

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

---

ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT  
ET ALPHABÉTISATION DES ADULTES :  
QUELS POSSIBLES?

---

Une enquête au sein des groupes d'éducation populaire du Québec

Carine Villemagne, chercheure principale  
Kaven Joyal, assistant de recherche  
Justine Daniel, professionnelle de recherche

Projet financé subventionné par le CRSH (2009-2013)  
410-2009-1811

Été 2014

**Référence suggérée :**

Villemagne, C, Joyal, K., Daniel, J., Myre-Bisaillon, J. et Sauvé, L. (2014). *Éducation relative à l'environnement et alphabétisation des adultes : Quels possibles? Une enquête au sein des groupes d'éducation populaire du Québec*, Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 118 pages.

**Crédits**

Recherche et rédaction :

Carine Villemagne,

Kaven Joyal

Justine Daniel

Gaby Macchabée-Desautels

Marie-Pierre Bédard

Ludivine Mas

Fabrice Kouassi

Cochercheurs :

Julie Myre-Bisaillon

Lucie Sauvé

**Modalité d'impression :**

Rapport mis en page pour impression recto-verso.

## AVANT-PROPOS

---

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.

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.



Carine Villemagne



## SOMMAIRE

---

Ce rapport présente les résultats d'une recherche (2009-2013) financée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH). Menée sous la forme d'une enquête, cette recherche est située au croisement de deux champs théoriques et pratiques soit l'éducation relative à l'environnement des adultes et l'alphabétisation des adultes. Réalisée au Québec auprès de groupes d'éducation populaire et d'adultes qui fréquentent ces groupes, elle poursuivait trois objectifs complémentaires que nous rappelons ici : mettre en évidence les expériences, les conceptions, les points de vue, les intérêts et les besoins ressentis en matière d'environnement et d'éducation relative à l'environnement des groupes d'éducation populaire québécois; clarifier 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 ces groupes d'éducation populaire; et enfin, mettre en évidence les opportunités d'intégration de pratiques d'alphabétisation des adultes avec des pratiques d'éducation relative à l'environnement. Cette recherche s'est déroulée en deux étapes : la première étape a consisté en une enquête téléphonique effectuée auprès de quarante-huit (48) groupes d'éducation populaire du Québec. La deuxième étape a reposé sur des groupes de discussion menés avec soixante-deux (62) adultes.

### *L'enquête téléphonique auprès des groupes d'éducation populaire*

Les 48 groupes d'éducation populaire ayant participé à la recherche (taux de participation : 40,3 %) desservent chaque année environ 2260 personnes soit une moyenne annuelle de 47 usagers par groupe. Leurs usagers sont d'abord des femmes et sont principalement des « natifs du Québec ». Même si la moyenne d'âge des adultes est de 42 ans, cette dernière cache une grande disparité : les personnes qui fréquentent les groupes d'éducation populaire ont entre 14 ans et 86 ans!

Les principales missions des groupes d'éducation populaire sont l'éducation et la formation des adultes en alphabétisation ainsi que la sensibilisation de la population à la problématique de l'analphabétisme. Ces missions s'articulent autour de visées sociales qui sont de développer l'autonomie des adultes, de favoriser leur intégration dans la société et d'améliorer leurs conditions de vie. Les groupes d'éducation populaire déploient leur mission éducative selon deux principales orientations pédagogiques afin de répondre aux besoins des adultes, l'une est centrée sur « l'individu », pour répondre à des besoins personnels, professionnels ou scolaires tandis que l'autre est centrée sur « le collectif », pour favoriser l'implication citoyenne ou la conscientisation des adultes à différentes problématiques de société. Plusieurs caractéristiques tendent à définir les pratiques d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire : elles sont nécessairement adaptées aux besoins des apprenants, personnalisées et fonctionnelles en misant sur le développement de l'autonomie des adultes; elles sont également dites populaires, humanistes et fondées sur l'expression créative des adultes. Enfin, elles sont citoyennes et conscientisantes car axées sur la participation et la démocratie. Les pratiques éducatives des groupes d'éducation populaire se réalisent principalement à travers des activités éducatives (ateliers) puis à travers des services dits complémentaires (socioculturels ou de financement). Assurer la pérennité des activités déployées par les groupes d'éducation populaire semble être une problématique récurrente en raison de difficultés financières ou d'un manque de ressources humaines. Les groupes d'éducation populaire ont une tradition de concertation et de collaboration (au niveau local, régional, provincial et parfois international) avec d'autres organisations (formelles et informelles) pour la réalisation de projets divers (en éducation, en environnement, en santé mentale, etc.).

Pour les groupes d'éducation populaire, l'environnement est d'abord appréhendé comme ce qui les touche et ce qui les entoure « mon quartier et les actions que j'y pose, ma ville, ma responsabilité ». Des éléments naturel et social le constituent. Trois principales représentations de l'environnement coexistent chez les groupes d'éducation populaire. L'environnement est d'abord une ressource à *gérer*, où l'environnement est comme un espace dominé exclusivement par l'activité humaine, puis une nature-plaisir à *apprécier*, à

*respecter, à préserver*, représentée par la pureté, la beauté, qui suppose l'absence d'activités humaines et enfin une planète en péril, car l'environnement est menacé, pollué et dégradé par les activités humaines.

Les groupes d'éducation populaire se déclarent préoccupés par les questions environnementales vives. Dans ce contexte, l'environnement est une responsabilité à la fois collective et individuelle. Du point de vue de l'agir environnemental des groupes d'éducation populaire, leurs pratiques semblent être essentiellement centrées sur la « gestion interne des matières résiduelles » et la « consommation plus responsable ». Le développement d'un agir critique pro-écologique apparaît encore peu signifiant au regard d'un contexte socio-économique jugé complexe et angoissant. La moitié des groupes d'éducation populaire précisent toutefois avoir déjà initié ou participé à des projets en lien avec des questions environnementales. Ils sont soit intégrés au sein des ateliers éducatifs, soit ils prennent la forme d'activités ponctuelles de nature socioculturelle ou de projets intégrés dans le milieu. Ces projets ont été appréciés par les adultes et des impacts positifs sur les adultes ont été observés, entre autres : une meilleure compréhension des problèmes environnementaux, un désir de participer et de s'impliquer en tant qu'adultes dans la société ou encore une volonté de changer leurs habitudes de vie.

L'éducation relative à l'environnement n'est pas un champ théorique et pratique avec lequel les groupes d'éducation populaire se sont dits familiers. De leurs points de vue, il ne leur est pas possible de le circonscrire précisément. Pourtant, plusieurs missions y sont clairement associées : éduquer à l'environnement les adultes concrètement et au quotidien; sensibiliser et conscientiser les adultes à l'impact de leurs gestes sur l'environnement; rendre sensibles et éthiques les adultes vis-à-vis l'environnement; susciter l'implication des adultes et les responsabiliser face à l'environnement; vulgariser pour les adultes l'information relative aux problèmes environnementaux; et développer la pensée des adultes pour qu'ils soient des acteurs de changement.

Les groupes d'éducation populaire démontrent un intérêt à intégrer l'éducation relative à l'environnement à leur mission première. Pour certains il s'agirait d'intégrer des interventions ponctuelles (films, discussion, jeux questionnaire, travaux pratiques, etc.), tandis que d'autres groupes d'éducation populaire souhaiteraient s'investir dans des projets de plus grande envergure à long terme (jardin collectif, friperie, etc.) ou dans des projets de création de matériel pédagogique adapté à leur réalité, en apportant leur expertise. Tous les groupes mettent en évidence la question épineuse du financement de cette intégration. Les projets, petits ou gros, nécessitent un minimum de ressources financières (subvention) et devraient être supportés par un ensemble d'acteurs du milieu. L'engagement du milieu fait partie des conditions permettant l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'alphabétisation et ainsi le développement de projets.

Enfin, les groupes d'éducation populaire recommandent que les pratiques éducatives intégrant l'éducation relative à l'environnement des adultes et l'alphabétisation des adultes soient de nature pratique et concrète; qu'elles respectent les besoins des adultes. De leurs points de vue, l'intégration « permanente » ou récurrente des questions environnementales vives aux pratiques d'alphabétisation présente plusieurs conditions : la création d'activités et de matériels pédagogiques qui, respectant la mission première d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire, intègre adéquatement les questions environnementales intéressant les adultes; la formation des intervenants/formateurs des groupes d'éducation populaire ainsi que l'accompagnement des intervenants/formateurs par des experts en environnement.

#### *Les groupes de discussion avec les adultes*

La moyenne d'âge des 62 adultes rencontrés est de 48 ans. Ils sont pour une grande majorité d'origine canadienne, célibataire et avec un enfant à charge. Une plus grande proportion de femmes a participé aux groupes de discussion (69,4 %). La moyenne du revenu familial annuel se situerait autour de 10 000 \$, alors que 8,1 % ont un revenu de moins de 5000 \$.

Pour les adultes de la recherche, l'environnement est « quelque chose autour de nous » ; il est tout ce qui les entoure. Il est d'abord local et global et présente des dimensions politique et sociale. L'environnement correspond aussi aux milieux naturels et humains ou encore aux milieux urbains et ruraux. L'environnement est aussi appréhendé par les adultes en faisant appel à leur ressenti et leurs émotions parce qu'il est tout ce qui les « touche ». Les adultes expriment colère, frustration et méfiance au regard des injustices sociales et environnementales, suite à des expériences négatives, et du manque de cohérence et d'implication du gouvernement. L'environnement peut aussi être perçu positivement. Les adultes évoquent un bien-être et des expériences positives lorsqu'ils sont en contact avec le milieu naturel (tranquillité, prise de conscience, détente et plaisir), lorsqu'ils ont un agir environnemental dont ils se disent fiers ou encore lorsqu'ils participent à l'éducation et la sensibilisation des citoyens de leur milieu.

Trois principales représentations de l'environnement coexistent chez les adultes. L'environnement est d'abord un problème que cela soit parce que leur milieu de vie est malpropre ou parce que les pollutions « plurielles » affectent leur santé. Les activités humaines polluantes nécessiteraient que le gouvernement fasse appliquer le principe pollueur-payeur. L'environnement est aussi la nature et le plaisir qu'elle procure. Sa beauté, les bonnes odeurs qu'elle dégage, la pureté de ses lacs font qu'il est important de la sauvegarder et de sensibiliser la population. Enfin, l'environnement correspond à la biosphère. Elle est un système composé d'êtres vivants. Cette planète, il faut la protéger car elle ne peut plus supporter les pollutions multiples et nombreuses générées par les populations humaines.

Entre sous-information et surinformation vis-à-vis les questions d'environnement, les adultes s'en remettent beaucoup au gouvernement qui par les lois devrait agir comme garant de la qualité de l'environnement. Or les adultes sont désillusionnés vis-à-vis les instances qui les gouvernent. Ainsi, il apparaît que si les groupes d'éducation populaire suggèrent que l'environnement n'est pas une priorité pour les adultes de leurs groupes, les préoccupations des adultes en ce qui concerne les questions environnementales vives, sont très fortes. Et malgré le défi que cela représente pour eux d'avoir accès à l'information et de comprendre celle-ci, ils jugent que les médias télévisuels leur apportent beaucoup.

Pour décrire leur agir environnemental, les adultes sont peu explicites. C'est surtout la gestion des déchets et la propreté des milieux qui les préoccupent. Pour certains, c'est avant tout aller se promener dans le bois, entretenir son jardin ou cueillir des fruits. La consommation responsable et l'usage des transports alternatifs sont enfin évoqués par quelques-uns.

S'il ne semble pas y avoir d'obstacles pour leur agir, il est surtout question des attitudes et des dispositions « des autres » à l'égard de l'environnement qui manquent d'information et de motivation. L'indifférence, le manque de solidarité et d'argent, la peur et la méfiance à l'égard des « puissants » sont d'autres obstacles nommés. Il appert que pour les adultes, les actions susceptibles d'avoir un impact direct sur l'environnement relèvent surtout d'une responsabilité individuelle des citoyens ou des entreprises alors que les actions visant à instaurer, modifier ou maintenir un « agir » ou « des comportements » environnementaux, sont quant à elles surtout associées à des responsabilités collectives, qui elles, dépendent des gouvernements.

En matière d'éducation relative à l'environnement, les adultes souhaiteraient que l'éducation relative à l'environnement soit intégrée dans les groupes d'éducation populaire si leur projet d'apprentissage n'est pas négligé. Une telle intégration doit être « vivante » en créant un changement dans leur milieu de vie. Les projets à développer devraient porter sur les pollutions et les impacts sur leur santé, sur la gestion des matières résiduelles et la propreté ainsi que sur les changements climatiques. Ils souhaitent travailler en groupe. Ils ont besoin d'un apprentissage visuel et interactif, ludique et concret (basé sur des expériences concrètes et authentiques).

Si les adultes sont généralement prêts à entreprendre une démarche à long terme en matière d'éducation relative à l'environnement, ils ne sont toutefois pas tous d'accord sur la fréquence selon laquelle l'éducation relative à l'environnement devrait être intégrée au sein des groupes d'éducation populaire.

Ainsi, la moitié des adultes souhaitent aborder les questions d'éducation relative à l'environnement à raison d'une fois par mois, alors que l'autre moitié parle plutôt d'une fois par semaine.

Et la suite ? Les résultats de cette recherche permettent de conclure que la table est mise pour de nouveaux projets et de nouvelles collaborations avec les organismes communautaires ayant un mandat d'alphabétisation populaire auprès d'adultes québécois.



## Table des matières

<b>Avant-propos</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE I : LA RECHERCHE</b>	<b>15</b>
<b>1 Mise en contexte</b>	<b>15</b>
<b>2 Double problématique de recherche</b>	<b>16</b>
<b>3 Objectifs de recherche</b>	<b>18</b>
<b>4 Éléments théoriques de la recherche</b>	<b>18</b>
<b>5 Brèves considérations méthodologiques</b>	<b>20</b>
<b>PARTIE II : UNE ENQUÊTE TÉLÉPHONIQUE MENÉE AUPRÈS DE GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE</b>	<b>21</b>
<b>1 Le questionnaire d'enquête</b>	<b>21</b>
1.1 Modalités de recrutement des groupes d'éducation populaire	21
1.2 Modalités de passation et d'analyse	22
<b>2 Portrait général des groupes d'éducation populaire</b>	<b>23</b>
2.1 Taux de participation des groupes d'éducation populaire et profil des répondants	23
2.1.1 Question de genre	24
2.1.2 Types de postes occupés	24
2.1.3 Ancienneté des répondants	24
2.2 Les usagers des groupes d'éducation populaire	25
2.2.1 La fréquentation des groupes	25

2.2.2	Origine ethnique des usagers _____	26
2.2.3	Âge des usagers _____	26
2.2.4	Niveaux d’alphabétisation des usagers adultes _____	26
<b>2.3</b>	<b>Territoires d’intervention des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Les ressources financières des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>28</b>
2.4.1	Le financement d’origine publique _____	29
2.4.2	Le financement d’origine privée _____	30
<b>2.5</b>	<b>Les missions des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>30</b>
2.5.1	L’alphabétisation comme mission première _____	30
2.5.2	Les visées sociales de leur mission _____	31
<b>2.6</b>	<b>Les principales orientations pédagogiques des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>32</b>
2.6.1	Développer des services individualisés _____	33
2.6.2	Développer des services axés sur « le collectif » _____	33
<b>2.7</b>	<b>L’alphabétisation selon les groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>34</b>
2.7.1	L’alphabétisation en quelques mots-clés _____	35
2.7.2	L’alphabétisation conscientisante selon les groupes d’éducation populaire _____	36
2.7.3	L’alphabétisation conscientisante : des dimensions individuelles aux dimensions collectives _____	37
2.7.4	L’alphabétisation conscientisante : se redonner du pouvoir et agir _____	38
<b>2.8</b>	<b>Les activités des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>39</b>
2.8.1	Activités éducatives _____	39
2.8.2	Les « services complémentaires » _____	40
2.8.3	Les activités socioculturelles et les activités de financement _____	41
2.8.4	Pérennité des activités développées par les groupes d’éducation populaire _____	41
<b>2.9</b>	<b>Concertations et collaborations au sein des groupes d’éducation populaire _____</b>	<b>42</b>

2.9.1	La concertation _____	43
2.9.2	La collaboration _____	45
2.9.3	Les collaborations spécifiques avec des organismes en environnement _____	46

### **3 Environnement et éducation relative à l'Environnement chez les groupes d'éducation**

#### **populaire \_\_\_\_\_ 49**

#### **3.1 Conceptions de l'environnement des groupes d'éducation populaire \_\_\_\_\_ 49**

3.1.1	L'environnement « qui nous entoure » _____	50
3.1.2	L'environnement « qui nous touche » _____	52

#### **3.2 L'agir environnemental pour les groupes d'éducation populaire \_\_\_\_\_ 53**

3.2.1	Un milieu de vie : sain et propre où il faut recycler et récupérer _____	53
3.2.2	Une Nature pure et belle qu'il nous faut protéger _____	54
3.2.3	L'écosystème planétaire : des changements dont il faut avoir conscience _____	54

#### **3.3 L'éducation relative à l'environnement selon les groupes d'éducation populaire \_\_\_\_\_ 55**

3.3.1	Les missions de l'ERE _____	55
3.3.2	Des liens entre alphabétisation conscientisante et éducation relative à l'environnement _____	58

#### **3.4 La place de l'environnement dans les groupes d'éducation populaire \_\_\_\_\_ 59**

3.4.1	Préoccupations environnementales des groupes d'éducation populaire _____	59
3.4.2	Pratiques environnementales des groupes d'éducation populaire _____	59

#### **3.5 Projets environnementaux développés par les groupes d'éducation populaire \_\_\_\_\_ 60**

#### **3.6 Projets futurs croisant alphabétisation et ERE \_\_\_\_\_ 65**

3.6.1	Les projets envisageables : de la forme aux contenus _____	65
3.6.2	Les conditions d'intégration de l'ERE au sein des groupes d'éducation populaire _____	71
3.6.3	Responsabilité et prise en charge des projets croisant alphabétisation et ERE _____	73

<b>PARTIE III : DES GROUPES DE DISCUSSION MENÉS AVEC DES ADULTES</b>	<b>75</b>
<b>1 Les stratégies de collecte de données</b>	<b>75</b>
1.1 Modalités de recrutement des adultes	75
1.2 Modalités de collecte et d'analyse des données	76
<b>2 Portrait sociodémographique des adultes</b>	<b>77</b>
2.1 Genre, âge et nationalité des adultes	77
2.2 Situation familiale des adultes	77
2.3 Situation socioéconomique des adultes	78
2.4 Niveaux de scolarité des adultes	79
2.5 Les expériences de formation initiale	80
2.6 Expériences de formation à l'éducation des adultes	81
<b>3 L'environnement selon les adultes de la recherche</b>	<b>83</b>
3.1 Conceptions de l'environnement des adultes	83
3.1.1 Ce qui entoure les adultes	84
3.1.2 « Ce qui touche » les adultes	88
3.1.3 Trois conceptions dominantes de l'environnement	97
3.2 L'agir environnemental : des rôles et responsabilités partagés	108
3.2.1 Les habitudes de vie des adultes	108
3.2.2 Les obstacles et les besoins liés à l'agir environnemental des adultes de la recherche	110
3.2.3 Les responsabilités et rôles des différents acteurs sociaux	111
3.3 Besoins et attentes des adultes en matière d'éducation relative à l'environnement	113

3.3.1	L'éducation relative à l'environnement des adultes : un enjeu d'information_____	113
3.3.2	Les sujets environnementaux prioritaires et d'intérêts pour les adultes _____	115
3.3.3	Les formes d'éducation à privilégier_____	117
3.3.4	Quand et à quelle fréquence intégrer l'ERE _____	118
<b>Conclusion _____</b>		<b>119</b>
<b>Références bibliographiques _____</b>		<b>121</b>



## **PARTIE I : LA RECHERCHE**

---

Cette section du rapport présente le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche ainsi que la double problématique de celle-ci. Sont également présentés les objectifs et les fondements théoriques de la recherche. La méthodologie de recherche est enfin décrite.

### **1 MISE EN CONTEXTE**

---

À l'heure actuelle, 1 adulte sur 5 au Québec est analphabète, d'où le rôle crucial des « groupes d'éducation populaire autonomes » dans la lutte contre l'analphabétisme (Roy, 2005). Ces groupes d'éducation populaire situent souvent leurs interventions en alphabétisation dans un cadre d'éducation conscientisante, populaire et citoyenne devant mener les adultes participants à jouer leur rôle de citoyen de manière plus active (MEQ, 2000). Or les adultes fréquentant les groupes d'éducation populaire sont souvent confrontés à une dégradation de leur milieu de vie intensifiant ainsi les injustices sociales, économiques et environnementales (Kempf, 2009, 2007; Martinez et Poydenot, 2009; Malone, 1999; Hillman, 2002; Foley, 1994). Pourtant, comme tout adulte membre d'une société démocratique, ces adultes font partie de ceux qui sont interpellés pour prendre des décisions pour leur vie et dans tous les domaines de la société, y compris celui de l'environnement. Dans ce contexte, il y avait lieu de se poser les questions suivantes : les groupes d'éducation populaire proposent-ils ou proposeraient-ils des activités éducatives intégrant les questions environnementales vives ? Comment et à quelles conditions ? Une première étude exploratoire menée auprès de 21 groupes d'éducation populaire de 3 des 17 régions du Québec a montré l'intérêt des groupes d'éducation populaire à l'égard des problématiques environnementales qui peuvent concerner les adultes qu'ils accueillent au sein de leurs organisations. Néanmoins, les pratiques éducatives combinant alphabétisation des adultes et éducation relative à l'environnement (ERE) semblent encore embryonnaires (Villemagne et Allaire, 2008). Et lorsque ces pratiques existent, elles ne sont pas répertoriées et documentées.

## **2 DOUBLE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

---

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de deux problématiques identifiées, d'une part, une problématique socioenvironnementale et d'autre part une problématique éducative. À l'heure actuelle, nous traversons une crise environnementale et sociale à l'échelle planétaire, bouleversant ainsi nos sociétés occidentales (Kempf, 2009; Larrère, 2009; IPCC, 2007; Suzuki, 2003). L'environnement des personnes et des communautés se dégrade, leurs conditions de vie et leur santé sont affectées (Worldwatch Institute, 2003). Divers symptômes écologiques sont recensés (Villemagne, 2005). Ces crises environnementales intensifient les formes d'inégalité et menacent le bien commun (Larrère, 2009; Cannan, 2000). En effet, les communautés défavorisées sont souvent celles dont les milieux de vie sont les plus dégradés (Malone, 1999). Une relation peut également être établie entre la défavorisation socioéconomique des adultes et leur faible niveau de scolarité (Shalla et Schellenberg, 1998). Ainsi, trois formes d'injustices sont donc réunies : sociale, économique et environnementale (Hillman, 2002; Foley, 1994). Cette problématique socioenvironnementale a donné lieu à des mouvements pour la justice environnementale et pour l'éducation relative à l'environnement (ERE) des adultes dans le but de développer la capacité des adultes à se prendre en main individuellement et collectivement (Blanchon et coll., 2009; Villalba et Zaccai, 2007; Charles et coll., 2007; Walter, 2007; Pezzullo, 2003; Hill, 2003). Ainsi, ces personnes et groupes sociaux, majoritairement des adultes pourraient apporter des changements aux réalités socioenvironnementales qui posent problème dans leur milieu de vie.

La problématique éducative, quant à elle, est double. Elle se manifeste à travers l'alphabétisation des adultes et l'éducation relative à l'environnement des adultes.

1) L'analphabétisme marginalise les adultes dans la société, alors que l'alphabétisation des adultes contribue à ce que ces adultes soient capables de s'engager dans leur milieu sur des questions sociales, communautaires, politiques, économiques, culturelles et même environnementales. L'alphabétisation est donc placée au cœur de l'exercice de la citoyenneté et dans cette recherche, au cœur d'une écocitoyenneté



active (St-Clair, 2003; de Rosnay, 1994). Les pratiques éducatives proposées par les groupes d'éducation populaire sont d'ailleurs reconnues par le MEQ (2000) comme favorisant la prise en charge par les adultes de leurs conditions de vie et de celles du milieu. Toutefois, le lien entre alphabétisation et ERE, nous l'avons dit, a peu été fait jusqu'à maintenant et constitue ainsi un créneau de recherche à explorer.

2) Quant à l'éducation relative à l'environnement des adultes, elle est peu développée (Vaughan *et coll.*, 2003), contrairement aux multiples propositions de l'ERE pour les jeunes (Sauvé, 1997). Au niveau de la recherche, l'ERE des adultes est aussi sous-théorisée (Haugen, 2009; Clover *et coll.*, 2000; Clover, 1999), particulièrement en milieu communautaire (Villemagne, 2005). L'ERE des adultes pourrait pourtant avoir un impact important dans notre société, étant donné que ce sont les adultes qui font des choix socioenvironnementaux. Ces choix sont néanmoins difficiles chez les adultes faiblement scolarisés et peu alphabétisés. Les adultes ayant une conscience environnementale moins développée que les jeunes, le potentiel de développement de l'ERE comme force de changement est réel et considérable (Niace, 1993), à condition que les orientations de l'ERE s'inscrivent dans un paradigme critique visant à transformer les réalités sociales et environnementales et non pas seulement le développement de simples « Eco-gestes ». Dans ce sens, le courant de l'alphabétisation conscientisante des adultes rejoint celui de l'ERE ancré dans le paradigme critique, et ce, par sa visée de transformation sociale.

Ces problématiques socioenvironnementales et éducationnelles, que nous avons mises en évidence, nous ont conduits à la réalisation d'une 1<sup>ère</sup> enquête exploratoire (Villemagne et Allaire, 2008). Cette enquête avait permis de mettre en évidence un vif intérêt des 21 groupes d'éducation populaire participants, intérêt pour les questions d'environnement et d'éducation relative à l'environnement des adultes. Toutefois, cet intérêt et les besoins en découlant demeuraient à préciser en rejoignant un plus grand nombre de groupes d'éducation populaire. Il devenait alors pertinent de mener une enquête plus approfondie à l'échelle du Québec, afin de mieux saisir les points de vue, les intérêts, les conceptions et les besoins en matière d'environnement et d'éducation relative en environnement de deux types d'acteurs : les adultes en

apprentissage au sein des groupes d'éducation populaire ainsi que les groupes d'éducation populaire qui les desservent.

### **3 OBJECTIFS DE RECHERCHE**

---

Trois objectifs ont été formulés pour cette recherche :

- 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 119 groupes d'éducation populaire recensés au Québec (données de 2009).
- Clarifier 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 évidence les opportunités d'intégration de pratiques d'alphabétisation des adultes avec des pratiques d'éducation relative à l'environnement.

### **4 ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE**

---

La recherche s'inscrit aussi à l'intérieur d'un cadre éducationnel double.

*1) L'alphabétisation des adultes* est une priorité tant à l'échelle internationale qu'au Québec, parce que contribuant au développement des sociétés et des personnes. Traversées de multiples courants et pratiques, des tensions idéologiques inspirées du néolibéralisme dominant, tendent à instrumentaliser l'alphabétisation des adultes en la confinant dans des espaces scolaires et des finalités économiques (Street, 1997, 2003, 2005). Pourtant l'alphabétisation peut revêtir des formes qui dépassent le savoir lire, écrire et mathématiser, dans des contextes formels. L'alphabétisation des adultes, pour contribuer à des apprentissages signifiants et contextuellement pertinents, est appelée à être repensée en fonction du quotidien et des questions qui font sens pour les adultes, soit dans une perspective plus sociale (Bélisle et Bourdon, 2006) et de participation citoyenne (Arthur et Davidson, 2000). Le courant des « New Literacy

Studies » suggère de repenser l’alphabétisation au cœur d’un ensemble de pratiques sociales où les pratiques de savoir lire et écrire sont plurielles et situées dans le contexte réel et quotidien des apprenants. Ce regard sur l’alphabétisation n’est pas sans rappeler celui de Freire (1983), il s’actualise néanmoins dans le courant de la postmodernité, reconnaissant le caractère évolutif et changeant de la langue selon les contextes culturels et les situations, tout en participant à l’engagement critique nécessaire des adultes dans les différentes sphères sociale, politique, économique, communautaire et même environnementale de leur vie (questions de territoires et milieux de vie) (Gee, 1996; Kelly et coll., 2004). L’alphabétisation des adultes peut donc participer à l’élaboration d’une citoyenneté, et dans cette recherche, une écocitoyenneté invitant à la responsabilité intégrale (Sauvé, 2000; Sauvé et Villemagne, 2007).

**2) L’éducation relative à l’environnement des adultes** est à ce jour elle-même peu développée. Le public adulte apparaît négligé en éducation relative à l’environnement : les pratiques éducatives sont peu nombreuses (Villemagne, 2008; Vaughan et coll., 2003). L’éducation relative à l’environnement des adultes est aussi sous-théorisée (Villemagne, 2008; Clover et coll., 2000), particulièrement lorsqu’elle se déploie en milieu communautaire (Villemagne, 2005). Comme champ de pratiques, les propositions d’ERE sont par ailleurs souvent limitées à une éducation au savoir environnemental ou à une éducation *pour* l’environnement (St-Clair, 2003; Niace, 1993). De plus, tout en confinant les adultes au rôle passif « d’auditeur », il est désormais admis qu’avoir développé des connaissances ET une conscience environnementale ne signifie pas nécessairement agir de manière cohérente et conséquente (Marleau, 2009) : un sentiment d’impuissance et de grandes peurs quant aux désastres environnementaux entraînent bien souvent de l’apathie et empêchent tout engagement dans l’action. C’est aussi ce que nous avons mis en évidence dans le discours des adultes de notre recherche « *opportunités d’intégration de l’éducation relative à l’environnement des adultes en contexte d’alphabétisation populaire* ». Le potentiel de développement de l’ERE des adultes en tant que force de changement est donc considérable. Le défi de l’ERE est d’engager à l’action environnementale et à l’action citoyenne en vue de transformer l’environnement (Sauvé, 2008). Le développement d’une compétence socioenvironnementale apparaît

alors fondamental pour produire un changement dans le milieu de vie des personnes et des groupes sociaux (Sauvé et Orellana, 2008).

## **5 BRÈVES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES**

---

Deux grandes stratégies de collecte de données ont été retenues en vue de l'atteinte de nos trois objectifs de recherche :

Dans un premier temps, les 119 groupes d'éducation populaire recensés en 2009 ont été sollicités pour participer à une enquête téléphonique. Cette dernière visait à préciser les besoins et intérêts des adultes et des groupes eux-mêmes en matière d'éducation relative à l'environnement. Il s'agissait également de s'informer de leurs conceptions de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement et de les sonder relativement aux opportunités d'intégration de l'éducation relative à l'environnement avec l'alphabétisation des adultes.

Dans un second temps, la recherche visait à clarifier les intérêts et les besoins en éducation relative à l'environnement des adultes en apprentissage au sein de groupes d'éducation populaire du Québec. Pour ce faire, des groupes de discussion ont été planifiés avec des adultes, dans un maximum de régions administratives du Québec (qui en compte 17). Chaque groupe de discussion tentait de rejoindre un minimum de 5 personnes adultes.

Ce sont au final quarante-huit (48) groupes d'éducation populaire qui ont participé à l'enquête téléphonique et soixante-deux (62) adultes, usagers des groupes, qui ont été impliqués dans onze (11) groupes de discussion.

## **PARTIE II : UNE ENQUÊTE TÉLÉPHONIQUE MENÉE AUPRÈS DE GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Cette section du rapport présente d'abord le questionnaire d'enquête téléphonique avec les modalités de recrutement des groupes participants ainsi que les modalités de passation du questionnaire.

Ce sont ensuite les résultats de l'enquête qui sont rapportés. Un portrait sociodémographique et professionnel des répondants au questionnaire est effectué pour ensuite faire place à une description de ce que sont les groupes d'éducation populaire. Les conceptions reliées à l'environnement et à l'éducation relative à l'environnement, leurs expériences dans ces domaines ainsi que les opportunités de développement futur constituent le cœur des résultats d'analyse.

### **1 LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE**

---

Le questionnaire d'enquête a été élaboré en vue d'atteindre notre premier objectif de recherche soit « 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 119 groupes d'éducation populaire inventoriés en 2009 au Québec. ». Les modalités de recrutement des groupes d'éducation populaire sont présentées ainsi que les modalités de passation et d'analyse.

#### **1.1 MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Rejoindre le plus grand nombre de groupes d'éducation populaire du Québec a constitué un défi pour la recherche. Des modalités de recrutement ont été minutieusement définies. Chaque groupe d'éducation populaire a donc été sollicité de la façon suivante :

- Établissement d'un premier contact téléphonique avec une personne clé de l'organisme;
- Envoi par courriel et par courrier postal du résumé de la recherche et du formulaire de consentement;
- Deuxième contact téléphonique pour répondre aux questions, vérifier l'intérêt de participation à l'enquête et fixer un rendez-vous téléphonique pour l'entrevue téléphonique enregistrée;

- Réalisation de l'entrevue téléphonique, d'une durée moyenne d'une heure, avec consentement de participation obtenu selon deux modalités : 1) retour de courrier du groupe participant et 2) acceptation orale enregistrée.

Ce questionnaire était constitué de questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Chaque groupe d'éducation populaire a donc été invité à participer à une entrevue téléphonique d'environ une heure.

## **1.2 MODALITÉS DE PASSATION ET D'ANALYSE**

---

Chaque entrevue téléphonique a été enregistrée en même temps que le questionnaire d'enquête était rempli manuellement. L'enregistrement a donc permis de remplir le questionnaire par la suite. Cette double prise d'information visait à réduire le temps de transcription.

Les données recueillies ont fait l'objet de deux types d'analyse, une analyse statistique simple des questions fermées et une analyse de contenu des questions ouvertes au moyen du logiciel Nvivo 8 (Paillé et Mucchielli, 2003).

## **2 PORTRAIT GÉNÉRAL DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Afin de mieux connaître les groupes d'éducation populaire qui ont participé à la recherche, nous avons recueilli un ensemble d'informations qui nous ont permis de dresser 1) le profil général des groupes, de connaître 2) les usagers des groupes, 3) leurs territoires d'intervention. À travers les questions, les répondants nous ont informés 4) des différentes ressources financières utilisées par les groupes. Ils ont précisé 5) leur mission et 6) les objectifs associés à celle-ci. Il a été possible aussi 7) de cerner les pratiques d'alphabétisation ainsi que 8) les projets développés au sein des groupes. Pour finir, 9) les traditions de concertation et de collaboration des groupes d'éducation populaire au sein de leurs milieux d'intervention ont également été mises en évidence.

### **2.1 TAUX DE PARTICIPATION DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE ET PROFIL DES RÉPONDANTS**

---

En 2009, nous avons répertorié 119 groupes d'éducation populaire, grâce aux listes de membres du Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) et du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine (CDÉACF). Parmi ces 119 groupes, 40,3 % (48 sur 119) ont participé à l'enquête téléphonique. Il s'agit d'un taux de participation fort intéressant puisque 16 des 21 organismes estriens, montréalais et montréalais qui avaient été sollicités lors de l'enquête exploratoire entreprise en 2007 (Villemagne et Allaire, 2008) n'ont pas participé à cette recherche-ci : sans lui être équivalent, le questionnaire que nous avons alors utilisé présentait des similitudes avec celui de l'enquête téléphonique de la recherche dont nous faisons état dans ce rapport.

Chaque groupe participant a mandaté un répondant au sein de son organisation afin de répondre à l'enquête téléphonique. Nous présentons ainsi rapidement quelques caractéristiques de ces répondants.

---

### **2.1.1 Question de genre**

---

Les répondants mandatés par les groupes d'éducation populaire pour participer à la recherche sont des « femmes » dans une large proportion soit 85,4 % (41 sur 48). Le pourcentage d'« hommes » répondants est pour sa part de 14,6 % (7 sur 48). Un ratio de près de 6 femmes pour 1 homme est donc constaté parmi nos répondants.

---

### **2.1.2 Types de postes occupés**

---

Parmi les quarante-huit (48) répondants, 60,4 % (29 sur 48) occupent des fonctions administratives (direction, multitâche), alors que 39,6 % (19 sur 48) n'ont pas de charges administratives. Les répondants occupent par ordre d'importance les postes suivants.

- 37,5 % (18 sur 48) ont des postes associés à la « direction » de l'organisme, il s'agit entre autres de directeurs, coordonnateurs ou d'adjoints à la direction;
- 35,4 % (17 sur 48) travaillent comme « intervenants » directement auprès des adultes et se qualifient de formateurs ou d'animateurs.
- 22,9 % (11 sur 48) se qualifient de « multitâches » et combinent à la fois des tâches « d'intervenants » et de « direction ».
- Enfin, 4,2 % (2 sur 48) occupent des fonctions dites « autres » que celles nommées précédemment (secrétaire et bénévole).

---

### **2.1.3 Ancienneté des répondants**

---

Les répondants mandatés par les groupes d'éducation populaire ont une ancienneté au sein de leur organisation très variable. Ainsi, 52,1 % des répondants (25 sur 48) sont depuis « moins de 5 ans » au sein de l'organisme-employeur alors que d'autres, soit 16,7 % des répondants (8 sur 48), sont employés depuis



plus de « 16 ans ». Entre ces deux tendances opposées, 29,1 % (14 sur 48) ont une ancienneté se situant « entre 6 et 15 ans ». Notons qu'un répondant n'a pas fourni cette information (2,1 %).

L'analyse croisée des types de postes occupés au regard de l'ancienneté des répondants révèle que les répondants ayant des postes à responsabilité ont une ancienneté plus importante au sein de leur groupe d'appartenance. Par ailleurs, il apparaît que les répondants masculins occupent davantage des « postes administratifs à responsabilité » soit 85,7 % (6 sur 7) contre 56 % chez leurs homologues féminins (23 sur 41).

## **2.2 LES USAGERS DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Les répondants nous ont dressé un portrait des usagers de leur groupe d'éducation populaire. Nous en savons ainsi plus sur le nombre d'usagers qui fréquentent ces groupes, sur leur origine ethnique, leur âge et leur niveau d'alphabétisme.

### **2.2.1 La fréquentation des groupes**

---

Les quarante-huit (48) groupes d'éducation populaire ayant participé à la recherche desservent chaque année environ 2260 personnes, soit une moyenne annuelle de 47 individus par groupe. Cette moyenne cache toutefois de grands écarts. Trois grandes catégories ont émergé du discours des répondants.

- 18,8 % (9 sur 48) des groupes accueillent annuellement « de 10 à 29 adultes »;
- 68,8 % (33 sur 48) accueillent annuellement « de 30 à 99 adultes »;
- 6,2 % (3 sur 48) offriraient des services annuels à « plus de 100 adultes »;

Notons que 6,2 % (3 sur 48) des répondants n'étaient pas en mesure de répondre à cette question.

---

### **2.2.2 Origine ethnique des usagers**

---

En ce qui concerne l'origine ethnique des usagers, il apparaît que 81,2 % (39 sur 48) des groupes d'éducation populaire accueillent essentiellement des « natifs du Québec » alors que 4,2 % (2 sur 48) accueillent essentiellement des adultes « issus de l'immigration ». Enfin, 12,5 % (6 sur 48) des groupes d'éducation populaire accueillent une clientèle qu'ils ont qualifiée de « mixte » : des natifs du Québec et des personnes immigrantes se côtoient au sein de leur organisation.

---

### **2.2.3 Âge des usagers**

---

La question de l'âge des usagers fréquentant les groupes d'éducation populaire a donné lieu à deux types de réponses : 1) soit les répondants ont indiqué un âge moyen pour caractériser leurs usagers. Ce dernier se situe aux environs de 42 ans; 2) soit les répondants ont catégorisé leurs usagers en fonction de l'âge. Si l'on se réfère aux catégories d'âge mentionnées par les répondants, il apparaît que les groupes ne desservent pas uniquement des adultes! Ainsi 4,2 % (2 sur 48) des groupes accueillent aussi des jeunes de moins de 14 ans au sein de leur organisation. Hormis ce détail, deux grands groupes d'âge sont largement représentés au sein des usagers des groupes d'éducation populaire : ce sont les jeunes adultes (moins de 25 ans) et les adultes âgés de plus de 60 ans. Ainsi 35,4 % (17 sur 48) des groupes recevraient de très jeunes adultes ayant entre « 16 et 18 ans » et 22,9 % (11 sur 48) accueilleraient des jeunes adultes âgés « entre 19 et 25 ans ». À l'autre extrémité, 31,3 % (15 sur 48) des groupes ont des usagers âgés « entre 60 et 70 ans »; 12,5 % (6 sur 48) des groupes ont des usagers âgés « entre 70 et 80 ans »; et pour 12,5 % des groupes (6 sur 48), des adultes ayant « entre 80 et 86 ans » fréquentent leurs organisations.

---

### **2.2.4 Niveaux d'alphabétisation des usagers adultes**

---

Trois niveaux d'alphabétisation ont été nommés par les groupes d'éducation populaire pour caractériser le niveau d'alphabétisation des adultes qui participent à leur programmation d'activités annuelle. Ce sont les

niveaux qui font référence à la classification établie par l'EIACA (2003) : a) niveau 1 – très faible (*préscolaire/début du primaire ou niveau débutant*); b) niveau 2 - faible (*fin primaire/classes spéciale/présecondaire/1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> du secondaire ou niveau intermédiaire*); c) niveau 3 – fonctionnel (*secondaire 3 à 5 en général*). Ce sont donc les trois niveaux les plus faibles de ladite classification.

Ainsi, selon les réponses fournies par les groupes, nous avons mis en évidence 3 groupes d'usagers desservis<sup>1</sup> : 41,7 % (20 sur 48) des groupes accueillent des adultes des niveaux 1 à 2; ensuite, 39,5 % (19 sur 48) des organismes accueillent des adultes de tous les niveaux. Enfin, 12,5 % (6 sur 48) des groupes accueillent des adultes ayant des niveaux 2 à 3.

En somme, les niveaux d'alphabétisation des adultes, usagers des groupes d'éducation populaire sont très variés. Une majorité de groupe semble toutefois offrir des cours de niveaux 1 à 2 pour débutants ou personnes très peu scolarisés. Alors qu'une plus faible proportion aurait plus tendance à s'adresser à une clientèle d'un niveau un peu plus avancé.

### **2.3 TERRITOIRES D'INTERVENTION DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Les groupes d'éducation populaire qui ont participé à la recherche déploient leur mandat majoritairement à « **l'échelle locale** » (79,2 % soit 38 sur 48) et secondairement à « **l'échelle régionale** ». C'est le cas pour 20,8 % (10 sur 48) d'entre eux. Pour ceux ayant un mandat local, 14,6 % (7 sur 48) d'entre eux indiquent qu'à l'occasion, ils participent à des actions régionales, voire provinciales.

---

<sup>1</sup> Notons que 6,3 % (3 sur 48) des groupes n'ont pas répondu à cette question.

De plus, au regard des 17 régions administratives du Québec, nous avons constaté que 15 de ces 17 régions sont représentées dans notre échantillon. Les régions qui ne sont pas représentées sont la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et la Côte-Nord.

Enfin, en fonction de leurs municipalités ou MRC d'appartenance, il a été possible de mettre en évidence la taille des territoires desservis en terme de population, et ce, au regard de la typologie proposée par Statistique Canada (2001).

Il apparaît ainsi que :

- 35,4 % (17 sur 48) des groupes sont implantés dans les grands centres urbains de « plus de 100 000 habitants »;
- 27,1 % (13 sur 48) des groupes sont situés dans des villes de taille moyenne « entre 10 000 et 49 999 habitants »;
- 22,9 % (11 sur 48) des groupes interviennent dans de très petites localités ayant « moins de 4 999 habitants »;
- 10,4 % (5 sur 48) des groupes déploient leurs activités dans des petites localités ayant « entre 5 000 et 9 999 habitants »;
- 4,2 % (2 sur 48) des groupes sont répartis dans des villes ayant « entre 50 000 et 99 999 habitants ».

L'analyse croisée des échelles d'intervention, locale ou régionale, et des échelles de population montre que les groupes d'éducation populaire intervenant sur des territoires comptant entre « 10 000 et 49 999 habitants » ont davantage tendance à avoir des visées régionales que les groupes intervenant dans les grands centres urbains de « plus de 100 000 habitants ».

## **2.4 LES RESSOURCES FINANCIÈRES DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Les groupes d'éducation populaire ont été interrogés quant aux sources de financement de leur organisme. Parmi l'ensemble des 124 réponses fournies, il apparaît que le rôle du gouvernement québécois, à travers

le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, est central. Ce dernier constitue une source de financement pour 97,9 % (47 sur 48)<sup>2</sup> des répondants.

Toutefois, leurs sources de financement sont diversifiées, qu'elles soient d'origines publiques ou privées :

- 37,5 % (18 sur 48) des organismes sont financés uniquement par des fonds publics (gouvernemental et municipal) à travers des « ententes ponctuelles », des « programmes » ou via des « appels de projets »;
- 60,4 % (29 sur 48) ont diversifié leurs sources de financement au moyen de sources privées essentiellement des dons, des subventions, des levées de fonds, des activités-bénéfices, etc.

---

#### **2.4.1 Le financement d'origine publique**

---

Parmi les réponses des organismes, 64,5 % (80 sur 124 réponses) évoquent des financements d'origine publique :

- 32,3 % (40 sur 124) se rapportent au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport par divers ententes ou programmes comme le PACTE;
- 12,9 % (16 sur 124) se rapportent au ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale;
- 4 % (5 sur 124) se rapportent au ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Les autres sources publiques de financement sont variées, 15,3 % (19 sur 124) proviennent des MRC, des municipalités, des commissions scolaires ou du gouvernement du Canada.

---

<sup>2</sup> L'un des répondants ne disposait pas de l'information nécessaire pour répondre (1 sur 48 ou 2,1 %).

---

## **2.4.2 Le financement d'origine privée**

---

Quant aux sources de financement d'origine privée, elles correspondent à 35,5 % des réponses (44 sur 124) :

- 10,5 % (13 sur 124) sont des dons qui proviennent de Centraide, d'entreprises ou de coopératives comme le Mouvement Desjardins ainsi que de fondations privées ou de syndicats;
- 8,1 % (10 sur 124) du financement correspond à de l'autofinancement;
- 5,6 % (7 sur 124) sont des dons de communautés religieuses.

Les 11,3 % (14 sur 124) restantes, correspondent à des dons dont l'origine n'est pas spécifiée par les organismes.

---

## **2.5 LES MISSIONS DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

L'analyse du discours des groupes d'éducation populaire montre que la mission des groupes est d'abord une mission d'éducation et de formation des adultes en alphabétisation, ainsi que de sensibilisation de la population à la problématique de l'alphabétisation. Des sous-objectifs apparaissent et se développent à travers des « visées sociales ».

---

### **2.5.1 L'alphabétisation comme mission première**

---

Presque tous les groupes d'éducation populaire de la recherche font référence à la notion « d'alphabétisation » pour expliquer leur mission première. Cependant, l'alphabétisation ne semble pas faire l'objet d'une vision uniforme. Le plus souvent, les organismes sont plus ou moins précis quant au concept d'alphabétisation qu'ils mettent de l'avant. La plupart des missions visent à « diminuer l'analphabétisme » et font référence à « l'alphabétisation » ou à un « enseignement de base » en lecture, en écriture et en calcul (<Éléments internes\ 008, 014, 022, 074, 080, 137, 144>). D'autres font référence à

des « services alternatifs d’alphabétisation populaire » (<Éléments internes\ 090>) ou à des approches complémentaires : « alphabétiser dans une approche d’éducation populaire » (<Éléments internes\ 098>).

Plusieurs groupes d’éducation populaire n’apportent pas de détails sur leur « mission d’alphabétisation » (<Éléments internes\ 086>). D’autres y ajoutent un volet de « prévention et sensibilisation à l’analphabétisme » (<Éléments internes\022, 036, 069, 080, 082, 141, 144, 145>) ou précisent offrir des services « adaptés à la réalité des participants » (<Éléments internes\079, 144>).

---

### **2.5.2 Les visées sociales de leur mission**

---

La mission principale des groupes s’articule autour de visées sociales. Il y est question de développer l’autonomie des adultes; favoriser l’intégration de ces derniers dans la société et améliorer les conditions de vie des adultes. Ces visées sociales sont présentées par ordre d’importance dans le discours des organismes.

#### **➔ Développer l’autonomie des adultes**

---

Dans une certaine mesure, les groupes d’éducation populaire mettent en relation l’autonomie des adultes avec «le développement de compétences et de connaissances » notamment en lecture et écriture dans une optique visant à « permettre [aux adultes] d’être fonctionnels en société » (<Éléments internes\074, 076,136>).

Par ailleurs les groupes cherchent à développer l’autonomie des adultes souvent en se référant au développement du potentiel humain : « renforcer l’autonomie, l’estime de soi et la confiance en soi » (<Éléments internes\002, 053, 074, 126, 143, 147>).

## → Intégrer les adultes dans la société

---

L'intégration des adultes dans la société serait permise grâce à une alphabétisation de base « le français, c'est pour savoir comment fonctionner en société. » (<Éléments internes\002>). Près d'une dizaine d'organismes visent strictement à « rendre les apprenants fonctionnels dans la société » (<Éléments internes\136>) à travers des ateliers « de français et de calcul » ou « des technologies de l'information et des communications ». (<Éléments internes\014, 036, 067, 074, 090, 094, 098, 099, 137, 143>). Finalement, être autonome et être intégré dans la société, c'est en partie être fonctionnel en français et en mathématique.

Mais cette intégration se réalise également à travers : « la lutte au décrochage scolaire » notamment en soutenant « la poursuite d'un cheminement scolaire... » (<Éléments internes\091>); « l'aide à l'emploi » (<Éléments internes\029>) et dans une moindre mesure, « le soutien et l'accueil des nouveaux immigrants » afin de favoriser leur intégration (<Éléments internes\079, 141>).

## → Améliorer les conditions de vie des adultes

---

Cette visée intègre « la lutte à la pauvreté » ciblant « l'amélioration des conditions de vie des personnes démunies » (<Éléments internes\128, 129, 130>) ainsi que « la défense des droits des personnes analphabètes » (<Éléments internes\053, 110>).

## 2.6 LES PRINCIPALES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE

---

Les groupes d'éducation populaire ont développé différentes orientations pédagogiques afin de répondre aux besoins des adultes. Il ressort de l'analyse thématique deux (2) orientations pédagogiques dominantes : l'une est centrée sur « l'individu » et l'autre sur « le collectif ». Plusieurs intentions sont rattachées au développement de l'autonomie et de la citoyenneté ainsi qu'à la conscientisation des adultes.



---

### **2.6.1 Développer des services individualisés**

---

Les groupes qui mettent l'accent sur des « services individualisés » (<Éléments internes\071, 116, 117, 128, 137, 144>) vont chercher à répondre à des besoins spécifiques au niveau personnel, professionnel ou scolaire : « mise à niveau »; « rattrapage scolaire »; ces besoins étant souvent en lien avec l'aspect fonctionnel ou pragmatique de l'alphabétisation, ils sont axés sur le développement du « savoir-faire ».

Les groupes ayant comme intention « d'offrir des services adaptés » disent le faire selon une logique axée sur l'individu et « [...] orientée vers les besoins des participants et adaptée à chacun » (<Éléments internes\071, 116>). Ils justifient leur orientation par la « trop grande hétérogénéité » de leur groupe (<Éléments internes\069, 099, 128, 137, 144>) ou par l'absence de programme établi.

Ces services adaptés renforcent leurs visées sociales en favorisant l'intégration des immigrants, en contribuant à la défense des droits et l'aide familiale. Mais également d'un point de vue professionnel par l'assistance en recherche d'emploi, en orientation, par l'aide à la rédaction de CV ou encore le soutien scolaire en aidant au rattrapage scolaire et à la mise à niveau.

---

### **2.6.2 Développer des services axés sur « le collectif »**

---

D'autres groupes mettent l'accent sur les visées collectives à travers le « développement des liens sociaux », de la « conscientisation » et « l'implication citoyenne ». Ces groupes proposent aussi des « services adaptés », mais en précisant qu'ils répondent « aux besoins du groupe » (<Éléments internes\069, 110, 116>).

Le développement de « connaissances », de « potentialité », de « capacités » et de « compétences » chez les adultes est évoqué par pratiquement tous les groupes d'éducation populaire.

## ➔ L'implication citoyenne comme moyen de socialisation

---

Pour plusieurs groupes, « l'objectif commun à toutes les activités est de permettre à la personne de prendre sa place et de devenir un citoyen responsable » (<Éléments internes\110>) à travers notamment « la participation citoyenne [pour] mieux intégrer les gens dans la communauté [...] » (<Éléments internes\079, 147>) ou en faisant une place aux adultes dans « le choix des sujets abordés, dans les projets » (<Éléments internes\053, 130, 145>) pour « briser l'isolement » (<Éléments internes\133>).

## ➔ La conscientisation ou se développer en groupe pour transformer la société

---

Plusieurs groupes visent la « conscientisation sur des sujets afin que les personnes développent leur esprit critique » (<Éléments internes\022, 035, 110, 116, 143>) ou que les « personnes prennent conscience de leur situation pour dominer leur milieu » (<Éléments internes\035, 043, 069, 099>); il peut également s'agir de « connaître et comprendre ce qui se passe en société » (<Éléments internes\009>).

Cette visée de conscientisation met en évidence le rapport dialectique existant entre le développement de la personne et son rôle dans la société au niveau de « la transformation sociale » (<Éléments internes\022, 043, 110>) et notamment en considération de « la vie de groupe [jugée] importante [...] » pour certains organismes (<Éléments internes\035, 099, 110, 116>).

## 2.7 L'ALPHABÉTISATION SELON LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE

---

Afin de mieux cerner ce que font les groupes en lien avec leur mission première, les participants à la recherche ont décrit leurs conceptions de l'alphabétisation au moyen de mots-clés. Les groupes de la recherche ont ensuite indiqué s'ils inscrivaient ou non leur mission dans le cadre l'alphabétisation conscientisante.

---

### 2.7.1 L'alphabétisation en quelques mots-clés

---

Une grande variété de mots-clés a été utilisée par les répondants<sup>3</sup> pour décrire leur pratique d'alphabétisation. Dans cette variété de mots clés, cinq (5) sont toutefois apparus de façon plus récurrente dans les 136 réponses des groupes. S'agissant de nom commun ou d'adjectif, l'alphabétisation pour ces groupes serait en partie associée aux mots suivants :

- « conscientisation » pour 10,3 % (14 sur 136);
- « populaire » pour 8,8 % (12 sur 136);
- « autonomie » pour 7,4 % (10 sur 136);
- « personnalisée » pour 5,9 % (8 sur 136);
- « adaptée » pour 5,1 % (7 sur 136)

Dans une moindre mesure, d'autres mots-clés présentent une certaine occurrence comme : « fonctionnel », « apprentissage », « démocratie », « implication », « participation », « intégration », « estime de soi », « expression de soi » et « créativité ».

Tirant profit de l'analyse du corpus, plusieurs caractéristiques tendent à définir les pratiques d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire. Nous les présentons par ordre d'importance relative.

Ces pratiques d'alphabétisation sont :

- Adaptées aux besoins des apprenants et personnalisées;
- Fonctionnelles misant sur l'autonomie des adultes;
- Populaires, humanistes et fondées sur l'expression créative;

---

<sup>3</sup> Un groupe n'a pas fourni de réponse

- Citoyennes, axées sur la participation et la démocratie;
- Conscientisantes.

---

## **2.7.2 L'alphabétisation conscientisante selon les groupes d'éducation populaire**

---

Compte tenu de l'histoire de l'éducation populaire au Québec, nous avons cherché à savoir si les groupes d'éducation populaire estimaient faire de l'alphabétisation conscientisante, expression fréquemment relevée dans leurs propos. Il apparaît que 81,2 % des organismes (39 sur 48<sup>4</sup>) consultés associent leur mission à l'alphabétisation conscientisante, alors que 12,5 % (6 sur 48) de ces organismes considèrent ne pas inscrire leurs pratiques dans un tel cadre et que 4,2 % (2 sur 48) sont ambivalents : « plus ou moins »; « oui ou non ». Les raisons mentionnées par ces groupes pour ne pas s'inscrire dans une approche conscientisante de l'alphabétisation reposent sur leur refus d'imposer une approche idéologique aux adultes ou sur la non-pertinence de l'approche en fonction des besoins des apprenants.

### **→ Distanciation de l'approche idéologique**

---

Ainsi, certains groupes distinguent leurs pratiques au regard d'une approche conscientisante spécifique « non, pas au sens courant de Paolo Freire » (<Éléments internes\ 077, 091> ou « dans le sens de la militance » (<Éléments internes\127> parce qu'ils ne veulent pas imposer ou « dicter une manière de penser aux apprenants » (<Éléments internes\077>. Ils préfèrent « laisser les apprenants prendre leur décision » (<Éléments internes\127>).

---

<sup>4</sup> Un groupe n'a pas fourni de réponse (2,1 %)

## → Distanciation face aux préoccupations des apprenants

---

Une autre portion des groupes impliqués dans la recherche, considèrent ne pas développer « suffisamment » cette approche en évoquant pour raison que celle-ci « touche des problématiques autres que ce qui préoccupe [les apprenants] dans leur quotidien » (<Éléments internes\133>).

---

### 2.7.3 L'alphabétisation conscientisante : des dimensions individuelles aux dimensions collectives

---

L'analyse des définitions de l'alphabétisation conscientisante proposées par les groupes d'éducation populaire met en évidence que leurs propositions définitives sont en phase avec les intentions pédagogiques, de même que les pratiques d'alphabétisation qu'ils ont caractérisées. L'alphabétisation conscientisante oscille entre une approche plus « centrée sur l'apprenant » et une autre qui est davantage « centrée sur le groupe ».

## → Se centrer sur les besoins et le cheminement individuel des apprenants

---

Certains organismes seraient davantage portés à caractériser l'alphabétisation conscientisante en adaptant leurs pratiques aux « besoins et au cheminement personnel des apprenants » et par la « prise de conscience » de « leur potentiel » (<Éléments internes\074, 094>). Les groupes travaillent pour que ces adultes puissent « reprendre du pouvoir » ou « prendre en charge » « leur vie » (<Éléments internes\082, 112>) et être « autonomes » (<Éléments internes\144>).

## → Prendre conscience collectivement de sa situation pour changer la société

---

La conscientisation évoquée suppose une dimension collective importante : elle « amène les gens à prendre conscience de la réalité et à se prendre en charge d'une façon collective » (<Éléments internes\053, 067, 117, 129, 130>). Le fait que « les participants soient impliqués » au niveau de la prise

de décisions démocratiques « dans les instances décisionnelles » (<Éléments internes\035, 120, 130>) ou « lors des élections » (<Éléments internes\071>) sont des dimensions collectives de l'approche conscientisante.

---

#### **2.7.4 L'alphabétisation conscientisante : se redonner du pouvoir et agir**

---

L'analyse thématique des éléments définitoires communiqués par 81,3 % (39 sur 48) de groupes d'éducation populaire estimant faire de l'alphabétisation conscientisante, met en évidence quatre (4) regroupements thématiques. L'alphabétisation conscientisante, ce serait : faire prendre conscience aux adultes de la réalité sociale, redonner du pouvoir aux adultes, impliquer/faire participer les adultes et développer l'esprit critique des adultes.

##### **➔ Faire prendre conscience aux adultes de la réalité sociale**

---

L'alphabétisation conscientisante permet une prise de conscience de la part des adultes « des enjeux contemporains » (<Éléments internes\098>), « des réalités du monde dans lequel on vit actuellement » (<Éléments internes\094>), « de l'aspect collectif et non seulement individuel des problématiques [...] » (<Éléments internes\090>), « de [leur] environnement, de [leur] place dans le monde, de l'état social, de la société du moment [...] » (<Éléments internes\029>), « de la réalité sociologique » (<Éléments internes\022>).

##### **➔ Redonner du pouvoir aux adultes d'agir sur les réalités sociales**

---

Ce type de pratiques permet aux adultes de reprendre du pouvoir sur « ce qui nous entoure » (<Éléments internes\002>), « le milieu » (<Éléments internes\043>), parfois « en passant à l'action collective » (<Éléments internes\053>) et avec pour but « une transformation sociale » (<Éléments internes\022>).

## ➔ Encourager la participation citoyenne

---

Les organismes de la recherche mentionnent que leur travail est axé sur la participation citoyenne des adultes. Ces derniers doivent se penser en « citoyens » (<Éléments internes\036, 099, 091, et 129, >). Il faudrait « qu'ils se sentent concernés par ce qui se passe en société pour les aider à faire des choix et éventuellement s'impliquer » (<Éléments internes\008>).

## ➔ Développer l'esprit critique et la réflexivité des adultes

---

Enfin, pour les groupes répondants, l'alphabétisation « favorise » ou « amène les participants à une réflexion » (<Éléments internes\098, 099>), ou « aide les personnes à développer leur pensée critique » (<Éléments internes\126>) ou « leur esprit critique » (<Éléments internes\116 et 130>).

## 2.8 LES ACTIVITÉS DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE

---

Les groupes d'éducation populaire développent divers types d'activités pour répondre aux besoins de leurs usagers et assurer leur mission en général. Nous les présentons ci-après en tenant compte de leur pérennisation au sein des organismes d'alphabétisation populaire.

### 2.8.1 Activités éducatives

---

Les réponses concernant les « activités éducatives » mettent en évidence la prédominance « des ateliers d'alphabétisation de base ». Mais aussi, la présence relativement importante « d'autres types d'ateliers éducatifs ».

## ➔ Ateliers d'alphabétisation

---

Les groupes d'éducation populaire réalisent des ateliers qu'ils qualifient d'alphabétisation de base, d'alphabétisation populaire ou d'alphabétisation conscientisante :

- 97,9 % (47 sur 48) des groupes réalisent des ateliers de « lecture et écriture en français »;
- 85,4 % (41 sur 48) des groupes réalisent des ateliers de « calcul ou mathématique »;
- 66,7 % (32 sur 48) des groupes réalisent des ateliers « d'initiation à l'informatique ou à Internet »;
- 2,1 % (1 sur 48) des groupes soit un groupe d'alphabétisation anglophone, offre pour sa part des ateliers de « lecture et écriture en anglais ».

## ➔ Autres ateliers éducatifs

---

Les groupes d'éducation populaire font référence à de nombreux autres ateliers associés à l'éducation populaire. Ces ateliers concernent des « savoir-faire » (cuisine, couture, budget, etc.) visant à rendre « fonctionnels » les adultes dans leur « quotidien ». D'autres ateliers visent aussi l'expression artistique de soi à travers les arts plastiques, le théâtre ou le chant. Des ateliers de « culture générale » réalisés à travers le suivi de l'actualité, mais aussi à travers l'histoire et la géographie. Enfin quelques ateliers éducatifs sont plus spécifiques et concernent l'éducation à la citoyenneté et l'éducation à l'environnement.

---

### 2.8.2 Les « services complémentaires »

---

Les services complémentaires offerts par les groupes de la recherche correspondent pour l'essentiel à des services de tutorat ou à des services adaptés, incluant de la formation en ligne.

Des « services ou programmes d'assistance communautaire » sont aussi offerts au niveau des familles, des études et du travail. On y trouve : l'aide à l'emploi, le rattrapage scolaire ou la mise à niveau, les services d'orientation, la prévention du décrochage, l'aide familiale et l'aide aux devoirs.



---

### **2.8.3 Les activités socioculturelles et les activités de financement**

---

Un dernier type d'activité mentionné par une partie des groupes d'éducation populaire porte entre autres sur des projets développés par les groupes d'éducation populaire. Ceux-ci réalisent des « activités socioculturelles » ainsi que des « activités de financement ». Les « activités socioculturelles » nommées par les groupes peuvent être (par ordre d'importance relative) des sorties culturelles (cinéma, théâtre, visites de lieux culturels ou d'organismes); des productions littéraires (livres de recettes, publications); des cafés-rencontres; des activités d'échanges intergénérationnelles ou interculturelles ou des cercles de lecture.

Quant aux « activités de financement », les créations d'œuvres littéraires, les friperies ou la vente de livres usagés ont été nommées par les groupes d'éducation populaire.

---

### **2.8.4 Pérennité des activités développées par les groupes d'éducation populaire**

---

En ce qui concerne la pérennité des activités mises sur pied par les groupes d'éducation populaire consultés durant la recherche, la majorité des groupes (30 sur 48 ou 62,5 %<sup>5</sup>) a expliqué avoir dû remplacer des activités. Les groupes restants (17 sur 48 ou 35,5 %) ont déclaré être en mesure de conserver les activités élaborées.

#### **➔ Les raisons de l'abandon des activités**

---

---

<sup>5</sup> un groupe n'a pas répondu.

Parmi les 30 organismes ayant eu à abandonner des ateliers, des services ou des projets au cours des dernières années, diverses raisons ont été évoquées par ces groupes. Nous les présentons par ordre d'importance relative :

- Des raisons financières telles que : le « manque de financement », « l'arrêt des subventions », « des problèmes budgétaires », les coupes dans l'IFPCA<sup>6</sup> sont évoquées à maintes reprises;
- Des raisons associées aux adultes, « manque de participation », « manque d'intérêts », « manque d'inscription », « conflits interpersonnels » entre les adultes;
- Des raisons organisationnelles, « manque de temps », « manque de formateurs », « manque de bénévoles ».

### ➔ Les types d'activités abandonnées

---

L'analyse des types d'activités abandonnées met en évidence que certaines sont plus susceptibles que d'autres d'être abandonnées. Parmi les 35 activités que les organismes ont abandonnées : 37,2 % (13 sur 35) se rapportent à des « projets spécifiques »; 28,6 % (10 sur 35) des abandons concernent les « autres types d'ateliers éducatifs », notamment des ateliers d'art et de cuisine; 17,1 % (6 sur 35) des projets abandonnés sont des ateliers éducatifs en alphabétisation de base (lecture et informatique). Tandis que, 17,1 % (6 sur 35) des abandons étaient considérés comme des « autres projets », sans spécification particulière.

## **2.9 CONCERTATIONS ET COLLABORATIONS AU SEIN DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Les groupes d'éducation populaire ayant participé à la recherche ne travaillent pas seuls. La concertation et la collaboration avec d'autres organisations font partie de leur quotidien. Nous avons donc effectué un

---

<sup>6</sup> L'IFPCA est issue d'une entente commune négociée entre le gouvernement du Québec et du Canada et constitue l'Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation.

portrait global des activités de concertation et de collaboration que réalisent les groupes d'éducation populaire avec d'autres organisations.

---

### **2.9.1 La concertation**

---

La concertation est au cœur du travail des organismes consultés. Aussi, tous les répondants ont mentionné que leurs organismes respectifs participaient à des tables de concertation, regroupements ou projets pilotés par d'autres organismes.

#### **➔ Les concertations : être représentés au sein d'organisations formelles**

---

Les initiatives en concertation mentionnées consistaient dans plus de la moitié des cas à effectuer des représentations pour faire valoir leur point de vue dans des comités au sein d'organisations formelles. Ces organisations étant en ordre d'importance relative :

- Le RGPAQ - regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec;
- Les TROC - tables de concertation régionale des organismes communautaires;
- Les CDC - corporations de développement communautaire;
- Le MEPACQ - Mouvement en éducation populaire et d'action communautaire du Québec;
- Le CDEACF - Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine;
- La Fondation pour l'Alphabétisation.

#### **➔ Les concertations à travers des initiatives informelles**

---

Les groupes ont indiqué participer à des initiatives très variées et spécifiques en lien avec des enjeux précis comme les « comités de lutte au décrochage », ou de « santé communautaire ».

#### **➔ La portée géographique de la concertation**

---

Les activités de concertation se déroulent à différentes échelles géographiques. Les résultats des réponses des groupes montrent une certaine prédominance de la participation de ces derniers à des organisations intervenant à l'échelle provinciale : RGPAQ, MEPAQ, CDEACF, Fondation pour l'alphabétisation ou à l'un de leurs comités. Alors que, les visées « régionales » et « locales » associées à la concertation concernent surtout les TROC ou des CDC.

Une proportion beaucoup moins significative de ces initiatives se réalise à l'échelle internationale (cas par exemple du comité Québec/Sénégal du RGPAQ pour le partage de connaissances en alphabétisation).

### ➔ **Les objectifs de la participation à des initiatives de concertation**

---

Les groupes d'éducation populaire attribuent trois (3) missions principales aux organisations au sein desquelles se réalise le travail de concertation. Il s'agit en ordre d'importance relative de : 1) favoriser le développement communautaire, 2) lutter contre la pauvreté et 3) sensibiliser à la persévérance scolaire. Les groupes ont évoqué sept (7) grands objectifs qui contribuent au développement des trois (3) missions. Ceux-ci sont présentés en ordre d'importance relative.

- **Développer son réseau de partenaires** : « faire partie d'une force collective et d'une vie communautaire » (<Éléments internes\095>).
- **Augmenter sa visibilité** : notamment « faire connaître l'organisme et les services offerts » (<Éléments internes\071>).
- **Participer aux changements sociaux** parfois « à travers des mobilisations collectives, d'où l'importance de collaborer avec les autres organismes de la région et d'ailleurs au Québec » (<Éléments internes\053>).
- **Sensibiliser les autres organismes et le milieu aux problèmes de l'analphabétisme** : « tenter de faire en sorte que la problématique de l'analphabétisme soit connue et que les personnes reçoivent le plus de services possible et qu'elles soient accueillies le mieux possible pour être aidées » (<Éléments internes\126>).

- **Améliorer les pratiques et accroître les connaissances** : soit en « [parlant] de leurs services » ou « en [s’inspirant] de ce qui se passe ailleurs au niveau de l’éducation populaire, faire avancer les choses au niveau de la région » (<Éléments internes\120>).
- **Chercher de nouvelles sources de financement** : « lutte pour la reconnaissance et le financement » (<Éléments internes\129>).
- **Se maintenir à jour et savoir ce que les autres font** : « se tenir au courant des changements dans le domaine de l’alphabétisation populaire, des grands projets, occasion de rencontrer d’autres organismes vivant les mêmes situations » (<Éléments internes\014>).

---

## 2.9.2 La collaboration

---

Si les groupes d’éducation populaire déclarent tous participer activement à des initiatives de concertation à diverses échelles, ils collaborent également dans leur milieu. Ainsi, une grande partie des groupes d’éducation populaire (36 sur 48 ou 75 %) <sup>7</sup> ont collaboré avec d’autres organismes du milieu, tandis qu’une portion moins significative (10 sur 48 ou 20,8 %) ne l’a pas fait. Lorsque les groupes d’éducation populaire n’ont pas développé de collaborations spécifiques avec d’autres organismes du milieu, ils expliquent que cette situation est due à un manque de temps ou à des divergences dans les manières de faire.

Quand les groupes d’éducation populaire collaborent avec divers organisations, milieux ou services, ils collaborent à :

- 62,6 % avec des organismes communautaires, essentiellement des organismes de lutte à la pauvreté, d’alphabétisation et des cuisines collectives/banques alimentaires;

---

<sup>7</sup> Plusieurs organismes (2 sur 48 ou 4,2%) n’ont pas répondu à cet aspect de l’entrevue

- 20,5 % des collaborations se réalisent avec des organismes en santé mentale/déficience intellectuelle et avec des CLSC;
- 13,3 % des collaborations se rapportaient au milieu de l'éducation;
- et 9,6% à des services gouvernementaux en employabilité (Emploi Québec et Service Canada).

---

### **2.9.3 Les collaborations spécifiques avec des organismes en environnement**

---

Compte tenu de notre recherche, un questionnaire spécifique sur l'environnement a été réalisé. La plupart des groupes d'éducation populaire de la recherche ont été capables d'identifier des organisations de leur milieu ayant un mandat d'environnement ou d'éducation relative à l'environnement. Ils sont toutefois peu nombreux (16 sur 48 ou 33,3 %) à avoir collaboré avec ces organismes sur des projets.

Aussi, la majorité des groupes (30 sur 48 ou 62,5 %) dit n'avoir jamais développé de collaboration avec des organismes en environnement parce que : 1) « ça n'adonnait pas »; 2) il ne s'agissait pas d'une priorité » pour eux; ils n'en 3) « avaient pas les moyens »; 4) « ils n'avaient pas de temps ou de disponibilités pour développer des projets »; 5) « ils ne connaissaient pas assez les organismes ».<sup>8</sup>

#### **➔ Types d'organismes environnementaux**

---

Divers organismes environnementaux ont été nommés par les groupes d'éducation populaire que nous avons regroupés sous quatre (4) rubriques soit en ordre d'importance relative : des organismes d'intervention et de protection de l'environnement, des organismes d'éducation à l'environnement, des organismes de concertation et de gestion de l'environnement et des centres de traitement des matières résiduelles.

---

<sup>8</sup> Deux organismes n'ont pas répondu

D'autres acteurs ont aussi été mentionnés sans toutefois être des organismes environnementaux ou d'éducation à l'environnement. Par exemple, les conseils municipaux en environnement, des comités environnementaux dans les CLD ou CDC ou des programmes et organismes gouvernementaux.

### ➔ Formes de collaborations avec les organismes en environnement ou en ERE

---

Lorsque les groupes d'éducation populaire ont eu des collaborations avec des organismes ayant un mandat d'environnement ou d'ERE, il s'est agi de « faire de la sensibilisation », « réaliser des ateliers », « développer leur réseau de partenaires ».

### ➔ Des collaborations futures avec les organismes environnementaux ou d'ERE?

---

Parmi les groupes d'éducation populaire de la recherche, il apparaît que 33,3 % (16 sur 48) auraient en tête ou seraient ouverts à des projets avec des organismes environnementaux ou d'éducation relative à l'environnement. Selon ces derniers, de tels projets devraient prendre la forme « d'ateliers sur l'environnement » (<Éléments internes\098>) ou de « petits projets » - jardins communautaires ou compostage, rédactions de lettre ou de chroniques vertes. Dans tous les cas, les groupes d'éducation populaire ont souligné un certain désir de collaborer « avec des intervenants plus expérimentés qu'eux et avec des spécialistes de l'environnement » (<Éléments internes\083>).

Enfin, 10,4 % des groupes d'éducation populaire (5 sur 48) ont pour leur part répondu que le développement de projets dépendait de « l'intérêt des participants » (<Éléments internes\082>), du « financement » et du « temps disponible ».

Les autres groupes participant à la recherche soit 56,2 % (27 sur 48) ne connaissent pas de groupes avec lesquels ils pourraient collaborer. Ils soulignent ne pas avoir eu d'occasion en ce sens ou même ils n'ont tout simplement pas répondu à la question (10 sur 48 ou 20,8 %).

Mentionnons enfin que 41,6 % des groupes (20 sur 48) n'envisagent pas la possibilité de développer de projets avec des organismes environnementaux ou d'éducation à l'environnement. Plusieurs répondants disent que l'opportunité pour de tels projets « ne s'est pas présentée » (<Éléments internes\011>), « qu'il ne s'agit pas d'une priorité » (<Éléments internes\036>) ou « que les organismes sont peu connus » (<Éléments internes\008>). Certains éprouvent des réticences soit à cause d'expériences passées « qui n'ont pas fonctionné » (<Éléments internes\074>) ou parce qu'ils ne voient tout simplement pas « comment il pourrait y avoir collaboration » (<Éléments internes\126>). D'autres réponses plus spécifiques évoquent « qu'ils n'ont pas les moyens », « pas assez de disponibilité » (<Éléments internes\035>) ou parlent des « distances par rapport à l'organisme » (<Éléments internes\008>).



### **3 ENVIRONNEMENT ET ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT CHEZ LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Les groupes d'éducation populaire impliqués dans la recherche ont été questionnés en vue de mettre en évidence 1) leurs conceptions de l'environnement et 2) de l'éducation relative à l'environnement. Ces groupes ont ensuite 3) situé la place occupée par les questions environnementales au sein de leurs organisations respectives. Ils nous ont également rapporté 4) les projets passés et présents qui ont un lien avec les questions environnementales vives, véhiculées notamment par les divers médias.

Finalement, 5) les groupes d'éducation populaire ont donné leurs opinions et points de vue quant aux éventuels liens possibles entre l'alphabétisation des adultes, en tant que mission première, et l'éducation relative à l'environnement. Ils ont expliqué les manières dont l'éducation relative à l'environnement pourrait s'intégrer avec l'alphabétisation et les conditions de réussite de cette intégration.

#### **3.1 CONCEPTIONS DE L'ENVIRONNEMENT DES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Tout d'abord, précisons que les groupes d'éducation populaire ayant répondu à notre questionnaire ont donné des réponses courtes et relativement pointues sur leurs conceptions de l'environnement. Ils se sont limités à des « énumérations » dans environ la moitié des cas. Il en est ressorti que l'environnement c'est : « mon quartier, ma ville, ma responsabilité, les actions dans mon quartier » (<Éléments internes\069>). Très synthétiques, les réponses des groupes ont la particularité d'être relativement homogènes au niveau conceptuel : l'environnement est « naturel », « social », « planétaire ». Les relations entre ces différents concepts révèlent toutefois une conception multidimensionnelle de l'environnement.

L'analyse thématique de leurs réponses a également rendu possible l'identification des éléments définitoires autour desquels, les groupes d'éducation populaire en sont venus à nous partager leurs conceptions de l'environnement. Celles-ci sont constituées d'éléments se rapportant aux qualités et aux caractéristiques de l'environnement « qui nous entoure » et qui « nous relie ». Ces derniers considèrent l'environnement comme étant ce « qui [nous] touche ». Ils ont aussi plus spécifiquement discuté des

problématiques environnementales et de leur responsabilité « ce qu'il faut faire » par rapport à l'environnement.

---

### **3.1.1 L'environnement « qui nous entoure »**

---

Les dimensions constitutives de l'environnement en tant que « ce qui entoure » s'articulent selon 2 axes thématiques : il s'agit d'une comparaison entre les milieux « humains » ou « naturels » et l'environnement à une échelle « locale » ou « globale ».

#### **➔ Environnement humain ou environnement naturel**

---

Tout d'abord, les groupes d'éducation populaire tendent à séparer « l'humain » du « naturel ». L'environnement « naturel » surtout, présente des caractéristiques qui supposent l'absence d'activités humaines : « beauté, pureté, propreté, calme ». La nature est ainsi idéalisée pour sa « beauté » ou sa « pureté » exempte d'activités humaines. Perçue principalement en tant que milieu « vivant », les groupes d'éducation populaire ont régulièrement fait mention de la vie « végétale » et « animale » au sein de « la nature ». Ils y dépeignent des milieux « aquatiques »; « forestiers » vivants et habités par les « végétaux » et les « animaux ». Cette conception de l'environnement en tant que « nature » s'oppose à une vision négative de l'environnement « humain ». L'environnement « humain » est représenté comme un construit à la fois « physique » (logement, ville, etc.) et « social » (famille, société, etc.), donc comme un espace dominé exclusivement par l'activité humaine.

#### **➔ Environnement local ou global**

---

Ensuite, les groupes d'éducation populaire opposent un point de vue « local » se rapportant au « milieu de vie » à un autre plus systémique qui lui relève plus particulièrement d'une « conscience écologique », dans laquelle l'homme et la nature sont intégrés dans un espace planétaire au sein duquel se tissent des relations d'interdépendance entre les êtres vivants.

### ✿ Un milieu de vie humain à l'échelle locale

Dans la majorité des cas, les groupes d'éducation populaire situent leur définition de l'environnement à l'échelle « locale » et « humaine » et font largement référence à un « milieu de vie » où domine sa dimension « sociale ». L'environnement, c'est « là où on se côtoie », en référence surtout à la « famille », à la « communauté », à des groupes de personnes en « milieu de travail, à « l'école » ou plus largement à la « société ».

Dans sa dimension plus physique, l'environnement représente pour les groupes d'éducation populaire « là où on habite » un milieu construit et occupé par l'homme « la maison », « le logement », « le quartier », « la ville », « les usines » et « les voitures ». Par conséquent, il s'agit du principal espace d'activités humaines.

### ✿ Un écosystème planétaire : une interdépendance écologique

Souvent en complémentarité, les groupes d'éducation populaire ont montré une vision plus large de l'environnement « ça englobe plein de choses ». Ou encore, l'environnement est fréquemment présenté comme étant « tout ce qui touche la planète » et qui est en relation « d'interdépendance ». En somme, un écosystème planétaire au sein duquel l'humain et la nature doivent se retrouver « en équilibre ». Les répondants ont défini cet écosystème planétaire en reconnaissant les liens d'interdépendance fondamentaux qui rattachent l'homme à la planète au niveau des « ressources » indispensables à sa survie. L'environnement étant 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 : « tout ce qui change » nous affecte à l'intérieur de ce « système » notamment le « climat », « l'écologie » et « la société ».

---

### 3.1.2 L'environnement « qui nous touche »

---

Les conceptions qu'ont les groupes d'éducation populaire de l'environnement se précisent lorsqu'on y ajoute les éléments définitoires se rapportant à la relation sensible « ce qui [les] touche » à l'égard de l'environnement. Cette analyse nous laisse croire que les groupes d'éducation populaire sont généralement conscients des enjeux environnementaux. Ils y voient des défis, car il s'agit d'une « problématique » relativement complexe ayant des « causes » et des « conséquences » définies.

#### ➔ Les problématiques environnementales

---

Les problématiques environnementales semblent expliquées selon un « axe causal » qui présente d'un côté les « causes » rattachées aux activités « socioéconomiques » humaines et de l'autre leurs impacts « sociaux » et « écologiques » qui affectent le bien-être et la santé humaine.

Ainsi, les causes « socioéconomiques » généralement mentionnées portent sur les « activités industrielles » (pollution des usines), « urbaines » (émission de CO<sub>2</sub> par les voitures) et sur la « surconsommation » jugées responsables de la surexploitation des ressources naturelles. Ils rapportent également l'impact des décisions socioéconomiques comme la « destruction de la nature » et de façon plus globale les « changements climatiques ». Bien que les conséquences soient rapportées en bonne partie au niveau « écologique », la dimension « sociale » reste au cœur des préoccupations des groupes d'éducation populaire. Se rapportant au « vécu des personnes » (<Éléments internes\ 023, 043, 83, 130, 144>) et au « contexte » (<Éléments internes\ 023, 043, 137, 145>), plusieurs constatent les problématiques environnementales en tant que « pollution des milieux de vie » et, ou « détérioration des conditions de vie ».

## **3.2 L'AGIR ENVIRONNEMENTAL POUR LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

L'analyse des réponses au questionnaire a montré que les groupes d'éducation populaire mettent l'emphase sur « l'agir environnemental » en s'y référant en terme de « responsabilité collective et individuelle » qui se manifeste par de « petits gestes au quotidien » et par des « actions concrètes des individus et des collectivités ». Si les groupes d'éducation populaire restent relativement généraux quand ils évoquent ce qui les touche, du point de vue de l'agir, ils apportent plus de précision en indiquant « ce qu'il faut faire » pour l'environnement « qui les entoure » : le milieu de vie, la nature et la planète.

---

### **3.2.1 Un milieu de vie : sain et propre où il faut recycler et récupérer**

---

Les groupes d'éducation populaire sont préoccupés des « conditions de vie des adultes » fréquentant leurs organismes. Ils se sentent concernés par la « qualité du milieu » qui devrait être « sain et propre ». Ils sont soucieux des impacts de sa détérioration sur le plan de la santé et du bien-être des personnes. Pour eux, la qualité du milieu de vie repose sur la « responsabilisation individuelle et collective » et sur des « actions concrètes au quotidien » qui passent essentiellement par une bonne gestion des matières résiduelles et notamment par le recyclage et la récupération. Ils évoquent en ce sens des types « d'agir environnementaux » comme la « gestion des matières résiduelles » (recyclage, récupération, compostage et réutilisation) et dans une plus faible proportion la « consommation responsable » (achat de produits locaux, achat de produits biologiques). La « conscience écologique » est nommée comme une autre caractéristique de l'agir environnemental à travers des processus de conscientisation, de sensibilisation ou d'éducation relative à l'environnement qui mènent à l'adoption de nouvelles « saines habitudes de vie » incluant par exemple la simplicité volontaire et le développement durable.

---

### **3.2.2 Une Nature pure et belle qu'il nous faut protéger**

---

Les groupes d'éducation populaire sont sensibles aux qualités qu'ils attribuent à la nature. Par exemple, son « odeur », sa « fraîcheur », le calme que procurent les « chants des oiseaux » ou encore « l'écoulement d'un ruisseau ». Ses aspects sont considérés comme étant porteurs de bien-être dont il faut savoir profiter.

La nature est aussi perçue comme étant menacée par les activités humaines, en particulier l'exploitation des ressources naturelles. La déforestation est fréquemment citée comme étant une conséquence indésirable appelant les citoyens au respect et à la protection des milieux naturels. Les groupes d'éducation populaire perçoivent la beauté de la nature et sa menace par certaines activités humaines; ils sont conscients du besoin d'agir pour la protection de cette Nature sans énoncer clairement des actions.

---

### **3.2.3 L'écosystème planétaire : des changements dont il faut avoir conscience**

---

Quelques préoccupations jugées plus alarmantes se rattachent aux « changements climatiques » qui sont décrits comme ayant des impacts sur l'ensemble des êtres vivants et sur l'avenir de l'humanité. La plupart des réponses témoignant d'une vision plus globale de l'environnement sont orientées sur un raisonnement causal qui expose les causes, les impacts et les solutions systémiques aux problèmes environnementaux.

Si les actions proposées par les groupes d'éducation populaire se situent plus au niveau pédagogique : la « conscientisation » et « l'éducation à l'environnement ». D'autres types d'actions sont aussi rapportés en lien avec le maintien de « l'équilibre écologique », par exemple celles associées à « la consommation responsable ».

### **3.3 L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT SELON LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

L'éducation relative à l'environnement (ERE) ne semble pas être un champ théorique et pratique connu pour 64,6% (31 sur 48) des groupes d'éducation populaire. Pour 22,9 % (11 sur 48), il s'agit d'un champ connu pour y avoir mené des initiatives en ce sens, à travers des projets ou partenariats antérieurs (<Éléments internes\086, 090, 129, 127>). Pour les 12,5% (6 sur 48) restants, ils disent connaître l'existence de ce champ « mais sans plus» (<Éléments internes\014, 110>).

Malgré des hésitations en ce qui concerne la possibilité de bien cerner ou définir le champ de l'ERE, les groupes d'éducation populaire interrogés nous ont expliqué ce que signifie pour eux « faire de l'éducation relative 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.

---

#### **3.3.1 Les missions de l'ERE**

---

Les groupes d'éducation populaire mettent en évidence six grandes « missions » pour mots-clés l'ERE :

##### **➔ Éduquer à l'environnement les adultes concrètement et au quotidien**

---

Tout d'abord, les groupes d'éducation populaire mettent une emphase particulière sur « l'éducation des adultes » qui, de toute évidence, devrait être arrimée à l'ERE (<Éléments internes\014, 023, 035, 053, 069, 082, 086, 094, 110, 116, 122, 128, 129, 141, 145 >).

Celle-ci se rapporte à des dimensions « pratiques et concrètes » appliquées au quotidien et qui caractérisent les besoins des adultes puisque ceux-ci « n'apprennent 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 » (<Éléments internes\053, 129>). En somme, « il faut que les acquis des apprenants se transfèrent dans la vie quotidienne » (<Éléments internes\122>) en leur montrant « à quoi ça

sert » à travers des « explications », des « exemples », des « gestes », des « projets concrets » (<Éléments internes\029, 082, 145, 147>).

### ➔ Sensibiliser et conscientiser à l'impact de nos gestes sur l'environnement

---

Les mots-clés en relation avec cette mission sont « conscientisation » et « sensibilisation » qui par le fait même sont les plus fréquemment utilisés par les groupes interrogés en « rapport à l'impact que [nos] gestes ont sur l'environnement » (<Éléments internes\022, 029, 035, 036, 069, 076, 109, 126, 130, 133, 143>). Autrement dit conscientiser, c'est « acquérir la connaissance des différentes conséquences des gestes, des tenants et aboutissants. » (<Éléments internes\029>) qui pour certains « se rapproche de l'éducation conscientisante » dans le sens où l'adulte est « amené à prendre conscience de ce qui l'entoure [pour] essayer de trouver des solutions, de voir ce qu'on peut faire. » (<Éléments internes\109, 130>) c'est-à-dire, « parler du processus et des impacts » (<Éléments internes\126>). La sensibilisation est elle aussi dans la majorité des cas associée « aux actes du quotidien », à « ce qui [nous] entoure » (<Éléments internes\035, 095>).

### ➔ Rendre sensible et éthique

---

Une dimension de la sensibilisation et de la conscientisation se distingue par les associations d'idées qui sont faites sur le plan des émotions et qui visent à « connecter les préoccupations environnementales à la réalité de vie des personnes en apprentissage » (<Éléments internes\053, 090, 095, 116>) pour qu'ils « sentent que ça les touche dans leur vie de tous les jours » (<Éléments internes\079, 091>). Se sentir concerné repose aussi sur le développement d'une « conscience morale plus aiguë face à ce sujet dans le but qu'ils répandent la bonne nouvelle » (<Éléments internes\067, 136>). Ce qui implique une sensibilité « au côté fragile des choses », à « la terre [qui] pourrait disparaître » et à « l'héritage qu'on laisse à nos enfants » (<Éléments internes\069, 076>).



## ➔ **Susciter l'implication et responsabiliser face à l'environnement**

---

Chacun « est responsable face à ce qui se passe » (<Éléments internes\143>) et « les individus ont leur rôle à jouer ». « Tout le monde doit faire des efforts » « ou du moins faire [sa] part » (<Éléments internes\035>). Nous avons pu constater certaines relations portant sur des incitatifs allant dans le sens du devoir citoyen : c'est notre « rôle de protéger la nature pour les générations futures » (<Éléments internes\067, 069>) ou de façon plus coercitive par « de la mise en garde » (<Éléments internes\112>) en allant « faire de l'éducation contre [par exemple] les produits polluants » (<Éléments internes\098>).

## ➔ **Vulgariser l'information relative aux problèmes environnementaux**

---

Selon quelques groupes d'éducation populaire, les apprenants « ne comprennent pas toujours le langage associé à l'environnement »; ces derniers insistent donc sur l'importance du travail de vulgarisation. Selon eux, « il faut vulgariser l'information et l'amener sur le terrain » (<Éléments internes\002, 116>) rappelant que celle-ci « doit être vraiment adaptée » (<Éléments internes\117>).

## ➔ **Développer sa pensée pour être acteur de changement**

---

La « conscientisation environnementale » est enfin associée à l'idée de « faire réfléchir, de mobiliser pour passer à l'action » collectivement notamment par « des projets spéciaux [en] impliquant les apprenants dans l'organisation des activités » (<Éléments internes\099>) et qui « vise éventuellement la mobilisation » (<Éléments internes\022>). Bien que certains groupes mentionnent que « la mobilisation est difficile à concrétiser » (<Éléments internes\079>), il demeure que l'objectif partagé par plusieurs groupes est celui de « sensibiliser [les apprenants] afin qu'ils fassent partie du changement et qu'ils sentent qu'ils peuvent faire partie de la solution » (<Éléments internes\095>).

---

### **3.3.2 Des liens entre alphabétisation conscientisante et éducation relative à l'environnement**

---

À peine 4,2 % (2 sur 48) des groupes d'éducation populaire ne reconnaissent pas de liens entre l'alphabétisation conscientisante et l'ERE.

Tandis que la majorité des autres groupes soit 93,7 % (45 sur 48)<sup>9</sup> établissent des liens de « parenté » entre l'alphabétisation conscientisante et l'ERE. Si la plupart de ces groupes considèrent que **l'ERE est nécessairement conscientisante**, peu en viennent à développer davantage leurs réponses. Pour ces derniers, les liens entre alphabétisation conscientisante et ERE se trouvent essentiellement au niveau des visées sociales.

#### **→ La conscientisation par une éducation à la citoyenneté**

---

Ces liens entre alphabétisation conscientisante et ERE se réalisent au niveau de la conscientisation. Les groupes d'éducation populaire font souvent référence indirectement à l'éducation à la citoyenneté : les groupes pensent que l'ERE partage des « objectifs de responsabilisation citoyenne » qui sont aussi des objectifs de l'alphabétisation conscientisante et de l'éducation populaire.

#### **→ L'amélioration des conditions de vie des adultes**

---

L'amélioration des conditions de vie des adultes est associée aux visées sociales ou aux intentions pédagogiques de l'alphabétisation conscientisante en lien avec l'ERE.

---

<sup>9</sup> Un groupe soit 2,1 % (1 sur 48) n'a pas fourni de réponse.

### **3.4 LA PLACE DE L'ENVIRONNEMENT DANS LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

Les groupes d'éducation populaire établissent des liens entre les problématiques environnementales et leurs impacts sociaux sur les adultes qui fréquentent leurs organismes. Cependant, qu'en est-il de la place prise par les questions environnementales au sein des groupes d'éducation populaire? Les groupes d'éducation populaire nous ont fait part dans quelle mesure ils parviennent à intégrer l'environnement dans leur organisme et nous ont nommé les projets environnementaux qu'ils ont pu entreprendre.

---

#### **3.4.1 Préoccupations environnementales des groupes d'éducation populaire**

---

Dans la grande majorité des cas, les groupes d'éducation populaire se disent préoccupés par les questions environnementales (38 sur 48 soit 79,2 %) et ont conséquemment détaillé des « pratiques environnementales » ayant cours dans leur organisme.

Une plus faible proportion 16,7 % (8 sur 48) admet s'en préoccuper « peu » ou « pas suffisamment ». Alors que certains (2 sur 48 soit 4,1 %) disent simplement « ne pas » s'en préoccuper. Les groupes énonçant « ne pas » ou « peu » se préoccuper des questions environnementales, expliquent leur position en évoquant soit un « manque d'intérêt des participants et/ou des formateurs » (<Éléments internes\133, 141>), un « manque de ressources financières » (<Éléments internes\128, 133>) et/ou un « manque de disponibilités ou de temps ».

---

#### **3.4.2 Pratiques environnementales des groupes d'éducation populaire**

---

Pour la grande majorité des groupes d'éducation populaire, les « pratiques environnementales » sont essentiellement centrées sur la « gestion interne des matières résiduelles » et la « consommation plus responsable ».

## → Une gestion interne des matières résiduelles

---

Il s'agit la plupart du temps d'actions concrètes réalisables quotidiennement et consistant à faire une « gestion interne des matières résiduelles » au niveau du recyclage et de la récupération de papiers ou de la réutilisation de la vaisselle. S'ajoutent aussi certaines mentions liées au « nettoyage » et à l'entretien des lieux. Il reste que les actions environnementales sont largement décrites en termes de responsabilisation des adultes à l'égard de ce qu'on pourrait nommer : l'éducation à la propreté.

## → Des habitudes de consommation plus responsable

---

Quelques groupes vont jusqu'à parler de « développer des habitudes de consommation responsable » ou plus précisément de « lutte contre la surconsommation » (<Éléments internes\022>). Ces nouvelles habitudes de consommation impliquent que les apprenants diminuent leur consommation « d'eau ou de chauffage » (<Éléments internes\128>), qu'ils apprennent à « fermer les lumières » (<Éléments internes\127>), mais aussi qu'ils « consomment localement autant que possible » (<Éléments internes\077>). Ces derniers évoquent leur engagement à promouvoir la « vente de produits équitables » ou à acheter des produits nettoyants « biodégradables » (<Éléments internes\145>) ou « biologiques » (<Éléments internes\053, 116, 120>) pour faire l'entretien.

### **3.5 PROJETS ENVIRONNEMENTAUX DÉVELOPPÉS PAR LES GROUPES D'ÉDUCATION POPULAIRE**

---

Tout d'abord, certains groupes d'éducation populaire (24 sur 48 ou 50 %) <sup>10</sup> ont explicité divers projets passés et actuels qui les ont amenés à intégrer des questions environnementales. Pour ces groupes, l'environnement a une place importante au sein de leur organisme. Ensuite, d'autres groupes (11 sur 48 ou 22,9 %) présentent des projets qui laissent planer une ambiguïté quant à la place de l'environnement au

---

<sup>10</sup> Notons que 2 groupes (2 sur 48 ou 4,2 %) n'ont pas donné de réponse.

sein de ces derniers. Ils font référence à des « projets d'art » (<Éléments internes\008>) ou à « un projet sur la géographie » (<Éléments internes\076>) ou encore à leur « participation à la journée de la femme » (<Éléments internes\144>). Par ailleurs, ces groupes admettent que l'environnement a « peu » ou « pas suffisamment » de place dans leur organisme. Les principales raisons évoquées par ces groupes sont un « manque d'opportunités », un « manque de formation des intervenants » ou un « manque de matériel adapté ».

Enfin, 22,9 % des groupes (11 sur 48) ne voient pas la place des questions environnementales dans leur organisme. Pour la plupart, ils n'ont pas de pratiques environnementales, ni d'initiatives en lien avec l'environnement. Ils ont justifié leurs réponses en indiquant que ce genre d'initiatives « ne répondaient pas aux besoins des adultes » ou qu'il était difficile d'intégrer l'environnement en « l'absence de programme défini ».

### ➔ Types de projets environnementaux développés par les groupes d'éducation populaire

---

Les projets à caractère environnemental que les groupes d'éducation populaire ont développés dans leur organisme sont soit « intégrés au sein des ateliers pédagogiques » sous forme « d'activités ponctuelles » souvent de nature socioculturelle ou encore ce sont des « projets intégrés dans le milieu ».

#### \* Des questions environnementales intégrées aux ateliers

La principale « initiative environnementale » nommée par les groupes d'éducation populaire consiste à intégrer des questions environnementales dans le contenu pédagogique des ateliers d'alphabétisation principalement à travers les thématiques. Le niveau d'intégration varie grandement selon les groupes. La plupart en font usage ponctuellement selon l'actualité : « les ateliers de culture générale abordaient parfois des questions environnementales » (<Éléments internes\029>); d'autres allaient plus loin et utilisaient du matériel déjà construit par le CDÉACF. « On a commandé une trousse sur l'environnement l'an dernier. Les adultes ont donc pu réaliser trois (3) ou quatre (4) activités sur ce thème » (<Éléments internes\091>).

Les formules qui semblent avoir été les plus utilisées par les groupes d'éducation populaire sont dans la plupart des cas la lecture de textes ou d'articles de journaux de même que des discussions en groupe ou pendant des cafés-rencontres. Certains groupes ont aussi fait mention du visionnement de documentaires ou de films ayant pour thème l'environnement.

Les thèmes environnementaux les plus abordés par les groupes d'éducation populaire lors de ces ateliers portent sur la gestion des matières résiduelles, le respect de l'environnement par la promotion « [...] de la nature et de la région » (<Éléments internes\077>) ou de la consommation responsable. La majorité des ateliers thématiques vise donc à faire de la sensibilisation surtout au recyclage et à la récupération. La réutilisation, le compostage et la réduction de la consommation constituent aussi des sujets abordés dans ces ateliers thématiques.

#### **\* Des activités socioculturelles ponctuelles**

Les groupes d'éducation populaire participent aussi à des activités socioculturelles en lien avec l'environnement de façon plutôt ponctuelle. Il s'agit de participer à des événements comme « le Jour de la Terre » (<Éléments internes\002>) ou de visiter des lieux à caractère écologique « marais protégé » ou un « centre de tri » (<Éléments internes\117>).

Certaines activités citoyennes ont été mentionnées dont la rédaction d'une « lettre au conseil municipal pour que le compostage soit instauré » (<Éléments internes\128>).

#### **\* Des projets environnementaux dans le milieu**

Dans une plus faible proportion, les initiatives environnementales des groupes correspondent à des projets de plus grande envergure, planifiés à moyen ou long terme et souvent intégrés directement dans le milieu. La majeure partie du temps, ces projets consistent à implanter ou entretenir un jardin communautaire ou plus rarement à contribuer sous diverses formes (dons, bénévolat) à une friperie souvent annexée aux organismes.

## ➔ **Caractéristiques favorisant l'appropriation des projets par les adultes**

---

Dans la majorité des cas, les groupes mentionnent que les projets à caractère environnemental développés ont été appréciés par les adultes. Aussi, les groupes ont mentionné certaines caractéristiques qui selon eux auraient contribué à favoriser leur appropriation par les apprenants.

### **\* Des activités pratiques et concrètes**

Il apparaît que « les apprenants sont plus intéressés s'il y a des matières qu'ils peuvent toucher et avec lesquelles ils peuvent interagir » (<Éléments internes\086>). La dimension pratique et concrète des ateliers ou activités en lien avec l'environnement fait en sorte « que les gens [sont] beaucoup moins réfractaires à faire de la récupération parce qu'ils [voient] que ça [donne] quelque chose » (<Éléments internes\022>). Une bonne part des notes d'appréciation mentionnent que les apprenants « ont aimé voir concrètement ce qui est fait et voir les résultats » (<Éléments internes\112>).

### **\* Des apprentissages intégrant les notions d'alphabétisation**

Les groupes d'éducation populaire considèrent que les initiatives environnementales doivent nécessairement « intégrer aussi un apprentissage relié à l'alphabétisation » (<Éléments internes\116>). Ils font souvent référence à du matériel pédagogique leur servant de support pour sensibiliser les apprenants à l'environnement : « livres sur l'écologie » (<Éléments internes\143>) ou à des projets liés à l'environnement auxquels ils ont eux-mêmes intégré les notions d'alphabétisation : « les participants ont aimé écrire et lire le nom des légumes sur les petites pancartes et écrire des textes sur leur expérience » (<Éléments internes\053, 083>) ou ils ont aimé écrire dans « le journal » (<Éléments internes\136>).

Ces initiatives doivent « répondre à des besoins concrets » (<Éléments internes\091>) quotidiens des adultes, ce qui signifie se rapporter à l'aspect financier comme « économiser de l'argent en faisant ses propres produits de nettoyage » (<Éléments internes\109>) ou simplement économiser grâce à « des gestes posés au quotidien » (<Éléments internes\095>).

### **\* Des présentations simples et dynamiques**

Pour certains toutefois, l'expérience n'a pas été à la hauteur de leurs attentes. Ils expliquent cela par « le peu d'intérêt de la part des participants » (<Éléments internes\080, 091>) ou par le fait qu'ils « ne comprenaient pas bien certaines notions » (<Éléments internes\080, 110>). D'autres groupes expliquent que leurs expériences négatives sont en autres liées aux responsabilités des formateurs qui se doivent de donner une « présentation [...] dynamique pour garder l'attention » (<Éléments internes\086>) ou encore d'interpeler des spécialistes dynamiques : « une personne venue présenter le projet était passionnée et stimulante » (<Éléments internes\077>).

### **➔ Les impacts positifs de ces projets sur les adultes**

---

La plupart des groupes d'éducation populaire font un constat positif des initiatives et projets environnementaux passés qu'ils ont développés ou auxquels ils ont participé. Selon eux, ils ont permis aux adultes d'être conscientisés davantage aux problématiques environnementales, de développer de nouvelles habitudes de vie et de stimuler leur implication au sein de la société.

### **\* Une meilleure compréhension des problèmes environnementaux**

Certains parlent plus précisément d'ateliers grâce auxquels les apprenants ont développé « une plus grande connaissance de l'environnement » (<Éléments internes\029>). Ils sont alors « plus conscients [et ont] une meilleure compréhension [...] des enjeux environnementaux » (<Éléments internes\053>). Certains groupes mentionnent la conscientisation des adultes à des aspects plus spécifiques comme « le recyclage » (<Éléments internes\117>.) ou « les sources de pollution existantes » (<Éléments internes\129>).



### ✿ Stimuler la participation et l'implication des adultes dans la société

Dans une certaine mesure, les groupes d'éducation populaire ont constaté que l'implication sociale des adultes était stimulée par ce genre de projet qui leur « permet de sentir moins exclus du débat public sur l'environnement; ce sont les participants qui ont eux-mêmes nommé et apprécié » (<Éléments internes\053>).

La participation des adultes peut avoir pris diverses formes : « pétition pour interdire la styromousse dans les emballages à l'épicerie » (<Éléments internes\067>) ou participation à des événements comme la « Journée de la Terre » (<Éléments internes\002, 126>) ou « l'année de la santé [avec] des sacs de coton que les participants ont fabriqués » (<Éléments internes\074>).

### ✿ Changer les habitudes de vie des adultes

Aussi, si certains apprenants « ont [simplement] le désir d'agir » (<Éléments internes\079>), d'autres sont « accrochés » par « une plus grande connaissance de l'environnement » (<Éléments internes\029>). La mise en œuvre de projet à caractère environnemental à travers par exemple : le compostage ou le recyclage est vue comme un moyen de permettre « aux apprenants de prendre de nouvelles habitudes de vie et [d'être] conscientisés » (<Éléments internes\098>).

## **3.6 PROJETS FUTURS CROISANT ALPHABÉTISATION ET ERE**

---

Les groupes d'éducation populaire considèrent que les questions d'environnement devraient être abordées à la fois dans leur groupe, mais aussi au sein de tous les groupes d'éducation populaire du Québec. Ils ont donné leur point de vue sur la manière dont l'ERE et l'alphabétisation pourraient être imbriqués.

### **3.6.1 Les projets envisageables : de la forme aux contenus**

---

Les groupes d'éducation populaire ont énoncé plusieurs types de projets futurs qui pourraient intégrer l'éducation relative à l'environnement des adultes au sein de leur groupe. Ces projets peuvent être des activités formelles et plutôt ponctuelles ou des projets continus et soutenus à plus long terme. Ces projets

envisagés par les groupes d'éducation populaire prendraient diverses formes : « des activités thématiques intégrées aux ateliers », « des activités socioculturelles » en lien avec l'environnement, des « projets subventionnés au sein de la communauté » ou encore « la création de matériel pédagogique adapté ».

Les groupes d'éducation populaire vont même jusqu'à préciser en quoi devraient consister le contenu de ces ateliers ou projets, les approches à privilégier pour « accrocher les apprenants » et font des recommandations quant au matériel pédagogique qui pourrait être élaboré.

### ➔ Des activités à court terme ou des projets à long terme

---

De manière générale, les groupes d'éducation populaire abordent le développement d'activités en ERE à la lumière de considérations temporelles et financières.

Les types de projets proposés demandent soit un engagement minimal en temps et en argent. À l'inverse, certains projets requièrent un fort engagement à moyen ou long terme, et doivent être subventionnés et supportés par un ensemble d'acteurs du milieu.

### \* Des initiatives ponctuelles avec le minimum de ressources

Une majorité des groupes d'éducation populaire envisagent le développement de « miniprojets » (<Éléments internes\035, 116, 120>) plutôt que des « projets collectifs [...] avec tous les membres du RGPAQ » (<Éléments internes\008, 082>).

Ces groupes proposent alors des activités variées s'insérant dans des ateliers thématiques sur l'environnement ou des activités socioculturelles demandant un temps de préparation un peu plus important comme « une visite » ou « une conférence » (<Éléments internes\143>). Ces groupes sont aussi prêts à faire appel à des personnes ressources comme « un organisme en environnement » (<Éléments internes\080, 090>), comme par exemple, « une personne de l'écoquartier » (<Éléments internes\036, 091>).

### ✿ Des projets d'envergure nécessitant un engagement collectif

Moins nombreux étaient les groupes qui envisageaient des projets plus complexes nécessitant à la fois un investissement important en temps et en argent, ainsi qu'une formation plus adéquate des intervenants. Ces projets requièrent alors beaucoup de travail de concertation avec d'autres organismes communautaires.

### **➔ Les types d'activités proposées**

---

Les groupes d'éducation populaire évoquent le plus souvent des activités qui sont « des travaux pratiques », « des jeux questionnaire » (<Éléments internes\074, 144>) ou plus spécifiquement « des activités sur l'empreinte écologique » (<Éléments internes\112, 126>). Certains suggèrent de « voir un film qui soit adapté » pour « en discuter » (<Éléments internes\014, 069>) ou des « lectures de textes à caractère environnemental » (<Éléments internes\036>). Compte tenu de la fréquence significative des réponses, nous présentons ici ces activités selon leur ordre d'importance relative.

### ✿ Des activités imagées ou des vidéos

On y trouve par exemple, « la télévision, des documentaires, des films » [qui] pourraient permettre de rejoindre plus facilement tous les apprenants « mêmes s'ils n'ont pas de capacités de lecture » (<Éléments internes\069>). Le mot-clé « visuel » est fréquemment employé comme caractéristique à considérer dans la mise en œuvre des activités.

### ✿ Des activités ludiques ou des jeux

Ces activités sont mentionnées comme un moyen de « favoriser l'implication » (<Éléments internes\086>) avec pour mise en garde de « faire attention de ne pas infantiliser » (<Éléments internes\079>).

### **\* Des activités de discussion et des débats**

Il y est question « de présentations interactives » (<Éléments internes\090>). La mise en place de « comités formés par les apprenants » (<Éléments internes\0127>) « permettrait un échange d'idées, de faire valoir les points de vue de chacun » et « [proposerait] aux participants de réfléchir sur des questions clés » (<Éléments internes\147>).

### **\* Des exercices de lecture et d'écriture**

Des exercices « qui s'appliquent au quotidien » (<Éléments internes\143>) pourraient être suivis « de discussions » (<Éléments internes\080> ou de « projets à court terme sur le sujet » (<Éléments internes\136>).

Notons que pour les différentes activités proposées, la gestion des matières résiduelles est un thème récurrent. Ces activités thématiques ont l'avantage d'être axées sur la pratique et de montrer des résultats concrets. Il s'agit d'activités comme « une initiation au tri » (<Éléments internes\128, 129>), de « récupération de meuble » (<Éléments internes\083>), ou de « projets de compost » (<Éléments internes\143>).

Les groupes d'éducation populaire envisagent généralement l'intégration de l'ERE par des ateliers sur : « l'agriculture urbaine », « la récupération » ou le « recyclage » (<Éléments internes\053, 128>). D'autres questions d'environnement peuvent aussi être abordées à travers « des ateliers de connaissance générale » et de « sciences naturelles » (<Éléments internes\035, 067>).

### **➔ Des activités socioculturelles ponctuelles**

---

Il s'agit surtout de « visites de milieux à caractère environnemental », de « participation à des événements environnementaux » ou de « l'organisation de conférences ». Dans tous les cas, les activités et ateliers doivent être pratiques et concrets.

### \* Les visites de milieux

Il est question surtout de visites dans des milieux naturels « activités en forêt » ou « sur la grève » (<Éléments internes\071, 077, 079, 110, 143>); elles sont associées à la protection de la nature ou visent à sensibiliser à la gestion des matières résiduelles. Il peut s'agir aussi de visites dans « un centre de récupération », ou « un centre de tri » (<Éléments internes\069, 076, 082, 137>). Enfin, la consommation responsable motive quant à elle les visites suivantes : « centrale hydroélectrique » (<Éléments internes\117>), « usine » (<Éléments internes\129>), « ferme locale » (<Éléments internes\143>) et « magasinage local à l'épicerie » (<Éléments internes\099>).

### \* La participation à des événements environnementaux

Dans ce cas, ce sont des projets de nettoyage tels que « la collecte de déchets au printemps » et « l'opération propreté » (<Éléments internes\067, 129>). La participation au « Jour de la Terre » et à « des écofêtes » (<Éléments internes\036, 091>) est également mentionnée.

### \* L'organisation de conférences

Les activités mentionnées peuvent être sous la forme de « petites conférences » (<Éléments internes\083>) ou « d'ateliers-conférences » (<Éléments internes\098>).

### **➔ La création de matériel pédagogique**

---

Si la plupart des groupes semble attendre qu'on leur propose du matériel pédagogique ou préfère intégrer l'ERE à leur atelier selon le besoin des adultes, d'autres groupes sont allés plus loin en se montrant intéressés à participer à la création de matériel pédagogique intégrant l'ERE à l'alphabétisation.

### ✿ L'organisation de projet collectif.

Aussi, ces initiatives ont été présentées comme devant prendre « la forme d'un projet collectif [...] avec tous les membres du RGPAQ » (<Éléments internes\008, 082>). Certains ont proposé de « développer du matériel pédagogique en collaboration avec des organismes environnementaux » (<Éléments internes\053>).

### ✿ Des outils flexibles et pratiques en lien avec l'alphabétisation.

Des groupes ont proposé que les outils prennent une forme plus modulable qui laisserait place à l'improvisation. Ces groupes voient dans le matériel créé des « outils flexibles » qui laissent place à « l'animation ».

### ✿ Des outils classiques d'alphabétisation sur l'environnement

D'autres groupes suggèrent de conserver la prédominance de l'alphabétisation et proposent une formule plus traditionnelle reposant sur l'usage de « cahiers d'exercices pour apprendre le français qui utilisent des thématiques environnementales » (<Éléments internes\094>) ou à travers « des documents » (<Éléments internes\035>) comme « un fascicule qui établirait les objectifs d'un cours et ensuite pourrait être intégré plus facilement aux ateliers d'alphabétisation » (<Éléments internes\014>).

### ✿ Du matériel concret adapté au quotidien des adultes

Finalement, des groupes considèrent que l'efficacité du matériel dépend de la place laissée aux « réalisations concrètes » (<Éléments internes\133>) qui s'appliquent au quotidien (réaliste et pratique) (<Éléments internes\143>). Également, le matériel ne devrait pas faire usage de « concepts trop abstraits » (<Éléments internes\076, 130, 143>) en présentant « des exemples et en mettant en pratique » les notions étudiées (<Éléments internes\112>); également, « un problème concret lié à l'environnement [mobiliserait] bien plus les gens » (<Éléments internes\022, 143, 147>).

## → Des projets implantés au sein de la communauté

---

Certains groupes d'éducation populaire montrent un intérêt à s'engager dans des projets intégrés dans le milieu et susceptibles d'être mobilisateurs pour les adultes. La « création d'un jardin collectif » (<Éléments internes\079>) constitue l'un des types de projets préférés par ces groupes. Les autres types de projet mentionnés sont la création de « groupes d'achat » et d'un « projet de ramassage et d'échange de vêtements » (<Éléments internes\067, 133>).

Il apparaît envisageable pour la plupart des organismes d'intégrer les questions d'environnement dans les ateliers d'alphabétisation ou d'éducation populaire. Toutefois, certains envisagent d'aborder les questions d'environnement de manière ponctuelle ou de le faire dans la mesure où le matériel leur serait déjà fourni avec des explications et procédures. Alors que d'autres groupes voudraient s'impliquer activement dans des projets ou dans la création de matériel pédagogique adapté en apportant leur expertise. Certains groupes ont aussi signifié leur besoin de formation et le souhait de travailler en concertation avec d'autres organismes du milieu en vue d'intégrer l'ERE.

---

### 3.6.2 Les conditions d'intégration de l'ERE au sein des groupes d'éducation populaire

---

Pour que de tels projets puissent avoir lieu, les groupes d'éducation populaire expliquent que certaines conditions préalables doivent être prises en considération. Elles sont ici présentées en ordre d'importance relative.

## → La création d'outils adaptés et peu coûteux

---

D'un groupe à un autre, les points de vue divergent en ce qui a trait à la création d'outils adaptés puisqu'il est alors question d'engager des ressources suffisantes au niveau financier à travers des « subventions » (<Éléments internes\067>), de « disponibilité en temps » (<Éléments internes\029, 080, 086>). Certains

voudraient avoir accès à du matériel pédagogique adapté qui soit « déjà conçu » (<Éléments internes\074, 076, 120>). Des groupes évoquent même l'idée que soient fournis des « programmes éducatifs déjà conçus avec des orientations et [des objectifs bien définis] » (<Éléments internes\002>).

### ➔ Augmenter la motivation par la formation des intervenants

---

Plusieurs groupes font état du possible « manque d'intérêt » (<Éléments internes\029, 080, 082, 091, 128>) des adultes et soulignent que : « s'ils ne trouvent pas ça pertinent, ça ne marche pas », « ça doit répondre aux besoins des participants » (<Éléments internes\116>). Ces groupes mentionnent aussi et surtout le « manque de volonté de leurs intervenants d'entreprendre ce genre de démarche » (<Éléments internes\145>). Ceux-ci peuvent ne pas être enclins « à déroger à leur routine » (<Éléments internes\069>) ou avoir « peur de nouvelles idées » (<Éléments internes\067>). Sinon, le « manque de connaissances » en environnement des intervenants (<Éléments internes\067, 112>) peut aussi être un facteur de non-motivation.

Aussi, les groupes d'éducation populaire sont d'avis qu'il importe d'avoir des intervenants « bien formés sur cette question » (<Éléments internes\002>) et insistent sur le rôle joué par les formateurs ou intervenants à l'effet qu'ils doivent aussi être « passionnés d'environnement et y croire » (<Éléments internes\069>). De fait, l'un des répondants résume qu'une « formation à l'intention des formateurs pourrait [les] motiver, [les] sensibiliser et [leur] donner des outils pour l'intégration de l'éducation à l'environnement » (<Éléments internes\053>).

### ➔ L'engagement du milieu, un moteur d'intégration pour l'ERE

---

Une dernière condition repose sur la nécessaire concertation avec le milieu pour le développement d'activités (<Éléments internes\067>), pour la création d'un programme ou la définition « d'un plan d'action » (<Éléments internes\014>). Cette concertation avec des organismes en environnement apparaît



fondamentale pour « connaître les différentes approches en éducation relative à l'environnement » (<Éléments internes\112>).

Dans une moindre mesure, des groupes ressentent un « manque de volonté politique » (<Éléments internes\129, 136>) au sein du milieu et expriment le besoin qu'une « prise de conscience de l'importance de ce sujet dans le milieu de l'éducation des adultes [soit faite] » (<Éléments internes\136>); notamment pour que « la répartition des ressources » (<Éléments internes\067>) et « des responsabilités » soient clarifiées advenant la création d'un projet (<Éléments internes\029>). Certains souhaitent centraliser les démarches au sein d'un « organisme » (<Éléments internes\071>). Le RGPAQ, comme organisation fédératrice, a été nommé à quelques reprises (<Éléments internes\130>).

---

### **3.6.3 Responsabilité et prise en charge des projets croisant alphabétisation et ERE**

---

Comme nous venons de le voir, les groupes d'éducation populaire croient que l'engagement du milieu fait partie des conditions permettant l'intégration de l'ERE à l'alphabétisation et ainsi le développement de projets. Aussi, les groupes ne s'entendent pas tous sur le rôle que devraient jouer les différents acteurs du milieu, mais maintiennent en général que la collaboration/concertation avec au moins un organisme est essentielle. La prise en charge des projets intégrant l'ERE à l'alphabétisation est considérée comme étant une responsabilité partagée :

- Près du tiers des groupes d'éducation populaire croient que l'ERE des adultes devrait être prise en charge d'abord par les organismes spécialisés en environnement en raison de leur expertise et de leur mission première. Les groupes d'éducation populaire y joueraient alors un rôle de collaborateur dans le développement de projets.

- Plusieurs groupes préféreraient plutôt une prise en charge totale de ces projets par les groupes d'éducation populaire. Dans ce contexte, les groupes entrevoient la possibilité de consulter des organismes environnementaux.
- Certaines réponses ciblent un ensemble plus hétéroclite d'organisations communautaires ou paragouvernementales comme les centres d'action bénévole, les corporations de développement communautaire ou les agences de santé et services sociaux. Souvent ces énumérations finissent par inclure « tous les groupes communautaires » (<Éléments internes\112>) car la question de l'environnement est « une responsabilité partagée entre différents acteurs du milieu » (<Éléments internes\090>).
- D'autres acteurs sont également ciblés par les groupes d'éducation populaire comme étant susceptibles de prendre en charge des projets d'ERE; il s'agit des municipalités et des gouvernements.

Les quarante-huit (48) groupes d'éducation populaire nous ont livré leurs expériences, leurs conceptions, leurs points de vue, leurs intérêts ainsi que leurs besoins en matière d'environnement et d'éducation relativement à l'environnement. Dans la prochaine partie, la parole est donnée aux soixante-deux (62) adultes qui sont des usagers de plusieurs des organismes ayant été impliqués dans la recherche.

## **PARTIE III : DES GROUPES DE DISCUSSION MENÉS AVEC DES ADULTES**

---

Cette seconde section du rapport présente les groupes de discussion menés auprès d'adultes en apprentissage. Il y figure les modalités de recrutement des adultes, leur portrait, ainsi que les modalités de réalisation des groupes de discussion. Ce sont ensuite les résultats des groupes de discussion qui sont rapportés. Un portrait sociodémographique des adultes engagés dans les groupes de discussion est d'abord présenté. Ensuite, l'analyse thématique des verbatim des groupes de discussion nous permet de présenter les conceptions de l'environnement des adultes de la recherche, l'agir environnemental des adultes selon leurs propos et points de vue ainsi que leurs perceptions concernant leurs besoins d'éducation relative à l'environnement.

### **1 LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES**

---

En complémentarité avec l'enquête téléphonique réalisée auprès de 48 groupes d'éducation populaire du Québec, des groupes de discussion ont été effectués afin d'interroger les adultes en apprentissage au sein de ces groupes : soixante-deux (62) adultes ont accepté de participer aux entrevues de groupes et ont rempli un questionnaire sociodémographique. 1) Les modalités de recrutement de ces 62 adultes sont présentées ainsi que 2) les modalités d'entrevue de groupe et d'analyse des données.

#### **1.1 MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES ADULTES**

---

Grâce à la collaboration des groupes d'éducation populaire, il a été possible de rassembler entre 4 et 8 adultes par groupe de discussion. Ces groupes de discussion ont eu lieu dans 11 régions administratives du Québec. Les groupes de discussion ont duré en moyenne 2 heures. Pour chaque groupe de discussion, une première partie de la rencontre a consisté en la passation d'un questionnaire sociodémographique complété individuellement. La seconde partie de la rencontre reposait sur les discussions dirigées par un canevas d'entrevue composé de 36 questions se rapportant aux conceptions de l'environnement des

adultes, à la caractérisation critique de l'agir environnemental des adultes ainsi qu'à l'énoncé de leurs besoins d'éducation relative à l'environnement.

## **1.2 MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES**

---

Le questionnaire sociodémographique a été rempli à la main par les adultes et a fait l'objet d'une simple analyse statistique et de contenus. Quant aux données des 11 groupes de discussion, elles ont été recueillies sur support audio, puis ont été retranscrites sous la forme de verbatim et analysées (thématisation) au moyen du logiciel NVivo 8.

## **2 PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES ADULTES**

---

À l'aide du questionnaire rempli individuellement par les adultes, il a été possible d'établir un profil sociodémographique de ces derniers. Les données recueillies nous informent sur les adultes relativement à plusieurs aspects : genre, âge, nationalité, situations familiale et socioéconomique, niveaux de scolarité, expériences de formation initiale et expériences de formation à l'éducation des adultes.

### **2.1 GENRE, ÂGE ET NATIONALITÉ DES ADULTES**

---

Une première caractéristique forte des 68 adultes rencontrés est que la proportion de femmes ayant participé aux groupes de discussion est relativement plus élevée (43 sur 62 ou 69,4 %) que celle des hommes (19 sur 62 ou 30,6 %).

Aussi, la moyenne d'âge des adultes rencontrés est de 48 ans. Ces adultes sont en moyenne plus âgés que ceux habituellement desservis par les 48 groupes d'éducation populaire ayant répondu à notre enquête téléphonique : ils ont en moyenne six (6) ans de plus. Notons que la proportion de femmes âgées est aussi un peu plus élevée en moyenne que celle des hommes : 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 (55 sur 62 ou 88,7 %) est d'origine « canadienne », alors que 9,7 % (6 sur 62) des participants se sont déclarés comme étant « issus de l'immigration »<sup>11</sup>.

### **2.2 SITUATION FAMILIALE DES ADULTES**

---

En ce qui concerne la situation familiale des participants, plus de la moitié des adultes (33 sur 62 ou 53,2 %) sont « célibataires » alors que 25,8 % (16 sur 62) sont soit « marié(e)s » ou en « union de fait ».

---

<sup>11</sup> Nous n'avons pu obtenir de précision pour un (1) ou 1,6 %.

Par ailleurs, 17,7 % (11 sur 62) sont « divorcé(e)s » ou « séparé(e)s » et 3,2 % (2 sur 62) sont « veuf(ve)s ».

Aussi, 31 des 62 participants, soit 50 %, déclarent avoir au moins 1 enfant. Il existe toutefois un écart significatif entre les participants masculins et féminins à cet égard. Ainsi, 26 des 43 femmes (60,5 %) ont dit avoir au moins 1 enfant, pour un total de 69 enfants, contre 5 des 19 hommes (26,3 %), pour un total de 7 enfants. Au total, ces 31 participants auraient 76 enfants pour une moyenne de 2 enfants par adulte. Par conséquent, 10 d'entre eux (10 sur 31 ou 32,3 %) surtout des femmes, ont plus de 2 enfants. La répartition des 76 enfants selon l'âge nous révèle que 65,8 % (50 sur 76) ont plus de 25 ans. Aussi, la proportion d'enfants ayant plus de 25 ans est significativement plus élevée chez les femmes (49 sur 69 ou 71 %). En effet, la proportion d'enfants ayant plus de 25 ans chez les hommes n'est que de 14,3% (1 sur 7). Le niveau de scolarité atteint par ces 76 enfants se situe surtout au niveau « secondaire » (31 sur 76 ou 40,8 %) et « primaire » (17 sur 76 ou 22,4 %), 14 d'entre eux (14 sur 76 ou 18,4 %) auraient fait ou seraient en train de faire des études postsecondaires. Deux (2 sur 76 ou 2,6%) enfants sont en âge préscolaire. Enfin, 11<sup>12</sup> ne seraient « pas scolarisés » (11 sur 76 ou 14,5 %) <sup>13</sup>.

### **2.3 SITUATION SOCIOÉCONOMIQUE DES ADULTES**

---

La situation socioéconomique des adultes apparaît assez précaire dans l'ensemble. La moitié (31 sur 62 ou 50 %) est aux études, surtout à temps partiel (22 sur 62 ou 35,5 %). Quant aux autres, 17,7 % (11 sur 62) sont à la « retraite », 14,5 % (9 sur 62) sont « sans emploi ou en recherche d'emploi » et 12,9 % (8 sur 62)

---

<sup>12</sup> Il est à noter que parmi ces 11 enfants, 7 seraient issue d'une famille immigrante et auraient plus de 30 ans.

<sup>13</sup> Un adulte n'a pas répondu à la question (1 sur 76 ou 1,3 %)

font des « travaux non rémunérés à la maison ». Une très faible proportion (3 sur 62 ou 4,8 %) dit « travailler à temps partiel »<sup>14</sup>.

La source de revenus des adultes provient pour la plupart des « prestations de bien-être social » (40 sur 62 ou 64,5 %). Les « prestations pour retraités » (8 sur 62 ou 12,9 %), « les contributions familiales » (6 sur 62 ou 9,7 %), ainsi que les « revenus d'emplois » (4 sur 62 ou 6,5 %), les « prestations d'assurance chômage » (2 sur 62 ou 3,2 %) et les « pensions pour invalidité » (2 sur 62 ou 3,2 %) constituent les autres sources de revenus mentionnées.

La moyenne du revenu familial annuel se situerait autour de 10 000\$. Ainsi, 8,1 % (5 sur 62) ont un revenu de moins de 5000 \$; 41,9 % (26 sur 62) des adultes ont déclaré un revenu familial annuel « entre 5 000 et 10 000 \$ »; 27,4 % (17 sur 62) auraient un revenu familial « entre 10 000 et 20 000 \$ », 12,9 % (8 sur 62) ont un revenu compris entre 20 000 et 40 000\$ et seulement 3,2 % (2s sur 62) ont un revenu supérieur à 40 000 \$<sup>15</sup>.

## **2.4 NIVEAUX DE SCOLARITÉ DES ADULTES**

---

Dans la plupart des cas, le niveau de scolarité complété par les adultes se situe autour d'une « 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année », équivalent au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (15 sur 62 ou 24,2 %); 9,7 % (6 sur 62) ont un secondaire 3. Aux extrémités du spectre, 29,1 % (18 sur 62) se trouveraient être de niveau « primaire » ou « présecondaire » alors que 14,5 % (9 sur 62) auraient entre une « 10<sup>e</sup> et une 13<sup>e</sup> année » complétée, soit un équivalent secondaire 4 ou 5, enfin, 4,8 % (3 sur 62) ont un niveau collégial<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Nous n'avons pu obtenir de réponses pour 3,2 % des adultes.

<sup>15</sup> Notons que 4 personnes n'ont pas répondu à cette question (6,5 %).

<sup>16</sup> Notons que 17,7 % (11 sur 62) des adultes n'ont pas répondu à cette question

## 2.5 LES EXPÉRIENCES DE FORMATION INITIALE

---

La langue d'enseignement des adultes est le français sauf pour le cas d'une participante hispanophone. Les expériences de formation initiale ont été vécues en français<sup>17</sup>.

### → Motif d'arrêt des études

---

Les raisons évoquées pour expliquer l'arrêt des études par les adultes reposent dans 27,4 % des cas sur des difficultés d'apprentissage, suivis par les raisons d'ordre familial (24,2 %) et professionnel (12,9 %). Notons que 38,5 % des adultes n'ont pas répondu à la question. Les résultats diffèrent quelque peu selon les sexes. Ainsi, on constate que les hommes ont dit avoir arrêté leurs études surtout en raison de « difficultés d'apprentissage » (42,1 %) et pour des considérations « professionnelles » (26,3 %) alors que les femmes ont pour leur part fait mention de raisons « familiales » (30,2 %) et de « difficultés d'apprentissage » (20,9 %).

### → Matières scolaires préférées et celles jugées difficiles

---

Sur les 137 réponses obtenues concernant les matières préférées des adultes, le « français » (27,2 %) et les « mathématiques » (23,2 %) arrivent en tête, suivies de près par « l'histoire », la « géographie », la « religion » (31,2 %), et le « sport » (11,2 %). La « science » (2,4 %) et « l'anglais » (3,2 %) sont également nommés.<sup>18</sup>

Quant aux matières pour lesquelles les adultes éprouvent le plus de difficulté, on retrouve à nouveau en tête de liste le « français » (36,6 %) et les « mathématiques » (28,4 %), puis « l'anglais » (19,8 %). Les « sciences » (6,8 %), « l'histoire, la géographie et la religion » (5,7 %) étant toutes assez peu représentées sur les 102 réponses faites par les adultes, de même que le « sport » (2,7 %).

---

<sup>17</sup> Notons que trois (3) adultes n'ont pas répondu à la question.

<sup>18</sup> Un groupe d'adultes n'a pas répondu à la question.



## 2.6 EXPÉRIENCES DE FORMATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES

---

Pour 54,8 % (34 sur 62) des adultes, participer aux ateliers de leur groupe d'éducation populaire ne s'inscrit pas dans un projet de « retour aux études ». En revanche, 41,9 % (26 sur 62) des adultes étudient au sein de leur groupe parce qu'ils ont un projet de « retour aux études »<sup>19</sup>. Notons que le retour aux études est un objectif moins envisagé par les hommes (31,6 %) que par les femmes.

Les autres raisons ayant motivé les adultes à intégrer un centre d'éducation populaire sont pour 41,9 % d'entre eux, le désir « d'améliorer leur culture générale de la langue française »; alors que pour 22,6 %, il s'agit plutôt de répondre à des besoins plus fonctionnels comme « savoir remplir un formulaire ». Pouvoir lire un livre (14,5 %) et tenir une discussion sur différents sujets (8,2 %), sont aussi des raisons qui ont été nommées à quelques reprises. Quelques-uns ont répondu qu'ils venaient recevoir une « aide pour trouver un emploi » (4,8 %) ou qu'ils souhaitaient « aider leurs enfants dans les devoirs » (3,2 %).

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 % (19 sur 62) des adultes fréquenteraient leur centre depuis plus de 5 ans (ce sont surtout des femmes : 34,9 %) et pour 29 % (18 sur 62) depuis 1 ou 2 ans. La proportion des hommes fréquentant un centre d'éducation populaire depuis moins de 1 an est par ailleurs significativement plus élevée (42,1 %) que chez les femmes (16,3 %).

Environ le tiers des adultes (21 sur 62 ou 33,9 %) dit avoir fréquenté au moins un autre centre d'éducation populaire avant le groupe actuel.

---

<sup>19</sup> 3,2 % (2 sur 62) n'ont pas répondu à cette question



### **3 L'ENVIRONNEMENT SELON LES ADULTES DE LA RECHERCHE**

---

L'analyse thématique des verbatim des groupes de discussion nous permet d'exposer ci-après : 1) les conceptions de l'environnement des adultes de la recherche, 2) l'agir environnemental des adultes selon leurs propos et points de vue ainsi que 3) les perceptions des adultes qui concernent leurs besoins d'éducation relative à l'environnement.

#### **3.1 CONCEPTIONS DE L'ENVIRONNEMENT DES ADULTES**

---

De façon générale, les éléments de définition de l'environnement apportés par les adultes des groupes de discussion de la recherche ont été succincts, les adultes se limitant souvent à un seul mot : « propreté », « nature », « pollution », « planète ». Parmi les réponses apportées, certaines étaient moins spécifiques et consistaient essentiellement à voir l'environnement comme un espace générique « quelque chose autour de nous autres » (<Éléments internes\2.126-GD>) et englobant « tout ce qui nous entoure ». Dans une moindre mesure, l'environnement est aussi « tout ce qui nous touche », faisant appel au ressenti des adultes et aux émotions.

Aussi, au fur et à mesure que les discussions ont gagné en profondeur, les adultes ont introduit davantage de nuances et de précisions dans l'élaboration de leurs conceptions de l'environnement. Nous nous sommes donc appuyés dans un premier temps sur le caractère générique de « ce qui entoure » et de « ce qui touche » les adultes pour mettre en évidence les diverses conceptions de l'environnement des 62 adultes rencontrés dans les 11 groupes de discussion. L'analyse s'est ensuite enrichie à travers la description de « problématiques environnementales » et de « ce qu'il faut faire » selon les adultes pour agir ou non sur ces problématiques.

---

### 3.1.1 Ce qui entoure les adultes

---

L'analyse des données a permis de mettre en évidence quatre (4) regroupements thématiques nous permettant de préciser comment les participants définissent et caractérisent « ce qui les entoure » soit en ordre d'importance relative :

- Au niveau géographique, l'environnement est à la fois local et global puis présente des dimensions politique et sociale;
- L'environnement est également le « milieu ». On trouve alors une distinction entre les milieux « naturels et humains » puis entre les milieux « urbains et ruraux »;
- L'environnement est la « Nature » verte et belle qui procure du bien-être, mais qui est aussi menacée;
- Et pour finir, l'environnement est la « planète Terre » où nous vivons, qu'il faut protéger.

#### ➔ D'un point de vue géographique

---

Partant des éléments définitoires auxquels se rapportait la description de « ce qui entoure » les adultes, il s'est avéré – comme nous l'avons annoncé - que leurs conceptions étaient associées à une échelle géographique, entre un environnement local et un environnement global. Ces « environnements » surtout décrits comme sociaux et politiques sont par ailleurs situés géographiquement par les adultes.

#### \* Au niveau local

Les adultes situent ce qui les entoure surtout à partir de l'échelle locale « l'ici », perçue comme étant le milieu qu'ils habitent « où tu demeures » (<Éléments internes\3.99-GD>). 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 « famille » et « amis » autrement dit « nous autres ici ».

### ✿ Au niveau global

Certaines réponses des adultes concernaient davantage l'échelle globale qu'ils associaient en termes de distance « à l'autre bout du monde », des habitants de pays étrangers, les « autres-ailleurs ». Le Monde, vu comme une entité sociale globale concerne d'« autres ailleurs »; et ce monde est désolation pour les adultes « tout ce qui arrive aux autres ailleurs », surtout lorsqu'il s'agit de catastrophes médiatisées. Cette conception de l'environnement global présente aussi un lien avec l'environnement-planète dont les habitants provoquent le dérèglement.

### ✿ Au niveau géopolitique

De façon plus spécifique, les adultes ont associé l'environnement à des territoires « villes », « provinces », « pays » et/ou à des niveaux de gouvernance en rapport avec les rôles et responsabilités assumés pour la gestion des déchets, des ressources et des catastrophes :

- À l'échelle municipale, les adultes nomment la mauvaise gestion des déchets, l'insouciance (volontaire ou non) des populations. La frustration et le sentiment de révolte sont davantage présents et dirigés à l'endroit du monde politique, « c'est ça l'hypocrisie de nos gouvernements, de nos élus... » (<Éléments internes\6.91-GD>).
- À l'échelle provinciale ou nationale, « Québec » et « Canada », l'environnement est surtout abordé dans sa dimension économique via la gestion des ressources (<Éléments internes\8.71-GD>).
- Au niveau international, les adultes évoquent certains pays étrangers : « Chili », « Haïti », « Chine », « États-Unis » lesquels sont généralement associés soit à la « misère » ou aux « catastrophes » naturelles ou humaines. Les extraits se rapportant à l'échelle internationale étaient souvent en lien avec des catastrophes et étaient principalement pessimistes « À Tahiti, ils se sont fait donner des bouteilles d'eau. Y'ont rien pour s'en débarrasser » (<Éléments internes\3.71-GD>). Aussi, en comparant leurs situations avec d'autres à l'échelle internationale, les adultes adoptaient un discours

plus nuancé et plus positif. Par exemple, « ...on est chanceux, on a des possibilités de financement puis la possibilité de pouvoir arranger les choses. Parce qu'on est bien au Québec ».

#### **\* Au niveau social**

Sur le plan social, les adultes décrivent l'environnement en utilisant les termes « le monde » ou les « autres d'ici » notamment pour rapporter les mauvaises habitudes de vie du « monde [qui] ne fait pas attention du tout » (<Éléments internes\3.71-GD>). Par ailleurs, les adultes évoquent les contrastes existants entre le degré de sensibilisation et de responsabilisation plus prononcés des « jeunes » par rapport aux « vieux ». Ils considèrent également que ce sont les « riches » qui détruisent l'environnement et les « pauvres » qui en subissent les conséquences.

#### **➔ Les milieux**

---

L'environnement qui entoure les adultes est le milieu. Il ressort alors une comparaison entre les milieux humains et les milieux naturels. Le milieu humain se divise également entre le milieu rural et le milieu urbain.

#### **\* Les milieux humains et les milieux naturels**

De façon secondaire, les adultes soulignent l'existence d'une relation dichotomique entre l'environnement « humain » et « naturel ». Bien que décrivant leur milieu de vie comme habité et construit par l'homme, les adultes de la recherche n'utilisent pas souvent l'expression « milieu humain ». Ils font plutôt usage de qualificatif tel que « c'est là qu'on vit [...] dans la collectivité » (<Éléments internes\80,117-GD>). Alors qu'au contraire, les « milieux naturels » c'est-à-dire, la « Nature » est vue comme un espace vert où l'air est pur; il s'agit d'un espace exempt d'activités humaines, mais qui est menacé par celles-ci. Les milieux humains sont vus comme des milieux pollués.

## ✱ Le milieu urbain et le milieu rural

Les adultes de la recherche opposent « ...l'environnement urbain [à] l'environnement rural » (<Éléments internes\91-GD>), différenciant la « ville » et la « campagne ». La « ville » est considérée par plusieurs comme un milieu pollué par des déchets, par la fumée des usines et le gaz des voitures « en plein centre-ville, on était djamé. Il a fallu lever nos fenêtres, parce que ça puait trop, c'est terrible » (<Éléments internes\2.112-GD>.) Les espaces verts urbains y sont aussi décrits comme des endroits sales où « tout le monde jette ses déchets à terre ». Alors que la « campagne », elle, est perçue tantôt comme une Nature habitée « c'est calme au chalet, on entend la nature ». À l'instar de l'environnement naturel, elle est plus propice à être « tranquille » et il « n'y a pas de pollution » (<Éléments internes\3.112-GD>). Les villageois se considèrent privilégiés d'y habiter : « j'suis chanceuse de rester à la campagne. C'est un cadeau » (<Éléments internes\71-GD>).

## **➔ La Nature**

---

La Nature est décrite de façon abstraite sans référence à un milieu naturel spécifique. Les participants évoquent sa « grandeur », parlent en termes généraux des éléments comme l'eau, les rivières, les lacs, l'air, la forêt, le bois et les arbres ou les animaux sauvages. Ainsi représentés, « la Nature et tout ce qui nous entoure » (<Éléments internes\91-GD>) sont assimilés à un organisme vivant menacé, qu'il faut « protéger ».

Toutefois, si certains adultes dépeignent cette Nature comme une entité subissant passivement l'activité humaine, d'autres la voient plus réactive et menaçante « c'est que la nature, elle se déchaîne beaucoup à l'heure qu'il est et beaucoup de vieux volcans commencent à agir parce qu'ils "nettoient" l'atmosphère avec leur fumée » (<Éléments internes\3.80-GD>). Il semble que pour ces adultes la Nature présente des forces indomptables « volcan », « tremblement de terre », « ouragan » qui rendent une partie de l'humanité plus vulnérable.

## → La planète Terre

---

Les mots « planète » et « Terre » sont très souvent cités dans le discours des participants. Les descriptions de l'environnement qui s'y rapportent, supposent un lien d'appartenance « c'est notre planète » (<Éléments internes\147-GD>). Il s'agit d'une entité vivante de laquelle dépend notre survie et celle des êtres qui y habitent : « notre planète, on en a besoin pour vivre... » (<Éléments internes\5.80-GD>). La Terre est davantage présentée comme une entité passive que l'humain se doit de prendre soin : « il faut protéger la Terre ».

---

### **3.1.2 « Ce qui touche » les adultes**

---

À « ce qui entoure » les adultes est rattaché « ce qui [les] touche ». Pour mieux cerner la relation que les adultes entretiennent avec l'environnement nous leur avons demandé de nous partager leurs expériences de vie, souvenirs et perceptions, tant les aspects négatifs que positifs sur le sujet. Il en ressort deux axes dominants : des émotions négatives associées à des problématiques environnementales et des expériences considérées positives.

#### **3.1.2.1 Inquiétudes, frustrations, colères et méfiances**

---

Notre analyse met en lumière l'occurrence importante de certains mots associés à un ressenti négatif constitué de « peurs », « d'inquiétudes », et secondairement de « colère » et de « méfiance ». Trois (3) types de « problèmes » sont mis en évidence alimentant les peurs, les inquiétudes et frustrations. On y trouve les problèmes strictement environnementaux, les problèmes informationnels et enfin les problèmes politiques et les injustices sociales.

Ces problèmes sont exacerbés en raison de la situation socioéconomique des adultes. Cette situation de précarité financière dans laquelle se trouvent les adultes apparaît être un frein à leur capacité d'améliorer leurs conditions de vie. Au niveau de leur santé à travers leur alimentation : « Je ne sais pas encore lequel



est biologique. Sauf qu'on le paye trop cher. S'il était le même prix et bien le choix ne serait pas dur. Mais là, on n'est pas riche, puis on gère notre argent à la cent. » (<Éléments internes\3.71-GD>).

### ➔ Les problèmes strictement environnementaux

---

Pour les adultes, les émotions négatives en lien avec l'environnement se situent à plusieurs niveaux. Pour certains les questions de santé sont importantes; pour d'autres les changements climatiques sont au cœur des peurs et inquiétudes. Des inquiétudes sont formulées quant à l'avenir des générations futures. Certains adultes démontrent une vision plutôt fataliste à l'égard des problèmes environnementaux et des générations futures disant qu'il n'y a rien à faire puisque « de toute façon, en ce qui concerne la pollution, on ne sera jamais capable d'en venir à bout » (<Éléments internes\1.91-GD>).

### \* Dégradation de l'environnement et impacts sur la santé

Les adultes se disent préoccupés prioritairement par leur santé : « on devient inquiet, parce que des cancers puis des affaires de même ce n'est pas normal » (<Éléments internes\6.147-GD>). Ils se disent être mal ou peu informés concernant les conséquences de la pollution sur leur santé et constatent qu'il y a plus de maladies sans pour autant en comprendre les causes « 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? » (<Éléments internes\4.147-GD>). Ces inquiétudes ayant pour objet leur santé se trouvent ainsi liées à différentes problématiques :

- Au niveau des **choix alimentaires** à savoir ce qu'il faut manger ou pas : « On a de la difficulté à faire une différence. On parle de ça des fois, d'acheter des aliments biologiques » (<Éléments internes\8.71-GD>).
- Au niveau de la **pollution de l'air** « ... on respire ça en plus. Ça fait peur je trouve. » (<Éléments internes\3.99-GD>). Les maladies respiratoires sont mises en relation avec la qualité de l'air : « il y a beaucoup plus d'asthmatiques » (<Éléments internes\3.80-GD>).

- Au niveau de la **pollution de l'eau**, les inquiétudes sont mêlées d'incompréhensions. « C'est bon de l'eau propre... [quand] il reste de l'huile dans l'eau... nous [...] on boit ça » (<Éléments internes\5.117-GD>).

Par conséquent, ces peurs motiveraient les adultes à adopter de nouvelles attitudes, à faire des choix en matière d'environnement. Ces peurs provoquées par le constat d'une dégradation de l'environnement et du lien avec la santé sont mises en évidence à travers des comparaisons faites avec le passé : « dans le temps, quand je restais avec ma grand-mère à la ferme. J'ai beaucoup aimé ça. On faisait un jardin » (<Éléments internes\2.80-GD>); ou encore, les adultes estiment que par le passé, les gens étaient moins malades « Dans le temps, peu de monde était asthmatique » (<Éléments internes\2.112-GD>) et l'alimentation était plus saine « 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. » (<Éléments internes\6.147-GD>).

#### ✱ Impacts des changements climatiques sur les générations futures

Les adultes, conscients de leur situation précaire, sont aussi inquiets pour le futur de la planète et l'avenir de leurs enfants. La médiatisation des catastrophes naturelles et écologiques les amène à envisager que « si ça continue (...) il va y avoir de la misère pas mal plus » (<Éléments internes\1.02-GD>). Les peurs des adultes apparaissent ici être causées par une surabondance d'informations (souvent alarmistes) véhiculées dans les médias : « Les scientifiques se sont aperçus qu'il y a un trou sur le pôle Nord... on s'en va vers quelque chose de dévastateur » (<Éléments internes\1.91-GD>). Les adultes déclarent avoir du mal à comprendre certains phénomènes : « 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 » (<Éléments internes\1.99-GD>). 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, ce qui va arriver... » (<Éléments internes\7.117-GD>). Certains adultes en viennent même à développer un scepticisme à

l'égard des changements climatiques « Bien en tous cas, moi je n'y crois pas » (<Éléments internes\3.4.80-GD>).

Les adultes mentionnent que « la Nature est toute dérégulée » et que les catastrophes naturelles susceptibles d'être plus fréquentes dans l'avenir constituent une problématique qui amènent les adultes à s'inquiéter pour l'avenir de leurs enfants : « ça me fait peur ça ces affaires-là ... je n'aime pas ça! Parce que faut penser à nos petits-enfants qui s'en viennent » (<Éléments internes\4.136-GD>). Ceux-ci adoptent alors deux attitudes à l'égard de cette problématique selon qu'ils aient des enfants ou non : soit ils veulent agir, soit ils sont fatalistes et ne se sentent investis d'aucun pouvoir pour initier un changement.

#### **\* La peur face à l'avenir de leurs enfants.**

L'importance accordée à l'environnement par les adultes est en grande partie motivée par le fait d'avoir des enfants : « j'trouve que l'environnement en ayant des enfants, c'est important » (<Éléments internes\4.99-GD>). « Ça choque, ça fait peur » de savoir que leurs enfants ne connaîtront pas certains animaux qu'eux ont connus (<Éléments internes\2.112-GD>). D'autres sont effrayés de voir que leurs enfants sont tout le temps malades et qu'ils ne savent plus comment les nourrir adéquatement (<Éléments internes\1. 71-GD>).

#### **➔ Entre manque d'information et surinformation**

---

La peur que les adultes ressentent à l'égard des problèmes environnementaux repose essentiellement sur une « information insuffisante », qui selon eux, pourrait les rassurer « Moi j'ai peur parce que je ne sais pas » (<Éléments internes\3.71-GD>). Ce « manque d'information » dont ils font état concerne leur environnement immédiat et se rapporte à des situations concrètes reliées à leur qualité de vie au quotidien. Ils sont préoccupés par leur santé à travers les aliments qu'ils consomment, l'air qu'ils respirent et l'eau qu'ils boivent.

Quand, en revanche, les adultes ont le sentiment de subir une « surinformation » par rapport aux problématiques environnementales, comme vu auparavant pour les changements climatiques, cela complique alors la compréhension qu'ils ont de ces problématiques « ... il y a beaucoup d'information. C'est un peu difficile de s'y retrouver là-dedans, de tout saisir » (<Éléments internes\1.99-GD>). Selon les adultes, les médias se font alarmistes quand ils font référence à des phénomènes qui se passent à l'échelle globale et parce qu'ils rapportent des positions contrastées : « Bien tu sais, tu as tout le temps deux scientifiques. Tu en as un qui dit ah! On a déjà vu ça voilà dix ans. Puis tu en as un qui dit : oui, mais là c'est parce que les catastrophes naturelles sont de plus en plus fortes, puis de plus en plus nombreuses » (<Éléments internes\1.02-GD>).

### ➔ Frustration politique et injustice socioenvironnementale

---

Les adultes sont aussi en colère. Ils se disent frustrés par l'inaction et l'inertie des gouvernements, des entreprises et de leur entourage à agir sur les problèmes environnementaux auxquels ils sont confrontés. Notre analyse des réponses fournies par les adultes révèle un enjeu au niveau de la responsabilité que les adultes attribuent aux différents acteurs concernés selon qu'ils s'agissent de pauvres comme eux « leur entourage » ou de riches « entreprises » et du pouvoir que ceux-ci attribuent aux gouvernements pour agir ou encore selon que les adultes sentent ou non avoir du pouvoir pour influencer le gouvernement à agir afin d'améliorer l'environnement.

L'attitude que les adultes semblent privilégier face aux problèmes d'environnement est plutôt coercitive et consiste à vouloir imposer une réglementation encore plus sévère à l'égard des pollueurs grâce au gouvernement. Un certain nombre d'adultes dit toutefois avoir perdu confiance à la capacité des gouvernements d'agir. Les adultes font alors preuve de méfiance voire de cynisme à leur égard.

### ✱ Pouvoir changer les choses... ou non grâce au gouvernement

La colère des adultes prend sa source surtout dans l'inaction des « autres » concernant l'environnement. Elle prend spécifiquement appui sur la responsabilité centrale du gouvernement « qui ne s'en occupe pas » (<Éléments internes\1.91-GD>). Les adultes considèrent que le changement ne peut survenir que par une intervention du gouvernement. Plusieurs adultes critiquent l'inaction du gouvernement qui n'est pas assez sévère envers les pollueurs. Certains vont même jusqu'à proposer de faire des pressions pour pousser le gouvernement à agir. À l'opposé, quelques adultes ne croient pas que les choses peuvent changer ou que le gouvernement puisse faire quelque chose. Selon eux, le gouvernement est trop corrompu par l'argent et ne s'occupe pas des « pauvres » et de régler les injustices sociales. Au-delà de l'inaction des gouvernements, c'est leur incapacité à tenir des promesses qui révolte les adultes : « c'est révoltant aussi de voir ça... le gouvernement promet des affaires, des projets, des lois, mais il les fait pas plus. ». Cette situation entraîne de la méfiance de leur part (<Éléments internes\3.80-GD>).

### ✱ L'État et la loi pour contrer les pollutions

Plusieurs expriment leur frustration relativement aux personnes qui ne prennent pas bien soin de leur milieu de vie. Par exemple, «les personnes jettent leur restant de frites à terre, ça aussi, moi ça me choque » (<Éléments internes\3. 99-GD>). De façon récurrente, les adultes se disent choqués de voir « que tout le monde jette leurs ordures dans la rue au lieu de les jeter aux poubelles » (<Éléments internes\3.112-GD>). De la même manière, les pollutions industrielles et agricoles que ce soit au niveau de l'air ou de l'eau constituent des irritants majeurs : « moi, je trouve ça terrible la boucane que je reçois » (<Éléments internes\7.117-GD>). Cependant, si les comportements de leur entourage sont jugés inacceptables, les adultes de la recherche, tiennent davantage responsable les gouvernements ou municipalités qui « ne contrôlent pas assez » (<Éléments internes\3.136-GD>) et qui devraient être plus coercitifs. « La loi devrait être plus sévère concernant... le monde qui jette les déchets par terre » (<Éléments internes\2.02-GD>), mais aussi envers les compagnies «je leur ferais payer une amende s'ils

polluent trop » (<Éléments internes\5.80-GD>). De plus, les gouvernements et les municipalités devraient offrir plus de services aux citoyens; par exemple « ils pourraient augmenter la fréquence de ramassage des déchets » (<Éléments internes\3.130-GD>) ou « embaucher des personnes » et éduquer les responsables. Par exemple, le conseil municipal devrait être conscient des problèmes environnementaux; « il faut en parler, il faut éduquer, il faut informer » (<Éléments internes\6.91-GD>).

### ✱ Des injustices sociales

Les adultes sont aussi révoltés contre une classe économique dominante qui possède davantage de liberté pour polluer et consommer (<Éléments internes\5.136-GD>). Ainsi, aux inquiétudes face à la précarité économique des adultes s'ajoute un sentiment de colère nourri par l'injustice dont ceux-ci se sentent victimes : « mais notre finance... le revenu qu'on a, il ne monte pas... ». Le vocabulaire utilisé par certains adultes montre un rapport de force inégal entre « les petits » voués à consommer des produits mauvais pour l'environnement : « On est juste capable d'acheter de vieilles autos. Comment tu veux qu'on ne pollue pas? » et « les gros [riches] polluent » (<Éléments internes\3.112-GD>). Dans ce contexte, les adultes considèrent que le gouvernement est la première barrière de défense des citoyens (<Éléments internes\6.91-GD>).

Pour certains adultes l'inaction des gouvernements est fondée sur l'hypocrisie : « Ils essaient beaucoup beaucoup de cacher ça. Des fois, on en a un petit peu aux nouvelles, mais pas beaucoup parce qu'il y a trop d'argent en jeu, avec les compagnies qui sont impliquées. » (<Éléments internes\1-136-GD>). Ces adultes méfiants voir cyniques considèrent alors que les gouvernements sont corrompus par les grosses entreprises : « Ce sont les grands dirigeants du G8 ... Kyoto, les États-Unis à l'époque, c'est quelque chose de désagréable, de voir comme quoi ils ne prennent rien au sérieux, c'est une question d'argent. » (<Éléments internes\4.126-GD>). Quelques-uns adoptent une attitude fataliste face aux injustices sociales « il va tout le temps y en avoir des pauvres » (<Éléments internes\5.117-GD>).

### ✱ Un appel à la révolte et à exercer une pression sociale

Certains adultes croient qu'ils peuvent « faire quelque chose pour que le gouvernement agisse... soit faire pression sur lui... » (<Éléments internes\1.02-GD>), notamment au moyen de « manifestations » (<Éléments internes\5.136-GD>). Certains adultes appellent même à la révolte populaire face à des injustices plurielles : « pour l'environnement, mais j' pense qu'à tous les niveaux, il faudrait qu'on se choque puis qu'on se lève... » (<Éléments internes\4.99-GD>).

### **3.1.2.2 Expériences positives : entre bien-être et fierté**

---

En moins grand nombre, les adultes ont aussi des expériences et des perceptions positives se rapportant généralement à l'environnement : ils font référence à des états de bien-être procurés par le contact avec un milieu naturel (tranquillité, prise de conscience, détente et plaisir) et à un agir environnemental dont ils se disent fiers. Il est également question d'éducation et de sensibilisation des gens de leur milieu.

#### **➔ Plaisir et bien-être au contact de la Nature**

---

Le bien-être et le plaisir que les adultes ressentent en lien avec l'environnement prennent leur source dans le contact avec la Nature qui se réalise à travers certaines activités comme les randonnées pédestres « j'aimerais aller me promener dans le bois moi... une bonne marche, ça ferait du bien... » (<Éléments internes\7.117-GD>) ou le jardinage « ... le jardin. J'ai toujours hâte... Je trouve que cela a une vie, puis c'est plaisant... » (<Éléments internes\2.71-GD>).

Le contact avec la Nature permet aux adultes de retrouver une certaine tranquillité et de se détendre : « quelqu'un qui peut avoir un chalet sur le bord de l'eau. C'est bien ça. C'est tranquille, ça relaxe. Ça donne le goût d'aller dans le bois » (<Éléments internes\2.99-GD>).

Les adultes considèrent également que la propreté et la beauté des milieux naturels leur procurent du bien-être : « regarde comment c'est beau, c'est propre puis... on voit les fleurs, on voit toutes sortes de choses

qui poussent au travers de ça. C'est bon pour notre moral » (<Éléments internes\126-GD>). Les bonnes odeurs sont aussi mentionnées. « Moi, j'aime marcher l'automne dans les feuilles dans le bois. Ça sent bon! Ça, j'adore ça. » (<Éléments internes\4.136-GD>).

### ➔ « En avoir conscience » et « y faire attention »

---

Le plaisir d'être en nature vient aussi de l'observation d'éléments naturels. « Dans le bois... on peut admirer encore le paysage, les fleurs, les papillons, tous les insectes, les beaux oiseaux. C'est plaisant. » (<Éléments internes\1.80-GD>). Cette proximité avec les êtres vivants est aussi source de prise de conscience. « En étant beaucoup dans la nature, je pense qu'on devient conscient. Parce que moi je marche puis je réalise des choses » (<Éléments internes\2.71-GD>). Ces prises de conscience débouchent chez certains adultes sur une volonté de protéger la nature : « il faut y faire attention », car la nature est menacée de destruction par la pollution et la déforestation : « il faut « économiser » sur les forêts aussi parce que les forêts nous donnent de l'oxygène. » (<Éléments internes\1.80-GD>).

### ➔ La fierté d'entreprendre des initiatives environnementales

---

Les adultes éprouvent de la fierté à agir pour l'environnement « si ça c'est recyclé (désigne un journal sur la table), bien on est fier de l'avoir fait ». (<Éléments internes\4.126-GD>); ils ont aussi plaisir à entreprendre des projets en lien avec des considérations environnementales. Le rôle de l'information est encore cité comme nécessaire au développement d'un agir environnemental aussi minimal soit-il : « tu commences à avoir de l'information puis avec des photos... j'aperçois un morceau de plastique ou quelque chose... au lieu de le laisser traîner je le ramasse. Ce n'est pas grand-chose vous allez me dire, mais c'est une fierté » (<Éléments internes\4.126-GD>).

### ➔ S'éduquer vis-à-vis l'environnement.

---

Quelques adultes s'entendent pour dire que 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 »



(<Éléments internes\5.91-GD>). L'agir environnemental est reconnu, voir admiré sans toutefois constituer la norme comportementale. La grande majorité des adultes décrivent les mauvaises habitudes et admirent les bonnes, sans pour autant vouloir se situer par rapport à elles. Certains adultes reconnaissent toutefois que la responsabilisation face à l'environnement commence par l'accès à l'information puis par la mise en action.

### ➔ « Ce qu'il faut faire » pour l'environnement.

---

Une très faible proportion d'adultes a aussi évoqué un sentiment de fierté à entreprendre des projets qui sont en lien avec l'environnement notamment par une meilleure gestion des déchets à travers le recyclage. La motivation à agir pour l'environnement revient de nouveau chez les adultes avec leur préoccupation pour l'avenir des générations futures. Très peu d'adultes mentionnent des activités concrètes.

---

### 3.1.3 Trois conceptions dominantes de l'environnement

---

Ayant caractérisé les éléments définitoires se rapportant à « ce qui entoure » et « ce qui touche » les adultes. Nous en sommes venus à dégager les principales représentations sous-jacentes au discours des adultes. Or il appert que la représentation dominante chez les adultes est celle d'un environnement-problème où l'activité humaine est principalement en cause. Quand les milieux sont pauvres, les gens ne ramassent pas leurs déchets; l'air et l'eau y sont pollués par l'activité humaine qu'il faut réglementer. Toutefois il ressort de cela que l'environnement est également un milieu naturel où il est possible d'y trouver du plaisir et de s'y sentir bien. Enfin, l'environnement est perçu plus dans sa globalité avec la notion de « planète-monde » en péril.

#### 3.1.3.1 L'environnement-problème

---

La représentation d'un environnement-problème se matérialise à travers différentes conceptions. Les adultes perçoivent l'environnement comme un milieu malpropre, dégradé par les activités humaines. Des

milieux sont pollués par ces activités. Ils mettent en évidence également qui est le responsable de ces pollutions et qui devrait intervenir pour limiter ces pollutions.

### ➔ Des milieux malpropres

---

Les problèmes rencontrés dans le milieu de vie des adultes sont décrits abondamment. La « propreté » constitue pour plusieurs adultes une réponse simple donnée pour définir leur conception de l'environnement. Il faut « toujours nettoyer, nettoyer, ne pas laisser traîner les choses » (<Éléments internes\4.136-GD>), choses que certains associent à quelques reprises aux déchets. Des mots ayant des occurrences élevées comme : recyclage, poubelle, bac, déchets/vidange/ordure, propre/propreté présentent des relations qui nous permettent de reconnaître l'importance relative de ce thème.

La propreté est pour les adultes un objet de préoccupations environnementales qui les concerne au quotidien dans leur milieu immédiat. Leurs milieux de vie sont considérés comme n'étant « pas propres ». L'insalubrité est selon les adultes en grande partie due au manque d'éducation des « autres-d'ici ». Il faut mettre les déchets dans les « poubelles » et ensuite les mettre dans les « bacs » de recyclage (le tri sélectif est alors mentionné).

### \* Mettre les déchets dans les poubelles

La liste des déchets à mettre aux poubelles et à laquelle les adultes se réfèrent, nous a permis de figurer les éléments constitutifs de l'insalubrité dans leur milieu immédiat soit « des déchets d'animaux » (<Éléments internes\3,4.136-GD>) « des mégots de cigarettes » (<Éléments internes\5.80-GD>) et de la nourriture « frites (contenants inclus) », « canette de liqueurs », « sac de croustilles ».

Selon cette perspective, « les déchets qui traînent » sont surtout considérés « malpropres » et leur vue ne donne pas l'exemple (<Éléments internes\2.71-GD>). En conséquence, ceux qui laissent traîner leurs déchets sont jugés négativement relativement à leurs habitudes de vie en lien avec l'insalubrité : « Quand tu ne sais pas vivre, tu ne sais pas te ramasser » (<Éléments internes\5.80-GD>). Dans ce cas, les adultes

font principalement référence à des situations d'insalubrité urbaines : « c'est une ville... presque poubelle » (<Éléments internes\3.80-GD>).

Pour tenter de résoudre la situation, certains proposent de « mettre plus de poubelles à côté des terminus d'autobus et de rajouter des cendriers » (<Éléments internes\3.130-GD>) ou « d'acheter une autre poubelle » (<Éléments internes\3.112-GD>). D'autres parlent de mettre « de gros bacs partout... » (<Éléments internes\2.112-GD>) pour « qu'au lieu de mettre les papiers dans les poubelles...on puisse les mettre dans un bac bleu... » (<Éléments internes\3.117-GD>).

#### \* Mettre le recyclage dans les bacs

D'autres participants associent clairement « la propreté à la récupération » (<Éléments internes\4.71-GD>) et plus précisément au « recyclage » (<Éléments internes\2.126, 1.136-GD>). Pour ces adultes : « le monde devrait plus recycler puis faire attention à qu'est-ce qu'il jette et à ce qu'il met aux poubelles » (<Éléments internes\5.80-GD>).

Si plusieurs se posent en exemple « moi je ramasse les journaux pour les mettre dans des bacs bleus puis je sors les bacs bleus chaque semaine » (<Éléments internes\3.117-GD>), il semble que ce comportement ne soit pas nécessairement adopté ou bien compris par tout leur entourage : « Moi j'ai un voisin qui ne fait jamais de recyclage... il met toujours ça dans la poubelle... il ne faut pas faire ça ». Certains adultes avouent qu' « à la maison j'oublie des fois de mettre des affaires dans le recyclage et je jette ça à la poubelle » (<Éléments internes\2.5.126-GD>); et ils se font rappeler à l'ordre par leur enfant : « moi-même mon plus vieux se choque quand il voit quelque chose dans la poubelle qui va au recyclage. » (<Éléments internes\6.99-GD>).

### ✿ L'éducation à la propreté et au recyclage

Mise à part la pression sociale implicite posée par le jugement entre les pairs, les adultes font état de différentes stratégies pour rendre les milieux propres. Certaines sont coercitives : « la loi devrait être plus sévère concernant le recyclage puis pour les gens jettent leurs déchets par terre » (<Éléments internes\2.02-GD>). Mais généralement, l'éducation constitue la réponse la plus fréquente : « Il y a aussi l'éducation que l'on peut donner tout de suite à nos enfants et insister là-dessus. Quand tu jettes une canette, un verre, tu le ramasses. Je trouve que ça, c'est une base. » (<Éléments internes\5.91-GD>). Certains proposent même une prise en charge collective au sein des milieux : « si tu ne sais pas recycler, on va te le montrer. Si tu gères mal tes poubelles, on va te l'apprendre. » (<Éléments internes\5.80-GD>).

### **➔ Des milieux pollués**

---

La pollution a largement été abordée dans les groupes de discussion, et ce, sous plusieurs angles. Certains ont même défini l'environnement en disant : « c'est la pollution ». Aussi, le mot « pollution » présente une grande occurrence dans le discours des adultes. Il est généralement associé avec des mots-clés comme : eau, usine, industrie, compagnie, voiture, problème, santé, air et dans une certaine mesure : déchets, ordure, vidange. Nous avons constaté une distinction entre la « pollution-insalubrité » et la « pollution-élémentaire » c'est-à-dire de l'eau, de l'air ou du sol que les adultes attribuaient en grande partie aux industries, aux voitures et dans une plus faible proportion aux fermes. Aussi, la « pollution-élémentaire » est porteuse de charge émotive : frustration et inquiétude rattachées à la santé et aux catastrophes environnementales.

### ✿ La pollution de l'air, de l'eau et des sols

En premier lieu lorsque les adultes parlent de « pollution-élémentaire », ils l'associent à leur milieu immédiat : « l'environnement ... c'est ce qu'on respire dans l'air, la pollution, les industries... » (<Éléments internes\1.80-GD>).

Une autre forme de pollution fréquemment mentionnée par les participants est celle produite par « la pollution des véhicules » (<Éléments internes\2.147-GD>). Cette pollution automobile est présentée sous plusieurs aspects de la même manière que la pollution industrielle, en ce qui concerne les conséquences perçues sur la santé : « Mais c'est tout, les bateaux, les avions... on est pollué d'en haut puis d'en bas. Et nous on est là, au milieu. On tousse puis on est malade. » (<Éléments internes\5.71-GD>). Dans ce contexte, l'industrie « devrait mettre tous les véhicules au solaire, ça ferait moins de pollution. » (<Éléments internes\3.80-GD>). Quant au gouvernement, il devrait encore une fois appuyer dans ce sens en favorisant le développement de projets et sensibiliser la population aux transports en commun : « l'environnement, ça veut dire encourager les autobus et le transport en commun » (<Éléments internes\8.71-GD>).

Dans une moindre proportion, certains participants considèrent qu'en milieu « rural, au point de vue de l'environnement, c'est l'épandage » qui constitue la principale source de pollution. « Quand ils mettent de l'engrais chimique .... Les produits chimiques s'en vont dans l'eau. » (<Éléments internes\4.147-GD>). Plutôt que la pollution de l'air, c'est l'eau qui est souillée : « Dans l'environnement, il y a aussi tous les cours d'eau qui se font des fois aussi salir par du fumier » (<Éléments internes\5.91-GD>).

#### **\* Des liens de causalité s'établissent**

Les adultes ont établi des liens entre la pollution des milieux et les impacts sur la santé. « La pollution de l'air par les usines » (<Éléments internes\3.112,147-GD>) est jugée responsable notamment de maladies comme l'asthme ou le cancer : « mon père travaillait là puis il s'est rendu malade. Il a eu le cancer des poumons » (<Éléments internes\3.99-GD>).

On retrouve l'inquiétude pour les générations futures. « Il faut penser à nos petits-enfants puis nos arrière petits-enfants qui s'en viennent là... eux aussi, il faut qu'ils vivent... vivre dans la pollution ... ce n'est pas trop bon pour la santé. » (<Éléments internes\4.136-GD>);

Ils vont même se questionner sur la survie de l'être humain. « Ce qu'on fait de la Terre... la survie de l'être humain parce que s'il y a trop de pollution ... et bien bye-bye l'homme ». (<Éléments internes\1.02-GD>). Ainsi, la pollution est considérée par plusieurs comme un problème d'envergure.

### ➔ Les responsables de cette pollution

---

La pollution industrielle est un thème particulièrement développé dans le discours des adultes qui se sentent impuissants face aux compagnies polluantes : « tout le monde se dit qu'elles font ce qu'elles veulent et qu'on ne peut rien faire; si on fait quelque chose, elles vont nous piler dessus. » (<Éléments internes\1.02-GD>). Les adultes évoquent aussi des réglementations qui ne sont pas suffisamment sévères « 500\$ c'est rien pour une grosse compagnie ... ce n'est pas assez bien réglementé. » (<Éléments internes\1.136-GD>). Contrairement à la pollution-insalubrité, les adultes doutent qu'ils puissent faire une différence faute de ressources « on est des citoyens, on n'a pas l'argent » et les adultes s'en remettent donc au gouvernement « je pense qu'il faudrait que ce soit vraiment le gouvernement; on a besoin de lui parce que s'il nous lâche on va mourir (...). Je pense qu'il y a un manque de confiance » (<Éléments internes\2.02-GD>). Ce manque de confiance se trouve d'une part envers les compagnies « même si on mettait une loi demain matin sur les usines pour leur dire de stopper leur pollution... elles vont s'en fiche. » (<Éléments internes\3.99-GD>). Pour d'autres, le manque de confiance se situe à l'endroit des gouvernements « parce que les gouvernements promettent des projets, des lois, mais ils les font pas plus ». (<Éléments internes\5.80-GD>).

### ➔ Une intervention nécessaire de l'État

---

Le rôle de la coercition à travers une réglementation sévère est davantage préconisé pour lutter contre la « pollution-élémentaire », et ce, plus que l'éducation. Les actions individuelles sont vues en complémentarité avec l'action gouvernementale étant donné le sentiment de méfiance que les adultes ont manifesté à l'égard des industriels. « Les usines, moi j'en ai entendu parler puis elles essaient de cacher bien des choses. » (<Éléments internes\2.71-GD>). Dans ce contexte, certains adultes affichent de la

résignation considérant que « les usines, c'est la façon de faire vivre le monde aussi. On ne peut pas accuser, parce que ça fait vivre le monde. (<Éléments internes\8.71-GD>). Ces participants se sentent d'ailleurs impuissants pour changer la situation face aux industriels et s'en remettent aux gouvernements, qui selon eux devraient les contrôler; « les entreprises qui polluent trop, moi j'imagine que si j'étais un gouvernement, je les ferais payer une amende là parce qu'elles polluent trop. » (<Éléments internes\5.80.1.02-GD>).

### **3.1.3.2 L'environnement Nature : plaisir et bien-être**

---

Les participants disent vouloir profiter d'un environnement sain où ils peuvent trouver la tranquillité, apprécier la beauté et avoir du plaisir à travers des loisirs. Avec le mot « Nature », les participants font surtout des associations : la forêt, les arbres, les plantes qui procurent l'air pur, de même que les lacs, les rivières et les fleuves.

#### **➔ La beauté et la pureté des forêts et les lacs**

---

La forêt et les lacs sont des milieux dans lesquels les adultes réalisent des activités comme : la randonnée pédestre « je prends des marches, je regarde beaucoup la nature » (<Éléments internes\6.147-GD>); le cyclisme « Ben moi ça arrive souvent que je vais sur la piste cyclable avec mon bicycle et... tu vois des animaux, tu vois des canards... » (<Éléments internes\3.80-GD>); ou la pêche : « Quand je vais à la pêche, je regarde le décor qui est dehors puis je le trouve pas pire » (<Éléments internes\2.147-GD>).

Les milieux naturels sont grandement associés à ce qui est beau « le plus beau paysage » (<Éléments internes\1.80-GD>). La beauté de la Nature concerne surtout le monde animal et végétal « l'affaire positive que tu peux prendre dans l'environnement, c'est la beauté de la Nature, les fleurs, les papillons, les oiseaux qui se promènent... » (<Éléments internes\3.80-GD>). Mais aussi, il y a la pureté des milieux à travers la qualité de l'air « il y a des arbres, l'air est plus pur » (<Éléments internes\3.112-GD>) et la

qualité de l'eau « plus au Nord, tu peux te baigner dans des beaux lacs où tu vois le fond » (<Éléments internes\2.112-GD>).

### ➔ Le contact avec la Nature et ses bienfaits

---

Le contact avec la Nature est vécu comme une expérience qui stimule les sens des adultes comme l'odorat « Moi, j'aime marcher l'automne dans les feuilles dans le bois. Ça sent bon! » (<Éléments internes\4.136-GD>); et la vue. « Moi j'aime faire de la peinture, des paysages, m'installer à une place dans le bois, dessiner les oiseaux, peindre... on peut encore faire ça! » (<Éléments internes\1.80-GD>).

Aussi, le contact avec la Nature apporte de la tranquillité : « J'aime bien le camping, la pêche, parce que comme on dit la pêche au moins tu as la paix. » (<Éléments internes\4.80-GD>); du plaisir et du bien-être « être bien, tu sors puis tu respire du bon air là... je veux dire le confort, c'est ça. » (<Éléments internes\1.02-GD>).

Un autre aspect plaisant du contact avec la Nature porte sur les relations familiales qui se développent dans cette dernière. Des adultes évoquent que « les enfants aiment ça des promenades dans le bois » (<Éléments internes\2.130-GD>) et que ce sont des occasions pour transmettre des comportements environnementaux « Mais les enfants étaient contents parce qu'ils participent, ils ramassent... » (<Éléments internes\5.99-GD>).

### ➔ Protéger la Nature et sensibiliser les gens

---

Finalement, quelques-uns des adultes se disent plus conscients de la nécessité de protéger les milieux naturels, les forêts. Il s'agit de préserver leur beauté « La nature a des beaux arbres et il faudrait ne pas les couper, les conserver plus longtemps. » (<Éléments internes\3.130-GD>). Quelques adultes parlent plus spécifiquement de la préservation de sites « il ne faut jamais sortir des sentiers parce qu'il y a des sortes de plantes à conserver et il y a plein d'oiseaux qui couvent » (<Éléments internes\2.91-GD>); ils évoquent aussi l'importance de la sensibilisation : « Il y a plein de beaux sites dans la région... disons des



écosystèmes qui sont très très intéressants... Il y a beaucoup de gens qui se promènent... ça pourrait peut-être justement sensibiliser ces gens-là à faire attention... » (<Éléments internes\1.126-GD>).

### **3.1.3.3 L'environnement-biosphère : Une planète-monde en péril**

---

Une autre conception de l'environnement rapportée par les adultes est celle d'un environnement-Terre. La Terre est une planète vivante à laquelle est associé le « monde » à l'échelle internationale. Certains participants ont ainsi défini l'environnement de la façon suivante : « protéger la planète » (<Éléments internes\599-GD>); ils ont même dit : « ça fait partie de nous. Sans environnement, pas d'humains » (<Éléments internes\1.126-GD>). Il s'agit donc d'une conception globale : « le problème, il n'est pas juste dans un pays, dans une ville il est partout » (<Éléments internes\1.02-GD>). La situation de la Terre est jugée alarmante au niveau environnemental : « La flore va changer du fait du bouleversement climatique. Donc on s'en va vers quelque chose de dévastateur » (<Éléments internes\1.91-GD>); il pourrait s'agir d'un prélude à « la fin du monde... » (<Éléments internes\4.80-GD>). Les animaux, spécialement les oiseaux et les poissons, sont aussi mentionnés comme étant des victimes de la pollution et il faudrait en prendre soin. Les images rapportées par les médias sur le déversement de pétrole dans le golfe du Mexique en sont largement responsables. Finalement, les attributs du milieu naturel sont transférables au milieu rural.

#### **➔ Des catastrophes naturelles globales**

---

Les adultes font mention de notre dépendance à la planète : « notre planète... on en a besoin pour vivre... » (<Éléments internes\5.80-GD>). Ils parlent aussi de leurs inquiétudes immédiates quant aux impacts possibles des catastrophes naturelles sur la santé : « les tempêtes ou n'importe quoi, ça amène des trucs, ça amène des microbes... on le sait pas tout le temps ce que ça peut nous amener à avoir comme maladies » (<Éléments internes\5.80-GD>). L'impact des changements climatiques est aussi mentionné : « il y a des hivers comme cet hiver où il a fait chaud, mais c'était bonjour les microbes et les bactéries et toutes les cochonneries qui allaient avec » (<Éléments internes\1.02-GD>). D'ailleurs, certains

participants s'interrogent sur la distinction entre catastrophes naturelles (volcan, tremblement de terre, ouragan) et « pollution » : « On peut pas dire que ce soit une pollution. C'est une pollution pratiquement naturelle. Le volcan. » (<Éléments internes\5.80-GD>) alors que pour d'autres, la distinction et la compréhension des phénomènes sont claires.

Par ailleurs, une incompréhension des liens de causalité entre différents phénomènes semble accompagner les extraits portant sur des phénomènes naturels que certains associent à la pollution humaine : « la terre tremble de partout puis... je crois que ça a un rapport avec la pollution. » (<Éléments internes\1.02-GD>). Cette incompréhension entre changements climatiques et catastrophes naturelles, s'accompagne aussi d'une distanciation physique par rapport aux phénomènes mondiaux : « le tremblement de terre qui s'est passé en Haïti ça il y en a toujours eu ça on le sait, mais il s'en est passé un autre, il y a pas longtemps, dans un autre coin au Chili » (<Éléments internes\1.02-GD>). Selon les adultes, ils affectent surtout les « autres-ailleurs » sur la planète : « C'est ça qu'ils appellent le changement climatique... les glaciers qui fondent... les rafales... ça vient d'où ça... on dirait que la nature est... mais ça fait plus dur dans les autres pays » (<Éléments internes\1.80-GD>).

### ➔ Une Terre-Nature vivante

---

Par ailleurs, les adultes se réfèrent souvent aux phénomènes naturels en évoquant une action presque volontaire de la Terre-Nature « elle se déchaîne beaucoup à l'heure qu'il est et beaucoup de vieux volcans commencent à agir parce qu'ils nettoient l'atmosphère avec leur fumée... » (<Éléments internes\3.80-GD>), lui accordant pratiquement des intentions propres selon qu'elle soit réactive « Comment je dirais ça, elle a pris des milliers de gens en otage. Mais ça c'est la nature » (<Éléments internes\6.091-GD>) ou au contraire, passive et demandant une intervention humaine « si tu fais attention à ta planète, l'environnement va mieux se sentir » (<Éléments internes\1.126-GD>). Bref, on pourrait à la limite y trouver un espace de projection de l'affect des adultes vis-à-vis leur conception de l'environnement « Nature-vivant ».

## → Les grandes industries responsables

---

La perception qu'ont les adultes de « toutes les grosses pétrolières qui polluent, les raffineries » (<Éléments internes\1.112-GD>) est particulièrement négative entre autres par l'intermédiaire des informations véhiculées par les médias qui les associent à des catastrophes environnementales comme : le déversement de pétrole « il y a une plateforme de pétrole qui a coulé puis le pétrole se répand. C'est de la pollution. » (<Éléments internes\4.91-GD>); les sables bitumineux « regarde en Alberta, avec les sables dans ce coin-là, ils ne touchent pas trop à eux autres là parce que c'est beaucoup d'argent, mais il y a beaucoup beaucoup de pollution qui se fait » (<Éléments internes\1.136-GD>). Le laxisme et la relative impunité des pétrolières en considération de leur impact sur l'environnement, laissent les adultes suspicieux quant au rôle de l'argent. Il s'agit du « prix du gaz » avec lequel « les pétroliers jouent au yo-yo » (<Éléments internes\4.117-GD>); il s'agit aussi d'allégations de corruption des gouvernements par l'industrie pétrolière : « je pense qu'ils reçoivent des pots-de-vin des compagnies de pétrole » (<Éléments internes\1.02-GD>).

## → Une planète à protéger

---

Beaucoup d'adultes ayant évoqué une conception plutôt planétaire et dynamique de l'environnement résumaient leur propos en évoquant l'importance de la « protection de la Nature ou de la planète »; « la Nature, c'est elle qui est la plus importante... » (<Éléments internes\3.80-GD>); il faut donc « protéger la Terre ». Si la protection de la Nature est très souvent mentionnée, les moyens mis de l'avant pour la protéger ont été généralement peu développés et consistent au mieux à « prendre des moyens pour protéger l'environnement » (<Éléments internes\71-GD>) ou à « planter des arbres » (<Éléments internes\4.147-GD>). De plus il n'est pas mentionné qui doit protéger cette Terre.

## **3.2 L'AGIR ENVIRONNEMENTAL : DES RÔLES ET RESPONSABILITÉS PARTAGÉS**

---

Une seconde partie des discussions réalisées avec les adultes visait à mieux comprendre ce qu'ils entendent par « actions environnementales ». Les adultes ont été invités à parler de leurs habitudes de vie, de ce qu'ils font pour l'environnement ainsi que leur entourage. Ils ont nommé les « obstacles » aux actions qu'ils pourraient entreprendre en lien avec l'environnement et les « besoins » qu'ils considèrent comme nécessaire d'être répondus pour leur permettre d'agir. En général, les réponses se rapportant à l'agir correspondent à des actions comme « protéger », « faire attention » ou à l'opposé et de manière un peu plus détaillée, elles renvoient à des catastrophes menaçantes qui sont à venir ou déjà présentes « ailleurs ».

Nous avons ensuite demandé aux adultes de proposer des « initiatives » répondant aux problématiques environnementales selon qu'il s'agisse des « citoyens », des « gouvernements », des « entreprises » ou des « industries ». L'analyse des discussions nous a permis de constater que les adultes conçoivent la responsabilité individuelle « des autres » à entreprendre des initiatives environnementales à travers des « petits gestes concrets au quotidien », mais que celle-ci dépendrait aussi des gouvernements en matière de « réglementation », « sensibilisation » et « d'offre de services adéquats ».

---

### **3.2.1 Les habitudes de vie des adultes**

---

Lorsque les adultes décrivent leurs habitudes de vie en lien avec l'environnement, ces derniers ne savent pas toujours quoi répondre en premier lieu. À maintes reprises ceux-ci font plutôt état du manque de considération environnementale de leur voisin au niveau de l'insalubrité et de la pollution, mais aussi de ce qu'ils apprennent de leur milieu notamment dans les groupes d'éducation populaire qu'ils fréquentent et à travers ce que leurs enfants apprennent à l'école. Cependant, l'analyse des habitudes de vie des adultes à l'égard de l'environnement nous permet de mettre en évidence cinq (5) regroupements thématiques présentés par ordre d'importance :

## → La propreté du milieu

---

Les habitudes de vie que les adultes mentionnent le plus fréquemment se rapportent généralement aux « mondes d'ici » et à leur milieu de vie insalubre et pollué. Pour une majorité d'entre eux, le mot d'ordre reste la propreté. Ces habitudes de vie en lien avec l'environnement concernent donc avant tout « l'entretien du milieu de vie » essentiellement ramasser des déchets, mais aussi tondre la pelouse ou s'occuper des animaux. Leurs critiques se portent surtout sur « ceux qui jettent leur déchet par terre et ne les ramassent pas » et sur les services de collecte des déchets qui devraient être plus fréquents. Ces adultes disent par ailleurs être peu informés sur les pratiques de recyclage.

## → Le recyclage et le compostage

---

D'autres adultes parviennent à situer leurs habitudes de vie à un autre niveau et parlent davantage de recycler leurs déchets. Certains sont capables d'expliquer et de détailler leur pratique de recyclage ou de donner des conseils aux autres à cet effet. Ils sont aussi moins critiques envers les gens de leur entourage qui ne recyclent pas, justifiant leur comportement par un manque d'information. Ces derniers reconnaissent toutefois qu'ils ignorent comment faire du compostage et qu'ils seraient rendus à développer cette pratique.

Le compostage apparaît ainsi une habitude de vie « plus avancée » et encore peu répandue par rapport à « ramasser les déchets » ou « recycler » notamment dû au fait de l'absence de services municipaux et de campagne de sensibilisation. Par contre, un petit nombre composte pour leur jardin.

## → Être en contact avec la Nature

---

Les adultes font aussi référence à des habitudes de vie en lien avec l'environnement « Nature ». Ils énumèrent des activités quotidiennes dans des milieux naturels ou 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 ».

Alors que d'autres font des marches dans le bois ou sur le bord du fleuve; ils vont à la pêche ou en camping.

### → La consommation responsable

---

Un nombre moins significatif d'adultes, surtout ceux dans les groupes d'éducation populaire qui ont déjà intégré des pratiques d'éducation à l'environnement, semblent avoir été sensibilisés à des habitudes de vie au niveau de la consommation responsable et parlent « d'acheter des produits biologiques » ou biodégradables pour faire le nettoyage. De façon ponctuelle, certains mentionnent aussi « éviter de gaspiller » de la nourriture ou cherchent à « économiser l'énergie ».

### → La marche et le vélo

---

Un autre type d'habitudes de vie concerne les déplacements des adultes notamment la marche et le vélo, voir l'usage des transports en commun. Toutefois, ils précisent marcher plus par nécessité que par choix n'ayant tout simplement pas les moyens de s'acheter de voiture.

---

### 3.2.2 Les obstacles et les besoins reliés à l'agir environnemental des adultes de la recherche

---

Peu d'adultes ont mentionné les obstacles à leur agir environnemental. Ces derniers insistent surtout sur les attitudes et dispositions « des autres » à l'égard de l'environnement, soit en ordre d'importance relative : le manque d'information; le manque de motivation et l'indifférence; le manque de solidarité; la peur et la méfiance à l'égard des « puissants »; le manque d'argent.

Les réponses qu'ils fournissent pour identifier les besoins auxquels il faudrait répondre pour permettre « aux gens » de développer de meilleures habitudes de vie sont aussi peu nombreuses. Selon eux, la

population aurait surtout besoin (en ordre d'importance relative) : d'être sensibilisée à la propreté; d'être mieux informée sur le tri des déchets recyclables et les techniques de compostage.

---

### **3.2.3 Les responsabilités et rôles des différents acteurs sociaux**

---

Les actions environnementales que les adultes envisagent concernent trois (3) catégories d'acteurs sociaux soit en ordre de fréquence : « les gouvernements », les « citoyens » et les « entreprises ».

Il appert que pour les adultes, les actions 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 ou maintenir un « agir » ou « des comportements » environnementaux, sont quant à elles surtout associées à des responsabilités collectives, qui elles, dépendent surtout des gouvernements.

#### **➔ Les actions citoyennes : « de petits gestes concrets du quotidien »**

---

Les adultes considèrent que plusieurs actions citoyennes consisteraient en des « petits gestes concrets au quotidien » : « maintenir son milieu propre » par exemple ramasser ses déchets ou tondre le gazon; « recycler » et « composter »; puis « 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.

#### **\* Maintenir son milieu propre**

Pour ceux dont les actions environnementales correspondent à entretenir les milieux et à ramasser les déchets, 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.

### ✿ Recycler et composter

En ce qui concerne le recyclage et le compostage, les adultes demandent aux gouvernements de « mieux informer les gens », mais aussi de faciliter l'accès aux bacs de recyclage ou d'instaurer le compostage. Ceux qui ont déjà une bonne pratique du recyclage reconnaissent aussi le rôle qu'ils peuvent jouer dans leur milieu en « montrant l'exemple ».

### ✿ Mieux consommer

Les adultes voient une incohérence entre la pression sociale perçue de consommer des produits biologiques et recyclables et le prix de ces produits qu'ils aimeraient pouvoir eux aussi consommer. Selon eux, 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'ils leur « offrent du travail ».

### **➔ Les actions industrielles : entre diminution de la pollution et scepticisme**

---

Les adultes proposent des actions environnementales qu'ils aimeraient voir adoptées par les industries : «arrêter de polluer» l'air, l'eau et la terre. Toutefois, la plupart se sont montrés sceptiques quant à la «volonté réelle des entreprises de le faire» (<Éléments internes\3.112-GD>); ils considèrent l'intervention des gouvernements comme nécessaire au niveau d'une réglementation plus sévère dans son application. Par contre, certains adultes doutent de la capacité du gouvernement à intervenir pour inciter les industries à diminuer et arrêter de polluer : « Notre gouvernement est-ce qu'il est vraiment sérieux; on peut se poser la question... » (<Éléments internes\1.126-GD>).

Quelques-uns estiment que les citoyens doivent faire pression « sur les gouvernements pour qu'ils réagissent» (<Éléments internes\2.02-GD>) en s'excluant parfois de cette dynamique « c'est à eux de se regrouper et de se prendre en main » (<Éléments internes\1.91-GD>).



## ➔ L'intervention gouvernementale : le principal moyen pour agir

---

Certains adultes considèrent que les actions environnementales relèvent surtout d'une responsabilité gouvernementale : « tu m'en demandes une affaire ! C'est le gouvernement qui devrait savoir ça. Nous, on ne sait pas ça parce qu'on ne travaille pas » (<Éléments internes\4.130-GD>).

S'ils se sont toutefois montrés minimalement capables d'envisager des actions environnementales au niveau « des petits gestes concrets au quotidien » des citoyens et de « la diminution de la pollution » des entreprises, les adultes considèrent que ces initiatives dépendent largement de l'intervention des gouvernements au niveau de la « réglementation », de « l'éducation » et de « l'offre de services ».

### **3.3 BESOINS ET ATTENTES DES ADULTES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

---

Les adultes ont identifié leurs besoins et leurs attentes en vue de favoriser l'intégration de l'éducation relative à l'environnement au sein des programmes d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire qu'ils fréquentent. Les adultes ont indiqué avoir des besoins au niveau du contenu informatif. Par ailleurs, certains sujets environnementaux apparaissent plus prioritaires ou plus intéressants que d'autres. Des formules pédagogiques suggérées pouvant intégrer de l'information sur l'environnement ont été énumérées. Enfin, ils ont précisé la fréquence des activités éducatives et environnementales auxquelles ils seraient disposés à participer.

---

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

---

Les adultes ont à maintes reprises exprimé qu'ils pensaient avoir des lacunes quant aux informations reçues concernant l'environnement tant au niveau local que global.

## ➔ Les sources d'information relative à l'environnement

---

Les adultes ont indiqué les sources d'information relative à l'environnement qu'elles soient volontairement ou non recherchées. Les adultes s'éduquent en environnement au quotidien, aussi bien à travers les médias que par leur entourage.

### ✿ Les catastrophes relatées à travers les nouvelles

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 en Alberta; 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 des 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 émissions éducatives

Par ailleurs, les adultes font aussi mention d'émissions de télévision qui sont sources d'information plus positive comme : la Semaine verte, la Vie en vert et des chaînes de télévision en particulier Canal-Vie, Découverte et Télé-Québec; ces dernières offrent des occasions pour eux d'en apprendre davantage sur les moyens de faire des économies d'énergie ou de moins gaspiller.

### ✿ Recycler grâce aux enfants et à leur groupe d'éducation populaire

Ils 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. Certains groupes d'éducation populaire intègrent aussi des « trucs et astuces » pour récupérer ou économiser.

### ✿ Les bulletins municipaux comme élément d'organisation

Les adultes puisent aussi des informations d'ordre « 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.

### **➔ La qualité de l'information**

---

En général les adultes se sentent mal informés. Ils considèrent ne pas disposer de suffisamment d'information pour bien trier les déchets et faire des choix de consommation qui soient bons à la fois pour leur budget, leur santé et l'environnement.

### ✿ L'importance du visuel

Les remarques des adultes concernent souvent la dimension visuelle de l'information. 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.

### ✿ La complexité du langage

Paradoxalement, si les adultes se disent peu ou pas informés, ils considèrent néanmoins recevoir trop d'information et que cette information n'est tout simplement pas mise en pratique, car soit elle véhicule des éléments contradictoires, soit elle utilise un vocabulaire « trop scientifique » qui les empêche de comprendre l'information.

---

### **3.3.2 Les sujets environnementaux prioritaires et d'intérêts pour les adultes**

---

Les adultes ont mentionné plusieurs sujets ou thèmes environnementaux pour lesquels ils jugeaient manquer d'information. Ceux-ci sont nommés par ordre d'importance relative.

## → Pollutions et impacts sur la santé

---

Les adultes sont préoccupés par leur santé et manquent d'information quant aux impacts de la pollution sur leur qualité de vie. Ils font mention surtout de quatre (4) types de pollutions pour lesquels ils aimeraient être mieux informés :

- La qualité de l'air;
- La qualité de l'eau et les systèmes d'épuration;
- Les dépotoirs;
- Les engrais chimiques et les pesticides.

## → La gestion des matières résiduelles

---

Les adultes se situant davantage au niveau de l'agir environnemental ont pour leur part exprimé le besoin d'être plus informés sur des sujets pratiques qui leur permettraient d'améliorer leurs habitudes de vie, mais aussi celle des « autres » au niveau de la gestion des déchets et plus particulièrement des matières recyclables; quelques-uns ont mentionné le compostage.

## → La Terre et les changements climatiques

---

D'autres adultes se sont montrés plus intéressés par l'actualité relative aux problématiques environnementales et cherchaient à comprendre la situation globale voulant savoir ce qui se passe ailleurs ou mieux comprendre les changements climatiques, et ce, pour être rassurés.

## → Les petits trucs et astuces

---

Enfin, un petit groupe d'adultes dit avoir l'habitude de partager des trucs et astuces au niveau des bonnes pratiques de consommation et d'alimentation et de partager de l'information pour économiser l'énergie et leur argent tout en aidant l'environnement. D'autres adultes ont aussi fait mention du partage

d'information sur les produits biodégradables, ou encore les endroits où il est possible de jeter des batteries. Le jardinage s'est aussi révélé une activité pour laquelle les adultes aimeraient avoir plus d'information.

---

### **3.3.3 Les formes d'éducation à privilégier**

---

Les adultes ont mentionné « le comment », ils aimeraient en savoir plus au sujet de l'environnement. Nous présentons leurs réponses par ordre d'importance relative.

#### **➔ Un enseignement en groupe**

---

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 il faut valoriser l'entraide et les échanges.

#### **➔ Un contenu visuel et interactif**

---

Les adultes confirment l'importance du visuel et du relationnel : ils souhaitent écouter des vidéos, des films ou des documentaires suivis de discussions : ils font mention de la formule du café-rencontre.

#### **➔ Des visites ou des projets collectifs**

---

Plusieurs ont aussi mentionné avoir un intérêt à visiter des lieux qui leur permettraient d'en savoir plus soit des centres de tri, des stations d'épuration des eaux ou des barrages électriques; ces visites leur permettraient de voir concrètement « comment c'est fait ». D'autres envisageaient la possibilité d'entreprendre des projets dans le milieu comme mettre sur pied un jardin communautaire.

#### **➔ Un aspect ludique qui laisse sa place à l'alphabétisation**

---

Les adultes ont dit de façon ponctuelle vouloir des activités ludiques comme des jeux ou des conférences données par des environnementalistes. Certains ont rappelé toutefois qu'il était important de faire du français puisqu'il s'agissait de la principale raison de leur présence au centre d'éducation populaire.

---

### **3.3.4 Quand et à quelle fréquence intégrer l'ERE**

---

Les adultes se montrent intéressés à intégrer l'ERE dans les cours d'alphabétisation et sont généralement prêts à entreprendre une démarche à long terme. 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.

## CONCLUSION

---

Au terme de cette enquête, il est intéressant de constater que les groupes d'éducation populaire n'ont pas exactement les mêmes conceptions de l'environnement que les adultes qui fréquentent leurs organisations. Certes l'environnement est pour tous d'abord appréhendé comme ce qui les touche et ce qui les entoure. Des éléments naturel et social le constituent. Néanmoins, leurs représentations de l'environnement sont différentes. Pour les groupes d'éducation populaire, l'environnement est d'abord une ressource à *gérer* et c'est aussi l'environnement-nature à *apprécier, à respecter, à préserver*. Alors que pour les adultes de la recherche, l'environnement est d'abord un problème à *résoudre* (Sauvé, 1997; Sauvé et Villemagne, 2003). Il est aussi une nature-plaisir ainsi qu'une planète en péril, car l'environnement est menacé, pollué et dégradé par les activités humaines. Mais dans le cas des groupes d'éducation populaire, c'est une vision beaucoup moins cataclysmique qui est véhiculée. Pour les adultes, l'environnement est problème, que cela soit parce que leur milieu de vie est malpropre ou parce que les pollutions « plurielles » affectent leur santé. Parfois il leur est difficile de faire le lien entre les questions locales et globales. Mais ils sont bien conscients que la planète ne peut plus supporter les pollutions multiples et nombreuses générées par les populations humaines. Entre sous-information et surinformation, les adultes s'en remettent beaucoup aux gouvernements qui par les lois devraient agir comme garant de la qualité de l'environnement; or les adultes sont déçus vis-à-vis les instances qui les gouvernent. Ainsi, il apparaît que si les groupes d'éducation populaire suggèrent que l'environnement n'est pas une priorité pour les adultes de leurs groupes, les préoccupations des adultes en ce qui concerne les questions environnementales vives sont très fortes. Et malgré le défi que cela représente pour eux d'avoir accès à l'information et de comprendre celle-ci, ils jugent que les médias télévisuels leur apportent beaucoup.

En matière d'éducation relative à l'environnement, les groupes d'éducation populaire souhaitent inscrire celle-ci dans le cadre de leur mission première, qui en est une de développer les compétences de base des adultes. Quant aux adultes, ils souhaitent une intégration de l'éducation relative à l'environnement qui soit vivante et qui crée un changement dans leur milieu de vie. Ils veulent agir et servir d'exemple dans leur

milieu. La propreté, le recyclage, la consommation responsable et l'éducation des citoyens sont des sujets récurrents chez les groupes d'éducation populaire comme pour les adultes lorsqu'il est question d'agir pro-environnemental.

Ainsi, si la compréhension des problématiques environnementales contemporaines semble relativement bonne pour les formateurs et les adultes de la recherche, le développement d'un agir critique pro-écologique apparaît peu significatif au regard d'un contexte socio-économique jugé complexe et angoissant. Par ailleurs, les préoccupations environnementales des groupes d'éducation populaire ont déjà amené plusieurs d'entre eux à développer des projets ou ateliers abordant les questions environnementales vives du moment. De ces expériences, ils retiennent qu'il faut être pratique et concret; respecter les besoins des adultes; étudier les questions environnementales en les intégrant aux ateliers d'alphabétisation. De leurs points de vue, l'intégration « permanente » ou récurrente des questions environnementales vives aux pratiques d'alphabétisation présente plusieurs conditions :

- la création d'activités et de matériels pédagogiques qui, respectant la mission première d'alphabétisation des groupes d'éducation populaire, intègre adéquatement les questions environnementales intéressant les adultes;
- la formation des intervenants/formateurs des groupes d'éducation populaire;
- l'accompagnement des intervenants/formateurs par des experts en environnement.

La table est donc mise pour entreprendre de nouveaux projets visant à répondre aux besoins et aux intérêts des adultes et des groupes d'éducation populaire qui les accompagnent dans leurs apprentissages. Par ailleurs, comme le soulignent Morval (2007) et l'OCDE (2009), plus les adultes ont une compétence environnementale élevée, plus ils offrent un contexte favorable aux nouvelles générations et à leur entourage, à l'appropriation des problématiques environnementales contemporaines et à l'adoption de modes de vie et de développement écoresponsables.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Arthur, J. et Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 11(1), p. 9-23.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Saint-Nicolas : PUL.
- Blanchon, D., Moreau, S. et Veyret, Y. (2009). Comprendre et construire la justice environnementale. *Annales de Géographie*, 665-666, p. 35-60.
- Cannan, C. (2000). The environmental crisis, greens and community development. *Community Development Journal*, 35(4), p. 365-376.
- Charles, L. Emelianoff, C., Ghorra-Gobin, C., Roussel, I., Roussel F.-X. et Scarwell, F-H. (2007). Les multiples facettes des inégalités écologiques. *Développement durable et territoires*, 9, 14p.
- Clover, D., Follen, S. and Hall, B. (2000). *The nature of transformation. Environmental adult education, 2nd Edition*. Toronto : Ontario Institute For Studies In Education.
- Clover, D. E. (1999). *Learning patterns of landscape and life : Towards a learning framework for environmental adult education*. Thèse inédite de Philosophie, Université de Toronto.
- 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 : Institut de la statistique.
- Foley, G. (1994). Adult education and capitalist reorganisation. *Studies in the Education of Adults*, 26 (2), p. 121-143.
- Freire, P. (1983). *La Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte / Maspero.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : Ideologies in Discourses*. Philadelphia : Falmer.
- Haugen, C. (2009). Adult Learners and the Environment in Last Century : an Historical Analysis of Environmental Adult Education, *Electronic Green Journal*, p. 1-11.
- Hill, R. J. (2003). Environmental justice : Environmental adult education at the confluence of oppressions. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 27-38). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice : A crucial link between environmentalism and community development ? *Community Development Journal*, 37(4), p. 349-360.
- Statistique Canada (2001). *Milieus urbains et milieux ruraux : le gradient géographique*. Consulté le 4 octobre 2012 sur <http://www.statcan.gc.ca/pub/91f0015m/2007008/4144752-fra.htm>
- IPCC (2007). Summary for Policymakers. Dans : *Climate Change 2007 : Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, M.L. Parry, O.F. Canziani, J.P. Palutikof, P.J. van der Linden and C.E. Hanson, Eds., Cambridge University Press, Cambridge, UK, p. 7-22.
- Kelly, S. et al. (2004) *Teaching and learning writing : a review of research and practice*. Research report NRDC, p.5-120.
- Kempf, H. (2009). *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*, Paris : Éditions du Seuil.
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Paris : Seuil
- Larrère, C. (2009). La justice environnementale. *Multitudes*, 2(36), p. 156-162.

- Malone, K. (1999). Reclaiming silenced voices through practices of education and environmental popular knowledge production. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 232-242.
- Marleau, M. E. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et Francophonie*, 37(2), p. 11-32
- Martinez, M.-L. et Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 9, p.57-74.
- MEQ – Ministère de l'éducation (2000) *Programme de soutien aux organismes d'alphabétisation populaire autonomes*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Morval, J. (2007) *La psychologie environnementale*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- NIACE (1993). *Learning for the future : Adult learning and the environment*. United Kingdom : National Institute of Adult Continuing Education - NIACE
- OCDE (2009). *Green at fifteen ? How 15 years olds perform in environmental science and geoscience in PISA 2006*. France : OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pezzullo, P. C. (2003). Touring « cancer Alley, Louisiana : Performances of community and memory for environmental justice. *Text and Performance Quarterly*, 23(3), p. 226-252.
- Rosnay (de), J. (1994). *L'écologie et la vulgarisation scientifique : de l'égocitoyen à l'écocitoyen*. Québec : Fides.
- 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.
- St-Clair, R. (2003). Words for the world : Creating critical environmental literacy for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, p. 69-78.
- Sauvé, L. (2008). Appel de contribution. Numéro thématique sur l'éducation relative à l'environnement. *Vivre ensemble, sur Terre. Éducation et francophonie*, 37(2), p. 1-10.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 7, p.7-20.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2007). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et “ chantier ” social : un défi de formation. *Chemin de Traverse. Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 2, p.19-33.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *Éducation relative aux valeurs environnementales*. Module 6. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L. (2000). 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, S., Wals A. et Clarkin, P. (dir.). (2000). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education, p57-71.
- Sauvé, L. (1997). Pour une éducation relative à l'environnement. 2ème édition. Montréal : Guérin.
- Shalla, V. et Schellenberg, G. (1998). *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*. n° 89-552-MIF au catalogue n°3. Ottawa : Statistique Canada.

- Street, B. (1997). The implication of the New Literacy Studies for Literacy Education, *NATE and contributors*, p. 45-59
- Street, B. (2003). What's new in new literacy studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), p. 77-91.
- Street, B. (2005). Recent application of new literacy studies in educational contexts. *Research in teaching of english*, 39(4), p.417-423.
- Suzuki, D. (2003). L'équilibre sacré. Redécouvrir sa place dans la nature. Montréal : Fides.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. et Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents and community members : a study of intergenerational and intercommunity learning, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), p. 12-21.
- Villalba, B. et Zaccai, E. (2007). Inégalités écologiques, inégalités sociales : interfaces, interactions, discontinuités. *Développement durable et territoires*, 9, 6p.
- Villemagne, C. et Allaire, J.-F. (2008). *Enquête exploratoire sur les pratiques, intérêts et conceptions en matière d'environnement des groupes d'éducation populaire de trois régions administratives du Québec*, Rapport de recherche- Fond du CRSH Institutionnel. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Villemagne, C. (2008). Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, *Revue électronique des sciences de l'environnement VertiGO* 8 (1), 8 pages. [http://www.vertigo.uqam.ca/vol8no1/art5vol8no1/carine\\_villemagne.html](http://www.vertigo.uqam.ca/vol8no1/art5vol8no1/carine_villemagne.html)
- 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.
- Worldwatch Institute (2003). *State of the World 2003*. The Worldwatch Institute, Washington D.C.
- Walter, P. (2007). Adult Learning in New Social Movements : Environmental Protest and the Struggle for the Clayoquot Sound Rainforest. *Adult Education Quarterly*, 57(3) p. 248-263.