ma présence n'a pas été signifiée, alors que dans les autres contextes – tels les réunions du comité stratégique de Mobilisation Turcot et du comité de bon voisinage Turcot – elle était annoncée et connue des personnes présentes. Pour tous les évènements observés (Encadré 5), la prise de notes (descriptions, citations, commentaires d'observation, selon Merriam, 1988, p. 111) a permis de retenir les éléments essentiels pour l'analyse.

[31] Raymond Gold (1958) identifie quatre rôles possibles pour le chercheur sur le terrain, soit ceux de pur participant, de participant-comme-observateur, d'observateur-comme-participant et de pur observateur. L'auteur soulève les enjeux liés à chacune de ces postures.

Encadré 4
Documents retenus pour l'analyse du cas

Documentation initiale sur le projet du MTQ:

- Diapositives projetées lors des premières séances d'information du public : *Complexe Turcot – Rencontre d'information et de consultation* (MTQ, 2007)
- *Projet de reconstruction du complexe Turcot – Étude d'impact sur l'environnement, Rapport principal* (MTQ et Dessau-SM, 2008)
- *Complexe Turcot – Analyse et gestion des risques : perception du projet. Rapport de consultation, démarche d'interaction avec le milieu* (MTQ et Dessau-SM, 2007)

Documentation relative aux audiences publiques :

- Documents explicitant le fonctionnement des audiences publiques : *Comment participer?*, *La médiation*, *La facilitation*, *La demande d'audience publique* (BAPE, 2012)
- Présentation réalisée par le MTQ aux audiences publiques : *Projet de reconstruction du complexe Turcot* (2009)
- Transcription de la première séance d'audiences publiques (explicitation de la procédure d'audience par le président) : *Projet de reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount, Séance tenue le 11 mai 2009* (BAPE, 2009a)
- Rapport des commissaires : *Projet de reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount – Rapport d'enquête et d'audience publique* (BAPE, 2009b)

Documentation relative aux propositions techniques alternatives:

- *Turcot, transport et intégration urbaine... pour la suite des choses, TURCOT375@Montréal* (Gauthier et Brisset, 2010)
- *Turcot : un projet urbain durable pour le XXIe siècle* (Ville de Montréal, 2010)
- *Plaidoyer pour un investissement équitable en transport. Turcot 50% transport routier – 50% transport collectif* (Bergeron, 2010)
- *« Cure minceur » pour l'échangeur Turcot* (Mobilisation Turcot et GRUHM, 2012)

Autres documents :

- *Déclaration de principes* (Mobilisation Turcot, 2008)
- Livre *Montreal at the crossroad (Gauthier, Jaeger et Prince, 2009)*, produit par l'Alliance pour la recherche université-communauté « *Making megaprojects work for the Communities* »

Encadré 5
Évènements liés au débat public ayant été observés

- Manifestation « Pour un Turcot moin rétro », organisée par la coalition Mobilisation Turcot (4 juin 2011)
- Lancement de la campagne « Reprendre Turcot », coordonnée par la coalition Mobilisation Turcot (15 décembre 2011)
- Consultation publique du MTQ au Centre récréatif culturel et sportif St-Zotique (7 février 2012)
- Rencontres du comité stratégique de Mobilisation Turcot (19 mars et 18 avril 2012)
- Assemblée publique sur le projet Turcot organisée par Mobilisation Turcot (27 mars 2012)
- Consultation citoyenne sur le réaménagement de la station Lionel-Groulx dans le contexte des travaux sur l'échangeur (26 avril 2012)
- Rencontre d'information post-consultation sur le réaménagement de la station Lionel-Groux (21 juin 2012)
- Occupons le Sud-Ouest – Atelier sur Turcot (15 septembre 2012)
- Point de presse pour dévoiler le projet « Cure minceur » de Mobilisation Turcot (4 octobre 2012)
- Rencontre du comité citoyen de Mobilisation Turcot (6 novembre 2012)
- Forum URBA 2015 « Peut-on prioriser les projets de transport dans la région de Montréal?» (13 décembre 2012)
- Conférence de Pierre Renaud (président du BAPE de 2007 à 2012) (12 mars 2013)
- « Comité de bon voisinage » initié par le MTQ (28 mai 2014)

3.2.3 Stratégies méthodologiques relatives à l'analyse des données

Deux stratégies méthodologiques complémentaires ont été privilégiées pour l'analyse des données, soit l'analyse par questionnement analytique et l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012, chapitres 10 et 12).

La stratégie du questionnement analytique a servi à la caractérisation du débat public étudié. Aborder les données de manière interrogative a permis de répondre de manière efficace aux objectifs de recherche liés à la description du contexte de réalisation des apprentissages collectifs. Dans la grille d'analyse des données présentée en Annexe E, on peut voir que les thèmes de recherche T0 à T7, T15 et

T20 ont été travaillés à partir de cette stratégie méthodologique. La démarche en trois étapes suggérée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli en lien avec cette stratégie a été suivie:

1. Formuler, sélectionner, ou adapter, selon le cas, les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs recherchés par l'analyste;

2. Soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions, plus précises et en lien avec le corpus, le tout constituant ce que nous appellerons un « canevas investigatif »;

3. Répondre progressivement à ces questions en générant, non pas des catégories ou des thèmes, mais des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques, et de nouvelles questions le cas échéant. (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 210)

Pour répondre aux objectifs de recherche concernant les processus d'apprentissage collectif, leurs retombées, de même que les facteurs ayant facilité et limité les apprentissages, c'est la stratégie d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes qui a été mise en œuvre. Selon cette approche, inspirée de la méthodologie de la théorisation enracinée, l'analyse du corpus se fait en élaborant des catégories émergentes, qui caractérisent des phénomènes (*ibid.*, p. 316-317). Les catégories évoquent alors directement un processus, une dynamique, une logique, etc. (*ibid.*, p.322). Cette stratégie méthodologique s'avère particulièrement efficace, puisqu'à partir des catégories développées, on peut directement effectuer des regroupements et monter en généralité vers la définition de concepts.

Dans la perspective inductive-abductive décrite plus haut, les résultats de l'analyse par questionnement analytique et de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes ont été mis en dialogue avec les concepts et énoncés du cadre théorique. De nouveaux éléments théoriques et des éléments complétaires à des théories existantes ont ainsi été développés, à la lumière de l'étude du cas de

Mobilisation Turcot. Ils sont mis en évidence dans le Chapitre VI (Discussion générale).

3.3 Rigueur de la démarche de recherche

Simon Roy (2009, p. 166-167) et Robert Yin (2009, p. 14-15) soulignent que la rigueur scientifique de l'étude de cas est souvent questionnée : dans une logique découlant du paradigme positiviste et s'appuyant sur la représentativité statistique, les détracteurs reprocheraient ainsi un manque de systématisme – ou autrement dit, l'introduction de biais – dans la collecte des données, de même que la difficulté de généralisation des résultats à d'autres contextes. Face à la première critique, Bent Flyvbjerg (2006) explique que les recherches de type hypothético-déductif sont tout aussi sujettes à biais que les études de cas qualitatives, les « préjugés » des chercheurs pouvant influencer l'un ou l'autre des devis de recherche. Face à la seconde, Robert Yin (*ibid.*, p. 15) répond: « *The short answer is that case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes.* » En fait, il apparait que les critiques les plus souvent adressées aux études de cas relèvent d'une mauvaise compréhension des fondements épistémologiques de la recherche qualitative.

S'appuyant sur les travaux de Sharan Merriam (1988), Robert Yin (1994, 2003) et Robert Stake (1995)[32], Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011, p. 241-244) soutiennent que trois formes de validité peuvent être recherchées dans la construction méthodologique d'une étude de cas : la validité interne (ou crédibilité), la validité externe (ou transférabilité) et la validité de construit. La validité de construit, qui n'est abordée que par Robert Yin, s'appuierait sur la triangulation des données, la confirmation des données par les acteurs et la validation des résultats. Or, Sharan

[32] Il s'agit de trois auteurs ayant particulièrement contribué au développement de la méthodologie de l'étude de cas, dans des perspectives épistémologiques distinctes mais certes complémentaires.

Merriam et Robert Stake associent plutôt ces éléments à la validité interne et j'abonde en ce sens. C'est ainsi que je retiens seulement les deux premières formes de validité énoncées (interne et externe) par Karsenti et Demers dans la définition méthodologique de cette recherche doctorale. Précisons que le critère de transférabilité fait référence à la possibilité d'éclairer, d'analyser – avec les conclusions de cette recherche – d'autres contextes, similaires à celui du cas étudié.

3.3.1 Stratégies visant à assurer la validité interne des résultats

Selon Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011, p. 244), « la validité interne assure que les résultats de l'étude sont représentatifs de la réalité observée ». Or, la « réalité » peut bien sûr être perçue de multiples façons, selon les diverses sensibilités et préoccupations que portent non seulement les acteurs impliqués dans les phénomènes observés, mais aussi les chercheurs engagés dans leur analyse. J'ajouterai donc qu'il est nécessaire que le ou la chercheur-e spécifie les perspectives épistémologique et axiologique à partir desquelles il ou elle étudie les différentes interprétations recueillies à propos d'une « réalité » (ce qui a été fait au début de ce chapitre).

La triangulation est l'une des stratégies de validité interne privilégiées dans cette recherche. Cette stratégie y est déployée dans quatre formes identifiées par Marta Anadón (2011), c'est-à-dire :

- la triangulation indéfinie, où le chercheur compare ses interprétations avec celles des participants ;
  - Dans cette recherche, cela a été réalisé tout au long de la collecte et de l'analyse des données ;

- la triangulation des données, qui consiste à recueillir des données issues de plusieurs sources ;
  - Dans cette recherche, je me suis assurée que la cueillette de données reflète la diversité des positions identifiées dans le débat. Pour ce faire, j'ai étudié des documents produits par les différents intervenants et j'ai interviewé des représentants des divers groupes concernés ;

- la triangulation des méthodes, qui renvoie à l'utilisation de diverses stratégies pour la collecte de données ;
  - Dans cette recherche, j'ai utilisé trois méthodes pour colliger les données : l'interview (individuel et de groupe), l'observation d'évènements (non participante) et l'analyse de documentation ;

- la triangulation théorique, qui implique d'analyser les données à partir de plusieurs cadres théoriques ;
  - Dans cette recherche, un ensemble de théories ont servi à éclairer le processus d'analyse des données (voir le Chapitre 2).

Les autres stratégies de validité interne déployées dans cette recherche sont la révision des données et des résultats par les acteurs du cas étudiés et l'observation prolongée des évènements caractérisant le cas (Merriam, 2009, p. 234). Un compte-rendu d'entrevue a ainsi été envoyé à chacun des acteurs rencontrés pour validation. Ces personnes ont été invitées à réviser, ajuster, voire bonifier le contenu du document soumis. Vers la fin du processus de recherche, ces mêmes personnes ont aussi été invitées à commenter les résultats obtenus pour chacun des objectifs spécifiques de la recherche. J'ai ainsi tenu compte de ces commentaires pour produire la version finale du Chapitre V (Résultats et premiers éléments de discussion). Quant à la période d'observation du cas, elle s'est étalée du printemps 2011 à l'automne 2012. Deux autres événements liés au débat public (dorénavant terminé) ont été observés en 2013 et 2014.

3.3.2 Mesures visant à assurer la validité externe des résultats

Selon Thierry Karsenti et Stéphanie Demers (2011, p. 243), la validité externe d'une étude de cas concerne la possibilité d'en transférer les résultats, de faire en sorte qu'ils éclairent d'autres évènements similaires. Joséphine Mukamurera, France Lacourse et Yves Couturier (2006) identifient trois grandes conditions qui permettent ainsi la transférabilité des résultats d'une recherche. Tout d'abord, les stratégies de collecte des données doivent être diversifiées et complémentaires (assurer la triangulation), cohérentes avec les objectifs de la recherche et déployées jusqu'au point de saturation des données. Ensuite, il doit y avoir description détaillée du cas, de manière à ce que l'on puisse « estimer le degré et le type de similitudes » (*ibid.*) existant entre le cas étudié et d'autres contextes. Pour Sharan Merriam (2009, p. 227), la description riche et dense d'un cas permet par ailleurs de bien mettre en exergue les différents apprentissages qui peuvent être tirés de son analyse. Troisièmement, l'analyse doit atteindre un niveau suffisant d'abstraction, soit « un bon niveau de concept générique qui rend intelligible, au-delà de l' "ici et maintenant", les processus sociaux et humains en jeu » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Ces trois mesures ont été appliquées dans cette recherche.

3.3.3 Aspects déontologiques

La rigueur de la démarche de recherche poursuivie tient non seulement du souci de validité interne et externe des résultats, dont les stratégies sous-jacentes viennent d'être exposées, mais aussi du respect de principes déontologiques, qui concernent autant la collecte de données que la diffusion des résultats. Le protocole déontologique élaboré pour cette recherche a été révisé et approuvé par le Comité facultaire d'éthique de la recherche sur les êtres humains de la Faculté des sciences de l'UQAM (certificat en Annexe F). Une des caractéristiques de ce protocole tient à la possibilité, pour les participants à la recherche, de voir leur propos leur être

attribués ou être tenus anonymes. C'est ainsi que l'on remarquera, dans le Chapitre V, que certaines citations tirées des entrevues réalisées sont suivies du nom et de la fonction de son auteur-e, alors que d'autres sont anonymisées par l'utilisation d'une lettre (par exemple, Participant A). Dans ce cas, l'information sur le rattachement professionnel du ou de la participant-e est intentionnellement maintenue vague (par exemple, Fonctionnaire municipal).

3.4 Critères de rigueur relationnels

Les critères de rigueur que sont la validité interne et la validité externe des résultats sont inspirés d'une approche plutôt positiviste de la construction du savoir. Bien que ces critères constituent des repères importants de la méthodologie qualitative, ils ne permettent pas d'appréhender toute la complexité des rapports aux acteurs qui se déploient dans un processus de recherche. Il est ainsi judicieux de s'appuyer sur des critères de rigueur complémentaires, qui soient de type relationnel (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Dans un texte portant sur la notion de rigueur en recherche participative, Ian Robottom et Lucie Sauvé (2003) ont proposé un ensemble de pistes d'orientation. Bien que cette recherche doctorale ne s'appuie pas sur une démarche fondamentalement participative, j'y ai intégré plusieurs des repères avancés par les deux auteurs. C'est ainsi que je me suis d'abord assurée d'élaborer et de mettre en œuvre une recherche qui intéresse les participants, qui réponde à des interrogations qu'ils portent et qui mette en valeur leurs apports et leurs contributions dans la construction des savoirs développés. La réflexivité du chercheur, la transparence au regard des limites de la recherche et l'analyse critique du discours dominant sont d'autres critères de rigueur énoncés par Ian Robottom et Lucie Sauvé (*ibid.*), qui ont été mis en œuvre dans la présente recherche.

3.5 Limites de la recherche

Malgré la méthodologie rigoureuse qui vient d'être présentée, il existe des limites – inhérentes et consenties – à la présente recherche, qu'il convient d'expliciter. Une première limite tient du fait d'avoir analysé un seul débat public au regard de notre objet de recherche, soit celui concernant la reconstruction de l'échangeur Turcot. Il aurait effectivement été intéressant de comparer deux, voire plusieurs cas entre eux; l'exercice de théorisation en aurait certainement été enrichi. Le choix de se concentrer sur un cas a toutefois été motivé par le souci de fournir une description détaillée du contexte et des dynamiques délibératives, ce qui demande de réaliser davantage de lectures, d'entretiens et d'observations. Notamment, il m'importait de recueillir non seulement les propos des militants, mais aussi ceux des promoteurs du projet (MTQ), des acteurs universitaires (projet de recherche *Making mega-projects work for the communities*) et des acteurs gouvernementaux (Ville de Montréal, Direction de santé publique de Montréal). Parmi les recherches recensées portant sur l'apprentissage dans l'action sociale, et plus spécifiquement en contexte de débat public, aucune n'a effectivement pris en compte la diversité des acteurs en présence. Ces recherches ont plutôt été limitées aux apprentissages collectifs vécus au sein des mouvements sociaux.

Une deuxième limite de cette recherche tient du fait de ne pas avoir assisté aux audiences publiques. En effet, cette partie (formelle) du débat public était déjà terminée au moment où j'ai entrepris l'étude de cas. Cette controverse a toutefois été choisie vue l'effervescence de propositions alternatives qui la caractérisait, ce qui ne pouvait se constater qu'une fois le débat public amorcé. De plus, la recension des écrits n'a pas permis de trouver de recherches où l'on ait étudié des débats publics foisonnant du point de vue de l'émergence, dans la société civile, de propositions alternatives concrètes visant la transformation écosociale. Il s'agit donc là d'un autre apport intéressant de cette recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DU CAS : LE DÉBAT PUBLIC SUR LA RECONSTRUCTION DE L'ÉCHANGEUR TURCOT

Ce quatrième chapitre présente le débat public qui a été étudié. Ce débat a soulevé des questions socioécologiques cruciales pour le futur de la région métropolitaine de Montréal, a mobilisé une grande diversité d'acteurs, s'est déroulé dans nombre d'espaces politiques et s'est poursuivi sur plusieurs années.

La systématisation du cas est composée de dix sections. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'échangeur comme tel, en le situant historiquement et géographiquement et en expliquant ses fonctions au sein du réseau métropolitain de transport. Nous traiterons ensuite de l'émergence du projet de reconstruction, aborderons le cadre légal de la consultation publique au Québec et analyserons la démarche initiale de consultation menée par le ministère des Transports. Puis, après avoir expliqué comment s'est organisée la contestation du projet gouvernemental, nous retracerons les différents moments du débat public, en mettant en exergue les caractéristiques de ces espaces délibératoires. Les grands sujets de controverse qui ont traversé le débat seront dès lors discutés, tout comme les projets de reconstruction de l'échangeur Turcot présentés tour à tour par le MTQ, la Ville de Montréal et les acteurs de la société civile, en soulignant la portée et les limites de chacun. Enfin, nous nous pencherons sur l'évolution des stratégies politiques mobilisées par les différents acteurs, puis sur le projet définitif de reconstruction, qui est en cours de réalisation.

Ce chapitre a été construit à partir de plusieurs sources d'information. Outre la volumineuse documentation disponible sur ce cas et citée dans les pages qui suivent, je me suis beaucoup appuyée sur les informations recueillies dans l'observation de moments de délibération et les entretiens (individuels et de groupe) que j'ai réalisés. Enfin, et puisque je n'ai pas pu participer aux audiences publiques du BAPE – elles ont eu lieu en 2009 et j'ai commencé cette étude en 2010 –, les verbatim de séances clés de ces audiences de même que le rapport des commissaires ont été fort utiles pour la systématisation du cas.

4.1 Un échangeur au croisement des époques, au centre de la ville et au cœur du système de transport routier québécois

L'échangeur Turcot est une structure autoroutière à trois étages composée d'une douzaine de bretelles de béton et d'acier posées sur piliers, dont certaines sont situées à 30 mètres du sol. Si l'échangeur compte autant de structures aériennes, c'est qu'il enjambe à la fois le canal Lachine et la gare de triage du Canadien national. À l'époque de la construction, ces deux infrastructures majeures de transport étaient toujours en usage sous l'échangeur – ce qui n'est plus le cas aujourd'hui[33] – et on devait alors dégager suffisamment de hauteur pour que les navires puissent passer sur le canal Lachine, et les trains, dans la gare de triage Turcot.

Environ 290 000 véhicules empruntent l'échangeur chaque jour (BAPE, 2009b). Dans son ensemble, la structure comporte 7,7 kilomètres de voies de circulation. L'envergure de cette installation fait en sorte qu'elle est considérée comme la plus imposante infrastructure autoroutière au Canada.

L'échangeur a été édifié dans les années soixante, plus précisément entre 1965 et 1967, alors que la voiture était considérée comme **le** mode de déplacement de

[33] Le canal Lachine a cessé d'être une voie maritime en 1970 et la gare de triage n'est plus en fonction depuis 2003, moment où elle a été vendue au gouvernement du Québec.

l'avenir. Il a été ouvert à la circulation le 25 avril 1967, soit trois ans après l'inauguration de l'autoroute transcanadienne – qui traverse l'échangeur – et trois jours avant le lancement de l'Expo 67 (exposition universelle). À l'époque, l'échangeur Turcot représentait une prouesse d'ingénierie et d'architecture (voir les photos d'archives regroupées en Annexe G).

Ce projet public s'inscrivait dans un fort courant d'innovation sociale, soit la Révolution tranquille, où le Québec modernisait ses institutions et infrastructures, nationalisait sa production énergétique et mettait sur pied des réseaux publics de services de santé et d'éducation, pour ne nommer que quelques dimensions de cette période historique. Le Québec s'ouvrait alors sur le monde et l'échangeur Turcot devait être l'un des symboles du déploiement des forces-vives de la nation.

La récente controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot s'inscrit dans une autre vague d'affirmation identitaire, marquée cette fois par l'engagement politique sans précédent des Québécois et Québécoises au regard des questions d'intérêt public (infrastructures, énergie, éducation, etc.). Ils et elles s'engagent dans les processus démocratiques existant sur ces enjeux et réclament leur transformation vers une plus grande considération des perspectives et savoirs citoyens.

Alors que la construction de l'échangeur a entraîné des coûts de 24 millions de dollars dans les années soixante (MTQ, 2009) – soit 169 millions en dollars d'aujourd'hui –, les coûts du projet actuel de reconstruction sont estimés à 3,67 milliards de dollars (MTQ, 2015). Bien que ce récent projet inclue également des structures situées autour de l'échangeur Turcot, il demeure que l'explosion des coûts de construction apparait phénoménale. Nous reviendrons d'ailleurs à cet aspect de la problématique au moment de présenter les différents projets de reconstruction proposés par les acteurs du débat public.

L'échangeur Turcot est situé à cinq kilomètres du centre-ville de Montréal, au croisement des autoroutes 15, 20 et 720. L'autoroute 15 relie la région de Montréal à celles des Laurentides et de la Montérégie. Elle rejoint également l'autoroute 87 à la frontière de l'état de New York (États-Unis). L'autoroute 20, ou Transcanadienne, est une route nationale qui relie l'ensemble des provinces canadiennes entre elles. Quant à la 720, elle correspond à un tronçon autoroutier qui s'étend sur quelques kilomètres seulement, entre l'échangeur Turcot et le centre-ville de Montréal. L'autoroute 720 devait initialement traverser l'île de Montréal en entier pour rejoindre l'autoroute 25 dans l'Est de la ville, mais ce projet n'a jamais été terminé. Plus largement, l'échangeur Turcot s'inscrit dans un vaste et ramifié réseau de transport routier et constitue une structure clé des systèmes de circulation métropolitain, provincial et national. Selon les commissaires du BAPE, il s'agit même du « plus important point de convergence en transport au Québec » (BAPE, 2009b, p. 3), alors que le MTQ (2009) qualifie l'échangeur de « porte continentale de la métropole ».

L'échangeur Turcot chevauche les territoires de deux arrondissements de la Ville de Montréal (Sud-Ouest et Ville-Marie) et ceux des municipalités de Wesmount et Montréal-Ouest. Il demeure que 80% des structures de l'échangeur sont situées dans l'arrondissement du Sud-Ouest et plus précisément dans les quartiers Saint-Henri et Côte-Saint-Paul (Ville de Montréal, 2009). Cette réalité soulève une injustice socio-environnementale historique ; les quartiers ouvriers de Saint-Henri et de Côte-Saint-Paul ont non seulement souffert de nombre d'expropriations au moment de la construction de l'échangeur, mais ont aussi vécu depuis avec les conséquences de son implantation. Ces résidents sont en effet exposés aux pollutions de l'air, sonore et visuelle causées par l'échangeur et se retrouvent enclavés par les imposantes structures de l'échangeur, qui les isolent du reste de la ville. En revanche, les gens des villes aisées de Westmount et de Montréal-Ouest sont très peu incommodés par

l'échangeur. Nous verrons plus loin que le projet définitif de reconstruction contribue peu à atténuer ces disparités.

Enfin, précisons que le projet de reconstruction du MTQ concerne non seulement l'échangeur Turcot, mais aussi des structures autoroutières situées de part et d'autre, soit les échangeurs Angrignon, De La Vérendrye et Montréal-Ouest et deux tronçons autoroutiers (un de 7 km sur l'autoroute 20 et 720 et l'autre de 3 km sur l'autoroute 15). Les échangeurs Angrignon, De La Vérendrye et Montréal-Ouest sont des structures beaucoup plus modestes que l'échangeur Turcot. Cet ensemble, que l'on peut observer dans la carte du projet final du Ministère présentée en Annexe H, a été nommé « complexe Turcot ».

4.2 L'émergence du projet de reconstruction du « complexe Turcot »

En 2001, le MTQ a entrepris une étude visant à saisir l'état général des structures du complexe Turcot, qui se sont révélées être « en fin de vie utile » (MTQ, 2009, p. 12). Entre 2000 et 2008, les travaux de réfection nécessaires au maintien des structures existantes, dont plusieurs étaient urgents, se sont chiffrés à 73,95 millions de dollars. Aussi, alors qu'on avait dépensé 1, 08 millions de dollars en travaux sur le complexe Turcot en 2000, ce montant a augmenté pratiquement chaque année pour atteindre 20 millions en 2008 (*ibid.*, p. 14). La vétusté des infrastructures tient d'un ensemble de facteurs :

> Les principaux problèmes résultant du vieillissement que connaît le complexe Turcot découlent du mauvais état du béton et des poutres caissons qui subiraient des dégradations par la déficience du drainage, le gel-dégel, les effets des sels de déglaçage et l'importante circulation de véhicules. Quant aux structures, elles ne répondraient plus aux normes sismiques. (BAPE, 2009b, p. 4)

Dans ces conditions, il n'y avait d'autre choix que de reconstruire le complexe Turcot (BAPE, 2009b, p. 127); l'option de la conservation et de la réparation des structures existantes n'a d'ailleurs été jugée préférable par aucun des acteurs du

débat public. Nous verrons toutefois que, *a contrario* de la solution proposée par le MTQ, certains acteurs auraient privilégié de composer avec plusieurs structures initiales encore en bon état. Il demeure que la reconstruction permet de modifier plusieurs composantes de la structure qui ne sont plus nécessaires – notamment plusieurs sections aériennes – ou qui posent problèmes aujourd'hui.

Au début de sa démarche d'analyse, le MTQ a identifié un ensemble de « besoins fondamentaux » auxquels devait répondre le projet de reconstruction: s'assurer de la sécurité, de la fiabilité et de la fonctionnalité des structures; augmenter la capacité des réseaux; favoriser un meilleur accès aux réseaux; maintenir la circulation le temps des travaux; s'inscrire dans une perspective de développement durable et dans les plans de transport de la région métropolitaine; desservir les pôles locaux de services et d'emplois (MTQ, 2007, p. 8).

Ces principes peuvent être pertinents, mais ils présentent certainement l'inconvénient de ne pas avoir été définis collectivement. De 2001 à 2007, le Ministère a effectivement travaillé en vase clos, en intégrant certes des partenaires à la démarche, mais en se gardant de discuter du projet de reconstruction sur la place publique. Comme l'expliquent Pierre Gauthier, Jochen Jaeger et Jason Prince (2009, p. 14) :

> Le MTQ prétend avoir envisagé la rénovation de l'ouvrage en 2004, avant de rejeter une telle éventualité parce que trop coûteuse et requérant plus de temps que le scénario de « démolition-reconstruction » pour lequel il a finalement opté. Mais les documents qui témoignent de cette démarche sont demeurés à usage interne et ne furent pas soumis à la consultation du public.

Il en retourne que le projet était déjà très avancé lorsque les citoyens ont pu le consulter. Cette situation relève en bonne partie de la façon dont a été institutionnalisée la délibération sur des enjeux environnementaux au Québec.

4.3 Le cadre légal québécois de la consultation publique sur des enjeux environnementaux

Au Québec, il n'y a pas d'obligation légale de réalisation d'évaluations environnementales stratégiques en amont des projets de politiques, de plans ou de programmes gouvernementaux. Cette possibilité existe, mais elle est soumise à la volonté d'un ministre. Ainsi, comme Jean Baril (2011) le souligne :

> Actuellement, le ministre du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs [aujourd'hui ministre du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques] utilise, quand il le veut bien, son pouvoir général de demander au BAPE de tenir une enquête et des audiences, pour soumettre à l'examen public des plans, politiques ou programmes (ex. : la production porcine, la question de l'eau, la valorisation des déchets, etc.). On parle alors « d'audiences génériques » du BAPE, généralement déclenchées sous la pression populaire et pour répondre à des crises sociales, comme ce fût le cas pour le mandat donné au BAPE concernant l'industrie des gaz de schiste.

Or, si un projet demeure inconnu du public, les citoyens ne sont pas en mesure de faire pression auprès du ministre pour exiger la tenue de telles audiences génériques. À l'Assemblée nationale, la Commission parlementaire permanente des transports et de l'environnement serait aussi un lieu privilégié pour discuter de tels projets publics au moment initial de leur conception, soit dès la définition de leurs fondements et principes directeurs, mais il n'y a pas non plus d'exigence légale pour un tel traitement parlementaire.

Selon la *Loi sur la qualité de l'environnement* du Québec, les ministères sont considérés au même titre que des promoteurs privés lorsqu'ils envisagent des projets de développement qui sont susceptibles de modifier la qualité de l'environnement. Ils ne sont donc pas tenus de consulter les citoyens en amont de l'élaboration de projets, bien que ces derniers soient réalisés avec des fonds publics. Les ministères doivent toutefois rendre publics leurs projets une fois conçus.

Toujours selon la *Loi sur la qualité de l'environnement* du Québec, tout promoteur de projet de développement (public ou privé) susceptible de modifier la qualité de l'environnement est tenu d'informer le ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques (MDDELCC) de ses intentions de réalisation. Après avoir reçu cet avis, le MDDELCC remet des directives au promoteur pour que ce dernier produise une étude d'impact. Une fois qu'il a demandé des révisions à l'étude si nécessaire et approuvé le rapport, le Ministère demande alors au Bureau des audiences publiques en environnement (BAPE), un organisme public indépendant, de tenir une période d'information et de consultation du projet par le public (d'une durée de 45 jours). Durant cette période, les citoyens peuvent demander – et doivent justifier – une audience publique sur le projet s'ils l'évaluent nécessaire; « toute personne, groupe, municipalité ou organisme peut faire une demande d'audience » (BAPE, 2012). À partir du moment où le ministre reçoit une demande d'audience, il est tenu d'y acquiescer, à moins qu'il ne la juge « frivole (non fondée) » (*ibid.*). Le ministre confie alors au BAPE l'organisation d'une audience publique, à se tenir au moins 21 jours après la fin de la période d'information et de consultation. Le projet de reconstruction du complexe Turcot a fait l'objet d'une telle audience publique, tenue en 2009.

Enfin, il faut savoir que les commissaires du BAPE ont un pouvoir de recommandations. En ce sens, ils sont responsables de produire un rapport suite aux audiences publiques, qu'ils adressent au ministre du Développement Durable, de l'Environnement et de la Lutte aux Changements Climatiques. Ce rapport résume le projet discuté, présente les « préoccupations et opinions » des participants aux audiences de même que les constats et avis des commissaires.

4.4 La démarche initiale du ministère des Transports du Québec

Étant donnée l'envergure du projet de reconstruction du complexe Turcot, son élaboration aurait dû s'inscrire dans un exercice global et délibératif de planification stratégique métropolitaine des transports. Nombre d'acteurs du débat ont d'ailleurs soutenu à quel point ce projet se présentait comme occasion tout indiquée pour repenser le transport à Montréal, notamment en allégeant les infrastructures de transport automobile et en aménageant davantage d'infrastructures de transport collectif.

La planification s'est toutefois vécue autrement. Ainsi, le ministre des Transports a informé le MDDELCC de son projet en mai 2007 :

> Conformément à la procédure québécoise d'évaluation et d'examen des impacts sur l'environnement, le ministère des Transports a transmis en mai 2007 un avis de projet relatif à la reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount au ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs. La ministre, M^{me} Line Beauchamp, a émis au cours du même mois une directive indiquant la nature, la portée et l'étendue de l'étude d'impact sur l'environnement que le promoteur devait préparer. L'étude d'impact a été jugée recevable par la ministre en mars 2009.
>
> Par la suite, le Bureau d'audiences publiques sur l'environnement (BAPE) a rendu public le dossier relatif au projet au cours d'une période d'information et de consultation du dossier par le public tenue du 24 mars au 8 mai 2009. Durant cette période, 31 requêtes d'audience publique ont été adressées à la ministre. Le 16 avril 2009, la ministre confiait au BAPE le mandat de tenir une audience publique sur ce projet et de lui faire rapport de ses constatations et de son analyse. (BAPE, 2009b, p. 1)

La prochaine étape de cette démarche a été celle des audiences publiques, tenues de mai à septembre 2009 (et nous discuterons spécifiquement de ces consultations dans la section 4.6). Entre temps, à l'automne 2007, le Ministère a réalisé des séances d'information dans les secteurs adjacents à l'échangeur Turcot :

> *À l'automne 2007, trois types de rencontres dites « d'information-rétroaction » ont été organisés en collaboration avec le Centre de consultation et de concertation. Premièrement, des rencontres multisectorielles impliquant divers organismes et OSBL communautaires ont été tenues dans différents secteurs (Sud-Ouest, LaSalle, NDG) les 18, 19 et 20 septembre. Deuxièmement, quatre assemblées publiques de citoyens ont eu lieu les 25 et 27 septembre, ainsi que les 3 octobre et 19 novembre et troisièmement, une rencontre le 18 octobre 2007 qui s'adressait aux entreprises du secteur Cabot. En tout, près de 60 organismes, 400 citoyens et une vingtaine d'entreprises ont été rencontrés.* (MTQ, propos tirés du questionnaire de participation à la recherche)

Or, lors de ces évènements, les représentants du MTQ ont annoncé que le choix avait déjà été fait parmi les scénarios de reconstruction qui avaient (aussi déjà) été développés : « des 5 scénarios analysés, un seul répond aux besoins fondamentaux et offre une excellente performance » (MTQ, 2007, p. 9). Ces scénarios avaient été étudiés en mai 2006 (*ibid.*, p. 32).

Quatre de ces cinq scénarios ont été évoqués lors des audiences publiques de 2009, de manière à témoigner de la démarche de planification poursuivie. Un premier scénario consistait en la reconstruction telle quelle de la structure d'origine, le second prévoyait un abaissement général de la structure, avec des voies aménagées en remblai, un déplacement des voies ferrées et un changement de direction des voies sur une portion de l'autoroute 20. Le troisième scénario était similaire au second en ce qui concerne le sens des voies sur l'autoroute 20. Toutefois, alors que le scénario 2 nécessitait la reconstruction de deux échangeurs à l'Ouest de Turcot (Angrignon et de La Vérendrye), le scénario 3 aurait amené la reconstruction d'un troisième échangeur (Montréal-Ouest). Enfin, le scénario 4 est celui qui a été retenu par le Ministère :

> Le quatrième scénario prévoit l'abaissement général des voies de circulation sur des remblais. Les quatre voies du Canadien national sont déménagées près de la falaise Saint-Jacques de même que les voies de circulation de l'autoroute 20 qui sont réaménagées dans le sens habituel de la circulation à droite. L'échangeur Angrignon est déplacé de part et d'autre de la structure existante et l'échangeur Montréal-Ouest est mis au niveau du sol. Finalement, l'autoroute 720 est

> abaissée et reconstruite en remblai. Ce scénario désenclave la cour Turcot. (BAPE, 2009b, p. 6)

Les coûts estimés pour ces scénarios variaient entre 858 millions (scénario 2) à 1,4 milliard (scénario 1) (BAPE, 2009b, p. 6). Dans les quatre cas, les solutions n'ont intégré aucune mesure de transport collectif. On prévoyait reconstruire les structures de manière plus efficace, mais sans en profiter pour repenser l'organisation du transport sur les axes desservis par le complexe Turcot, alors que les modes de déplacement et les valeurs sociales avaient évolué depuis les années 60, qu'on allait dépenser des sommes colossales sur ce projet et qu'on savait que ces nouvelles structures seraient celles avec lesquelles la collectivité devrait composer pour les prochaines décennies. Suites aux rencontres réalisées en amont des audiences publiques, une mesure de transport collectif a tout de même été ajoutée au scénario retenu, soit une voie réservée pour autobus sur une section de l'autoroute 20.

Le MTQ soutient avoir réalisé près de 100 consultations auprès de la population et d'organismes communautaires entre 2004 et 2009 pour « écouter activement, comprendre les besoins, répondre aux préoccupations, planifier un projet intégré qui démontre une vision globale, bonifier en fonction des contributions apportées » (MTQ, 2009, p. 16). Le 8 juin 2004, le MTQ a tenu une journée d'étude avec des représentants de 27 organismes (41 personnes étaient présentes); le 13 octobre 2005, il réalisa un « atelier de créativité avec des experts du MTQ et externes » (MTQ, 2007, p. 9) et en septembre 2007, il anima les huit rencontres d'« information-rétroaction » mentionnées plus haut.

Il demeure qu'en dehors de ces évènements, il n'y a aucune traces des dizaines d'autres consultations que le Ministère indique avoir tenu. D'ailleurs, le rapport des commissaires de l'audience publique indique :

> La commission d'enquête constate que, lors des phases d'élaboration du projet, le ministère des Transports, en privilégiant l'information et la consultation plutôt que la participation et la concertation, semble ne pas avoir pu bâtir de

> partenariats satisfaisants. Au regard du contexte métropolitain montréalais, pareils partenariats apparaissent pourtant essentiels à l'intégration harmonieuse des projets de la taille de celui du complexe Turcot. (BAPE, 2009b, p. 133)

Aussi, les citoyens et représentants d'organismes communautaires qui se sont mobilisés sur ce dossier et qui ont été interviewés dans le cadre de cette étude n'étaient pas au courant de ces dites consultations. Ils affirment avoir entendu parler du projet pour la première fois le 17 septembre 2007 et avoir dû eux-mêmes organiser des rencontres par la suite, où ils ont convié des spécialistes et des représentants du MTQ pour en connaitre plus sur le projet et bien cerner la problématique d'ensemble, de manière à être suffisamment informés pour défendre un argumentaire et intervenir lors des audiences publiques.

4.5 L'organisation de la contestation

Suite à la rencontre du 17 septembre 2007, les travailleurs communautaires de l'arrondissement du Sud-Ouest ont prévu organiser une série de rencontres afin de s'approprier les enjeux soulevés par la reconstruction de l'échangeur Turcot. C'est ainsi que de l'automne 2007 au printemps 2008, à l'initiative de la Table de concertation Ville-Émard–Côte-Saint-Paul, des experts en santé publique, urbanisme, environnement, ingénierie, et autres, de même que des citoyens actifs sur le dossier de la transformation de la rue Notre-Dame, dans l'Est de la ville, sont venus discuter avec les acteurs locaux des enjeux liés au projet. À la suite de ces échanges, les intervenants réunis se sont rassemblés en coalition, appelée Mobilisation Turcot, ont élaboré une déclaration de principes et sont allés chercher des appuis sous la forme de signatures à la déclaration. Des regroupements d'organisations communautaires, des organisations environnementales, des syndicats de travailleurs et des partis politiques municipaux, provinciaux et fédéraux ont ainsi rejoint les rangs de la coalition.

Le 18 avril 2008, Mobilisation Turcot a tenu une conférence de presse pour lancer sa déclaration de principes (Encadré 6). Un mois plus tard, soit le 27 mai 2008, la coalition organisa une assemblée publique au Centre communautaire Gadbois pour discuter du projet et de ses enjeux avec la population locale et lancer la pétition « Pour un autre projet Turcot ». Environ 500 personnes ont participé à cette rencontre, et ce fut pour plusieurs citoyens le point de départ de leur mobilisation sur cette question. Quant à la pétition, elle a recueillie 10 000 signatures et a été déposées à l'Assemblée nationale le 21 octobre 2008.

D'octobre 2008 au printemps 2009, Mobilisation Turcot a coordonné des « rendez-vous citoyens » mensuels, visant la préparation aux audiences publiques du BAPE qui n'étaient pas encore annoncées, mais bien attendues. Des experts de différents domaines sont alors venus rencontrer les citoyens réunis pour aborder les enjeux liés au projet Turcot et répondre à leurs questions. Parallèlement, une visite terrain a été organisée (24 août 2008), des manifestations ont eu lieu (26 septembre 2008 et 19 avril 2009) et des rencontres avec la ministre et le sous-ministre des transports ont été obtenues (8 octobre et 13 novembre 2008).

Encadré 6
Déclaration de principes de Mobilisation Turcot

Reconstruction de Turcot :
Évitons le FIASCO!

Le complexe Turcot doit être refait mais le gouvernement veut le remplacer par une structure qui nuira à la santé publique, à l'environnement et au développement du Sud-Ouest de Montréal. Une structure sans aucune vision qui réduira notre qualité de vie de plusieurs façons :

- Les citoyens du Sud-Ouest seront davantage exposés qu'ils ne le sont déjà à la pollution causée par le transport car la nouvelle structure sera moins élevée;
- Le projet contribuera au réchauffement climatique car aucune cible de réduction du nombre d'automobiles n'est prévue;
- De nombreux logements seront détruits et des citoyens seront chassés de leur quartier;
- La nouvelle structure formera un véritable mur qui enclavera certains quartiers du Sud-Ouest comme jamais et freinera son développement à long terme.

Afin que la réfection du complexe Turcot ait des objectifs environnementaux et vise l'amélioration de la qualité de vie des citoyens du Sud-Ouest, nous exigeons du gouvernement qu'il présente un nouveau projet ayant les objectifs suivants :

- La réduction de la pollution locale et l'amélioration de la santé publique;
- La diminution de l'utilisation de l'automobile et une augmentation de l'offre de transport collectif;
- Le désenclavement des quartiers touchés;
- Le maintien de l'offre de logements;
- Un soutien économique particulier aux quartiers touchés par les travaux durant la période de construction.

D'autres villes à travers le monde ont su concevoir des projets d'envergure tout en poursuivant ce genre d'objectifs. Au Québec, nous pouvons nous aussi faire un nouveau Turcot tout en faisant en sorte qu'il s'inscrive dans une perspective de développement durable.

Source : Mobilisation Turcot (2008)

4.6 Les différents moments de la délibération

Le débat public relatif au projet de reconstruction du complexe Turcot a débuté au lendemain de la première présentation publique du projet par le MTQ, soit le 17 septembre 2007. À partir de ce moment, on parlait du projet dans les journaux, les intervenants communautaires, les groupes environnementaux et les citoyens se

mobilisaient, les acteurs du milieu universitaire et ceux de la santé publique se penchaient activement sur le dossier.

Le Tableau 5 présente les principaux moments de délibération qui ont caractérisé le cas de Turcot. En amont de la tenue de l'espace institutionnalisé de consultation, soit les audiences publiques du BAPE en 2009, les rencontres pour l'organisation collective de la contestation ont constitué des moments de délibération importants.

Les conversations locales

Des « conversations locales » se sont tenues de l'automne 2007 au printemps 2008 et ont regroupé une cinquantaine de personnes : intervenants communautaires provenant de deux tables de quartier (CLSC, groupes communautaires), universitaires du projet *Making mega-projects work for the communities* (Alliance de recherche universitaire communautaire), directions d'écoles et de centres de la petite enfance, policiers, etc. Chacune des rencontres a porté sur une thématique particulière : sécurité des piétons, qualité de l'air, transport collectif, etc. Chaque fois, des experts de la question ont réalisé une présentation sur les enjeux posés par le projet Turcot en lien avec la thématique.

Tableau 5

Principaux moments de délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Évènements	Dates	Initiateur	Formule (en bref)
Conversations locales	De l'automne 2007 au printemps 2008	Table de concertation Ville-Émard / Côte Saint-Paul	Des experts en santé publique, urbanisme, environnement, ingénierie, etc. exposent divers enjeux liés à la reconstruction de l'échangeur aux intervenants communautaires et répondent à leurs questions. Les intervenants élaborent sur ces bases une déclaration de principes et fondent la coalition Mobilisation Turcot.
Assemblée publique	Mai 2008	Mobilisation Turcot	Les experts étant intervenu lors des Conversations locales font de courtes présentations thématiques aux 500 citoyens présents, qui interviennent pour clarifier leurs conceptions du projet. On divulgue la déclaration de principes de Mobilisation Turcot et on lance la pétition « Pour un autre Turcot ».
Rendez-vous citoyens	Du printemps 2008 au printemps 2009	Mobilisation Turcot	Des experts de différents domaines exposent aux citoyens réunis les enjeux liés au projet Turcot et répondent à leurs questions. Les intervenants communautaires accompagnent les citoyens dans leur préparation aux audiences publiques.
Atelier sur la requalification des autoroutes en milieu urbain	Avril 2009	Direction de santé publique de Montréal	Des experts internationaux du domaine de l'urbanisme présentent aux élus, intervenants communautaires et fonctionnaires réunis des exemples novateurs de réaménagement urbain.
Audiences publiques	Printemps 2009	BAPE	Des commissaires enquêtent et entendent les citoyens, organismes et experts venus s'exprimer à propos du projet Turcot. Ils conseillent les instances décisionnelles.
Colloque d'échanges	Septembre 2009	Forum URBA2015 (UQAM)	Des experts en génie civil, urbanisme et environnement proposent aux élus, chercheurs et fonctionnaires rassemblés de poursuivre la réflexion sur les enjeux soulevés par les audiences publiques.
Consultation publique	Janvier 2011	Mobilisation Turcot	Le MTQ expose le projet révisé suite au rapport du BAPE. Une période d'échange avec le public suit la présentation.
Consultations publiques	Automne 2011 et hiver 2012	MTQ	Les citoyens peuvent prendre connaissance de scénarios d'aménagement des abords de l'échangeur et voter sur ces derniers. Des fonctionnaires sont présents pour discuter avec les participants (formule « visite d'exposition », sans micro ouvert).

L'assemblée publique et les rendez-vous citoyens

L'assemblée publique de mai 2008 a aussi constitué un moment clé du débat public; c'était la première fois que l'on pouvait constater que beaucoup de gens étaient contre le projet du MTQ et voulaient se prononcer. Cet évènement a été le premier organisé par Mobilisation Turcot. Les experts avec lesquels les gens de la coalition avaient collaboré lors des conversations locales venaient maintenant rencontrer le public, leur présenter de manière synthétique les enjeux que soulevait le projet du MTQ. Des personnes actives à la Coalition pour humaniser Notre-Dame[34] sont aussi venues témoigner de leur expérience de mobilisation, partager ce qu'ils y avaient appris et expliquer que le projet du complexe Turcot devait se penser comme un enjeu global de transport pour Montréal.

L'objectif de Mobilisation Turcot avec cette assemblée publique était d'inciter les gens à se mobiliser et à revenir aux rendez-vous citoyens qui allaient suivre (du printemps 2008 au printemps 2009). Avec ces rencontres mensuelles subséquentes, la coalition s'était donné comme rôle d'accompagner les citoyens dans leur préparation aux audiences publiques. On souhaitait une importante participation citoyenne à ces audiences, on voulait aussi que beaucoup de mémoires soient déposés et on savait à quel point ces exercices démocratiques sont exigeants. On mettait donc beaucoup d'efforts pour clarifier la procédure du BAPE et soutenir l'action citoyenne.

L'Atelier sur la requalification des autoroutes en milieu urbain

Un acteur qui a été fort important dans les premiers moments du débat a été la Direction de la santé publique (DSP) de Montréal. En 2006, cette instance

[34] Cette coalition militait contre le projet gouvernemental de conversion de la rue Notre-Dame (située dans l'Est de Montréal) en autoroute et visait plutôt un projet de boulevard urbain à « échelle humaine », incluant une offre de transport collectif.

gouvernementale publia un rapport sur les enjeux de santé liés à l'organisation du transport urbain. Il y avait donc un *momentum* important; la DSP avait développé toute une expertise, dressé un portrait de la situation montréalaise et était en mesure d'expliquer comment un ensemble de facteurs associés à l'organisation du transport influaient sur la santé des Montréalais. Les données scientifiques ainsi apportées par la DSP concernaient la pollution atmosphérique, les accidents et le sentiment d'insécurité causés par des aménagements inadéquats et la difficile conciliation entre les modes de transports. Ces experts ont également traité des problèmes de sédentarité liés à l'utilisation des transports motorisés, des problèmes d'exclusion sociale découlant d'un manque d'offre de transports collectifs, etc. Au-delà d'avoir mis en lumière ces enjeux, la DSP a proposé des solutions pour chacun.

Des professionnels de la DSP ont participé à titre d'experts à certains rendez-vous citoyens organisés par Mobilisation Turcot. À la veille de la tenue des audiences publiques, soit en avril 2009, ils ont aussi contribué à alimenter le débat public en tenant un atelier sur la requalification des autoroutes en milieu urbain. Ils ont invité un ensemble d'experts internationaux porteurs ou analystes de projets novateurs de planification des routes en milieu urbain à présenter ces initiatives aux acteurs locaux concernés par le dossier de Turcot : gens de la Ville de Montréal, responsables du projet au MTQ, intervenants communautaires, chercheurs, etc. Cette stratégie était osée, en ce sens qu'un organisme gouvernemental s'est permis d'organiser un évènement dont les sujets discutés correspondaient surtout aux compétences d'une autre instance gouvernementale. Il demeure que cet évènement a été particulièrement fécond; il a contribué de manière significative à nourrir les travaux de conception d'alternatives aux propositions du ministère des Transports.

Les audiences publiques

Le prochain moment clé du débat public fut le processus du BAPE. La première étape de ce processus, dite d'information et de consultation du dossier, s'est déroulée du 24 mars au 8 mai 2009. Durant cette période, la documentation préparée par le MTQ sur le projet (notamment l'étude d'impact) fut rendue accessible au public dans des bibliothèques de quartiers avoisinant l'échangeur Turcot et sur le site Internet du BAPE. Deux séances de présentation du projet par le MTQ ont aussi marqué cette étape. Elles ont été tenues les 20 et 21 avril, dans un centre communautaire et une salle de réception situés dans Saint-Henri et à Lasalle. La commission a reçu 105 mémoires, dont 85% s'opposaient au projet du Ministère. Quant aux audiences, elles se sont déroulées en deux moments : il y eut sept séances d'audiences du 11 au 14 mai 2009 et huit séances du 15 au 19 juin 2009. 79 des 105 mémoires reçus ont été présentés lors de ces audiences, auxquels se sont ajoutées cinq présentations qui n'étaient pas liées à un mémoire (BAPE, 2009b, p. 1). Une commission d'enquête – composée de trois commissaires, de quatre analystes, d'une conseillère en communication et de quatre membres du personnel de soutien – a été mise sur pied pour analyser tout ce dossier et examiner les répercussions environnementales du projet.

Plusieurs participants au débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot ont mentionné que le protocole des audiences publiques est à la fois rigoureux et intimidant. La disposition de la salle est certainement un des facteurs à l'origine de ce sentiment. Dans ce contexte, le public se retrouve face à trois tablées. À la première (au centre) siègent les commissaires. Toujours devant le public et d'un côté de la commission, il y a la table des analystes et des personnes-ressources; de l'autre côté, il y a la table des représentants du promoteur. Les citoyens viennent poser leurs questions au micro devant cet ensemble de représentants, après avoir enregistré leur

tour de parole auprès d'une conseillère en communication du BAPE, localisée à l'arrière de la salle.

Lors de la toute première séance des audiences (11 mai 2009), les personnes qui ont demandé ces audiences sont venues présenter les motifs de leur requête et le promoteur a présenté son projet. Le public était ensuite invité à poser des questions de clarification sur le projet. Chaque personne pouvait intervenir jusqu'à deux fois, mais il était proscrit de prendre la parole pour commenter le projet, les commentaires n'étant reçus qu'en deuxième partie des audiences. Les participants adressèrent ainsi leurs questions de clarification au président de la commission, qui les redirigeait vers les promoteurs du projet ou les personnes-ressources et analystes, selon le sujet. Cette dynamique de clarification du projet proposé s'est poursuivie lors des sessions subséquentes de la première partie de l'audience publique (11 au 14 mai 2009). Par ailleurs, deux séances thématiques se sont tenues durant cette période, soit une sur les sols contaminés (13 mai en après-midi) et une autre sur la qualité de l'air (13 mai et soirée).

Lors de la deuxième partie des audiences (15 au 19 juin 2009), les participants furent invités à commenter le projet du MTQ. Quinze minutes par présentation étaient allouées pour permettre aux citoyens d'exprimer leurs « préoccupations » et leurs « opinions » sur le projet (BAPE, 2009a, p. 1). C'est aussi à ce moment que les participants pouvaient non seulement présenter leur mémoire, mais aussi réagir aux réponses formulées par le promoteur ou des personnes-ressources lors de la première partie de l'audience. Les mémoires devaient être déposés au plus tard 4 jours avant le début de cette deuxième partie.

Deux autres précisions sur le déroulement des audiences publiques méritent d'être apportées. D'abord, il faut savoir que les commissaires peuvent intervenir en tout temps pour obtenir de l'information auprès du promoteur ou des personnes ressources. Aussi, notons que si une réponse ne peut être apportée au moment où le

participant pose sa question, le président de la commission s'assure qu'une recherche soit effectuée et qu'une réponse puisse être apportée lors d'une séance subséquente de l'audience. Enfin, mentionnons que les personnes-ressources et analystes ayant siégé aux audiences publiques provenaient du MDDEP (4 personnes), de la Direction de santé publique de Montréal (1 personne), de la Ville de Wesmount (1 personne), de la Ville de Montréal (5 personnes), de l'Agence métropolitaine de transports (1 personne) et des Aéroports de Montréal (1 personne)[35].

Le président du BAPE a remis le rapport des commissaires à la ministre Line Beauchamp (MDDEP) le 11 septembre 2009, qui l'a rendu public le 10 novembre suivant. Les commissaires devaient rendre des constats et avis en se basant sur la *Loi sur le développement durable* du Québec. En substance, la commission d'enquête recommanda (BAPE, 2009b):

- d'éviter les expropriations, particulièrement résidentielles; de reloger les ménages dans des conditions similaires de logement et dans un périmètre qui permette le maintien des réseaux sociaux si certaines expropriations ne pouvaient être évitées;

- de revoir les critères relativement à la pollution sonore, en utilisant comme référence les recommandations de l'OMS plutôt que la norme Leq_{24h} (l'OMS définit effectivement des seuils de référence diurnes, nocturnes et d'heure de pointe jugés plus appropriés); de veiller à ce que les nouvelles infrastructures n'engendrent pas de vibrations basses fréquences dans les immeubles situés à proximité; de surveiller les niveaux de bruits attribuables aux travaux de reconstruction en collaboration avec les Villes de Montréal, Montréal-Ouest et Westmount;

---

[35] Deux de ces personnes ont d'ailleurs été rencontrées en entrevue pour cette recherche (faisant partie des 16 personnes interviewées mentionnées à l'Encadré 3 du Chapitre III).

- de revoir le protocole de mesure de la quantité d'ozone dans l'air ambiant, en considérant les variations saisonnières et horaires; d'évaluer les risques que représentent les poussières respirables pour la santé des personnes résidant à proximité du chantier de reconstruction; de déployer des stratégies de mesure des polluants les plus dangereux pour la santé humaine (ozone, dioxyde d'azote et particules fines), et ce en fonction de la variation des vents;

- indépendamment du projet de reconstruction, envisager l'élaboration d'un plan d'action précis « axé sur la diminution de la consommation de carburant par les véhicules, le recours aux automobiles hybrides rechargeables et une plus grande utilisation du transport collectif » (*ibid.*, p. 75);

- de prioriser la décontamination des sols *in situ* plutôt que le déplacement de ces sols vers des lieux de stockage autorisés;

- de s'assurer de la sécurité des cyclistes et des piétons aux environs du complexe autoroutier;

- de planifier les corridors de déplacement des camions durant les travaux avec les trois Villes concernées;

- de s'assurer de l'intégration harmonieuse (notamment visuelle) des structures dans l'environnement urbain, en tenant compte des politiques d'aménagement en vigueur à la Ville de Montréal; de revoir le plan d'aménagement de structures en remblai puisqu'elles se posent en barrières physiques qui scindent les quartiers (évaluer, avec la Ville de Montréal, la possibilité de construire plutôt ces sections en tranchées);

- de protéger et de mettre en valeur l'écoterritoire de la falaise Saint-Jacques, situé aux abords du complexe Turcot; de créer une ceinture de végétation le long de l'autoroute 20 près de la cour Turcot et, plus généralement, de

« verdir » les abords du complexe; de connecter le sentier multifonctionnel (vélo, marche) prévu au pied de la falaise Saint-Jacques avec les pistes situées à l'est et à l'ouest de ce secteur;

- d'implanter une voie réservée au transport collectif dans l'axe des autoroutes 20 et 720, de même qu'un stationnement incitatif dans le secteur de la cour Turcot;

- de favoriser davantage la participation et la concertation avec les partenaires dans les prochaines phases de planification du projet (qui n'était alors encore qu'au stade d'avant-projet préliminaire) et d'« informer » davantage la population tout au long des étapes du projet.

Les recommandations des commissaires étaient donc nombreuses et concernaient un ensemble de thèmes cruciaux. En conclusion, la commission indiqua d'ailleurs que le MTQ se devait de penser son projet dans une perspective de développement durable et d'arrimer son projet avec les principes de protection de la santé, d'amélioration de la qualité de vie, d'équité et de solidarité sociale (BAPE, 2009b, p. 128). On peut voir que ces valeurs sont cohérentes avec celles qui sont évoquées dans la déclaration de principes de Mobilisation Turcot. Quoiqu'il en soit, le rapport des commissaires n'a pas été suffisamment sévère au jugement de plusieurs acteurs engagés dans le débat. Il demeure que, selon les militants, le traitement médiatique qui a été réservé au rapport les a aidés dans leur travail. En effet, les journalistes ont retenu et diffusé que le BAPE avait « renvoyé le MTQ à la table à dessin ».

Par contre, une fois ce *momentum* passé, il a été très difficile pour les groupes d'attirer à nouveau l'attention des médias sur le dossier puisque le débat était perçu comme étant terminé. Cette perte de visibilité médiatique a coïncidé avec une certaine scission de la résistance au projet. Le Comité de vigilance Turcot s'est formé avec comme mission de collaborer avec le MTQ pour assurer que le projet réponde

aux objectifs de réduction de la pollution atmosphérique, d'aménagement urbain harmonieux et de réduction des volumes de circulation sur l'île, alors que Mobilisation Turcot poursuivait son travail de résistance en revoyant ses stratégies d'action (que nous discuterons plus loin).

L'apport du milieu universitaire

Le milieu universitaire a beaucoup contribué à l'alimentation du débat public. Le Forum URBA 2015, une initiative du département d'Études urbaines et touristiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), propose, depuis 2005, des journées de réflexions sur l'organisation des transports urbains. L'équipe du Forum invite périodiquement des experts locaux et internationaux à s'adresser aux chercheurs, élus, fonctionnaires et autres intervenants régionaux pour présenter des pistes de solutions et des cas concrets de réussite urbanistique. Un colloque sur le thème spécifique de l'échangeur Turcot a même été tenu, en septembre 2009. Par ailleurs, une professeure du département d'Études urbaines et touristiques a organisé une charrette (atelier d'idéation) au sujet du projet de reconstruction de Turcot impliquant des étudiants, des agents du MTQ et d'autres acteurs.

Quant au groupe de recherche-action « *Making mega-projects work for the communities* », composé de chercheurs issus de six institutions[36], il a apporté plusieurs contributions au débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. La plus notable est certainement la publication, juste avant la tenue des audiences publiques, du livre *Montreal at the crossroads*, qui aborde les enjeux (sociaux, environnementaux, techniques, etc.) soulevés par le projet du MTQ et propose des mesures alternatives concrètes, élaborées par des professeurs, étudiants et professionnels. Les acteurs de ce projet de recherche ont aussi participé à de nombreux moments consultatifs et informatifs sur le projet de reconstruction.

---

[36]Les six institutions partenaires du projet sont l'Université McGill, l'UQAM, l'Université de Montréal, l'Université Concordia, l'Institut national de recherche scientifique et l'Hôpital Douglas.

Les consultations publiques ayant suivi le BAPE

Suite aux audiences publiques, le MTQ devait revenir au MDDEP – et au public en général – avec une version révisée de son projet. Un peu plus d'un an après avoir reçu le rapport des commissaires du BAPE, soit le 9 novembre 2010, le MTQ présenta une nouvelle version de son projet de reconstruction du complexe Turcot[37]. Or, l'évènement a pris la forme d'une conférence de presse tenue sur invitation dans la cour de triage Turcot, à laquelle le maire de l'arrondissement du Sud-Ouest n'avait pas été convié. Ce faisant, la seule information rendue disponible au public sur le nouveau projet se trouvait, partielle, dans le site Internet du Ministère et reprise à grands traits par les journalistes présents à la conférence, dans les médias de masse.

Face à cette situation, le maire de l'arrondissement du Sud-Ouest – en collaboration avec Mobilisation Turcot – a demandé au MTQ de venir présenter ses derniers plans à la population lors d'une soirée de consultation. C'est ainsi que le 31 janvier 2011, des représentants du Ministère vinrent rencontrer les quelques 400 citoyens réunis au Centre Gadbois. La salle était comble et les citoyens, en colère, trouvaient que le projet n'avait pas suffisamment évolué. Ils y voyaient une opération de « *greenwashing* ». Ce soir-là, suite à la présentation du projet révisé, les citoyens ont été très nombreux à prendre la parole au micro. Il y eut effet d'entrainement et s'en dégageait le message clair que les derniers travaux de planification du MTQ sur le dossier ne répondaient pas aux attentes des citoyens. Slogans et chansons ont aussi fortifié le message.

Par la suite, le Ministère a organisé une série de rencontres d'information/consultation (de l'automne 2011 à l'hiver 2012) visant à prendre le pouls du public sur les aménagements des abords de l'autoroute. Or, selon les

[37] Les informations qui suivent relativement à la conférence de presse du 9 novembre 2010 sont tirées d'une entrevue de groupe réalisée avec des militants mobilisés sur le dossier de Turcot.

militants, les gens du MTQ ont « appris » de la rencontre de janvier 2011, en adoptant une formule beaucoup plus contrôlée pour ces nouvelles rencontres avec les citoyens. Devant la grogne citoyenne persistante, mais aussi en fonction des recommandations émises par les commissaires du BAPE relativement à la consultation du public, le Ministère se devait d'être davantage à l'écoute du milieu, mais il cherchait aussi à calmer le jeu. Il n'a pas retenu la formule classique d'une présentation suivie d'une période de questions et commentaires pour cette nouvelle série de rencontres citoyennes, probablement parce qu'elle était dorénavant jugée trop risquée.

Travaillant depuis un certain temps déjà avec une firme de communications et une firme spécialisée en consultation publique, le bureau de projet Turcot a plutôt conçu des rencontres où la participation du public était cadrée et limitée. En effet, les participants étaient invités à prendre connaissance de quelques scénarios d'aménagement de jardins (présentés sur de grandes affiches) et à voter sur ces propositions. La salle était organisée à la manière d'une exposition : les affiches étaient apposées tout autour et au centre, il y avait quelques tables. Les participants visitaient en quelques sortes cette présentation alors que des salariés du MTQ se promenaient dans la salle pour répondre aux questions des citoyens et recevoir leurs commentaires. Cette formule a été reprise à quelques occasions. Il faut aussi savoir que lors d'une de ces séances d'information/consultation, soit le 7 février 2012, au Centre récréatif communautaire et sportif (CRCS) St-Zotique, Mobilisation Turcot a tenu (dans une salle adjacente à l'événement du Ministère) un atelier d'information/mobilisation sur le projet du MTQ, présentant du même coup sa proposition de « Cure minceur » pour la reconstruction de Turcot (cette proposition sera explicitée dans la section 4.8) et invitant les citoyens à s'engager dans le dossier.

Un des derniers évènements organisé par Mobilisation Turcot fut une assemblée publique, tenue le 27 mars 2012 au CRCS St-Zotique. On y a souligné les enjeux

soulevés par le projet révisé du Ministère et présenté le scénario de « Cure minceur ». On voulait alors rappeler que tout n'était pas joué dans le dossier de Turcot, qu'il était encore temps de faire pression sur le gouvernement pour qu'il revoie ses plans. Environ 70 personnes étaient présentes à cette rencontre et une trentaine d'entre elles sont restées après la présentation et la période d'échange animée par des membres de Mobilisation Turcot pour envisager des stratégies d'action collective. Dans ce dernier moment de la mobilisation, le comité stratégique de Mobilisation Turcot, formé d'intervenants communautaires et de citoyens, souhaitait laisser davantage d'espace aux citoyens dans la prise de décisions sur les actions politiques à prioriser. Le groupe de citoyens qui s'est formé à l'occasion de la rencontre du 27 mars 2012 s'est réuni à quelques reprises et a organisé une manifestation dans le quartier St-Henri. Il reste qu'à ce moment, la mobilisation n'arrivait plus à créer de rapport de force substantiel face au gouvernement. Le débat public s'éteignait, les médias n'étaient plus vraiment attentifs à la contestation et les militants allaient se résigner à laisser aller leur lutte, non sans souligner leurs apprentissages et reconnaitre leurs importants apports à la réflexion collective sur l'organisation du transport dans la région métropolitaine.

4.7 Les grands sujets de controverse

Les différents moments de délibération qui viennent d'être évoqués ont soulevé quatre enjeux socioécologiques majeurs posés par le projet de reconstruction du complexe Turcot, soit : l'élaboration d'une vision globale, intégrée et avant-gardiste du transport pour Montréal; l'intégration des structures autoroutières dans l'environnement urbain (incluant l'évitement des expropriations); la pollution sonore et atmosphérique; la sécurité des automobilistes, des piétons et des cyclistes aux abords de l'échangeur. Il faut dire que les participants au débat public ont aussi été choqués par l'ampleur du budget consacré au projet. On peut voir que l'ensemble de

ces préoccupations rejoint des valeurs d'équité socioécologique, de santé environnementale, de sécurité et de saine gestion publique.

4.7.1 L'élaboration d'une vision globale, intégrée et avant-gardiste

Le débat public a ainsi fait ressortir que le projet de reconstruction du complexe Turcot aurait dû être ancré dans un exercice global et concerté de planification du transport dans la région métropolitaine, étant donnée l'envergure du projet et le rôle clé de ces infrastructures. Le débat a d'ailleurs mis en exergue qu'il était problématique qu'aucune instance décisionnelle n'ait le mandat de s'assurer d'une planification intégrée des transports pour la région métropolitaine. Dans ce contexte, concilier à la fois les visions et mandats des Villes, de l'Agence métropolitaine de transport, de la Société de transport de Montréal et du MTQ – soit les organismes partageant des responsabilités en matière de transport pour la métropole – avec celle des différents groupes de la société civile représentait un défi de taille. À cela s'ajoute le fait qu'au MTQ, la division responsable du transport collectif est peu en lien avec celle qui gère le transport routier. En effet, lors d'une des conférences organisées par URBA 2015, une salariée du MTQ expliqua qu'il n'y avait jamais eu, au Ministère, les conditions pour que le transport routier et le transport collectif soient planifiés de façon intégrée (Dompierre, 2012).

Par ailleurs, juste avant le début du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, soit en 2008, la Ville de Montréal lança son premier *Plan de transport*. La démarche de planification avait intégré un processus de consultation d'organismes (gouvernementaux, non gouvernementaux et privés de la sphère du transport) du public et constituait une importante retombée du Sommet de Montréal, tenu en 2002, où les acteurs réunis avaient identifié cette stratégie de planification des transports comme étant essentielle à une meilleure qualité de vie des citoyens. Ce Plan présentait 21 grands chantiers à entreprendre pour faciliter les déplacements sur le

territoire de la Ville, en misant prioritairement sur « le développement des transports actif et collectif; la diminution de la place de l'automobile; la sécurité des déplacements » (Ville de Montréal, 2008, p. 33). Le *Plan de transport* reprenait de plus les grandes orientations du *Plan d'urbanisme* de la Ville, adopté en 2004.

Bien que le projet de reconstruction du complexe Turcot ne concernait pas seulement le territoire et la juridiction de la Ville de Montréal, il demeure qu'une bonne partie du travail de réflexion pour le développement d'une vision globale, intégrée et avant-gardiste du transport dans la Métropole avait été réalisé. On comprend dès lors que nombre d'acteurs du débat public aient trouvé déplorable que le MTQ n'ait pas réellement considéré cette démarche, menée en parallèle des étapes initiales de conception du projet Turcot.

Enfin, et tel que porté par le *Plan de transport* de la Ville de Montréal, la volonté de profiter de la réfection de l'échangeur Turcot pour susciter un transfert modal (vers le transport collectif) dans les axes desservis était partagée par la grande majorité des acteurs du débat. Dans la section 4.8, nous verrons à cet effet les propositions concrètes d'amélioration du projet de reconstruction soumises à débat.

4.7.2 L'intégration du projet dans l'environnement urbain

Il a souvent été rappelé, durant le débat public, comment la construction initiale de l'échangeur Turcot avait « déchiré » le tissu social des quartiers Saint-Henri et de la Petite-Bourgogne, et ce principalement à cause de l'expropriation de plusieurs milliers de personnes. Les expropriations projetées par le MTQ dans le Village des tanneries (un secteur de Saint-Henri) pour la reconstruction du complexe ont ravivé cette blessure sociale et les groupes citoyens se sont fortement mobilisés pour ne pas que se reproduise l'erreur commise dans les années 60. S'ils ont réussi à convaincre le Ministère de ne pas démolir les résidences de la rue Cazelais, ils n'ont toutefois

pas gagné d'épargner le 780 Saint-Rémi, un bâtiment situé tout près d'une bretelle de l'échangeur. Une centaine de personnes résidaient dans les lofts industriels à loyers très abordables de ce bâtiment, maintenant démoli. C'est donc le quart des habitants du Village (450 habitants), dont nombre d'artistes, qui ont quitté le milieu.

Au-delà de la problématique des expropriations, les acteurs du débat ont soulevé les enjeux posés par les barrières physiques, visuelles et perçues que posent les structures prévues dans le projet du MTQ. Par exemple, le fait de rabaisser plusieurs voies aériennes pour les déposer sur des talus (sols surélevés) créera un effet de mur entre les quartiers situés au sud de l'échangeur et du centre-ville. Et s'il y a bien des passages pour les automobilistes, cyclistes et piétons prévus sous ces talus, il demeure que la traversée de tels tunnels est de nature à créer un sentiment d'insécurité chez les usagers cyclistes et piétons.

Par ailleurs, plusieurs acteurs auraient privilégié l'enfouissement de ces voies d'autoroute plutôt que leur aménagement sur remblais. Les espaces ainsi gagnés auraient pu être développés pour de multiples usages et auraient créés une meilleure connectivité entre les quartiers. Il y avait aussi là un grand potentiel économique, social et culturel, particulièrement du fait de la proximité du centre-ville.

4.7.3 La pollution sonore et atmosphérique

Le troisième principal sujet de controverse a concerné spécifiquement la santé environnementale. À cet effet, si la décontamination des sols n'a pas beaucoup mobilisé l'attention des participants au débat, il reste que les enjeux de pollution sonore et atmosphérique les ont particulièrement interpelés.

D'abord, il a été démontré que le fait d'améliorer la fluidité de la circulation sur l'échangeur Turcot par des aménagements structurels – dans l'optique d'y réduire la congestion –, aura pour effet d'augmenter significativement le nombre de voitures

l'empruntant quotidiennement. Ainsi, quand plus de 340 000 véhicules emprunteront chaque jour l'échangeur (en comparaison des quelques 290 000 qui y circulent quotidiennement à l'heure actuelle), les émissions de polluants et les niveaux de bruits seront nécessairement plus grands. *A contrario*, nous verrons dans la section suivante que les projets alternatifs à celui du Ministère proposaient de réduire la capacité de l'échangeur et d'implanter des mesures structurantes de transport collectif pour assurer des déplacements efficaces et plus écologiques.

Dans l'analyse des enjeux de pollution sonore et atmosphérique soulevés par le projet de reconstruction du Ministère, plusieurs ont souligné qu'il y avait là exacerbation d'une double discrimination socio-environnementale déjà marquée. En effet, non seulement les quartiers les plus défavorisés sont situés les plus près des structures de l'échangeur (et le demeurent dans le projet de reconstruction), mais les vents dominants qui soufflent sur ce secteur envoient aussi les polluants émis par les voitures empruntant l'échangeur sur ces mêmes quartiers. Cela a pour conséquences une moindre qualité de vie et même une diminution de l'espérance de vie. La pollution atmosphérique causée par le transport automobile est effectivement directement liée au déclanchement et/ou à l'exacerbation de maladies cardio-respiratoires qui diminuent l'état de santé, la qualité de vie et l'espérance de vie des personnes touchées.

On sait aussi à quel point la pollution sonore nuit à la qualité de vie et cette préoccupation est ressortie à maintes reprises dans le débat public. Le MTQ s'est montré sensible à cette réalité et a prévu, suite aux pressions citoyennes, des mesures d'atténuation du bruit le temps des travaux et l'installation de murs anti-bruits permanents pour diminuer les bruits attribuables à la circulation sur les futures structures.

4.7.4 La sécurité dans les déplacements

Sur le thème de la sécurité dans les déplacements, on constate que le promoteur du projet a mis l'emphase sur celle des usagers de l'échangeur, soit les automobilistes, alors que les participants au débat public ont plutôt souligné l'importance d'assurer la sécurité des piétons et des cyclistes dans les secteurs entourant Turcot. Cette situation n'est certainement pas étrangère à la compétence première du Ministère, à savoir le développement routier. Dans la conception d'une structure autoroutière, les ingénieurs doivent effectivement suivre un ensemble de normes techniques qui visent à assurer la solidité des structures, la visibilité, la fluidité de la circulation, etc., et qui sont donc d'abord vouées à la sécurité des automobilistes.

Les militants ont toutefois fait valoir que, dans le projet de reconstruction, la sécurité des piétons et des cyclistes se déplaçant aux abords de l'échangeur devait être tout autant considérée que la sécurité des automobilistes. Les rampes d'accès et les sorties du complexe Turcot se situent effectivement en milieu urbain densément peuplé. Cela crée un transit fort important de véhicules au cœur des quartiers. Toute la période de construction des nouvelles structures entrainera également des passages accrus de véhicules dans ces secteurs. Les véhicules lourds de construction, les autobus spécialement affectés aux liaisons entre l'ouest de l'île et le centre-ville pendant les travaux, les automobiles déviées des voies d'autoroutes seront tous amenés à circuler dans les quartiers situés au sud de l'échangeur.

Le rapport annuel 2006 du Directeur de santé publique de Montréal, intitulé « Le transport, une question de santé », avait d'ailleurs fait ressortir les zones et intersections à haut risque d'accidents impliquant piétons et cyclistes sur l'île de Montréal, dont plusieurs se situaient au sud de l'échangeur Turcot. Ce document révisait également un ensemble de mesures identifiées comme pratiques éprouvées d'aménagement urbain facilitant les déplacements sécuritaires à pied et à vélo. Les militants comme les professionnels de la DSP ont ainsi travaillé à sensibiliser les

acteurs du débat, et plus spécialement le MTQ, à ces réalités problématiques et aux stratégies permettant de les transformer.

4.7.5 Les ressources financières investies

Il va sans dire que le budget préparé par le MTQ pour la réalisation de son projet a créé beaucoup de remous dans le débat public, d'autant plus que les sommes déjà colossales prévues au départ, soit 1,5 milliards de dollars (MTQ, 2009, p. 80), n'ont fait que gonfler dans les étapes subséquentes de planification, pour atteindre 3, 67 milliards (MTQ, 2015). À l'aide de contre-expertises, plusieurs acteurs ont fait valoir que le projet pourrait être réalisé avec une fraction du budget prévu par le Ministère. Ces analyses reposaient principalement sur la conservation (plutôt que la reconstruction) d'un ensemble de structures encore viables, sur la réduction de la taille de l'infrastructure et sur l'emploi de techniques moins coûteuses. Nous verrons d'ailleurs dans la section suivante que les projets alternatifs mis à débat étaient notamment basés sur une baisse des frais de construction des structures autoroutières.

Face à ce budget gigantesque – augmentant sans cesse de surcroit –, plusieurs acteurs se sont inquiétés d'éventuelles activités de corruption et de collusion. Il faut dire qu'en novembre 2011, après que plusieurs scandales impliquant des acteurs gouvernementaux, des politiciens, des compagnies de construction et des firmes d'ingénierie aient éclaté dans les médias, la pression était rendue si importante que le gouvernement du Québec a créé une commission d'enquête pour faire la lumière sur ces situations[38]. Certaines entreprises faisant partie des consortiums soumissionnaires pour le projet du complexe Turcot ont d'ailleurs fait l'objet d'allégations de collusion et de corruption devant cette Commission d'enquête sur l'octroi et la gestion des contrats publics dans l'industrie de la construction (Commission Charbonneau). La Commission n'a pas eu à fouiller le dossier de l'échangeur Turcot, mais il reste que

[38] Cette commission est toujours active au moment d'écrire ces lignes (2015), son mandat ayant déjà été prolongé à deux reprises.

tout le processus d'appel d'offres pour le projet a été ralenti dans le contexte de cette démarche d'enquête. En effet, Infrastructure Québec a procédé à une vérification des conflits d'intérêts potentiels pour les 43 entreprises engagées dans le processus de soumission, ce qui a eu pour conséquence de retarder la démarche d'un an (Brisson, 2013).

Aussi, plusieurs acteurs du débat se sont inquiétés du fait que le projet se réalise en mode conception-construction. Selon cette modalité, des consortiums de firmes d'ingénierie et de construction ont déposé des soumissions pour réaliser le projet élaboré par le Ministère et détaillé dans un cahier des charges servant à guider le groupe de partenaires retenu. Le consortium choisi suite à l'appel d'offres est tenu de réaliser le projet en respectant le budget alloué et les délais prescrits. En d'autres termes, le gouvernement remet un budget au consortium, qui est ensuite responsable de le gérer, assumant éventuellement des dépassements de coûts. Or, tel qu'il a été soulevé dans le débat, cette modalité fait aussi en sorte que le consortium puisse être tenté de diminuer la qualité des travaux pour sauver des frais, surtout que le groupe de partenaires ne se trouve pas responsable d'assurer l'entretien des structures dans les années subséquentes (et contrairement à ce qui se fait en mode partenariat public-privé par exemple, où le soumissionnaire doit assurer l'entretien futur).

4.8 Le plan du MTQ et les propositions alternatives de reconstruction

Comme il a été mentionné au premier chapitre, le débat public sur la reconstruction du complexe Turcot a été caractérisé par une contestation qui s'est organisée non seulement en fonction de principes à faire respecter dans le projet, mais aussi autour de contre-propositions techniques détaillées. C'est ainsi qu'après les audiences publiques de 2009 et le dépôt de la version révisée du projet par le Ministère en mars 2010, trois projets alternatifs de reconstruction du complexe Turcot ont été amenés dans la délibération. En mars 2010, un professeur de l'Université Concordia et un

architecte du GRUHM proposaient le projet Turcot 375; en avril 2010, la Ville de Montréal présentait un projet d'échangeur circulaire et en décembre 2010, le parti municipal Projet Montréal lançait le projet Turcot 50-50. L'année 2010 a donc été marquée par un foisonnement de propositions, qui ont somme toute peu influencé le MTQ. En octobre 2012, le GRUHM (Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve) et Mobilisation Turcot présentaient, ultimement, le projet Turcot « cure minceur ». À ce moment, les militants voulurent rappeler qu'il n'était pas trop tard pour améliorer le projet, cette fois en axant sur la réduction de la taille de l'infrastructure et des coûts de réalisation. Les principales caractéristiques de ces différents projets seront maintenant présentées brièvement, de manière chronologique.

4.8.1 Le projet initial du MTQ (2007-2009)

Pour cette recherche, le projet initial du Ministère correspond aux plans évolutifs qui ont été réalisés entre la présentation initial du projet à la population, en septembre 2007, et la présentation faite aux audiences publiques, en mai 2009. Le projet était alors évalué à 1,5 milliards de dollars et les travaux devaient être réalisés entre 2009 et 2016.

Les travaux concernaient alors quatre échangeurs : l'échangeur Turcot, les échangeurs Montréal-Ouest et Angrignon, situés à l'Ouest de ce dernier, et l'échangeur de la Vérandrye, situé au sud. Pour maintenir la circulation tout le temps des travaux, le Ministère privilégiait de construire les nouvelles structures au côté des structures existantes. Puisque le dégagement vertical autrefois nécessaire pour le passage de bateaux de marchandises sur le canal Lachine (et donc sous l'échangeur Turcot) n'était plus d'actualité, le MTQ privilégia alors principalement la construction sur remblais (ou talus), jugée moins coûteuse et plus durable. Aussi, la construction de nouvelles structures au côté des anciennes entrainait le besoin de

dégager de l'espace au sol, et ce en milieu urbain, donc dans un environnement bâti. Pour ce faire, le Ministère prévoyait acquérir des propriétés commerciales, institutionnelles et résidentielles, dont 166 logements situés dans le Village des tanneries, plus précisément sur les rues Cazelais et Saint-Rémi (MTQ, 2009, p. 69-70).

La principale évolution qui peut être observée au fil de cette période concerne l'ajout d'une voie réservée au transport collectif dans chaque direction d'une section de l'autoroute 720 et d'une voie réservée sur le boulevard Pullman, qui longe cette même section d'autoroute, sur son côté nord (MTQ, 2009, p. 17). On a aussi intégré une « zone verte » au pied de la Falaise Saint-Jacques, secteur classé « écoterritoire » par la Ville de Montréal. Une piste cyclable et piétonnière devait être aménagée à cet endroit. Enfin, le Ministère s'engageait à verdir les espaces libres situés entre les bretelles d'échangeur et les abords des structures situées en milieux habités.

Les militants n'ont pas été convaincus par les améliorations proposées par le Ministère. Ils ont allégués que la voie réservée ne constituait pas une mesure structurante de transport collectif, expliquant :

> (...) ces voies réservées aux autobus sont toutes destinées aux voyageurs du transport de banlieue, et ne bénéficieront pas aux voyageurs résidant dans les quartiers centraux. Il y aura également un ajout aux voies planifiées pour les véhicules, ce qui rendra l'autoroute plus large. Les voies ne seront réservées que durant les heures de pointe; ces voies additionnelles entraineront une augmentation importante du nombre de véhicules utilisant l'autoroute ainsi qu'un degré plus élevé de pollution dans notre ville. (...) Il existe un autre problème concernant la voie réservée aux autobus sur l'autoroute Ville-Marie : elle se termine à la rue Atwater (sortie Rose-de-Lima), obligeant tous les autobus à circuler dans les rues locales de Saint-Henri. Ce n'est pas agréable pour les résidents, et constitue un inconvénient pour les passagers des autobus se rendant au centre-ville. (Mobilisation Turcot, sans date)

Les militants ont aussi souligné qu'une telle voie réservée pourrait être retirée à tout moment, pour faire place au trafic automobile régulier. Enfin, ils voyaient les

propositions de verdissement comme une stratégie de « *greenwashing* » peu subtile, qui n'allait d'ailleurs pas dans le sens de leurs demandes de changement.

4.8.2 Le projet révisé du MTQ (mars 2010)

Suite au processus d'audiences publiques, qui s'était conclu par la remise d'un rapport contenant 39 recommandations visant à bonifier le projet de reconstruction (et résumées plus haut, dans la section 4.6), le MTQ a révisé ses plans et intégré certaines modifications. Globalement, ce sont deux changements qui ont été apportés à cette étape (Gentile, 2010).

D'abord, le Ministère a retravaillé ses projections de manière à éviter les expropriations d'une soixantaine de logements sur la rue Cazelais (tout en maintenant les expropriations d'une centaine de logements au 780 rue Saint-Rémi). Malgré le fait que ce dernier bâtiment n'ait pu être préservé, les militants du Sud-Ouest ont vu la réduction du nombre d'expropriations comme une victoire attribuable à leur travail de mobilisation. Ensuite, le Ministère a révisé ses plans d'une section de l'autoroute passant dans le quartier Côte-Saint-Paul en relevant une partie de la structure prévue pour être au sol, de manière à ne pas scinder en deux cette partie du quartier.

La grande majorité des acteurs s'étant impliqués jusqu'alors dans le dossier du complexe Turcot ont été déçus de la version révisée du projet fournie par le promoteur. Mais le débat n'était pas terminé et des groupes allaient maintenant proposer des alternatives bien documentées et détaillées.

4.8.3 Le projet Turcot 375 de Pierre Gauthier et Pierre Brisset (mars 2010)

Se retrouvant exclus de discussions dorénavant tenues à huis clos entre le MTQ et la Ville de Montréal sur le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot (Guilbault, 2010), Pierre Gauthier et Pierre Brisset lançèrent, lors d'un Forum URBA 2015, le 25 mars 2010, leur contre-proposition intitulée Turcot 375[39]. Collaborant depuis 2009 – notamment pour la parution du livre *Montreal at the Crossroads* –, le professeur d'urbanisme à l'université Concordia (M. Gauthier) et l'architecte retraité ayant co-fondé le GRUHM (M. Brisset) ont élaboré ensemble, et avec l'appui de nombreux bénévoles et étudiants, une proposition fondée sur trois principes, soit « la mobilité durable; la planification intégrée des transports et de l'aménagement urbain; le développement des quartiers centraux et de leurs friches industrielles » (Gauthier et Brisset, 2010, p. 7).

Avec leur projet, les concepteurs visaient à réduire de 40% le nombre de véhicules circulant quotidiennement sur le complexe Turcot. Ainsi, alors que le MTQ prévoyait une augmentation du nombre de véhicules dans son projet (de 290 000 à 340 000 véhicules par jour, soit 17% de plus), Turcot 375 proposait de diminuer ce nombre à 180 000 passages par jour. Pierre Gauthier et Pierre Brisset misaient sur le transport collectif et l'amélioration du réseau local de transport routier pour atteindre cette cible, cette deuxième stratégie reposant sur le constat que 50 000 véhicules empruntent chaque jour l'échangeur Turcot pour des besoins de déplacement entre les quartiers centraux de la ville (*ibid.*, p. 10). Alors que l'échangeur est actuellement composé de 18 voies de circulation sur 12 bretelles, les plans de Turcot 375 prévoyaient 10 voies de circulation sur 8 bretelles. Quant aux mesures de transport collectif prévues dans ces plans, elles concernaient l'implantation d'un tramway, la

[39] Le titre du projet vient de l'idée qu'il pourrait être réalisé d'ici 2017, année à laquelle Montréal fêtera son 375e anniversaire.

circulation d'autobus en voies réservées et la mise en œuvre d'une navette ferroviaire entre l'aéroport Pierre-Elliot-Trudeau et le centre-ville.

Le projet Turcot 375 ne prévoyait aucune expropriation. Aussi misait-il sur le développement domiciliaire à proximité du centre-ville, soit sur des terrains qui auraient été libérés de l'emprise de la structure actuelle de l'échangeur Turcot. Enfin, cette proposition prévoyait la création d'un grand parc (75 hectares) au pied de la falaise Saint-Jacques. La proposition Turcot 375 a reçu l'appui du Conseil régional de l'environnement de Montréal, de la Direction de santé publique de Montréal, du Réseau des ingénieurs du Québec, du Regroupement économique et social du Sud-Ouest et du Forum URBA 2015.

4.8.4 Le projet d'échangeur circulaire de la Ville de Montréal (avril 2010)

Lorsque le MTQ a présenté son projet révisé en mars 2010, les trois partis siégeant au conseil des élus de la Ville de Montréal l'ont rejeté, tout comme les mairies des villes de Montréal-Ouest et de Westmount. Les modifications prévues étaient trop minimes et ne permettaient donc pas de répondre aux principes énoncés dans le Plan de transport de la Ville de Montréal.

Par ailleurs, tout au long de ses négociations avec le ministère des Transports, la Ville de Montréal a beaucoup insisté pour intégrer, au projet de reconstruction du complexe Turcot, un projet de développement domiciliaire dans l'ancienne cour de triage Turcot. Son projet d'échangeur circulaire (Ville de Montréal, 2010), lancé un mois après que le MTQ ait annoncé sa version révisée du projet, comportait dès lors une telle projection. Le « Quartier de la falaise » projeté par la Ville devait intégrer un parc linéaire en contre-bas de la Falaise Saint-Jacques. Il était également prévu qu'un tramway traverse ce quartier et desserve l'axe de transport est-ouest, en parallèle de l'autoroute 720.

Les principes ayant orienté la proposition de la Ville de Montréal s'inscrivaient dans la continuité de la vision qui avait été dégagée au Sommet de Montréal en 2002 et qui avait guidé l'élaboration du Plan d'urbanisme (2004) et du Plan de transport (2008). Ainsi, la Ville souhaitait un projet de reconstruction qui permette de :

- Maintenir et consolider les habitats existants;
- Renforcer la continuité urbaine entre les quartiers en éliminant les talus;
- Optimiser le potentiel de développement en dégageant le maximum de terrains;
- Mettre en valeur les paysages existants, en particulier la falaise Saint-Jacques, le canal de Lachine et celui de l'Aqueduc; (...)
- Planifier les transports collectifs comme armature de la mise en valeur du territoire;
- Mettre en place des mesures de mitigation en transport collectif avant les travaux;
- Réduire la capacité de l'ouvrage dans l'axe est-ouest et maintenir sa capacité dans l'axe nord-sud (...) (Ville de Montréal, 2010, p. 2)

Se basant sur des aménagements réalisés dans d'autres grandes villes (notamment Chicago, Albany et Shanghai), la Ville de Montréal privilégia de reconstruire l'échangeur Turcot sous un modèle circulaire. Un tel aménagement présentait effectivement l'avantage de réduire l'emprise au sol et aurait ainsi permis de dégager des terrains pour d'autres usages. D'ailleurs, la Ville ne prévoyait pas seulement des développements résidentiels et commerciaux dans la cour Turcot; les plans visaient aussi d'aménager et de développer les autres espaces urbains qui auraient été dégagés par une structure d'échangeur circulaire, à savoir l'îlot Cazelais dans Saint-Henri et le secteur Cabot dans Côte-Saint-Paul. Les plans de l'échangeur Turcot circulaire permettaient par ailleurs d'éviter toutes les expropriations prévues par le MTQ dans le Village des tanneries. Enfin, mentionnons que les partis d'opposition – Vision Montréal et Projet Montréal – appuyèrent ce projet.

4.8.5 Le projet Turcot 50-50 du parti Projet Montréal (décembre 2010)

En novembre 2010, le MTQ a présenté en conférence de presse des plans modifiés pour le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot, qui différaient en fait peu de ceux présentés en mars 2010. Selon le Ministère, cette « nouvelle mouture » du projet considérait 37 des 39 avis reçus du BAPE et répondait aux principales demandes de la Ville de Montréal. Or, pour nombre de militants comme pour le chef de Projet Montréal, il n'en était rien. Ils ne voyaient dans cette annonce que de la poudre aux yeux. Par exemple, la proposition intégrait des images de tramways, alors qu'aucun plan ni budget n'étaient prévus pour ces mesures, outre le déplacement de voies ferrées existantes (Mobilisation Turcot, sans date; Bergeron, 2010, p. 1). Et puisque le maire Tremblay acceptait désormais les « nouveaux » plans du MTQ sans l'appui de Richard Bergeron, ce dernier s'est vu renvoyé du conseil exécutif, où il était responsable du Plan d'urbanisme.

C'est donc dans ce contexte que Richard Bergeron a préparé le projet Turcot 50-50. Ce plan considérait d'utiliser le même budget que celui prévu par le MTQ dans ces récents calculs, soit 3 milliards de dollars, mais d'affecter la moitié de ce montant au transport collectif, et l'autre, au transport routier. Dans son plaidoyer pour un projet Turcot plus responsable, Richard Bergeron dénonçait le gonflement, d'année en année, du budget prévu pour reconstruire le complexe Turcot. Pour étayer son argumentation, il comparait les coûts de réalisation prévus pour ce projet avec ceux de grandes infrastructures de transport d'ici et d'ailleurs, révélant une démesure certaine. Il comparait également les coûts des matériaux de bases de construction (béton, asphalte, gravier, etc.) entre Montréal et vingt autres villes nord américaines, pour démontrer que les coûts appliqués à Montréal étaient de 138% à 221% supérieurs, selon les différents matériaux (Bergeron, 2010, p. 7). Et alors que des allégations de corruption et de collusion faisaient de plus en plus couler d'encre dans les journaux (la Commission Charbonneau allait être lancée un an plus tard), le chef

de Projet Montréal ne se gêna pas pour soupçonner de telles influences dans le projet de Turcot.

L'enveloppe de 1,5 milliards de dollars prévue pour le transport collectif au sein de Turcot 50-50 aurait été affectée à six mesures :

> (...) un tramway de Lachine, Lasalle et Saint-Henri vers le centre-ville; un stationnement incitatif de 10 000 places à Lachine; une gare jouxtée à un stationnement incitatif de 1 000 places, à nouveau à Lachine, le long de la ligne de train de banlieue vers Delson; des mesures d'amélioration du service d'autobus durant les travaux, mesures dites de mitigation; et, enfin, l'amélioration du service de trains de banlieue vers l'ouest de l'île de Montréal. (*ibid.*, p. 11)

Par ailleurs, le projet de Richard Bergeron reprenait certaines idées du projet développé par la Ville alors qu'il siégeait encore à son comité exécutif. Notamment, le projet de Quartier de la falaise était intégré à Turcot 50-50. Il était ainsi prévu qu'une portion des 24 kilomètres de tramway projetés traverse ce nouveau quartier. Aussi, le politicien et urbaniste voyait que des développements domiciliaires à haute densité puissent être lancés sur des terrains vacants ou sous-employés situés le long du tracé du tramway, de manière à favoriser un développement urbain basé sur le transport collectif.

Quant au volet routier du plan Turcot 50-50, il pouvait être ramené, selon Richard Bergeron, à un budget de 1,5 milliards de dollars s'il était simplifié. En effet, plusieurs travaux envisagés par le MTQ et la Ville apparaissaient à ses yeux, comme à ceux de nombreux militants, comme superflus. La proposition de Turcot 50-50 n'amenait donc pas de nouveaux plans de construction routière, mais invitait plutôt à la sobriété dans le dossier, soit à choisir les solutions les moins coûteuses et les plus sécuritaires, tout en permettant de réduire la capacité de l'échangeur Turcot dans l'axe est-ouest. En effet, selon les plans de Richard Bergeron, cet axe de mobilité serait dorénavant desservi par de nouvelles mesures de transport collectif et une

grande proportion d'automobilistes (particulièrement ceux résidant dans l'ouest de l'île et travaillant au centre-ville) pourrait alors réalisé un transfert modal.

La sortie du projet Turcot 50-50, dans le contexte du départ de M. Bergeron, a beaucoup retenu l'attention des médias. Les militants pour un meilleur Turcot ont aussi salué l'initiative, qui mettait de l'avant encore d'autres alternatives de conception pour le projet. Si le MTQ n'a pas intégré les propositions apparaissant dans ce Turcot 50-50, il demeure qu'elles auront nourri le débat sur le futur du transport à Montréal. Notamment, l'idée de favoriser le développement de quartiers TOD (*transit oriented development*) – discutée non seulement dans Turcot 50-50 mais aussi lors des Forums URBA 2015 – a été retenue comme stratégie phare du *Projet de Plan métropolitain d'aménagement et de développement* de la Communauté métropolitaine de Montréal, lancé en avril 2011 et adopté en décembre 2012, suite à une consultation publique.

4.8.6 Le projet Turcot « cure minceur » du GRUHM (octobre 2012)

En décembre 2011, le ministère des Transports lançait son appel de qualification pour le contrat de conception-construction du complexe Turcot. Cette étape devait initialement se terminer au printemps 2012, moment où, parmi les consortiums de firmes d'ingénierie et de compagnies de construction soumissionnaires, le MTQ devait choisir trois candidats qui seraient retenus pour l'étape subséquente du processus de sélection, soit l'élaboration d'une proposition technique et financière détaillée pour la réalisation du projet de reconstruction (MTQ, 2011). Or, étant donné tout ce qui se passait avec la Commission Charbonneau, ce processus a finalement été retardé d'un an, et ce pour permettre la démarche (évoquée plus haut) de vérification des conflits d'intérêts potentiels dans lesquels les soumissionnaires auraient pu être engagés.

Mobilisation Turcot et le GRUHM ont voulu saisir ce moment où la confiance du public envers le gouvernement et l'industrie de la construction était fortement ébranlée et convaincre les citoyens et décideurs qu'il n'était pas trop tard pour modifier le projet, faire économiser la moitié des sommes prévues et même réduire de deux ans le temps de chantier.

Ainsi, avec *Cure minceur pour l'échangeur Turcot* (2012), Mobilisation Turcot et le GRUHM reprirent plusieurs idées avancées dans le projet Turcot 375 et soutenèrent, comme dans Turcot 50-50, que la reconstruction des structures autoroutières pouvait être effectuée avec 1,5 milliards de dollars. Par ailleurs, le document précisait que :

> Ces travaux [de conception] reposent sur des principes faisant consensus et élaborés au cours d'échanges avec les milieux communautaire, académique et institutionnel: Les estimations d'économies de 1,5 milliards $ ont été validées auprès de différents experts en transport. (Mobilisation Turcot et GRUHM, 2012, p. 2)

Cet énoncé venait donner de la crédibilité à la proposition, d'autant plus que l'expertise du MTQ avait été sérieusement remise en question à plusieurs reprises dans les années précédentes, alors que des viaducs et paralumes s'étaient littéralement écroulés dans la région de Montréal. Aussi, Mobilisation Turcot et le GRUHM soulignèrent à nouveau le manque d'écoute du Ministère au fil de l'élaboration de son projet, constat qui avait d'ailleurs été posé par les commissaires du BAPE (2009b, p. 123).

La proposition de « cure minceur » s'appuyait sur six principes :

- Ne pas démolir ce qui est encore bon;
- Offrir des infrastructures dont le gabarit correspond à l'utilisation réelle qui en est faite;
- Demeurer autant que possible dans l'emprise des infrastructures actuelles pour réduire les impacts sur le milieu urbain;
- Maintenir intégralement la capacité pour le camionnage;
- S'attaquer aux véritables sources de la congestion routière;

- Favoriser un transfert modal vers d'autres modes de déplacement que l'auto individuelle. (Mobilisation Turcot et GRUHM, 2012, p. 2)

Fait intéressant, cette proposition reconnaissait certains « bons coups » du Ministère en les intégrant, notamment les voies d'accotement élargies permettant de mieux dégager des véhicules en panne et de maintenir la circulation durant les travaux. Les principaux éléments de cette nouvelle proposition concernaient : le déplacement des voies ferrées vers une emprise existante (celle qu'utilisait le CN dans les années 60, avant la construction initiale de l'échangeur Turcot) plutôt que vers le bas de la falaise Saint-Jacques (où les sols sont instables); la conservation de l'échangeur Montréal-Ouest et du viaduc Saint-Jacques, qui étaient toujours en bon état; l'allègement de plusieurs structures et, enfin, le report de la reconstruction de l'autoroute Ville-Marie à l'année 2022, puisque la structure était évaluée comme encore sécuritaire pour ces prochaines années. Par ailleurs, ce scénario proposait d'affecter les voies de droite (dans les deux sens de l'axe est-ouest) au transport collectif plutôt qu'une voie à direction interchangeable au centre de l'autoroute, dont la connexion au réseau local posait problème. Effectivement, « la proposition du MTQ n'intègre qu'une seule voie dédiée aux autobus (...) située en plein centre de l'autoroute, ce qui contraint tous les autobus à sortir par une structure spécifique » (*ibid.*, p. 7), située au cœur du quartier Saint-Henri.

Enfin, le fait d'accélérer de deux ans le processus de reconstruction présentait un sérieux avantage, dans le contexte où le début des travaux était sans cesse reporté (ils devaient avoir débuté en 2009) alors que plusieurs structures n'étaient plus sécuritaires, ce qui entrainait – et entraine toujours – de coûteux travaux de maintien. Or, puisque ces mêmes structures sont vouées à la démolition, on aura compris qu'il s'agit ni plus ni moins de dépenses « perdues ».

Il demeure que cette dernière proposition alternative présentée dans le débat public sur la reconstruction du complexe Turcot n'a pas influencé les positions du MTQ. En

avril 2013, le Ministère annonça quels étaient les trois consortiums retenus pour participer à l'appel de propositions en mode conception-construction et le 18 décembre 2014, il choisit parmi ceux-ci le consortium KPH Turcot, formé de WSP Canada Inc., Construction Kiewit Cie, Holcim Canada Inc. et Parsons du Canada Ltée. En conférence de presse lors de cette annonce, le ministre des Transports, Robert Poëti, affirma que son équipe avait travaillé avec l'Unité permanente anticorruption (UPAC) tout au fil du processus de sélection et que l'UPAC allait surveiller de près ce grand chantier dans les années à venir (MTQ, 2014).

Au moment d'écrire ces lignes (juillet 2015), le MTQ prévoyait que les travaux soient terminés en 2020, soit quatre ans plus tard qu'il était prévu au moment des audiences publiques, en 2009.

4.9 L'évolution des stratégies politiques

Au fil de ce débat public qui aura duré cinq ans – soit de 2007 à 2012, entre l'annonce initiale du projet par le Ministère des transports et le dernier effort de mobilisation qu'a constitué le lancement du projet de *Cure minceur pour le projet de l'échangeur Turcot* – les groupes militants pour un meilleur projet Turcot tout comme le MTQ ont élaboré et mobilisé différentes stratégies politiques visant à convaincre l'opinion publique du bien-fondé de leurs arguments respectifs.

Tout d'abord, les forums de discussion rassemblant acteurs engagés dans le débat et experts des enjeux en question ont constitué une stratégie de délibération et d'influence politique souvent mobilisée. Cette approche a été adoptée autant par les groupes citoyens que par les acteurs des milieux universitaires et gouvernementaux.

Dans ces espaces, tout comme aux audiences publiques et dans le débat en général, on a énormément valorisé l'expertise technique et scientifique[40]. Cela a tôt fait d'entrainer un certain « déplacement argumentatif » dans l'action citoyenne (Brière, 2013).

Nous avons vu plus haut que la coalition Mobilisation Turcot a été fondée sur l'élaboration et la revendication d'un ensemble de principes à faire respecter dans la planification de la reconstruction de l'échangeur Turcot. Or, suite aux audiences publiques, où les militants ont constaté que cette première stratégie ne serait pas suffisante pour amener des changements substantiels dans le projet du MTQ, plusieurs propositions alternatives détaillées de reconstruction ont été ébauchées et mises à débat. Il s'agit là d'une caractéristique bien particulière de ce débat public. En effet, il est très rare que des groupes de la société civile développent des contre-propositions techniques. Cette entreprise était somme toute risquée puisque, contrairement à un énoncé de principes, un exercice de conception peut facilement être déconstruit – à tort ou à raison – par des spécialistes qui évoqueraient des arguments plus ou moins valides, mais ayant du moins apparence scientifique. Quoiqu'il en soit, les propositions alternatives de reconstruction de l'échangeur Turcot ont toutes reçu un accueil plutôt favorable dans les médias et dans la discussion publique en général. Bien qu'elles aient peu influencé le projet final du Ministère, aucune n'a été démolie ou fortement discréditée, contrairement à ce qui s'est fait face à la proposition du promoteur.

Par ailleurs, nous avons vu que la Direction de santé publique de Montréal a joué un rôle clé dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, et ce très tôt dans le débat public. L'organisme public s'est effectivement rapidement positionné en faveur d'un projet qui soit plus ambitieux – sur les plans environnemental et sanitaire

[40] J'ai publié un article portant sur cet aspect particulier du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, paru dans la revue VertigO en 2013 (et présenté en Annexe B).

– que celui proposé par le ministère des Transports. Cet engagement s'est manifesté à travers le transfert de connaissances sur les pratiques et facteurs favorisant l'utilisation des transports actifs et collectifs, les aménagements urbains sécuritaires, la qualité de l'air, etc. L'organisme a par ailleurs organisé l'Atelier de requalification des autoroutes en milieu urbain, tenu en avril 2009, déposé un mémoire critiquant fortement le projet du MTQ lors des audiences publiques ce même printemps et appuyé le projet Turcot 375 de Pierre Gauthier et Pierre Brisset, sorti en mars 2010.

À l'automne 2010, la coalition Mobilisation Turcot s'est tournée vers le directeur de santé publique de Montréal pour lui demander, dans une lettre signée par de nombreux organismes, de prendre un rôle particulièrement audacieux dans le débat public. L'organisme gouvernemental s'était déjà ouvertement positionné contre le projet d'une autre instance publique (le MTQ) et s'était engagé activement et de diverses manières dans le dossier. Or, les militants lui demandaient maintenant d'intervenir en invoquant l'article 55 de la *Loi de santé publique*. Globalement, la *Loi de santé publique* a pour objet « la protection de la santé de la population et la mise en place de conditions favorables au maintien et à l'amélioration de l'état de santé et de bien-être de la population en général » (art. 1). Quant à l'article 55, il stipule que :

> Lorsqu'un directeur de santé publique constate l'existence ou craint l'apparition dans sa région d'une situation présentant des risques élevés de mortalité, d'incapacité ou de morbidité évitables pour la population ou pour un groupe d'individus et, qu'à son avis, il existe des solutions efficaces pour réduire ou annihiler ces risques, il peut demander formellement aux autorités dont l'intervention lui parait utile de participer avec lui à la recherche d'une solution adéquate dans les circonstances. Les autorités ainsi invitées sont tenues de participer à cette recherche de solution. Lorsque l'une de ces autorités est un ministère ou un organisme du gouvernement, le directeur de santé publique ne peut lui demander formellement de participer à la recherche d'une solution, sans en avoir préalablement avisé le directeur national de santé publique.

Le directeur de santé publique et son équipe ont toutefois refusé d'utiliser ce pouvoir. Ils considéraient d'une part que cette stratégie n'était pas très réaliste et, d'autre part,

que le débat était déjà plus ou moins terminé, c'est-à-dire qu'il serait maintenant difficile de faire changer le projet de manière substantielle[41]. Devant ce refus, Mobilisation Turcot a publié dans les journaux la lettre soumise à la DSP, espérant ainsi que le directeur revienne sur sa décision, ce qui ne s'est pas concrétisé.

La coalition Mobilisation Turcot a par ailleurs utilisé des stratégies de pression classiques, telle l'organisation de manifestations, dont une, intitulée « Pour un Turcot moins rétro ». Cet évènement rassembla des militants et politiciens revêtant des habits des années 60, et cela pour dénoncer que le MTQ s'apprêtait à concevoir un projet avec une vision passéiste, soit centrée sur l'automobile. Lors d'une autre manifestation, les manifestants étaient montés à pied sur l'une des bretelles de l'échangeur Turcot.

Parmi les autres stratégies politiques utilisées par les militants, notons la signature de pétitions, l'envoi de cartes postales de revendications aux élus, la tenue de kiosques de sensibilisation lors d'évènements de quartier, etc. L'une des stratégies les plus inusitées a consisté à envoyer par la poste à des élus provinciaux des linges utilisés par les résidents de Saint-Henri pour nettoyer les fenêtres de leur résidence, ce qui témoignait de la pollution à laquelle ils étaient déjà exposés et qui allait augmenter avec l'accroissement du nombre de véhicules qui circuleraient sur l'échangeur Turcot avec le projet du MTQ. Il s'agissait d'une idée d'une personne fréquentant le CEDA (Comité d'éducation aux adultes Saint-Henri/Petite-Bourgogne), un organisme particulièrement actif au sein de la coalition Mobilisation Turcot.

Du côté du ministère des Transports, on a fait appel à une firme de communication et marketing lorsque la contestation face au projet s'est faite plus insistante. Les militants ont beaucoup dénoncé cette pratique et ont attribué les changements stratégiques qu'opérait le Ministère à l'arrivée de ce joueur dans le dossier. Dans ce

[41] Cette information a été partagée par Norman King, cadre à la Direction de santé publique, lors d'un entretien avec la chercheure.

nouveau contexte, les demandes d'information sur le projet (en provenance de citoyens, organismes ou autres) étaient désormais gérées par la firme mandatée. Aussi, le projet du MTQ se verdissait en images : par exemple, on ajoutait des espaces verts entre les bretelles d'autoroute, on projetait des jardins communautaires et parcs en contrebas des voies rapides, on faisait apparaitre un tramway sur les dessins représentant le futur échangeur alors qu'aucun budget n'était prévu pour cette mesure de transport collectif, on annonçait de nouvelles mesures pour le projet alors que ces dernières faisaient déjà partie d'une version ultérieure de la planification. Enfin, le Ministère a multiplié les consultations publiques après avoir présenté sa version révisée du projet en 2010. Ainsi, ces consultations ont nécessairement porté sur des aspects plus « cosmétiques » du projet, soit l'aménagement des espaces « verts » autour des structures autoroutières. Et comme nous l'avons vu plus haut, la formule de ces consultations était plutôt contrôlée. On peut y constater une certaine instrumentalisation de la consultation publique, qui servit alors une quête de légitimation politique (Brière, 2013).

4.10 L'issue du débat public : le projet final en cours de réalisation

Le 27 février 2015, le contrat de conception-construction du complexe Turcot a été signé avec le consortium KPH Turcot. Selon cette entente, le fournisseur est tenu de terminer les travaux d'ici 2020 et de respecter le budget de 3,67 milliards de dollars octroyé par le gouvernement. Le plan final de reconstruction que suivra le consortium, apparaissant en Annexe H, est très similaire au projet révisé présenté par le MTQ en mars et en novembre 2010, suite aux audiences publiques.

La majorité des militants a eu l'impression d'avoir perdu le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. Il m'apparait également que le projet aurait dû intégrer davantage de mesures novatrices tant le foisonnement d'idées porteuses fut intense dans cette controverse. Aussi, et particulièrement en l'absence de

changements majeurs au projet[42], on peut sérieusement questionner l'explosion des coûts initiaux prévus, qui étaient déjà fort importants. Quoiqu'il en soit, certaines améliorations au projet peuvent être constatées. Les trois principales concernent l'ajout d'une voie réservée au transport collectif dans l'axe est-ouest, l'évitement d'expropriations sur la rue Cazelais et l'élévation d'une structure prévue initialement pour être aménagée sur remblais dans le secteur Cazelais également.

Si le débat public n'a pas engendré de changements majeurs au niveau des infrastructures de transport prévues, il demeure qu'il a suscité de nombreux apprentissages collectifs. Le prochain chapitre traite spécifiquement de ces retombées, de même que des enjeux épistémologiques, éthiques et politiques rencontrés par les acteurs au fil de leur engagement dans ce dossier controversé.

[42] Outre l'ajout d'une voie réservée au transport collectif sur l'autoroute 720 et l'ajout du boulevard Pullman (et ses structures adjacentes), demandé par la Ville de Montréal pour un développement immobilier futur dans la cour Turcot.

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET PREMIERS ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Le débat public ayant entouré la reconstruction du complexe Turcot, systématisé au chapitre IV, est un cas particulièrement dense pour l'analyse des dynamiques d'engagement, d'apprentissage, de pouvoir et de transformation qui s'opèrent dans les controverses socio-environnementales. Dans ce cinquième chapitre, nous revenons aux objectifs spécifiques de la recherche présentés au terme de l'exposé de la problématique de recherche (Chapitre I).

Le premier objectif spécifique de recherche visait à saisir l'apport des dynamiques délibératives vécues par les acteurs, plus précisément quant aux aspects suivants : la compréhension des réalités écosociales concernées; l'élaboration participative de solutions aux problèmes discutés; la construction du sens de leur engagement sur ces questions vives et l'acquisition de compétences écocitoyennes. Rappelons que les « dynamiques délibératives » dont il est ici question prennent place dans les espaces de délibération présentés au Tableau 9 (p. 162), incluant la préparation de la participation à ces moments de discussion et d'argumentation. Le deuxième et le troisième objectifs spécifiques concernent ces mêmes dynamiques de délibération, du point de vue des processus d'apprentissage vécus et des enjeux épistémologiques, éthiques et politiques rencontrés. Pour chacun de ces objectifs, je présenterai maintenant les résultats obtenus dans l'étude de cas et les premiers éléments de discussion émergeant au regard du cadre théorique adopté. Ainsi, les travaux qui

seront cités dans les prochaines sections font tous partie de la matrice théorique présentée au Chapitre II.

5.1 L'ouverture à la complexité des réalités et à la diversité des perspectives

Nous avons vu au chapitre précédent que les espaces de délibération sur le projet de reconstruction du complexe Turcot étaient nombreux, ont pris différentes formes et ont été initiés dans divers milieux (soit communautaire, universitaire et institutionnel). Ces « forums hybrides » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001), tout comme les processus de leur préparation, ont été très efficaces à mettre en lumière la complexité des réalités écosociales caractérisant la problématique en discussion. Pour se saisir du projet et des enjeux qu'il soulevait, il est apparu essentiel aux acteurs de mettre en commun – et de confronter – leurs éléments de compréhensions, leurs informations, leurs perspectives, leurs analyses. Et même dans ce contexte d'enquête collective, l'appropriation du projet de reconstruction et des réalités concernées a été laborieuse : « *Personnellement, ça m'a pris des heures et des heures pour comprendre le projet* », explique Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot.

C'est vraiment au fil de la délibération qu'ont pu être identifiés, fouillés, exposés et discutés les enjeux d'intégration urbaine, de santé environnementale, de sécurité et de gestion publique posés par le projet Turcot (présentés à la section 4.7). En effet, ces réalités écosociales n'étaient pas encore toutes esquissées, clarifiées ou suffisamment développées au moment où le MTQ remettait l'*Étude d'impact sur l'environnement* (réalisée en collaboration avec le consortium Dessau-SM, 2008) au MDDEP. La « Journée d'étude technique sur la perception du territoire » tenue sur invitation en 2004 et les quatre rencontres « d'information-rétroaction » – menées en 2007 par le MTQ auprès d'organismes, d'entreprises et de citoyens du Sud-Ouest – n'avait pas rendu, à elles seules, la pluralité des visions et des défis que le débat

public allait ensuite mettre au jour. Les études formelles menées par les instances ont leurs limites, inévitablement. Ainsi, sans délibération, d'importantes dimensions de la problématique seraient restées inexplorées et inconnues. Voyons maintenant les grands constats qui ont été dégagés dans cette dynamique délibérative.

5.1.1 L'importance d'une planification régionale du transport

Les espaces de délibération sur le projet Turcot ont amené les acteurs à prendre conscience d'une réalité écosociale globale et problématique, soit l'absence de planification intégrée du développement des réseaux de transports pour la grande région de Montréal. Le fait qu'il n'y ait aucune coordination régionale des différents modes de transports nuit non seulement à l'exercice de planification, mais aussi à la création d'un rapport de force significatif entre la communauté métropolitaine et les gouvernements provincial et fédéral au regard des orientations à privilégier. Cette réalité rend l'innovation difficile en matière de transport, puisque aucune instance n'en est responsable globalement. Ainsi, pour Pierre Zovilé, architecte et citoyen actif au sein de Mobilisation Turcot :

> *Le projet Turcot du ministère des Transports, c'est une réponse à une question mal posée. Le problème, il n'est pas de réparer l'échangeur Turcot; le problème, il est de faire rattraper à Montréal 30 à 40 ans de retard au niveau du transport en commun.*

Dans cette veine, le débat public a aussi permis de mettre en exergue que l'aménagement actuel du territoire dans l'ouest de l'île de Montréal nuit aux projets de transport collectif sur l'axe de transport est-ouest. En effet, le participant F, professionnel à la Ville de Montréal, expliquait en entretien que le manque de densité des banlieues de l'ouest rend plus difficile l'atteinte d'une rentabilité du transport collectif. Aménagement et transports urbains doivent être planifiés de concert, et une réflexion stratégique en ce sens a beaucoup avancé à partir du débat sur Turcot. Une retombée concrète de cette réflexion s'observe dans le *Plan métropolitain*

d'aménagement et de développement (le PMAD, en vigueur depuis 2012), qui mise sur un développement conjoint du transport collectif et de l'habitation pour le redéveloppement des banlieues montréalaises autour de pôles densifiés (incluant complexes d'habitations, services, accès à des transports collectifs performants et espaces verts).

Toujours dans cette optique d'une planification mieux intégrée des transports, le GRUHM a apporté, dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, une lecture macroscopique des enjeux de circulation soulevés par le projet, en expliquant le fonctionnement de la circulation routière dans l'ensemble de la région métropolitaine. Cette analyse a fait ressortir deux problèmes, soit deux sources de circulation ayant pour effet d'user prématurément les structures de l'échangeur et d'y causer de la congestion. D'abord, une grande proportion du trafic de l'échangeur, soit 48%, correspond à des déplacements entre les différents secteurs de l'île de Montréal (Brisson, 2009). Or, selon les principes éprouvés en matière de circulation urbaine, les structures autoroutières doivent servir à des déplacements interurbains ou périurbains, mais pas à des déplacements pendulaires[43] de proximité, qui devraient plutôt être réalisés dans le réseau local. Aussi, le GRUHM a expliqué que beaucoup de camionnage empruntant l'échangeur Turcot pour rejoindre le pont Champlain pourrait plutôt utiliser le pont Mercier, dans l'Ouest, et ainsi éviter le centre de la ville. Selon cette optique, il y aurait lieu de renforcer le réseau routier relatif au pont Mercier et ainsi inciter les compagnies de transport à privilégier cette voie, plutôt que celle de l'échangeur Turcot.

[43] Les déplacements pendulaires font référence aux allers-retours effectués entre le domicile et le lieu de travail.

5.1.2 Des angles d'analyse contrastés à faire dialoguer

À travers la délibération, les acteurs ont aussi pu constater la diversité des perspectives, des cultures de travail et des logiques qui se rencontraient dans l'analyse du projet de reconstruction. Par exemple, au MTQ, la priorité était initialement la construction d'une infrastructure routière qui soit sécuritaire et durable. Parallèlement, à la Ville de Montréal, on se souciait beaucoup de l'intégration urbaine des structures à construire et de l'inscription du projet dans les objectifs du *Plan de transport* et du *Plan d'urbanisme* de la Ville. En ce sens, on voulait profiter de ce projet pour innover en matière de transport collectif, d'aménagement et de développement urbain.

La Direction de santé publique et les ONG environnementales exposaient quant à elles les enjeux de santé environnementale inhérents à la reconstruction du complexe Turcot. Avec son énoncé de principes (Encadré 6, p. 165), Mobilisation Turcot rejoignait les préoccupations de santé environnementale évoquées par la DSP et les ONG. La coalition portait aussi, dans le débat public, des revendications en matière de logement et de qualité de vie. Selon ces positions, on devait faire marche arrière dans la conception du projet, pour repenser ses bases en fonctions des besoins des riverains, de la communauté montréalaise et des générations futures. Le travail de la coalition a aussi fait ressortir que le projet du MTQ allait maintenir, et même accentuer, les injustices socioécologiques engendrées par la construction initiale de l'échangeur Turcot.

Les deux citations suivantes illustrent bien trois perspectives contrastées parmi celles qui ont été discutées dans la controverse :

> *Turcot devrait être vu comme une politique publique réformatrice, or pour les ingénieurs, une infrastructure, ce n'est pas une politique publique. C'est comme un bout de tuyau qui raccorde techniquement des flux, ça n'a rien à voir avec une politique publique. [...] quand tu leur parles de ça, tu les perds un peu. Eux ils sont comme dans le pratico-pratique.* (Participant B, urbaniste)

> *Les voitures en milieu urbain, ça frappe du monde, c'est ça que ça fait. Plus il y en a, plus il y a d'accidents, ce n'est pas plus compliqué que ça (...) La voiture électrique ne va pas changer ça. Il y a trop d'énergie cinétique en milieu urbain, c'est ça le poison de nos sociétés.* (Dominique Sorel, ingénieure et citoyenne active au sein de Mobilisation Turcot)

Ainsi, pour le participant B, le projet de reconstruction de l'échangeur devrait pousser l'État à repenser ses politiques en matière de transport urbain alors qu'il constate que le MTQ envisage plutôt le projet en fonction d'une tradition de conception d'infrastructure basée sur des principes techniques de fluidité du trafic et de sécurité des usagers. Quant à Dominique Sorel, le projet représente pour elle l'occasion de réfléchir collectivement à un changement culturel radical dans l'organisation des déplacements.

On envisage donc à quel point il put être ardu de susciter un réel dialogue entre les perspectives coexistant quant à ce que devrait être le nouveau projet Turcot. Ainsi, le débat public a mis en lumière que les cultures de travail, les formations préalables et les expériences de vie des acteurs venaient toutes modeler leurs représentations du projet Turcot et, plus globalement, de la planification du transport urbain. On réalisait dès lors qu'un des grands enjeux du débat était probablement d'apprécier ces différents apports au-delà des désaccords, de reconnaitre la valeur de toutes ces perspectives et de choisir – chacun, chacune et collectivement – celles qui devaient être agencées, négociées et priorisées.

5.1.3 La mise en cause d'une force d'inertie culturelle

Les dynamiques délibératives vécues ont par ailleurs fait ressortir à quel point la culture de l'automobile était encore profondément ancrée dans la société québécoise. Cette force d'inertie, certains acteurs l'ont attribuée à l'individualisme occidental, alors que d'autres l'ont vue comme étant liée à la peur du changement – notamment quant à ses conséquences économiques – et au manque de vision. Pour d'autres,

c'était le cumul des résistances au transfert modal qui maintenait principalement la culture de l'automobile aussi prégnante. Selon cette vision, les intérêts privés (industries pétrolières, fabricants automobiles, entreprises de construction, etc.) exercent de fortes pressions politico-économiques, mènent des activités de marketing et de communication qui permettent de maintenir la légitimité sociale de l'automobile comme moyen de transport privilégié, malgré tout ce qui est aujourd'hui connu quant aux conséquences environnementales et sanitaires de cette modalité de déplacement.

5.1.4 Une écologisation des savoirs

En somme, les espaces de délibération qui ont composé la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot ont beaucoup participé à l'écologisation (Albe, 2009, p. 17) et à l'hybridation (Wals et collègues, 2013, p. 544) des connaissances pertinentes à la planification du transport urbain. Cette mosaïque de savoirs, les acteurs l'ont construite et déconstruite autant dans la préparation des moments de délibération, dans l'action dialogique que dans le retour réflexif sur le débat. Vivre et interpréter ce continuum d'« expériences » (au sens défini dans la première section du cadre théorique) a contribué à la construction de « savoirs environnementaux » (Leff, 2004), dans un processus d'évolution continue des représentations du transport automobile, du transport collectif, de la construction de mégastructures, de la santé environnementale, etc.

5.2 Les dynamiques d'élaboration participative de solutions aux problèmes discutés

La controverse entourant le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot a suscité non seulement une compréhension approfondie d'un ensemble de réalités socioécologiques, mais aussi l'élaboration participative de solutions porteuses aux

problèmes soulevés. Le débat public a donné naissance à un foisonnement de propositions. Ce processus collectif de construction et d'argumentation de solutions s'est vécu à la fois dans la mobilisation communautaire et citoyenne et à travers la délibération lors de journées de réflexion, d'assemblées publiques et de consultations. Nous verrons maintenant quelles ont été les stratégies mises en œuvre pour l'élaboration de solutions dans chacune de ces sphères du débat public.

5.2.1 La construction de solutions par l'animation stratégique du réseau communautaire

Tôt dans la mobilisation, les groupes communautaires du Sud-Ouest ont misé sur l'union des forces pour rechercher des solutions aux problèmes posés par le projet de reconstruction porté par le MTQ. De manière somme toute informelle, ils ont exploré puis adopté des formules de travail collectif qui leur ont permis de développer leur compréhension du projet et de ses enjeux, d'élaborer un énoncé de principes qui servit ensuite à guider leur action collective, d'identifier des stratégies politiques et de proposer des solutions techniques pour la reconstruction.

Cette « animation stratégique » du réseau communautaire (Figure 11) s'est amorcée par la structuration d'une équipe polyvalente. Ainsi, un comité stratégique, composé d'organisateurs communautaires, de représentants d'ONG environnementales et de citoyens, formait le cœur de la coalition Mobilisation Turcot et réfléchissait aux orientations de la militance. Les membres de cette équipe évolutive – des membres ont joint et quitté le cercle au fil de la longue mobilisation – mettaient en commun leurs connaissances des réalités écosociales pertinentes au projet en débat. Ils collaboraient également en fonction de leurs compétences et thématiques professionnelles respectives (urbanisme, éducation populaire, écologie urbaine, droits du logement, etc.). À travers ces échanges, ils identifiaient leurs « manques à savoir » collectifs, soit les connaissances qu'ils devaient acquérir pour comprendre

certaines dimensions de la problématique et concevoir des actions. Dans cette démarche qui rappelle la « recherche de plein air » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001, p. 136) et l'enquête réflexive (Dewey, 1916/1973; Aulls et Shore, 2008), chaque fois que nécessaire, les militants faisaient appel à des personnes-ressources de la communauté ou externes à celle-ci : spécialistes en santé publique, en environnement, en transport urbain, etc. Certains d'entre eux ont d'ailleurs intégré ainsi le comité stratégique, notamment Pierre Brisset du GRUHM.

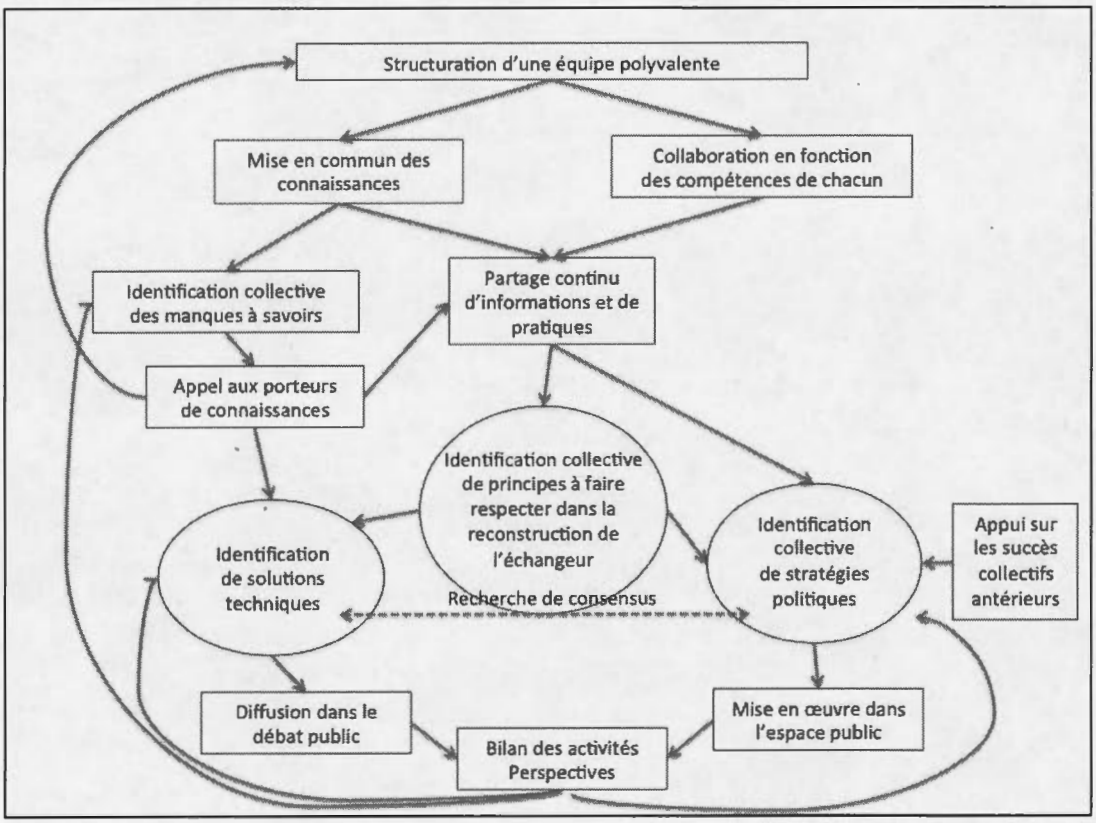


Figure 11. Mobilisation Turcot : l'animation stratégique d'un réseau communautaire

Les militants actifs au sein de Mobilisation Turcot ont aussi eu comme stratégie de partager continuellement les nouvelles informations acquises dans le dossier. En effet, la controverse se déployait dans plusieurs directions à la fois, et il était

impossible pour une seule personne de tout suivre sans être submergée. Ils ont fait circuler les informations par courriel, les ont synthétisées et commentées en réunions et ont consigné les éléments les plus importants dans un site Internet, qui avait aussi bien sûr une fonction de diffusion. C'est dans cette synergie que le collectif a rédigé son Énoncé de principes, identifié ses stratégies politiques et appuyé l'élaboration de solutions techniques, dont Pierre Gauthier, Pierre Brisset – et plus tard Pierre Zovilé – étaient les concepteurs. Il importe aussi de préciser que le comité stratégique s'est souvent appuyé sur les succès des luttes sociales menées antérieurement dans le Sud-Ouest (notamment celle contre l'implantation d'un casino) pour organiser ses actions.

Toute cette démarche d'animation stratégique du réseau communautaire peut être caractérisée de « praxis de questionnement socialement vif » (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107). En effet, le groupe de militants effectuait périodiquement des retours réflexifs sur les actions mises en œuvre, profitant de ces moments pour réajuster les stratégies et identifier les prochaines perspectives.

5.2.2 Les processus d'élaboration participative de solutions et leurs résultats

L'élaboration de solutions aux problèmes rencontrés avec le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot s'est réalisée en parallèle, de manière collective, au sein des différents groupes d'acteurs qui composaient le débat public. Sans surprise, j'ai ainsi constaté que l'élaboration de solutions ne se vivait pas dans les espaces de délibération, mais plutôt entre ces rencontres.

Un ensemble de stratégies ont été mises en œuvre dans la recherche et la conception de solutions. D'abord, tous les groupes d'acteurs (universitaires, fonctionnaires, travailleurs communautaires et citoyens) ont fait appel à des experts relativement à l'un ou l'autre des aspects de la problématique. Ensuite, les acteurs de la Ville de

Montréal, de la DSP, de URBA 2015 et du GRUHM ont recherché des exemples inspirants, des cas innovants d'aménagement des transports urbains. Ils se sont ainsi intéressés à ce qui s'était fait et fonctionnait bien de part le monde.

Dans les milieux universitaires (soit à l'Université Concordia et à l'UQAM), des professeurs ont travaillé avec des étudiants en urbanisme sous la formule d'ateliers d'idéation (ou « charrettes »). Les étudiants uqamiens ont remis leurs scénarios d'aménagement aux fonctionnaires du MTQ alors que les professeurs et étudiants de Concordia ont réuni leurs travaux sous la forme d'un livre qu'ils ont largement publié en amont des audiences publiques de 2009. Plus tard (juin 2012), cette stratégie d'atelier d'idéation a d'ailleurs été reprise par les acteurs institutionnels (Ville de Montréal et MTQ), soit lors d'une journée de concertation concernant des aménagements aux abords de l'échangeur Turcot.

Les propositions alternatives de reconstruction de l'échangeur Turcot – soit Turcot 375, Turcot 50-50, Turcot échangeur circulaire, Turcot « cure minceur » – ont toutes été conçues en petites équipes, puis diffusées ensuite dans l'espace médiatique. Ces propositions ont aussi été discutées lors d'assemblées publiques organisées par Mobilisation Turcot et/ou l'arrondissement du Sud-Ouest et alors mises en parallèle avec le projet du MTQ. Or, tout ce foisonnement de propositions alternatives n'aurait certainement pas vu le jour sans le vaste débat public qui se déroulait relativement à la reconstruction du complexe Turcot. En effet, l'apport des dynamiques délibératives au regard de l'élaboration de solutions pour ce projet de transport tient principalement de la possibilité de faire connaitre, de confronter, de discuter et d'argumenter les différents points de vue, les valeurs privilégiées et les enjeux (éthiques, socioécologiques, économiques, techniques, etc.) soulevés. Les éclairages émergeant de la délibération ont ensuite nourri et inspiré l'élaboration de propositions techniques. D'ailleurs, ces propositions reposaient toutes sur des principes qui avaient été discutés et qui avaient reçu un accueil favorable dans

l'espace public : réduction des coûts de réalisation, augmentation de l'offre de transport collectif, amélioration de la qualité de vie des riverains, etc.

5.3 La construction du sens de l'engagement dans le débat public

Plusieurs acteurs ont pris part au débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot par « obligation » professionnelle. Globalement, nous pouvons avancer que les fonctionnaires du MTQ, les fonctionnaires municipaux, les représentants de chambres de commerce, les ingénieurs de firmes de consultants, les spécialistes rejoints pour fournir des avis sur certains enjeux (économiques, urbanistiques, de santé, environnementaux, etc.) ont intégré les espaces délibératifs dans cette perspective. Du côté de la militance pour un meilleur projet Turcot, la participation au débat public s'est structurée autrement. Bien que plusieurs militants étaient engagés dans la délibération depuis leurs fonctions professionnelles (notamment les travailleurs communautaires et ceux des ONG), il demeure qu'ils étaient fondamentalement motivés par la revendication d'un ensemble de valeurs qui ne trouvaient pas écho dans le projet du MTQ. Dans cette section, nous nous intéresserons à la construction du sens de l'engagement citoyen chez ce deuxième groupe d'acteurs[44].

Pour les acteurs de Mobilisation Turcot, l'engagement dans le débat public a trouvé naissance dans les sentiments d'inquiétude et de colère. Ils apprenaient qu'un important projet se préparait pour leur milieu et ils réalisaient que les plans étaient déjà bien avancés; ils se sentaient en quelque sorte mis devant le fait accompli. Par ailleurs, ils appréhendaient petit à petit la complexité de ce projet, tout en constatant le peu d'information disponible sur le sujet. Leur engagement dans le dossier a donc

[44] Non que les fonctionnaires et les experts n'aient pas pu trouver un sens particulier à leur participation au débat, mais plutôt que je n'ai pas investigué cette dimension du phénomène et qu'il s'agit ainsi d'une limite de cette recherche.

émergé de l'indignation, comme l'exprime Sophie Thiébaut, une citoyenne et organisatrice communautaire à l'origine de la coalition, devenue conseillère d'arrondissement (élue) : *« À un moment il y a une conjoncture, un trop plein qui fait que sur un sujet on veuille dire 'arrêtez de me passer dessus, arrêtez de ne pas me considérer!' et l'on veuille se mettre ensemble pour lutter »*. Ce sentiment d'indignation a poussé citoyens et travailleurs communautaires à unir leurs efforts; la mobilisation serait non seulement plus forte, mais aussi plus signifiante si elle rejoignait des personnes et des groupes de divers horizons qui convergeaient vers une visée commune.

Ensuite, la clarification des valeurs collectives a constitué une étape clé du processus de mobilisation. En définissant ensemble cinq grands principes à revendiquer, les militants ont fait de la réflexion éthique une solide base pour l'action politique. D'ailleurs, au fil des quatre années qu'a duré le débat public, les acteurs de Mobilisation Turcot sont constamment revenus à ces principes pour élaborer leurs stratégies politiques et concevoir leurs propositions alternatives de reconstruction.

Les dynamiques délibératives ont aussi peu à peu fait évoluer le sens de l'engagement des militants de perspectives plus locales à des perspectives plus globales. En effet, si au départ ils étaient davantage tournés vers les incidences qu'aurait la reconstruction de l'échangeur Turcot pour la communauté du Sud-Ouest, ils ont ensuite ouvert sur les enjeux de gouvernance soulevés par le projet : la planification du transport (collectif et automobile) dans la grande région de Montréal, la gestion de fonds publics, le respect des politiques environnementales, etc.

En organisant et en poursuivant leur militance, les acteurs ont aussi réalisé ou réaffirmé l'importance que prend le collectif dans la réalisation d'actions socio-environnementales telles que celles qu'ils menaient. Il y eut bien sûr des tensions, des incompréhensions, des insatisfactions entre les membres de la coalition (et nous aborderons certaines de ces difficultés un peu plus loin, au moment de discuter des

enjeux éthiques et politiques rencontrés dans le projet), mais globalement, les gens ont retenu que la mise en commun de leurs énergies, de leurs compréhensions, de leurs savoir-agir et de leurs espoirs avait une valeur intrinsèque, en plus de permettre des actions et des retombées sinon hors de portée. Autrement dit, le fait d'être ensemble avait une valeur en soi et l'engagement collectif dans le débat sur Turcot prenait ainsi du sens non seulement au regard de l'action dans ce débat public, mais aussi beaucoup au regard de la consolidation du réseau communautaire comme tel. Les acteurs ont célébré leur collaboration et se sont réjouis du fait que les liens tissés pourraient être mis à profit sur d'autres dossiers, pour de nouveaux projets.

Il importe aussi de spécifier que deux des groupes actifs dans Mobilisation Turcot, soit le POPIR Comité logement et le CEDA (Comité d'éducation des adultes Petite-Bourgogne), ont privilégié, dans les premiers temps du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, une démarche de mobilisation citoyenne fondée sur l'appropriation critique des réalités et la construction du sens de l'engagement. Dans une approche d'éducation populaire, ces organismes ont d'abord visé à informer sommairement les citoyens des problèmes et défis que présentait le projet du MTQ. Ils ont ensuite travaillé avec ces personnes à cerner la signification personnelle que pouvait prendre l'engagement dans la controverse, pour finalement identifier les informations à s'approprier et les savoirs à développer pour concevoir des actions politiques qui soient connectées à leurs préoccupations. Cette approche d'éducation à l'écocitoyenneté n'a toutefois pas été soutenue tout au long de la mobilisation, notamment pour des raisons stratégiques, en contexte de ressources et de temps limités. Il demeure que vers la fin de la mobilisation, soit du printemps à l'automne 2012, cette dynamique d'interaction et de mobilisation a été de nouveau mise de l'avant par le comité stratégique de Mobilisation Turcot. Après avoir mené plusieurs actions davantage médiatiques, les militants réalisaient effectivement que la mobilisation avait plus de sens et de poids si elle avait une base citoyenne importante qui s'implique dans l'élaboration des stratégies et l'organisation des actions.

Enfin, pour quelques personnes, l'engagement dans cette controverse a donné une signification, une direction et une dimension nouvelles à la sphère citoyenne de leur vie. Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a effectivement constitué pour elles un tremplin d'exercice de la responsabilité écopolitique. N'ayant jamais été engagées dans des luttes citoyennes auparavant, ces personnes le sont devenues dans la controverse à l'étude et elles ont poursuivi leurs activités politiques par la suite. Leur conception du politique s'est transformée et elles s'y sont dorénavant donné un rôle de premier plan. Nous reviendrons à ces expériences particulières au Chapitre VI, soit au moment d'aborder les indices de transformation personnelle identifiés dans le débat public.

En retournant au cadre théorique de la recherche, nous pouvons voir, dans le cas étudié, plusieurs des éléments conceptuels évoqués quant aux dynamiques de production de sens et d'engagement politique. D'abord, chez les militants dans le dossier de Turcot, l'émotion (Barbier, 2013, p. 73; Elkjaer, 2009, p. 79-80) – ici l'indignation – et le désir (Illeris, 2004, p. 45) de comprendre et d'agir ont été les déclencheurs de l'apprentissage. Cet apprentissage a pris la forme d'une enquête réflexive collective basée sur la « réappropriation du milieu de vie » (Orellana et coll., 2008) et orientée vers l'action politique.

Ensuite, on peut observer dans cette construction de sens collective, les trois dimensions identifiées par Gaston Pineau (2005) : sensation, signification et direction. À partir de ces sensations de dérangement et de nécessité d'agir, les militants ont mis en œuvre le processus d'« animation stratégique » du réseau communautaire vu plus haut et ont négocié (Wenger, 2005) la signification et la direction à leur action en identifiant des valeurs collectives à revendiquer. Ainsi, affectivité, cognition et conation (Bourgeois, 2013, p. 17; Elkjaer, 2009, p. 74) sont inter-reliées dans ce processus collectif d'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Ce constat rejoint ce que Brian Murphy (2001, p. 80-81) énonçait,

dans une perspective d'éducation transformatrice, quant aux liens indissociables existant entre émotions, rapport aux valeurs et production de sens.

Enfin, on peut saisir la dimension ontologique de l'expérience (Dewey, 1938/2011) du débat public en se penchant sur les savoir-être qui y ont été développés par les différents acteurs et qui seront présentés dans la section suivante. Le fait que la participation à ce débat ait eu un effet de tremplin d'engagement citoyen pour certains participants témoigne aussi de la valeur ontologique de cette expérience. Nous pouvons même qualifier cet engagement de transformateur, selon les caractéristiques que donne Jack Mezirow (2001, 2009) à cette forme d'apprentissage critique et réflexif.

5.4 Les savoirs écocitoyens acquis et déployés dans la délibération

Étudier la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot du point de vue des apprentissages qui y ont été réalisés offre une perspective optimiste sur cette expérience collective. Pourtant, plusieurs acteurs du débat ont eu l'impression, étant donnés les plans finaux du projet, que les efforts de délibération ont finalement « accouché d'une souris ». Or, la mise au jour de tous les savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir, voir Tableau 6) qui ont été développés dans ce même processus permet de brosser un portrait d'ensemble beaucoup plus positif.

Tableau 6

Les savoirs écocitoyens développés
dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Savoirs (connaissances)	**Savoir-faire** (habiletés cognitives, stratégiques et autres)	**Savoir-être** (attitudes et valeurs)	**Savoir-agir** en contexte (intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être)
• Compréhension des réalités écosociales (locales et globales) relatives à la problématique • Compréhension accrue du fonctionnement politique • Compréhension des cultures organisationnelles des acteurs en présence • Compréhension des leviers d'action sociale • Compréhension des forces d'inertie sociale	• Lecture des rapports de pouvoir • Investigation critique / caractérisation holistique des enjeux • Analyse systémique de projets d'envergure • Revalorisation du bagage militant • Utilisation des espaces délibératifs formels (savoirs procéduraux) • Compétences communicationnelles et médiatiques	• Débrouillardise, audace • Persévérance, confiance • Modestie, humilité • Attitude dialogique, décentration • Ouverture permanente aux apprentissages • Résilience / adaptabilité aux conditions changeantes • Vigile citoyenne • Fondation collective d'un ancrage axiologique pour l'action	• Intervenir en contexte conflictuel • Argumenter dans l'espace public • Développer et moduler des stratégies politiques • Rallier les personnes-ressources • Animer une mobilisation • Organiser des espaces délibératifs • Collaborer dans l'intérêt collectif – Adapter son rôle – Remettre en question ses pratiques – Faire confiance • Bâtir avec les citoyens

Selon les catégories employées par Lucie Sauvé (2013b).

5.4.1 Connaissances acquises et compréhensions progressives

D'abord, en ce qui concerne les connaissances acquises, nous avons vu à la section 5.1 que les participants à la délibération ont développé collectivement un niveau de compréhension des réalités écosociales qui n'aurait pu être atteint sans le dialogue et le conflit déployés dans l'espace public. Au-delà de la caractérisation de cette problématique complexe, les acteurs (et plus particulièrement les militants) ont développé une compréhension accrue du fonctionnement de la sphère politique montréalaise et provinciale, et plus particulièrement des processus d'élaboration de politiques et de planification d'aménagements, des mécanismes de consultation et des jeux d'influence (lobbyisme). À Mobilisation Turcot, on a aussi mieux saisi quels étaient les leviers d'action socio-environnementale efficaces et constaté, comme d'autres groupes et chercheurs (notamment Greenwood, 2013; Sauvé et Batellier, 2011), que c'est la menace imminente d'atteinte au milieu de vie qui agit comme principal levier de la mobilisation citoyenne.

En développant ces compréhensions progressives, nécessaires à la construction d'une vision holistique du projet Turcot, les militants ont formé ce que Gérard Fourez (1997) a appelé des « ilôts de rationalité ». Ainsi, ils ont compris peu à peu des pans de la problématique, puis en ont éventuellement construit une image d'ensemble.

5.4.2 Les savoir-faire développés

Les participants à la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot y ont non seulement acquis un ensemble de connaissances, mais aussi plusieurs savoir-faire, qui ont soutenu leurs actions. D'abord, ils ont développé une habile lecture des rapports de force qui s'opéraient et de la culture des organisations en situation de pouvoir. À ce sujet, une militante explique:

> *Ce qui a changé, je pense, c'est ma perception : les fonctionnaires répondent à un mandat qu'ils se font donner du politique. Je ne sais pas exactement où ça bloque, si c'est à la grande direction du MTQ, à la direction régionale, je ne sais pas vraiment d'où vient le mandat, mais c'est surprenant de voir à quel point il n'y a pas d'ouverture.* (Participante A, professionnelle dans une ONG environnementale)

Alors que les militants ont mis beaucoup d'énergies, au début du débat public, à débattre avec les fonctionnaires responsables du projet au MTQ, ils ont éventuellement changé leurs stratégies pour d'autres qui soient plus médiatiques notamment, visant à ébranler le pouvoir politique qui commandait le dossier.

Ensuite, les acteurs – et particulièrement les militants – ont développé davantage leurs compétences de recherche et d'analyse. Ils sont devenus des investigateurs des multiples enjeux soulevés et ont su s'adjoindre de personnes-ressources pour les aider à déchiffrer les codes des disciplines permettent de mieux saisir ces réalités. Dans cette démarche, les militants ont indiqué avoir développé leurs capacités à mettre en dialogue les perspectives complémentaires, c'est-à-dire qu'ils ont élargi leurs compétences d'appréhension de la complexité. Ils ont ainsi construit une vision systémique du projet et de sa problématique. Pour plusieurs militants, un tel exercice était nouveau.

Sans surprise, plusieurs militants ont dit avoir développé leurs habiletés à naviguer au sein des espaces délibératifs formels. Ils ont raffiné leur compréhension des rouages procéduraux, ont identifié les meilleures prises qu'ils y avaient. Étant donnée l'importance qu'a pris le rapport aux médias dans cette démarche écocitoyenne, les personnes engagées – les porte-paroles de la coalition et des organismes affiliés comme les citoyens ayant participé pour la première fois à des audiences publiques – ont acquis des compétences communicationnelles et médiatiques. À ce sujet, Shannon Franssen, l'une des personnes a avoir été porte-parole de Mobilisation Turcot, confie : « *J'ai appris à parler en public presqu'à cause de Mobilisation Turcot, du fait d'être devant les médias, de faire des assemblées* ».

5.4.3 Les savoir-être sollicités

Les personnes rencontrées en entrevue ont mentionné un ensemble d'attitudes et de valeurs que la participation à un débat public requiert et développe. D'abord, prendre part à la délibération nécessite de faire preuve de débrouillardise, d'audace, de persévérance et d'optimisme :

> *Il faut être capable de continuer même si on a très peu d'espoir, même si on sent qu'il ne va pas y avoir de changement, qu'on a tout essayé, même s'il y a des conflits à l'interne. Il faut continuer et voir ce qu'il y a de positif qui peut être fait, « focuser » là-dessus.* (Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot)

Ces aptitudes rejoignent celle de la résilience, soit la capacité à s'adapter aux conditions changeantes. Pour plusieurs militants, il s'agissait d'un savoir-être important, renforcé au long de la controverse.

L'ouverture à la différence fait partie des attitudes également mobilisées et renforcées dans la délibération sur le projet Turcot. Cette capacité de décentration a permis d'une part de consolider la mobilisation malgré certaines divergences. D'autre part, plus largement dans le débat public, les personnes ayant fait preuve de cette ouverture aux perspectives contrastées ont réussi à s'éloigner de la dynamique promoteurs-opposants qui caractérisait le débat, pour mieux saisir les éléments qui étaient pertinents dans les diverses logiques et visions qui se rencontraient. Cela rejoint l'analyse du participant B, urbaniste, qui voit que les responsables du projet au MTQ ont appris à faire preuve de « *modestie* » dans l'évolution du débat : « *on n'est plus dans le discours arrogant du pouvoir.* »

Pour Dominique Sorel, citoyenne, « *un gros apprentissage a été de devenir une citoyenne active* ». Tel que mentionné plus haut, plusieurs personnes se sont impliquées, comme madame Sorel, dans la sphère politique à partir de leur participation au débat public sur le projet Turcot. Effectivement, l'engagement de ces

citoyens n'a pas été ponctuel, il s'est poursuivi au-delà de la controverse en question. C'est ainsi que l'on peut parler de vigile ou de veille citoyenne comme savoir-être développé dans le cas étudié : ces citoyens sont devenus plus attentifs et plus réactifs aux enjeux socioécologiques qui émergent dans leur milieu de vie et leur ville, plus largement.

Plusieurs militants du Sud-Ouest ont indiqué avoir pris appui sur des luttes menées antérieurement dans le quartier pour leur mobilisation relative au projet de l'échangeur Turcot. Fait intéressant, c'est d'abord la confiance qu'ils sont allés puiser dans l'histoire militante – et bien sûr aussi quelques stratégies de mobilisation et d'influence politique. Ils se sont dit que s'ils avaient réussi à empêcher un projet de casino il y a quelques années et fait d'autres gains importants au fil de l'histoire récente du quartier, ils pouvaient bien arriver à se faire entendre dans le dossier de Turcot. Ainsi, ces réussites passées leur donnaient espoir et énergie, en plus de contribuer à constituer une identité collective pour la présente lutte.

5.4.4 Les savoir-agir consolidés

Les savoir-agir (intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être) déployés – acquis ou renforcés – dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot sont nombreux. Plusieurs des savoir-agir consolidés relèvent de l'exercice d'un contre-pouvoir. Ainsi, avec cette expérience de délibération, certains participants ont appris à intervenir publiquement en contexte conflictuel. Pour d'autres, ce sont les aptitudes en matière de développement stratégique et d'argumentation qui ont été renforcées. Par exemple, les membres du comité stratégique de Mobilisation Turcot ont dit avoir appris à lire et à utiliser le calendrier politique. Pour illustrer d'autres acquis encore, Dominique Sorel explique :

> *Si on recommençait aujourd'hui, on aurait beaucoup plus d'impact médiatique qu'on en a eu à l'époque. Je pense qu'on a fait des gains à ce niveau-là [...] Il faut avoir une certaine crédibilité pour faire avancer les choses et je pense qu'on en a gagné.*

Cela rejoint l'analyse de Norman King, cadre à la Direction de santé publique, qui remarque que les divers acteurs interviennent de plus en plus efficacement et solidement dans les débats publics auxquels il participe (dont celui concernant l'échangeur Turcot).

Les membres du comité stratégique de Mobilisation Turcot ont beaucoup mentionné avoir renforcé leurs savoir-agir relatifs à l'organisation de la résistance. Au sein de leur groupe, ils ont appris ensemble à partager les responsabilités en fonction des compétences et disponibilités de chacun. Tout en gérant les divergences d'opinion, les militants étaient disposés à revoir, à adapter leurs rôles respectifs. Ils ont aussi travaillé le lien de confiance mutuelle et, dans cet esprit, étaient mieux à même de remettre en question leurs pratiques lorsque nécessaire.

Ce souci de collaboration a aussi été relevé par un acteur de la Ville de Montréal (participant E). Cette personne a soulevé que la participation au projet Turcot avait entrainé de nouvelles pratiques collaboratives entre les secteurs de la Ville et davantage de concertation avec des acteurs (communautaires et institutionnels) externes.

Enfin, un savoir-agir crucial développé par les acteurs de la coalition Mobilisation Turcot concerne la co-construction de la mobilisation citoyenne. En effet, certains travailleurs communautaires membres du comité stratégique de la coalition ont indiqué avoir appris, dans leur engagement sur le dossier de Turcot, comment bâtir une mobilisation avec les citoyens : *« J'ai appris que quand tu veux construire un rapport de force dans un quartier [...] il faut laisser beaucoup de place aux gens qui habitent dans le quartier, qui veulent s'impliquer »,* explique Valérie Simard, du POPIR Comité logement. Au début de la mobilisation, les travailleurs

communautaires planifiaient des actions collectives, pour lesquelles ils recherchaient ensuite des participants (citoyens). Or, au fil du temps, le comité stratégique a mis de côté cette pratique, pour en favoriser d'autres qui étaient plus démocratiques et qui favorisaient l'initiative citoyenne. C'est ainsi qu'ils en sont venus à organiser, par exemple, des activités d'information qui se terminaient par un cercle de discussion entre citoyens intéressés à se mobiliser. Les citoyens y identifiaient les actions qu'ils souhaitaient mener et les travailleurs communautaires voyaient comment ils pouvaient appuyer ces projets.

Enfin, il importe de rappeler à quel point les jeux de pouvoir influencent la capacité de mise en acte des savoir-agir et le potentiel de succès de ces actions. Le pouvoir-agir, qui « renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque » (Le Boterf, 2010, p. 171), est effectivement essentiel au succès de la mobilisation citoyenne. Dans le cas étudié, les militants n'ont malheureusement pas pu développé tout le pouvoir-agir nécessaire à une influence substantielle de la prise de décisions.

5.4.5 Un débat public fécond sur le plan des apprentissages réalisés

Revenant au cadre théorique de la recherche, on peut remarquer que les intelligences citoyennes définies par Majo Hansotte (2005) et les compétences écocitoyennes à dimensions critique, éthique et politique décrites par Lucie Sauvé (2013b) trouvent toutes écho dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. Un aspect particulier relevé par la présente recherche toutefois, qui n'est pas explicite chez les deux auteures citées, concerne les rapports entre citoyens et organisateurs communautaires. Pour ces derniers, la participation politique se situe aux frontières de l'exercice professionnel et de l'engagement citoyen. Ils donnent énormément de leur temps, consacrent beaucoup d'énergies à la mobilisation, qu'ils vivent comme

un devoir citoyen. Or, nonobstant la valeur de cet engagement et la pertinence des analyses et des actions qui en découlent, les organisateurs communautaires ont réalisé qu'un espace substantiel devait être laissé aux citoyens qui s'impliquent au gré de leurs disponibilités et de leurs contraintes, et ce même s'ils n'ont pas encore une connaissance aussi grande de la problématique, ni une expérience aussi fine du politique. Ainsi, l'équipe professionnelle de Mobilisation Turcot a développé un savoir-agir particulier, celui de la co-construction d'analyses, de stratégies et de solutions avec les citoyens. Cette compétence implique un équilibre délicat entre *leadership*, laisser-agir et soutien.

L'idée de veille écocitoyenne évoquée parmi les savoir-être développés par les acteurs de Mobilisation Turcot est aussi novatrice par rapport au cadre théorique de la recherche. Ce souci de vigilance continue se rapproche de la « surveillance » du pouvoir identifiée par Pierre Rosanvallon (2006) comme forme de contre-pouvoir essentielle.

5.5 Les processus d'apprentissages vécus

Nous avons déjà abordé, à la section 5.2.1, les processus d'apprentissages vécus au sein de la coalition Mobilisation Turcot alors que nous nous penchions sur les apports de la dynamique délibérative à l'élaboration participative de solutions. L'animation stratégique du réseau communautaire (Figure 11, p. 211) a ainsi constitué le processus global d'apprentissage collectif mis en œuvre dans la mobilisation citoyenne.

La recherche n'a pas permis de dégager, en entrevues, des processus d'apprentissage spécifiques à d'autres groupes de personnes actives dans le dossier de Turcot, ni des processus rejoignant l'ensemble des acteurs du débat public. Bien que toutes les personnes interviewées aient affirmé avoir appris de leur participation aux divers

espaces délibératifs, il demeure qu'elles n'ont pas été explicites quant à la manière dont cela s'est vécu.

Malgré tout, il est intéressant de noter que parmi les participants à cette recherche, ce sont les responsables du projet au ministère des Transports qui ont le plus souligné l'apport de la dynamique délibérative aux apprentissages réalisés. Ils ont ainsi mentionné s'être formés à travers l'impératif de consultation qui s'est présenté à eux et à cause de la pression exercée par les autres acteurs (municipaux, communautaires, universitaires) dans les moments de délibération, pour l'amélioration du projet:

> *Compte tenu de l'effervescence entourant la réalisation de ce grand projet d'infrastructure publique, le premier défi en terme de consultation tient à la capacité d'analyser chaque situation, afin d'identifier le ou les meilleurs moyens pour consulter la population concernant un sujet particulier. (...) Au fil du temps, le ministère des Transports du Québec a diversifié ses pratiques. Différentes méthodes de consultation ou de concertation ont été utilisées en fonction des particularités et des besoins de chaque secteur et du contexte sociopolitique.* (MTQ)

> *Oui, il y a eu des changements de vision et des innovations dans les pratiques du MTQ. Le projet Turcot est le plus grand projet d'infrastructure en milieu urbain jamais réalisé par le Ministère. Plusieurs groupes sociopolitiques se sont attachés au projet pour faire valoir leurs revendications dans l'espace public et le Ministère lui-même se sert de Turcot pour introduire de nouveau concept, mettre à l'épreuve et faire avancer les pratiques gouvernementales en matière de planification et de réalisation de projets d'infrastructures.* (MTQ)

Par ailleurs, la recherche a permis d'identifier certains processus d'autoformation vécus par les différents acteurs pour préparer leur participation aux délibérations. D'abord, et sans surprise, les participants au débat se sont tenus informés sur l'évolution du dossier en consultant les médias. Ensuite, ils ont fait appel à des spécialistes lorsque nécessaire pour saisir et s'approprier les différents enjeux émergeant au fil des délibérations.

Alors qu'un des acteurs a indiqué avoir mené, tout au long de son implication dans le dossier de Turcot, une démarche rigoureuse d'apprentissage inspirée de la démarche

scientifique, d'autres ont plutôt dit avoir évolué de manière « organique », ou par essais et erreurs. Cela rejoint le caractère actif/passif de l'expérience selon John Dewey (1938/2011, p. 223), où l'on établit un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux « choses » et les effets de cette action sur nous et le milieu. Un participant a par ailleurs indiqué que l'exploration de son milieu de vie, caméra à la main, a été un moment autoformateur important de son implication dans le dossier de Turcot.

Une personne a indiqué s'être formée dans une dynamique de compagnonnage au Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve, à travers l'élaboration de plans alternatifs à ceux du MTQ. Dans cette collaboration, Pierre Brisset, architecte retraité au grand bagage professionnel, a beaucoup inspiré Pierre Zovilé, artiste ayant autrefois réalisé des études en architecture. C'est ainsi que Pierre Zovilé a remis en pratique des savoirs et savoir-faire qu'il avait mis de côté durant sa carrière d'artiste.

Fait intéressant, les personnes interviewées n'ont pas mentionné les technologies du « web 2.0 » (médias sociaux, nuages informatiques, téléconférences, etc.) comme modalités d'échanges. Les participants ont toutefois souligné l'importance qu'a eu le site Internet du GRUHM dans la diffusion des alternatives au projet du Ministère. Ce site – fréquenté non seulement par la société civile, mais aussi par les salariés du MTQ, de la Ville de Montréal et de firmes d'ingénierie[45] – présente effectivement les plans et maquettes de ces alternatives, des animations 3D de certains aspects de ces propositions, des argumentaires documentés, etc. La « praxis de questionnement socialement vif » (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107) des acteurs du débat s'est donc vécue principalement dans des dynamiques plus classiques d'autoformation, de coformation et d'action collective.

[45] Information partagée par le webmestre du site.

Revenant au cadre théorique de la recherche, il y a tout d'abord des parallèles à effectuer entre l'animation stratégique du réseau communautaire vécue dans Mobilisation Turcot et les « théories d'action » décrites par Chris Argyris et Donald Schön (2002, p. 35-36). En effet, pour ces auteurs, l'apprentissage organisationnel se structure en théories d'action, qui ont comme assise l'identification de « valeurs directrices » et de « paradigmes de base », à partir desquels élaborer des stratégies d'action collective. Ce processus intègre également une boucle de rétroaction amenant à revoir les stratégies et, éventuellement, les fondements axiologiques de l'action collective. On observe donc que cette dynamique d'apprentissage identifiée par Argyris et Schön en milieu de travail présente une structure très similaire à celle vécue dans la « communauté de pratiques » (Wenger, 2005) qu'a constitué la coalition Mobilisation Turcot.

La démarche d'animation stratégique du réseau communautaire a soutenu l'évolution des représentations, des formes (*gestalt*) et des systèmes d'explication (Mezirow, 2001, p. 59; Kegan, 2009; Meirieu, 2010, p. 60) des acteurs impliqués relativement aux réalités écosociales et aux enjeux posés par la reconstruction de l'échangeur Turcot. Ce processus d'apprentissage a par ailleurs intégré plusieurs des stratégies identifiées par Guy LeBoterf (2010) comme facilitatrices de l'émergence des compétences collectives.

Ensuite, la démarche « organique » d'apprentissage décrite par plusieurs participants rejoint le processus d'apprentissage expérientiel théorisé par David Kolb (1984). En effet, les composantes du cercle d'apprentissage élaboré par Kolb – l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active – résonne dans le processus d'autoformation, certes non structuré, décrit par les participants à la recherche.

5.6 Les enjeux épistémologiques caractéristiques de cette délibération

Les enjeux épistémologiques rencontrés dans la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot ont été nombreux. Au cœur de cette problématique épistémologique, il y avait le phénomène d'« expertisation » du débat, que j'ai analysé en détail dans un article publié en 2013 (présenté en Annexe F). La coalition Mobilisation Turcot, tout comme certains acteurs gouvernementaux (Ville de Montréal, Direction de santé publique), voulaient débattre des principes sous-tendant le projet de reconstruction alors que le MTQ avait déjà élaboré les plans au moment où les consultations publiques s'amorçaient. Je ne développerai pas à nouveau toute l'analyse de cette dynamique vécue dans le débat public, référant plutôt le lecteur à l'article mentionné. Je rappellerai toutefois que ce phénomène d'« expertisation » a entrainé un déplacement argumentatif assez tôt dans le débat ; alors que la mobilisation citoyenne reposait initialement sur un énoncé de principes à faire respecter, elle a rapidement évolué vers des propositions techniques détaillées. Valérie Simard, du comité stratégique de Mobilisation Turcot, explique à cet effet qu'il y a eu passage d'une militance idéologique à une militance plus pragmatiste. Il fallait rencontrer l'adversaire – en position de pouvoir – sur son terrain et ainsi développer une compréhension technique fine du projet. À cet égard, Pierre Zovilé et Pierre Brisset, citoyens engagés dans Mobilisation Turcot expliquent, chacun à leur manière :

> *J'ai toujours dit que la deuxième guerre mondiale a été gagnée sur les détails et non sur les principes.* (Pierre Brisset)

> *On a montré qu'on était là, et en plus avec des idées qui valaient bien celles qui nous étaient proposées. On a montré aussi qu'on était quand même assez conscients de ce qui se passe. On a également réalisé, entre nous, citoyens, qu'on était plus nombreux qu'on pensait à être motivés, à être intéressés, à être batailleurs.* (Pierre Zovilé)

Les responsables du projet au MTQ ont d'ailleurs été surpris de la tournure des consultations publiques. Dans le questionnaire qu'ils ont complété en participant à

cette recherche, ils ont indiqué que *« le BAPE a donné lieu à des questions très techniques de la part des participants, des questions qu'on pourrait qualifier d'expertes, auxquelles le MTQ devait répondre, sans quoi le projet aurait été discrédité » (MTQ).*

Or, quoique les citoyens étaient bien préparés, s'étaient approprié le dossier, ils demeurent qu'ils n'étaient pas confortables avec la survalorisation de l'expertise qui s'observait dans la dynamique délibérative. Pierre Zovilé illustre bien cet inconfort lorsqu'il indique que « *les experts qui répondent [aux questions des citoyens] ne parlent pas, ils déblatèrent des pourcentages! Donc ça, c'est une recette infaillible.* » Certains citoyens ont vécu cette réalité comme un manque de considération à leur égard, alors que d'autres l'ont ressentie comme un complexe du non-expert.

Dans ce contexte, les membres du comité stratégique de Mobilisation Turcot ont déploré que la responsabilité de formation des citoyens – autant quant aux processus de consultation publique, aux réalités écosociales concernées par le projet qu'aux enjeux techniques soulevés – retombait sur le réseau communautaire puisqu'elle n'était pas suffisamment assumée par les acteurs gouvernementaux. La coalition a ainsi déployé beaucoup de moyens pour mobiliser et informer les citoyens : ils ont animé des ateliers qui visaient à expliciter les processus d'audiences publiques; pour contrer l'abstraction du projet, ils ont modélisé et expliqué différents scénarios techniques possibles; ils ont démystifié le fonctionnement du réseau montréalais de circulation routière, etc.

Comme autre enjeu épistémologique de la controverse, plusieurs participants ont mentionné la diversité paradigmatique. Notamment, entre les groupes d'acteurs gouvernementaux, on notait un décalage des cultures de travail. Le participant B explique que c'est la « *logique de l'État en silo* » qui pose problème. Dans d'autres mots mais sur le même sujet, Norman King, de la Direction de santé publique, caractérise les rapports entre son organisation et le MTQ : « *C'était vraiment deux*

réseaux qui se rencontraient, avec des approches totalement différentes. Je ne le dis nullement de façon méprisante; les gens sont formés de façons différentes, avec des enjeux différents. »

Si la diversité des approches et des cosmovisions est souhaitable dans une délibération, pour ouvrir les horizons des possibles, la primauté d'un paradigme particulier pose problème. Les militants ont ainsi perçu que les ingénieurs (du MTQ et des firmes conseils) exerçaient une certaine mainmise, bénéficiaient d'un pouvoir supérieur dans le débat, octroyé par leur statut d'experts techniques. « *C'est la logique instrumentale technique qui l'emporte, c'est ce que j'ai vu, qui l'emporte carrément sur le politique* », explique le participant B, urbaniste. La valeur donnée à cette logique tient sans doute beaucoup à la sécurité publique qu'elle veille à garantir. Il demeure que plusieurs participants ont déploré que le MTQ n'était pas à jour dans son champ d'expertise, autant du point de vue de l'intégration des infrastructures au milieu de vie que de l'association entre transports routier, collectifs et actifs. À cet égard, le participant C, citoyen, énonce : « *It's the biggest preoccupation I have, it's the biggest worry; their mindset has not evolved* ».

Ces résultats rejoignent plusieurs éléments de la matrice théorique de la recherche. Entre autres, si l'on considère la typologie des rapports aux savoirs scientifiques élaborée par Jean et Laurence Simonneaux (2012), on remarque que deux des quatre perspectives définies par ces chercheurs prédominent dans le cas étudié. Une conception utilitariste de la science a été adoptée non seulement au MTQ, mais aussi au BAPE. En effet, cette vision d'une science qui d'éclairer des enjeux concrets, de terrain, guide le processus des audiences publiques formelles.

À la coalition Mobilisation Turcot, on a alterné entre une telle conception utilitariste de la science et une perspective de réalisme critique. D'une part on a joué le jeu de l'expertise en élaborant des contre-propositions techniques (utilitarisme); d'autre part on a cherché à détecter les stratégies des promoteurs visant à convaincre, par la

mobilisation d'arguments scientifiques, de la pertinence du projet politico-économique qu'ils mettaient de l'avant (réalisme critique).

Au regard de la théorie de l'apprentissage transformateur de Jack Mezirow (2001, 2009), on peut aussi constater que la délibération a mis au jour un certain nombre de filtres normatifs, épistémologiques et idéologiques. Dans le conflit, les acteurs ont mis à distance critique les perspectives d'autrui, tout en recevant un reflet sur leurs propres perspectives. On peut aussi dire que les militants ont mené une certaine « résistance éco-épistémologique » (Thésée et Carr, 2008b), face à un projet tenant, à certains égards, de l'« irrationalité écologique » (Dryzek, 1987).

5.7 Les problèmes éthiques rencontrés

Un ensemble d'enjeux éthiques ont été soulevés dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. Certains concernent la gestion du projet par le MTQ, d'autres ont trait aux structures formelles de consultation publique, d'autres encore relèvent des dynamiques entre les organisations communautaires et les citoyens.

Une proportion importante des critiques que les acteurs du débat ont adressé au ministère des Transports revêtait une dimension éthique. Tout d'abord, le manque d'ouverture du gouvernement a été particulièrement dénoncé tout au long du déploiement de la controverse. Les militants ont trouvé que le MTQ manquait de transparence et adoptait même une attitude anti-démocratique à leur égard. *« Les citoyens posent des questions plus intelligentes que les réponses qu'ils obtiennent des promoteurs »,* s'insurge le participant C, citoyen. Dans la même veine, la participante A, professionnelle dans une ONG environnementale explique que « *L'information est toujours partiale et partielle quand un promoteur présente un projet, même si c'est le gouvernement, on se rend compte que c'est le cas aussi [...] les citoyens et*

les opposants au projet n'avaient jamais toute l'information [dans le dossier de Turcot] ».

Si l'accès à l'information sur le projet a constitué un enjeu éthique important, la confrontation à une certaine impassibilité gouvernementale a également irrité les militants. Utilisant la métaphore, le participant B (urbaniste) dénonce cette attitude autocratique lorsqu'il exprime que *« Le MTQ, c'est du ciment, c'est du béton; dans les produits qu'il livre (autoroutiers, infrastructures, etc.) et dans la manière de penser! ».*

Bien que le Ministère affirme avoir bénéficié, appris des nombreuses activités de concertation et de consultation auxquelles il a pris part, il demeure qu'une certaine instrumentalisation de la participation citoyenne a pu être observée dans la stratégie politique gouvernementale :

> *Le MTQ a vraiment appris comment faire des consultations pour qu'il y ait très peu de réelle participation. Je pense qu'ils vont continuer de faire comme ça, comme on a vu dans les consultations qu'ils ont faites l'année passée.* (Shannon Franssen, porte-parole de la coalition Mobilisation Turcot)

La porte-parole fait ici référence à la formule de consultation publique (décrite au Chapitre IV) conçue avec l'aide d'une firme de communication et mise en œuvre à partir de 2011 pour discuter avec les citoyens des aménagements à privilégier aux abords de l'échangeur Turcot. Les citoyens étaient alors invités à voter sur des scénarios d'aménagement illustrés sur de grands panneaux, mais il n'y avait pas d'assemblée délibérante où ces plans soient présentés par les concepteurs, et où toutes les personnes réunies puissent en discuter et en débattre ensemble. À ce sujet, Shannon Franssen poursuit :

> *Ils ont perfectionné ça avec nous! [La nouvelle formule c'est] portes ouvertes, café de réflexion; 'si vous avez quelque chose à dire quelqu'un va pouvoir vous écouter et vous offrir un café'.*

Les autres nouvelles pratiques d'information/consultation mises en œuvre par le Ministère au fil de la controverse sur Turcot consistent en la tenue de kiosques dans les épiceries et la réalisation de sondages auprès des résidents. Ces stratégies ne permettent pas une appropriation critique des réalités ni ne créent de contexte pour la discussion collective. Nous ne pouvons donc pas dire que ces activités soient fécondes ou novatrices en matière de délibération publique.

Si nous revenons au tout début du processus de planification mené par le MTQ, on remarquait déjà un manque de crédit accordé à la parole citoyenne. Dans le rapport de consultation publique joint à l'*Étude d'impact sur l'environnement* (MTQ, Dessau et le Centre de consultation et de concertation, 2007), le ton emprunté est infantilisant, il tend à soustraire du pouvoir politique aux citoyens. Au fil du document, on lit que les citoyens « s'inquiètent », « se demandent », « s'interrogent », « font part de leurs craintes », « émettent des doutes », « ont des perceptions d'injustice ». Il apparait dès lors que le Ministère ne fait que se plier aux exigences de consultation; il en respecte la forme, mais semble en mépriser le sens politique et le potentiel heuristique.

L'écoblanchiment, ou *greenwashing*, est un autre enjeu éthique qui a été observé non seulement dans le cadre des consultations publiques, mais aussi dans le rapport que le MTQ a entretenu avec les médias. Plusieurs participants au débat ont ainsi relevé cette stratégie politique visant l'« acceptation sociale » (Batellier, 2012) du projet. Ces extraits en illustrent quelques formes :

> *Les promoteurs présentaient ce qu'ils avaient envie de présenter, ce qui faisait le plus consensus, c'était beaucoup de poudre aux yeux, mais tout au long du processus ça été ça, on nous montre pleins de photos de mamans avec poussette qui se promènent au pied de l'échangeur Turcot.* (Participante G, travailleuse communautaire)

> *Malheureusement, la firme de communication et le MTQ savent tellement comment jouer avec les médias qu'ils ont gagné cette bataille-là, de contrôler le message qui sort sans que ce soit trop critiqué ou analysé par les journalistes en général.* (Shannon Franssen)

La trame de fond des différentes pratiques éthiquement discutables qui viennent d'être évoquées est bien sûr la prise de pouvoir. D'autres stratégies plus nébuleuses, ou difficiles à démontrer (qui relèvent de la prise de pouvoir et qui poseraient, si elles étaient prouvées effectives, des problèmes éthiques substantiels) ont été évoquées par les participants à la recherche. Plusieurs ont ainsi dénoncé l'opacité du processus décisionnel mené par le MTQ et y ont lié des soupçons quant au financement des partis politiques. Ils se sont questionnés sur d'éventuelles activités de corruption et de collusion, particulièrement dans le contexte où la *Commission d'enquête sur l'octroi et la gestion des contrats publics dans l'industrie de la construction* (Commission Charbonneau) se mettait en place et où le budget de réalisation du projet de reconstruction de l'échangeur Turcot a explosé entre 2008 et 2015, passant de 1,5 à 3,7 milliards.

Par ailleurs, un participant a mentionné un manque de compétences et de connaissance du milieu à la direction politique du MTQ, un phénomène qui, à ce niveau, pose un important problème d'éthique. Parlant d'une rencontre qu'il a obtenue avec la Ministre de l'époque et quelques autres citoyens, le participant C explique : *« La ministre n'avait aucune idée de la façon dont ça se passe sur les chantiers, de la complexité des enjeux et elle était responsable de 5 milliards de dollars à cette époque-là. It freaked me out frankly ».*

Enfin, un autre enjeu éthique relevant de la direction du projet concerne le non respect de principes convenus par voies démocratiques. Par exemple, en 2007, l'Assemblée nationale a déclaré à l'unanimité que le gouvernement du Québec adhérait au *Protocole de Kyoto*. Cette même année, la Ville de Montréal lançait son *Plan de transport* visant la réduction de l'utilisation de la voiture et l'augmentation

des transports collectifs. Son *Plan d'urbanisme*, lancé quelques années plus tôt, est aussi orienté vers une « diminution de la dépendance à l'automobile », privilégiant « une plus grande utilisation du transport collectif et des modes de déplacement non motorisés » (Ville de Montréal, 2004, p. 1). L'élaboration de ces deux politiques s'est d'ailleurs appuyée sur un processus de consultation publique. Malgré cela, le MTQ concevait un projet Turcot basé sur l'augmentation de la circulation automobile. Cette poursuite d'objectifs collectivement reconnus comme inadéquats a bien sûr été dénoncée par Mobilisation Turcot, la Ville et d'autres organisations (notamment la Direction de santé publique).

D'autres enjeux éthiques soulevés dans le débat public concernaient les instances de délibération formelle. Tout d'abord, la formule des audiences publiques soulève des enjeux d'inclusion/exclusion. Les personnes peu scolarisées peuvent difficilement y intervenir vues les exigences du processus. Le manque de convivialité qui se dégage du processus, « *super intimidant* », est aussi propice à rebuter nombre de citoyens : « *quel citoyen qui n'est pas déjà mobilisé va faire ça?* », demande la participante A. En effet, devoir intervenir à l'avant une salle comble, devant une table de commissaires et deux tables d'experts est certainement de nature à intimider nombre de personnes.

Des participants ont par ailleurs noté une partialité des commissaires en faveur du MTQ, comme en témoigne la participante A : « *Ç'aurait été le rôle des commissaires du BAPE d'aller chercher l'information non fournie par le MTQ, or ils ne l'ont pas suffisamment fait, ils n'ont pas fait l'effort, ils semblaient avoir un parti pris. C'est un manquement grave.* » Selon le participant C, les commissaires n'avaient pas assez d'expérience, leurs questions étaient trop générales et il semblait qu'ils voulaient passer le temps. Faisant encore référence au travail des commissaires, ce citoyen explique : « *Ils ont entendu les citoyens. Est-ce qu'ils les ont écouté? C'est une autre affaire.* »

Enfin, un autre ensemble d'enjeux éthiques concerne le rapport qui s'est construit entre les groupes communautaires et les citoyens au cours de la mobilisation. Les organisateurs communautaires ont eux-mêmes observé qu'il y a eu une certaine professionnalisation de la mobilisation citoyenne dans le dossier de Turcot. Les travailleurs communautaires et autres représentants d'ONG actifs au sein du comité stratégique de Mobilisation Turcot y étaient dans le cadre de leurs fonctions. Par exemple, il était convenu que le ou la porte-parole de la Coalition soit la personne assumant la coordination de l'organisme Solidarité Saint-Henri. Plus globalement, sur la dizaine de personnes qui formaient le comité stratégique, le deux tiers étaient des salariés d'organisations communautaires ou non gouvernementales et le tiers étaient des citoyens. Il y avait donc concentration du pouvoir militant chez les salariés et cela rendait ces mêmes personnes mal à l'aise; elles se retrouvaient en double-tension entre la mise en œuvre de stratégies éprouvées dans l'expérience professionnelle et le respect du rythme et de la volonté des citoyens. Sylvie Rouillard, et Valérie Simard, respectivement salariées au Comité d'éducation aux adultes Petite-Bourgone (CEDA) et au POPIR Comité logement, toutes deux membres du comité stratégique de Mobilisation Turcot, expliquent :

> *On est tout le temps confronté à trouver l'équilibre entre l'efficacité et la parole aux membres. (...) Les citoyens deviennent comme accessoires, ils viennent comme meubler. On ne peut plus vraiment appeler ça une mobilisation citoyenne (...) le communautaire est trop professionnalisé.* (Sylvie Rouillard)

> *On fait des plans d'action, soit au POPIR ou à Mobilisation Turcot pour ensuite essayer de faire adhérer les gens à notre plan d'action. C'est dangereux de tomber dans la « chair à manif », « la chair à tractage » (...) de juste inviter les gens à embarquer là-dedans [les actions décidées par les organisateurs communautaires] plutôt que de travailler avec les gens dans le quartier, de leur laisser l'espace. (...) Il faut essayer le plus possible d'être des outils. Moi je suis une personne salariée qui a du temps dégagé pour travailler sur Turcot, on a des ressources matérielles et organisationnelles; je souhaiterais que les gens nous « utilisent » plutôt que le contraire.* (Valérie Simard)

C'est ainsi que l'attitude d'instrumentalisation de la participation citoyenne observée au MTQ et dénoncée par le comité stratégique se trouvait en quelque sorte

reproduite, avec d'autres objectifs certes, par ce même groupe. Ayant éventuellement conscientisé ce phénomène, les membres du comité stratégique ont travaillé à renverser leur perspective, leur approche et à plutôt concevoir les actions collectives avec les citoyens.

5.8 Les enjeux politiques liés à la dynamique délibérative étudiée

Les enjeux politiques caractéristiques du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot sont bien sûr nombreux et reliés aux enjeux épistémologiques et éthiques mentionnés précédemment. Dans cette dernière section du Chapitre V, nous nous pencherons sur les défis politiques rencontrés par les acteurs gouvernementaux, puis par les militants. Certains enjeux de délibération plus globaux seront ensuite explicités, pour terminer avec les défis relatifs au pouvoir exercé par les médias dans cette controverse.

5.8.1 Les défis politiques vécus par l'équipe du MTQ

Répondant à un questionnaire développé pour cette recherche, les membres de l'équipe du bureau de projet Turcot au MTQ ont partagé trois grands défis politiques rencontrés dans le débat public. D'abord, ils ont senti une constante mise sous pression exercée par les différents acteurs. Cette pression venait d'une part de l'émergence d'un ensemble de propositions alternatives, que le Ministère devait évaluer :

> *Il incombait alors au Ministère de prendre le temps de réaliser les nombreuses études et expertises techniques afin d'argumenter les propositions auprès des intervenants qui s'attendaient à recevoir des justificatifs sans faille de la part du MTQ, comme une preuve de la prise en considération de leurs projets. (MTQ)*

D'autre part, l'équipe du Ministère sentait peser sur elle la responsabilité d'arriver à un improbable consensus qui rallierait l'ensemble des acteurs mobilisés :

> *Les gens ne s'imaginent pas tout le temps, toutes les ressources humaines et tous les moyens qui ont été mis à contribution pour analyser, discuter, soupeser et justifier les choix effectués depuis 2004 avec la communauté. (MTQ)*

Le MTQ a aussi souligné avoir eu de la difficulté à acquérir la confiance du public dans le dossier de Turcot. Devant cet enjeu politique, le Ministère a fait appel à des firmes spécialisées dans l'acceptabilité sociale de grands projets. Le groupe Convercité a ainsi appuyé le Ministère dans l'organisation des consultations publiques et la firme Octane Stratégies Communications l'a assisté dans la gestion des relations avec le public et les médias. Si l'on peut comprendre, dans une certaine mesure, le besoin de recourir à des spécialistes de la communication publique, il reste que de telles activités sont de nature à soulever des enjeux éthiques, tels ceux concernant le *greenwashing*, soulevés à la section précédente. L'acceptabilité sociale des grands projets, nouveau *buzzword* qui traverse les débats socioécologiques contemporains, est une approche servant en fait souvent une volonté de contrôle de la résistance et d'imposition de visées politicoéconomiques spécifiques; on veut induire l'acceptation d'un certain projet par la population.

Enfin, le Ministère a indiqué que la détermination du moment idéal de consultation du public a constitué un enjeu politique important soulevé dans le projet de reconstruction de l'échangeur Turcot :

> *Le moment initial pour présenter un projet au public est toujours délicat. Il faut jauger l'équilibre entre d'une part, un projet trop préliminaire qui suscite des inquiétudes parce qu'il est incomplet et pour lequel des questions risqueraient de demeurer sans réponses et d'autre part, un projet trop avancé qui donne l'impression que le citoyen n'a plus rien à dire. (MTQ)*

Ce constat réalisé une fois le débat public terminé résonne dans l'analyse du participant E, professionnel à la Ville de Montréal :

> *Au début, ils [le MTQ] avaient élaboré des scénarios et avaient choisi parmi ces scénarios après avoir fait une seule journée de consultation [en juin 2007]. Ils disaient après qu'ils avaient consulté la population. Aujourd'hui, ils nous disent qu'ils vont profiter de l'expérience acquise dans le projet du complexe Turcot. C'est sûrement vrai, mais on ne l'a pas encore testé dans un vrai projet.*

Ainsi, le MTQ entend revoir ses pratiques de consultation publique pour laisser plus d'espace aux citoyens dans les étapes de planification des projets, mais continue de s'interroger sur la forme de cette démarche et son moment idéal de réalisation.

5.8.2 Les enjeux politiques rencontrés dans l'action militante

Les enjeux politiques mentionnés par les militants sont beaucoup plus nombreux que ceux mentionnés par les acteurs du MTQ. Une première difficulté évoquée par les acteurs de Mobilisation Turcot tient globalement de la lourdeur de la « machine démocratique » et plus spécifiquement de la rigidité de ses structures consultatives.

Les citoyens ont entre autres déploré avoir vu leurs demandes d'accommodement rejetées par le BAPE (par exemple, bénéficier de plus de temps de préparation aux audiences vue la complexité du dossier et avoir plus de temps, en audiences, pour la présentation du mémoire du GRUHM vue l'ampleur de l'analyse réalisée par l'organisme). Ils considèrent aussi que la structure même des audiences publiques en matière d'environnement a pour conséquence de formater le débat public en l'expression d'opinions sur des aspects convenus d'un projet déjà déterminé plutôt que de permettre un débat de fond sur les valeurs sociales qui sous-tendent un tel projet. C'est ainsi que Pierre Zovilé, citoyen, explique qu'il y aurait dû y avoir un espace de délibération formel pour discuter de la place de la voiture en ville:

> *Le débat n'a pas eu lieu à propos du projet Turcot et c'est bien dommage car il rassemble les problèmes les plus délicats que notre société doit affronter et se présente en scénario parfait pour l'illustration des choix de société que nous avons à faire. L'absence d'un véritable débat laisse envisager l'existence d'une série de tabous qui maintiennent le statu quo.*

Les tabous et les aspects nébuleux de la problématique de la reconstruction de l'échangeur Turcot ont constitué un autre enjeu politique important pour les acteurs de Mobilisation Turcot. Le fait de ne pas avoir accès aux coulisses politiques prive la mobilisation citoyenne d'un certain pouvoir et les militants ne peuvent que soupçonner ce qui se joue hors de l'espace public. À cet effet, Shannon Franssen exprime :

> *Le débat sur Turcot a eu un impact sur la façon dont on voit la place de l'auto et la place qu'on donne à l'infrastructure du transport dans une ville comme Montréal, mais je pense en fait que ce qui a fait encore plus avancer ce genre de pensée c'est le débat sur la corruption dans l'industrie de la construction. (...) Est-ce qu'on a vraiment besoin des grosses autoroutes? C'est dans l'intérêt de qui et de quoi?*

Dans un autre ordre d'idées, certains acteurs ont mentionné qu'il était risqué de lancer des contre-propositions techniquement détaillées. À cet effet, le participant D, travailleur communautaire et Jason Prince, professionnel de recherche, ont expliqué ce qui suit:

> *C'est très risqué de jouer ce jeu-là, parce que tu peux te faire répondre platement par un ingénieur du MTQ, expert reconnu de son domaine. À ce moment, les journalistes ont la parole d'un ingénieur contre celle d'un organisateur communautaire, c'est dur de choisir!* (Participant D)

> *Les gens ne voulaient pas se prononcer sur une contre-proposition parce que – et c'était très* wise, *et c'est toujours très* wise *– dès qu'on a une contre-proposition sur la table, c'est assujetti à une attaque. Le MTQ a beaucoup d'argent, beaucoup de sagesse et beaucoup de pouvoir dans la place publique, alors s'ils disent que c'est une bêtise [cette proposition alternative], que ça ne fonctionne pas, alors c'est fini.* (Jason Prince)

La coalition Mobilisation Turcot a donc hésité un moment avant d'adopter cette stratégie politique. Si l'on peut reconnaitre que le lancement d'une contre-proposition technique expose effectivement à une certaine vulnérabilité, il apparait, au bilan, que cette approche audacieuse et novatrice a plutôt servi la mobilisation et fait avancer la discussion publique sur la planification du transport dans la région métropolitaine.

Parmi les autres enjeux politiques vécus par les militants, il y a celui, si classique, de s'être fait apposer l'étiquette du « pas dans ma cour » – attaque à laquelle le GRUHM (2010) a d'ailleurs répondu : « dans ma cour, mais pas comme ça! ». Comme nous l'avons discuté au Chapitre II (référant aux travaux de Bonnet, 2013; Greenwood, 2013; Sauvé et Batellier, 2011), par leur expérience du milieu de vie, les citoyens qui s'opposent à des projets prévus pour leur territoire jouent souvent le rôle crucial de « sonnette d'alarme », lançant le message que ce qui n'est pas acceptable ici ne le sera probablement pas ailleurs et qu'il faut donc trouver ensemble d'autres solutions. Il demeure qu'une mobilisation citoyenne davantage régionale que locale aurait probablement exercé plus de pouvoir dans le débat public.

La fluctuation du rapport de force entre les promoteurs du projet et les partisans des alternatives a constitué un enjeu politique omniprésent dans l'expérience de mobilisation citoyenne. En fait, les militants ont expliqué avoir peiné à acquérir du pouvoir dans le débat public tant celui qu'exerçait le MTQ était important. Devant cette réalité, le comité stratégique de Mobilisation Turcot a constamment recherché des leviers de pouvoir et conçu des stratégies politiques relatives aux différentes prises identifiées. Ils ont ainsi mis à profit des leviers légaux (par exemple, l'invocation de l'article 55 de la *Loi sur la santé publique*), tiré parti de tribunes politiques (par exemple, l'engagement de Sophie Thiébaut au sein de Projet Montréal), récupéré des stratégies politiques déployées par le promoteur et ses partenaires (par exemple, le lobbyisme et le jeu médiatique) et recherché l'appui d'experts. Les militants ont d'ailleurs déploré le refus d'engagement partisan de ces spécialistes, sentant que le fardeau de la preuve – à savoir convaincre l'opinion publique de la nécessité de faire évoluer radicalement le projet du MTQ – pesait alors lourd sur leurs épaules.

La dynamique interne de mobilisation citoyenne comportait plusieurs enjeux politiques. Dans un premier temps, il y avait le défi de concilier les différentes

missions organisationnelles au sein d'une même coalition. Les cosmovisions et cultures de travail différaient d'un organisme à l'autre et l'obtention du consensus a nécessité l'adoption de fondements et de pratiques moins radicaux que ce que certains acteurs auraient souhaité. La continuité de la mobilisation a éventuellement constitué un enjeu politique important vu que le débat public s'est étiré sur plusieurs années :

> *Chaque étape apporte son lot de considérations stratégiques et aussi des moments de déprime stratégique. Qu'est-ce qui va marcher maintenant, là? Aucune idée. (...) C'est un dossier qui traine sur des années, et il n'y a pas les ressources pour maintenir la mobilisation de façon super active.* (Participant D)

Dans ce contexte d'essoufflement, le renouvèlement des stratégies politiques et le maintien d'un plan d'action commun (inter-reliant les actions prévues par les différents groupes membres de la coalition) représentaient des défis de taille. Il y a d'ailleurs eu division de la résistance à un certain moment du débat à cause d'une discordance quant aux approches à privilégier dorénavant (c'est alors que le Comité vigilance Turcot a été créé en parallèle de Mobilisation Turcot, tel qu'expliqué au Chapitre IV). Sans surprise, plusieurs personnes se sont ainsi épuisées dans cette mobilisation citoyenne.

Un dernier ensemble d'enjeux politiques rencontrés par les militants relève du rapport que ces derniers ont eu avec les médias. En effet, il est rapidement apparu aux citoyens et acteurs communautaires que la création d'un rapport de force avec le MTQ allait principalement se jouer dans l'espace médiatique. Or, la participation au jeu médiatique requiert beaucoup d'énergie et les retombées de ces actions sont incertaines et souvent éphémères. Les médias ont détenu un pouvoir fort important dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, rendant même les stratégies médiatiques prioritaires parmi l'ensemble des stratégies politiques mises de l'avant par Mobilisation Turcot. Il fallait alors composer avec les choix éditoriaux des médias et leur avidité pour la nouveauté. Il fallait aussi gérer la discordance

existant entre le rythme médiatique et le rythme communautaire. L'action collective implique de se réunir, de réfléchir et d'analyser ensemble, de décider en commun des positions à prendre et des pistes d'action à privilégier, ce qui est difficilement conciliable avec la dynamique médiatique, comme en témoigne le participant D, travailleur communautaire :

> *Quand le rapport du BAPE est sorti, on avait deux heures pour se faire une tête, se faire un appel conférence entre différents acteurs pour établir si le rapport aidait ou non, comment, et ensuite faire une sortie médiatique. Lorsqu'il y a nouveauté dans le dossier, il faut que la réaction sorte le même jour. La réaction qui sort le lendemain, elle n'est pas publiée, elle ne sort pas! C'est perdu!*

Valérie Simard, du comité stratégique de Mobilisation Turcot, souligne quant à elle les décalages qui peuvent être observés entre la réalité de l'arène politique et le portrait qu'en font les médias :

> *Les médias, j'en ai un peu soupé (...) Ça fait en sorte qu'on fait des simulacres de luttes : tant qu'on a l'air de lutter c'est correct; tant que le gouvernement à l'air d'être à l'écoute, c'est correct.*

Enfin, Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot, déplore que le rythme imposé dans l'univers médiatique fasse en sorte que les journalistes n'ont pas la possibilité de réaliser le travail d'enquête pourtant à l'essence de leur profession :

> *J'ai appris dans les deux dernières années que les journalistes n'ont juste pas le temps de faire cette analyse. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas; ils n'[en] ont pas les moyens. Dans un monde idéal, les journalistes feraient ce travail, mais avec les* deadlines, *la rapidité des choses, ils n'y arrivent pas.*

Bien sûr, il s'agit là d'une limite régulièrement mentionnée par les militants actifs dans diverses controverses socioécologiques. Les derniers enjeux politiques qui peuvent être évoqués concernant la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot relèvent de la conciliation des intérêts et des visions entre les différents acteurs impliqués. À cet effet, l'équipe de projet au MTQ tout comme les acteurs de Mobilisation Turcot se sont plaints qu'il y ait eu polarisation du débat public, dans

une logique classique « promoteurs-opposants ». Alors que les gens du MTQ ont associé ce phénomène à un manque d'intercompréhension entre les acteurs, les militants l'ont plutôt relié à une attitude hermétique à la direction du Ministère.

Au-delà des nombreux défis et problèmes – épistémologiques, éthiques et politiques – qui viennent d'être évoqués, de fécondes retombées peuvent être attribuées au débat public relatif à la reconstruction de l'échangeur Turcot. Ces indices de transformations personnelles et écosociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté seront mis en lumière au prochain chapitre.

CHAPITRE VI

DISCUSSION GÉNÉRALE

Le Chapitre V a présenté les résultats relatifs à chacun des objectifs spécifiques de la recherche. Dans ce Chapitre VI, nous reviendrons d'abord sur l'objectif général poursuivi et discuterons les résultats dans une perspective plus globale, pour en dégager des indices de transformations personnelles et écosociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté. En deuxième lieu, nous discuterons les résultats ayant trait aux processus d'apprentissage collectif et à la systématisation des savoirs développés, à la lumière des recherches effectuées jusqu'ici au sujet de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale (évoquées au Chapitre I). Des observations et des recommandations seront ensuite apportées relativement à l'instauration, au sein des espaces délibératifs sur des enjeux socioécologiques, de conditions favorables à la construction participative de solutions.

Il sera également intéressant de se pencher sur certains témoignages relatifs à l'incidence de la participation à la recherche sur les acteurs. Il s'agit là de retombées à la fois inattendues et fécondes de cette démarche investigative. Enfin, la dernière section de ce chapitre portera sur le processus même de la recherche. Nous discuterons alors de la démarche méthodologique poursuivie, en revenant notamment sur les critères de rigueur qui ont été adoptés.

6.1 Les indices de transformations personnelles attribuables aux dynamiques délibératives vécues

Dans la matrice théorique construite au Chapitre II, une importance particulière a été accordée aux idéaux d'apprentissages transformateurs portés par des auteurs du champ de l'éducation tout au long de la vie qui ont inscrit leurs travaux dans des perspectives critique et humaniste. Nous avons notamment exploré le concept de *bildung,* issu de la philosophie des Lumières, et le concept d'autoformation existentielle, très lié au précédent, vu comme une « praxis de la transformation de soi » (Galvani, 2010, p. 273) et une « tentative personnelle d'accomplissement d'une présence au monde » (Roelens, 1996, citée dans Galvani, 2010, p. 279).

L'analyse de l'ensemble des données recueillies permet d'observer que plusieurs citoyens actifs dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot ont vécu une telle dynamique transformative. L'un d'eux commente cette expérience ontologique de manière particulièrement évocatrice :

> *Comme citoyen, à l'échelle personnelle, ça m'a beaucoup changé. Je n'avais jamais été impliqué au niveau communautaire avant. Ça m'a beaucoup ouvert les yeux, les pensées, les préoccupations. Je me suis intégré dans ma communauté comme jamais avant.* (Participant C)

À partir d'un premier engagement écocitoyen dans le débat public étudié, cet acteur a poursuivi son action communautaire dans le quartier, développé sa pensée critique et son ouverture à la diversité des visions. Il s'est aussi engagé en politique municipale, devenant membre actif d'un parti lors de l'élection de 2013.

Parmi les personnes interviewées, trois autres ont connu un épanouissement écocitoyen aussi significatif. Une travailleuse communautaire est ainsi devenue profondément engagée politiquement, assumant même depuis lors, des fonctions d'élue municipale; un artiste s'est engagé, bénévolement et professionnellement, dans plusieurs projets d'aménagements urbains; une autre citoyenne s'est dorénavant

donné un rôle de « vigile » des enjeux de sécurité piétonnière et cycliste de son quartier, interpelant l'arrondissement chaque fois que nécessaire et s'impliquant au sein d'une ONG régionale sur ces questions.

Pour Jason Prince, participant au débat et intervenant (professionnel de recherche) au sein du projet de recherche-action *Making mega-projects work for the communities,* plusieurs acteurs de la délibération sont ainsi devenus, au fil de leur implication, de « supers citoyens ». Chez d'autres acteurs du milieu communautaire, j'ai pu observer une transformation de la vision du rôle professionnel, qui tient également de la *bildung*, de l'autoformation existentielle. Évaluant réflexivement leurs premières postures et actions de mobilisation, ces personnes ont fait le constat que pour mieux servir leur communauté et contribuer aux transformations écosociales, elles devaient redéfinir fondamentalement leur approche et mettre d'abord l'emphase sur le soutien aux citoyens qui veulent développer des actions politiques. Ces personnes ont ainsi voulu « radicaliser » leur pratique d'organisation communautaire, au sens d'un enracinement dans le besoin et le désir d'agir des citoyens. Elles ont maintenu des activités d'information, d'éveil aux problématiques du milieu, mais reconnaissant dorénavant l'importance pour les citoyens de déployer leur créativité et d'excercer leur pouvoir de décider des actions à entreprendre au regard de ces enjeux, et se gardant plutôt un rôle de soutien à la mobilisation. Peu importe le regard que l'on porte sur cette approche d'organisation communautaire, l'humilité, le souci de pertinence et l'authenticité qui se dégagent de ce bilan réflexif-prospectif m'apparaissent relever d'un processus d'autoformation existentielle.

Revenant aux phases de l'apprentissage transformateur selon Jack Mezirow (2009, p. 19 : voir l'Encadré 1 à la p. 71 du Chapitre II), on peut observer que la majorité de ces dix étapes trouvent résonance dans les expériences qui viennent d'être mentionnées. La première toutefois, soit le « dilemme désorientant », ne caractérise pas l'initiation de la démarche de chacun-e. Dans l'expérience de ceux qui sont

devenus de « supers citoyens », c'est un sentiment d'indignation et une volonté de contribuer à des changements écosociaux qui ont été à l'origine des processus de transformation personnelle vécus, et non un conflit intérieur. Dans le parcours réflexif des travailleurs communautaires, il est vrai que la confrontation à un dilemme entre deux rôles possibles – orienter la mobilisation en fonction de l'efficacité de l'action ou accompagner les citoyens dans leurs choix – s'est présentée. Mais c'est plus justement le constat que le premier rôle exercé soulevait des enjeux éthiques, posait problème au regard des valeurs portées, qui a amené à la réflexion sur l'approche à privilégier.

6.2 Les indices de transformations écosociales découlant de la délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Trois types d'indices de transformations écosociales ont été identifiés dans cette recherche. Certains indices ont été observés dans le débat public même, d'autres concernent des changements apportés aux plans finaux du MTQ et d'autres encore sont devenus perceptibles une fois la controverse estompée, prenant la forme de nouvelles visions et pratiques organisationnelles.

6.2.1 Les indices de transformation écosociales perceptibles dans le débat public

Pour les militants actifs dans le dossier de l'échangeur Turcot, les transformations écosociales attribuables à tout ce débat ont été, au premier regard, « *difficiles à voir!* ». Ces citoyens et acteurs communautaires étaient plutôt amers d'avoir mis tant d'énergie dans cette mobilisation et d'avoir vu, au final, si peu des changements espérés être retenus dans le projet révisé du MTQ. Il demeure qu'en ayant à se pencher sur ces indices de transformations écosociales lors des entretiens individuels

et de groupe réalisés dans le cadre de cette recherche, les militants ont pris conscience qu'il y en avait plusieurs.

Ainsi, après analyse, ils ont identifié que l'importance accordée à cette controverse dans l'espace public constituait en soi un gain de la mobilisation. C'était la première fois qu'à Montréal, un dossier de transport prenait une telle ampleur dans les médias et mobilisait autant d'acteurs. Le fait de rassembler, en coalition, une quarantaine d'organismes réussissant à concilier leurs visions autour d'un énoncé de principes commun était également innovant. Cette résistance concertée a par ailleurs beaucoup évolué au fil du débat : « *Ça a pris beaucoup de temps avant d'en arriver à la mobilisation citoyenne d'aujourd'hui. Les premiers temps ça n'aurait pas pu se faire à cause des hésitations et tensions entre les organismes communautaires* », indique Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot. Le groupe en est même éventuellement arrivé à faire consensus autour de revendications écosociales fortes à faire respecter dans le projet de reconstruction.

Le type de collaborations développées est par ailleurs une forme d'innovation : les universitaires du projet *Making mega-projects work for the communities*, le GRHUM et les groupes communautaires du Sud-Ouest se sont impliqués dans une même perspective. La Direction de santé publique de Montréal, bien que voulant garder une posture impartiale dans le dossier, aidait indirectement ces groupes en apportant, dans l'espace public, plusieurs analyses concernant les divers enjeux de santé environnementale caractéristiques du projet Turcot. Ce « mix collaboratif » a non seulement mené à des formes de contestation très créatives, mais aussi à l'atteinte d'une vaste compréhension citoyenne des enjeux complexes du dossier. Sylvie Rouillard, organisatrice communautaire, souligne à cet effet que « *la grande réussite, c'est d'en être venus à être capable de vulgariser cette information-là* ». Cette compréhension progressive partagée a rendu possible l'élaboration de propositions alternatives innovantes sur plusieurs plans. Dans sa participation à cette recherche, le

MTQ a d'ailleurs indiqué avoir été impressionné par l'« expertise citoyenne » déployée. Enfin, les acteurs communautaires ont observé une transformation de leur action collective et cette évolution se vivait pour la première fois dans l'historique des groupes du Sud-Ouest. L'action militante, d'abord organisée autour d'intérêts locaux (un amalgame de préoccupations locales concernant plusieurs groupes communautaires dans leur mission respective), s'est ainsi déplacée vers la réflexion sur ce que serait le meilleur projet Turcot, pour la région, dans une perspective de bien commun.

6.2.2 Les indices de transformations écosociales observés dans les plans et politiques de reconstruction de l'échangeur

La retombée la plus importante attribuable à la délibération et observable dans la version finale du plan de reconstruction de l'échangeur Turcot consiste en l'ajout d'une voie réservée au transport collectif. Une première modification aux plans en ce sens a été apportée juste en amont des audiences publiques de 2009. Cette mesure a été bonifiée par la suite, pour prendre la forme, dans les plans de 2013, d'une voie réservée en site propre, située entre les voies de la direction Est et celles de la direction Ouest, dans la portion de l'autoroute 720 concernée par le projet de reconstruction (soit une dizaine de kilomètres).

Une autre innovation concerne la réalisation du projet en mode « carboneutre », une première pour le ministère des Transports. À cet égard, le Ministère commente, dans sa participation à la recherche :

> *L'opinion publique a fait peu de cas de cette annonce, mais le projet est en soi un défi pour la collecte des données et le calcul des GES émis par les chantiers, qui seront compensés par des plantations aux abords du projet ou dans les quartiers avoisinants. C'est déjà le cas par l'intermédiaire d'initiatives comme « Verdissons la Petite-Bourgogne », menées en collaboration avec l'Éco-quartier du Sud-Ouest.*

Le MTQ lie cet effort à un souci de contribuer au respect du Protocole de Kyoto. Il demeure que, paradoxalement, la reconstruction de l'échangeur a été conçue en fonction d'une augmentation de la circulation automobile (50 000 véhicules de plus par jour).

6.2.3 Les indices de transformations écosociales constatés dans les suites du débat public

Malgré le peu d'innovations majeures observables dans le projet de reconstruction même, un legs important du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot aura été d'avoir beaucoup fait avancer la réflexion collective sur l'organisation du transport dans la région métropolitaine, et particulièrement en ce qui a trait à l'articulation des différentes modalités de transport (automobile, collectif, actif) et la promotion des transports collectifs et actifs. Ces questions sont devenues des priorités de discussion dans l'espace public.

« Le débat sur Turcot a eu un impact sur la façon dont on voit la place de l'auto et la place qu'on donne à l'infrastructure du transport dans une ville comme Montréal », indique Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot. Les idées novatrices en matière de transport urbain sont dorénavant beaucoup mieux reçues dans l'espace public; une vision plus progressiste du transport urbain émerge de tout ce processus de délibération :

> *Depuis quelques années, il y a une réflexion plus large sur l'organisation des transports dans la région de Montréal et, de plus en plus, il y a des groupes qui ont une meilleure écoute dans leurs demandes d'un meilleur équilibre entre le financement du transport routier et celui du transport en commun. Je crois que le débat sur Turcot a beaucoup contribué à cela.* (Participante A, professionnelle dans une ONG environnementale)

Le ministère des Transports apparait corroborer ce constat en indiquant que l'ensemble de la délibération a amené des remises en question au sein de l'institution publique :

> *Oui, il y a eu des changements de vision et des innovations dans les pratiques du MTQ. Le projet Turcot est le plus grand projet d'infrastructure en milieu urbain jamais réalisé par le Ministère. Plusieurs groupes sociopolitiques se sont attachés au projet pour faire valoir leurs revendications dans l'espace public et le Ministère lui-même se sert de Turcot pour introduire de nouveau concept, mettre à l'épreuve et faire avancer les pratiques gouvernementales en matière de planification et de réalisation de projets d'infrastructures.* (MTQ)

De nouvelles perspectives d'aménagement urbain ont gagné en popularité et en crédibilité à partir du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, que ce soit au sein du MTQ ou au sein des autres instances décisionnelles. Plusieurs participants à la recherche ont ainsi fait des liens entre les propositions novatrices ayant émergée dans la controverse sur Turcot et le développement de « quartiers TOD » (*transit-oriented development*), inscrits au *Plan métropolitain d'aménagement et de développement* (PMAD) et consistant en la densification de l'habitation autour de pôles de transport collectif. La Communauté métropolitaine de Montréal (CMM), porteuse du PMAD, indique qu'une telle planification est le reflet d'une évolution des valeurs sociales (CMM, 2012, p. 50). Le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot aura participé à cette mouvance, à cette transformation des valeurs collectives à prioriser.

Les dynamiques délibératives instaurées dans la controverse sur Turcot auront aussi entrainé des changements de pratiques relativement à la planification de grands projets publics. Au MTQ comme à la Ville de Montréal, on a indiqué que les activités de concertation et de consultation seront dorénavant mieux structurées, prendront plus d'importance et se réaliseront beaucoup plus tôt dans le processus de planification :

> *Au début, le Ministère était extrêmement réticent, mais on a fait des gains (...). On a amené le Ministère à changer ses façons de faire. Aujourd'hui, ils nous disent : on ne travaillera plus dans de futurs projets comme on a travaillé dans le projet Turcot. Ils nous disent : on va profiter de l'expérience de Turcot pour intégrer les demandes de la Ville plus tôt dans le projet.* (Participant E, professionnel à la Ville de Montréal)

> *(...) le projet Turcot a certainement ouvert de nouvelles perspectives en termes de relation avec les communautés. La collaboration élargie et la participation citoyenne dans la définition du projet, en dehors du cadre habituel du BAPE, indiquent que les pratiques sont en transformation au MTQ. Cette ouverture introduit un changement de perception gouvernementale qu'on peut qualifier de favorable à la participation citoyenne dans l'élaboration de projets en interface avec le milieu urbain et la population.* (MTQ)

Ce changement de perception – au MTQ comme dans la communauté d'acteurs institutionnels engagés sur les questions de transport – les militants l'ont noté également. Plusieurs ont ainsi affirmé que les ONG et groupes communautaires avaient gagné en crédibilité à travers leur participation active au débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. Une retombée de ce nouveau rapport (de confiance, voire de pouvoir) s'est observée dans l'organisation collaborative de la consultation publique sur le réaménagement de la station de métro Lionel-Groulx[46]. Cette consultation publique en deux temps – une première séance (26 avril 2012) pour discuter des enjeux et des possibilités, une seconde (21 juin 2012) pour revenir aux citoyens avec des solutions retenant leurs visions et leurs préoccupations – a été tenue au CEDA et co-organisée par la STM, Solidarité Saint-Henri, le CEDA et le Centre d'écologie urbaine de Montréal. Les responsables de chacun de ces organismes ont souligné le succès de la démarche, tant à ce qui a trait aux liens de collaboration établis, à la formule retenue, qu'aux retombées obtenues (la STM a apporté quatre améliorations significatives aux plans initiaux). Une forte participation citoyenne a par ailleurs été enregistrée lors de ces deux rencontres.

---

[46] Cette station est également devenue un pôle de transport par autobus important dans le contexte des mesures temporaires de transport collectif instaurées par le MTQ et la Société de transport de Montréal (STM), le temps des travaux de reconstruction de l'échangeur Turcot.

Enfin, le MTQ souligne qu'il intègre dorénavant, et d'entrée de jeu, une réflexion sur le transport collectif à chacun des projets autoroutiers réalisés en milieu urbain :

> *Autre innovation dans les pratiques du MTQ et depuis le BAPE Turcot, tous les projets d'amélioration majeurs à l'étude ou en planification en transport dans les régions urbaines et périurbaines sont assortis de mesures en transport collectif (la réfection de l'A-40 dans l'Ouest-de-l'Île de Montréal, le projet à l'étude du parachèvement de l'A-19 et le volet transport collectif du nouveau pont sur le Saint-Laurent).* (MTQ)

En somme, les transformations écosociales qui ont pu être attribuées au débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot relèvent à la fois d'évolutions sur les plans des valeurs, des perspectives épistémologiques, des rapports sociaux et des pratiques. Ces caractéristiques rejoignent à plusieurs égards celles identifiées dans la portion du cadre théorique (Chapitre II) abordant les concepts de transformations, de changements et d'innovation (éco)sociales. Dans l'ensemble, elles témoignent d'une évolution vers une plus grande conscience écologique et collective.

6.3 Les apports de la recherche au champ théorique de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale

Dans l'exposé de la problématique de recherche (Chapitre I), nous avons commenté l'état des connaissances relatives au phénomène de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Nous discuterons maintenant les apports de la présente recherche au regard des travaux recensés dans la littérature. Nous verrons que ces contributions tiennent principalement de la caractérisation de processus d'apprentissage collectif vécus dans la mobilisation citoyenne, de la systématisation des savoirs développés par l'ensemble des acteurs du débat, de l'identification d'un ensemble d'enjeux (épistémologiques, éthiques et politiques) traversant la construction participative de solutions et de la mise en exergue de transformations personnelles et écosociales attribuables à la délibération.

6.3.1 La caractérisation de processus d'apprentissage collectif

Le principal processus d'apprentissage collectif mis en lumière par cette étude de cas concerne spécifiquement l'organisation de la mobilisation citoyenne – et non les dynamiques d'échange entre tous les acteurs du débat public. Cette dynamique d'apprentissage a été conceptualisée sous le terme global d'« animation stratégique du réseau communautaire » (voir Figure 11, p. 211). Il s'agit d'un résultat de recherche innovant au regard des études recensées dans la littérature portant sur l'apprentissage au sein de groupes militant sur des questions socioécologiques (notamment, Biddix, Somers et Polman, 2009; Kwai Pun, 2007; Mayo, Gaventa et Rooke, 2009; Ollis, 2008; Walter, 2007). En effet, ces recherches ont identifié des savoirs développés en cours d'action militante et certaines ont aussi esquissé des éléments relatifs à la démarche d'apprentissage, mais aucune de ces recherches n'a systématisé les différentes composantes du processus d'apprentissage collectif déployé.

Par ailleurs, au moment d'aborder les processus d'autoformation vécus dans la préparation à la délibération, il a été expliqué que plusieurs participants qualifiaient cette autoformation d'« organique ». Tracey Ollis (2008) relève aussi cette caractéristique de l'apprentissage militant, qu'elle nomme « *learning 'on the job' of activism* ». L'auteure met également l'emphase sur la dimension émotionnelle de l'engagement et de l'apprentissage citoyens, phénomène aussi discuté au Chapitre V. Ollis montre, comme dans le cas de la présente étude, que c'est l'indignation, le sentiment d'injustice qui amène plusieurs à prendre part à la délibération et à se former pour y intervenir de la manière la plus efficace possible.

L'auteure (*ibid.*) distingue ensuite deux types de militants, selon le contexte de leur entrée dans le débat public. Dans la perspective de l'auteure, les « *circumstancial activists* » se mobilisent parce qu'ils sont un jour touchés par une injustice alors que les « *lifelong activists* » le sont depuis longtemps parce que leurs parents leur ont

transmis des valeurs en ce sens. Dans le cas de Turcot, une telle division n'a pas été mise en lumière. Les résultats indiquent plutôt une tendance de prolongement, dans le temps, d'un engagement *a priori* plus circonstanciel; des citoyens se sont découverts une forte fibre écopolitique à partir du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot et ont poursuivi leur action citoyenne au-delà de ce contexte. Ces résultats diffèrent donc de ceux obtenus par Ollis. Il importe toutefois d'indiquer à cet effet que, dans l'étude de cas, je n'ai pas cherché à connaitre l'influence des valeurs familiales sur l'action politique des acteurs interviewés. Je me suis tout de même penchée sur le parcours citoyen de ces derniers, à savoir s'ils s'étaient déjà engagé politiquement auparavant et si oui, de quelles manières et sur quelles questions sociales et/ou environnementales.

Les autres recherches qui ont pu être repérées dans la littérature sur le thème spécifique des processus d'apprentissage collectif dans la délibération sur des enjeux socio-écologiques – et qui ont été commentées dans l'exposé de la problématique de cette recherche (Chapitre I) – sont celles de Claudia Pahl-Wostl (2006), Danny Wildermeersch (2007) et Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001).

Au regard des travaux de Claudia Pahl-Wostl (2006, revoir la Figure 1, à la p. 23 du Chapitre I), l'étude du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a permis de préciser des façons dont les acteurs mettent à profit l'information disponible sur le sujet controversé et de caractériser les relations développées entre les différentes parties prenantes, deux thèmes travaillés par Claudia Pahl-Woslt (2006), mais somme toute peu développés. Par rapport aux travaux de l'auteure, la présente recherche, plus critique, met aussi en lumière un ensemble d'enjeux de pouvoir qui teintent les « *relational practices* » (terme de l'auteure) inhérentes aux dynamiques d'apprentissage et de délibération.

Selon Danny Wildemeersch (2007), le processus d'apprentissage dans l'action sociale comporte quatre dimensions – l'action, la réflexion, la communication et la négociation – que nous retrouvons également dans le cas de Turcot et auxquelles j'ajouterai le bilan réflexif. Dans le modèle de l'auteur (revoir la Figure 3, à la p. 26 du Chapitre I), l'« action » fait référence à l'engagement dans le débat collectif et l'intensité de cet engagement est fonction du sentiment de compétence des personnes. Par rapport à cette analyse, l'étude du cas de Turcot vient apporter des éléments explicatifs sur le développement individuel et collectif de ce sentiment de compétence. Toujours dans le modèle de Wildemeersch (*ibid.*), la « communication » concerne la circulation de l'information à propos de l'enjeu collectif. À cet effet, l'étude du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a mis en exergue non seulement des dynamiques de partage d'information et de développement de compréhensions, mais aussi des enjeux épistémologiques, éthiques et politiques traversant ces dynamiques.

Enfin, on retrouve, dans le débat public étudié, la rencontre des dynamiques de « recherche confinée » et « de recherche de plein-air » décrite par Callon, Lascoumes et Barthe (2001). Pour cela, et aussi parce que la controverse sur Turcot a mis au jour et comblé des « zones d'ignorance » de la problématique, amenant également les acteurs à concevoir un ensemble de propositions axiologiques et techniques alternatives, on peut vraiment caractériser ce débat montréalais de « forum hybride ».

6.3.2 La systématisation des savoirs développés dans la délibération

Par rapport aux travaux de recherche empiriques sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale mentionnés dans le Chapitre I, la présente recherche apporte d'abord un ensemble de précisions sur la nature des apprentissages qui peuvent être développés dans l'action socio-environnementale (soit plusieurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir, synthétisés au Tableau 6, p. 219). Claudia Pahl-Woslt

(2006) par exemple, limitait la portée de l'apprentissage aux aptitudes relationnelles et techniques développées. Dans ce champ de recherche, il m'apparait toutefois que la richesse, la diversité et la pertinence des apprentissages réalisés sont à clarifier et à valoriser, pour souligner l'importance de ces dynamiques quant à l'émergence d'une écocitoyenneté. Tanis Schusler, Daniel Decker et Max Pfeffer (2003) indiquaient quant à eux que l'apprentissage dans la délibération sur des enjeux socioécologiques amène à développer des savoirs relatifs « aux faits, aux valeurs, aux problèmes et aux opportunités, aux zones d'accord et de désaccord, aux actions alternatives et aux possibilités de collaboration » (trad. libre). Il est intéressant de constater que les savoirs identifiés dans la présente recherche rejoignent les différents éléments de la catégorisation des auteurs. D'un point de vue pédagogique toutefois, la classification (inspirée de Sauvé, 2013b) adoptée pour analyser le cas de Turcot m'apparait plus féconde puisqu'elle met en lumière que les acquis réalisés par les acteurs seront transférables dans un prochain engagement politique, qu'ils dépassent la spécificité de la controverse à laquelle ces personnes ont pris part. Comme l'ont souligné Marjorie Mayo, John Gaventa et Alison Rooke (2009) et Lucie Sauvé (2013b), il y a effectivement apprentissage de ce qu'est l'écocitoyenneté de manière générale, et pas seulement dans le contexte immédiat d'action socio-environnementale.

Dans une même perspective de transférabilité des apprentissages, Patrick Biddix, Patricia Somers et Joseph Polman (2009) ont identifié que des étudiants avaient développé, dans une action militante, un plus grand sentiment d'appartenance à leur communauté (universitaire dans ce cas), de même que des compétences en recherche du consensus, en ouverture aux différents points de vue et en réflexivité sur leurs valeurs. Ces savoir-agir et savoir-être sont parmi ceux identifiés également dans le contexte de la délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot.

6.3.3 Des regards critique, humaniste et socio-interactionnel sur l'apprentissage au sein de controverses socioécologiques

Parmi les travaux recensés dans la littérature au sujet de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, peu s'inscrivent dans une approche épistémologique critique et dans les paradigmes éducatifs humaniste, inventif et socio-interactionnel. L'adoption de ces perspectives dans cette recherche s'est dès lors avérée particulièrement féconde, apportant de nouvelles « lunettes » d'analyse à ce champ de savoirs en émergence. Les paradigmes politico-économiques dominants du développement durable et de la bonne gestion environnementale sont effectivement très prégnants dans les travaux portant sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale (notamment ceux de Wals, 2007; Wals et collègues 2008; Leeuwis et Pyburn, 2002; Keen, Brown et Dyball, 2005). L'apprentissage y est dès lors considéré dans une dimension plus utilitariste, servant ces idéaux critiqués dans la problématique de recherche (Chapitre I), plutôt qu'inscrit d'abord dans une vision d'épanouissement des personnes et des communautés.

L'inscription de la présente recherche dans une perspective épistémologique critique a amené à mettre en exergue les enjeux épistémologiques, éthiques et politiques ayant traversé les dynamiques d'apprentissage vécues et la construction collective de solutions aux problèmes rencontrés. Il s'agit d'apports importants de cette thèse, qui viennent renforcer et compléter les analyses de John Sinclair et Alan Diduck (2001) et Lucie Sauvé et Pierre Batellier (2011), portant respectivement sur l'apprentissage collectif au sein des processus d'évaluation environnementale canadiens (provinciaux et fédéral) et dans la controverse sur l'exploitation du gaz de schiste au Québec.

La recherche de Sinclair et Diduck (2001) a relevé des enjeux d'accessibilité à l'information, de manque d'ouverture aux propositions alternatives et aux savoirs locaux, de manque de transparence dans le processus d'évaluation, incluant la prise

en considération des apports citoyens à la délibération. Les auteurs ont aussi noté que les consultations publiques arrivaient trop tard dans le processus de planification des projets, alors qu'il ne restait plus que leurs aspects techniques à préciser.

Sauvé et Batellier (2011) ont quant à eux mis l'emphase sur l'asymétrie des moyens et des pouvoirs entre les acteurs de la controverse, l'opacité des jeux d'influence (*lobbying*), la difficulté d'accès à l'information, les stratégies de marketing social posant des problèmes éthiques et le fait que le contexte légal et règlementaire ait favorisé d'entrée de jeu les promoteurs. Ils ont aussi soulevé des enjeux tenant de l'intensité et de la durée de l'engagement militant, liés à un risque d'épuisement des citoyens mobilisés.

À l'exception des enjeux légaux et de règlementation évoqués par Sauvé et Batellier (*ibid.*), on remarque que l'ensemble des enjeux soulevés dans les deux articles ont également caractérisé la délibération sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. Cette thèse a mis en lumière d'autres enjeux encore (ou d'autres dimensions des mêmes enjeux) qui n'ont pas été soulevés jusqu'ici dans les recherches portant sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Du côté des enjeux épistémologiques, nous avons noté la persistance de paradigmes « rétro » de planification du transport chez les décideurs et l'« expertisation » du débat. En ce qui a trait aux enjeux éthiques, nous avons évoqué l'inaccessibilité des processus de consultation formels, la professionnalisation de la mobilisation citoyenne et l'instrumentalisation de la participation. Enfin, les enjeux politiques ressortant du cas Turcot qui n'ont pas été mentionnés dans les études précédentes tiennent de la rigidité des structures consultatives formelles et du rapport aux médias.

L'inscription dans les paradigmes éducatifs humaniste et socio-interactionnel a quant à elle soutenu l'intérêt à mettre en valeur les savoirs écocitoyens développés dans la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, à appréhender le sens que les personnes ont donné à leur engagement dans ce débat et à identifier les indices de

transformations personnelles et écosociales témoignant de l'émergence d'une écocitoyenneté. Il s'agit de perspectives fort peu déployées jusqu'ici dans le champ de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Or, les connaissances ainsi développées viennent non seulement aider à mieux comprendre les dimensions formatrice et axiologique de l'implication au sein de controverses socioécologiques, mais aussi à mettre en lumière le potentiel de transformation écosociale que recèlent de telles dynamiques délibératives.

6.4 Des conditions favorisant la construction participative de solutions: pistes pour délibérer sur des enjeux socioécologiques

Lors des entretiens individuels, les participants ont été invités à identifier, à partir de leurs expériences de délibération, des conditions qui favorisent – ou favoriseraient, si elles étaient mises en œuvre – la construction participative de solutions à des problèmes socioécologiques. L'analyse de ces données à la lumière de l'étude de l'ensemble du débat sur la reconstruction de l'échangeur a permis de faire ressortir des savoir-être et des facteurs contextuels propices à une délibération qui impulse les transformations écosociales, soit une délibération où les acteurs détiennent un réel pouvoir-agir.

Il est d'entrée de jeu intéressant de constater que ce sont beaucoup des savoir-être que les participants ont identifié comme conditions favorables à la construction de solutions qui tiennent compte des apprentissages collectifs réalisés dans la délibération. Ainsi, l'ouverture à la diversité des points de vue, l'écoute active, la sensibilité aux réalités d'autrui, la reconnaissance des apports de chacun-e et l'humilité ont été mentionnés comme attitudes et valeurs à privilégier et à susciter dans les espaces délibératifs.

Dans cette ouverture aux autres, on a par ailleurs noté l'importance de maintenir l'ancrage sur ses propres valeurs relatives aux enjeux discutés et à l'issue souhaitée.

Cet enracinement donne sens, force (détermination) et direction à l'action dans l'espace collectif. Enfin, on a constaté que les acteurs – aux postures nécessairement divergentes – devraient se retrouver dans la recherche du bien commun. À cet égard, Sylvie Rouillard, travailleuse communautaire, indique : « *S'il y a une compétence qu'on doit avoir, c'est le désintérêt de son soi-même pour l'intérêt collectif. Et ça, ça devient de plus en plus rare, ça devient une denrée rare. Alors ce serait la seule compétence selon moi, l'exigence primaire.* » Le défi néanmoins, consiste à reconnaitre, à accepter que l'idée de bien commun ou d'intérêt général n'est pas homogène. Chacun-e a plus ou moins sa vision de ce que cela représente, dans un contexte ou un autre.

En ce qui concerne les facteurs contextuels, il apparait nécessaire qu'un espace de délibération tout en amont de la planification des projets soit créé, pour qu'il y ait définition collective des fondements axiologiques à prioriser. Pour les militants impliqués dans le dossier de Turcot, cet espace initial de débat devrait être celui où les citoyens acquièrent un certain pouvoir décisionnel :

> *À un certain niveau, les citoyens doivent faire partie de l'espace décisionnel. Il pourrait y avoir une étape où des citoyens sont mis à contribution pour définir, décider les principes du projet. C'est la sorte de contribution que les citoyens peuvent faire, il n'est pas question d'expertise ici.* (Shannon Franssen, porte-parole de Mobilisation Turcot)

Cette position rejoint celles de John Rawls et de Jürgen Habermas (analysées dans Baber et Bartlett, 2005) et de Bernard Manin (2002) à l'égard de la base de la délibération, à savoir que cette dernière devrait d'abord consister en un « omnilogue » (selon l'expression de Rawls) et donc être fondée sur l'examen des valeurs et des idéaux à mettre en œuvre.

Au fil de la planification des projets, il importe aussi de créer des espaces diversifiés de réflexion et de débat – dans différents milieux, en mobilisation plusieurs formules – où analyser collectivement les multiples dimensions de la problématique et

concevoir des scénarios de résolution. Concernant d'abord le développement collectif d'une compréhension partagée des réalités caractérisant la problématique, le MTQ indique, dans le questionnaire complété pour les fins de cette recherche :

> *Il faut avoir accès à des connaissances et des compétences spécialisées dans différents domaines (génie, environnement, sociologie, architecture, communication, etc.), ainsi qu'à des connaissances et des compétences spécifiques aux milieux urbains concernés. Les usagers et les riverains qui ont l'expérience terrain peuvent contribuer à un tel projet. L'apport d'une équipe multidisciplinaire et la diversité des participants et des sources d'informations sont requis et sollicités.*

Sur la construction collective de scénarios, un professionnel à la Ville de Montréal commente ainsi:

> *L'élaboration des scénarios aurait dû se faire ensemble. On aurait voulu être là. Donc c'est ça qu'il faut faire, c'est pas sorcier. C'est pas une science bien compliquée de s'assoir avec les gens et d'en parler. C'est sûr que ça prend plus de temps et de budget, mais je pense que c'est cela qu'on doit faire.* (Participant E)

Les participants ont beaucoup insisté également sur la souplesse que doivent avoir les espaces délibératifs relativement à l'expression des idées et points de vue. Si ces espaces sont trop formatés ou rigides, plusieurs personnes n'osent alors pas s'exprimer, ne se reconnaissant pas dans le cadre proposé, ne trouvant pas le contexte approprié à l'apport qu'ils souhaiteraient faire dans le débat ou ne se sentant pas suffisamment compétents pour y participer (si la discussion est centrée sur des aspects techniques du problème par exemple). D'autres travaux ont identifié des conditions favorables similaires à celles-ci, soit la possibilité de réfléchir à des solutions de différentes manières (« *unrestrained thinking* »), dans une communication ouverte (Schusler, Decker et Pfeffer, 2003), au sein de processus adaptatifs, tantôt plus structurés, tantôt plus itératifs (Pahl-Woslt, 2006).

Plusieurs des acteurs interviewés ont noté que l'expression des divergences de même que l'expression des différentes sensibilités sont à encourager davantage dans les

espaces délibératifs. Ces conditions renvoient aux analyses de Sharon Krause (2005, 2008) et Jürg Steiner (2011) discutées au Chapitre II, à savoir qu'une délibération publique restreinte à des processus exclusivement rationnels nie la réalité humaine de l'émotion comme initiatrice du vouloir-agir, de l'engagement citoyen. Dans cette vision que je partage, il importe de faire une place à l'« intelligence narrative » (Hansotte, 2005), aux récits (Clark et Rossiter, 2008). Ces formes de communication, qui mobilisent conjointement les dimensions affective, cognitive et conative de la personne, situent les interlocuteurs dans une perspective ontologique/historique et apportent dès lors des éléments de réflexion que la seule analyse rationnelle des faits, contraintes et possibilités ne peut mettre en exergue.

Le rôle des travailleurs communautaires a aussi été soulevé, à la fois par les militants et par le ministère des Transports, comme essentiel à la construction participative de solutions. Pour les militants, il est question que les organisateurs communautaires accompagnent les citoyens, avec une perspective critique et créative, pour l'élaboration des actions qu'ils veulent entreprendre dans l'espace délibératif. Pour le MTQ, les travailleurs communautaires devraient avoir un rôle de relais entre le gouvernement et les citoyens; faciliter la compréhension des points de vue de part et d'autre.

Si nous revenons à la grille d'analyse des modalités de participation politique de Archon Fung (2003, 2006) présentée au Tableau 1 du Chapitre II (voir p. 74), on remarque qu'il se dégage des aspirations qui viennent d'être énoncées une vision forte, exigeante de la délibération. Notamment, le degré d'influence des citoyens se veut très élevé à l'initiation du processus délibératif. Il est question que les citoyens aient accès à l'espace décisionnel au sujet des principes à mettre en œuvre dans la planification du projet, et qu'ils aient pouvoir de recommandation et de consultation dans les suites du processus délibératif.

Il est par ailleurs intéressant de noter qu'aucune des personnes interviewées n'ait mentionné la recherche du consensus comme condition favorisant la construction participative de solutions. Au contraire, on a insisté sur le besoin d'expression, sous différentes formes, des multiples visions qui coexistent relativement au problème débattu. On a aussi insisté sur les savoir-être essentiels à une ouverture à cette diversité. On valorise donc beaucoup la délibération sur des enjeux socioécologiques comme une « expérimentation de la diversité » (Brookfield, 2005, p. 15).

La création d'espaces de réflexion critique a été mentionnée par seulement quelques participants à la recherche comme condition de délibération à favoriser, mais avec Iris Marion Young (2001/2011), je considère qu'il s'agit là d'un incontournable, puisque l'idéologie dominante est généralement si imposante – rappelons-nous à cet effet les concepts d'« enculturation d'empiètement » (Roelens, 1991) et de « production des absences » (de Sousa Santos, 2011) discutés au Chapitre II – qu'elle conditionne d'emblée le raisonnement d'une grande partie des acteurs engagés dans le débat, empêchant alors une discussion libre et éclairée. Il m'apparait donc que le questionnement critique et la créativité devraient être favorisés comme trames transversales tout au long du processus délibératif et dans les différents espaces qui le composent.

La diversité et la prégnance des enjeux éthiques, épistémologiques et politiques rencontrés par les citoyens dans ce débat public amènent aussi à souhaiter un renouveau démocratique qui prenne forme non seulement dans les processus de délibération, mais aussi autre part. Des changements au sein du système électoral, une évolution des réglementations sur le lobbyisme et l'octroi de contrats, des transferts de responsabilités du niveau national au niveau local sont parmi les formes de renouvellement démocratique qu'il serait pertinent d'étudier dans la perspective de favoriser une réelle prise en compte des visions et savoirs des citoyens.

6.5 L'incidence de la participation à la recherche

La réflexivité à laquelle les participants ont été conviés lors des entretiens individuels et de groupe est apparue avoir une portée heuristique significative. En prenant part à cette recherche sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, les participants ont été amenés à considérer les apprentissages qu'ils ont eux-mêmes effectués à travers leur implication, tout comme ceux qu'ils ont pu observer chez les autres acteurs et dans l'espace public en général. Cette expérience réflexive valorisait la démarche d'engagement des acteurs dans le débat parce qu'elle les amenait à mettre en exergue des retombées positives de la controverse, au-delà des impacts sur les infrastructures elles-mêmes, qui sont souvent les seuls considérés lorsque vient le temps d'évaluer les effets et les gains d'une mobilisation, et qui se sont avérés peu nombreux dans le cas de Turcot.

Les propos qui suivent sont ceux de deux participants à la recherche. Ils témoignent de la signification qu'a pu prendre cette participation pour chacun:

> *Je te parle et j'apprends. Je n'ai jamais fait ce bilan-là; je te parle en apprenant. En faisant la réflexion j'apprends moi-même [sans quoi] je n'aurais pas appris ça, d'une certaine manière. Parce que là je m'en vais, j'ai une autre rencontre et là je n'ai plus le temps.*

> *La question est intéressante, ça fait 35 ans que je suis dans le domaine et là je dois réfléchir aux compétences requises! (...) Dans ma vie personnelle et professionnelle, j'ai toujours choisi d'apprendre, même si la situation est désagréable. On peut apprendre dans toutes les situations, faire évoluer nos façons de penser et de faire. Le projet Turcot fait partie des expériences d'apprentissage dans ma vie.*

Ainsi, prendre part à cette étude a notamment pu avoir comme effet de conscientiser les apprentissages réalisés. Le questionnement auquel les participants étaient conviés en entrevue a favorisé un retour particulier sur l'expérience.

Par ailleurs, cette démarche a pu être difficile pour certaines personnes, comme le montre l'extrait suivant :

> *Je t'avoue que j'ai de la misère avec ton travail : ça me brasse en dedans. Je trouve ton sujet passionnant mais aussi les deux entrevues auxquelles j'ai participé avec toi me renvoient à plein de questions, mais je n'arrive pas à trouver les réponses ou je ne veux pas les voir. D'un côté, cela me pousse à persévérer encore et tenter de pousser encore à une mobilisation pour un meilleur Turcot. De l'autre, cela me réouvre toujours comme une cicatrice. (...) Parce qu'au-delà de la cause, je crois qu'il faut étudier l'humain pour répondre à ton sujet de recherche. Des acteurs individuellement et une dynamique d'acteurs ensuite.*

Aller toucher à la signification que prend l'engagement citoyen, aux enjeux rencontrés dans le parcours, est propice à entraîner des bouleversements, qui peuvent être associés à des transformations personnelles en cours.

Enfin, une autre participante à la recherche a relevé que l'entretien de groupe semblait avoir eu un effet cathartique pour plusieurs personnes. Comme il a été soulevé au Chapitre IV, la mobilisation citoyenne a connu un certain nombre de tensions internes. Le fait de partager – dans un climat serein et avec recul – certains regards, impressions et constats devant des personnes autrefois proches collaboratrices, mais dorénavant plus éloignées, aura pu alors apaiser certaines douleurs, frustrations ou animosités.

6.6 Retour sur la méthodologie et la démarche de recherche

Avant de conclure cette thèse, il importe de revenir sur le parcours de sa réalisation et de commenter la mise en œuvre de la méthodologie élaborée. Dans l'ensemble, je dirai que la recherche s'est déroulée de manière fluide. Le chemin a certes été ponctué de quelques renoncements, recommencements et récursivités, mais ces incidents critiques et moments de recul ont été le creuset des avancées subséquentes.

Un premier défi posé par les objectifs de recherche relevait de la composition du cadre théorique. Le Chapitre II de cette thèse correspond effectivement à la troisième refonte de la matrice théorique de la recherche. J'ai souhaité aborder l'apprentissage

au sein des débats publics dans une perspective holistique (soit en considérant les rapports à soi, aux autres, et à l'environnement, en ajoutant le rapport aux savoirs comme dimension transversale) et cela a demandé beaucoup de recherches, d'efforts de conceptualisation et de travail de mise en dialogue des auteurs. Le résultat m'apparait fécond, notamment du point de vue de l'intégration critique des théories de la délibération à une matrice principalement structurée autour de théories du champ de l'éducation.

Concernant la démarche méthodologique, un enjeu important concernait l'appréhension des apprentissages (processus et résultats) réalisés par les acteurs. En effet, on ne peut pas vraiment observer les apprentissages développés par chacun-e dans la délibération; bien que naissant dans le collectif, ce phénomène se vit beaucoup dans l'intériorité. Saisir les apprentissages réalisés par les personnes engagées dans un débat par observation – en constatant l'évolution de leur discours par exemple – impliquerait de passer beaucoup de temps avec elles, dans les espaces de débat comme à l'extérieur de ceux-ci. Étant données ces limites, la seule « prise » sur cette dimension plus intime de l'objet de recherche devenait dès lors l'entretien (individuel et de groupe). Ceci étant dit, l'observation a tout de même permis d'identifier de grandes tendances d'apprentissage collectif se dégageant sur le long terme, qui composent les indices de transformations personnelles et écosociales mentionnées au début du chapitre.

Dans cette aventure de l'entretien, la « sensibilité » du thème de l'apprentissage était un autre défi à considérer. Le terme a souvent une conotation scolaire dans le langage courant et il importait que les acteurs interviewés ne se sentent pas « infantilisés » au moment d'aborder cette dimension de leur expérience d'engagement dans le débat public. Au contraire, l'idée était de valoriser le phénomène de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Ainsi, par exemple, plutôt que de demander « Qu'avez-vous appris dans votre participation au débat public? », des formules

telles « Qu'apprend-on en participant à un débat public? » ou « Quelles sont les compétences que tout militant devrait posséder pour...? » ont été employées, pour contourner l'obstacle de la méfiance ou de la vexation que pouvait susciter le thème de l'apprentissage chez certaines personnes.

Poursuivant sur les enjeux de la collecte de données, je soulignerai que le fait de ne pas avoir pu interviewer ou obtenir de commentaires sous quelque forme que ce soit de la part des commissaires de l'audience publique a constitué une limite. Il aurait effectivement été éclairant de recevoir les avis de ces personnes à la fois acteurs et témoins privilégiés des dynamiques d'apprentissage collectif sur des enjeux socioécologiques. Par ailleurs, l'impossibilité d'interviewer en personne les fonctionnaires du MTQ a amené à adopter une stratégie alternative, soit le questionnaire, ce qui posait l'enjeu méthodologique de la différence de contexte de participation à l'étude. En répondant par écrit aux questions ouvertes posées, les intervenants Ministère avaient en effet l'occasion de fournir des réponses beaucoup plus élaborées, travaillées et souspesées que les autres participants à la recherche, rencontrés en entretiens. Aussi, le fait d'obtenir une seule réponse collective au nom de l'ensemble des acteurs du MTQ faisait en sorte qu'il était impossible d'observer les nuances de positions et de pensées existant entre les membres de l'équipe de projet Turcot. Les agents de communication du Ministère qui coordonnaient la réponse collective au questionnaire de recherche m'ont indiqué que plusieurs personnes du bureau avaient contribué à rédiger le document, mais ils ne pouvaient m'indiquer qui étaient ces personnes. Ceci étant dit, la participation du MTQ à la recherche a été féconde et généreuse (un document d'une dizaine de pages a effectivement été remis).

Il aurait par ailleurs été intéressant d'interviewer des personnes intéressées par la controverse, mais n'ayant pas participé aux espaces délibératifs sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, et ce dans la perspective de mieux cerner les enjeux

d'accessibilité à ces espaces. Il existe effectivement un besoin de connaissances pour soutenir l'aménagement de formules participatives plus inclusives, qui tiennent compte de la diversité des réalités et contraintes des citoyens.

Revenant aux critères de rigueur énoncés dans le Chapitre III – soit les critères relationnels, de validité interne et de transférabilité –, je peux affirmer qu'ils ont été respectés. D'abord, les critères de rigueur relationels visaient à assurer que la recherche réponde à certaines interrogations ou besoins que portent les participants et mette en valeur la contribution de ceux-ci. Dans cette perspective, les personnes qui le souhaitaient ont vu leurs propos et analyses leur être attribués dans les écrits et les communications présentant les résultats de la recherche. Toutefois, concernant la concordance des objectifs et produits de la recherche avec les intérêts de connaissance et autres besoins des participants, la relation a été plus difficile à établir. Il m'est apparu que les personnes interviewées ont toutes été intéressées par le sujet de la recherche – plusieurs ont d'ailleurs indiqué avoir réalisé des apprentissages au fil du processus de recherche, tel qu'il a été discuté précédemment –, mais on ne peut pas dire que les objectifs aient été modulés à leur contact. En début de parcours, alors que le débat public était encore vif dans l'espace public, des participants à la recherche membres de Mobilisation Turcot avaient par ailleurs évoqué qu'ils aimeraient que soit réalisée une production audiovisuelle qui présente les principaux résultats de la recherche et qui puisse servir à sensibiliser les citoyens et décideurs sur certaines dimensions de la problématique. Le procesus de recherche requerrant beaucoup de temps, je n'ai pas été en mesure de répondre à cette demande dans des délais qui auraient permis une utilisation dans la délibération sur le projet Turcot et cette idée ne s'est donc pas concrétisée.

Il est malgré tout prévu de réaliser une rencontre publique, dans l'arrondissement du Sud-Ouest, pour présenter les résultats de la recherche et ouvrir un espace de parole aux acteurs du débat, qui pourraient également faire des exposés et échanger avec le

public. Un des objectifs, à discuter avec les co-organisateurs, pourrait alors être de mettre en perspective les apprentissages réalisés dans le débat public sur Turcot avec ceux émergeant d'autres controverses auxquelles les gens présents ont pris part plus récemment ou sont actuellement engagés.

Les quatre formes de triangulation[47] annoncées pour assurer la validité interne des résultats de recherche ont effectivement été mises en œuvre. La collecte de données par recherche documentaire, entretiens et observations assurait la triangulation des méthodes. Une limite à cet égard toutefois, concerne l'impossibilité d'effectuer cette triangulation des méthodes de données pour l'identification des processus d'apprentissages déployés (les entretiens sont propices à cette identification, mais l'observation et la recherche documentaire le sont moins). Cela a pu nuire à la richesse de l'analyse, certes, mais il est peu probable qu'elle ait nui à la justesse des données.

La triangulation des données provenant des entretiens, de l'observation et de la documentation a été assurée respectivement par l'interview de porteurs des positions contrastées identifiées dans le débat, l'observation d'une diversité d'événements de même que par l'analyse de documents produits par les différents intervenants. Quant à la triangulation théorique, elle s'est actualisée par la mise à profit, dans l'analyse des données, d'une matrice théorique composée d'une diversité d'éléments théoriques pertinents à l'appréhension de la complexité du phénomène étudié.

La triangulation indéfinie – où l'on compare ses interprétations avec celle des participants – s'est vécue de trois manières différentes; d'abord en entrevues, ensuite dans le processus de validation des données par les partipants, puis par le processus de révision des résultats. Concernant cette dernière stratégie, les participants ont reçu

---

[47] Ces quatre formes sont la triangulation indéfinie, la triangulation des données, la triangulation des méthodes et la triangulation théorique (Anadón, 2011) – voir Chapitre III, section 3.4.1.

par courriel une version initiale du Chapitre V de cette thèse. À ce texte, une introduction rappelant les objectifs de la recherche a été ajoutée, de même que des propositions sur la façon de transmettre ses commentaires sur les résultats. Certains participants (huit au total) ont donc fourni des commentaires par courriel, d'autres par téléphone et les indications ainsi apportées ont toutes été considérées pour la production de la version finale du chapitre.

Enfin, la transférabilité des résultats de la recherche, renvoyant à leur validité externe, est facilitée par la description dense du cas apportée au Chapitre IV et par la stratégie de l'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette dernière stratégie a permis de se détacher rapidement du particulier, pour atteindre un niveau de conceptualisation des phénomènes qui soit suffisamment élevé pour que les résultats résonnent et trouvent significations dans d'autres contextes.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous pouvons constater sa fécondité au regard du développement de connaissances sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Cette thèse ouvre aussi sur de nouvelles perspectives de recherche, qu'il est stimulant d'esquisser.

Ainsi, nous avons vu comment le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a mis au jour d'importantes dimensions de la problématique, qui seraient restées inexplorées et inconnues autrement. La délibération a amené une compréhension élargie, chez un ensemble d'acteurs, des réalités écosociales concernées par le projet controversé. Cette dynamique collective a participé à l'écologisation (Albe, 2009, p. 17) et à l'hybridation (Wals et collègues, 2012, p. 544) de savoirs essentiels à la planification du projet Turcot. Cet exercice a aussi eu comme importante retombée de mettre au jour la nécessité de réaliser une réflexion collective, à l'échelle métropolitaine, sur la planification intégrée de l'aménagement urbain et de l'organisation des transports (actifs, collectifs, automobiles).

Nous avons également conceptualisé le processus d'apprentissage collectif et de construction de solutions mis en œuvre au sein de la coalition Mobilisation Turcot. Dans cette dynamique d'animation stratégique du réseau communautaire, les militants ont développé des formules collaboratives pour construire et aiguiser leur compréhension du projet et de ses enjeux, élaborer un énoncé de principes qui servit ensuite à guider l'action collective, identifier des stratégies politiques et proposer des solutions pratiques pour la reconstruction.

Nous avons aussi mis en lumière la construction du sens de l'engagement citoyen dans la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. L'indignation et la colère en ont été à l'origine et la signification de la mobilisation s'est ensuite

développée à partir d'une réflexion collective de clarification et de sélection des valeurs à promouvoir (énoncé de principes). Par ailleurs, une évolution du sens de l'engagement a été constatée; alors que les premières revendications étaient structurées autour de préoccupations plus locales, elles ont éventuellement été inscrites dans des visées plus globales.

Un ensemble de savoirs écocitoyens – connaissances, savoir-faire, savoir-être; intégrés en savoir-agir – développés dans le débat public ont été systématisés. Nous avons toutefois déploré que ces intelligences citoyennes (Hansotte, 2005) déployées dans la controverse sur l'échangeur Turcot n'aient pas amené de changements substantiels dans le projet de reconstruction du MTQ. Nous avons souligné, célébré malgré tout que ces apprentissages pourront être mis à profit dans de futures implications écopolitiques.

Ce constat « doux-amer » renvoie à la question du pouvoir-agir. Comme l'écrivent Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008), « le savoir-agir ne suffit pas, il importe de développer et de s'approprier un pouvoir-agir face aux situations d'entrave et d'aliénation, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent ». Les acteurs du débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot n'ont pas pu acquérir suffisamment de pouvoir-agir face aux décideurs pour faire évoluer le projet de manière significative. Sans surprise, nous avons dès lors identifié un ensemble d'enjeux épistémologiques, éthiques et politiques rencontrés dans la construction participative de solutions aux problèmes soulevés dans la controverse. Parmi ces enjeux, nous avons noté l'« expertisation » du débat, les contraintes du jeu médiatique et l'instrumentalisation de la participation citoyenne, tant dans le milieu communautaire que dans l'espace politique global.

Au regard du développement du champ théorique de l'apprentissage dans l'action socio-environnementale, il sera nécessaire d'investiguer plus avant cette question de l'acquisition du pouvoir-agir. Les travaux réalisés jusqu'ici sur ce type

d'apprentissage ont peu souvent porté une perspective critique. De ceux qui ont adopté cette perspective, beaucoup se sont appuyés sur la théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001, 2009). Or, bien que cette théorie soulève les questions de pouvoir dans leur dimension épistémologique (rapports entre pouvoirs, savoirs et cosmovisions), elle évacue néanmoins l'aspect plus pratique de ces questions, à savoir les processus de développement du pouvoir-agir. Une piste de recherche qui mérite fortement d'être explorée relativement à cette problématique concerne l'identification de stratégies – avec les citoyens, dans un processus de recherche-action – permettant de contrer les dynamiques d'instrumentalisation caractéristiques des processus participatifs. Dans cette démarche praxique, connectée à une controverse en cours, il s'agirait de repérer, créer, tester les stratégies démocratiques les mieux à même de créer le rapport de force entrainant la réelle prise en compte de la parole citoyenne.

Malgré cette répartition fort déséquilibrée du pouvoir observée dans le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, il demeure que nous avons pu relever, dans la délibération et à sa suite, un ensemble d'indices de transformations personnelles et de transformations écosociales qui témoignent de l'émergence d'une plus grande conscience sociale et environnementale. Par exemple, certaines personnes sont devenues de « supers citoyens » à partir d'un premier engagement politique dans la controverse sur Turcot et des travailleurs communautaires ont repensé leur paradigme d'action sociale. Aussi, les instances décisionnelles ont reconnu que les prochains grands projets de transport et d'aménagements urbains devront s'appuyer sur une vision avant-gardiste du transport urbain et sur un exercice délibératif plus exigeant, qui soit amorcé en amont du processus de planification. Cette prise de conscience a commencé à se manifester concrètement, notamment dans la démarche d'élaboration du *Plan métropolitain d'aménagement et de développement*, adopté en 2012 par la Communauté métropolitaine de Montréal.

Une limite de cette recherche est de ne pas avoir identifié les processus d'apprentissage qui relèvent précisément de la délibération entre l'ensemble des acteurs. À cet égard, au Chapitre II, nous avions évoqué la réflexivité, la narration et le dialogue comme trois principaux processus de formation expérientielle, relevant que ces trois dynamiques sont normalement très présentes dans les débats publics. Elles l'ont été dans le cas de Turcot, mais il reste que nous n'avons pas pu saisir pleinement les caractéristiques de ces types d'autoformation et de coformation dans la recherche. D'autres études seront donc nécessaires pour appréhender les processus d'apprentissage concernant spécifiquement les moments de délibération, étant donné le manque à savoirs à cet effet dans la littérature portant sur l'apprentissage dans l'action socio-environnementale. Il y aurait probablement lieu d'innover dans le design méthodologique de telles recherches et une stratégie méthodologique méritant d'être considérée en ce sens est celle de la mise en situation.

Une autre perspective de recherche concerne le transfert des résultats de l'étude de cas pour l'investigation d'autres dynamiques délibératives sur des enjeux socioécologiques. L'espace public contemporain est chargé de telles controverses. Établir des liens entre elles, relever les dynamiques qui reviennent d'un débat public à l'autre comme les éléments qui les distinguent est non seulement intéressant d'un point de vue académique, mais surtout pertinent dans une visée de contribution aux transformations écosociales. Plus nous connaitrons les possibilités et les limites des espaces délibératifs actuels quant au développement dialogique de compréhensions des réalités écosociales et à l'élaboration collective de solutions aux problèmes relevés, plus nous aurons de leviers pour contribuer à faire évoluer ces espaces et ainsi faire en sorte qu'ils soient propices au déploiement de l'écocitoyenneté et au partage du pouvoir-agir sur les questions vives traitées.

Enfin, et en lien avec ce qui vient d'être évoqué, une piste d'investigation ressortant de cette thèse concerne l'amélioration des espaces délibératifs formels sur des

questions socioécologiques. À la lumière de cette recherche, et dans une perspective d'éducation à l'écocitoyenneté, il apparait que quatre grandes étapes pourraient être envisagées dans la structuration de telles délibérations, soit : 1) co-construire une compréhension des réalités écosociales composant la controverse; 2) définir des fondements axiologiques pour le projet collectif et élaborer des critères associés à ces principes; 3) explorer des solutions (idéation, analyse, mise à l'épreuve), en fonction des enjeux et des possibilités et 4) choisir une solution (ou d'un groupe de solutions).

Ces premiers éléments de proposition sont bien sûr apportés en toute modestie; ils sont très sommaires et ont émergé en marge des résultats attendus pour cette recherche. Ils seront à vérifier et à développer. Il serait intéressant de poursuivre la recherche en ce sens et ainsi contribuer, dans une dynamique collective d'investigation et d'engagement, à la réflexion sur la transformation des institutions délibératives.

ANNEXE A

ARTICLE PUBLIÉ
AU SUJET DE LA RESPONSABILITÉ ÉCOPOLITIQUE

Brière, L. (2014). De la responsabilité de la « gouvernance » à la responsabilité écopolitique. *Éthique publique, 16* (1), 159-177. [En ligne] : http://ethiquepublique.revues.org/1384

Résumé

Le paradigme de la gouvernance, caractéristique du discours politico-économique ambiant, fait singulièrement référence à la notion de responsabilité, en l'associant avant tout à la saine gestion, à la reddition de comptes et au respect de la loi. Or, parallèlement à ces interprétations de la responsabilité, émergent des propositions philosophiques pour une responsabilité politique prospective, citoyenne et fondée sur la réflexivité. À partir d'une synthèse critique de ces contributions, émerge l'idée d'une responsabilité écopolitique: il s'agit d'une responsabilité préoccupée du rapport à soi, aux autres et à l'environnement, visant les transformations écosociales.

Abstract

The governance paradigm characterizing the ongoing politico-economic discourse singularly refers to the notion of responsibility, associating it primarily with good management, accountability and observance of law. Alongside these interpretations of responsibility also emerge philosophical proposals for a political responsibility that is prospective, based on active citizenship and reflexivity. From a critical synthesis of these contributions, the idea of an ecopolitical responsibility is presented: it is about

relationships to the self, others and the environment, with the goal being social learning and transformation.

Mots-clés

Responsabilité politique, gouvernance, apprentissage, enjeux socioécologiques, réflexivité, éthique

Keywords

Political responsibility, governance, learning, socioecological issues, reflexivity, ethics

---

Dans le discours politico-économique dominant, la notion de responsabilité est constamment mobilisée. À l'ère du développement durable et de la gestion axée sur les résultats, les entreprises et les gouvernements revendiquent l'action responsable. En fait, la responsabilité est l'un des principaux thèmes du paradigme de la « gouvernance », qui transforme nos paysages politiques depuis les années 90. Curieux, voire en partie créateurs de ce discours responsabilisant qui caractérise désormais l'espace public, des intellectuels travaillent à définir le concept de responsabilité, à circonscrire ses usages, à identifier les limites et les possibilités de ses différentes acceptions.

La première partie de cet article présente une analyse critique de l'approche gouvernance et des façons dont la responsabilité y est entendue et mobilisée. Un tour d'horizon théorique sur le concept de responsabilité politique est ensuite proposé, de façon à discuter les contributions d'auteurs des domaines de la science politique, de la sociologie et de la philosophie. M'appuyant sur ces analyses, je soumets finalement

au lecteur certains éléments de réflexion sur la pertinence de promouvoir une responsabilité de type « écopolitique ».

Deux constats sont à l'origine de la réflexion exposée au fil de cet article. Étudiant les dynamiques délibératives relatives à des controverses socioécologiques, j'ai d'abord été intriguée par la référence récurrente à la notion de gouvernance. Je me suis alors interrogée sur sa signification, toujours équivoque dans les textes où je la croisais. Ayant de ce fait réalisé une synthèse critique de textes portant sur la notion de gouvernance, j'ai été frappée par l'appel incessant à la responsabilité. Sensible à cette valeur, mais critique de la façon dont elle était entendue par les tenants de la gouvernance, j'ai alors voulu explorer d'autres pistes théoriques et philosophiques sur le concept de responsabilité politique.

Comme mes travaux s'inscrivent dans le champ de la formation à l'écocitoyenneté, je m'intéresse particulièrement aux rapports entre l'exercice de la responsabilité politique et l'apprentissage ontogénique et collectif. C'est donc dans cette perspective que s'est dessinée la proposition philosophique d'une responsabilité écopolitique. L'analyse présentée s'appuie principalement sur des recensions systématiques des écrits relatifs à la gouvernance, à la responsabilité politique et à l'apprentissage dans l'action sociale, mais aussi sur l'observation de l'actualité et de débats publics relatifs à des enjeux socio-environnementaux.

Cerner l'origine et les contours de la gouvernance managériale de l'État

En ces temps d'éloges des formules participatives, mais aussi de morosité politique, la gouvernance est à la mode. Ce serait, selon ses tenants, l'approche tout indiquée pour organiser services et projets d'infrastructures du local à l'international, pour concevoir la gestion publique en cette ère de globalisation. Le mot s'insère dans les textes de loi, fait les grands titres des journaux, s'immisce jusque dans le discours des

ONG. Il est devenu courant, mais très peu de gens savent vraiment ce qu'il désigne, il sous-tend une « idéologie diffuse » (Blondiaux et Sintomer, 2002).

D'entrée de jeu, il importe de préciser que la notion de gouvernance est issue du langage managérial. Dans les années trente, l'émergence de la gouvernance corporative – approche concernant les stratégies de gestion des entreprises – traduisait un souci d'efficacité et de compétitivité (Hermet *et al.*, 2010 : 131). Quelques décennies plus tard, l'Angleterre tatcherienne adopta cette logique entrepreneuriale pour la gestion de l'État (Docherty et Shaw, 2011): le courant de la gouvernance s'installait dans le domaine politique.

Les analystes de la gouvernance, autant ceux qui y adhèrent (notamment Kooiman, 2003; Le Galès, 2011; Paquet, 2008) que ceux qui la critiquent (notamment Deneault, 2013; Gaudin, 2002; Jouve, 2003; Mappa et Conti, 2009), s'entendent pour dire que c'est un terme aux contours flous. Il apparait toutefois que le « cœur » de la notion est plutôt convenu entre tous, à savoir que dans une logique de gouvernance, des acteurs de la société civile citoyenne (ONG, citoyens), de l'État (gouvernement, fonction publique) et de l'entreprise privée (compagnies, *lobbies*, institutions financières) – mus par leurs intérêts particuliers et reconnus dans leur expertise ou leur statut – deviennent partenaires de la réalisation d'un projet spécifique (*venture*), à forte dimension économique. Il est aussi intéressant de noter que les notions de bien commun et d'intérêt général sont absentes du discours sur la gouvernance.

Jan Kooiman (2003 : 8) désigne la gouvernance en tant qu'« instrument » permettant d'aborder les enjeux des relations entre l'État, le marché et la société civile. Selon l'auteur, « les acteurs de la gouvernance (...) coopèrent en nombre restreint et en fonction de leurs intérêts mutuels » (traduction libre, *ibid.* : 100). Pour Gilles Paquet (2008 : 119), la gouvernance est un espace de « jeu sans maitre de jeu ». L'auteur identifie quelques caractéristiques d'une telle gouvernance : la participation des acteurs concernés (qui serait garante de légitimité), la décentralisation des prises de

décision chaque fois que possible et la concurrence (qui permettrait d'empêcher le monopole et de susciter l'innovation) (*ibid.* : 122-123). Une analyse du discours d'organisations internationales et de *think tanks* au sujet de la gouvernance[48] m'a aussi permis d'identifier cinq leitmotivs ou principes-clés associés à cette approche, soit : la responsabilité, la transparence, la reddition de comptes, la participation de la société civile et le travail collaboratif entre porteurs d'intérêts (*stakeholders*).

Évacuation du politique et recul démocratique

Les tenants de la gouvernance soutiennent qu'elle est garante d'avancées démocratiques, de par la participation de la société civile et le partage du pouvoir décisionnel qu'elle promet (*Commission on Global Governance*, 1995 ; Paquet, 2008; PNUD, 2010). Ainsi, la gouvernance serait plus démocratique que la démocratie représentative elle-même. Or, nombre d'analystes (dont Harribey*et al.*, 2006 : 168; Lafaye, 2001 : 58) parlent de reculs plutôt que de progrès.

Pour Dorval Brunelle (2010 : 26), il y a gouvernance lorsque les processus de prise de décisions et les mécanismes de leur mise en œuvre ne sont pas inscrits dans un « schème » caractérisé par la légitimité politique *ex ante* et *ex post*[49] des décideurs et la publicité[50], qui constituent des principes fondateurs de la démocratie. Loïc Blondiaux et Yves Sintomer (2002) font également remarquer que les théories de la gouvernance « ne distinguent pas entre la délibération et le marchandage et (...) ne postulent pas que les interactions entre acteurs devraient nécessairement se dérouler sur la place publique pour être légitimes ».

---

[48] Les textes étudiés provenaient de la Banque mondiale (2012), de la *Commission on Global Governance* (1995), de l'*Institute on Governance* (Edgar, Marshall et Bassett, 2006) du Programme des Nations Unies pour le développement – PNUD (2010) et du Programme des Nations Unies pour l'environnement – PNUE (2012).

[49] La légitimité *ex ante* est acquise par l'élection démocratique alors que la légitimité *ex post* s'obtient, se défend par les actions entreprises une fois en fonction (Brunelle, 2010 : 24).

[50] « Publicité » est ici considéré au sens politique et fait ainsi référence « au fait de porter [une action, une intention, un projet, etc.] à la connaissance du public » (Le Petit Robert, 2011).

Pierre Rosanvallon (2006 : 116) identifie trois types de légitimité politique au sein de la démocratie représentative. La légitimité sociale-procédurale est octroyée par l'appui de la majorité et est conventionnellement produite par le suffrage universel. La légitimité « par impartialité » advient lorsque l'appareil judiciaire ou encore des autorités indépendantes des parties impliquées reconnaissent le bon fonctionnement de ces parties. La légitimité substantielle est quant à elle produite par le fait d'agir dans le souci de ce qui est perçu comme le bien commun, dans le respect des valeurs jugées universelles. Or, qui les participants de la gouvernance représentent-ils sinon eux-mêmes, leurs membres, leurs actionnaires? De quelle légitimité peuvent-ils se réclamer? La notion d'intérêt est au cœur de l'approche de la gouvernance alors que celles de légitimité et de représentativité (au sens politique) y font défaut. Plusieurs auteurs (dont Juillet, 2001 : 114; Martin, 1999 : 14; Sierra et Lewis, 2011 : 179) dénoncent par ailleurs la disproportion des rapports de force caractéristiques du schème de la gouvernance, à faveur des élites politico-économiques. La participation est un des principes-clés de la gouvernance, mais dans les faits, elle demeure limitée voire exclusive, cela notamment à cause de la cooptation qui y prévaut (Deneault, 2013 : 15; Hermet et Kazancigil, 2005 : 9-10).

La responsabilité en mode gouvernance

Le discours de la gouvernance mobilise singulièrement la notion de responsabilité, mais ne fonde pas cette dernière sur le raisonnement éthique. On s'en remet donc aux principes de transparence et de reddition de comptes : « La perspective de la transparence se substitue à l'exercice de la responsabilité, que l'on a désespéré d'organiser » (Rosanvallon, 2006 : 262). Si le concept de responsabilité est constamment repris dans le discours de la gouvernance, il y est très rarement défini ou développé, de sorte qu'un grand flou demeure quant à ses visées et à sa portée (ce que note aussi Luigi Pellizoni, 2004).

L'analyse de Denis Salles (2011) montre qu'en gouvernance environnementale, comme en gouvernance « tout court », on vise à insuffler la responsabilité à travers trois mécanismes complémentaires. D'abord, le partage du pouvoir décisionnel et opérationnel entre les acteurs partenaires devrait, selon les tenants de la gouvernance, favoriser la responsabilité (*ibid.* : 47). Or ce premier mécanisme, pouvant effectivement entrainer la co-responsabilité entre acteurs devant leurs choix et leurs actions, a aussi la particularité de rendre plus difficile l'évaluation de la responsabilité du gouvernement (Burlone et Giroux, 2006; Hamel, 2008 : 79) et l'imputabilité de chacune des parties prenantes en cas de dérives. En effet, « en situation de gouvernance (...) personne ne sait plus qui est responsable et cette situation favorise la désignation de boucs émissaires » (Lafaye, 2001 : 63).

La deuxième façon dont on veut induire la responsabilité en gouvernance environnementale, c'est au travers de dispositifs de participation citoyenne qui viennent « façonner une responsabilité conjointe » quant aux décisions et à leurs retombées (Salles, 2011 : 48). L'instrumentalisation guette alors les participants, s'ils deviennent coresponsables sans que leurs visions ne se reflètent dans la prise de décision (Mappa et Conti, 2009 : 53). Au Québec par exemple, 90% des recommandations issues des commissions parlementaires et consultations publiques ne sont pas suivies par les décideurs (Dugas et Parenteau, 2006 : 306).

Le dernier mécanisme de responsabilisation caractéristique de la gouvernance environnementale consiste à inciter les citoyens à davantage de responsabilité individuelle dans la résolution des problèmes socioécologiques (en intégrant par exemple des écogestes dans leur quotidien): « l'idée est de faire assumer à l'individu les conséquences de ses choix, fussent-ils limités par d'autres contraintes structurelles » (Salles, 2011 : 49-50). Quant aux acteurs de la gouvernance, ils se font responsables non par l'imputabilité ou la limitation de leurs désirs économiques, mais par la justification de leurs dépenses, la soumission à des audits mesurant leur

performance et l'octroi de compensations partielles pour les risques que leurs activités engendrent (par exemple, la bourse du carbone). Par ailleurs, selon Luigi Pellizzoni (2004), la référence de plus en plus fréquente à la reddition de comptes est non seulement le fait d'une complexité et d'une incertitude croissantes, mais aussi le résultat d'une responsabilité pour faute (*liability*) désormais difficile à imposer vu l'affaiblissement de l'autorité de l'État dans ce contexte de gouvernance.

La responsabilité politique par le droit constitutionnel

Lorsqu'on s'intéresse au développement du concept de responsabilité politique dans le champ de la science politique, mais en se situant à l'extérieur d'une analyse concomitante de la gouvernance, on entre dans l'univers du droit constitutionnel. En effet, les textes que j'ai pu recenser puis analyser dans le domaine de la science politique (notamment ceux de Beaud, 2000; Bidégaray et Emeri, 1998; Portelli, 2009; Ségur, 1998) traitent presqu'exclusivement de l'ancrage légal et procédural de la responsabilité politique. Les auteurs s'intéressent alors à la responsabilité des élus et des hauts fonctionnaires dans l'exercice de leurs fonctions. Dans cette perspective, la responsabilité politique est liée aux formes de légitimité politique énoncées plus haut avec Pierre Rosanvallon; elle est la contrepartie du pouvoir détenu et se concrétise par un jugement extérieur sur les actions menées. En effet, alors que le pouvoir de décider est bien dans les mains de la classe politique, le pouvoir d'évaluer est remis à une tierce partie, qui est tantôt le juge, tantôt l'électorat. Il est ainsi question d'une dimension bien circonscrite de la responsabilité, soit la responsabilité pour faute.

Le souci, pour les décideurs, d'agir dans l'intérêt général et selon les valeurs socialement partagées est aussi partie de la responsabilité politique dans le droit constitutionnel, mais l'importance que l'on donne à cette forme de responsabilité est beaucoup plus ténue. En fait, une fois que le droit a posé que le politicien se devait d'être vertueux, il n'a plus comme seule fonction d'identifier et de sanctionner les occasions où cette personne manque à son devoir. À l'heure actuelle, la responsabilité

pénale occupe donc une vaste portion du terrain de la responsabilité politique. Cela entraine de la confusion et soulève des enjeux éthiques dans l'espace politique, à tel point que l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a mené une réflexion pour départager responsabilités pénale et politique. La Commission européenne pour la démocratie par le droit (2013) s'inquiète ainsi de l'utilisation du système juridique à des fins politiques et des clauses d'immunité juridique protégeant les élus. Or, il ressort de ce texte et d'un rapport successif (Omtzigt, pour le Conseil de l'Europe, 2013) une simple volonté de circonscrire les moments où la responsabilité pénale des élus doit être mobilisée. On n'entend pas redéfinir ou revaloriser les différentes dimensions de la responsabilité politique.

Vivre la responsabilité politique en dehors des principes de la gouvernance et du droit constitutionnel

Les deux perspectives d'exercice de la responsabilité politique portées par le discours dominant et présentées plus haut éludent l'idée du projet politique, de la co-construction du vivre-ensemble. D'un côté, le projet dont il est question a avant tout une vocation économique et concerne un nombre restreint d'acteurs rassemblés par cooptation; de l'autre, le projet est simplement absent et s'il existait, il serait l'œuvre de l'unique classe politique. À considérer seulement ces deux perspectives, on serait porté à croire que cynisme et nihilisme ont gagné l'espace public, que l'on ne croit plus en la possibilité de projets de société signifiants, fondés sur des valeurs collectivement choisies. Pourtant, si l'on observe du côté des mouvements sociaux, on peut voir que l'altermondialisme et les récentes mobilisations citoyennes du Québec et d'ailleurs témoignent d'une réalité tout à fait distincte et tout aussi prégnante. À travers leurs dénonciations et leurs propositions, ces groupes soutiennent une forme différente de responsabilité politique en impulsant des débats politiques à forte dimension éthique, où les participants se penchent sur les valeurs du vivre-ensemble.

À partir du moment où l'on se représente la responsabilité politique comme une façon de vivre au quotidien et pour le futur son engagement dans les choses publiques, arrive inévitablement une réflexion sur l'éthique et la morale. Comment organiser le projet collectif? Selon quelles valeurs? Comment en discuter ensemble et en décider? Qu'est-ce qu'être responsable dans ce contexte? Il s'agit alors de se doter d'une façon de réfléchir, de dire et de faire les choses en commun; on se questionne aussi sur les normes qui prévalent en la matière. À cet égard, éthique et morale sont souvent confondues. Dans les textes de philosophie politique parcourus au sujet de la responsabilité, les deux termes étaient souvent inter-changés, un auteur (Jobin, 2006) les posant même comme équivalents. Une distinction entre ces deux concepts met pourtant en lumière un potentiel de transformation personnelle et sociale. La contribution la plus éclairante que j'ai étudiée à ce sujet est celle de Raymond Polin dans *Éthique et politique* :

> *Une éthique, qui constitue en tant que telle la conscience d'une attitude créatrice et organise ses œuvres selon leur harmonie propre, est de l'ordre de la création. Elle présente une morale à l'état naissant tandis que la morale présente l'éthique qui lui correspond à l'état accompli ou rétrospectif. Une morale est un ensemble plus ou moins cohérent, parfois un simple conglomérat de traditions, de coutumes, d'habitudes, de mœurs, de manières de vivre, de sentiments et d'opinions reçues, d'œuvres accomplies. Elle résulte de l'accumulation, de la sédimentation des œuvres accomplies au sein d'une communauté, en fonction d'éthiques effectivement vécues. Dans le domaine de la morale, des mœurs, les règles, les normes, explicites ou non, l'emportent sur les valeurs ou même sur les fins, imposent, de tout le poids du passé, des conduites d'obéissance. Dans l'éthique, au contraire, les valeurs, les fins l'emportent sur les normes et appellent à des conduites de responsabilité, ouvertes sur l'avenir. La morale se situe immédiatement au niveau de l'existence vécue, l'éthique, immédiatement au niveau de la pratique réfléchie de la liberté.* (Polin, 1968 : 102)

Un tel éclairage m'apparait essentiel pour aborder les différentes propositions théoriques et les diverses analyses concernant la responsabilité politique. En effet, Raymond Polin pose bien la distinction entre des normes sociales (figées) guidant la conduite – qui tiennent de la morale –, et une démarche réflexive sur la façon d'agir

dans le monde – qui tient de l'éthique. Par ailleurs, la façon dont l'auteur lie éthique et morale suggère un continuum d'apprentissage axiologique se vivant autant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

La responsabilité politique telle qu'entendue dans le paradigme de la gouvernance et dans le droit constitutionnel tient beaucoup plus de la morale que de l'éthique. Or si la morale donne des balises utiles dans toutes ces situations de la vie où il faut agir rapidement, sans pouvoir prendre le temps de réfléchir, elle ne peut être le guide du politique. Autrement, le politique n'est qu'un espace d'arbitrage des luttes de pouvoir. L'organisation du projet politique nécessite des espaces réflexifs, individuels et collectifs, des moments de création, de co-construction du vivre-ensemble. Dans cette perspective, l'éthique telle que définie par Raymond Polin m'apparait porteuse puisqu'elle implique cette recherche, ce questionnement constant, cette réaffirmation des valeurs guidant l'action et le projet avec autrui dans le milieu de vie partagé.

Reconnaitre, pour ensuite prendre action politique

Une dimension importante de la responsabilité concerne le souci de l'autre et de l'environnement, allant de pair avec la reconnaissance des effets de ses actions. Je me concentrerai ici sur l'analyse de deux auteurs qui ont offert une contribution majeure relativement à cette forme de responsabilité, soit Iris Marion Young, sur la prise de conscience des causes structurelles des inégalités sociales et Hans Jonas, sur la reconnaissance des effets des activités anthropiques sur l'environnement.

Dans *Responsibility for justice* (2011), Iris Marion Young constate que « la plupart d'entre nous contribuons (...) à la production et à la reproduction des injustices structurelles précisément parce que nous suivons les règles et les conventions acceptées et attendues par les communautés et les institutions au sein desquelles nous agissons » (traduction libre : 107). Une réflexion critique, une délibération dans la pleine conscience nous feraient douter ou rejeter ces pratiques, mais lorsque nous

agissons de la sorte, nous avons plutôt en tête les objectifs immédiats que nous souhaitons atteindre, le besoin ou le désir concret que nous voulons combler – et pas nécessairement les effets distants que celui-ci implique (*ibid.*, chapitre 4). Il est ainsi question d'une morale qui légitime des conduites qu'un jugement éthique refuserait. Dans cette conceptualisation, la distinction entre morale et éthique proposée par Raymond Polin résonne donc particulièrement : elle y trouve une application concrète. La difficulté ou le refus de « penser », tel qu'entendu par Hannah Arendt dans sa théorie sur la « banalité du mal » (évoquée brièvement dans la prochaine section de cet article), trouve également écho dans cette analyse.

Le modèle de la connexion sociale de Iris Marion Young dénonce aussi la judiciarisation du politique parce que la responsabilité y relève d'une faute commise, à attribuer à un ou des coupables, alors même que la complexification des rapports caractéristique de la mondialisation rend cette forme de responsabilité si difficile à établir. En effet, la globalisation implique des violences systémiques auxquelles participent des millions de personnes, et ce sans en prendre conscience, sans vouloir le voir, ou sans se sentir le pouvoir de faire autrement, ayant le sentiment d'être dépassés par la machine politico-économique.

Face à cette réalité où la solidarité est malmenée, où la réflexivité fait défaut, Iris Marion Young invite à une responsabilité qui dépasse la seule prise en charge par l'État et ses institutions des problèmes sociaux. L'auteure propose ainsi une responsabilité partagée qui s'actualise dans l'action politique. Elle explique qu'il ne s'agit pas de se sentir individuellement coupable pour les injustices auxquelles on contribue, mais bien de reconnaitre cette injustice et de chercher à l'abolir par son engagement social et politique. Ce qui est alors visé, c'est une « réorganisation de nos relations » et une « coordination plus juste de nos actions » (traduction libre, Young, 2011 : 112); il est question de transformations structurelles, de changements dans les processus et les institutions qui posent problèmes. La politique de la responsabilité

partagée n'implique pas que les institutions gouvernementales aient à prendre en charge le bien et la justice (comme c'était le pari avec l'État-providence). Cette perspective soutient plutôt que ces organismes d'État servent de « médiateurs de l'action coordonnée de ceux qui partagent la responsabilité » (traduction libre, *ibid.* : 112).

Si la contribution de Iris Marion Young concerne le rapport aux autres, celle de Hans Jonas porte sur le rapport à l'environnement. Rendu célèbre par son ouvrage intitulé *Le principe responsabilité* (1979/1990), Hans Jonas a développé une « éthique du futur » qui tient compte du fragile équilibre des écosystèmes, qui reconnait la pression toujours plus grande que l'humain exerce sur les milieux de vie. Par le « principe responsabilité », Hans Jonas invite ainsi à la précaution dans la prise de décisions. Cette responsabilité prospective vise à garantir le maintien de la vie et la survie de l'humanité dans le contexte d'incertitude provoquée par l'industrialisation, l'application massive de la techno-science et la complexification des réseaux d'action. Le principe de précaution suggère de bien évaluer les risques, d'estimer les effets immédiats et distants des activités projetées, de faire preuve de prudence.

Je n'expliciterai ni ne commenterai davantage l'idée de la responsabilité chez Hans Jonas, ses travaux ayant déjà fait l'objet de nombreuses analyses. Je signalerai toutefois que la vision de Hans Jonas sur le politique m'apparait plutôt désenchantée. En effet, il n'y aurait selon l'auteur qu'un conseil de sages qui puisse guider les décisions éclairées auxquelles il appelle. Il se dégage de cette vision un manque de confiance en la capacité d'apprentissage et d'action écocitoyennes. Aussi, le sens de la responsabilité ne peut s'imposer. Les transformations sociales surviennent lorsqu'une masse critique de citoyens les désirent, les exigent et se mettent en action pour les réaliser.

Le « penser représentatif » d'Hannah Arendt comme façon de vivre la responsabilité politique

Pour Hannah Arendt, être responsable politiquement, c'est exercer son jugement dans la pleine conscience. Les écrits de la philosophe qui traitent de la pensée et du jugement sont en partie le fruit d'une analyse sensible de l'Holocauste, notamment suite à sa propre couverture du procès de Eichmann à Jérusalem[51]. Il demeure que c'est chez Immanuel Kant, plus spécifiquement dans *Critique de la faculté de juger* (1790), que Hannah Arendt trouve les bases philosophiques de sa responsabilité politique. Elle s'appuie ainsi sur le concept kantien de *sens communis* – sens commun à tous –, lequel consiste en une démarche réflexive et sensible qui comporte trois dimensions : le « penser par soi-même », la « pensée conséquente : être en accord avec soi-même » et le « penser en se mettant à la place de l'autre » (Arendt, 1970/1991 : 110). Hannah Arendt invite donc à cultiver son autonomie de pensée, son authenticité de même que la compréhension de l'autre et de sa différence. Cela implique une remise en question ce que l'on posè pour juste, pertinent et vrai. Il s'agit aussi de saisir le spectre des opinions qui caractérisent une controverse et, ce faisant, d'examiner les valeurs proclamées ou sous-entendues. Le « penser réflexif » implique enfin de comprendre pleinement ce à quoi l'on adhère, mais aussi ce que l'on rejette :

> *Je forme une opinion en considérant une question donnée à différents points de vue, en me rendant présentes à l'esprit les positions de ceux qui sont absents; c'est-à-dire que je les représente. Ce processus de représentation n'adopte pas aveuglément les vues réelles de ceux qui se tiennent quelque part ailleurs d'où ils regardent le monde dans une perspective différente; il ne s'agit pas de sympathie comme si j'essayais d'être ou de sentir comme quelqu'un d'autre, ni de faire le compte des voix d'une majorité et de m'y joindre, mais d'être et de penser dans ma propre identité où je ne suis pas réellement. Plus les positions des gens que j'ai présentes à l'esprit sont nombreuses pendant que je réfléchis sur une question donnée, et mieux je puis imaginer comment je sentirais et penserais si j'étais à leur place, plus forte sera ma capacité de penser*

[51]Hannah Arendt fut invitée en 1961 par le *New Yorker* à couvrir le procès d'un criminel nazi. Son observation attentive de cet événement contribua de façon majeure à sa théorie sur la banalité du mal. Selon cette théorie, le mal est le plus souvent commis par des gens qui n'ont pas « pensé », qui n'ont ni décidé de faire le bien, ni décidé de faire le mal.

> *représentative et plus valides seront mes conclusions finales, mon opinion.* (Arendt, 1972 : 307)

La proposition politique de la philosophe suggère un apprentissage ontogénique en invitant à se rapprocher de sa propre identité, de sa propre éthique pour mieux la saisir et l'affirmer. D'autre part, elle implique un apprentissage du collectif, invitant à considérer calmement et avec attention tous les points de vue existants de même que les logiques ou influences qui les sous-tendent. En somme, il s'agit d'apprendre à pratiquer la critique constructive et à former une communauté politique.

L'exercice de « mentalité élargie » proposé par Hannah Arendt présente ainsi un potentiel de développement personnel et de changement social. Cette démarche m'apparait même être une stratégie privilégiée d'apprentissage transformateur. Selon Jack Mezirow, qui a développé une théorie sur cette forme d'apprentissage, la transformation – liée à la croissance émotive et intellectuelle – survient lorsque les représentations deviennent « plus inclusives, distinctives (*discriminating*), réflexives et émotionnellement ouvertes au changement » (traduction libre, Mezirow, 2009 : 22). Le « penser représentatif » comme forme d'exercice de la responsabilité politique pourrait aussi aider à saisir la dimension créative du conflit, de la controverse, à quitter la confrontation stérile, ce qui présente un enjeu de taille.

La forme de jugement, de pratique de la responsabilité politique proposée par Hannah Arendt peut par ailleurs paraitre utopique, voire irréaliste à au moins un égard. Il serait effectivement possible, selon l'auteure, d'arriver à travers cette démarche « représentative », à une opinion caractérisée par la « généralité impartiale » (Arendt, 1972 : 308). Or puisque l'engagement politique tient si souvent du fait d'être concerné par les questions en débat, il m'apparait impossible d'y penser et d'y agir de façon impartiale. Étant donné que le penseur « représentatif » est alors juge et partie du processus réflexif qu'il initie, il ne peut prétendre à l'impartialité. Il me semblerait ainsi plus porteur de penser le résultat de cet exercice de décentration

auquel convie Hannah Arendt en terme de positionnement politique à la fois clarifié sur le plan des valeurs, assumé et ouvert sur le monde.

Pour une responsabilité écopolitique, préoccupée du développement d'une société apprenante

Les réflexions philosophiques qui viennent d'être analysées proposent toutes des idées porteuses. Un constat qui s'impose toutefois suite à cette recension critique est qu'aucune des visions de la responsabilité politique étudiées n'embrasse à la fois le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport à l'environnement. Or, ces trois formes de relations apparaissent fondamentalement indissociables dans une perspective d'éducation à l'écocitoyenneté et dans une visée de transformation « écosociale ». Émerge ainsi mon intérêt pour une responsabilité qui soit « écopolitique », qui relève d'une préoccupation pour la qualité des relations personnes-sociétés-environnement – objets même de l'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Sauvé, 2012) – et qui s'actualise par l'engagement dans l'identification collective des meilleures pratiques écosociales. Ma vision d'une responsabilité écopolitique implique ainsi une participation aux choses publiques qui trouve racines dans une réflexion personnelle inspirée de l'« éthique » de Raymond Polin et du « penser réflexif » de Hannah Arendt. Cette forme de responsabilité n'engage pas la seule classe politico-économique, comme c'est le cas dans l'approche gouvernance et les principes du droit constitutionnel qui prévalent, mais bien l'ensemble des citoyens.

Selon le regard que j'y porte, la responsabilité écopolitique s'opère dans différentes temporalités. Il y a d'abord une dimension rétrospective, qui se détache d'une perspective culpabilisante, qui concerne plutôt la reconnaissance des injustices (avec Iris Marion Young) et des dommages causés à l'environnement (avec Hans Jonas). Il y a ensuite un temps présent, moment où s'engager concrètement dans un cheminement personnel et dans l'action sociale, en fonction des valeurs que l'on

porte et de celles que l'on apprend à partager collectivement. Il y a finalement une dimension prospective qui fait référence au souci du long terme, qui guide en partie l'agir et contribue à y donner sens.

Comme plusieurs des auteurs qui ont écrit sur la responsabilité, j'insiste sur sa dimension personnelle, et ce malgré les critiques en partie justifiées d'une tendance à l'individualisation. Il m'apparait que la responsabilité est en bonne partie affaire personnelle non parce qu'on a « désespéré » d'organiser la responsabilité collective, comme le déplore Jacques Beauchemin (2006), mais plutôt parce qu'elle est le point de départ de la responsabilité co-construite et partagée. Car comme l'écrit Christian Lamontagne (2010 : 47), « ce que nous n'avons pas reconnu en nous, nous ne pouvons pas le reconnaitre à l'extérieur de nous ». Avec l'exercice de la pensée réflexive, la responsabilité devient un besoin puisqu'elle participe de l'actualisation de notre personne (*ibid.* : 29) – non dans un sens narcissique, mais plutôt dans une idée d'éveil à l'autre et à l'environnement. La responsabilité écopolitique apparait donc ontogénétiquement fondée, relevant du développement personnel. Il s'agit ainsi d'apprendre sur soi, d'apprendre à être soi tout en apprenant à former une communauté politique dans le milieu de vie partagé. La responsabilité de transformation personnelle s'imbrique ainsi avec une responsabilité de transformation des réalités écosociales. Cette dernière peut entre autres s'opérer par l'engagement dans des processus délibératifs où l'on identifie collectivement les valeurs et les solutions à prioriser face aux enjeux socioécologiques.

En conclusion

L'idée d'une responsabilité écopolitique étant lancée, la question de sa concrétisation dans le contexte sociopolitique actuel demeure. L'identification de conditions de réalisation, de stratégies de mise en œuvre est souvent le talon d'Achille d'une proposition issue d'une réflexion philosophique. Les contributions analysées sur le

thème de la responsabilité politique n'étaient pas non plus explicites sur ces aspects pratiques.

Commentant les travaux de Iris Marion Young, Jacob Schiff (2008) suggère l'histoire de vie comme stratégie d'apprentissage de la reconnaissance, c'est-à-dire qu'en partageant ses expériences concrètes avec d'autres, il serait possible de mieux saisir les différentes facettes des problèmes de nature systémique. La compassion ressentie deviendrait alors un levier d'action sociale. L'histoire de vie, avec ses différentes possibilités pédagogiques, est une stratégie qui est aussi beaucoup déployée dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement; ces savoirs et savoir-faire pourraient être pris en compte dans la réflexion sur la mise en œuvre de la responsabilité écopolitique.

D'autres auteurs ont aussi ouvert des pistes pratiques d'organisation d'une démocratie plus participative, réactive et proactive face aux enjeux socioécologiques. Je pense notamment à l'ouvrage *Agir dans un monde incertain – essai sur la démocratie technique* (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001) et à la « démocratie écologique » proposée par Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010). De prochains travaux sur la responsabilité écopolitique pourront explorer plus à fond ces contributions. Il est fort probable que l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas offre aussi quelques repères. La réflexion se poursuit donc, mais il apparait déjà que pour vivre la responsabilité écopolitique on aura besoin d'espaces introspectifs, d'espaces pour se « raconter », d'espaces délibératifs où confronter valeurs et pistes d'action, où co-construire le collectif.

Note biographique

Laurence Brière est doctorante en sciences de l'environnement à l'Université du Québec à Montréal. Son champ de spécialisation est l'éducation relative à

l'écocitoyenneté et plus particulièrement les dynamiques d'apprentissage collectif dans le contexte de débats publics sur des enjeux socioécologiques.

Remerciements

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Références bibliographiques

ARENDT, Hannah (1970/1991),« Conférences sur la philosophie politique de Kant », dans Hannah ARENDT, Ronald BEINER et Myriam REVAULT D'ALLONES (dir.), *Juger : Sur la philosophie politique de Kant*, Paris, Seuil, p. 21-119.

ARENDT, Hannah, (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BANQUE MONDIALE (2012). « *Collaborative Governance* », [en ligne], [http://wbi.worldbank.org/wbi/fr/node/18], (22 mars 2012).

BEAUCHEMIN, Jacques (2006), « La responsabilité comme promesse », dans Éric GAGNON et Francine SAILLANT (dir.), *De la responsabilité éthique et politique*, Montréal, Liber, p. 57-67.

BEAUD, Olivier (2000), « La responsabilité politique face à la concurrence d'autres formes de responsabilité des gouvernants », *Pouvoir*, vol. 92, p. 17-30.

BIDÉGARAY, Christian et Claude EMERI (1998), *La responsabilité politique*, Paris, Dalloz.

BLONDIAUX, Loïc et Yves SINTOMER (2002), « L'impératif délibératif », *Politix*, vol. 15, n° 57, p. 17-35.

BOURG, Dominique et Kerry WHITESIDE (2010), *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*, Paris, Seuil.

BRUNELLE, Dorval (2010), « Introduction », *dans* Dorval BRUNELLE (dir.), *Gouvernance, théories et pratiques,* Montréal, IEIM, p. 7-47.

BURLONE, Nathalie et Dalie GIROUX (2005), « Débat et délibération », *Revue gouvernance*, vol. 2, n° 2, [en ligne], [http://www.revuegouvernance.ca/print.php?article_id=30&page_id=45&lang_id=2&], (15 mars 2012).

CALLON, Michel, Pierre LASCOUMES et Yannick BARTHE (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

COMMISSION EUROPÉENNE POUR LA DÉMOCRATIE PAR LE DROIT (2013), *Rapport sur la relation entre responsabilité politique et responsabilité pénale des ministres*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COMMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE (1995), *Our global neighborhood, the report of the Commission on Global Governance*, Oxford, Oxford University Press.

DENEAULT, Alain (2013), *Gouvernance, le management totalitaire*, Montréal, Lux.

DOCHERTY, Iain et Jon SHAW (2011), « The transformation of transport policy in Great Britain? 'New Realism' and New Labour's decade of displacement activity », *Environmental and Planning A*, vol. 43, p. 224-251.

DUGAS, Sylvie et Ian PARENTEAU (2006). *Le pouvoir citoyen : la société civile canadienne et québécoise face à la mondialisation*, Montréal, Fides.

EDGAR, Laura, Claire MARSHALL et Michael BASSETT (2006), « Partnerships: Putting good governanceprinciples in practice »,Ottawa, Institute on Governance, [en ligne], [http://iog.ca/en/publications], (20 mars 2013).

GAUDIN, Jean-Pierre (2002), *Pourquoi la gouvernance?*, Paris, Presses de Sciences Po.

HAMEL, Pierre (2008), *Ville et débat public. Agir en démocratie*, Québec, Presses de l'Université Laval.

HARRIBEY, Jean-Marie et autres (2006), *Le Petit Alter : dictionnaire altermondialiste*, Paris, Mille et une nuits.

HERMET, Guy et autres (2010), *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Paris, Armand Colin.

HERMET, Guy et Ali KAZANCIGIL (2005), « Introduction », dans Guy HERMET, Ali KAZANCIGIL et Jean-François PRUD'HOMME (dir.), *La gouvernance, un concept et ses applications*, Paris, Karthala, p. 5-14.

JOBIN, Guy (2006), « Responsabilisation et discours de la responsabilité », dans Éric GAGNON et Francine SAILLANT (dir.), *De la responsabilité éthique et politique*, Montréal, Liber, p. 37-56.

JONAS, Hans (1979/1990), *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Cerf.

JOUVE, Bernard (2003), *La gouvernance urbaine en questions*, Paris, Elsevier.

JUILLET, Luc (2001), « Pouvoir, démocratie et gouvernance en réseaux. Commentaire sur «La gouvernance en tant que manière de voir» de Gilles Paquet » dans Caroline ANDREW (dir.), *La démocratie à l'épreuve de la gouvernance,* Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 103-116.

KANT, Immanuel (1790/1965), *Critique de la faculté de juger,* Paris, Vrin.

KOOIMAN, Jan (2003), *Governing as governance*, Londres, SAGE.

LAFAYE, Claudette (2001), « Gouvernance et démocratie: quelles reconfigurations?» *Dans* Caroline ANDREW (dir.), *La démocratie à l'épreuve de la gouvernance,* Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 57-86.

LAMONTAGNE, Christian (2010), *Responsabilité, liberté et création du monde*, Montréal, Liber.

LE GALÈS, Patrick (2011), *Le retour des villes européennes*, Paris, Presses de Sciences Po.

MAPPA, Sophia, et Elisa CONTI (2009), « Introduction », dans Sophia MAPPA (dir.), *Les impensé de la gouvernance. La société civile, réponse à la crise?,* Paris, Karthala, p. 5-60.

MARTIN, Glen T. (1999), « A Planetary Paradigm for Global Government », dans Errol E. HARRIS et James A. YUNKER (dir.), *Toward genuine global governance*, Westport, Preager, p. 1-18.

MEZIROW, Jack (2009),« Transformative learning theory », dans Jack MEZIROW et Edward W. TAYLOR (dir.), *Transformative learning in practice,* San Franscisco, Jossey-Bass, p. 18-31.

OMTZIGT, Pieter (2013), *Séparer la responsabilité politique de la responsabilité pénale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

PAQUET, Gilles (2008), *Gouvernance: mode d'emploi*, Montréal, Liber.

PELLIZZONI, Luigi (2004), « Responsability and EnvironmentalGovernance », *EnvironmentalPolitics,* vol. 13, n° 3, p. 541-565.

POLIN, Raymond (1968), *Éthique et politique*, Paris, Sirey.

PORTELLI, Hugues (2009), « La pénalisation de la vie politique », *Pouvoirs*, 2009/1, n° 128, p. 113-119.

PNUD (2010). *Gouvernance démocratique.Inforapide,* [en ligne], [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/fast-facts/french/FF-governance-fr-2010.pdf], (22 mars 2012).

PNUE (2012). *Environmentalgovernance*, [en ligne], [www.unep.org/pdf/brochures/EnvironmentalGovernance.pdf], (7 avril 2012).

ROSANVALLON, Pierre (2006), *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*, Paris, Seuil.

SALLES, Denis (2011), « Environnement: la gouvernance par la responsabilité?», dans Éric DUCHEMIN (dir.), *La gouvernance à l'épreuve des enjeux environnementaux et des exigences démocratiques*, Montréal, VertigO, p. 43-58.

SAUVÉ, Lucie (2012), « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige », *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*, vol. 9, p. 7-21.

SCHIFF, Jacob (2008), « Confronting political responsibility : the problem of acknowledgment », Hypatia, vol. 23, n° 3, p. 99-117.

SÉGUR, Philippe (1998), *La responsabilité politique*, Paris, Presses universitaires de France.

SIERRA, Aurélie et Nathalie LEWIS (2011), « Gouvernance sur le territoire: un regard attentif à la configuration du pouvoir », dans Éric DUCHEMIN (dir.), *La gouvernance à l'épreuve des enjeux environnementaux et des exigences démocratiques*, Montréal, VertigO, p. 165-180.

YOUNG, Iris Marion (2011), *Responsible for justice*, New York, Orford University Press.

ANNEXE B

ARTICLE PUBLIÉ AU SUJET DE L'EXERCICE DU JUGEMENT DANS LES DÉBATS PUBLICS EXPERTISÉS

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*, 13 (2), [en ligne] URL : http://vertigo.revues.org/14000

Résumé

De quelles façons les acteurs exercent-ils leur jugement, forgent-ils leurs opinions dans les débats publics sur des questions socioécologiques? Quelles possibilités y ouvre le recours à l'expertise, mais aussi quels pièges tend-il? Accorde-t-on un espace suffisant à la confrontation des valeurs qui orientent nécessairement les projets collectifs? À travers l'étude d'un cas, soit celui du débat entourant la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal, mais aussi l'analyse de contributions théoriques et philosophiques – dont celles de Hannah Arendt relativement aux concepts de responsabilité et de jugement – nous abordons les enjeux éthiques et politiques que soulèvent ces questions et y apportons des éléments de réponse. Nous argumentons notamment en faveur d'une mobilisation de l'expertise qui soit intégrée à une démarche réflexive et critique partagée, en vue du développement d'une société apprenante.

Abstract

How do stakeholders use their judgment, forge their opinions in public debates concerning socio-ecological issues? What kind of possibilities, but also what pitfalls

may arise when resorting to outside expertise? Is there sufficient space provided for the confrontation of values, given that they will necessarily guide collective projects? Analyzing the public debate surrounding the reconstruction of Montreal's Turcot interchange, but also theoretical and philosophical contributions – among others Hannah Arendt's concepts of responsibility and judgment – we discuss ethical and political issues raised by those questions. In a creative perspective, and looking towards the development of a learning society, we suggest that expertise should be mobilized in a broader, shared, critical and reflexive exercise.

Mots-clés

Débat public, enjeux environnementaux, expertise, responsabilité politique, jugement, valeurs, réflexivité

Keywords

Public debate, environmental issues, expertise, political responsibility, judgment, values, reflexivity

---

Au cours des dernières années, au Québec, d'imposantes mobilisations citoyennes ont émergé dans le contexte de projets publics et privés aux conséquences potentielles inquiétantes: pensons notamment aux projets de centrale au gaz dans le Suroît, de reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal et d'exploitation du gaz de schiste dans la vallée du Saint-Laurent. Chaque fois naissent de grands débats publics, où les consultations du Bureau d'audiences publiques sur l'environnement (BAPE) deviennent le centre névralgique d'argumentation, le moment auquel tout acteur voulant se faire entendre dans le dossier doit prendre part. Bien sûr, le débat ne se

limite pas à cette structure institutionnalisée : forums citoyens, journées de réflexions, panels d'experts et autres échanges épistolaires via les médias alimentent également la controverse.

Or, de quelles façons les acteurs exercent-ils leur jugement, forgent-ils leurs opinions dans ce type de débat? Quelles possibilités y ouvre le recours à l'expertise, mais aussi quels pièges tend-il? Accorde-t-on un espace suffisant à la confrontation des valeurs qui orientent nécessairement les projets collectifs? Voilà les questions qui guident cet article. Des éléments de réponse y seront apportées au croisement de la présentation d'un cas, celui du débat entourant la reconstruction de l'échangeur Turcot, de contributions d'auteurs contemporains et en particulier, de réflexions théoriques et philosophiques développées à partir de l'héritage de Hannah Arendt. Il est ainsi proposé au lecteur, après s'être familiarisé avec le cas Turcot, d'étudier les enjeux que soulèvent la non-clarification des valeurs dans les débats publics, de se pencher sur les concepts de responsabilité politique et de jugement et d'explorer les possibilités – éducatives, démocratiques, émancipatrices – qu'ouvrirait le « penser réflexif et représentatif » (Arendt) s'il devenait une stratégie privilégiée de débat.

Les travaux de recherche à l'origine de cet article s'inscrivent dans les paradigmes épistémologiques interprétatif et critique[52] et s'inspirent des méthodologies de la théorisation enracinée et de l'étude de cas. Ils mettent à profit trois stratégies de cueillettes de données qualitatives soit l'observation, l'analyse de documentation et l'entretien semi-dirigé. La réflexion exposée dans cet article s'appuie sur la démarche itérative suivante : une recension exhaustive des écrits relatifs à la gouvernance et à l'apprentissage dans l'action sociale; notre observation depuis 2011 des évènements du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot; la revue d'un ensemble de

[52] Dans une démarche interprétative, le chercheur s'intéresse au sens, à la signification que les personnes donnent à leurs expériences, aux représentations qu'elles se font des phénomènes qu'elles vivent. Selon une approche critique, le chercheur entend déconstruire des façons de faire établies socialement et proposer des pistes de reconstruction pour sortir des écueils mis en lumière et favoriser un meilleur vivre-ensemble.

rapports, d'articles de journaux, de mémoires, de communiqués, etc. concernant les moments dialogiques de ce débat public ; l'analyse préliminaire d'une douzaine d'entrevues individuelles et de groupe réalisées avec des acteurs engagés dans ce débat public.

Il est ressorti de ces premières analyses deux constats majeurs qui nous ont amenée vers la lecture des textes auxquels nous ferons référence au fil de cet article. D'abord, il semble que l'expertise ait pris un espace démesuré dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur montréalais, amenant l'ensemble des acteurs à débattre à propos de considérations hautement technoscientifiques. Ensuite, il apparait que ce recours exagéré à l'expertise se soit fait aux dépens d'une démarche pourtant essentielle à tout débat dit politique, à savoir la confrontation des idées à propos des valeurs et principes éthiques de l'élaboration d'un projet commun.

L'historique du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal remonte à 2007. Cet échangeur, consistant en un enchevêtrement d'une douzaine de pistes de béton posées sur piliers, est considéré comme la plus imposante infrastructure autoroutière au Canada. Il a été édifié dans les années soixante, époque où la voiture était considérée comme **le** mode de déplacement de l'avenir.

Depuis l'annonce par le ministère des Transports du Québec (MTQ) de la nécessité de rebâtir en entier la structure devenue dangereuse, une foule de citoyens et de spécialistes en urbanisme, ingénierie, gestion de projet, environnement et santé publique se sont interrogés au sujet de la reconstruction et de ses conséquences. Dès les débuts, et au long des six années de débat, une coalition de citoyens et de groupes communautaires, appelée Mobilisation Turcot, a multiplié les stratégies pour convaincre le gouvernement et la société civile que la planification de la reconstruction de l'échangeur devait, d'abord et avant tout, être fondée sur quelques

principes clés relatifs à la qualité de vie, à la diversification de l'offre de transport urbain et à la santé publique, incluant la santé environnementale. Or, le MTQ avait choisi une démarche distincte. Il informa le public de la nécessité de reconstruire alors que les plans avaient déjà été élaborés, fruits d'études techniques amorcées quelques années auparavant. Le débat public, que les promoteurs avaient vraisemblablement voulu éviter, allait se vivre sur la base d'un projet déjà bien armé.

Le projet révisé du MTQ pour la reconstruction de l'échangeur, présenté en 2010, diffère à peine du projet initial déposé en 2007 et débattu lors des audiences publiques de 2009 (sauf en ce qui a trait au budget prévu, qui est passé de 1,5 à plus de 3 milliards de dollars entre 2007 et 2013). Nombre d'acteurs considèrent qu'on y reproduit les erreurs de la première construction, voire qu'on les amplifie. Pour plus de trois milliards de dollars, on construira un « Turcot rétro », selon l'expression de Mobilisation Turcot, qui enclavera davantage les quartiers avoisinants, y augmentera la pollution atmosphérique (en permettant à plus d'automobiles de circuler) et n'offrira pas de solutions structurantes de transport en commun. Selon le Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve (2012), les deux tiers du budget affecté au projet serviront à la démolition puis à la reconstruction de structures viables. Ce collectif déplore aussi que le gouvernement n'ait pas envisagé un « Turcot du 21^{e} siècle », où l'on aurait réduit la capacité automobile de l'échangeur, instauré du transport collectif sur rail dans les axes desservis, enfoui de grandes sections des voies autoroutières pour désenclaver les quartiers et revaloriser ces terrains du centre-ville.

La place de l'expertise dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Ce débat public est caractérisé par plusieurs moments consultatifs et de discussion, initiés tantôt par des instances gouvernementales, tantôt par le milieu universitaire ou communautaire (Tableau 1).

Tableau 1. Principaux moments consultatifs sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

Évènements	Dates	Initiateur	Formule (en bref)
Conversations locales	De l'automne 2007 au printemps 2008	Table de concertation Ville-Émard / Côte Saint-Paul	Des experts en santé publique, urbanisme, environnement, ingénierie, etc. exposent divers enjeux liés à la reconstruction de l'échangeur aux intervenants communautaires et répondent à leurs questions. Les intervenants élaborent sur ces bases une déclaration de principes et fondent la coalition Mobilisation Turcot.
Rendez-vous citoyens	Du printemps 2008 au printemps 2009	Mobilisation Turcot	Des experts de différents domaines exposent aux citoyens réunis les enjeux liés au projet Turcot et répondent à leurs questions. Les intervenants communautaires accompagnent les citoyens dans leur préparation aux audiences publiques.
Atelier sur la requalification des autoroutes en milieu urbain	Avril 2009	Direction de santé publique de Montréal	Des experts internationaux du domaine de l'urbanisme présentent aux élus, intervenants communautaires et fonctionnaires réunis des exemples novateurs de réaménagement urbain.
Audiences publiques	Printemps 2009	BAPE	Des commissaires enquêtent et entendent les citoyens, organismes et experts venus s'exprimer à propos du projet Turcot. Ils conseillent les instances décisionnelles.
Colloque d'échanges	Septembre 2009	Forum URBA2015 (UQAM)	Des experts en génie civil, urbanisme et environnement proposent aux élus, chercheurs et fonctionnaires rassemblés de poursuivre la réflexion sur les enjeux soulevés par les audiences publiques.
Consultation publique	Janvier 2011	Mobilisation Turcot	Le MTQ expose le projet révisé suite au rapport du BAPE. Une période d'échange avec le public suit la présentation.
Consultations publiques	Automne 2011 et hiver 2012	MTQ	Les citoyens peuvent prendre connaissance de scénarios d'aménagement des abords de l'échangeur et voter sur ces derniers. Des fonctionnaires sont présents pour discuter avec les participants (formule café, sans micro ouvert).

Les audiences publiques, commandées par la ministre du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs et organisées par le BAPE, ont certainement constitué le moment central de la discussion publique. Les différents acteurs interpelés par le sujet y sont intervenus, 110 mémoires y ont été déposés. Sans surprise, une place considérable a été consacrée à l'expertise durant ces audiences. L'expertise a aussi été omniprésente dans les autres espaces d'échanges créés, dans les stratégies déployées et les modes d'interventions privilégiés par les instances gouvernementales, les acteurs universitaires et les groupes communautaires.

D'abord, le MTQ a exposé ses plans lors des différents évènements en privilégiant l'intervention de spécialistes fonctionnaires et consultants. Ces derniers y allaient de calculs, de statistiques et d'explications techniques pour convaincre le public. Quant à la Direction de santé publique de Montréal, qui venait de publier un rapport annuel sur le thème du transport, elle a agit à titre d'expert tout au long du débat. Elle a même pris, pendant quelque temps, le rôle d'organisateur de discussions, conviant des experts internationaux à présenter aux acteurs-clés du dossier Turcot des cas innovants de requalification autoroutière.

Le milieu universitaire a beaucoup contribué à l'alimentation du débat public. Le Forum URBA 2015, une initiative du département d'Études urbaines et touristiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), propose, depuis 2005, des journées de réflexions sur l'organisation des transports urbains. L'équipe du Forum invite périodiquement des experts locaux et internationaux à s'adresser aux chercheurs, élus, fonctionnaires et autres intervenants régionaux pour présenter des pistes de solutions et des cas concrets de réussite urbanistique. Un colloque sur le thème spécifique de l'échangeur Turcot a même été tenu. Quand au groupe de recherche-action « *Making mega-projects work for the communities* », composé de chercheurs

issus de six institutions[53], il a apporté plusieurs contributions scientifiques au débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot. La plus notable est certainement la publication, juste avant la tenue des audiences publiques, du livre *Montreal at the crossroads*, lequel aborde les enjeux (sociaux, environnementaux, techniques, etc.) soulevés par le projet du MTQ et propose des alternatives concrètes, élaborées par des professeurs, étudiants et citoyens-experts. Les acteurs de ce projet de recherche ont aussi participé à de nombreux moments consultatifs et informatifs sur le projet de reconstruction.

Les groupes communautaires ont également fait appel à des experts en santé publique et environnementale, urbanisme et architecture. Dans un premier temps, ils les ont consulté pour saisir la globalité des enjeux soulevés par le projet de reconstruction annoncé. Ils les ont aussi invités à rencontrer les citoyens lors de nombreux évènements informatifs et préparatifs aux consultations publiques. Dans un deuxième temps, rassemblés en coalition, ils se sont ralliés du côté d'experts (universitaires et citoyens) ayant élaboré une proposition alternative au projet du MTQ. La logique d'action fut la suivante : puisque le débat se jouait surtout au niveau de l'expertise technique, il fallait pouvoir se saisir du langage du promoteur et lui répondre sur son terrain. Mobilisation Turcot s'est ainsi alimenté des travaux du Groupe de recherche en urbanisme Hochelaga-Maisonneuve (GRUHM), qui a développé dans les moindres détails techniques une proposition alternative au projet gouvernemental.

Ce qui interpelle particulièrement dans le cas étudié, outre l'omniprésence de l'expertise, c'est la présence de rôles fortement marqués (les opposants, les promoteurs, les « neutres ») et l'absence de délibération entre tous les acteurs sur les valeurs (ou principes) à partir desquels élaborer le projet de reconstruction. S'il y a bien eu des échanges réflexifs au sujet des principes qui devraient sous-tendre le

[53]Les six institutions partenaires du projet sont l'Université McGill, l'UQAM, l'Université de Montréal, l'Université Concordia, l'Institut national de recherche scientifique et l'Hôpital Douglas.

projet, ceux-ci ont eu lieu seulement dans les milieux communautaires et universitaires. Les acteurs gouvernementaux n'ont prévu cette délibération publique à aucun moment de l'élaboration du projet. Or, Mobilisation Turcot, vu ce vide réflexif majeur, s'était justement fondée sur la base d'une « déclaration de principes » à respecter dans la planification de la reconstruction de l'échangeur. Élaborée conjointement par une quarantaine de partenaires, la déclaration indique que le projet à bâtir devrait viser les objectifs suivants : « la réduction de la pollution locale et l'amélioration de la santé publique; la diminution de l'utilisation de l'automobile et une augmentation de l'offre de transport collectif; le désenclavement des quartiers touchés; le maintien de l'offre de logements [et] un soutien économique particulier aux quartiers touchés par les travaux durant la période de construction » (Mobilisation Turcot, 2008).

Aurait-il été possible, à partir d'une délibération initiale inclusive sur les valeurs à prioriser dans ce projet public, de mobiliser l'expertise de manière beaucoup plus efficace et, du même coup, d'éviter le dialogue de sourds entre décideurs et groupes communautaires? Cette orientation aurait-elle pu amener un meilleur projet de reconstruction? Voyons comment quelques perspectives théoriques et philosophiques peuvent éclairer ces questions.

Les dangers d'une expertise omniprésente et non située sur le plan des valeurs

> « *Car c'est avec ce qu'il est, ses lacunes, ses travers,*
> *sa nature physique, son histoire sociale,*
> *que le chercheur étudie le monde des autres,*
> *qu'importent les réactions de ses pairs à ce sujet*
> *et sa propre honte à dévoiler ce qu'il en est.* »
> (Bizeul, 2007)

Ce qui a globalement été oublié dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur montréalais, c'est le fait que – comme le rappellent Bourg et Whiteside (2010, p. 83) – les savoirs experts, tout comme les savoirs expérientiels, sont imprégnés des valeurs

et de la vision du monde de ceux qui les développent. Saisir la pleine teneur et la portée de connaissances technoscientifiques implique donc de clarifier les représentations et intérêts qui les sous-tendent. Bien sûr, un certain nombre d'acteurs ont compris cet enjeu. Ce qui est inquiétant toutefois, c'est que l'État ait fait fit de cette dimension éthique majeure. Ce faisant, il a fortement contribué à engendrer un débat sans fin d'expertises et de contre-expertises, éloignant toujours plus de ce qui aurait dû être **la** question centrale du débat, à savoir : dans la perspective d'une politique intégrée des transports pour la région métropolitaine, quelles valeurs devraient guider la conception du projet de reconstruction de l'échangeur Turcot et quels seraient les meilleurs moyens de les mettre en œuvre?

L'expert ne peut prétendre à la neutralité. Il peut, tout comme les autres acteurs, avoir développé une démarche rationnelle visant à identifier ce qui devrait se faire, à tel ou tel égard, dans le dossier Turcot. Or, les démarches rationnelles, quelles qu'elles soient, porteraient très peu souvent une dimension réflexive (Haidt, 2012, p. 44-49) : peu d'attention est généralement portée aux valeurs et influences sociales sous-tendant les logiques et prises de positions. Plus encore, selon le modèle socio-intuitionniste de Jonathan Haidt, chercheur en psychologie morale et sociale, c'est d'abord l'intuition qui oriente les jugements, lesquels guident les raisonnements : « *We are deeply intuitive creatures whose gut feelings drive our strategic reasoning* » (*ibid.*, p. 318). La pensée humaine aurait ainsi une composante intuitive et une composante réflexive, mais ce serait la composante intuitive qui orienterait en premier lieu le jugement. Or les intuitions traduisent un cadre de valeurs (*ibid.*, p. 47) – qui peut être plus ou moins conscient – et les jugements et raisonnements d'autrui compteraient pour beaucoup dans la formation de ce cadre, voire davantage que les raisonnements personnels (*ibid.*, p. 26). Les enjeux éthiques que soulèvent ces mécanismes de pensée et de prise de décisions sont pourtant trop peu considérés dans les situations de controverses socio-environnementales. On y voit et y on présente l'expert comme une personne objective dans son champ professionnel alors que, en

tant qu'être humain comme les autres, il risque fort de se laisser orienter par des valeurs et des intérêts non-clarifiés.

Du domaine de la pédagogie critique, Jack Mezirow (2001, p. 24) parle « d'habitudes d'anticipations » plutôt que d'intuitions. Selon l'auteur, ces habitudes découlent de « perspectives épistémiques » (*ibid.*, p. 24) qu'il convient d'amener à la conscience par le biais d'une observation réflexive et critique. C'est seulement par cet examen – ce « jugement », dans le langage d'Hannah Arendt – qu'il devient possible de saisir pleinement nos perspectives épistémiques, leurs origines et leurs implications. Ainsi, si chez Jonathan Haidt la notion de jugement correspond à une sorte de décision impulsive, chez Arendt elle traduit plutôt une démarche introspective et critique. Il demeure que ces deux perspectives éclairent l'étude des débats publics expertisés; l'une du côté des défis, l'autre du côté des possibilités.

La vision encore si répandue de l'expert objectif et désintéressé présente un risque majeur; elle fait craindre le phénomène d'« abus d'expertise » (Dussault, 2012), lequel advient lorsqu'un spécialiste émet des avis guidés par des valeurs non explicitées. En fait, dès lors qu'un expert émet un jugement de valeurs, c'est-à-dire qu'il donne une appréciation subjective d'un phénomène (que ce soit consciemment ou non), il ne peut plus prétendre au rôle de conseiller impartial de la décision publique. De plus, le spécialiste en ingénierie, en santé environnementale ou en gestion publique n'est pas plus expert que le simple citoyen en matière de philosophie morale. Le danger est donc, à l'ère du « culte de l'expert », dans le contexte de débats publics où l'expertise domine mais où les discussions sur les valeurs et principes à privilégier n'ont pas d'espace formel, de baser des décisions publiques déterminantes sur des connaissances technoscientifiques influencées par des valeurs qui n'ont pas été choisies collectivement.

> « *L'accent est mis sur l'auto, encore l'auto, l'auto tout le temps! [...] Pourquoi au MTQ il y a encore cette mentalité-là? Je ne sais pas.* »
> (Participante au débat sur Turcot, entretien anonyme, printemps 2012)

Il y aurait donc avantage, pour en arriver à des prises de décisions publiques innovantes, responsables et conscientisées, à valoriser les pratiques et stratégies réflexives, voire à instaurer des espaces formalisés de clarification des valeurs et d'identification de principes lors des débats publics. Cette démarche ne viserait pas à atteindre un improbable consensus, mais plutôt à rendre le débat plus transparent, conscient et révélateur. Il faudrait arriver à mieux combiner réflexivité et rationalité dans les démarches consultatives et délibératives, à rééquilibrer les façons d'assumer la responsabilité sociale.

La responsabilité, entre solidarité instrumentalisée et réflexivité

Tchakie Thomas Sékpona-Médjago (2010, ch. 3) propose une analyse fort intéressante de l'évolution du concept de responsabilité. Il explique que l'industrialisation (19^{e} siècle) aurait entraîné un changement de paradigme à ce sujet. Dans les sociétés occidentales, où l'on concevait jusqu'alors la responsabilité comme étant fondée sur la faute commise – ce que Hans Jonas (1990) appela la « responsabilité rétrospective » –, on en est graduellement venu à penser la responsabilité comme étant basée sur le risque que l'on fait encourir à autrui. Alors que la responsabilité était auparavant informée par la morale, faisant appel au « tribunal intérieur » (*ibid.*, p. 97), elle devenait désormais liée à l'incertitude grandissante perçue dans nos sociétés modernes (Pellizzoni, 2004).

> « *Le risque, c'est l'accident, la menace, le danger, une vulnérabilité, une fragilité dont la causalité échappe à la volonté tout en renvoyant au fait de l'homme. [...] Depuis la fin du dix-neuvième siècle, nous avons bien conscience que si les risques se multiplient en nature et en gravité, ils renvoient toujours plus à l'homme, à son activité et à sa puissance. L'expérience de la responsabilité comme risque est d'abord une expérience de notre pouvoir et de notre volonté de puissance.* » (Ewald, 1996, p. 28, cité dans Sékpona-Médjago, 2011, p. 106)

Le développement socioéconomique basé sur les avancées techniques et scientifiques dont nous ne maitrisons pas nécessairement les conséquences a fait prendre des proportions démesurées à cette deuxième forme de responsabilité. L'incertitude liée au déploiement de la technoscience de même que la complexité grandissante de nos réseaux socioéconomiques rend difficile voire inappropriée la recherche de coupables pour les fléaux ou situations dangereuses touchant individus, communautés et écosystèmes.

Dans ce contexte, nous avons socialement valorisé la responsabilité partagée *a priori*[54], et ce surtout par l'organisation de systèmes d'assurance collective (élément qui ne sera pas considéré dans le cadre de cet article), la consultation du public sur différents projets gouvernementaux et, plus récemment, la concertation d'acteurs en mode « gouvernance ». Les deux derniers phénomènes se caractérisent par la multiplication des acteurs participant à la décision (ou au processus la précédant) et donc, par leur « responsabilisation » (Barbier et Larrue, 2011). Or, si les citoyens et acteurs de la société civile deviennent « coresponsables » avec les politiciens pour les décisions publiques rendues, leurs visions, arguments et propositions n'y sont pas nécessairement reflétés. Dans ces cas, malheureusement trop fréquents, on parle d'instrumentalisation de la participation citoyenne puisque cette participation sert simplement à « légitimer » – en apparence – des décideurs qui avaient déjà déterminé la route à suivre (Mappa et Conti, 2009, p. 53). Cette forme de coopération symbolique proche de la manipulation, identifiée par Sherry Arnstein dès 1969, est encore très répandue aujourd'hui. Au Québec par exemple, près de 90% des recommandations issues des commissions parlementaires et consultations publiques ne sont pas suivies par les décideurs (Dugas et Parenteau, 2006, p. 306).

À travers les processus de consultation et de gouvernance, on choisit aussi beaucoup d'exercer la responsabilité par le recours à l'expert, car la science permet – jusqu'à un

[54] À ne pas confondre avec la « responsabilité prospective » de Hans Jonas (1990), qui fait plutôt référence à la responsabilité à l'égard des générations futures.

certain point –d'évaluer le risque, de fournir des projections, de mesurer l'incertitude, de trouver des solutions techniques aux situations problématiques causées par l'humain. C'est notamment ainsi que l'on entend mettre en œuvre le principe de précaution.

Or, Hannah Arendt, devant le même constat de complexification du monde et de difficulté à tracer les frontières de notre responsabilité individuelle, nous invite tous et chacun à prioriser une autre forme de responsabilité, soit une responsabilité politique, laquelle nous ramènerait quelque peu vers le « tribunal intérieur » que nous avions délaissé (Truc, 2008, p. 22-23). Comme le souligne Paul Ricœur (1995, p. 59, *in* Truc, 2008, p. 21) on peut effectivement craindre que l'évacuation de la notion de faute au profit de celle de risque amène à une « totale déresponsabilisation de l'action ». L'enjeu serait donc de trouver un équilibre entre la responsabilité diffuse et partagée de la « société du risque », qui est aveuglément solidaire et qui est trop souvent travestie vers une forme d'instrumentalisation de la participation citoyenne, et la responsabilité pour faute, exagérément culpabilisante mais aussi en décalage important avec le principe de précaution et la réalité contemporaine de complexité. Ainsi, dans une perspective arendtienne:

> « Si la responsabilité politique n'implique aucun *sentiment* de culpabilité, elle requiert néanmoins, pour être assumée, une *conscience* par laquelle cette responsabilité politique est reconnue. [...] En reconnaissant *en quoi* la responsabilité collective le concerne, l'homme s'élève à la dignité de sujet responsable qui assume sa participation au monde. [...] La conscience individuelle est ainsi ce par quoi un homme peut *se savoir* responsable politiquement. » (Truc, 2008, p. 36)

Une telle conception de la responsabilité politique suggère l'utilisation, par tous et chacun, d'un jugement personnel informé par la pleine conscience. Cette invitation à la démarche réflexive implique notamment un auto-questionnement sur les valeurs qui sous-tendent ce que l'on pose pour juste, pertinent et « vrai ». Qu'adviendrait-il si, dans les débats publics, on mobilisait l'expertise dans cette perspective? Peut-on

penser qu'elle prendrait alors une tout autre dimension? Car à bien y penser, en politique, ce ne devrait pas être « le savoir ou la vérité qui [soit] en jeu, mais plutôt le jugement et la décision, l'échange judicieux d'opinions portant sur la sphère de la vie publique et le monde commun, et la décision sur la sorte d'action à y entreprendre, ainsi que la façon de voir le monde à l'avenir, et les choses qui doivent y apparaitre » (Arendt, 1972, p. 285, *in* Beiner, 1991, p. 152).

Vivre, dans les débats publics, la responsabilité de manière à clarifier les valeurs qui sous-tendent les positions politiques et opinions engendrerait probablement bien des transformations personnelles et sociales. Or, il appert que ces idées rencontrent une certaine résistance, un certain malaise.

Le malaise du jugement

« *La question n'est pas*
" Qui suis-je donc pour m'autoriser de juger? "
mais " Que fait-on quand on juge? " ».
Myriam Revault d'Allonnes (1991, p. 242)

Selon Hannah Arendt (1966, p. 323-325, citée dans Beiner, 1991, p. 144), il y aurait partout une convention sociale selon laquelle « nul n'a le droit de juger un autre individu »; nous éprouverions une certaine « répugnance [...] à juger les hommes en fonction de leur responsabilité morale individuelle ». Or, le tabou du jugement est si fort qu'il court-circuite notre raisonnement. On est dans la reconnaissance aveugle de la multiplicité des points de vue et dans le respect poli de toutes les valeurs qu'ils sous-tendent. On demeure dans le droit : cette personne a le droit de penser ceci, d'accorder de l'importance à cela, j'ai le droit de faire de même et donc nos jugements moraux sont inutiles, voire inappropriés. Dans notre réalité pluraliste, le danger du « toutes les valeurs se valent » nous guette. C'est ce que Miguel Benasayag et Angélique del Rey (2012, p. 161) nomment le « relativisme culturel ».

Dans l'imaginaire collectif, « juger » implique de croire que l'on détient la vérité. Le jugement, c'est la sentence, « l'acte de la pensée qui affirme ou nie, et qui pose ainsi le vrai » (Mouloud, *in* Encyclopaedia Universalis). Or, Ronald Beiner (1991, p. 145) explique que pour Hannah Arendt, le jugement prend un tout autre sens : « Juger suppose que nous fassions l'effort de comprendre ceux dont le point de vue n'est pas le nôtre et qui, plus encore, est susceptible de nous déplaire fortement. Le différend ne nous dispense pas de la responsabilité de comprendre ce que nous rejetons; il est bien plutôt ce qui accroit cette responsabilité ». En fait, dans la perspective arendtienne, c'est plutôt avec le raisonnement logique que l'on cherche à poser des vérités, à établir des « validités universelles » (*ibid.*, p. 151). Il s'agirait donc de renverser nos « perspectives épistémiques » (Mezirow) populaires concernant le jugement et la vérité : le fait de juger peut être un acte positif et désirable, la recherche de vérités peut être une piste glissante. Le jugement a le potentiel de favoriser l'ouverture d'esprit et le dialogue de par la prise de conscience des réalités (la sienne et celle d'autrui) qu'il entraine; la « vérité scientifique » peut facilement nuire à la discussion étant donnée qu'elle se pose comme **la** réponse (unique) à une situation donnée.

L'examen des valeurs proclamées ou sous-entendues et l'analyse critique des circonstances dans lesquelles elles se vivent sont des dimensions essentielles du concept de responsabilité politique d'Hannah Arendt. Car ce n'est qu'à travers l'analyse des motivations profondes de nos décisions et des paradigmes qui fondent nos démarches rationnelles voire scientifiques que l'on peut saisir pleinement le sens de nos actions et de nos choix pour le futur. Révéler le malaise du jugement à la conscience sociale, expliciter en quoi cette confusion entrave la pensée réflexive et critique et donc l'exercice de la responsabilité politique, voilà des pistes d'action sociale innovantes.

La pensée réflexive et « représentative » comme piste d'animation des débats publics

« Le conflit est une situation complexe
dans laquelle aucune des « parties » en présence
ne possède à elle seule la « bonne solution ». [...]
C'est cette absence qui nous pousse à inventer des solutions locales. »
(Benasayag et del Rey, 2012, p. 211)

C'est chez Immanuel Kant, plus spécifiquement dans *Critique de la faculté de juger* (1790), que Hannah Arendt trouve les bases philosophiques de sa responsabilité politique. Elle s'appuie ainsi sur le concept kantien de *sens communis* – sens commun à tous –, lequel consiste en une démarche réflexive et sensible qui devrait être celle de tout homme et femme et qui comporte trois dimensions : le « penser par soi-même », la « pensée conséquente : être en accord avec soi-même » et le « penser en se mettant à la place de l'autre » (Arendt, 1970/1991, p. 110). Hannah Arendt invite donc à cultiver son autonomie de pensée, son authenticité de même que la juste reconnaissance de l'autre et de sa différence :

> « *Je forme une opinion en considérant une question donnée à différents points de vue, en me rendant présentes à l'esprit les positions de ceux qui sont absents; c'est-à-dire que je les représente. Ce processus de représentation n'adopte pas aveuglément les vues réelles de ceux qui se tiennent quelque part ailleurs d'où ils regardent le monde dans une perspective différente; il ne s'agit pas de sympathie comme si j'essayais d'être ou de sentir comme quelqu'un d'autre, ni de faire le compte des voix d'une majorité et de m'y joindre, mais d'être et de penser dans ma propre identité où je ne suis pas réellement. Plus les positions des gens que j'ai présentes à l'esprit sont nombreuses pendant que je réfléchis sur une question donnée, et mieux je puis imaginer comment je sentirais et penserais si j'étais à leur place, plus forte sera ma capacité de penser représentative et plus valides seront mes conclusions finales, mon opinion. [...] La seule condition à cet emploi de l'imagination est d'être désintéressé, libéré de ses intérêts privés.* » (Arendt, 1972, p. 307)

La proposition politique de la philosophe est séduisante; elle comporte une dimension d'autoformation, invitant à considérer calmement et avec attention tous les points de vue existants de même que les logiques ou influences qui les sous-tendent, et suggérant également de se rapprocher de sa propre identité pour mieux la saisir. Cette forme de jugement, de pratique de la responsabilité politique, peut par ailleurs apparaitre utopique, voire irréaliste à au moins un égard. Il serait effectivement possible, selon l'auteure, d'arriver à travers cette démarche « représentative », à une opinion caractérisée par la « généralité impartiale » (1972, p. 308). Or, il ne nous apparait pas possible, ni même souhaitable, de rechercher à travers une telle démarche une éventuelle impartialité. Étant donné que le penseur « représentatif » est juge et partie du processus réflexif qu'il initie, il ne peut prétendre à l'objectivité. Il nous semblerait ainsi plus porteur de valoriser une subjectivité à la fois assumée et ouverte sur le monde dans cet exercice de décentration auquel convie Hannah Arendt. Et l'un des défis majeurs de ce processus demeurera cette forte dimension intuitive de la pensée morale et du raisonnement humain qu'a étudié Jonathan Haidt.

Il demeure que l'exercice de « mentalité élargie » de Hannah Arendt présente le potentiel de susciter l'apprentissage transformateur chez celui qui le pratique. Cette démarche apparait effectivement comme pouvant « transformer des perspectives de sens de façon à les rendre plus inclusives, distinctives (*discriminating*), réflexives et émotionnellement ouvertes au changement » (trad. libre, Mezirow, 2009, p. 22). Le « penser réflexif et représentatif » (Arendt) peut aussi aider à saisir la dimension créative du conflit, à nous faire quitter la confrontation stérile, ce qui présente un enjeu de taille.

En effet, nombre de débats publics relatifs à des enjeux environnementaux sont caractérisés par une polarité forte : d'une part il y a les gens qui souhaitent un certain projet, de l'autre, ceux qui le rejettent. Dans ce jeu d'acteurs, les « experts » sont généralement représentés comme étant au-dessus de la mêlée, dans une certaine

prétention à la neutralité (tel que mentionné plus haut). André Beauchamp, ancien président du BAPE, indique en ce sens que « l'audience publique à la québécoise ressemble un peu à un tribunal. Le promoteur est un peu un accusé et le public principalement opposé au projet joue le rôle d'accusateur » (Beauchamp, 2005, p. 47). À cela s'ajoute que le mandat du BAPE n'est jamais de revoir les fondements d'un projet ni d'organiser un espace de débat sur les principes qui devraient orienter nos choix pour la réalisation (voire l'abandon) de projets de société.

En fait, les lieux de débat où l'on refuse l'identification et la remise en question des valeurs sous-jacentes aux prises de positions sont les plus communs. Miguel Benasayag et Angélique del Rey (2012, p. 15-17) indiquent dans cette perspective que socialement, « tout conflit n'est acceptable qu'à condition de ne pas remettre en cause ses fondements », ce qui mène à un « formatage du conflit ». La controverse nait généralement de divergences quant aux valeurs à mettre en œuvre ou à préserver dans une situation problématique, mais dans les espaces de débat institutionnalisés, on centre le plus souvent la discussion sur des questions techniques. On organise ainsi les débats publics de manière à ce qu'il y ait expression d'opinions divergents, mais sur des aspects déjà décidés de la problématique. Cela crée des situations de rivalité superficielles : les participants n'ayant pas la possibilité, dans le cadre établi, de se pencher sur toutes les dimensions de la situation controversée, le potentiel révélateur et créatif du conflit s'en trouve dramatiquement réduit et les frustrations, grandement augmentées.

Pour sortir de ces dynamiques, il s'agirait, selon Benasayag et del Rey (2012, p. 212), d'arriver à saisir que l'« ennemi à combattre » n'est pas son opposant dans le débat, mais plutôt la structure même du débat. Les énergies ne devraient donc pas être consacrées à déconstruire sans relâche les argumentaires de celui perçu comme « adversaire » – ils sont de toute façon déjà formatés en fonction des thèmes de débat socialement acceptés –, mais plutôt à identifier et dénoncer les problèmes structurels

qui empêchent la vrai rencontre entre les acteurs, qui nuisent à l'établissement d'un espace d'échanges respectant les multiples dimensions des personnes et des situations, qui refusent une vrai discussion à propos des valeurs à privilégier dans l'élaboration de solutions aux enjeux rencontrés.

Créer à partir des apprentissages du débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot

> « *Le débat n'a pas eu lieu à propos du projet Turcot et c'est bien dommage car il rassemble les problèmes les plus délicats que notre société doit affronter et se présente en scénario parfait pour l'illustration des choix de société que nous avons à faire. L'absence d'un véritable débat laisse envisager l'existence d'une série de tabous qui maintiennent le* statu quo. »
> (Pierre Zovilé, participant au débat, correspondance, hiver 2013)

En terminant la présentation du cas Turcot, nous lancions deux questions: Aurait-il été possible, à partir d'une délibération initiale inclusive sur les principes, de mobiliser l'expertise de manière beaucoup plus efficace et, du même coup, de sortir d'une dynamique de confrontation stérile? Cette orientation aurait-elle pu amener un meilleur projet de reconstruction? Nous appuyant sur les contributions théoriques et philosophiques que nous venons d'évoquer, nous soutenons effectivement que des pratiques délibératoires davantage orientées vers la clarification des valeurs et réalisées beaucoup plus en amont dans le processus politique et décisionnel auraient pu changer le devenir de ce projet montréalais.

Le cas Turcot met en exergue que le recours intensif à l'expertise dépolitise les débats, les décentre de ce qui est profondément « chose publique » – soit la détermination des valeurs sociales et l'identification des principes et modes d'organisation du collectif – pour les amener vers une argumentation à propos de préoccupations davantage technoscientifiques (on débat à propos de statistiques, de méthodes prévisionnelles, de normes techniques, d'enjeux de validité « scientifique », etc.). La technoscience a bien sûr sa place dans le débat public; elle ne doit toutefois

pas le monopoliser, mais plutôt l'alimenter. L'« expertisation » dépossède, éloigne ainsi le citoyen du cœur de la discussion, dans un contexte où les décideurs veulent pourtant, en le consultant, lui faire porter plus de responsabilité. Dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, différentes instances gouvernementales ont consulté les citoyens, mais le plus souvent de manière « instrumentalisante », leur transmettant de la responsabilité sans leur donner de pouvoir.

Dans les débats expertisés comme celui sur l'échangeur Turcot, la chose technoscientifique apparait comme autoportante, c'est-à-dire sans ancrage chez les sujets politiques, qui sont pourtant les principaux interpelés et concernés. Il y a lieu de « repolitiser » les débats, de manière innovante. Il s'agit selon nous d'y susciter la responsabilité politique et l'apprentissage transformateur à travers une démarche réflexive et critique, sans être naïfs quant aux difficultés et résistances liées à la mise en œuvre d'une telle pratique et tout en restant conscients des limites d'une certaine forme d'institutionnalisation de cette stratégie.

Des débats publics contribuant au développement d'une société apprenante comporteraient des espaces dialogiques inclusifs qui se tiendraient bien en amont de l'élaboration d'un projet et où l'on délibèrerait à propos des principes sur lesquels le fonder. Au sein de ces espaces, les participants – experts compris – seraient invités à expliciter les valeurs qui sous-tendent leurs opinions et propositions et les experts ne seraient sollicités qu'une fois les fondements éthiques et politiques du projet discutés et établis entre tous les acteurs. Bref, dans ces débats, on susciterait le potentiel créatif du conflit et découragerait la confrontation stérile.

Le débat public sur la reconstruction de l'échangeur Turcot a démontré que les acteurs de la société civile québécoise se sentent vivement interpelés par les enjeux de transport et veulent prendre part à la discussion politique sur ce sujet. De nombreuses stratégies ont été déployées en ce sens et plusieurs d'entre elles ont contribué de façon positive au débat. Il demeure que les grandes lacunes de cette aventure

délibératoire ont été son démarrage fort tardif et l'absence d'espace pour faire les choix de société que nécessite un projet de cette envergure. Un autre enjeu social majeur ressortant de l'analyse du cas Turcot est la difficulté à prendre conscience, individuellement et collectivement, des présomptions axiologiques qui guident nos positions et décisions politiques.

Conclusion

Nous avons mené une réflexion critique concernant la place de l'expertise dans les débats publics, en abordant les enjeux éthiques, démocratiques et éducatifs que les pratiques actuelles soulèvent. Nous avons choisi de réaliser cette démarche à partir d'une étude de cas et de la consultation d'ouvrages philosophiques et théoriques. En vue d'élargir la réflexion, il serait particulièrement intéressant d'analyser des initiatives novatrices de délibération publique sous l'angle des questionnements qui ont guidé cet article.

Il y a près de quarante ans, Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977, p. 395) affirmaient que les innovations sociales relèvent souvent de l'engagement moral. Nous croyons que ce constat est toujours d'actualité, le mouvement altermondialiste en étant un bel exemple. Nous osons espérer que l'État (et pas seulement les contrepouvoirs), aménageront dorénavant des espaces politiques catalysant cette forme d'engagement. Il importe également de saisir le potentiel de transformation personnelle et sociale que revêtent les débats sociaux et en ce sens, nous croyons qu'il faille y considérer au moins tout autant le *devenir* que l'*avenir*.

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de thèse, Lucie Sauvé, de même que les personnes participant à cette recherche doctorale. Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Références bibliographiques

Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal.* Paris : Gallimard.

Arendt, H. (1970/1991). *Conférences sur la philosophie politique de Kant. In* Arendt, H., Beiner, R. et d'Allones, M.R., *Juger : Sur la philosophie politique de Kant* (p. 21-119). Paris : Seuil.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture.* Paris : Gallimard.

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

d'Allones, M.R. (1991). Le courage de juger. *In* Arendt, H., Beiner, R. et d'Allones, M.R., *Juger : Sur la philosophie politique de Kant* (p. 222-244). Paris : Seuil.

Barbier, R. et Larrue, C. (2011). Démocratie environnementale et territoires : un bilan d'étape. *Participations, 1*, p. 67-104.

Beauchamp, A. (2005). Le BAPE : une expérience forte, mais limitée. *In* Simard, L., Lepage, L., Fourniau, J.-M., Gariépy, M. et Gauthier, M. (dir.), *Le débat public en apprentissage : aménagement et environnement* (p. 41-49) Paris : Harmattan.

Beiner, R. (1991). Hannah Arendt et la faculté de juger. *In* Arendt, H., Beiner, R. et d'Allones, M.R., *Juger : Sur la philosophie politique de Kant* (p. 131-221). Paris : Seuil.

Benasayag, M. et del Rey, A. (2012). *Éloge du conflit.* Paris : La Découverte.

Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique, 57* (1), p. 69-89.

Bourg, D. et Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique– Le citoyen, le savant et le politique.* Paris : Seuil.

Brummel, R. F. (2010). *Burning through Boundaries: Collaborative Governance and Wildland Fire Planning in the United States and New South Wales, Australia.* Thèse de doctorat inédite, University of Minnesota.

Buchy, M. et Ahmed, S. (2007). Social learning, academics and NGOs : Can the collaborative formula work? *Action research, 5*(4), 358-377.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris : Seuil.

Dugas, S. et Parenteau, I. (2006). *Le pouvoir citoyen : la société civile canadienne et québécoise face à la mondialisation.* Saint-Laurent, Québec: Fides.

Dussault, A.C. (2012). *Philosophie, éthique et environnement.* Conférence organisée par l'Institut des sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 30 novembre 2012.

Ewald, F. (1996). L'expérience de la responsabilité. *In* T. Ferenczi (dir.), *De quoi sommes-nous responsables?* (p. 15-28). Paris: Le Monde.

Gauthier, P., Jaeger, J. et Prince, J. (éd.) (2009). *Montréal at the Crossroads – Superhighways, the Turcot and the Environment.* Montréal : Black Rose Books.

Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve (2012). *Saviez-vous que: Turcot est un iceberg?* [En ligne] URL: http://zovile.com/projets/kino/02_svq_QT2012.html. Consulté le 28 février 2013.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind – Why Good People Are Divided by Politics and Religion.* New York : Pantheon.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité.* Paris : Cerf.

Kant, I. (1790/1965). *Critique de la faculté de juger.* Paris : Vrin.

Mappa, S., et Conti, E. (2009). Introduction. *In* S. Mappa (dir.), *Les impensé de la gouvernance. La société civile, réponse à la crise?* (p. 5-60). Paris: Karthala.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation.* Lyon : Chronique sociale.

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. *In* Mezirow, J. et Taylor, E.W. (dir.), *Transformative learning in practice* (p. 18-31). San Franscisco : Jossey-Bass.

Mobilisation Turcot (2008). *Déclaration de principes. Reconstruction de Turcot : évitons le fiasco!* [En ligne] URL : http://turcot.info/fr/node/66. Consulté le 8 février 2013.

Mouloud, N. (sans date). « Jugement », *Encyclopaedia Universalis*. [En ligne] URL : http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/encyclopedie/jugement/. Consulté le 15 février 2013.

Pellizzoni, L. (2004). Responsability and Environmental Governance. *Environmental Politics, 13*(3), p. 541-565.

Reed, M.S., Evely, A.C.*et al.* (2010). What is social learning? *Ecology and Society, 15* (4). [En ligne] URL: http://www.ecologyandsociety.org/issues/view.php?id=78#Response. Consulté le 10 juillet 2011.

Ricœur, P. (1995). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *InLe Juste I* (p. 41-70). Paris : Seuil.

Sékpona-Médjago, T. T. (2010). *Défis technologiques, principe de précaution et démocratie technique*. Montréal: Liber.

Truc, G. (2008). *Assumer l'humanité. Hannah Arendt : la responsabilité face à la pluralité*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

ANNEXE C

GUIDES D'ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE GROUPE

1. Guide d'entretiens individuels – Mobilisation Turcot

A) Valeurs, intérêts, représentations du participant

A-1. Qu'est-ce qui vous a amené-e à vous impliquer dans le dossier de la reconstruction de l'échangeur Turcot? Quelles étaient vos préoccupations? En quelle année était-ce?
A-2. Depuis, vos préoccupations sont-elles restées les mêmes, ont-elles changé? En quoi?
A-3. Quel serait selon vous le projet Turcot idéal?
A-4. Comment avez-vous rejoint la Coalition Mobilisation Turcot? **OU**
A-5. De quelle façon s'est mise en place la coalition et quel rôle avez-vous joué dans son émergence?
A-6. En êtes-vous à vos premières expériences militantes ou avez-vous déjà derrière vous un long parcours militant?
A-7. Que souhaitez vous obtenir du gouvernement provincial et des instances municipales? Aviez-vous les mêmes attentes au début de votre implication militante? En quoi vos attentes ont-elles changé? Pourquoi?

B) Processus d'apprentissage et de travail

B-1. Depuis que vous vous impliquez dans ce dossier, de quelle façon vous renseignez-vous sur les plans et les démarches du MTQ et sur les enjeux qu'ils soulèvent?
B-2. Comment s'est construit et continue de se construire votre argumentaire en faveur d'un autre projet Turcot? Comment votre participation au sein de la coalition y a-t-il contribué?
B-3. Comment vous êtes-vous préparé-e (vous préparez-vous) à participer aux différents moments de consultations publiques (audiences du BAPE, assemblées publiques)?

B-4. Au sein de Mobilisation Turcot, comment en venez-vous à définir un plan d'actions à mener? Comment vous répartissez-vous le travail?

B-5. Diriez-vous que les différents acteurs du débat (MTQ, Ville de Montréal, journalistes, Vigilance Turcot, Mobilisation Turcot, Direction de santé publique, etc.) ont appris / apprennent (ou s'influencent) les uns des autres? Si oui, de quelle(s) façon(s)? Si non, qu'est-ce qui les en empêche?

C) Savoirs et compétences mis à profit, développés

C-1. Qu'est-ce qu'on apprend au fil de l'implication militante dans le dossier Turcot? Y développe-t-on de nouvelles habiletés? Si oui, lesquelles?

C-2. Quelles sont selon vous les compétences que tout militant devrait posséder? Quelles sont les compétences qui peuvent être développées en cours d'action militante?

C-3. En quoi les stratégies (médiatiques, politiques, éducatives, etc.) déployées par Mobilisation Turcot ont-elles changé au fil du temps ou sont-elles demeurées les mêmes? Pourquoi?

C-4. Quelles stratégies et conditions pourraient être mises en place pour favoriser davantage les apprentissages au sein : a) de la coalition Mobilisation Turcot et b) des procédures de consultation publique?

C-5. Y a-t-il certaines connaissances ou compétences que vous souhaiteriez acquérir pour être encore mieux outillé(e) dans cette lutte citoyenne?

D) Facteurs favorables, facteurs limitants, enjeux

D-1. Quelles sont selon vous les principales forces de Mobilisation Turcot?

D-2. Quels ont été ses succès, ses avancées? Quelles dispositions, événements, collaborations les ont permis?

D-3. Quels sont les principaux enjeux auxquels la coalition fait face dans ses revendications?

D-4. Que pensez-vous du processus de planification de la reconstruction de l'échangeur tel que mené par le MTQ? Comment les écueils auraient-ils pu être évités? Quel aurait été le processus de planification idéal?

D-5. Mobilisation Turcot contribue-t-il au changement social, à l'innovation sociale? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi? Y a-t-il des obstacles? Si oui, lesquels?

D-6. Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que le MTQ s'en tient à un projet Turcot «rétro», pour reprendre l'expression de votre coalition, alors que des propositions novatrices ont été mises sur la table par différents acteurs du débat lors des consultations publiques?

D-7. Trouvez-vous que les médias ont bien relayé les préoccupations et propositions de la coalition?
D-8. La coalition se sent-elle appuyée par les citoyens? Comment s'y prend-elle pour les rejoindre?
D-9. Au sein de Mobilisation Turcot, quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la construction collective de l'argumentaire contre le projet du MTQ?

Retour sur l'entrevue

Récapituler les étapes de l'entrevue et les idées-clés partagées.

Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter?

Demander au participant ses commentaires sur la rencontre.

2. Guide d'entretien de groupe – Mobilisation Turcot

Introduction

Objectifs de la rencontre

Poursuivre la discussion amorcée lors des rencontres individuelles, en allant maintenant dans le plus spécifique.

Identifier collectivement:

- les forces et les lacunes des différentes espaces consultatifs/participatifs mis en place dans le cadre du débat Turcot;
- les caractéristiques de ce qu'aurait été l'espace de délibération «idéal» sur Turcot;
- les transformations sociales qu'a apporté le débat Turcot.

Fonctionnement :
Tours de paroles, temps alloué aux interventions individuelles, recentrage…

Questions

1. Plusieurs espaces de démocratie délibérative ont vu le jour dans le débat sur la reconstruction de l'échangeur Turcot, à l'initiative de différentes parties prenantes. Quelles ont été, selon vous, les forces et les lacunes de chacun des espaces suivants à l'égard :
   - de la communication entourant l'évènement
     (processus d'invitations, diffusion des éléments clés ressortant de la rencontre)
   - du discours des participants (experts, opposants, promoteurs)
     (clarté, justesse et pertinence des propos, des exposés)
   - de l'explicitation des intérêts et des valeurs sous-jacents aux positions, avis et propositions (experts, opposants, promoteurs)
     (exposition claire, omission, par sous-entendus)
   - de la dynamique d'échanges
     (structure proposée {*débat? exposés successifs? médiateur? période de questions?*}
     qualité de l'écoute, espace octroyé/temps et rôles impartis aux différents acteurs, sincérité perçue)
   - de la prise en compte des préoccupations et propositions des participants dans la prise de décision (si applicable)
   - *autre aspect à considérer?*

   a) Conversations locales et session d'information publique au Centre Gadbois (2008)
   b) Conférence organisée par la Direction de santé publique (*Autoroutes urbaines d'aujourd'hui à demain : Atelier sur la requalification des autoroutes en milieu urbain*, avril 2009)
   c) BAPE (2009)
   d) Consultations publiques du MTQ (2011 : secteur Cazelais (septembre), secteur de la falaise Saint-Jacques (novembre), secteur Pullman (décembre) / 2012 : secteur Côte-St-Paul (février))
   e) Consultation citoyenne sur les aménagements à Lionel-Groulx (2012)
   f) Forum URBA 2015 – *L'échangeur Turcot... le BAPE... Quelles décisions prendre?* (septembre 2009)

   Lesquels de ces évènements ont été les plus signifiants? Discussion autour de trois d'entre eux, choisis par les participants.

2. Quelles caractéristiques aurait eu l'espace de délibération idéal sur Turcot? (participants, moment, durée, organisation des échanges, thèmes de délibération, portée, lien avec la prise de décision, etc.)

3. Votre participation au débat sur Turcot a-t-elle engendré des transformations dans :
   - vos façons de voir?
   - vos façons de faire?

4. Le débat sur Turcot a-t-il engendré, selon vous, des transformations sociales :
   - À l'échelle du Sud-Ouest?
   - À l'échelle de Montréal?
   - À l'échelle du Québec?

   Si oui, lesquelles?

5. À votre avis, sur quelle(s) base(s) le gouvernement a-t-il pris ses décisions dans le dossier Turcot ? Sur la base:
   - De principes?
   - De valeurs sociales?
   - De traditions de gestion?
   - De l'expérience?
   - De l'expertise?
   - De pression de lobbys?
   - Des besoins exprimés par les citoyens?
   - *Autres?*

   Préciser quels principes, valeurs, traditions, etc.

6. À votre avis, un prochain débat social sur un enjeu majeur de transport à Montréal (ou au Québec) se déroulerait-il sensiblement de la même façon ou plutôt différemment?
   - Qu'est-ce qui se passerait probablement de la même façon? Pourquoi?
   - Qu'est-ce qui serait probablement différent? Pourquoi?

7. Reformulation, résumé → autres éléments à partager?

Remerciements

Suite
Analyse des résultats, validation.

3. Diaporama de l'entretien de groupe – Mobilisation Turcot

Entrevue de groupe

Les dynamiques d'acteurs et les processus d'apprentissage au sein d'espaces délibératifs portant sur des enjeux de transport urbain - Le cas de l'échangeur Turcot à Montréal

Projet de recherche doctorale de Laurence Brière

Centr'ERE – Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
Université du Québec à Montréal

Les moments de consultation/participation/information

- Conversations locales et session d'information publique au Centre Gadbois (2008)
- Conférence organisée par la Direction de santé publique (avec experts en transport urbain, avril 2009)
- Forum URBA 2015 (septembre 2009)
- BAPE (2009)
- Consultations publiques du MTQ
  - secteur Cazelais (septembre 2011)
  - secteur de la falaise Saint-Jacques (novembre 2011)
  - secteur Pullman (décembre 2011)
  - secteur Côte-St-Paul (février 2012)
- Consultation citoyenne sur les aménagements à Lionel-Groulx (2012)

Analyse des forces et lacunes des espaces de débat sur Turcot

Aspects:

- **Communication entourant l'événement** → processus d'invitations, diffusion des éléments clés de la rencontre (amont, aval)
- **Discours des participants** (experts, opposants, promoteurs) → clarté, justesse et pertinence des propos
- **Explicitation des intérêts et des valeurs** (experts, opposants, promoteurs) → exposition claire? omission? par sous-entendus?
- **Dynamique d'échanges** → structure proposée, qualité de l'écoute, espace octroyé aux différents acteurs
- **Prise en compte des préoccupations et propositions des participants dans la prise de décision**

Quelles caractéristiques aurait eu l'espace de délibération idéal sur Turcot?

Participants

Moment

Durée

Organisation des échanges

Thèmes de délibération

Portée / lien avec la prise de décisions

Etc.

Débat Turcot → des transformations?

Personnelles?

Sociales?

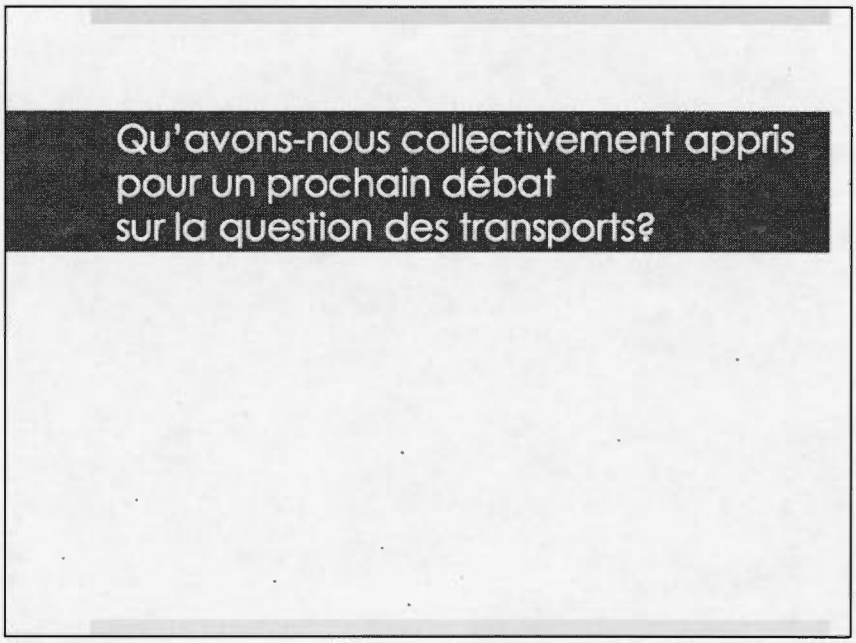
- Sud-Ouest
- Montréal
- Québec

À votre avis:

Sur quelles bases le gouvernement a-t-il pris ses décisions dans le dossier Turcot ?

Sur la base:

- de principes?
- de valeurs sociales?
- de traditions de gestion?
- de l'expérience?
- de l'expertise?
- de pressions de lobbys?
- des besoins exprimés par les citoyens?
- *autres ?*



4. Guide d'entretiens individuels – Autres acteurs

A) Valeurs, intérêts, représentations du participant

A-1. Qu'est-ce qui vous a amené-e à vous impliquer dans le dossier de la reconstruction de l'échangeur Turcot? En quelle année était-ce?
A-2. Quel serait selon vous le projet Turcot idéal? Pourquoi?
A-3. Aviez-vous déjà pris part à des débats publics auparavant? Était-ce aussi dans le cadre de vos fonctions (de travail, politiques)?
A-4. Quelle est votre impression générale de tout ce débat?
A-5. Que pensez-vous de la version finale du projet de reconstruction? A-t-il intégré suffisamment les préoccupations et propositions lancées tout au long du débat?

B) Processus d'apprentissage et de travail

B-1. Depuis que vous vous impliquez dans ce dossier, de quelle façon vous renseignez-vous 1) sur les plans et les démarches des différentes parties prenantes et 2) sur les enjeux qu'ils soulèvent?
B-2. Comment votre vision du projet s'est-elle construite? Comment avez-vous développé votre argumentaire? Comment les interactions – au

sein de votre équipe et dans la discussion avec d'autres acteurs (opposants, experts) – y ont-elles participé?

B-3. Comment vous êtes-vous préparé-e à participer aux moments de discussions collectives du dossier et aux consultations publiques?

B-4. Au sein de votre équipe, comment s'est construite la prise de position ?

B-5. Diriez-vous que les différents acteurs du débat ont appris, se sont influencés les uns des autres? Si oui, de quelle(s) façon(s)? Si non, qu'est-ce qui les en a empêché?

B-6. Quels rôles, quelles contributions ont eu les différents acteurs du débat (citoyens, CRE, MobT, DSP, VdeM, etc.)?

C) Savoirs et compétences mis à profit, développés

C-1. Qu'est-ce que les gens ont appris dans le dossier Turcot? Et vous?

C-2. Quelles sont selon vous les compétences que tout _____ devrait posséder pour bien travailler et influencer dans un contexte comme Turcot? Quelles sont les compétences qui peuvent être développées en cours d'action?

C-3. En quoi vos stratégies (médiatiques, politiques, éducatives, etc.) ont-elles changé au fil du temps ou sont-elles demeurées les mêmes? Pourquoi?

C-4. Quelles stratégies et conditions pourraient être mises en place pour favoriser davantage les apprentissages au sein : a) de votre organisation et b) des procédures de consultation publique?

C-5. Y a-t-il certaines connaissances ou compétences que vous souhaiteriez acquérir pour être encore mieux outillé(e) dans des contextes comme celui de Turcot?

D) Facteurs favorables, facteurs limitants, enjeux

D-1. Quelles sont selon vous les principales forces de votre organisation?

D-2. Quels ont été ses succès, ses avancées dans le débat? Quelles dispositions, événements, collaborations les ont permis?

D-3. Quels sont les principaux enjeux auxquels vous avez fait face dans le débat?

D-4. Que pensez-vous du processus de planification de la reconstruction de l'échangeur tel que mené par le MTQ? Comment les écueils auraient-ils pu être évités? Quel aurait été le processus de planification idéal?

D-5. Y a-t-il des acteurs (groupes) qui ont contribué au changement social, à l'innovation sociale dans ce débat? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi? Quels obstacles, quels facteurs favorables?

D-6. Trouvez-vous que les médias ont bien relayé les préoccupations des acteurs, ont bien informé le public?

Retour sur l'entrevue

Récapituler les étapes de l'entrevue et les idées-clés partagées.

Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter?

Demander au participant ses commentaires sur la rencontre.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SOUMIS AU MINISTÈRE DES TRANSPORTS DU QUÉBEC

Questions à l'attention des professionnels du bureau de projet Turcot du ministère des Transports du Québec (MTQ)

1. Selon vous, quels types de connaissances et quelles compétences sont nécessaires dans la planification d'un projet de l'envergure de Turcot?

2. Quels ont été les principaux succès et avancées du ministère des Transports dans le processus de planification de la reconstruction de l'échangeur Turcot? Quelles dispositions, évènements et/ou collaborations les ont permis?

3. Quels sont les défis auxquels vous avez fait face dans le dossier de Turcot? Comment les avez vous surmontés?

4. Selon vous, qu'est-ce que les gens (citoyens, acteurs gouvernementaux, travailleurs communautaires, entrepreneurs, etc.) impliqués dans le dossier de Turcot ont pu y apprendre?

5. Y a-t-il des changements de vision, des innovations dans les pratiques (au MTQ ou ailleurs) qui pourraient être attribuables au processus de planification de la reconstruction de l'échangeur Turcot? Si oui, quels sont-ils?

6. Le MTQ a organisé plusieurs évènements pour informer et consulter les citoyens dans le dossier de Turcot. Que retenez-vous de ces expériences?

7. Y a-t-il des acteurs, des organisations qui ont particulièrement contribué à faire avancer la réflexion collective dans le dossier de Turcot? Si oui, à quel(s) égard(s) et de quelle(s) façon(s)?

Merci de votre collaboration!

ANNEXE E

GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES

Thèmes de recherche		Objectifs	Méthodes	Matériaux
T0	Caractéristiques du travail pré-débat sous la direction du MTQ et du MDDEP	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Présentation du MTQ lors des séances d'information de l'automne 2007 • Avis de projet du MTQ (PR1*) • Directives du MDDEP pour l'étude d'impact (PR2) • Étude d'impact du MTQ (PR3) • Recueil des avis issus de la consultation des ministères sur la recevabilité de l'étude d'impacts (PR6) • MDDEP - Questions et commentaires adressés au promoteur et réponses (série PR5) • Présentation du MTQ au BAPE
T1	Caractéristiques des espaces de démocratie délibérative	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations (Lionel-Groulx, MTQ, URBA2015) • Documentation explicitant le fonctionnement des audiences publiques (de l'annonce des audiences jusqu'au dépôt du rapport) • Rapport du BAPE • Site Web MTQ (consultations en ligne)

T2	Caractéristiques de l'espace public	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations
T3	Valeurs des acteurs	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues
T4	Valeurs organisationnelles	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Déclaration de principes de Mobilisation Turcot • Présentation du projet par le MTQ au BAPE (DA4) • Énoncé de mission des organisations
(T5) *T5PC* *T5TA* *T5TC* *T5TI*	Représentations des acteurs • Participation citoyenne • Transport automobile • Transport collectif • Turcot idéal	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Rapport du BAPE • Présentation du projet par le MTQ au BAPE (DA4)
T6	Intérêts des acteurs	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Mémoires déposés au BAPE • Présentation du projet par le MTQ au BAPE (DA4)
T7	Contributions dans l'élaboration de solutions	Obj. spéc. 1	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Mémoires déposés au BAPE • Présentation du projet par le MTQ au BAPE (DA4) • *Montreal at the crossroad* • Sites Web
T8	Apprentissages	Obj. spéc. 1.d.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues

T9	Processus d'apprentissages	Obj. spéc. 2	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations
T10	Processus de construction de solutions pour Turcot	Obj. spéc. 1.b. et 2	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Courriels Mobilisation Turcot et GRUHM • Site Web du GRUHM
T11	Enjeux rencontrés (dans la construction participative de solutions)	Obj. spéc. 1.b. et 3	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Rapport du BAPE • Communiqués de presse et lettres ouvertes
T12	Stratégies pour faire face aux enjeux	Obj. spéc. 1.b. et 1.d.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Sites Web
T13	Processus d'élaboration de stratégies relatives aux enjeux	Obj. spéc. 2	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observations • Courriels Mobilisation Turcot
T14	Critères du MTQ (officiels et perçus)	Obj. spéc. 1 et 3	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Présentation du MTQ lors des séances d'information de l'automne 2007 • Avis de projet du MTQ (PR1) • Étude d'impact du MTQ (PR3) • Présentation du MTQ au BAPE • Site Web du MTQ (pour récentes mises à jour – évolution)
T15	Indices de transformations personnelles	Obj. gén.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Commentaires ajoutés lors de la validation
T16	Indices de transformations sociales	Obj. gén.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues • Notes d'observation

T17	Facteurs favorisant la construction participative de solutions	Obj. gén.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues
			Démarche inductive-abductive	• Résultats de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes • Apports théoriques
(T18) *T18A* *T18B*	Facteurs favorisant ou limitant : • l'apprentissage dans l'action sociale • l'innovation écosociale	Obj. spéc. 3 Obj. gén.	Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	• Synthèses d'entrevues
			Démarche inductive-abductive	• Résultats de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes • Apports théoriques
T19	Incidence de la participation à la recherche sur les acteurs	(discussion)	Questionnement analytique	• Synthèses d'entrevues • Courriels reçus

*Les sigles (ex. PR1) sont ceux utilisés dans le site Internet du BAPE pour la classification des documents reçus.

ANNEXE F

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM Faculté des sciences
Université du Québec à Montréal

Montréal, le 23 février 2012.

Mme Laurence Brière, étudiant
Mme Lucie Sauvé, professeure
Institut des Sciences de l'environnement
Université du Québec à Montréal

Objet : Projet de recherche intitulé: Les dynamiques d'acteurs et les processus d'apprentissage au sein d'espaces délibératifs portant sur des enjeux de transport urbain - Le cas de l'échangeur Turcot à Montréal.

Mesdames,

Suite au complément d'information reçu et comme président du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences, je suis heureux de vous confirmer l'acceptation de votre protocole de recherche au plan de l'éthique. Vous trouverez ci-joint le certificat de conformité éthique émis par le Comité.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité d'informer le Comité des modifications qui pourraient être apportées à votre projet, en cours de réalisation, et qui ont trait à la participation de sujets.

Le Comité vous remercie d'avoir porté votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux.

Jean-Paul Guillemot, Ph.D.
Professeur
Président du Comité facultaire d'éthique de la recherche
sur les êtres humains de la Faculté des sciences, UQAM.

Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA
Téléphone : 514-987-3851
www.sciences.uqam.ca

UQÀM **Faculté des sciences**
Université du Québec à Montréal

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet: Les dynamiques d'acteurs et les processus d'apprentissage au sein d'espaces délibératifs portant sur des enjeux de transport urbain - Le cas de l'échangeur Turcot à Montréal.

Responsable du projet: Mme Laurence Brière, étudiante

Programme: Doctorat en Sciences de l'environnement

Superviseure: Mme Lucie Sauvé, professeure

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».
Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité

NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Guillemot, Jean-Paul	Président du Comité, professeur	Kinanthropologie
Arvisais, Louise	Secrétaire du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains	Service recherche et création
Héneault, Jean-Pierre	Professeur	Kinanthropologie
Lafond, Julie	Professeur	Sciences biologiques
Laforest, Louise	Professeur	Informatique
Proulx, Jérôme	Professeur	Mathématiques
Vandelac, Louise	Professeur	Institut des sciences de l'environnement

Le 23 février 2012

Date

Jean-Paul Guillemot
Président du Comité

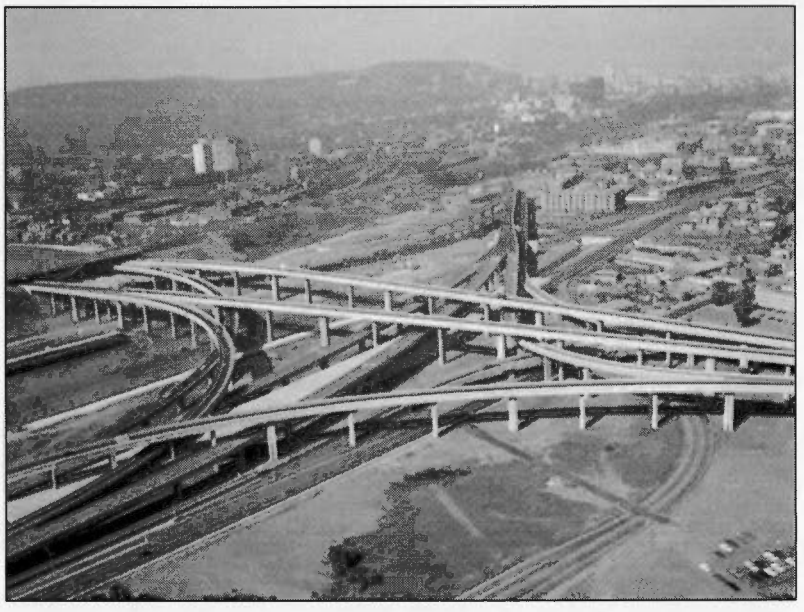
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA
Téléphone : 514-987-3851
www.sciences.uqam.ca

ANNEXE G

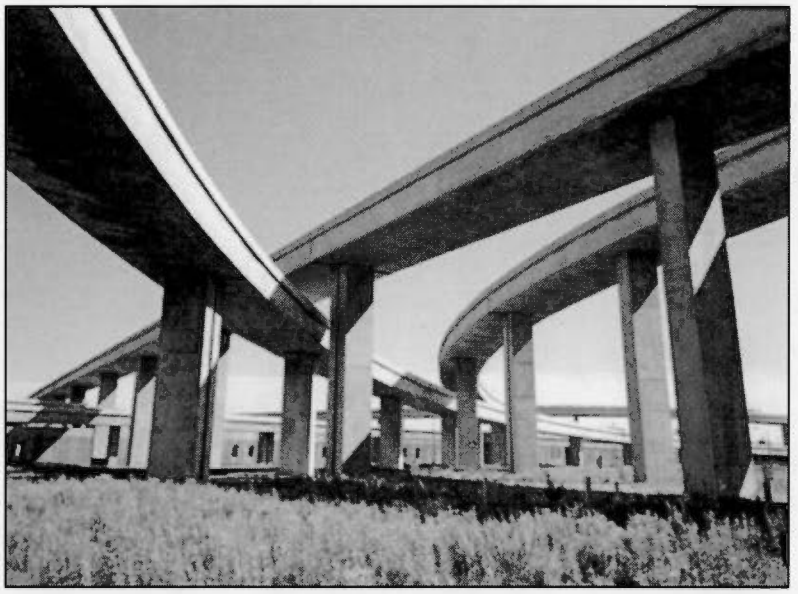
PHOTOS DE L'ÉCHANGEUR TURCOT ENTRE 1967 ET 1970

1. L'échangeur Turcot au sud de l'autoroute Décarie (1969)

2. L'échangeur Turcot, le mont Royal et le centre-ville de Montréal au loin (1967)



3. L'œuvre « futuriste » (1970)

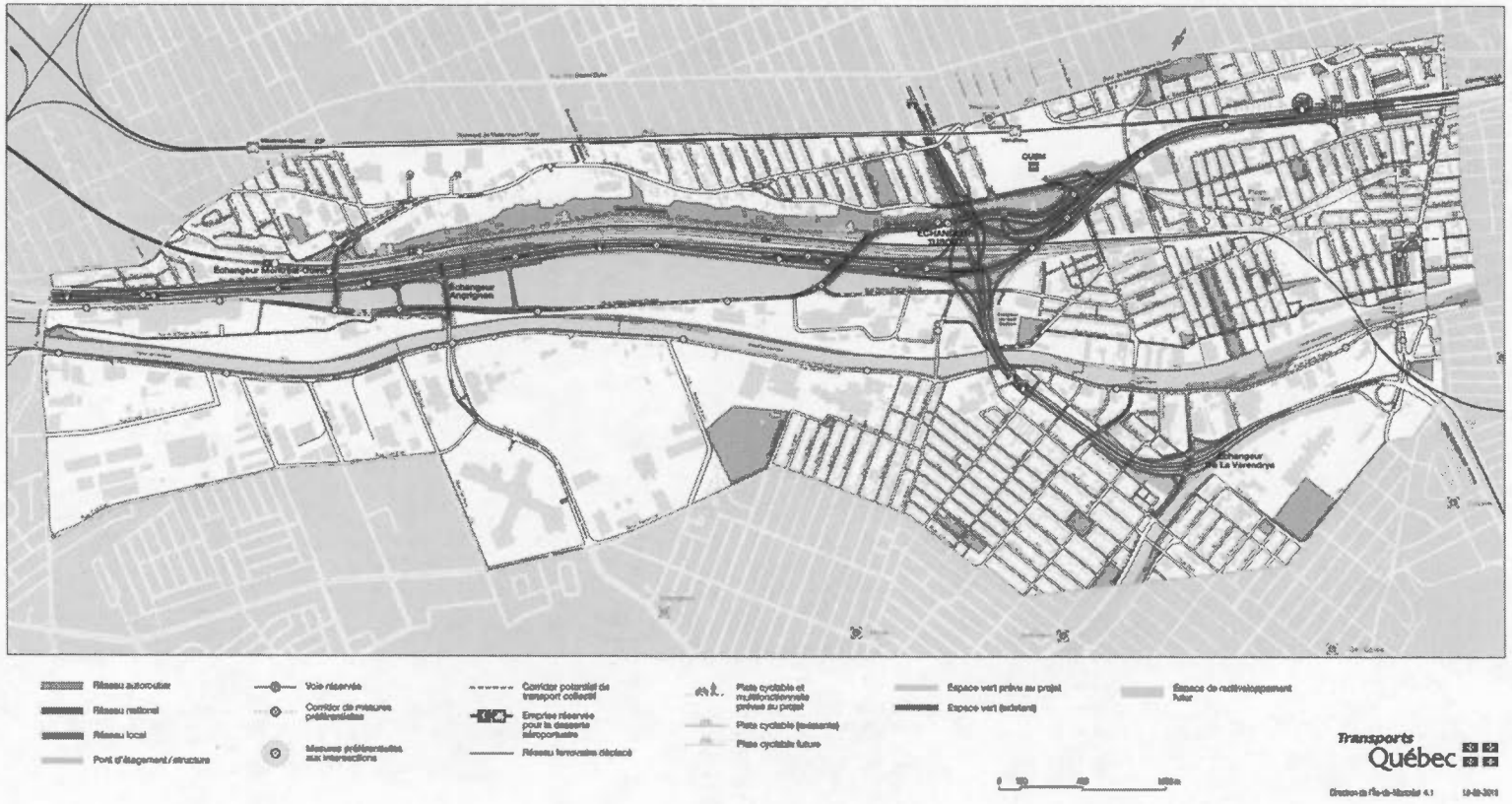


4. Les observateurs (1971)

Source des images : Bibliothèque et Archives nationales du Canada, photographies de Gabor Szilasi (1 à 3) et Gilles Langevin (4)

ANNEXE H

PLAN FINAL DU PROJET DE RECONSTRUCTION DU COMPLEXE TURCOT



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abidi, A. (2011). *Introduction. Fondements conceptuels des termes «gouvernance» et «mobilité urbaine durable»*. Paris: L'Harmattan.

Abraham, Y.-M. (2011). Pour en finir avec la Nature ! Dans Abraham, Y.-M., L. Marion et H. Philippe, *Décroissance versus développement durable – Débats pour la suite du monde* (214-226). Montréal : Écosociété.

Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l'éducation, 29*, 33-44.

Anadón, M. (2011). *La recherche qualitative*. Notes de cours (20 octobre 2011). Doctorat en éducation, cours DME 9005 – La recherche en éducation, Université du Québec à Montréal.

Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, 5*, 26-37.

Andrew, C. et Klein, J.L. (2010). *Social Innovation: What is it and why is it important to understand it better*. Montréal: CRISES.

Antón Valero, J.A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque, 17*, 51-70.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles: De Boeck.

Aulls, M. et Shore, B. (2008). *Inquiry in education. The conceptual foundations for research as a curricular imperative.* New York : Lawrence Erlbaum Associates.

Baber, W.F. et Bartlett, R.V. (2005). *Deliberative environmental politics. Democracy and ecological rationality*. Cambridge: MIT Press.

Bachelart, D. (2005). Écoformation ligérienne pour éduquer à la mondialité. *POUR - La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, septembre 2005* (187), 96-103.

BAPE (2009a). *Projet de reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount. Séance tenue le 11 mai 2009.* Québec: Bureau des audiences publiques en environnement. [En ligne] : http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/mandats/Complexe_Turcot/documents/DT1%20.pdf

BAPE (2009b). *Projet de reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount. Rapport d'enquête et d'audience publique.* Québec: Bureau des audiences publiques en environnement.

BAPE (2012). *Le Bureau des audiences publiques sur l'environnement. Comment participer?* Québec: Bureau des audiences publiques en environnement. [En ligne] : http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/documentation/depliant_Participation.pdf

BAPE (2012). *La médiation.* Québec: Bureau d'audiences publiques en environnement. [En ligne] : http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/documentation/Mediation.pdf

BAPE (2012). *La facilitation.* Québec: Bureau d'audiences publiques en environnement. [En ligne] : http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/documentation/Facilitation.pdf

BAPE (2012). *La demande d'audience publique.* Québec: Bureau d'audiences publiques en environnement. [En ligne] : http://www.bape.gouv.qc.ca/sections/documentation/demande_audience.pdf

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. *In* L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage. Formation et pratiques professionnelles* (pp. 65-91). Paris: PUF.

Baril, J. (2011, 22 août 2011). Évaluation environnementale stratégique et Loi sur la qualité de l'environnement. *Gaïa Presse*. [En ligne] : http://gaiapresse.ca/analyses/evaluation-environnementale-strategique-et-loi-sur-la-qualite-de-lenvironnement-246.html

Batellier, P. (2012, 1er octobre 2012). Revoir les processus de décision publique: de l'acceptation sociale à l'acceptabilité sociale. *Gaïa Presse*. [En ligne] : http://gaiapresse.ca/analyses/revoir-les-processus-de-decision-publique-de-lacceptation-sociale-a-lacceptabilite-sociale-303.html

Bauer, M.R. (2001). *Collaborative environmental decisionmaking: A power sharing process that achieves results through dialogue.* Thèse de doctorat inédite. Blacksburg : Virginia Polytechnic Institute and State University.

Bauman, Z. et Tester, K. (2001). *Conversations with Zygmunt Bauman.* Malden: Polity Press.

Baril, J. et Bélanger, M. (2015). *Le livre vert sur la révision du régime d'autorisation environnementale*. Conférence organisée par le Collectif scientifique sur la question du gaz de schiste, Université du Québec à Montréal, 27 août 2015.

Benasayag, M. et del Rey, A. (2007). *Éloge du conflit*. Paris: La Découverte.

Bergeron, R. (2010). *Plaidoyer pour un investissement équitable en transport. Turcot 50% transport routier - 50% transport collectif.* Montréal: Projet Montréal. [En ligne] : http://projetmontreal.org/wp-content/uploads/documents/document/2011_01_09_projetmontreal_document_1294629194_fr.pdf

Berryman, T. (2003). L'éco-ontogénèse: les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions, 4*, 207-228.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Lyon: Éditions nouvelles, Chronique sociale.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions Nouvelles.

Bherer, L. (2011). Les trois modèles municipaux de participation publique au Québec. *Téléscope, 17*(1), 157-171.

Biddix, P.J., Somers, P.A., et Polman, J.L. (2009). Protest Reconsidered: Identifying Democratic and Civic Engagement Learning Outcomes. *Innovative higher education, 34*(3), 133-147.

Bidou, J.-É., Thubé, F., et Le Thiec, É. (dir.) (2009). *Éthique et éducation à l'environnement* (Vol. 8). Montréal: Publications ERE-UQAM.

Birks, M., et Mills, J. (2011). Essentials of grounded theory. *In* M. Birks et J. Mills (dir.), *Grounded theory: a practical guide* (pp. 1-14). London: SAGE.

Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête? Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique, 57*(1), 69-89.

Bleicher, J. (2006). Bildung. *Theory, Culture & Society, 23*(2-3), 364-365.

Blondiaux, L. (2001). La délibération, norme de l'action publique contemporaine? *Ceras - revue Projet* (268, décembre 2001).

Blondiaux, L. (2008). Démocratie délibérative vs. démocratie agonistique? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines. *Raisons politiques, 2*(30), 131-147.

Blondiaux, L. et Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix, 15*(57), 17-35.

Bobbio, N. (1984/2007). *Le futur de la démocratie*. Paris: Seuil.

Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. New York: Routledge.

Bonnefon, G. (2006). *Penser l'éducation populaire. Humanisme et démocratie*. Lyon: Chronique sociale.

Bonnett, M. (2013). Self, Environment and Education. *In* R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 87-92). New York: Routlegde.

Boud, D. (2010). Beyond reflective practice: reworking the 'critical' in critical reflection. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond reflective practice. New approaches to professional lifelong learning* (pp. 37-51). New York: Routledge.

Bourg, D. et Roy, D. (2005). *Conférences de citoyens, mode d'emploi: les enjeux de la démocratie participative*. Paris: Descartes & Cie.

Bourg, D. et Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique : le citoyen, le savant et le poligique*. Paris : Seuil.

Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. *In* L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité et apprentissage. Formation et pratiques professionnelles* (pp. 13-38). Paris: PUF.

Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M. et Durand, M. (2013). Introduction - Expérience, activité et apprentissage - Contribution. *In* L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité et apprentissage. Formation et pratiques professionnelles* (pp. 1-12). Paris: PUF.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

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 des sciences de l'environnement, 13 (2). [En ligne] : http://vertigo.revues.org/14000

Brière, L. (2014). De la responsabilité de la «gouvernance» à la responsabilité écopolitique. *Éthique publique, 16*(1), 159-177.

Brisson, B. (2009, 11 juin 2009). Le travail occasionne 40% du trafic, *La Presse*. [En ligne] : http://www.lapresse.ca/actualites/montreal/200906/11/01-874595-le-travail-occasionne-40-du-trafic-.php

Brisson, Bruno. (2013, 11 mars 2013). Échangeur Turcot: l'éthique prend du temps, *La Presse*. [En ligne] : http://www.lapresse.ca/actualites/montreal/201303/10/01-4629638-echangeur-turcot-lethique-prend-du-temps.php

Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory : liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2010). Learning democratic reason: the adult education project of Jürgen Habermas. *In* M. Murphy et T. Fleming (dir.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 125-136). New York: Routledge.

Brookfield, S. (2012). A Critical Theory of Adult and Community Education. *International Journal of adult vocational education and technology, 3*(3), 1-15.

Brookfield, S. et Hoslt, J. (2011). *Radicalyzing learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brummel, R.F. (2010). *Burning through Boundaries: Collaborative Governance and Wildland Fire Planning in the United States and New South Wales, Australia.* Thèse de doctorat inédite. Minneapolis : University of Minnesota.

Brunelle, D. (2010). Introduction. *In* D. Brunelle (dir.), *Gouvernance. Théories et pratiques* (pp. 7-47). Montréal: Éditions IEIM.

Bull, R., Petts, J. et Evans, J. (2008). Social learning from public engagement: dreaming the impossible? *Journal of Environmental Planning and Management, 51*(5), 701-716.

Bullard, R.D. (2005). Environmental justice in the twenty-first century. *In* R. D. Bullard (dir.), *The quest for environmental justice* (pp. 19-42). San Francisco: Sierra Club Books.

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain essai sur la démocratie technique*. Paris: Éditions du Seuil.

Carr, P. et Thésée, G. (2015). *Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatoire*. Conférence présentée au Centr'ERE, 25 février 2015, Université du Québec à Montréal.

Carr, W., et Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press.

Cavallar, G. (2014). Res publica: Kant on Cosmopolitaical Formation (Bildung). *Studia Philosophica Kantiana, 1*, 3-22.

Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.

Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ciencia da informaçao, 30*(1), 19-31.

Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris: de l'Herne.

Clark, C. (2010). Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities. *New Directions for Adult and Continuing Education, 126*, 3-11.

Clark, C. et Rossiter, M. (2008). Narrative Learning in Adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education, 119*, 61-70.

Cloutier, J. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale?* Montréal: CRISES.

Colson, D. et Corcuff, P. (2010). *Michel Foucault et le pouvoir*. Conférence présentée à l'Université Populaire de Lyon, « Autour de Michel Foucault », Lyon. [En ligne] : http://unipoplyon.fr/wordpress/wp-content/uploads/2010/03/textes-foucault-pouvoir-2-colonnes-_colson-corcuff-2010_-_2_1.pdf

Commission on Global Governance. (1995). *Our global neighborhood the report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press.

Communauté métropolitaine de Montréal (2011). *Un grand Montréal attractif, compétitif et durable. Projet de Plan métropolitain d'aménagement et de développement.* Montréal: Communauté métropolitaine de Montréal. [En ligne] : http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/pmad2011/documentation/20110428_projetPMAD_complet.pdf

Communauté métropolitaine de Montréal (2012). *Plan métropolitain d'aménagement et de développement. Un grand Montréal attractif, compétitif et durable* Montréal: Communauté métropolitaine de Montréal. [En ligne] : http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/pmad2012/documentation/20120530_PMAD.pdf

Cottereau, D. (2001). *Formation entre terre et mer*. Paris: L'Harmattan.

Cottereau, D. (2005). Écoformation: entre soi et le monde. *POUR - La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, septembre 2005*(187), 111-117.

Courtois, S. (1993). *Les difficultés soulevées par le passage de la théorie des intérêts de connaissance à la théorie de la communication dans l'oeuvre de Jürgen Habermas.* Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Crowley, E. (2011). Le savoir, enjeu d'une lutte de pouvoir entre l'agriculteur et le scientifique. *Ethnologie française, 41*(2), 279-287.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

De Coninck, P. et Séguin, M. (2010). *La consultation par consensus informé. Quand citoyens et experts participent ensemble à éclairer les décideurs.* [En ligne] : http://www.refips.org/files/international/La%20consultation%20par%20consensus%20informe.pdf

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet.* Paris: Economica.

Deneault, Alain (2012). *Enjeux éthiques, démocratiques et cadre légal: l'évaluation environnementale stratégique en question.* 4e Conférence du Collectif scientifique sur la question du gaz de schiste, Université du Québec à Montréal, 8 février 2012.

Deneault, A. (2013). *«Gouvernance» Le management totalitaire.* Montréal: Lux.

Dewey, J. (1916/1973). Democracy and Education. *In* J. J. McDermott (dir.), *The Philosophy of John Dewey. Volume 2. The Lived Experience* (pp. 494-523). Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938/2011). *Expérience et éducation.* Paris: Armand Collin.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris: L'Harmattan.

Dompierre, F. (2012). *Les critères de priorisation en transport au Québec.* Présentation réalisée dans le cadre du *Forum URBA 2015 - Peut-on prioriser les projets de transport dans la région de Montréal?*, Montréal, Hyatt Regency, 13 décembre 2012.

Dryzek, J.S. (2009). Democratization as deliberative capacity building. *Comparative political studies, 42* (11), 1379-1402.

Dryzek, J.S. et Hendriks, C.M. (2012). Fostering Deliberation in the Forum and Beyond. *In* F. Fischer et H. Gottweis (dir.), *The Argumentative Turn Revisited. Public Policy as Communicative Practice* (pp. 31-57). Durham et Londres: Duke University Press.

Dugas, S. et Parenteau, I. (2006). *Le pouvoir citoyen : la société civile canadienne et québécoise face à la mondialisation.* Saint-Laurent, Québec: Fides.

Dussault, A. (2012). *Philosophie, éthique et environnement.* Conférence présentée à l'Institut des sciences de l'environnement, Université du Québec à Montréal, 30 novembre 2012.

Edgar, L., Marshall, C., et Bassett, M. (2006). *Partnerships: Putting good governance principles in practice.* Ottawa: Institute on Governance.

Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. *In* K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning* (pp. 74-89). New York: Routledge.

Fallas, F.V. (2008). Gestalt y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación, 8*(1), 1-12.

Felli, R. (2008). *Les deux âmes de l'écologie – Une critique du développement durable.* Paris: L'Harmattan.

Fischer, F. et Gottweis, H. (dir.) (2012). *The argumentative turn revisited. Public policy as communicative practice*. Durham, É.-U.: Duke University Press.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Resarch. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 291-245.

Foley, G. (1999). *Learning in social action : a contribution to understanding informal education*. Londres : Zed books.

Fook, J. (2010). Beyond reflective practice. *In* H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice. New approaches to profesional lifelong learning* (pp. 37-51). New York: Routledge.

Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Fourez, G. (1997). Qu'entendre par «îlot de rationalité» et par «îlot interdisciplinaire de rationalité»? *ASTER*(25), 217-225.

Fourez, G. (2001). Interdisciplinarité et îlots de rationalité *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 1*(3), 341-348.

Freire, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte.

Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. South Hadley (Massachesetts) : Bergin & Garvey.

Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the 'reflective practitioner'. *In* H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond reflective practice. New approaches to profesionnal lifelong learning* (pp. 15-24). New York: Routledge.

Fung, A. (2003). Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and their Consequences. *Journal of Political Philosophy, 11*(3), 338-367.

Fung, A. (2006). Varieties of Participation in Complex Governance. *Public Administration Review* (décembre), 66-75.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil.

Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation: prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation permanente, 3*(168), 59-73.

Galvani, P. (2009). L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité. *In* C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénie émergente* (pp. 31-55). Paris: L'Harmattan.

Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. *In* P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation - Perspectives de recherche* (pp. 269-313). Paris: PUF.

Galvani, P. (2013). Apprendre de la vie, une démarche réflexive d'auto-écoformation. *In* Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (dir.), *Actes du 3e forum mondial « Apprendre tout au long de la vie: pourquoi et comment?»* (pp. 116-120), Paris.

Gauthier, P. et Brisset, P. (2010). *Turcot, transport et intégration urbaine... pour la suite des choses TURCOT375@Montréal.* [En ligne] : http://fr.slideshare.net/AMCarruthers/turcot375-conference-presse-final

Gauthier, P., Jaeger, J., et Prince, J. (2009). Introduction. Montréal à la croisée des chemins. *In* P. Gauthier, J. Jaeger et J. Prince (dir.), *Montreal at the Crossroads* (pp. 11-20). Montréal: Black Rose Books.

Geertz, C. (1996). Afterward. *In* S. Feld et K. Basso (dir.), *Senses of place* (pp. 259-262). Santa Fe: School of American Research Press.

Gentile, D. (2010, 13 mars 2010). Québec change de plan, *Ici Radio-Canada.ca.* [En ligne] : http://ici.radio-canada.ca/regions/Montreal/2010/03/12/004-turcot-echangeur.shtml

Girard, C. (2009). Raison publique rawlsienne et démocratie délibérative. *Raisons politiques, 2*(34), 73-99.

Giroux, H.A. (2007). Democracy, education and the politics of critical pedagogy. *In* P. McLaren et J. L. Kincheloe (dir.), *Critical pedagogy, where are we now?* (pp. 1-8). New York: Peter Lang Publishing.

Giroux, H.A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *In* P. McLaren et J. L. Kincheloe (dir.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelone: Graó.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Glasser, H. (2007). Minding the gap: The role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. *In* A. E. J. Wals (dir.), *Social learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Gohier, C. (2004). De la demarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives, 24*, 3-17.

Gohier, C. (2005). Le cadre théorique. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 81-107). Sherbrooke: CRP.

Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces, 36*(3), 217-233.

Gorard, S., Rees, G., et Fevre, R. (2002). The role of informal learning. *In* S. Gorard et G. Rees (dir.), *Creating a learning society? : learning careers and policies for lifelong learning* (pp. 105-120). Bristol: Policy Press.

Gouvernement du Québec (2001). *Loi sur la santé publique*, c. 60. [En ligne] : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_2/S2_2.html

Greenwood, D.A. (2013). A Critical Theory of Place-Conscious Education. *In* R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 93-100). New York: Routledge.

Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve (2010). *Saviez-vous que Turcot est un iceberg?* [En ligne] : http://zovile.com/projets/kino/02_svq_QT2012.html

Guilbault, S. (2010, 29 mars 2010). Turcot 375: la solution verte, *Métro*. [En ligne] : http://journalmetro.com/opinions/la-vie-en-vert/54482/turcot-375-la-solution-verte/

Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). *In* J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée* (pp. 11-35). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gutiérrez, F. (2002). *Educar en la praxis*. Mexico: Siglo XXI.

Gutiérrez Garza, E. et González Gaudiano, E. (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: construcción de un enfoque multidisciplinario*. México: Universidad Antónoma de Nuevo León, Siglo XXI.

Gutmann, A. et Thompson, D. (2002). Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente? *Philosophiques, 29*(2), 193-214.

Habermas, J. (1975). *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.

Habermas, J. (1987). *Theorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

Habermas, J. et Savidan, P. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris: Grasset.

Hall, B. (2009). To change the world. Adult learning and social movements. *In* P. Jarvis (dir.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 347-357). London: Routledge.

Haluzay-DeLay, R. (2013). Educating for Environmental Justice. *In* R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 394-403). New York: Routledge.

Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. et Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies, 43*(3), 641-653.

Hansotte, M. (2005). *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles: De Boeck.

Harribey, J.-M. et ATTAC (2006). *Le Petit Alter : dictionnaire altermondialiste*. Paris: Mille et une nuits.

Healy, A. et Morgan, K. (2012). Spaces of innovation: Learning, Proximity and the Ecological Turn. *Regional Studies, 48*(8), 1041-1053.

Hellström, T. (2007). Dimensions of Environmentally Sustainable Innovation: the Structure of Eco-Innovation Concepts. *Sustainable Development, 15*, 148-159.

Hermet, G., Badie, B., Birnbaum, P. et Braud, P. (2010). *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*. Paris: Armand Colin.

Huybens, N. et Lord, D. (2013). *Imaginer la forêt souhaitée pour les caribous et les humains*. Conférence réalisée dans le cadre des Séminaires interdisciplinaires en environnement, Université du Québec à Chicoutimi, 29-30 octobre 2013.

Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Malabar, Floride: Krieger.

Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education, 12*(2), 148-163.

Jakobsen, C.H. (2006). *Reframing citizen engagement in landscape planning: Multi-stakeholder groups as learners*. Thèse de doctorat inédite. Moscow (É.-U.) : University of Idaho.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society : active citizenship in a late modern age*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. Learning to be me. *In* K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 21-34). New York: Routledge.

Jenlink, P.M. (2009). Dewey's Legacy for Democratic Education and Leadership. *In* P. M. Jenlink (dir.), *Dewey's Democracy and Education Revisited* (pp. 21-51). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Joldersma, C.W. et Deakin Crick, R. (2010). Citizenship, Discourse Ethics and an Emancipatory Model of Lifelong Learning. *In* M. Murphy et T. Fleming (dir.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 137-152). New York: Routledge.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.

Juillet, L. (2001). Pouvoir, démocratie et gouvernance en réseaux. Commentaire sur «La gouvernance en tant que manière de voir» de Gilles Paquet. *In* C. Andrew (dir.), *La démocratie à l'épreuve de la gouvernance* (pp. 103-116). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (pp. 230-252). Saint-Laurent: ERPI.

Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Saint-Laurent: ERPI.

Keen, M., Brown, V.A. et Dyball, R. (2005). *Social learning in environmental management : towards a sustainable future*. London, VA: Earthscan.

Kegan, R. (2009). What "form" transforms? *In* K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 35-52). New York: Routledge.

Kilgore, D. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International journal of lifelong education, 18*(3), 191-202.

Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *In* P. McLaren et J. L. Kincheloe (dir.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. Londres: SAGE.

Krause, S. (2005). Desiring justice: Motivation and Justification in Rawls and Habermas. *Contemporary Political Theory, 4*, 363-385.

Krause, S. (2008). *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation*. Princeton: Princeton University Press.

Kwai Pun, V. (2007). *Mining displacement and learning in struggle in Ghana.* Mémoire de maîtrise inédit. Université Mc Gill, Montréal.

Labbé, S. (1992). *Les récits de vie dans la problématique savoir-pouvoir.* Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lafaye, C. (2001). Gouvernance et démocratie: quelles reconfigurations? *In* C. Andrew (dir.), *La démocratie à l'épreuve de la gouvernance* (pp. 57-86). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Laforest, R. et Orsini, M. (2003). Savoir, pouvoir et pragmatisme: l'expertise au service de l'action sociale. *Lien social et Politiques*(50), 135-145.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles.

Le Galès, P. (1995). Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine. *Revue française de science politique, 45*(1), 57-95.

Leborgne, M. (2005). La construction sociale de la confiance: une condition du processus d'apprentissage cognitif des acteurs des débats publics. *In* L. Simard, L. Lepage, J.-M. Fourniau, M. Gariépy et M. Gauthier (dir.), *Le débat public en apprentissage. Aménagement et environnement* (pp. 133-144). Paris : L'Harmattan.

Leeuwis, C. et Pyburn, R. (2002). *Wheelbarrows full of frogs. Social learning in rural resource management*. Assen: Van Gorcum.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza.* Mexico: Siglo XXI.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. *In* A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualités. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon: Educagri.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, 27*(1), 40-59.

Løvlie, L. et Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education, 36*(3), 317-340.

Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). Méthodologie de la théorisation enracinée: un projet épistémologique. *In* J. Luckerhoff et F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 1-8). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mahy, I. (2012). «Faire communauté» ou le changement émergent, des semailles aux moissons de l'innovation sociale. *In* I. Mahy et P. Carle (dir.), *Théorie U - Changement émergent et innovation* (pp. 95-114). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mahy, I. et Carle, P. (2012). Introduction. *In* I. Mahy et P. Carle (dir.), *Théorie U - Changement émergent et innovation* (pp. 1-5). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Manin, B. (2002). L'idée de démocratie délibérative dans la science politique contemporaine. Introduction, généalogie et éléments critiques. Entretien avec Bernard Manin. *Politix, 15*(57), 37-55.

Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B. et Martí, J.L. (2010). The Place of Self-Interest and the Role of Power in Deliberative Democracy. *The Journal of Political Philosophy, 18*, 64-100.

Mappa, S. et Conti, E. (2009). Introduction. *In* S. Mappa (éditrice), *Les impensés de la gouvernance. La société civile, réponse à la crise?* (pp. 5-60). Paris: Karthala.

Martin, G.T. (1999). A Planetary Paradigm for Global Government. *In* E. E. Harris et J. A. Yunker (dir.), *Toward genuine global governance* (pp. 1-18). Westport, CT: Preager.

Martinez, M.-L. et Chamboredon, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. *In* A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 89-112). Dijon: Educagri éditions.

Mayo, M., Gaventa, J. et Rooke, A. (2009). Learning global citizenship?: Exploring connections between the local and the global. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(2), 161-175.

McLaren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo. In A. Freire (éditrice), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 151-166). Barcelona: Graó.

Meirieu, P. (2010). *Apprendre, oui, mais comment ?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research - A Guide to Design and Implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors Série* (4), 103-118.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: une voie vers l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. *In* J. Mezirow et E. W. Taylor (dir.), *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Mizrahi, S. et Vigoda-Gadot, E. (2009). Citizens' Learning, Involvement, and Participation in Decision-Making Under the Democratic Ethos: A Theoretical Framework and the Israeli Experience. *International Journal of Public Administration, 32*(5), 438-460.

Moneyron, A. (2003). *Transhumance et éco-savoir*. Paris: L'Harmattan.

Mobilisation Turcot (2008). *Déclaration de principes. Reconstruction de Turcot: évitons le fiasco!* Montréal. [En ligne] : http://archive.turcot.info/declaration_de_principe.html

Mobilisation Turcot (sans date). *Tramways imaginaires autobus mal conçu*. Montréal. [En ligne] : http://turcot.info/fr/node/51

Mobilisation Turcot (sans date). *Turcot 375*. Montréal. [En ligne] : http://turcot.info/fr/node/5

Mobilisation Turcot et Groupe de recherche urbaine Hochelaga-Maisonneuve. (2012). *«Cure minceur» pour l'échangeur Turcot*. Montréal. [En ligne] : http://turcot.info/sites/turcot.info/files/Cureminceurweb.pdf

Morin, E. (1991). *La méthode IV. Les idées*. Paris: Seuil.

MTQ (2007). *Complexe Turcot - Rencontre d'information et de consultation*. Québec: Ministère des transports du Québec.

MTQ et Dessau-SM (2008). *Projet de reconstruction du complexe Turcot - Étude d'impact sur l'environnement. Rapport principal*. Québec : Ministère des transports du Québec.

MTQ, Dessau et Centre de consultation et de concertation (2007). *Complexe Turcot. Analyse et gestion des risques : perception du projet. Démarche d'interaction avec le milieu – Rapport de consultation.* Montréal : MTQ, Dessau, Centre de consultation et de concertation.

MTQ (2009). *Projet de reconstruction du complexe Turcot.* Québec: Ministère des transports du Québec.

MTQ (2011, 5 décembre 2011). *Lancement de l'appel de qualification.* [En ligne] : http://www.turcot.mtq.gouv.qc.ca/nouvelles/Pages/lancementdelappeldequalification.aspx

MTQ (2014). *Projet Turcot - Contrat conception-construction: annonce du soumissionnaire sélectionné.* [En ligne] : https://www.mtq.gouv.qc.ca/salle-de-presse/nouvelles/Pages/Turcot.aspx

MTQ (2015, 27 février 2015). *Les coûts du projet maintenant en ligne.* [En ligne] : http://www.turcot.gouv.qc.ca/nouvelles/Pages/Lescoutsduprojetmaintenantdisponibleenligne.aspx

MTQ, Dessau et Centre de consultation et de concertation (2007). *Complexe Turcot. Analyse et gestion des risques: perception du projet. Démarche d'interaction avec le milieu - Rapport de consultation.* Montréal.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.

Murphy, B.K. (2001). *De la pensée à l'action - La personne au coeur du changement social.* Montréal: Écosociété.

Murphy, M. et Fleming, T. (2006). The application of the ideas of Habermas to adult learning. *In* P. Sutherland et J. Crowther (dir.), *Lifelong learning : concepts and contexts* (pp. 48-57). London: Routledge.

Norbendo, S.E. (2002). Bildung and the Thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education, 36*(3), 341-352.

Nussbaumer, J. et Moulaert, F. (2007). L'innovation sociale au coeur des débats publics et scientifiques. *In* J.-L. Klein et D. Harrisson (dir.), *L'innovation sociale, émergence et effets sur la transformation des sociétés* (pp. 71-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ollis, T. (2008). The 'accident activist': learning, embodiment and action. *Australian Journal of Adult Learning, 48*(2), 317-335.

Orellana, I. et Marleau, M.-È. (2015). Résistance, engagement et construction d'une écocitoyenneté critique. *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions, 12*, 59-80.

Orellana, I., Sauvé, L., Marleau, M.-È. et Labraña, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions, 7*, 23-47.

Pacific, C. (2011). *Consensus / dissensus. Principe du conflit nécessaire.* Paris : L'Harmattan.

Pahl-Wostl, C. (2006). The importance of social learning in restoring the multifunctionality of rivers and floodplains. *Ecology and Society, 11*(1).

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paquet, G. (2008). *Gouvernance: mode d'emploi*. Montréal: Liber.

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. *In* L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage. Formation et pratiques professionnelles* (pp. 93-110). Paris: PUF.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood.* New York: Norton.

Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. *In* B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation française.

Pineau, G. (1992). De l'air pour la formation et l'écologie. *In* G. Pineau (dir.), *De l'air: Essai sur l'écoformation* (pp. 17-29). Paris: Païdeia.

Pineau, G. (2005). Le sens du sens. *In* P. Paul et G. Pineau (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (pp. 83-104). Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *In* C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (pp. 19-36). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G. (2014). *Conversation avec Gaston Pineau - Histoires de vie et écoformation.* Conférence présentée lors du 5e Séminaire de recherche du Centr'ERE, Université du Québec à Montréal, 18 septembre 2014.

Pion, L. et Piron, F. (2009). *Aux sciences, citoyens! Expériences et méthodes de consultation sur les enjeux de notre temps*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Polletta, F. et Lee, J. (2006). Is Telling Stories Good for Democracy? Rhetoric in Public Deliberation after 9/11. *American Sociological Review*(71), 699-723.

Reber, B. (2011). Argumenter et délibérer entre éthique et politique. *Archives de Philosophie, 74*(2), 289-303.

Reed, M.S., Evely, A.C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. et Stringer, L.C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society, 15* (4). [En ligne] : http://www.ecologyandsociety.org/issues/view.php?id=78#Response

Rennings, K. (2000). Redifining innovation - eco-innovation research and the contribution from ecological economics. *Ecological Economics, 32*, 319-332.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I.* Paris: Gallimard.

Rist, G. (2007). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Presses de Sciences Po.

Robottom, I. et Sauvé, L. (2003). Reflecting on participatory research in environmental education: some issues for methodology. *Canadian Journal of Environmental Education, 8*(1), 111-128.

Roelens, N. (1991). Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. *In* B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 219-241). Paris: La Documentation française.

Roelens, N. (1996). La tentative d'accomplissement d'une présence au monde: l'énigme existentielle de l'autoformation. *Les cahiers d'études du CUEEP, mai* (32-33).

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie: la politique à l'âge de la défiance*. Paris: Seuil.

Roy, S. (2009). L'étude de cas. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 199-226). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Sachs, I. (1997). *L'écodéveloppement. Stratégies pour le XXIe siècle*. Paris: Syros.

Salomon, J.-J. (2006). *Les scientifiques entre pouvoir et savoir*. Paris: Albin Michel.

Sauvé, L. (2001). Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social. *In* L. Sauvé, I. Orellana, S. Dubé et S. Qualman (dir.), *Éducation relative à l'environnement. École et communauté : une relation constructive* (p. 161). Montréal : Hurtubise HMH.

Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. *In* L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation relative à l'environnement: un croisement de savoirs* (pp. 27-45). Montréal: Association francophone pour le savoir.

Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de traverse, 4*, 31-47.

Sauvé, L. (2009a). Being Here Together. *In* M. McKenzie, P. Hart, B. Heesoon et B. Jickling (dir.), *Fields of green: restorying culture, environment, and education* (pp. 325-335). New Jersey: Hampton Press.

Sauvé, L. (2009b). Vivre ensemble, sur Terre: Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie, 37*(2), 1-10.

Sauvé, L. (2011). La prescription du développement durable en éducation: la troublante histoire d'une invasion barbare. *In* B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (pp. 17-43). Québec: Presses de l'Université Laval.

Sauvé, L. (2013a). À la recherche de fondements pour une écocitoyenneté: Le passage obligé du développement durable? *Revue francophone du développement durable, 1*, 16-29.

Sauvé, L. (2013b). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions, 11*, 19-40.

Sauvé, L. et Auzou, E. (2013). *Pratiques et innovations écosociales: un chantier d'apprentissages*. Communication présentée au 4e Séminaire du Centr'ERE, Montréal, Université du Québec à Montréal, 19 septembre 2013.

Sauvé, L. et Batellier, P. (2011). La mobilisation citoyenne sur la question du gaz de schiste au Québec: Une exigence de démocratie. *In* V. Brouillette, N. Guay, A. Levy, E. Martin et R. Poulin (dir.), *Nouveaux cahiers du socialisme. « Écosocialisme ou barbarie »* (Vol. 6, pp. 224-236). Montréal: Écosociété.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2008). Tres décadas de prescripciones internacionales para la educación ambiental: Una crítica hermenéutica del discurso de las Naciones Unidas. *In* E. González Gaudiano (dir.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad. Once lecturas críticas* (pp. 25-52). Mexico: Siglo XXI, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Sauvé, L. et Brière, L. (dir.). (2010-2011). *La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement* (Vol. 9). Montréal: Publications ERE-UQAM.

Sauvé, L. et Orellana, Isabel (dir.). (2008). *La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement* (Vol. 7). Montréal: Publications ERE-UQAM.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (pp. 124-147). Saint-Laurent: ERPI.

Schneider, K. (2012). The Subject-Object Transformations and 'Bildung'. *Educational philosophy and theory, 44*(3), 302-311.

Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Schusler, T.M., Decker, D.J., et Pfeffer, M.J. (2003). Social Learning for Collaborative Natural Resource Management. *Society and Natural Resources, 16*(4), 309-326.

Shields, Alexandre. (2013, 29 novembre 2013). Pipeline d'Endbridge - Des groupes critiques ne seront pas entendus par Québec, *Le Devoir*.

Sierra, A., et Lewis, N. (2011). Gouvernance sur le territoire: un regard attentif à la configuration du pouvoir. *In* É. Duchemin (dir.), *La gouvernance à l'épreuve des enjeux environnementaux et des exigences démocratiques* (pp. 165-180). Montréal: Vertigo.

Simard, L. (2005). L'apprentissage comme ressource dans la conduite des projets : quels effets sur le débat public ? *In* L. Simard, L. Lepage, J.-M. Fourniau, M. Gariépy et M. Gauthier (dir.), *Le débat public en apprentissage. Regards croisés sur les expériences françaises et québécoises* (pp. 119-131). Paris : L'Harmattan.

Simonneaux, J. (2011). Légitimité des savoirs et des expertises. L'exemple du développement durable. *In* A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 365-382). Dijon: Educagri éditions.

Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2012). Educational Configurations for Teaching Environmental Socioscientific Issues Within the Perspective of Sustainability. *Research in Science Education, 42*, 75-94.

Sinclair, J. et Diduck, A. (2001). Public involvement in EA in Canada: a transformative learning perspective. *Environmental Impact Assessment Review, 21*, 113-136.

Soulet, M.-H. (2006). *Société en changement - société de changement*. Fribourg: Academic Press Fribourg.

de Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales (187)*1, 21-49.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE.

Steiner, J. (2011). Raison et émotion dans la délibération. *Archives de Philosophie, 74*(2), 259-274.

Stevenson, R.B., Wals, A.E.J., Dillon, J., et Brody, M. (2013). An Orientation to Environmental Education and the Handbook. *In* R. B. Stevenson, A. E. J. Wals, J. Dilon et M. Brody (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 1-6). New York: Routledge.

Thésée, G. et Carr, P. (2008a). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement: la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions, 7*, 65-90.

Thésée, G. et Carr, P. (2008b). L'interculturel et l'environnement: Rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale. *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale, 37*(1), 45-70.

Torres Carrasco, M. (2002). Construyendo fundamentos para la educación ambiental. *In* L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Textos escogidos en educación ambiental: de una américa a otra* (pp. 55-62). Montreal: Publications ERE-UQAM.

Turcotte, M.-F. (2005). Ce que débattre nous apprend. *In* L. Simard, L. Lepage, J.-M. Fourniau, M. Gariépy et M. Gauthier (dir.), *Le débat public en apprentissage. Aménagement et environnement* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Ville de Montréal (2004). *Montréal adopte sa vision d'avenir avec le Plan d'urbanisme*. Résumé du Plan. Montréal : Ville de Montréal.

Ville de Montréal (2008). *Plan de transport - Réinventer Montréal.* Montréal: Ville de Montréal.

Ville de Montréal (2009). *Mémoire de l'arrondissement du Sud-Ouest*. Présenté dans le cadre de l'audience publique sur le Projet de reconstruction du complexe Turcot à Montréal, Montréal-Ouest et Westmount. Bureau d'audiences publiques en environnement.

Ville de Montréal (2010). *Turcot: un projet urbain durable pour le XXIe siècle.* Montréal: Ville de Montréal. [En ligne] : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/arrond_sou_fr/media/documents/turcot_proposition_ville.pdf

Villiers, C. (2008). Enrichir la démocratie par la transformation sociale. *In* P. Coulon (dir.), *Démocratie participative et transformation sociale* (pp. 169-184). Paris: Syllepse.

Wals, A.E.J. (2007). Learning in a changing world and changing in a learning world: reflexively fumbling towards sustainability. *Southern African Journal of Environmental Education, 24*, 35-45.

Wals, A.E.J. et Dillon, J. (2013). Conventional and Emerging Learning Theories: Implications and Choices for Educational Researchers with a Planetary Consciousness. *In* R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 253-261). New York: Routledge.

Wals, A.E.J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S. et Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and emancipatory learning toward a more sustainable world: considerations for EE policymakers *Applied Environmental Education and Communication, 7*, 55-65.

Wals, A.E.J., Stevenson, R.B., Brody, M. et Dillon, J. (2013). Tentative Directions for Environmental Education Research in Uncertain Times. *In* R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A.E.J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 542-547). New York: Routledge.

Walter, P. (2007). Adult learning in New Social Movements: Environmental protest and the struggle for the Clayoquot sound rainforest. *Adult Education Quarterly, 57*, 248-264.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Wildemeersch, D. (2007). Social learning revisited: Lessons learned from North and South. *In* A. E. J. Wals (dir.), *Social learning towards a sustainable world* (pp. 99-116). Pay-Bas: Wageningen Academic Publishers.

Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE.

Young, I.M. (2001/2011). La démocratie délibérative à l'épreuve du militantisme. *Raisons politiques, 2*(42), 131-158.