

Intégrer l'éducation à l'environnement dans les pratiques d'alphabétisation populaire au Québec

Carine Villemagne, Justine Daniel, Lucie Sauvé et Kaven Joyal

Volume 17, numéro 2, septembre 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1058207ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal
Éditions en environnement VertigO

ISSN

1492-8442 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Villemagne, C., Daniel, J., Sauvé, L. & Joyal, K. (2017). Intégrer l'éducation à l'environnement dans les pratiques d'alphabétisation populaire au Québec. *VertigO*, 17(2).

Résumé de l'article

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension essentielle de l'éducation. Assez bien développée pour les jeunes, l'ERE l'est beaucoup moins quand on s'intéresse au public des adultes, en particulier en contexte non formel. Dans le cadre de projets en développement avec des organismes d'éducation populaire au Québec, nous avons mené une recherche visant à identifier les possibilités d'intégration de l'ERE aux pratiques d'alphabétisation des adultes. Il s'agissait donc au moyen du groupe de discussion de mettre en évidence les conceptions et les préoccupations relatives à l'environnement des adultes fréquentant ces groupes d'éducation populaire, ainsi que leur propre agir environnemental. Les besoins et les attentes de ces adultes en matière d'environnement et d'ERE ont également été discutés. L'analyse thématique des résultats fournit d'intéressantes pistes éducatives propres à orienter des pratiques éducatives intégrant l'ERE et l'alphabétisation des adultes qui soient adaptées et pertinentes pour les adultes des groupes d'éducation populaire du Québec. Par exemple, il est primordial de partir des savoirs environnementaux dont les adultes sont porteurs et de prendre en considération leurs façons d'apprendre qui constituent des adaptations à leurs faibles habiletés en lecture et en écriture.

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal et Éditions en environnement VertigO, 2017



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Intégrer l'éducation à l'environnement dans les pratiques d'alphabétisation populaire au Québec

Carine Villemagne, Justine Daniel, Lucie Sauvé et Kaven Joyal

Problématique et cadre théorique

- ¹ La crise écologique majeure que doivent affronter nos sociétés contemporaines est d'une gravité historique (Kempf, 2007) étant donné l'aggravation des symptômes écologiques depuis les années soixante-dix et sa globalisation à l'échelle de la planète. De plus, cette crise n'est pas seulement écologique. Elle est aussi une crise sociale, politique, structurelle et idéologique de société solidement ancrée dans nos modes de penser et de développement ainsi que dans l'appréhension de la relation Homme-Nature (Clover et al., 2013; Acosta, 2010; Lange, 2010; Leff, 2006). Il semble toutefois que nous ne sommes pas tous et toutes affectés de la même manière par les problèmes environnementaux. Les populations les plus démunies, dans les pays du nord comme du sud, sont celles dont les milieux de vie sont les plus dégradés et pollués. Ainsi pour Kempf (2007, p. 55) « une façon d'appréhender la pauvreté autrement qu'en termes monétaires, passerait par une description des conditions environnementales d'existence ». La montée des inégalités socio-environnementales est donc bien réelle et les communautés qui en sont affectées cumulent le plus souvent un ensemble de vulnérabilités économique, sociale, culturelle, éducative et écologique.
- ² Il apparaît ainsi qu'une telle crise légitime plus que jamais l'importance de développer l'éducation relative à l'environnement des adultes puisque ces derniers sont interpellés à titre de citoyens, de consommateurs, mais aussi de décideurs d'aujourd'hui (Walter, 2009; Clover et al., 2000; Clover, 1999). Ils se retrouvent au front du changement majeur qui s'impose et qui fait appel à des solutions créatives pour contrer la dégradation de leurs

conditions de vie et d'existence. 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) qui lui sont sous-jacents, nous proposons dès à présent une définition de l'ERE des adultes qui s'inscrit dans une perspective radicale et critique. Comme Clover et al. (2013) et Walter (2009) le suggèrent, cette perspective serait 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. S'intéressant à la nature structurelle, politique, éthique et idéologique des questions environnementales, l'ERE radicale et critique est un processus d'apprentissage tout au long de la vie au cours duquel les personnes tissent un rapport sensible et affectif à leur environnement. Les adultes sont invités à examiner les fondements des crises socioécologiques qui les affectent ainsi qu'à développer leur conscience socioécologique qui se traduit dans leur désir d'engagement. Mobilisant leurs expériences ainsi que leurs savoirs passés et présents dans l'exercice d'une praxis créative et collective, les adultes peuvent contribuer à l'amélioration de leur qualité d'être et de la qualité de leur environnement; ce dernier est ici entendu comme « l'ensemble des écosystèmes qui comprend les éléments non vivants et les êtres vivants, dont les humains font partie » (Marleau, 2010, p. 87). L'ERE des adultes participe ainsi à la construction d'une écocitoyenneté. Sauvé (2013, p. 21) définit une telle écocitoyenneté comme étant « critique, compétente, créative, engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale ».

- 3 Pourtant, malgré l'urgence et la nécessité du déploiement de l'ERE des adultes, ces derniers sont souvent des apprenants négligés en éducation relative à l'environnement par rapport au public jeune (Villemagne, 2008). Si quelques offres de cours en lien avec l'ERE sont proposées en contexte formel pour les adultes, comme c'est le cas au Québec au secondaire et à l'université, ceci est loin d'être généralisé étant donné le manque d'institutionnalisation de cette dimension de l'éducation au Québec. Les adultes qui n'étudient pas ne sont pas rejoints par des initiatives structurées d'éducation relative à l'environnement. Et confrontés à la tyrannie des différents rôles sociaux qu'ils doivent assumer (parent, conjoint, employé, étudiant, consommateur, citoyen, etc.) ainsi qu'à la multitude des décisions qu'ils doivent prendre au quotidien (Boutinet, 1998), les adultes ont peu d'espaces réflexifs et de temps, pour aborder les questions d'environnement. C'est aussi un public jugé difficile à rencontrer par les éducateurs dans un contexte favorisant un réel dialogue critique en vue du questionnement et de la transformation du rapport au monde des adultes (Villemagne, 2005). Comme le soulignaient Clover et Harris (2005) ainsi que Finger (1989), il ne suffit pas d'informer les adultes sur les questions d'environnement, de développer leur savoir pour que ces derniers veuillent nécessairement prendre part à ces questions et s'engager dans des changements réfléchis et concrets.
- 4 Malgré ces défis, des occasions de développement de l'éducation relative à l'environnement des adultes existent. Dès 2008, plusieurs groupes d'éducation populaire situés dans la région de l'Estrie ont souhaité développer avec la collaboration de notre équipe de recherche, des pratiques d'éducation relative à l'environnement pour les adultes qui fréquentent leurs organismes et qui sont aux prises avec de faibles compétences de base (en particulier en français et en mathématique). Or nous avons constaté que ces groupes d'éducation populaire faisaient partie d'un vaste ensemble d'organisations québécoises ayant un mandat d'alphabétisation populaire¹ auprès des personnes adultes de leur communauté : en ce sens qu'ils organisent des ateliers pour

développer les compétences de base de ces adultes, à savoir lire, écrire, compter et utiliser les technologies de l'information et de la communication. Comme le soulignent Bouffard et Nombé (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. Et comme nous l'avons indiqué en début d'article, ce sont ces mêmes adultes dont la situation de défavorisation les rend à risque de vivre plus souvent dans les milieux de vie dégradés et pollués (Blanchon et al., 2009; Malone, 1999). Ainsi, trois formes d'injustices peuvent être ici réunies : sociale, économique et environnementale (Hillman, 2002).

- 5 Par ailleurs, l'initiation d'une collaboration avec plusieurs groupes d'éducation populaire du Québec nous a conduits à explorer le vaste champ théorique de l'alphabétisation des adultes. Il nous est vite apparu que des convergences théoriques étaient possibles entre l'alphabétisation des adultes et l'ERE des adultes. En particulier, le courant de la pédagogie critique (dont Henry Giroux, Peter McLaren et Paulo Freire en sont quelques auteurs clés) et celui des « New Literacy Studies » (Street, 2003) montrent des possibilités d'association avec le courant radical et critique de l'éducation relative à l'environnement des adultes. Dans cette perspective très freirienne, l'alphabétisation critique y est décrite comme un processus au moyen duquel les personnes, partant de leur univers langagier, de leurs pratiques sociales de l'écrit et de leurs préoccupations concrètes, re-codifient les mots et « leur monde » en prenant conscience du champ politique et idéologique qui conditionne leur existence, et en adoptant un regard critique sur ces réalités (El Achkar, 2003 ; Barton et Hamilton, 2010). Le développement d'habiletés à lire et à écrire est ainsi mis au service d'un processus de conscientisation critique qui conduit à l'exercice d'une praxis visant à transformer les réalités sociales et culturelles des adultes. Ces réalités, fondées sur l'injustice et des rapports de domination, sont ici déconstruites pour en développer une compréhension renouvelée et servir de levier à l'agir.
- 6 Mais avant tout, nous avons constaté qu'aucune étude n'avait été réalisée à ce jour afin de mettre en évidence les réelles possibilités d'une intégration de l'ERE et de l'alphabétisation des adultes. Ainsi avant de nous engager plus à fond dans le développement de pratiques éducatives croisant alphabétisation et éducation relative à l'environnement des adultes, nous avons voulu mieux connaître la réalité et les considérations environnementales des groupes d'éducation populaire ainsi que celle des adultes qui les fréquentent. Plusieurs questions ont ainsi émergé, en particulier : les groupes d'éducation populaire québécois proposent-ils déjà ou proposeraient-ils à l'avenir des activités éducatives intégrant des questions vives concernant l'environnement? Comment et à quelles conditions? Quelles sont les conceptions en matière d'environnement de ces groupes? Les adultes qui sont en apprentissage dans les groupes d'éducation populaire ont-ils un intérêt relatif aux questions liées à l'environnement? Quelles sont leurs compréhensions et leurs préoccupations? Ont-ils des besoins particuliers? Quelles sont leurs conceptions de l'environnement? Quelles actions environnementales réalisent-ils ou souhaiteraient-ils voir se réaliser? Nous avons alors traduit nos interrogations en questionnaire de recherche, ce qui nous a conduits à

mener une recherche auprès des groupes d'éducation populaire du Québec et de leur public d'adultes.

Objectifs de recherche

- 7 Dans ce contexte, trois objectifs de recherche complémentaires ont été formulés :
 - Mettre en évidence les expériences, les conceptions, les points de vue, les intérêts et les besoins ressentis en matière d'environnement et d'ERE des groupes d'éducation populaire recensés au Québec;
 - Mettre en évidence les points de vue, les intérêts, les conceptions et les besoins en matière d'environnement et d'éducation relative en environnement d'adultes en apprentissage au sein de groupes d'éducation populaire du Québec;
 - Mettre en lumière les occasions et les possibilités d'intégration de pratiques d'alphabétisation des adultes aux pratiques d'éducation relative à l'environnement.
- 8 Compte tenu de la densité des données recueillies, cet article rend compte des résultats d'analyse relatifs à notre 2e objectif de recherche tout en apportant des pistes de réponse au troisième objectif. Un autre article en cours de rédaction fait état des résultats qui concernent notre premier objectif. Ainsi, après avoir décrit la méthodologie de recherche que nous avons mise en œuvre, notre article rapporte les principaux résultats de l'objectif n°2 de notre recherche. Un portrait sociodémographique des 62 adultes ayant participé à la recherche sera d'abord présenté; les conceptions et les préoccupations en matière d'environnement de ces adultes seront ensuite exposées; suivront les dimensions qui concernent l'agir environnemental des adultes interrogés, ainsi que celui souhaité par les adultes, à l'endroit d'autres acteurs de la société. Pour finir, les besoins et les attentes des adultes en matière d'environnement et d'ERE au sein de leurs groupes d'éducation populaire, seront rapportés. Une discussion de nos résultats 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

- 9 Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous avons mené une recherche interprétative auprès d'adultes en apprentissage au sein de groupes d'éducation populaire du Québec. Comme Savoie-Zacj (2007, p. 99) l'indique, la nature interprétative de notre recherche signifie que nous nous sommes attachés au sens, à la signification que les adultes attribuent aux phénomènes au sujet desquels ils ont été questionnés. Afin de recueillir nos données, nous avons fait appel au questionnaire sociodémographique et au groupe de discussion.

Les outils de collecte de données

- 10 Le questionnaire sociodémographique avait pour but de recueillir 1/des données descriptives générales concernant les adultes participant aux groupes de discussion en vue d'en établir un portrait d'ensemble ainsi que si besoin 2/de recueillir des données d'appui à l'analyse des verbatim des groupes de discussion. Ce questionnaire comportait plusieurs sections permettant de préciser des caractéristiques personnelles des adultes

quant aux aspects suivants : a/Genre, âge et nationalité; b/Situation matrimoniale et familiale; c/Situation socioéconomique; d/Niveau de scolarité; e/Expériences de formation initiale; f/Autres expériences de formation.

- 11 Quant au groupe de discussion, il constitue selon Geoffrion (2007), une technique adaptée pour mener une discussion structurée. Il a été retenu pour plusieurs raisons (Baribeau, 2009) : les adultes ayant un faible niveau d'alphabétisme, le recueil d'informations par voie orale semblait a priori le mode de collecte le plus adapté; l'impératif budgétaire de la recherche empêchait de réaliser des entrevues individuelles. Le caractère peu intime des questions communiquées aux membres des groupes de discussion ne devait également pas constituer d'entrave à l'expression de chacun, mais au contraire il pouvait permettre la mise en évidence de points de convergence ou de divergence. Le canevas du groupe de discussion comportait trente-six questions. Un tel nombre peut paraître surprenant, mais constitue un impératif lorsqu'on travaille avec des adultes très faiblement scolarisés. Les réponses peuvent en effet être très laconiques, avec peu de détails, car les adultes manquent de mots pour exprimer en nuance leurs opinions et points de vue. Les questions se rapportaient aux conceptions et préoccupations environnementales des adultes, à la caractérisation critique de l'agir environnemental² des adultes ainsi qu'à l'énoncé de leurs intérêts relatifs à l'environnement et à leurs besoins d'éducation relative à l'environnement.

Modalités de recrutement des adultes

- 12 Nous avons planifié dix-sept groupes de discussion avec des groupes d'adultes en apprentissage afin de couvrir l'ensemble des 17 régions administratives du Québec³. Notre intention était de rejoindre une diversité de personnes et de contextes de vie. Dans la réalité, ce sont finalement soixante-deux adultes, usagers de groupes d'éducation populaire, qui ont été impliqués dans onze groupes de discussion d'une durée moyenne de deux heures. Ainsi, six régions n'ont pu être couvertes en raison souvent de l'absence d'un groupe d'éducation populaire pouvant nous aider à l'organiser. En effet, le recrutement des adultes a reposé sur la collaboration active de onze groupes d'éducation populaire ayant participé à l'enquête téléphonique organisée en vue de répondre à notre 1^{er} objectif de recherche. Notre échantillonnage de soixante-deux était donc non probabiliste et constitué d'adultes « volontaires » (Beaud, 2006, p. 223).

Modalités de collecte et d'analyse des données

- 13 Le questionnaire sociodémographique a été rempli à la main par les adultes avec l'aide des deux professionnels de recherche présents lors de chaque groupe de discussion, mais aussi avec l'aide d'une ou plusieurs formatrices. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse statistique simple et de contenus. Quant aux données des onze groupes de discussion, elles ont été recueillies sur support audiovisuel, puis ont été transcrites sous la forme de verbatim. Ces derniers ont fait l'objet d'une thématisation (Paillé et Mucchielli, 2005) au moyen du logiciel NVivo 8 en vue de dégager les thèmes présents dans notre corpus pour ensuite en faire l'analyse selon une épistémologie interprétative (Thériault et Harvey, 2011). La méthodologie utilisée présente certes quelques limites. Du point de vue du recrutement des participants, six groupes de discussion n'ont pas pu être réalisés par manque de temps au sein des groupes d'éducation populaire. Du point de vue

des outils de collecte de données, Demers (2010) met en garde relativement à la tentation de généralisation de résultats obtenus à partir de groupes de discussion dans la mesure où les participants ne sont pas nécessairement représentatifs de la population que nous cherchions à rejoindre.

Résultats de recherche

- 14 Avant de présenter nos quatre types de résultats annoncés en introduction, il nous semble nécessaire d'expliquer les codes numériques qui sont associés aux extraits de verbatim illustrant nos résultats d'analyse. Pour chaque personne citée, deux codes numériques lui ont été attribués : le premier code est le numéro du participant attribué dans le cadre du groupe de discussion dans lequel il a été engagé : celui-ci pouvait être de 1 à 8 (le chiffre 8 correspond au maximum de participants présents dans un groupe de discussion). Le second code est le numéro attribué au groupe d'éducation populaire engagé dans la recherche. Par exemple le code (2-112) signifie que l'extrait de verbatim est celui du participant n° 2 du groupe de discussion mené au sein du groupe d'éducation populaire codifié n° 112 sur une liste codifiée de 147 organismes recensés (voir note de bas de page no 1).

Portrait sociodémographique des adultes

- 15 Le portrait sociodémographique des adultes de la recherche comprend six dimensions que nous présentons tour à tour ci-dessous : genre, âge et nationalité des adultes; situation familiale; situation socioéconomique; niveaux de scolarité; expériences de formation initiale; et autres expériences de formation.

Genre, âge et nationalité des adultes

- 16 Parmi les 62 adultes rencontrés, dont la moyenne d'âge est de 48 ans, la proportion de femmes ayant participé aux groupes de discussion est plus élevée (69,4 %) que celle des hommes (30,6 %). Notons que la moyenne d'âge des femmes est de 50 ans alors que pour les hommes, elle est de 42 ans. La grande majorité des 62 adultes (88,7 %) est d'origine « canadienne », alors que 9,7 % des participants sont issus de l'immigration récente. Notons qu'un adulte n'a pas répondu à cette question. Nos constats vont dans le sens de ceux de la seule courte enquête que nous avons mis en évidence dans la littérature au sujet des groupes d'éducation populaire du Québec (Bouffard et Nombre, 1997, p. 15), voulant que les jeunes de moins de 26 ans soient peu présents dans les groupes d'éducation populaire (11,7 % en 1997 et 8,1 % dans notre étude).

Situation familiale des adultes

- 17 En ce qui concerne la situation familiale des participants, 53,2 % sont célibataires alors que 25,8 % sont marié(e) s ou en union de fait, 17,8 % sont divorcé(e) s ou séparé(e) s et 3,2 % (2 sur 62) sont veuf (ve) s. Aussi, 50 %, des participants ont au moins un enfant. Parmi les 76 enfants dénombrés, 65,8 % ont plus de 25 ans, ce qui peut laisser supposer que les contraintes familiales sont relativement faibles pour certains adultes parents.

Situation socioéconomique des adultes

- 18 Parmi les participants, 8,1 % ont un revenu de moins de 5 000 \$; 41,9 % ont déclaré un revenu familial annuel entre 5 001 et 10 000 \$; 27,4 % ont un revenu familial entre 10 001 et 20 000 \$, 12,9 % ont un revenu compris entre 20 001 et 40 000 \$ et seulement 3,2 % ont un revenu supérieur à 40 001 \$. Notons que 4 personnes n'ont pas répondu à cette question (6,5 %).
- 19 Ces résultats montrent que nos participants sont relativement pauvres. En effet, le seuil de faible revenu modulé selon les régions habitées (rurales ou métropolitaines) oscille entre 17 110 \$/an et 23 298 \$/an (Statistique Canada, 2012). Dans notre échantillon, 50 % des adultes ont un revenu inférieur à 10 001 \$, ce qui indique leur situation de pauvreté. De plus, leurs revenus se situent bien en dessous des revenus moyens de la population du Québec. À titre d'exemple, 3,1 % des Québécois ont un revenu annuel de moins de 9 999 \$ alors que 10,5 % ont un revenu entre 10 000 \$ et 19 000 \$ (Institut de la Statistique, 2011).
- 20 La principale source de revenus de 64,5 % des adultes rencontrés correspond aux prestations de l'aide sociale. Pour les autres, 12,9 % reçoivent une retraite, 9,7 % sont soutenus par leurs familles, 6,5 % ont des revenus d'emplois, 3,2 % ont des prestations d'assurance chômage et 3,2 % bénéficient d'une pension pour invalidité. En 1997, sur plus de 4 000 personnes ciblées, 52,6 % étaient prestataires de l'aide sociale ou sans revenu individuel (Bouffard et Nombré, 1997) alors que 74,2 % (64,5+9,7) sont dans une situation économique semblable dans notre échantillon.

Niveaux de scolarité des adultes

- 21 Parmi les adultes rencontrés, 29,1 % ont un niveau scolaire primaire (appellation du secteur jeune) ou présecondaire (appellation du secteur adulte), 24,2 % ont un niveau équivalent au premier cycle du secondaire, 9,7 % des adultes ont un niveau de 3^e secondaire, 14,5 % ont un niveau équivalent au 4^e ou 5^e secondaire; enfin, 4,8 % des adultes ont un niveau collégial. Notons que 11 adultes (17,7 %) n'ont pas répondu à cette question. Pour les plus faiblement scolarisés (moins de neuf années d'études), « des difficultés importantes à lire et écrire » ont de multiples répercussions sur leur vie adulte (Roy, 2005, p. 5) : elles expliquent en grande partie la faiblesse de leurs revenus et l'exclusion du marché du travail. Par ailleurs, si les adultes travaillent, les possibilités d'emploi sont réduites; les adultes vivent socialement un plus grand isolement voire une situation de marginalisation. Ils ont plus de mal à vivre une vie indépendante et à assumer leur vie de couple ainsi que leur parentalité.

Expériences de formation initiale

- 22 La langue de scolarisation des adultes est le français pour toutes et tous sauf pour une participante hispanophone. Notons que 3 adultes n'ont pas répondu à la question.
- 23 Les principales raisons évoquées pour expliquer l'arrêt des études en formation initiale sont d'abord des difficultés d'apprentissage (27,4 %) suivies de raisons d'ordres familial (24,2 %) et professionnel (12,9 %). Parmi les autres motifs d'arrêt des études, on retrouve des problèmes de santé (9,7 %), des difficultés financières (9,7 %), un désintérêt à poursuivre après une fin de cycle d'études (9,7 %) ainsi que l'éloignement du lieu de formation (1,6 %). Notons que 3 adultes n'ont pas répondu à cette question. Il apparaît

aussi que les hommes ont arrêté leurs études surtout en raison de difficultés d'apprentissage et de considérations professionnelles alors que les femmes font d'abord mention de raisons familiales puis des difficultés d'apprentissage.

Autres expériences de formation

- 24 Pour 41,9 % des adultes, c'est un projet de retour aux études qui motive leur participation à un groupe d'éducation populaire. Quant aux 54,9 % restants, aucun projet de formation n'est envisagé (notons que 2 adultes n'ont pas répondu à cette question). Il est remarqué que le retour aux études est un objectif moins envisagé par les hommes que par les femmes. Pour ceux qui n'ont pas de projet de formation, les principales raisons ayant motivé les adultes à intégrer un groupe d'éducation populaire sont alors, par ordre d'importance relative : améliorer sa culture générale de la langue française, répondre à des besoins plus fonctionnels comme « savoir remplir un formulaire », être capable de lire un livre et tenir une discussion sur différents sujets. Quelques adultes ont répondu qu'ils venaient de recevoir une aide pour trouver un emploi ou qu'ils souhaitaient aider leurs enfants dans les devoirs. Nos résultats montrent que le désir d'insertion socioprofessionnelle est prégnant surtout chez les adultes de moins de 55 ans qui constituent 62,9 % de notre échantillon.
- 25 Le temps de fréquentation moyen des centres d'éducation populaire par les adultes est d'environ 4 ans et demi. Cette moyenne cache néanmoins des disparités. En effet, 30,6 % des adultes fréquenteraient leur groupe depuis plus de 5 ans alors que 29 % seraient dans leur groupe depuis moins de 2 ans. Environ le tiers des adultes (33,9 %) dit avoir fréquenté au moins un autre groupe d'éducation populaire avant le groupe actuel. Ces résultats montrent une durée de fréquentation plutôt longue dans les groupes d'éducation populaire et vont dans le sens que les raisons non scolaires de participer aux activités des groupes sont importantes (dans ce cas-ci, les groupes servent de lieu de socialisation). Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le faible niveau de scolarité initial des adultes et un rythme d'apprentissage à temps partiel qui induisent que les adultes passent une longue période dans les groupes d'éducation populaire avant de pouvoir intégrer un milieu scolaire formel, tels un Centre d'éducation des adultes ou un Centre de formation professionnelle.

Conceptions et préoccupations relatives à l'environnement

Conceptions de l'environnement des adultes

- 26 Les premiers éléments de définition du mot environnement apportés par les adultes des groupes de discussion de la recherche ont souvent été succincts, les adultes se limitant à un seul mot : propreté, nature, pollution ou planète. Parmi les réponses apportées, certaines consistaient essentiellement à voir l'environnement comme un espace « autour de nous » ou « tout ce qui nous touche » en lien avec des émotions ressenties par les adultes. L'analyse de l'ensemble de leurs réponses fait ressortir des couples notionnels traduisant des contraires dans la façon de se représenter l'environnement : l'environnement Nature est opposé à l'environnement humain/social; l'environnement rural est opposé à l'environnement urbain; et enfin l'environnement local est défini par opposition à l'environnement global. L'analyse a aussi permis de mettre en évidence les « problématiques environnementales » qui préoccupent les adultes et pour lesquelles ils

expriment souvent peur, impuissance et colère. Ce sont la malpropreté de leurs milieux de vie, les pollutions et leurs impacts sur la santé humaine et les changements climatiques. Nous y reviendrons ci-après en détail.

- 27 Ainsi tout d'abord, les trois couples de représentations « contraires » qui ressortent du discours des adultes interrogés sont présentés en détail ci-dessous.
- 28 *Environnement Nature versus environnement humain/social* : pour les adultes, l'environnement humain-social correspond à leur milieu de vie dit habité et construit par l'homme, « c'est là qu'on vit, dans la collectivité » (8.117). Les milieux humains sont vus comme étant pollués au point de porter atteinte à leur santé. Les milieux sont aussi dits malpropres : il y a « des déchets d'animaux » (3.136), « des mégots de cigarettes » (5.80) et de la nourriture, des canettes de liqueurs, des sacs de croustilles, etc. La malpropreté et l'insalubrité qui en découle sont pour les adultes l'objet de préoccupations au quotidien, dans leur milieu immédiat. Par contraste, les milieux naturels sont décrits comme étant exempts d'activités humaines. La Nature est associée aux représentations telles que la forêt, les arbres, les plantes, les lacs, les rivières et les fleuves. Les adultes y réalisent des activités plaisantes ou encore, ils y éprouvent des sensations agréables. Par exemple, « quand je vais à la pêche, je regarde le décor qui est dehors puis je le trouve pas pire » (2.147), « c'est la beauté de la Nature, les fleurs, les papillons et les oiseaux qui se promènent » (3.80). Le contact avec la Nature est vécu comme une expérience qui stimule les sens tels l'odorat et la vue. Par exemple, « j'aime marcher l'automne dans les feuilles dans le bois. Ça sent bon ! » (4.136) Et enfin, la Nature est pureté, pureté de l'air, de l'eau et du sol. Quelques adultes se disent préoccupés de la protection des milieux naturels, menacés par les activités humaines : « la nature a de beaux arbres et il faudrait ne pas les couper, les conserver plus longtemps » (3.130). Plusieurs adultes parlent plus spécifiquement de la préservation de sites naturels qui sont endommagés par des visiteurs : « ça pourrait être justement de sensibiliser ces gens-là à faire attention » (1.126).
- 29 *Environnement rural versus environnement urbain* : les adultes de la recherche opposent l'environnement urbain à l'environnement rural, la ville à la campagne. La ville est pour plusieurs dépeinte comme un milieu pollué par des déchets, par la fumée des usines et le gaz des voitures. Par exemple, « en plein centre-ville, on était djamé. Il a fallu lever nos fenêtres, parce que ça puait trop, c'est terrible » (2.112). « C'est une ville... presque poubelle » (3.80). Même les espaces verts urbains sont décrits comme des endroits sales. Par contraste, la campagne est décrite comme une nature habitée. À l'instar de l'environnement naturel, la campagne est tranquille; « elle n'est pas polluée » (3.112). Certains adultes se considèrent privilégiés d'y habiter. Une adulte dit par exemple « je suis chanceuse de rester à la campagne. C'est un cadeau » (2.71).
- 30 *Environnement local versus environnement global* : l'environnement local c'est ici, le milieu où ils habitent. Il s'agit par exemple de la maison ou du logement, mais aussi de l'entourage proche, des autres personnes auxquelles ils se sentent rattachés, la famille et les amis autrement dit « nous autres ici » (3.99). L'environnement local semble ainsi présenter une taille réduite de même qu'une forte dimension sociale. D'autres réponses des adultes font quant à elle davantage référence à l'échelle globale. Ils associent cette dernière au lointain, aux habitants de pays étrangers, à un ailleurs. Ce bout du monde est perçu comme étant le siège de catastrophes que les habitants ont provoquées, car la planète serait dérégulée. Cette dernière est décrite comme une entité vivante dont la survie des humains et celle de l'ensemble des êtres vivants qui y habitent, dépendent :

« notre planète, on en a besoin pour vivre... » (5.80). Il faut donc en prendre soin et la protéger : « si tu fais attention à ta planète, l'environnement va mieux se sentir » (1.126). Parfois, on prête à la Terre des intentions presque volontaires qui dépassent les humains. Lors d'événements extrêmes, il est dit d'elle « qu'elle se déchaîne beaucoup à l'heure qu'il est » (3.80); ou encore « comment je dirais ça, elle a pris des milliers de gens en otage. » (6.91).

Les préoccupations environnementales des adultes

- 31 Comme nous l'avions annoncé, ce sont trois grandes problématiques environnementales qui préoccupent les adultes soit la malpropreté de leurs milieux de vie; les pollutions multiples dont les impacts se font ressentir sur leur santé; ainsi que les changements climatiques mis en relation avec l'avenir de leurs enfants et des jeunes générations.
- 32 *La malpropreté de leurs milieux de vie* : la malpropreté concerne le quotidien des adultes dans leur milieu immédiat. Elle correspond aux déchets dont les habitants se débarrassent de façon inappropriée. Il faut mettre les déchets dans les poubelles ou les mettre dans les bacs de recyclage. Le tri sélectif est alors mentionné.
- 33 Ce sont les autres, pas eux, qui gèrent mal leurs déchets « qui traînent partout » (2.71). En conséquence, ces autres sont jugés négativement puisque leurs habitudes de vie génèrent de l'insalubrité dans leurs milieux de vie : « quand tu ne sais pas vivre, tu ne sais pas te ramasser » (5.80). Pour tenter de résoudre la situation, certains proposent des actions de gestion tels que « mettre plus de poubelles à côté des terminus d'autobus et de rajouter des cendriers » (3.130). D'autres parlent de mettre « de gros bacs de recyclage partout... » (2.112) En réponse à la malpropreté, il faut aussi « toujours nettoyer, nettoyer, ne pas laisser traîner les choses » (4.136) et éduquer les gens en ce sens.
- 34 *Les pollutions et la santé humaine* : trois grands types de pollutions sont mis en évidence dans le discours des adultes. Tout d'abord, la pollution de l'air engendre des maladies respiratoires qui leur font peur. Quant à la pollution de l'eau, ils expriment des inquiétudes mêlées d'incompréhension. « C'est bon de l'eau propre. [Quand] il reste de l'huile dans l'eau, nous, on boit ça » (5.117). La pollution des sols par l'agriculture fait que les adultes s'interrogent sur la qualité des fruits et légumes ainsi que sur la qualité des viandes produites. Les adultes estiment que par le passé, l'alimentation était plus saine. Par exemple, « on mangeait bien. Les jardins nous apportaient tout. Maintenant, le poulet n'est plus bon. Il n'y a plus rien de bon dans le fond dans la nourriture et on a peur » (6.147). Ils supposent que certains cancers sont ainsi des maladies environnementales : « il y a beaucoup de cancers. Beaucoup. Je trouve ça terrible. Est-ce à cause de notre manger? De l'air? Ou du stress? C'est quoi là? » (4.147)
- 35 *Les changements climatiques, leurs enfants et les générations futures* : les adultes sont aussi inquiets pour le futur de la planète et l'avenir de leurs enfants en raison des changements climatiques. Ils anticipent des catastrophes naturelles et écologiques : « si ça continue, il va y avoir de la misère pas mal plus » (1.02). Les peurs des adultes apparaissent ici être causées par les informations mal comprises, alarmistes et contradictoires véhiculées dans les médias. Par exemple, « on se perd un peu là-dedans. Réchauffement climatique, des fois c'est contesté, alors on ne sait plus. C'est alarmiste aussi, des fois ça fait peur » (1.99). Le discernement critique des adultes devient d'autant plus difficile lorsque s'ajoutent des informations pseudo-scientifiques : « il y a des gens qui me font peur... en 2012 [annonce de fin du monde], ce qui va arriver... » (7.117). Ainsi, l'augmentation annoncée de la

fréquence des catastrophes naturelles amène les adultes à s'inquiéter pour l'avenir des jeunes générations. Par exemple, « ça me fait peur ces affaires-là. J'aime pas ça! Parce qu'il faut penser à nos petits-enfants qui s'en viennent » (4.136). Deux attitudes face à cette problématique : soit ils veulent agir, soit ils sont fatalistes, car ils ne se sentent investis d'aucun pouvoir pour initier un changement.

L'agir environnemental des adultes et d'autres acteurs de la société

- 36 Lorsque les adultes de la recherche ont été interrogés quant aux actions, gestes, comportements, conduites, choix concrets témoignant d'un agir environnemental responsable vis-à-vis l'environnement, ils ont répondu en décrivant différentes manifestations de leur agir individuel, mais aussi en exposant l'agir que devraient adopter d'autres acteurs de la société, les citoyens, les entreprises et les gouvernements. Il se dégage de cette dernière dimension l'impression que tout demeure à faire en matière d'actions environnementales porteuses de solutions aux problèmes ciblés.

L'agir environnemental des adultes

- 37 L'analyse des verbatim des groupes de discussion met en évidence cinq grandes catégories d'agir environnemental que les adultes déclarent réaliser : le maintien de la propreté de leur milieu de vie, le recyclage et le compostage, la consommation responsable, la marche et le vélo ainsi que le contact avec la nature. Pour eux, agir positivement en matière d'environnement serait le plus souvent d'une question de motivation : « les personnes qui veulent faire des belles choses, je pense qu'elles vont en chercher de l'information. Elles vont être fières, elles vont prendre les moyens » (5.91). L'agir environnemental est reconnu, voir admiré sans toutefois constituer la norme.

Quelques obstacles à l'adoption d'un agir environnemental sont enfin mentionnés par les adultes.

- 38 *Le maintien de la propreté des milieux de vie* : pour une majorité d'entre eux, le mot d'ordre reste de maintenir la propreté de leur milieu de vie. Pour cela, ils ramassent les déchets, tondent la pelouse ou s'occupent des animaux et de leurs déjections. Les adultes jugent sévèrement ceux qui jettent leurs déchets par terre et ne les ramassent pas. Les collectes de déchets des services municipaux devraient être plus fréquentes. Les adultes se sentent insuffisamment informés sur les pratiques de recyclage.
- 39 *Le recyclage et le compostage* : d'autres adultes situent leurs habitudes de vie à un autre niveau et s'intéressent davantage au recyclage de leurs propres déchets : « Moi je ramasse les journaux pour le mettre dans des bacs bleus puis je sors les bacs bleus à chaque semaine » (3.117). Certains expliquent en détail leur pratique de recyclage et donnent même des conseils aux autres à cet effet. De leurs points de vue, ceux qui ne recyclent pas manquent d'information. Plusieurs aimeraient faire du compostage se disant prêts à développer cette pratique. Un petit nombre composte pour leur jardin. Le compostage apparaît être ainsi une action « plus avancée » et encore peu répandue par rapport à « ramasser les déchets » ou « recycler ».
- 40 *La consommation responsable* : quelques adultes disent avoir été sensibilisés à la consommation responsable et parlent d'acheter des produits biologiques ou

biodégradables pour faire le nettoyage. Certains mentionnent aussi éviter de gaspiller de la nourriture ou cherchent à économiser l'énergie. Toutefois, compte tenu de leur faible revenu, certains se considèrent voués à consommer des produits non écologiques et polluants pour l'environnement : « Nous autres, on est juste capable d'acheter des vieilles autos. Comment tu veux qu'on ne pollue pas? » (3.112).

- 41 *La marche et le vélo* : la marche, l'usage du vélo, voire des transports en commun sont mentionnés comme des gestes posés pour l'environnement. Toutefois, quelques-uns précisent marcher plus par nécessité que par choix n'ayant tout simplement pas les moyens de s'acheter de voiture.
- 42 *Être en contact avec la nature* : enfin, être en contact avec la nature est aussi une action environnementale selon le point de vue de plusieurs adultes. Ils réalisent des activités dans la nature ou dans des espaces verts. Celles-ci sont surtout mentionnées par des adultes qui habitent à la campagne. Pour ceux-ci, leurs habitudes de vie en lien avec l'environnement consistent à s'occuper de leurs jardins, des animaux ou à cueillir des fruits. D'autres encore font des marches dans le bois ou sur le bord du fleuve; ils vont à la pêche ou en camping.
- 43 *Les obstacles reliés à l'agir environnemental* : nombreux sont les obstacles à l'adoption d'un agir environnemental qui ont été nommés par ces adultes. Nous les énumérons par ordre d'importance relative : un manque d'information; un manque de motivation et de l'indifférence; un manque de solidarité; une peur et une méfiance à l'égard des « puissants » ainsi qu'un manque d'argent. Quant à l'adoption d'un agir environnemental chez « les autres » adultes, il faut sensibiliser et éduquer davantage la population notamment sur le tri des déchets, sur la propreté et sur les techniques de compostage.

L'agir environnemental souhaité, de la part d'autres acteurs de la société

- 44 Les adultes participant à la recherche ont également proposé des actions pour résoudre les problématiques environnementales selon qu'il s'agisse des gouvernements, des entreprises ou des citoyens. Il apparaît que pour les adultes, les initiatives susceptibles d'avoir un impact direct sur l'environnement relèvent surtout d'une responsabilité individuelle des citoyens ou des entreprises; alors que les initiatives visant à instaurer, modifier, réglementer ou maintenir un agir ou des comportements environnementaux, sont quant à elles surtout associées à des responsabilités collectives, qui elles, dépendent des gouvernements. Nous présentons ci-dessous en détail ces dimensions.
- 45 *Les actions citoyennes* : les adultes mentionnent plusieurs actions citoyennes correspondant à de « petits gestes » concrets au quotidien : 1) maintenir son milieu propre; 2) recycler et/ou composter; puis 3) mieux consommer notamment au niveau des produits biologiques et recyclables. Dans la majorité des cas, les adultes précisent toutefois que ces actions doivent être soutenues par les gouvernements. 1) Pour maintenir la propreté du milieu, le rôle des gouvernements devrait être celui de donner des amendes, d'éduquer les gens à la propreté, mais aussi d'augmenter la fréquence de la collecte des déchets. 2) Pour favoriser le recyclage et le compostage, les adultes devraient être aidés par les gouvernements qui doivent mieux informer les gens, mais aussi faciliter l'accès aux bacs de recyclages ou de compostage. Ceux qui ont dit avoir une bonne pratique du recyclage reconnaissent aussi le rôle qu'ils peuvent jouer dans leur milieu en montrant l'exemple. 3) Pour permettre aux adultes de mieux consommer, les prix des produits biologiques et « recyclables » devraient être diminués, car pour le moment, ils ne peuvent

pas y accéder. Une consommation plus responsable implique d'une part que les gouvernements baissent les taxes, et que les compagnies diminuent le prix des produits biologiques ou recyclables ou encore qu'elles leur offrent du travail.

- 46 *Les actions des entreprises* : les adultes souhaiteraient que les industries cessent de polluer l'air, l'eau et la terre. Toutefois, la plupart des adultes doutent de la volonté réelle des entreprises de le faire. De nouveau, les adultes souhaitent l'intervention des gouvernements pour une réglementation et son application rigoureuse. « Les entreprises qui polluent trop... je serais un gouvernement, je les ferais payer une amende » (5.80). Par contre, plusieurs adultes doutent aussi de la capacité de leurs gouvernements à inciter les industries à diminuer leurs impacts et arrêter de polluer : « notre gouvernement est-ce qu'il est vraiment sérieux; on peut se poser la question » (1.126). Quelques-uns considèrent que les citoyens doivent faire pression « sur les gouvernements pour qu'ils réagissent » (2.02) en s'excluant parfois de cette dynamique « c'est à eux de se regrouper et de se prendre en main » (1.91).
- 47 *L'intervention gouvernementale* : le rôle des gouvernements est sans cesse mis de l'avant dans le discours des adultes que ce soit dans les actions citoyennes ou celles des entreprises. Les adultes considèrent d'ailleurs que les actions environnementales responsables dépendent largement de l'intervention des gouvernements au niveau de la réglementation, de l'éducation et de la sensibilisation et de l'offre de services aux citoyens et aux entreprises.

Les besoins et les attentes des adultes en matière d'environnement et d'ERE

- 48 Les adultes ont identifié leurs besoins et leurs attentes en vue de favoriser l'intégration de l'ERE au sein des programmes d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire qu'ils fréquentent. Trois dimensions ressortent : les adultes ont des besoins en matière 1) de contenu informatif et 2) de formules pédagogiques qui pourraient intégrer de l'information sur l'environnement; ils ont précisé également 3) la fréquence selon laquelle ils seraient disposés à intégrer les questions d'environnement dans les ateliers d'éducation populaire offerts par leur groupe communautaire.

L'éducation relative à l'environnement des adultes : un enjeu d'information

- 49 Les adultes ont exprimé à maintes reprises qu'ils pensaient avoir des lacunes quant aux informations qu'ils reçoivent concernant l'environnement tant au niveau local que global. Ils n'ont pas confiance en leur propre bagage de savoirs.
- 50 *Les sources d'informations* : les propos des adultes ont permis de mettre en évidence que les informations de nature environnementale provenaient de 4 grandes sources : les nouvelles (journaux télévisuels), les émissions éducatives, leurs enfants et d'autres acteurs de la société civile, ainsi que les bulletins municipaux.
- 51 Ainsi, les adultes ont abondamment fait référence à des catastrophes dont ils ont pris connaissance à travers les nouvelles : déversement de pétrole dans le golfe du Mexique; tremblements de terre en Haïti et au Chili; sable bitumineux; éruptions volcaniques et ouragans. Tous ces événements provoquent chez les adultes un sentiment de peur quant à l'avenir de l'humanité. Les nouvelles à la télévision, à la radio ou dans le journal, ainsi que certains documentaires sont cités comme étant sources d'information pour eux. Les

adultes admettent que les images jouent pour beaucoup dans leur interprétation de ces nouvelles et que le contenu souvent trop « scientifique » demeure difficile à comprendre et qu'ils sont confus. Les adultes font aussi mention d'émissions de télévision qui sont sources d'information plus positives comme *La Semaine Verte*, *La Vie en Vert*, et de chaînes de télévision comme *Canal-Vie*, *Découverte* et *Télé-Québec*; ces dernières offrent des occasions pour eux d'en apprendre davantage et d'adopter des stratégies pour faire des économies d'énergie ou pour moins gaspiller. Les adultes puisent aussi des informations pratiques sur le recyclage notamment à travers l'éducation que leurs enfants reçoivent à l'école et qu'ils partagent à leurs parents; mais aussi certains groupes d'éducation populaire intègrent des « trucs et astuces » pour récupérer ou économiser. Enfin, les adultes puisent une certaine quantité d'information « plus logistique » dans les bulletins municipaux qui les informent des décisions prises au Conseil de Ville concernant les projets communautaires, la collecte des déchets, le recyclage, le compostage et les horaires des autobus.

- 52 *Les défis d'accès à l'information* : pour les adultes participant à la recherche, les défis associés à l'information sont la qualité visuelle et la complexité du langage. En effet, les adultes insistent sur l'importance que les informations auxquelles ils ont accès aient une bonne qualité visuelle. Les images occupent une place importante dans leur analyse de l'information. Elles sont aussi un moyen de capter leur attention, surtout lorsque les images sont choquantes ou spectaculaires. Paradoxalement, alors que les adultes se disent insuffisamment informés, ils dénoncent un trop-plein d'informations non pratiques, trop scientifiques. Le choix d'un vocabulaire « trop scientifique » empêcherait les adultes de comprendre l'information.
- 53 *Dimensions environnementales d'intérêts pour les adultes* : les adultes ont mentionné plusieurs dimensions environnementales pour lesquels ils jugent manquer d'information et qu'il serait ainsi prioritaire de discuter avec eux. 1) Les adultes sont préoccupés par leur santé et manquent d'information quant aux impacts de la pollution sur leur qualité de vie : la pollution de l'air, la pollution de l'eau, la gestion des déchets ainsi que les engrais chimiques et les pesticides sont les principales pollutions mentionnées. 2) Les changements climatiques constituent une problématique qu'ils souhaiteraient explorer davantage. Ils souhaitent mieux comprendre la situation globale pour... être rassurés. 3) Enfin, le partage de trucs et astuces en environnement motiverait quelques adultes : les bonnes pratiques de consommation et d'alimentation et les façons d'économiser l'énergie et leur argent tout en aidant l'environnement, la fabrication de produits biodégradables, les modalités de disposition des déchets dangereux, etc.
- 54 *Approches éducatives souhaitées par les adultes* : les adultes ont mentionné comment ils aimeraient apprendre au sujet des questions d'environnement qui les intéressent. 1) De manière unanime, les adultes de tous les groupes d'éducation populaire interrogés dans la recherche ont manifesté leur intérêt à ce que les apprentissages soient réalisés de façon collective et qu'ils incitent à la participation de tous, car selon eux, il faut valoriser l'entraide et les échanges. 2) Les adultes réaffirment l'importance du matériel visuel propice aux interactions sociales : ils souhaitent écouter des vidéos, des films ou des documentaires suivis de discussions et d'échanges. 3) Plusieurs ont aussi mentionné avoir un intérêt à visiter des milieux naturels, des centres de tri, des stations d'épuration des eaux ou des barrages électriques; certaines visites leur permettraient de voir concrètement et de mieux comprendre. D'autres envisageaient la possibilité d'entreprendre des projets dans le milieu comme mettre sur pied un jardin

communautaire : « les jardins communautaires avec ça les gens peuvent avoir des légumes pas trop chers » (4.99). 4) Les adultes ont dit de façon ponctuelle vouloir des activités ludiques : « Des jeux aussi. Tu poses des questions : A-B ou C, ou des mots mystères » (4.99) ou encore le jeu de l'oie.

- 55 *Modalités d'intégration de l'éducation relative à l'environnement au sein des groupes d'éducation populaire* : les adultes se montrent intéressés à intégrer l'ERE dans les cours d'alphabétisation et sont généralement prêts à entreprendre une démarche de long terme de 6 mois à 1 an. Mais certains ont rappelé qu'il était important de « faire du français » puisqu'il s'agissait de la principale raison de leur présence au sein du groupe d'éducation populaire. Ils ne sont toutefois pas tous d'accord sur la fréquence selon laquelle les activités d'ERE devraient être intégrées au sein des groupes d'éducation populaire. Ainsi, la moitié des adultes souhaitent aborder les questions d'ERE à raison d'une fois par mois, alors que l'autre moitié parle plutôt d'une fois par semaine.

Discussion

- 56 Les adultes rejoints dans le cadre de la recherche cumulent des facteurs de défavorisation socioéconomique et scolaire qui les rendent plus à risque « dans l'exposition aux nuisances et aux risques » environnementaux (Emélianoff, 2006). Comme le souligne Faburel (2010, 2015), nous serions socialement inégaux au regard des attitudes et pratiques environnementales autant que dans les effets qui affectent les sociétés et leurs territoires de manière non moins inégalitaire.
- 57 Quelles sont dans notre recherche les conceptions de l'environnement des adultes? Tout d'abord, les couples de représentations « contraires » associés à l'environnement mettent en évidence une « spatialisation » de l'environnement (David et Ducret, 1998) qui est mise en relation avec une plus ou moins grande proximité des adultes avec les problématiques environnementales. Ainsi l'environnement Nature et l'environnement global semblent lointains. On est à une échelle macro. Alors que l'environnement humain/social et l'environnement local font référence à des microenvironnements. Les préoccupations des adultes sont ainsi la malpropreté autour du domicile ou encore les pollutions du milieu de vie, pollutions qui parfois viennent d'ailleurs. David et Ducret (1998) signalent également que dans une perspective micro, d'autres problématiques très locales de bruit, d'espaces verts, ou d'aménagement auraient aussi pu être énoncées par les adultes de notre recherche. Dans tous les cas, qu'il s'agisse de l'environnement Nature, de l'environnement rural, de l'environnement local et de l'environnement global (planète), l'action humaine est toujours responsable de sa dégradation. Quand les humains sont absents (Nature) ou peu présents (milieu rural), l'environnement se porterait mieux selon la perception des adultes.
- 58 Une autre façon intéressante de saisir les conceptions de l'environnement des adultes de notre recherche a consisté en l'analyse des verbatim au regard de la typologie des représentations-types de l'environnement de Lucie Sauvé (Sauvé, 1997; Bélisle et Sauvé, 2001) dans la mesure où il existe un lien fort entre la représentation de l'environnement d'une personne et son agir environnemental. Sauvé (1997) reprise en grande partie par Villemagne (2005, p. 81-82) a élaboré une typologie qui comprend sept représentations différentes de l'environnement :
- « 1/L'environnement - nature à préserver et à respecter. Cet environnement est celui des naturalistes. Il correspond souvent à une nature vierge, pure, "sauvage".

2/L'environnement - ressource à gérer et à partager. Les matières premières, les ressources énergétiques doivent faire l'objet d'une meilleure gestion et d'une consommation à la fois plus équitable et responsable. C'est l'environnement du développement économique.

3/L'environnement - problème à résoudre. Cette position dominante adoptée par le Programme international de l'éducation relative à l'environnement (PIEE) de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture - Programme des Nations unies pour l'environnement (Unesco-PNUE) implique une préférence pour la démarche de résolution de problèmes environnementaux. "La sémantique environnementale [utilisée dans ce cas] regorge de termes à représentations négatives : pollution, dégradation, détérioration, gaspillage, etc." (Goffin, 1999)

4/L'environnement - système (Sauvé, 2001). Il s'agit d'appréhender l'environnement selon ses relations et ses composantes. Goffin (1999) qualifie l'environnement "d'éco-socio-système".

5/L'environnement - milieu de vie est celui du quotidien des populations. Il est à connaître et à aménager : "C'est [leur] propre environnement" (Sauvé, 1997, p.14).

6/L'environnement- biosphère. Notre planète est désormais un monde pour lequel nous avons pris conscience de sa finitude (Jacquard, 1993).

7/L'environnement - projet communautaire. Les membres d'une communauté, d'une collectivité s'engagent dans des actions collectives transformant leurs réalités. »

- 59 À chaque représentation-type sont associés des mots-clés, des images mentales, des problèmes identifiés, des valeurs, des actions privilégiées en matière d'environnement, ainsi que les visées et les stratégies d'éducation relative à l'environnement qui seront le plus souvent utilisés. Ainsi, nous avons mis en évidence dans le discours des adultes de notre recherche quatre représentations de l'environnement, à savoir : l'environnement-milieu de vie, l'environnement-problème, l'environnement-planète et l'environnement-Nature. Nous les présentons dans le détail.
- 60 L'environnement-milieu de vie. Les adultes décrivent ce qui est « autour d'eux », proche de leur logement, dans le quotidien où la question de la propreté – en lien avec la gestion des déchets – pose problème. Bélisle et Sauvé (2001) mettent en évidence que les visées de l'ERE associée à une représentation de l'environnement-milieu de vie sont notamment de (re)découvrir son milieu et de développer un sentiment d'appartenance et que les stratégies éducatives correspondantes pourraient être l'étude de milieu, l'itinéraire et l'interprétation environnementale.
- 61 L'environnement-problème. Cette représentation est forte dans le discours des adultes qui expriment colère et inquiétudes face aux multiples pollutions, à la détérioration de l'environnement et aux différents problèmes écologiques qu'ils sont capables de nommer et qu'ils mettent en relation avec les problèmes de santé humaine. Dans le cadre de cette représentation, les visées de l'ERE sont celle de développer des compétences en résolution de problèmes et de développer des comportements responsables (Bélisle et Sauvé, 2001). Les stratégies d'ERE qui en découlent sont la démarche de résolution de problèmes et les études de cas. Notons que selon Bélisle et Sauvé (2001), ces deux premières représentations que nous avons mises en évidence, témoigneraient d'une vision anthropocentrique de l'environnement.
- 62 L'environnement-Nature. Les adultes de la recherche sont particulièrement sensibles à la beauté de la Nature; ils expriment des souvenirs agréables et des sentiments de bien-être en lien avec des expériences de Nature. En découle la volonté de protéger celle-ci. Bélisle et Sauvé (2001) soulignent que renouer avec la Nature, développer une sensibilité et un

sentiment d'appartenance au milieu naturel seraient des visées essentielles pour l'ERE dans la mesure où elles précèderaient toutes les autres. Pour plusieurs auteurs, la crise écologique est une crise solidement enracinée dans nos modes de penser et de développement ainsi que dans l'appréhension de la relation Homme-Nature (Acosta, 2010; Clover, 2003). Il faut donc inventer un autre type de relation à l'environnement ancré dans l'expérimentation d'un lien personnel et intime avec la Nature (Clover et al., 2013). Interpréter le milieu naturel, s'immerger dans celui-ci font alors partie des stratégies éducatives suggérées par Bélisle et Sauvé (2001). Comme le disait le célèbre océanographe français Jacques-Yves Cousteau (1910-1997), « On aime ce qui nous a émerveillé, et on protège ce que l'on aime ». Une   thique de tendance biocentrique serait à la base de cette représentation.

- 63 L'environnement-Biosphère. Les adultes de la recherche parlent de la planète Terre comme une personne souffrante, blessée ou comme un support fondamental à la vie humaine parce qu'il n'y a pas d'autres lieux où aller. Ils sont conscients de ses limites. Dans cette perspective, les visées d'ERE sont le développement d'une vision macro, d'une conscience planétaire à travers des stratégies comme la discussion de problèmes macro  cologiques. Pensons au changement climatique évoqué par les adultes de la recherche ainsi qu'aux épisodes extrêmes où la nature se déchaîne tel qu'expliqué par ces adultes. Une   thique plus écocentrique serait à la base de cette représentation.
- 64 L'analyse des représentations de l'environnement dominant le discours des adultes de la recherche nous permet de constater que les liens entre les différentes composantes de notre éco-sociosyst  me (représentation écosystémique de l'environnement) ainsi que l'articulation des différentes échelles de problèmes et d'intervention (du milieu de vie à la planète) ne sont pas clairement expliqués. Cette représentation devrait donc être travaillée avec les adultes compte tenu de son importance dans la compréhension de phénomènes environnementaux complexes; la dimension collective des problèmes comme des solutions non plus. Cette dernière est associée à la représentation de l'environnement — projet communautaire que nous avons présenté plus haut et qui interpelle les dimensions politiques et démocratiques de l'engagement citoyen. Il reviendrait à chacun de faire sa part, mais les adultes voudraient faire de l'éducation relative à l'environnement en groupe.
- 65 Les critiques faites par les adultes, l'expression de leurs peurs et de leur sentiment de ne détenir aucun pouvoir pour initier des changements, nous donnent également des indices quant au niveau de conscience environnementale des adultes et quant à leur engagement dans l'action environnementale. En se référant aux travaux de Freire (1978) sur les trois niveaux de conscience qui sont la conscience magique, la conscience naïve et la conscience critique, il est possible de redéfinir celles-ci dans le champ de l'environnement. Ainsi une conscience environnementale « magique » serait caractérisée par l'expression d'un certain fatalisme, par un état de résignation vis-à-vis les problèmes environnementaux et ainsi l'absence d'actions visant à transformer les réalités environnementales. C'est comme le rappelle Marleau (2010, p. 92), le degré de conscience le plus aliéné. Une conscience environnementale naïve, deuxième niveau de conscience selon Freire, se traduirait par une certaine compréhension des problèmes environnementaux sans en établir leur nature systémique et structurelle. Des insatisfactions et de la colère s'exprimeraient à l'endroit des décideurs. Quant à la conscience environnementale critique, elle serait libératrice dans le sens où elle permet la clarification de sa propre position sociopolitique sur les questions socio-écologiques.

Elle se traduirait en actions (Marleau, 2010, p. 92), en l'exercice d'une praxis transformatrice pour soi, la société et l'environnement (Humbert, 1994; Arriola-Socol, 1989). Marleau (2009) propose la définition suivante d'une conscience environnementale de nature critique :

« La conscience environnementale suscite un "puissant sentiment de responsabilité [humaine] à l'égard du Tout" (Rouillard, 2001, p. 160). L'être humain est doté d'une clairvoyance qui lui permet d'être conscient de l'équilibre du monde et donc de l'importance vitale de tout ce qui le compose (ibid.). Étant réflexive, la conscience permet d'interpréter notre monde, de se comprendre comme personne, collectivité et espèce humaine et de trouver un sens à la vie (O'Sullivan et Taylor, 2004) et d'agir en cohérence avec cette dernière. (p. 20) »

- 66 Cette perspective des trois niveaux de conscience environnementale nous permet de conclure que les adultes de notre recherche ont un niveau de conscience environnementale soit magique, soit naïf dans la mesure où ils ont des soupçons quant aux motivations réelles des autres acteurs de la société (qu'ils ont déjà nommés) et qu'ils expriment de la colère vis-à-vis certaines situations. Ils sont très peu dans l'action et lorsqu'elle existe, elle est individuelle. Les processus d'ERE pourraient ainsi être orientés sur l'accession à un niveau de conscience environnementale critique, inspiré du processus d'éducation conscientisante de Freire et de la pédagogie critique.
- 67 Leur agir environnemental, rappelons-le, correspond à maintenir la propreté de leur environnement immédiat, à recycler et si possible à composter et à consommer de façon responsable, à marcher et à faire du vélo ainsi qu'à rester proche de la Nature. Ces quelques actions nommées semblent montrer que cet agir est très limité chez les adultes ayant participé à la recherche. Ce sont pour beaucoup des actions individuelles de faible portée ainsi que des éco-gestes très souvent axés sur la gestion des matières résiduelles qui sont mentionnées par les adultes. Pour eux, c'est l'adoption d'un ensemble de gestes et de comportements qui favorisent l'amélioration de la qualité de l'environnement (Walter, 2009). Il faut donc éduquer « les autres adultes » (ceux qui ne font rien selon les dires des participants) à ce qu'il faut faire (ensembles de gestes écologiques et d'actions pro-environnementales), car les adultes ont tous des obligations et des responsabilités en matière d'environnement qui, si elles ne sont pas remplies, doivent faire l'objet de sanctions (amendes notamment). Une vision très behavioriste de l'éducation semble se dessiner dans les propos des adultes de notre recherche, en ce sens que les comportements répréhensibles selon leur point de vue sont à sanctionner en vue de les modifier. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné, leur agir ne présente pas de dimension collective même s'ils reconnaissent l'importance d'apprendre ensemble : Cette dimension collective est pourtant essentielle pour Clover et al. (2013). Pour ces auteurs, c'est dans l'action et l'engagement collectifs que les adultes peuvent initier des transformations profondes de la société.
- 68 De plus, alors que les adultes de notre recherche considèrent manquer d'informations et ne pas être assez « connaisseurs », force est de constater qu'ils savent beaucoup de choses relativement à l'environnement (même si certaines clarifications seraient parfois à apporter) et qu'ils ont développé diverses stratégies pour s'informer. Cette dimension est très intéressante pour Clover et al. (2013) qui insistent sur le fait que toute démarche d'ERE des adultes devrait reconnaître les savoirs dont sont porteurs les citoyens, prendre appui sur ceux-ci comme point de départ et comme moteurs d'engagement pour les adultes. Les savoirs d'expériences sont tout aussi importants que les savoirs dits scientifiques.

- 69 Enfin, plusieurs des approches éducatives souhaitées par les adultes de la recherche en vue de l'intégration de l'ERE au sein des groupes d'éducation populaire montrent qu'ils ont développé des stratégies pour « apprendre » qui ne mettent pas en jeu des pratiques de lecture et d'écriture. Ils écoutent des émissions télévisées par exemple. Rappelons aussi qu'ils souhaitent des sorties sur le terrain, des cafés-rencontres, des films suivis de discussion, qui sont aussi des modes d'information qui ne font pas non plus appel aux pratiques de lecture et d'écriture. Ces résultats vont dans le sens de ceux de l'équipe de Diane Pruneau (Auzou et al., 2010-2011; Pruneau et al., 2009; Vautour et al., 2009a, 2009 b). En effet, cette dernière s'est penchée sur la mise en évidence des compétences mobilisées spécifiquement par des adultes non diplômés (c'est à dire faiblement scolarisés et ne détenant pas un diplôme d'études secondaires) dans la résolution d'un problème environnemental. Elle a mis en évidence que compte tenu de leurs expériences de vie ainsi que de leur faible maîtrise des compétences en lecture et en écriture, les adultes adopteraient des pratiques de résolution de problème plus pragmatiques et collectives : ils vont sur le terrain, observent, analysent *in situ* les problèmes, échangent verbalement avec des experts et sont plus à l'aise de s'investir dans une démarche collaborative (en groupe) pour trouver des solutions. Enfin, comme le souhaitent les adultes, la dimension ludique de certaines activités d'éducation relative à l'environnement apparaît importante. Les adultes ont en effet besoin d'humour, d'espaces d'imagination et de créativité, de rire et de jouer, qui sont autant de moyens d'apprentissage pertinents (Clover et al., 2013).
- 70 L'ensemble des éléments d'analyse que nous avons mis en évidence peut être étonnement mis en relation avec les limites de l'éducation relative à l'environnement énumérées par plusieurs auteurs. Cette dernière serait en effet trop souvent axée sur les changements de comportements individuels, excluant la trame politique sous-jacente (Clover et Hall, 2010; Haugen, 2010; Clover, 2003). L'ERE des adultes mettrait également trop l'accent sur la transmission de connaissances. Or, selon Clover et al. (2000), les adultes seraient le plus souvent bien informés sur les questions environnementales : ils se sentiraient même saturés d'informations non signifiantes ou non contextualisées. L'une des conséquences de cette situation est le développement d'un sentiment d'impuissance et d'un désintérêt à l'égard de toute forme de participation. Par ailleurs, rappelons qu'il a été mis en évidence que le savoir ne conduit pas nécessairement à l'agir (Villemagne, 2008). Aussi, l'ERE des adultes aurait jusqu'à maintenant échoué en raison de la non-prise en considération de l'apport des apprenants aux processus éducatifs, de leurs perceptions, savoirs ou opinions (Clover et al., 2013; Haugen, 2010). Les pratiques d'ERE des adultes seraient ainsi trop peu participatives; l'information resterait extérieure aux participants et les adultes ne seraient pas impliqués dans les processus décisionnels (Karwera et al., 2008). Enfin, les éléments d'une ERE décrite par les adultes participant à cette recherche laissent penser qu'ils ont une conception de l'ERE qui s'apparente à une éducation POUR l'environnement, se situant en extériorité à celui-ci tout en souhaitant le protéger et le conserver. Cela signifie que les adultes veulent lutter contre les problèmes environnementaux et que c'est l'environnement qui est le but de l'éducation (Sauvé, 1997 p. 18). Les approches éducatives cognitives (enjeu d'informations et de savoirs) et behavioriste (coercition, réglementation), seraient jugées par les adultes comme des approches pertinentes. Il y aurait lieu d'élargir l'éventail des approches d'ERE mobilisées dans le cadre de travaux futurs de recherche.

Conclusion

- 71 Les propos que les adultes nous ont généreusement livrés dans le cadre de cette recherche nous offrent des pistes intéressantes d'intervention éducative ayant comme fondement une éducation relative à l'environnement visant la transformation des visions du monde et des modes d'agir de ces adultes. Il s'agit d'un point de départ à partir duquel il nous faut construire une éducation relative à l'environnement qui intègre plusieurs dimensions : les adultes ont des préoccupations environnementales à partir desquelles il faut bâtir des pratiques éducatives qui intègrent les savoirs et les expériences dont les adultes sont porteurs. En effet, malgré leur très faible niveau de scolarité, les adultes sont informés de diverses problématiques environnementales même si parfois quelques éléments demeurent à clarifier. Par ailleurs, comme éducateurs, il nous faut prendre appui sur les modes d'apprentissage qu'ils ont développés pour composer au quotidien avec leur faible niveau d'alphabétisme ainsi que laisser aux adultes un espace décisionnel important dans le développement et la mise en œuvre de pratiques d'éducation relative à l'environnement. En effet, dans le contexte des groupes d'éducation populaire, la participation des adultes à des pratiques croisant « ERE et alphabétisation des adultes » est basée sur le volontariat et l'intérêt qu'il porte à ce qui leur est proposé. D'ailleurs les adultes de la recherche nous ont bien indiqué que l'intégration de l'ERE dans leurs ateliers d'alphabétisation devait absolument leur permettre de poursuivre sans prendre de retard sur les apprentissages qui se rapportent à leurs projets de formation en cours de réalisation au sein des groupes d'éducation populaire. Il s'agit de relever le défi d'une intégration de plusieurs champs théoriques et pratiques au sein de pratiques éducatives à venir.
- 72 Nous constatons aussi qu'il nous faudrait insuffler d'autres dimensions à ces pratiques pour favoriser l'apprentissage des adultes. En particulier, constatant leur isolement social ainsi que l'étroitesse de leur territoire de vie, il pourrait être très judicieux de mettre en œuvre une éducation qui soit très expérientielle, une éducation du dehors pour apprivoiser leur milieu, le (re)découvrir, le vivre de façon émotive et affective et pour y développer un sentiment d'attachement. Il serait aussi pertinent de favoriser l'apprentissage de la pensée critique afin de les accompagner dans le développement du pouvoir de déconstruire les présupposés et de mieux saisir les enjeux politiques et structurels sous-jacents à des situations environnementales qu'ils jugent dégradées. Il serait enfin important de développer chez les adultes un pouvoir d'agir collectif ainsi que leur réflexivité dans, par et sur l'action environnementale. C'est ainsi que les résultats de cette recherche ont orienté nos nouveaux travaux d'investigation. Financée par le Conseil de recherche en Sciences humaines du Canada, notre équipe de recherche travaille à clarifier les fondements d'un modèle théorique associant « Alphabétisation et ERE des adultes » afin de pouvoir développer de nouvelles pratiques coconstruites avec des groupes d'éducation populaire du Québec.

Remerciements

- 73 Cette recherche, subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, est une première étape d'une programmation de recherche que nous souhaitons mettre en œuvre, et qui est située au croisement de deux champs théoriques et pratiques,

l'éducation relative à l'environnement des adultes d'une part, et l'alphabétisation populaire des adultes, d'autre part. Cette recherche nous aura permis de mieux cerner les besoins d'éducation relative à l'environnement des groupes d'éducation populaire du Québec ainsi que les besoins d'éducation relative à l'environnement des adultes en apprentissage au sein de ces mêmes groupes. La table est donc mise pour de nouveaux projets et de nouvelles collaborations avec les organismes communautaires ayant un mandat d'alphabétisation populaire.

- 74 Dans le cadre de cette étude, ce sont quarante-huit (48) groupes d'éducation populaire du Québec et soixante-deux (62) adultes qui ont participé à notre recherche. Nous les remercions de leur intérêt et de leur disponibilité puisque sans eux cette recherche n'aurait pu être menée.

BIBLIOGRAPHIE

Acosta, A., 2010, *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi*, Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS, [En ligne] URL: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf, Consulté le 26 septembre 2016.

Arpin-Simonetti, E, 2013, Lire entre les lignes de l'analphabétisme, *Relations*, 767, pp. 11-12.

Arriola-Socol, M., 1989, L'impact d'une expérience éducative sur la conscience critique, *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], 15, 1, URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/1989/v15/n1/900619ar.html?vue=resume>, Consulté le 28 septembre 2016.

Auzou, E., D. Pruneau, C. Vautour, L. Liboiron, et N. Prévost, 2010-2011, Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental : une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal, *Revue internationale francophone en ERE Regards - Recherches - Réflexions*, 9, pp. 225-248.

Baribeau, C., 2009, Analyse des données des entretiens de groupe, *Recherche qualitative*, 28, 1, pp. 133-148.

Barton, D. et M. Hamilton, 2010, La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 3, pp. 45-62.

Beaud, J.-P., 2006, L'échantillonnage. Chapitre 9, dans : Gauthier, B. (dir). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 211-242

Bélisle, G. et L. Sauvé, 2001, *Éducation et environnement à l'école secondaire*, Montréal : Éditions Logiques, 310 p.

Blanchon, D., S. Moreau et Y. Veyret, 2009, Comment construire la justice environnementale, *Annales de géographie*, 665-666, pp. 35-60.

Bouffard, J. et M.P. Nombré, 1997, *Profil de l'alphabétisation populaire au Québec : résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire*, Regroupement des groupes populaires en

alphabétisation du Québec, [En ligne] URL : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2809.pdf, Consulté le 27 septembre 2016.

Boutinet, J.-P., 1998, *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : Presses de l'Université de France

Clover, D. et B. Hall, 2010, Critique, create and act: environmental adult and social movement learning in an era of climate change, dans: Kagawa, F. et D. Selby (dir), *Education and climate change. Living and learning in interesting times*, New York (EU): Routledge, pp. 161-174.

Clover, D., B. de O Jayme, B. Hall et S. Follen, 2013, *The nature of transformation. Environmental Adult Education*, International issues in adult education, Rotterdam : Sense Publishers, 128 p.

Clover, D. et C. Harris, 2005, Agency, Isolation, and the coming of new technologies: Exploring « dependency », *Alberta Journal of educational Research*, 51, 1, pp.18-33.

Clover, D. E., 2003, Environmental adult education: Critique and creativity in a globalizing world, dans: Hill, L. H. et D. E. Clover (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-15.

Clover, D., S. Follen et B. Hall, 2000, *The nature of transformation. Environmental adult education*, Toronto: Ontario Institute For Studies In Education, 2^e ed., 106 p.

Clover, D., 1999, *Learning patterns of landscape and life: Towards a learning framework for environmental adult education*, Thèse inédite de Philosophie, Université de Toronto, 350 p.

David, J. et B. Ducret, 1998, Environnement, représentations et géographie. *L'information géographique*, 2, pp. 85-91.

Demers, F., 2010, La tentation de la généralisation : Retour réflexif sur cinq focus group, *Recherche qualitative*, 29, 1, pp. 110-128

El Achkar, S., 2003, De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir - Paulo Freire, *Antipodes*, 160, 3, pp. 40-51.

Emélianoff, C., 2006, *Connaître ou reconnaître les inégalités environnementales ?*, ESO, travaux et documents, 25, pp. 35-43

Faburel, G., 2010, Des mots de l'environnement aux maux des territoires, dans : Paquot, T. et C. Younés, (dir.), *Philosophie de l'environnement et milieux urbains*, La Découverte, pp. 101-116.

Faburel, G., 2015, Les visages contrastés des inégalités socio-environnementales. Les questions adressées aux politiques de régulation en milieu urbain, *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 79, pp. 78-82.

Finger, M., 1989, Environmental Adult Education from the perspective of adult learner, *Convergence*, 22, 4, pp. 25-31.

Freire, P., 1978, *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 156 p.

Geoffrion, P., 2007, Le groupe de discussion. Chapitre 14, dans : Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 333-356.

Haugen, C., 2006, Environmental Adult Educator Training : Suggestions for Effective Practice, *Convergence*, 39, 4, pp. 91-106.

Haugen, C., 2010, Adult Learners and the Environment in Last Century: an Historical Analysis of Environmental Adult Education, *Electronic Green Journal*, 29, pp. 1-11.

Hillman, M., 2002, Environmental justice: A crucial link between environmentalism and community development? *Community Development Journal*, 37, 4, pp. 349-360.

- Humbert, C., 1994, La pensée et le cheminement de Paulo Freire, *Les cahiers de la conscientisation, collectif québécois d'édition populaire*, 2, 16 p.
- Institut de la Statistique, 2011, *Distribution selon la tranche de revenu, revenu disponible, ménages, Québec, 2011*, [En ligne] URL : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/revenu/inegalite-revenu/mod2_hh_1_1_1_0.htm, Consulté le 27 septembre 2016.
- Karwera, V., C. Couture et C. Villeneuve, 2008, Une intervention éducative dans une communauté appauvrie : pistes à explorer pour une gestion durable des ressources, *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 8 Numéro 3 | décembre 2008, mis en ligne le 21 décembre 2008, URL : <http://vertigo.revues.org/6382>; DOI : 10.4000/vertigo.6382
- Kempf, H., 2007, *Comment les riches détruisent la planète*, Paris, Seuil, 147 p.
- Lange, E., 2010, Environmental adult education : a many-voiced landscape, dans: Kasworm, C., A. Rose, et J. Ross-Gordon (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Thousand Oaks (Etats-Unis), SAGE, pp. 305-314
- Leff, E., 2006, Géopolitique de la biodiversité et développement durable, *Alternatives Sud*, 13, 2, pp. 185-196.
- Malone, K., 1999, Reclaiming silenced voices through practices of education and environmental popular knowledge production, *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 232-242.
- Marleau, M.E., 2010, *La prise de conscience et l'action environnementales : des processus complexes de changement*, Mémoire de recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal, 342 p.
- Marleau, M.E., 2009, Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales, *Éducation et Francophonie*, 37, 2, pp.11-18
- O'Sullivan, E. et M. Taylor, 2004, *Learning Toward an Ecological Consciousness. : selected transformative practices*, New York, Palgrave Macmillan, 266 p.
- Paillé, P. et A. Mucchielli, 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Pruneau, D., C. Vautour, N. Prévost, N. Comeau, et J. Langis, 2009, Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques grâce à l'éducation relative à l'environnement, *Éducation et francophonie*, 37, 2, pp. 132-151.
- Rouillard, É., 2001, *La philosophie et l'amérindien*, Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 224 p.
- Roy, S., 2005, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et des sports, 112 p.
- Sauvé, L., 1997, *Pour une éducation relative à l'environnement*. 2e édition, Montréal : Guérin.
- Sauvé, L., 2013, Au cœur des questions socioécologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer, *Revue Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 11, pp. 19-40.
- Savoie-Zacj, L., 2007, Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide, *Recherches Qualitatives*, Hors série 5, pp. 99-111
- Statistique Canada, 2012, *Les revenus de la population*, [En ligne] URL : <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/subtheme-soustheme.action?pid=3868&id=3874&lang=fra&more=0>, Consulté le 21 mars 2014.

- Street, B., 2003, What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. Columbia University, *current issues in comparative education*, 5, 2, pp. 77-91
- Summer, J., 2003, Environmental adult education and community sustainability, *New direction for adult and continuing education*, 99, pp. 39-45
- Thériault, G. et L. Harvey, 2011, Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte, *Recherche qualitative*, 30, 2, pp. 71-95.
- Vautour, C., D. Pruneau, E. Auzou et N. Prévost, 2009a, *Les compétences et les pratiques observées chez les adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental*. Rapport de recherche, Moncton, groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton, 40 p.
- Vautour, C., D. Pruneau, N. Comeau, E. Ouellet, M. Langis et J. Therrien, 2009 b, *Artisans en adaptation : guide d'éducation aux changements climatiques, en matière d'adaptation*, Guide pédagogique, Moncton, groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton, 147 p.
- 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, pp. 49-64.
- 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 inédite de doctorat, Montréal/Rennes, Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne, 409 p.
- Walter, P., 2009, Philosophies Of Adult Environmental Education, *Adult Education Quartely*, 60, 1, pp. 3-25.

NOTES

1. Nous avons recensé 147 groupes d'éducation populaire en 2009 dont le mandat est l'alphabétisation d'adultes québécois et néoquébécois peu ou pas scolarisés en formation initiale, comme moyen d'amélioration des conditions de vie des adultes, mais également comme stratégie de lutte contre leur exclusion et leur marginalisation de la société.
2. L'agir environnemental selon Emmons (1997) repris par Marleau (2010) et Pruneau et coll. (2000) est la résultante d'un processus intentionnel qui implique des décisions, une planification, une exécution et une réflexion pouvant conduire à deux niveaux d'action, directe ou indirecte (actions sur d'autres personnes) : la résolution de problèmes environnementaux et le changement sur le long terme du mode de vie.
3. Les 17 régions administratives du Québec sont : 01 Bas-Saint-Laurent, 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean, 03 Capitale Nationale, 04 Mauricie, 05 Estrie, 06 Montréal, 07 Outaouais, 08 Abitibi-Témiscamingue, 09 Côte-Nord, 10 Nord du Québec, 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, 12 Chaudière-Appalaches, 13 Laval, 14 Lanaudière, 15 Laurentides, 16 Montérégie, 17 Centre-du-Québec. Les régions soulignées sont celles où nous n'avons pu concrétiser un groupe de discussion.

RÉSUMÉS

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension essentielle de l'éducation. Assez bien développée pour les jeunes, l'ERE l'est beaucoup moins quand on s'intéresse au public des adultes, en particulier en contexte non formel. Dans le cadre de projets en développement avec des organismes d'éducation populaire au Québec, nous avons mené une recherche visant à identifier les possibilités d'intégration de l'ERE aux pratiques d'alphabétisation des adultes. Il s'agissait donc au moyen du groupe de discussion de mettre en évidence les conceptions et les préoccupations relatives à l'environnement des adultes fréquentant ces groupes d'éducation populaire, ainsi que leur propre agir environnemental. Les besoins et les attentes de ces adultes en matière d'environnement et d'ERE ont également été discutés. L'analyse thématique des résultats fournit d'intéressantes pistes éducatives propres à orienter des pratiques éducatives intégrant l'ERE et l'alphabétisation des adultes qui soient adaptées et pertinentes pour les adultes des groupes d'éducation populaire du Québec. Par exemple, il est primordial de partir des savoirs environnementaux dont les adultes sont porteurs et de prendre en considération leurs façons d'apprendre qui constituent des adaptations à leurs faibles habiletés en lecture et en écriture.

Environmental education (EE) is an essential dimension of education. Well developed for young people, EE for adults is underdeveloped especially in non-formal educational contexts. As we started to work with adult literacy community groups in Quebec, we investigated possibilities to integrate EE in adult literacy practices. First, we highlighted environmental conceptions and concerns of adult learners engaged in adult literacy practices, as well as we explored their own environmental acts. Second environmental and EE needs and expectations of these adults were discussed. The outcomes of our investigation supply interesting information for integrating EE in adult literacy practices that will be adapted and relevant for adult literacy community groups in Quebec. As examples, it seems essential to take into account environmental adult knowledges and their way of learning that are adapted of their low levels of reading and writing.

INDEX

Keywords : environmental education, adult, adult literacy, qualitative research, focus group, non-formal education

Mots-clés : éducation relative à l'environnement des adultes, alphabétisation des adultes, éducation non formelle, éducation populaire, recherche qualitative, groupe de discussion

AUTEURS

CARINE VILLEMAGNE

Professeure agrégée, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2500, boul. de l'Université Sherbrooke, J1K 2R1, Montréal, Canada, téléphone : 819- 821-8000 #63 780, courriel : carine.villemagne@usherbrooke.ca

JUSTINE DANIEL

Professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke

LUCIE SAUVÉ

Professeure titulaire, directrice du Centr'ERE, Université du Québec à Montréal

KAVEN JOYAL

Étudiant de l'école des Hautes études commerciales de l'Université de Montréal