

L'intégration de l'éducation à l'environnement en alphabétisation des adultes : Points de vue de groupes d'éducation populaire au Québec

Carine Villemagne, Justine Daniel, & Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension essentielle de l'éducation. Assez bien développée pour les jeunes, elle l'est beaucoup moins chez les adultes, en particulier dans un contexte d'éducation non formelle. Dans le cadre de projets en développement avec des groupes d'éducation populaire au Québec, nous avons mené une étude visant à relever les possibilités d'intégration de l'ERE aux pratiques d'alphabétisation des adultes. Ainsi, au moyen d'une enquête, nous avons mis en évidence les conceptions et les préoccupations relatives à l'environnement des répondants mandatés par les groupes d'éducation populaire, ainsi que certaines dimensions de leurs pratiques éducatives et environnementales. Les conditions d'intégration de l'ERE à l'alphabétisation des adultes ont également été mises en évidence.

Abstract

Environmental education (EE) is an essential dimension of education. Although environmental education is fairly well-developed for young people, it is underdeveloped for adults, especially in non-formal educational contexts. In this study, we investigated possibilities for integrating EE in adult literacy practices with adult literacy community groups in Quebec. We began by exploring the environmental concerns, understanding, and practices of adult educators in these groups. We subsequently considered conditions for integrating EE into adult literacy education.

Mots-clés : éducation relative à l'environnement des adultes; alphabétisation des adultes; éducation non formelle; éducation populaire; enquête téléphonique; recherche qualitative

Key words: environmental adult education; adult literacy; non-formal education; popular education; phone inquiry; qualitative research

L'intégration de l'éducation à l'environnement en alphabétisation des adultes : Points de vue de groupes d'éducation populaire au Québec

De la problématique au cadre théorique

Nos sociétés traversent une crise écologique majeure qui ne cesse de s'aggraver et de se globaliser depuis sa mise en évidence dans les années 70 (Kempf, 2017). Plusieurs auteurs (Acosta, 2010; Clover, de O. Jayme, Hall et Follen, 2013; Lange, 2010; Leff, 2006) mettent en évidence le caractère multidimensionnel de cette crise. Celle-ci n'est pas seulement environnementale, elle est également sociale, politique, structurelle et idéologique, étant solidement ancrée dans nos modes de pensée et de développement, en particulier dans notre façon de concevoir et de vivre la relation entre l'humain et la nature, qui dans une épistémologie « eurocentriste » tend à dissocier nature et culture (Sundberg, 2014).

Dans ce contexte, les problèmes environnementaux ne touchent pas tout le monde de la même manière. Les populations les plus démunies, dans les pays du Nord comme du Sud, sont celles dont les milieux de vie sont le plus souvent dégradés et pollués. La montée des inégalités socio-environnementales est donc bien réelle, et les communautés concernées cumulent le plus souvent un ensemble d'injustices économiques, sociales, culturelles, éducatives et écologiques (Hillman, 2002; Larrère, 2017; Naoufal, 2016).

Une telle crise légitimise donc l'importance de développer l'éducation relative à l'environnement (ERE) des adultes puisqu'elle les touche en tant que citoyens, consommateurs et décideurs d'aujourd'hui (Clover, 1999; Clover, Follen et Hall, 2000; Walter, 2009). Les adultes se retrouvent au front du changement majeur qui s'impose et qui fait appel, d'une part, à des solutions créatives pour contrer la dégradation de leurs conditions de vie et d'existence et d'autre part, à l'équilibre de la matrice de vie de l'ensemble du vivant. L'ERE des adultes faisant l'objet de diverses conceptions en fonction de la diversité des paradigmes éducationnels (Walter, 2009) et des discours environnementaux (Lange, 2010) sous-jacents, nous soulignons dès à présent que nous adoptons une perspective radicale et critique de l'ERE des adultes. Clover *et al.* (2013) ainsi que Walter (2009) suggèrent que cette perspective est celle qui répondrait le mieux à la nécessité d'une transformation des visions du monde et des modes d'agir des personnes et des groupes sociaux qui fondent la crise socioécologique actuelle. En effet, au-delà des symptômes de cette crise, ce sont ses fondements qui sont pointés du doigt : le système économique mondial maintient l'écologie et les populations sous son pouvoir (Clover et Hall, 2010; Kempf, 2017, 2009) en demeurant axé sur le consumérisme, l'extractivisme et le pétrole (Acosta, 2010; Clover, de O. Jayme, Hall et Follen, 2013; Walter, 2009). L'ERE, dans une perspective radicale, propose alors de déconstruire les présupposés qui sont à la base des choix de développement ancrés dans une économie néolibérale qui ne peut pas être envisagée comme la seule et unique voie possible, et offre

par ailleurs un cadre réflexif pertinent pour le développement d'un processus et de ses conditions, en visant la responsabilisation individuelle et collective des personnes dans leur milieu de vie et au sein de leur communauté. Comme Miller (2018) le suggère, il ne s'agit pas d'envisager la communauté dans sa vision « sectaire » ou hégémonique, mais de reconnaître sa diversité intrinsèque et les inégalités dont elle peut être elle-même porteuse. La théorie critique selon les races (Critical Race Theory) appelle d'ailleurs à la vigilance en ce sens (Miller, 2018, p. 846).

Pourtant, malgré l'urgence et la nécessité du déploiement de l'ERE des adultes, cette population d'apprenants est souvent négligée en éducation relative à l'environnement par rapport au jeune public (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017). Si quelques cours en lien avec l'ERE – encore trop rares – sont proposés en contexte formel pour les adultes, comme c'est le cas au Québec dans le secteur secondaire et à l'université, le contexte non formel est davantage dépourvu de cette formation, étant donné le manque d'institutionnalisation de cette dimension pourtant fondamentale de l'éducation au Québec (Lafitte et Sauvé, 2017). Ainsi, les initiatives structurées d'éducation relative à l'environnement échappent aux adultes qui n'étudient pas en contexte formel. Certes, les institutions muséales orientées sur le patrimoine naturel, les parcs provinciaux et nationaux jouent un rôle important, mais l'ERE qu'elles proposent n'est pas axée sur la participation et l'engagement des adultes dans l'action. Clover et Harris (2005) ainsi que Finger (1989) considèrent par ailleurs qu'il ne suffit pas d'informer et de sensibiliser les adultes sur les questions environnementales et de développer leur savoir pour qu'ils veuillent nécessairement prendre part aux débats et s'engager dans des changements réfléchis et concrets.

Comme nous l'avons constaté il y a plusieurs années (Villemagne, 2008), l'ERE des adultes en contexte non formel est certainement la plus difficile à cerner en raison de la diversité des acteurs et des pratiques. Étant portée par des établissements dont l'activité principale n'est pas toujours l'enseignement-apprentissage, elle est alors teintée des intérêts spécifiques de chaque organisation (Sauvé, 1997). C'est le cas des groupes d'éducation populaire du Québec participant à notre recherche, dont l'un des mandats est l'alphabétisation des adultes faiblement scolarisés, nés au Québec ou à l'étranger, comme moyen d'amélioration de leurs conditions de vie, mais également comme stratégies de lutte contre l'exclusion de la société et de développement de leurs compétences citoyennes. Ces groupes constituent aussi des cadres où les adultes peuvent s'épanouir (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014). Comme Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis (2014) le soulignent, les centres d'éducation populaire favorisent une réelle prise en charge des enjeux sociaux, éducatifs, culturels et économiques de la communauté locale. La diversité des activités d'éducation populaire qui y est déployée en est le reflet. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2016) constatait récemment que l'éducation populaire exerçait aujourd'hui trois grandes fonctions au sein de la société éducative québécoise : elle répond aux besoins de formation des personnes que le système formel ne peut pas prendre en charge; elle exerce un rôle complémentaire

à celui de ce dernier, et enfin, elle offre un contexte d'expression des propositions éducatives alternatives. En particulier, l'éducation populaire « a souvent lieu dans l'action, dans un projet concret, dans des approches inductives où l'histoire de vie est source de connaissance et à la base de la compréhension et de l'apprentissage » (CSE, 2016, p. 23).

Dès 2008, deux groupes d'éducation populaire de la région de l'Estrie ont souhaité collaborer avec notre équipe de recherche afin de développer des pratiques d'ERE pour les adultes qui fréquentent leurs organismes. Or nous avons constaté que ces groupes faisaient partie d'un vaste ensemble d'organisations québécoises (nous en avons recensé 145 en 2009) ayant une mission d'alphabétisation populaire axée sur les personnes de leur communauté, en ce sens qu'ils organisent le plus souvent des ateliers pour développer les compétences de base des adultes, à savoir, lire, écrire, compter et utiliser les technologies de l'information et de la communication. Comme le soulignent Bouffard et Nombré (1997), les adultes qui fréquentent les groupes d'éducation populaire ont « de la difficulté à remplir des formulaires de demande d'emploi, à aider leurs enfants à faire leurs devoirs, à lire la posologie d'un médicament, à écrire à leurs amis ainsi qu'à voter ». Aussi, selon Arpin-Simonetti (2013, p 12), « les contraintes liées à la pauvreté dans laquelle vivent la majorité des personnes analphabètes et la honte d'avouer leur condition entre autres (...) les confinent à la marginalité ». Cette situation de faible alphabétisme les isole et les exclut ainsi de nombreuses formes de participation sociale, dont celle reliée à des questions environnementales réelles qui peuvent les toucher dans leur milieu de vie.

Constatant qu'aucune étude n'avait été réalisée à ce jour afin de mettre en évidence les réelles possibilités d'intégration interdisciplinaire de l'ERE et de l'alphabétisation des adultes au sein des groupes d'éducation populaire québécois, nous avons voulu mieux connaître leur réalité et leurs préoccupations environnementales, ainsi que celles des adultes qui fréquentent ces groupes, en particulier leurs expériences, leurs conceptions, leurs points de vue, leurs intérêts et leurs besoins en matière d'environnement et d'ERE.

Objectifs de recherche

Dans ce contexte, trois objectifs de recherche complémentaires ont été formulés :

- 1 Mettre en évidence les conceptions, les points de vue, les expériences et les conditions d'intégration de pratiques environnementales et d'initiatives d'éducation relative à l'environnement dans les groupes d'éducation populaire du Québec.
- 2 Mettre en évidence les points de vue, les intérêts, les conceptions et les besoins en matière d'environnement et d'ERE d'adultes en apprentissage au sein de groupes d'éducation populaire du Québec.

- 3 Mettre en lumière les possibilités et les conditions d'intégration de l'ERE aux pratiques d'alphabétisation des adultes.

Compte tenu de la densité des données recueillies, cet article rend compte des résultats d'analyse relatifs à notre premier objectif tout en apportant des pistes de réponse au troisième objectif. Un autre article publié dans la revue électronique *Vertigo* fait quant à lui état des résultats qui concernent notre deuxième objectif (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017).

Ainsi, après avoir décrit la méthodologie de recherche que nous avons mise en œuvre, notre article rapporte les principaux résultats de notre premier objectif. Nous présentons un bref portrait sociodémographique des groupes d'éducation populaire québécois ayant participé à l'étude, puis exposons leurs conceptions, préoccupations et actions en matière d'environnement. Après avoir caractérisé leur vision de l'ERE, nous rapportons les conditions dans lesquelles les groupes d'éducation populaire interviewés jugent qu'il serait possible d'intégrer l'ERE dans leur organisation. Une discussion de nos résultats suivra et nous permettra de conclure sur les possibilités éducatives et de recherche dans le contexte des groupes d'éducation populaire du Québec.

Méthodologie de la recherche

Pour atteindre notre premier objectif, nous avons mené une recherche interprétative auprès des groupes d'éducation populaire du Québec sous la forme d'une enquête téléphonique. Comme Savoie-Zacj (2007, p. 99) l'indique, la nature interprétative de notre étude signifie que nous nous sommes attachés au sens que les répondants attribuent aux phénomènes « interprétables » au sujet desquels ils ont été interrogés. Il s'est agi d'en tirer une meilleure compréhension (Gohier, 2004). La recherche de type interprétatif vise en effet la mise au jour des significations portées par les acteurs en jeu (Sauvé, 2005).

Modalités de recrutement des groupes d'éducation populaire

En 2009, nous avons recensé 145 groupes d'éducation populaire du Québec avec l'aide d'organismes dont ces groupes étaient membres, soit le Centre de documentation pour l'éducation des adultes et l'action féminine ainsi que le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. Nous les avons tous contactés par téléphone et par courrier postal et avons obtenu un taux de participation de 33,3 %, soit 48 groupes d'éducation populaire qui ont collaboré à l'enquête téléphonique. Par le biais de cette enquête, nous avons voulu mieux connaître leur réalité et leurs préoccupations environnementales, ainsi que celles des adultes qui les fréquentent, en particulier leurs expériences, leurs conceptions, leurs points de vue, leurs intérêts et leurs besoins en matière d'environnement et d'ERE.

Outil de collecte de données et modalité des entretiens

Le questionnaire de l'enquête téléphonique était constitué de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Il y avait également des questions de natures sociodémographiques et organisationnelles au sujet des groupes interviewés. Une entrevue enregistrée d'environ une heure avec chaque représentant des groupes volontaires a alors été réalisée. En plus de certaines caractéristiques décrivant les groupes, les adultes qu'ils desservent et leur mission rapportées par les groupes eux-mêmes, leurs conceptions et préoccupations environnementales ont été discutées. Leurs conceptions, leurs expériences, leurs intérêts et leurs besoins en matière d'environnement et d'ERE ont aussi fait partie des dimensions abordées.

Stratégies d'analyse des données

Les 48 entretiens ont été transcrits verbatim. Quelques réponses ont fait l'objet d'une analyse statistique simple alors que les autres (la majorité) ont été analysées au moyen du logiciel NVivo 8 en vue de dégager les thèmes présents dans notre corpus (Paillé et Mucchielli, 2005) et de les analyser selon une épistémologie interprétative. L'architecture de thématisation a en partie découlé des thèmes abordés dans l'outil de collecte de données, mais sans s'y limiter. Des thèmes émergents ont aussi été mis en évidence selon une logique d'analyse plus inductive. En moyenne, chaque entrevue a été codifiée par deux membres de l'équipe de recherche, ce qui constitue une forme de triangulation des données analysées afin d'assurer la rigueur du processus d'analyse ainsi que la fiabilité des résultats présentés (Gohier, 2004).

Résultats de l'étude

Avant de présenter nos résultats, il semble nécessaire d'indiquer que chaque extrait d'entrevue utilisé pour illustrer ceux-ci possède un code numérique qui correspond au numéro du groupe d'éducation populaire concerné, soit entre G001 et G145, G signifiant « groupe ».

Bref portrait des groupes d'éducation populaire

Nous présentons d'abord les principales caractéristiques des répondants et exposons ensuite les particularités des adultes qui fréquentent les groupes d'éducation populaire. La mission éducative et sociale de ces groupes est enfin rapportée.

Les personnes mandatées par les groupes d'éducation populaire pour participer à l'étude sont des femmes dans une large proportion (85,4 %). Parmi les 48 personnes sondées, 37,5 % ont des postes de direction d'organisme,

35,4 % sont formatrices ou animatrices et 22,9 % assument à la fois des tâches de direction et de formation/animation. Enfin, 4,2 % de ces personnes font du bénévolat dans leur groupe. Leur ancienneté au sein de leur organisation est très variable. Ainsi, 52,1 % y travaillent depuis moins de 5 ans alors que 16,7 % y sont employées depuis plus de 16 ans. Entre ces deux tendances opposées, 29,2 % ont une ancienneté se situant entre 6 et 15 ans (notons qu'une personne n'a pas fourni cette information). La situation dépeinte trouve écho dans le récent bilan fait par Bélanger *et al.* (2014) selon lequel il y a une très grande polyvalence des acteurs dans les groupes d'éducation populaire.

La moyenne de fréquentation des groupes d'éducation populaire est de 47 personnes par an dans chaque groupe. La majorité, 81,5 %, est née au Québec, le reste est né à l'étranger et a immigré dans la province. La moyenne d'âge des adultes est de 42 ans mais cache des extrêmes. En effet, certains groupes accueillent majoritairement de très jeunes adultes de 16-18 ans qui, ayant eu un parcours scolaire très difficile, cherchent à améliorer leurs compétences en vue de reprendre leurs études ou de se trouver un emploi; alors que d'autres groupes accueillent un grand nombre d'adultes de plus de 60 ans qui cherchent à briser leur isolement et à s'améliorer en lecture et en écriture. Le niveau d'alphabétisme des adultes fréquentant les groupes est très faible (niveaux 1 ou 2 le plus souvent selon la grille de l'enquête de l'EIACA - Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003). Les personnes au niveau 1 d'alphabétisation ont de grandes difficultés à lire, écrire et calculer. Au niveau 2, elles peuvent lire seulement les documents écrits simplement, dont la mise en page est claire et dont le contenu est peu complexe.

La mission de ces groupes est essentiellement l'éducation à l'échelle locale. Les pratiques d'alphabétisation sont adaptées et personnalisées en fonction des besoins des adultes. Ce sont des « services individualisés, orientés sur les besoins de chaque adulte » (G01) dont le but est de les rendre fonctionnels et plus autonomes au quotidien, favorisant ainsi leur intégration dans la société. Les pratiques d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire sont qualifiées de populaires, humanistes et créatives. On les dit à la fois citoyennes, car axées sur la participation collective et la démocratie, mais aussi conscientisantes, car elles visent à engager les adultes et constituent donc un moyen de socialisation ou de transformation de la société. Sur ce dernier aspect, plusieurs groupes se méfient de l'idéologie sous-jacente à l'alphabétisation conscientisante. La jugeant trop militante, les répondants préfèrent ne pas se positionner comme acteurs engagés et souhaitent ainsi « laisser les adultes prendre leur décision » (G127); alors que pour d'autres organisations guidées par la pensée latino-américaine de Paulo Freire (1978), il est impératif que les adultes développent leur esprit critique et prennent conscience de leur situation pour mieux la contrôler et contrôler leur milieu. La mission des groupes est également sociale et culturelle. Les répondants veulent renforcer l'autonomie, l'estime de soi et la confiance en soi des adultes; ils veulent intégrer les adultes dans la société et améliorer leurs conditions de vie.

L'environnement selon les groupes d'éducation populaire

Pour les représentants des groupes d'éducation populaire interviewés, l'environnement est tout ce qui nous entoure. Il correspond, par ordre d'importance relative, au milieu de vie, à la nature et à l'environnement planétaire.

Le milieu de vie est là où on habite et où on se côtoie. On y retrouve la famille, la communauté, le milieu de travail, l'école, et plus largement la société. Ainsi, un répondant dit de l'environnement : c'est « mon quartier, ma ville, ma responsabilité, les actions dans mon quartier » (G069). D'un point de vue spatial, il est perçu comme étant très local. Il est aussi humain (réseaux de relations humaines) et comprend un bâti (logement, ville, etc.) dominé exclusivement par l'activité humaine. Que cette première représentation soit dominante dans le discours des groupes interviewés n'a rien de surprenant car Bourret et Ouellet (2006) ont mis en évidence que ces groupes souhaitent intervenir dans le milieu de vie des adultes et même constituer en soi un milieu de vie pour les adultes.

L'environnement est aussi la nature pour les répondants des groupes d'éducation populaire. L'environnement naturel présente des caractéristiques qui supposent l'absence d'activités humaines : beauté, pureté, propreté et calme sont des mots choisis pour le décrire. Les répondants dépeignent des milieux aquatiques et forestiers. La percevant principalement comme un milieu vivant, les répondants ont souvent mentionné la vie végétale et animale au sein de la nature. Ils pensent que l'environnement ne semble plus être celui qui entoure les communautés humaines, mais celui dont ils sont exclus, définissant la nature où les activités humaines sont inexistantes, ce qui correspond à une cosmogonie très occidentale (Sundberg, 2014).

L'environnement est enfin décrit comme un écosystème planétaire. Il est tout ce qui existe et dont on dépend. Cette conception propose une vision plus large de l'environnement reconnaissant les liens d'interdépendance. En somme, l'environnement est un écosystème planétaire dont l'humain a besoin, car il lui fournit des ressources indispensables à sa survie. L'environnement est alors ce qu'on respire, boit et mange, et de manière générale, ce qu'on consomme. Les groupes ont aussi mentionné le caractère dynamique de ce système : le climat est un exemple frappant des changements qui nous affectent.

Préoccupations environnementales des groupes d'éducation populaire

Les préoccupations environnementales des personnes interviewées se traduisent dans leur discours par l'énoncé de problèmes environnementaux et d'actions environnementales réalisées au sein de leurs organisations.

Selon les répondants, les groupes d'éducation populaire sont préoccupés par les questions environnementales réelles : pollution industrielle, pollution automobile, pollution des milieux de vie, destruction de la nature, surexploitation des ressources naturelles, surconsommation et changement climatique.

L'environnement est à leur avis une responsabilité à la fois collective et individuelle, et il faudrait trouver une solution à chaque problème environnemental. Cela peut représenter un défi, car les problématiques environnementales sont dépeintes comme complexes et les solutions devraient se rapporter à des actions ou à des comportements concrets. De plus, selon les réponses, les problématiques environnementales découlent des choix socioéconomiques, et leurs conséquences sont à la fois écologiques et sociales. Au sujet des adultes avec lesquels ils travaillent, les groupes se disent soucieux du vécu des personnes et de leur contexte de vie. À leur avis, les problématiques environnementales préoccupantes pour les adultes seraient la pollution des milieux de vie ainsi que la détérioration de leurs conditions de vie.

Les groupes d'éducation populaire interviewés insistent beaucoup sur l'agir environnemental qu'ils considèrent comme une responsabilité sociale. Les actions environnementales qu'ils réalisent correspondent à de petits gestes au quotidien et à des actions concrètes des individus et des collectivités. Ils évoquent en ce sens des types d'agir comme la gestion des matières résiduelles (recyclage, récupération, compostage et réutilisation) et dans une moindre mesure, la consommation responsable (achat de produits locaux et biologiques). Développer la conscience écologique constitue une dimension de l'agir environnemental tel que les groupes le conçoivent : des processus de sensibilisation, de conscientisation ou d'éducation à l'environnement devraient mener à l'adoption de saines habitudes de vie, en faisant référence par exemple à la simplicité volontaire et au développement durable. Il faudrait encourager trois types d'action pour mieux gérer les matières résiduelles, protéger la nature et se préoccuper de l'écosystème planétaire :

- Un milieu de vie sain et propre où il faut recycler et récupérer. Nous avons vu en effet que les groupes d'éducation populaire sont préoccupés par les conditions de vie des adultes fréquentant leur organisme. Ils se sentent concernés par la qualité de leur milieu qui devrait être sain et propre. Ils s'inquiètent des impacts de sa détérioration sur la santé et le bien-être des personnes. Pour eux, la qualité du milieu de vie repose sur la responsabilisation individuelle et collective et sur des actions quotidiennes concrètes axées sur une bonne gestion des matières résiduelles, notamment le recyclage et la récupération.
- Une nature pure et belle qu'il faut protéger. Les groupes d'éducation populaire sont sensibles aux qualités qu'ils attribuent à la nature. Par exemple, son odeur, le calme que peuvent procurer les chants des oiseaux ou l'écoulement d'un ruisseau. Ses aspects sont considérés comme étant porteurs de bien-être dont il faut savoir profiter. Mais la nature est menacée par les activités humaines, en particulier par l'exploitation des ressources naturelles. Les citoyens sont invités à mieux respecter et protéger les milieux naturels.
- L'écosystème planétaire où s'opèrent d'importants changements dont il faut avoir conscience. Les quelques préoccupations jugées plus alarmantes se rattachent aux changements climatiques qui ont des incidences sur l'ensemble

des êtres vivants et sur l'avenir de l'humanité. Si les actions proposées par les groupes d'éducation populaire se situent davantage au niveau pédagogique en visant la « conscientisation » et l'éducation des personnes, d'autres visent le maintien de l'équilibre écologique; en particulier, il faut consommer de façon responsable, mais la façon de s'y prendre n'est pas précisée.

Éducation relative à l'environnement selon les groupes d'éducation populaire

L'éducation relative à l'environnement n'est pas un champ théorique et pratique avec lequel la plupart des groupes interviewés se sont dits familiers, même si parfois ils pensent avoir participé à des actions ou événements qui s'y rapportaient sans doute. Malgré ces hésitations, les personnes interrogées pensent que l'ERE peut être arrimée à l'éducation des adultes. Les groupes ont tenté de nous expliquer ce que signifierait pour eux « faire de l'éducation à l'environnement avec des adultes ». Certains mots-clés ont été fréquemment utilisés en lien avec l'environnement : sensibilisation, éducation, conscientisation, information, vulgarisation, responsabilisation, mobilisation et implication. Il ressort ainsi que plusieurs missions ou buts sont attribués à l'ERE :

Éduquer les adultes à l'environnement concrètement et quotidiennement.

L'ERE devrait présenter des dimensions pratiques et concrètes pour trouver une résonance au quotidien et répondre aux besoins des adultes parce qu'un adulte « n'apprend pas de la même façon qu'un enfant : l'adulte va apprendre à travers la pratique et la mise en application, mais aussi s'il sent que ça le touche dans sa vie de tous les jours » (G053). En somme, « il faut que les acquis des adultes se transfèrent dans la vie quotidienne » (G122) en leur montrant à quoi ils servent au moyen d'explications, d'exemples, de gestes ou de projets concrets.

Sensibiliser à l'impact des gestes de chacun sur l'environnement et en faire prendre conscience.

Pour nombre de groupes, sensibiliser et conscientiser, c'est offrir la possibilité aux adultes d'« acquérir la connaissance des différentes conséquences de leurs gestes, des tenants et aboutissants » (G09)... pour essayer de trouver des solutions (G109 et G130).

Amener les adultes à se sentir plus concernés par les enjeux environnementaux : y être plus sensibles et avoir une conscience morale plus développée.

Sur le plan affectif, l'ERE devrait amener les adultes à « sentir que ça [l'environnement] les touche dans leur vie de tous les jours » (G079). Se sentir concerné repose aussi sur le développement d'une « conscience morale plus aigüe chez les adultes » en matière d'environnement (G067).

Susciter l'implication et la responsabilisation à l'environnement.

Chacun « est responsable face à ce qui se passe » (G143) et « doit faire des efforts ou du moins, faire sa part » (G035). C'est le rôle de chaque personne de protéger la nature et la planète pour les générations futures en éduquant ou en prenant s'il y a lieu des mesures coercitives pour arrêter l'usage de polluants.

Vulgariser l'information relative aux problèmes environnementaux.

Selon quelques groupes d'éducation populaire, les adultes ne comprennent pas toujours le langage associé à l'environnement qui est diffusé dans les médias. Il en ressort que leur incompréhension laisse place à la peur. Selon un organisme « il faut vulgariser, fortement adapter l'information et les amener sur le terrain » (G002).

Développer l'esprit critique pour être acteur de changement.

La conscientisation environnementale est associée à l'idée de « faire réfléchir, de mobiliser pour passer collectivement à l'action », notamment avec « des projets spéciaux [en] impliquant et mobilisant les apprenants dans l'organisation des activités » (G099). Bien que certains répondants disent que la mobilisation est difficile à concrétiser, il demeure que l'objectif partagé par plusieurs groupes est celui de « sensibiliser [les adultes] afin qu'ils fassent partie du changement et qu'ils sentent qu'ils peuvent faire partie de la solution » (G095).

Projets et actions d'ores et déjà menés par les groupes d'éducation populaire

Si les groupes d'éducation populaire se disent préoccupés par l'environnement, les pratiques courantes ou développées par le passé sont essentiellement centrées sur la gestion des matières résiduelles (recyclage, réutilisation, compostage) et sur la consommation responsable : ne pas surconsommer l'eau ou l'énergie, ou encore, consommer selon des logiques locales et équitables autant que possible. Des ateliers, des cafés-rencontres, des films sont à la base de leurs actions. Des initiatives de plus grande envergure, par exemple une pièce de théâtre environnementale, sont rarement mentionnées.

Conditions d'intégration de l'ERE à la mission des groupes d'éducation populaire

Selon les répondants, les groupes d'éducation populaire sont intéressés à intégrer l'ERE à leur mission première. Pour certains, il s'agirait d'inclure des ateliers ponctuels sur des questions environnementales (films, discussion, jeux-questionnaires, travaux pratiques, etc.); tandis que pour d'autres, il y aurait lieu de s'investir dans des projets de plus grande envergure à long terme (par exemple, des jardins collectifs ou une friperie) ou dans des projets de création

de matériel pédagogique adapté à leur réalité en puisant dans leur expertise. Tous les répondants mettent en évidence la question épineuse du financement de cette intégration car ils réalisent leur mission dans un contexte de grande précarité alors que, comme le soulignent si justement Bélanger *et al.* (2014, p.5), leur mission éducative est plus que jamais nécessaire. Ainsi, les projets, petits ou gros, nécessitent un minimum de ressources financières et devraient être appuyés par un ensemble d'acteurs du milieu. L'engagement du milieu ferait donc partie des conditions d'intégration de l'ERE à l'alphabétisation.

Les répondants recommandent également que les pratiques éducatives intégrant l'ERE des adultes et l'alphabétisation soient concrètes et qu'elles respectent les besoins des adultes.

De leurs points de vue, l'intégration « permanente » ou récurrente des questions environnementales réelles aux pratiques d'alphabétisation pourrait se faire à plusieurs conditions :

La création d'activités et de matériels pédagogiques adaptés.

Il importe de respecter la mission première d'alphabétisation dans la création d'activités et de matériels pédagogiques pour intégrer adéquatement les questions environnementales intéressant les adultes. Plusieurs répondants voudraient avoir accès à du matériel déjà conçu tandis que d'autres souhaiteraient s'engager dans la conception voire l'expérimentation de nouvelles pratiques éducatives interdisciplinaires, si possible en étant accompagnés par des experts.

La formation des intervenants et/ou formateurs des groupes d'éducation populaire.

La formation des intervenants et/ou formateurs est essentielle pour qu'ils se sentent plus motivés et plus compétents (G02; G145). Pour plusieurs personnes, l'ERE partage des objectifs de responsabilisation citoyenne qui sont aussi des objectifs de l'alphabétisation et de l'éducation populaire. L'amélioration des conditions de vie des adultes qui est associée aux visées sociales ou aux intentions pédagogiques doit nécessairement s'effectuer dans une ERE ayant une perspective conscientisante.

Une ERE développée par les organismes spécialisés en environnement.

Une dernière condition – moins souvent énoncée – serait que l'ERE des adultes soit prise en charge d'abord par des organismes spécialisés en environnement en raison de leur expertise et de leur mission première ou même encore par les municipalités et des instances gouvernementales. Les groupes d'éducation populaire y joueraient alors un rôle de collaborateur dans la conception d'initiatives.

Discussion

Trois principales conceptions de l'environnement

Dans la mesure où il existe un lien marqué entre la représentation de l'environnement d'une personne et son agir environnemental, nous nous sommes intéressés aux représentations de l'environnement chez les participants à cette étude. Nous les avons analysées au regard de la typologie des sept représentations-types de l'environnement de Sauvé (1997, 2001) (nature, ressource, problème à résoudre, système, milieu de vie, biosphère et projet communautaire). L'analyse montre que trois d'entre elles sont prégnantes dans le discours des groupes d'éducation populaire : 1. L'environnement-milieu de vie est celui du quotidien des populations. C'est celui qu'il faut apprendre à connaître et à aménager : « C'est [leur] propre environnement » (Sauvé, 1997, p.14). Ce milieu de vie des adultes qui fréquentent les groupes constitue une importante préoccupation et motive donc la volonté de rendre l'environnement plus propre et moins pollué. 2. L'environnement-nature est aussi une représentation énoncée par les répondants qui signalent qu'il faut prendre des mesures pour le préserver et le respecter. On retrouve souvent cette représentation chez les naturalistes qui apprécient une nature vierge, pure, « sauvage » (Sauvé, 1997). 3. Enfin, l'environnement-biosphère est la dernière représentation évoquée dans notre enquête. On prend désormais conscience de la finitude de notre planète. Les changements climatiques sont notamment des questions d'actualité qui donnent matière à réflexion aux adultes comme aux groupes d'éducation populaire.

Par ailleurs, les personnes interrogées semblent vouloir relier des environnements qui, en apparence, peuvent être vus comme opposés. L'environnement habité, celui du milieu de vie des adultes, est présent dans le discours des groupes au même titre que l'environnement naturel; il faut reconnaître que ce dernier est assez présent dans le discours des groupes, mais son arrimage avec la réalité des adultes qui fréquentent leur organisation n'est pas explicite. Enfin, le milieu de vie « proche », le microsystème, est mis en relation avec « le lointain » ou macrosystème, celui de la biosphère, car on peut comprendre que le milieu de vie, tout comme la planète, sont mis à mal dans une crise environnementale multidimensionnelle.

Une telle analyse met en évidence qu'il y aurait lieu d'élargir les conceptions de l'environnement véhiculées dans les groupes d'éducation populaire, par exemple en explorant celle d'un environnement-projet communautaire et ainsi stimuler la collaboration avec les autres acteurs de la communauté. Il s'agirait d'encourager des processus où les membres des communautés s'engagent dans des actions collectives transformant leurs réalités.

Enfin, il apparaît que les domaines d'actions environnementales ciblées par les répondants des groupes rejoignent en partie ceux des adultes interviewés dans cette même enquête, et qui sont les adultes avec lesquels les groupes

interagissent, c'est-à-dire, le maintien de la propreté de leur milieu de vie, le recyclage et le compostage, et la consommation responsable (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017). L'adoption d'une approche critique des réalités socio-écologiques permettrait d'enrichir la signification de ces gestes individuels et de les situer dans une perspective politique, c'est-à-dire collective et structurelle.

Deux courants éducationnels en jeu

L'analyse du discours des groupes d'éducation populaire au sujet de l'alphabétisation des adultes et ensuite de l'ERE des adultes met en évidence la coexistence de plusieurs courants éducationnels guidant leurs pratiques éducatives auprès des adultes.

Tout d'abord, une vision éducative centrée sur l'adulte semble prévaloir lorsqu'il est question de répondre à ses besoins particuliers ou encore de concevoir un accompagnement individualisé. L'adulte est donc censé être en mesure de faire des choix éclairés pour lui-même; on tente de lui permettre d'acquérir les compétences dont il aura besoin pour son intégration à la société telle qu'elle est (Finger et Asun, 2001). L'ICEA (2001) dénonce une telle vision qui est souvent réduite à travailler uniquement sur l'employabilité de l'adulte. Par contre, selon les répondants, il est aussi possible de mettre en évidence une tradition humaniste de l'intervention éducative chez les groupes d'éducation populaire lorsqu'il est question d'ERE des adultes : on y trouve une volonté de développer une conscience et un agir écologiques ancrés dans une connexion avec la nature, où l'adulte s'actualise et puise les motivations pour examiner et résoudre de façon créative les problèmes socio-environnementaux, sans forcément en faire une analyse structurelle et politique préalable (Walter, 2009).

Une seconde conception de l'éducation ressort des propos des répondants. L'ERE serait une question d'information et de sensibilisation, en particulier en ce qui concerne les écogestes et les comportements responsables que les adultes devraient adopter. Ici, ce sont certains aspects du courant béhavioriste en éducation qui transparaissent. Or, comme le souligne Sauvé (1998), l'ERE a souvent été limitée jusqu'à maintenant à l'exploitation du thème de la gestion des déchets dans une perspective d'écocivisme. Il y a donc lieu de l'élargir aux différentes perspectives, en particulier en lui associant des dimensions éthiques et critiques.

Enfin, soulignons que nous n'avons pas pu mettre clairement en évidence l'existence des visions socioconstructiviste et critique de l'éducation comme fondement de l'ERE. Il aurait par exemple fallu relever des propos qui soulignent que le savoir et le changement se réalisent au cœur de processus collectifs et interactifs. Quant à la perspective critique, elle insiste sur le rôle de l'éducation comme instrument d'une critique sociale et politique (Maubant, 2004, p. 29). Dans ce cas-ci, nous aurions dû remarquer dans les propos des répondants que le but de l'éducation des adultes est de transformer la société. Un tel but

aurait rejoint celui de la tradition radicale de l'ERE des adultes qui vise des transformations socio-environnementales à travers l'examen critique des fondements de la crise environnementale et l'élaboration de solutions créatives alternatives. Dans cette tradition, le rôle de l'éducateur en est un de facilitateur, de co-investigateur, d'organisateur et d'activiste (Walter, 2009). Ce dernier rôle, nous l'avons vu, fait peur à certains répondants des groupes d'éducation populaire.

La responsabilité individuelle et collective en environnement

La notion de responsabilité environnementale est omniprésente dans le discours des groupes d'éducation populaire. Pourtant, elle semble comporter des ambiguïtés et soulever des enjeux. Par exemple, lors de nos échanges avec des adultes qui fréquentent les groupes d'éducation, certains ont souligné leur incapacité financière à consommer des produits écologiques et non polluants pour l'environnement : « Nous autres, on est juste capable d'acheter des vieilles autos. Comment tu veux qu'on ne pollue pas ? » (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017). Si la responsabilité environnementale s'érige en norme, force est de constater que les individus ne sont pas égaux au regard de leur capacité à la respecter. Par ailleurs, Boutinet (1998) dénonce le fait qu'on met trop l'accent sur la responsabilité individuelle, par exemple, la responsabilité de se former, ou encore celle d'exercer une écocitoyenneté. Ces impératifs pour l'adulte en situation de grande vulnérabilité sont énoncés dans un contexte de désengagement des institutions qui ne leur apportent plus autant de soutien et n'offrent pas les ressources financières dont les organisations communautaires ont besoin. Si les adultes sont incités à exercer leurs responsabilités sous toutes ses formes et dans divers domaines, les organisations dirigeantes et structurantes, étatiques, communautaires, économiques, etc., devraient aussi être invitées à faire leur part; c'est-à-dire, ne pas renvoyer aux individus les conséquences de leur désinvestissement. C'est ainsi que l'on s'interroge sur le rôle des états dans la protection de l'intérêt général (Dugas, 2006). Pourtant, pour Sauvé (1998), l'ERE s'inscrit dans une éducation à la responsabilité globale ou intégrale basée sur la reconnaissance du rapport fondamental entre l'humain et la nature, entre l'être et l'agir et l'objet et le sujet. Il s'agit ainsi d'une ERE qui participe à la reconstruction du réseau de relations personnes-société-environnement et au cœur de laquelle les personnes et les groupes sociaux doivent être appuyés et accompagnés en vue d'améliorer les conditions de vie et d'existence de l'ensemble du monde vivant dont ils font partie intégrante. Il y a aura donc lieu de clarifier la notion de responsabilité avec les groupes d'éducation populaire au cours de l'élaboration de pratiques conjuguant ERE et alphabétisation des adultes.

Conclusion

Concevoir des pratiques éducatives intégrant l'ERE et l'alphabétisation des adultes constitue à notre avis un défi de taille même si plusieurs acteurs potentiels sont fort motivés à s'y engager. La conciliation des finalités et des buts éducationnels poursuivis est certes un défi à relever. Un dialogue transparent et respectueux des expertises de chacun des partenaires devrait faire l'objet d'un soin particulier dans la mise en œuvre d'une dynamique de collaboration. L'adoption d'une telle dynamique endogène et de coformation devrait permettre de développer des pratiques éducatives qui transcendent les positions paradigmatiques qui caractérisent l'agir professionnel des intervenants des groupes d'éducation populaire. En effet ces dernières semblent différentes des nôtres puisque nous adoptons une perspective critique de l'ERE des adultes en vue d'une transformation du rapport à l'environnement des personnes et une transformation de la société elle-même.

Notes sur les auteures

Carine Villemagne est professeure agrégée spécialisée en éducation des adultes à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses préoccupations de recherche portent sur l'apprentissage des adultes peu scolarisés dans le cadre de projets d'éducation relative à l'environnement. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement – Centr'ERE – de l'Université du Québec à Montréal.

Justine Daniel est professionnelle de recherche et chargée de projet à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Titulaire d'une maîtrise en environnement, l'éducation relative à l'environnement et le milieu communautaire ont toujours été au cœur de ses préoccupations.

Lucie Sauvé est professeure titulaire au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, où elle est également directrice du Centr'ERE. Elle dirige la revue internationale *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*.

Bibliographie

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo : Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Quito, Équateur : Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS. Récupéré du site : <http://www.fes-ecuador.org/indice/>
- Arpin-Simonetti, E. (2013). Lire entre les lignes de l'alphabétisme. *Relations*, 767, 11-12.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133 (3), 45-62.

- Bélanger, P., Bélanger, A. & Labrie-Klis, D. (2014). *La pertinence des centres d'éducation populaire de Montréal*. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal, service aux collectivités.
- Bouffard, J. & Nombre, M.P. (1997). *Profil de l'alphabétisation populaire au Québec : résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire*. Baie-Saint-Paul, QC : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Bourret, G. & Ouellet, C. (2006). *Six centres d'éducation populaire de Montréal : un bien commun. Rapport de recherche*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal, service aux collectivités.
- Boutinet, J.P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris, FR : Presses de l'Université de France.
- Clover, D.E., de O. Jayme, B., Hall, B. L. & Follen, S. (2013). *The nature of transformation. Environmental Adult Education*. International issues in adult education, Rotterdam, HO: Sense Publishers.
- Clover, D. & Hall, B. (2010). Critique, create and act: Environmental adult and social movement learning in an era of climate change, dans F. Kagawa, et D. Selby (dir.), *Education and climate change. Living and learning in interesting times* (pp. 161-174). New York, EU, Routledge.
- Clover, D.E. & Harris, C. (2005). Agency, Isolation, and the coming of new technologies: Exploring « dependency ». Edmonton, AB: University of Alberta, *Alberta Journal of educational Research*, 51 (1), 18-33.
- Clover, D.E., Follen, S. & Hall, B. (2000). *The nature of transformation. Environmental adult education* (2nd ed.). Toronto, ON: Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology, Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Clover, D.E. (1999). *Learning patterns of landscape and life: Towards a learning framework for environmental adult education*. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Toronto, ON: University of Toronto.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Dugas, S. (2006). *Le pouvoir citoyen. La société civile canadienne et québécoise face à la mondialisation*. Montréal, QC : Fides.
- El Achkar, S. (2003). De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir - Paulo Freire. *Antipodes*, 160 (3), 40-51.
- EIACA (2003). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, sous la direction de Francine Bernèche et Bertrand Perron. Québec, QC : Institut de la statistique.
- Foley, G. (1994). Adult education and capitalist reorganisation. *Studies in the Education of Adults*, 26 (2), 121-143.
- Finger, M. (1989). Environmental Adult Education from the perspective of adult learner. *Convergence*, 22 (4), 25-31.
- Finger, M. et Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. London, GB: Zed Books.

- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris, FR : Éditions Cerf.
- Gohier, C. (2004). *De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative, Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Hillman, M. (2002). Environmental justice: A crucial link between environmentalism and community development? *Community Development Journal*, 37 (4), 349-360.
- ICEA (2001). *Pour un nouvel état porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*. Montréal, QC : Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).
- Kempf, H. (2017). *Tout est prêt pour que tout empire. 12 leçons pour éviter la catastrophe*. Paris, FR : Édition du Seuil.
- Kempf, H. (2009). *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*, Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Lafitte, J. & Sauvé, L. (2017). Éléments de politiques publiques : des sources de réflexion et d'inspiration. Vers une stratégie nationale d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté, *Sommet sur l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au Québec*, 23 mars 2017, Montréal, QC.
- Lange, E. (2010). Environmental adult education: A many-voiced landscape. In C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 305-314). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Larrère, C. (2017). *Les inégalités environnementales*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Leff, E. (2006). Géopolitique de la biodiversité et développement durable. *Alternatives Sud*, 13 (2), 185-196.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation des adultes*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Miller, H. K. (2018). Developing a critical consciousness of race in place-based environmental education: Franco's story, *Environmental Education Research*, 24 (6), 845-858
- Naoufal, N. (2016). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. *Vertigo*, 16 (1), 1-26.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, FR : Armand Colin.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2^{ème} éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Sauvé, L. (1998). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world*, October 19th 1998, p. 57-70.
- Sauvé, L. (Dir.) (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Sauvé, L. (2005) *Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement*. Dans Sauvé, L., Orellana, I., & Van Steenberghe, É., *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*. Montréal, QC : Fides, Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 140.
- Savoie-Zacj, L. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches Qualitatives*, Hors-série 5, 99-111.
- Sundberg, J. (2014). Decolonizing posthumanist geographies, *Cultural geographies*, 21 (1), 33-47.
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques*

éducatives. Thèse de doctorat en Éducation. Montréal/Rennes, QC/FR : Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne.

Villemagne, C. (2008). L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes. Quelles dimensions critiques ? *Revue internationale francophone en ERE Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 49-64.

Villemagne, C, Daniel, J, Sauvé, L. & Joyal, K. (2017). Intégrer l'éducation à l'environnement dans les pratiques d'alphabétisation populaire au Québec. *Revue électronique Vertigo* 17 (2), 25 pages. Récupéré du site : <http://journals.openedition.org/vertigo/18658>.

Walter, P. (2009). Philosophies of adult environmental education. *Adult Education Quarterly*, 60 (1), 3-25.