

Éducation relative
à l'environnement

Éducation relative à l'environnement

Regards - Recherches - Réflexions

Volume 7 | 2008

La dimension critique de l'éducation relative à
l'environnement

L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes : Quelles dimensions critiques ?

Carine Villemagne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3143>

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Carine Villemagne, « L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes : Quelles dimensions critiques ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 7 | 2008, mis en ligne le 20 septembre 2008, consulté le 07 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3143>

Ce document a été généré automatiquement le 7 mai 2019.

L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes : Quelles dimensions critiques ?

Carine Villemagne

- 1 Nos sociétés contemporaines font face à une crise plurielle, mondialisée, dont les manifestations sont multiples. Dans ce contexte, les citoyens (qui sont majoritairement des adultes) peuvent se sentir démunis voir totalement impuissants pour apporter un quelconque changement qu'il soit social et, ou environnemental. Par ailleurs, ces mêmes citoyens sont loin d'être égaux face à une telle crise : c'est vrai à l'échelle internationale si nous comparons les pays occidentaux aux pays dits « sous-développés » ; c'est aussi une réalité au Québec, si l'on compare entre elles et eux, des régions, des villes, des quartiers, des groupes de citoyens. Il apparaît ainsi que les personnes les plus pauvres sont aussi celles susceptibles de vivre le plus souvent dans des milieux de vie dégradés. Elles sont également perçues comme étant les moins équipées pour participer activement aux débats et aux décisions locales qui pourraient contribuer à l'amélioration de leur qualité de vie, comme de leur cadre de vie. En ce sens, Demers (1992, *in* Bouchard et St-Amant, 1996) a mis en évidence le lien entre un faible niveau de scolarité et une contribution démocratique et sociale réduite. Sans pouvoir conclure qu'une situation de pauvreté égale nécessairement un faible niveau de scolarité ainsi qu'un milieu de vie dégradé, force est de constater que ces facteurs ont tendance à cristalliser ensemble, participant au développement d'injustices de natures sociales, environnementales, éducatives et économiques (Hillman, 2002).
- 2 Dans ce contexte, l'éducation peut être interpellée comme une des stratégies possibles permettant aux adultes de réfléchir aux questions qui leur posent problème tout en recherchant des solutions appropriées. Nos travaux de recherche s'inscrivent en éducation des adultes, en contexte non formel et communautaire. Plus précisément, ce sont les champs de l'alphabétisation et de l'éducation relative à l'environnement (ERE)

des adultes qui, comme nous le montrerons ci-après, sont mis à contribution en vue du développement de l'engagement social et environnemental des adultes. Nos choix de recherche orientent nécessairement l'ensemble des propos tenus dans cet article.

- 3 À notre connaissance, les occasions de travail conjoint des acteurs communautaires de l'alphabétisation et de l'ERE ne sont pas nombreuses. Une volonté d'associer l'alphabétisation et plus largement l'éducation des adultes avec les questions d'environnement est néanmoins relevée (Cdéacf - Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine du Québec, 2001). Par exemple, une bibliographie sélective *Une éducation écologique pour construire nos communautés* a été élaborée pour les membres du Cdéacf. Quelques pratiques éducatives auraient également été développées par ces mêmes membres¹. Mais aucune étude n'a jamais été menée relativement à celles-ci.
- 4 Par ailleurs, nous n'avons recensé aucune recherche scientifique ayant été conduite au croisement des champs éducatifs de l'alphabétisation et de l'ERE des adultes. C'est la raison pour laquelle nous avons débuté fin 2007, une recherche de développement financée par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture) visant le développement et l'expérimentation d'un programme éducatif « Alphabétisation des adultes et ERE en milieu communautaire »². Ce projet étant en démarrage, nous partagerons dans cet article les réflexions, basées sur une revue critique de littérature, qui ont servi à construire les bases de cette recherche.
- 5 Dans le but d'explorer les avenues éducatives pouvant favoriser l'engagement social et environnemental des adultes, au moyen d'un programme éducatif arrimant alphabétisation et ERE des adultes, nous exposerons quatre grands points dans cet article :
 - Dans un premier temps, nous proposons de clarifier le lien qui unit si fondamentalement le « social » et « l'environnemental » parce que ce lien n'est pas encore considéré comme un « allant de soi ».
 - Nous présenterons ensuite un portrait de l'alphabétisation des adultes et du courant spécifique de l'alphabétisation conscientisante dans lequel nous inscrivons notre réflexion sur l'engagement social et environnemental des adultes.
 - Un portrait de l'ERE des adultes sera exposé. Nous porterons une attention particulière au courant critique de l'ERE qui semble approprié à nos travaux de recherche.
 - Enfin, nous réfléchirons à comment l'alphabétisation et l'ERE des adultes pourraient contribuer, au sein d'un même programme éducatif, au développement de l'engagement social et environnemental des adultes dans leur milieu.

Arrimer ensemble les questions sociales et environnementales

« Le social » et « l'environnemental »

- 6 Avant d'entrer dans le vif des questions éducatives, il semble important de clarifier ce que nous entendons par « social » et « environnemental » et le lien entre ces deux sphères. En effet, si les liens entre environnement et économie sont aujourd'hui reconnus, les liens entre les questions sociales et environnementales ne sont pas toujours élucidés (Burch, 1994).

- 7 Le « social » renvoie au mot société qui, selon la perspective disciplinaire adoptée, peut prendre différentes significations. Les perspectives sociologique et ethnologique proposent ainsi de considérer la société humaine comme un groupe de personnes, un ensemble d'individus partageant des éléments communs comme un territoire, une culture, un système de valeurs, etc. Les questions sociales renvoient aux diverses problématiques qui concernent les membres de cette société, notamment leurs conditions de vie, les relations entre les personnes, l'économie et l'emploi, etc.
- 8 Quant à « l'environnemental », il fait référence au concept d'environnement qui polysémique, est utilisé dans divers domaines. Par exemple, dans le langage courant, il pourra être question d'environnement naturel, social, économique, d'environnement urbain, d'environnement technologique, etc. Une telle sémantique alimente souvent la confusion. L'acception du mot environnement que nous privilégions est la suivante : l'environnement peut être caractérisé comme l'ensemble des composantes biophysiques d'un milieu en interaction avec ses composantes sociales et culturelles. Et comme le précise Sauvé (1997a, p. 43), l'environnement est une réalité essentiellement contextuelle. Ce sont donc les humains, les groupes sociaux, mais aussi le milieu construit et naturel (support de vie, êtres vivants non humains, climat, etc.) « qui font » l'environnement.
- 9 Néanmoins, nos sociétés contemporaines occidentales, les visions du monde qu'elles ont construites et les modes de vie qu'elles privilégient, ont tendance à concevoir les sociétés en extériorité à leur environnement : le lien qui les unit à l'environnement n'est plus facilement perçu. Le plus souvent, l'environnement est représenté comme un réservoir de ressources : le pétrole, le bois et l'eau, sont quelques-unes des ressources qui sont porteuses d'enjeux et qui font l'objet de débats dans l'actualité québécoise. L'environnement est aussi souvent appréhendé comme un problème : par exemple, les épisodes climatiques extrêmes qui mettent en danger les populations ; ou encore, les pollutions de l'air, des sols ou de l'eau qui affectent la santé humaine. Mais peut-on explorer d'autres conceptions de l'environnement, celles de l'environnement-milieu de vie et de l'environnement-projet communautaire comme le suggère Sauvé (1997a) ?
- 10 Les liens entre les questions sociales et environnementales, nous l'avons dit, ne sont pas toujours clarifiés. Plusieurs études récentes tentent toutefois de caractériser ce lien dynamique. Par exemple, des chercheurs de l'Université McGill ont démontré que les populations les plus riches comme les plus pauvres menacent la biodiversité (Bérubé, 2007). Les inégalités sociales (et économiques) en sont l'explication. Par ailleurs, certains mouvements comme celui pour la justice environnementale ont été fondés à partir de cette intuition que les injustices sociale et environnementale vont souvent de pair (Foley, 1994 ; Hillman, 2002).
- 11 Kempf (2007) va également dans le même sens en dénonçant « ces riches qui détruisent la planète » parce que ces derniers privilégient la croissance matérielle et l'enrichissement personnel ; ils véhiculent l'idéologie du gaspillage et sont davantage coupés « de l'environnement social et écologique » (ils ne fréquentent pas les foules, ils vivent dans des milieux climatisés, protégés et aseptisés). Le paradoxe est alors que des populations luttent pour leur survie, alors que d'autres aspirent à une qualité de vie individualiste et matérielle (Heller, 2003).
- 12 Kempf (2007) lance ainsi un appel à mettre en relation l'écologie et le social dans tous les choix de société. Le défi apparaît de taille car il faut dans un proche avenir, faire travailler ensemble divers types d'acteurs dont les missions respectives sont

historiquement dissociées. Nous pouvons illustrer la situation dans le contexte des organisations communautaires³. L'écologie et l'environnement sont l'apanage des organisations militantes écologistes et des groupes environnementaux (certains ont aussi une mission éducative clairement affichée). Les questions sociales sont pour leur part portées par des organisations de lutte contre la pauvreté, de sécurité alimentaire, de logement social, d'éducation populaire, d'alphabétisation, etc.

S'intéresser « aux plus défavorisés » plutôt qu'« aux riches » dans une perspective éducative

- 13 Quel public prioriser ? Et pourquoi ? C'est à ces courtes questions que nous tentons de répondre ici. Nous proposons de travailler en priorité avec des personnes, des adultes issus de milieux défavorisés, et ce pour plusieurs raisons :
1. Ce sont les populations défavorisées qui sont les plus confrontées aux désordres sociaux et écologiques (Kempf, 2007). Par ailleurs, être pauvre et vivre dans un milieu dégradé semble considéré comme un « mal » acceptable par les dirigeants et malheureusement aussi parfois par les personnes mêmes qui vivent ces situations. Un éducateur en environnement avec qui nous avons travaillé (Villemagne, 2005) se révoltait contre cette « fatalité » affichée par les gens de son quartier : ils acceptaient de vivre dans un environnement jonché de déchets et d'ordures, pollué par les usines voisines et les axes de circulation (plus souvent à proximité des quartiers riches que des quartiers pauvres), car de toute façon ils n'avaient pas le choix de leur milieu de vie en raison de leur pauvreté ! On peut se révolter, mais aussi comprendre cette logique d'intériorisation de sa condition dont parlait Paolo Freire (1983).
 2. Ce sont des populations qui ont, pour le moment, peu de pouvoir reconnu et peu d'espace d'expression sur la scène locale et internationale. Comme le constate Kempf (2007, p. 36) : « pauvres des banlieues occidentales, paysans d'Afrique ou de Chine, employés des *maquiladoras* américaines, habitants des bidonvilles de partout, n'ont [tout simplement] pas voix au chapitre ».

L'alphabétisation des adultes

Regard d'ensemble sur l'alphabétisation des adultes

- 14 En matière d'éducation d'adultes, les publics sont diversifiés et les possibilités éducatives sont vastes. Nous intéressent spécifiquement à l'alphabétisation des adultes, celle-ci apparaît être un champ théorique et pratique à la fois riche et disparate (EIACA, 2003 ; Fernandez, 2005 ; Legendre, 2005). Ainsi, l'alphabétisation des adultes est l'objet de différentes propositions, d'étroites à englobantes qui, dépendantes d'un contexte, complexifient la compréhension du champ (Kruidenier, 2002). Elle peut signifier le développement de compétences de base en lecture, écriture et calcul, voire en informatique. Mais dans une perspective plus large, elle peut viser le développement des compétences des adultes à s'engager socialement et à exercer pleinement leur citoyenneté (HRDC, 2001). L'alphabétisation des adultes apparaît aussi être un levier pour l'accès à d'autres domaines d'apprentissage et à l'exercice des différents rôles sociaux de l'adulte (MEQ, 2002).
- 15 Diverses approches en alphabétisation des adultes sont distinguées selon leur finalité (Caselles, 2007), approches qui sont chacune porteuse d'une culture et d'un contexte social et historique (Fernandez, 2005). C'est notamment la raison pour laquelle

l'alphabétisation est associée à d'autres concepts approchants tels la littératie, l'alphabétisme, la francisation ou encore l'illettrisme.

- 16 Leclerc (1999, *in* Fernandez, 2005) présente ainsi trois types d'approches reposant sur des conceptions différentes de l'alphabétisation : 1) les approches inspirées d'une conception déficitaire ; la formation de l'adulte, dont le niveau de scolarité est situé en deçà d'un seuil minimal établi⁴, vise un rattrapage scolaire ; 2) les approches inspirées de conceptions compréhensives se concentrant sur les dimensions sociales, culturelles et politiques de l'analphabétisme ; 3) les approches de nature managériale axées sur le développement de compétences nécessaires à l'adulte pour fonctionner en société (des visées économiques et démocratiques sont sous-jacentes).
- 17 D'autres approches sont aussi identifiées par Fernandez (2005), approches qu'il n'est pas forcément aisé de replacer dans la première typologie de Leclerc présentée ci-haut. Voici quelques exemples d'approches retenues : l'approche fonctionnelle, l'approche familiale, l'approche conscientisante, l'approche scolaire, etc.
- 18 Dans le cadre du projet de recherche « Alphabétisation des adultes et ERE en milieu communautaire », nous avons logiquement choisi de centrer nos réflexions sur les adultes faiblement alphabétisés : d'une part, parce que l'analphabétisme des personnes va souvent de pair avec la pauvreté : « il est clair que les compétences en littératie déterminent aujourd'hui les conditions de vie des personnes – les deux problématiques sont imbriquées » (Perreault, 2006) ; d'autre part, parce que selon le RGPAQ (2006), la situation d'analphabétisme peut « déposséder et exclure [les adultes] de toute vie sociale, culturelle, communautaire, économique ou politique ». Elle les empêche potentiellement de développer des formes d'engagement sur des questions qui les affectent dans leur quotidien. En somme, si l'analphabétisme marginalise certains adultes ou les rend à risque d'être marginalisés dans la société, l'alphabétisation des adultes peut contribuer à ce qu'ils soient capables de s'engager dans leur milieu sur des questions à la fois sociales, communautaires, politiques, économiques, culturelles et environnementales. L'alphabétisation peut donc être située au cœur de l'exercice d'une citoyenneté active. Certains « groupes d'alphabétisation » développent d'ailleurs déjà des programmes éducatifs de nature « conscientisante », programmes ayant une visée d'engagement social des adultes dans leur milieu⁵. À ce titre, au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) reconnaît que les activités éducatives proposées par certains groupes d'alphabétisation favorisent la prise en main par les adultes de leurs conditions de vie et de celles de leur milieu. Elles permettent à ces personnes de mieux exercer leurs rôles et leurs responsabilités de citoyen.

L'alphabétisation conscientisante

- 19 Nos travaux s'inscrivent particulièrement dans le courant de l'alphabétisation conscientisante, émancipatrice, critique et orientée vers la transformation sociale. Elle n'a donc rien d'une alphabétisation instrumentale. Pour Rosenberg (*in* Manise, 2008) :

[L'alphabétisation conscientisante est] une alternative à l'alphabétisation « instrumentale », prétendue neutre, mais de fait assimilatrice. L'alphabétisation conscientisante vise à promouvoir une approche critique de la réalité parmi les populations opprimées et marginalisées. Faisant appel à une motivation fondamentale – la valorisation de l'expérience perçue empiriquement – elle promeut chez les personnes et les groupes qui subissent leurs conditions d'existence une conscience plus claire de leur situation objective [...].

L'alphabétisation « conscientisante » de Paolo Freire consiste à apprendre à lire et à écrire en suscitant la réflexion critique des participants à propos de leur situation sociale, pour la comprendre et agir sur leur environnement. Il s'agit donc de partir de l'expérience des apprenants, de leurs savoirs, de leurs préoccupations et de leurs centres d'intérêt.

- 20 Paolo Freire, instigateur de l'alphabétisation conscientisante, proposait ainsi une pédagogie libératrice reposant avant tout sur le dialogue. Dans sa proposition éducative, « l'enseignant » prend le statut d'un « animateur » qui accompagne les adultes, qui apprenants-actifs, examinent de façon critique une situation qui les préoccupe. Ces adultes sont amenés à vivre une transformation de leurs idées et de leurs présupposés, les conduisant à devenir des adultes-acteurs, porteurs de changement dans leur milieu. L'alphabétisation des adultes est réalisée à travers l'étude et la déconstruction des mots qui sont exprimés au regard de la réalité étudiée par les adultes.
- 21 Dans ce cas, l'alphabétisation vise la conscientisation des adultes aux différentes réalités de la société dans laquelle ils vivent et contribue au développement d'un pouvoir-agir chez ces adultes, pouvoir de s'affirmer, de réaliser leurs aspirations et de participer aux changements sociaux, politiques, culturels (etc.) qu'ils jugent pertinents (Freire, 1983 ; Fernandez, 2005 ; RGPAQ, 2006). Une telle proposition de Freire devrait être adaptée et redéfinie en fonction du contexte spécifique de sa mise en œuvre (contextes éducatifs, historiques, politiques, etc.). Ce sont à la fois les fondements théoriques et les pratiques éducatives de l'alphabétisation conscientisante qui devront être mobilisés dans le cadre du programme éducatif à venir « Alphabétisation des adultes et ERE en milieu communautaire ».
- 22 Soulignons que la « perspective conscientisante » inscrit l'alphabétisation dans les champs plus vastes de l'éducation communautaire ou populaire, de l'action communautaire (Lovett, 1997 ; Villemagne, 2005), mais aussi dans le courant critique et participatif de l'éducation des adultes (Beatriz, 2000 ; Finger et Asun, 2001).
- 23 À la différence des pays en voie de développement où l'alphabétisation est souvent associée à l'éducation relative à l'environnement des adultes en vue de résoudre des problèmes environnementaux (Compaoré, 2003), au Québec et au Canada peu d'initiatives croisant l'alphabétisation des adultes et l'ERE ont été répertoriées et documentées jusqu'à maintenant. Quelques recherches dans le domaine de l'alphabétisation environnementale ont bien été menées antérieurement au Canada (par exemple, Pruneau et coll., 2000). Mais l'alphabétisation environnementale, souvent limitée au développement d'un savoir environnemental, ne peut être confondue avec l'ERE qui vise l'amélioration des relations personnes-groupes sociaux-environnement (Sauvé, 1997a) au moyen du développement chez les apprenants de savoirs, mais aussi d'un savoir-être, d'un savoir-faire et d'un vouloir-agir.

L'éducation relative à l'environnement des adultes

Regard d'ensemble sur l'ERE des adultes

- 24 Le public adulte apparaît négligé en éducation relative à l'environnement :
1. Les pratiques éducatives sont peu nombreuses (Vaughan et coll., 2003), et ce, par contraste avec l'ERE des jeunes générations. Le RCSE – Réseau canadien des subventionneurs en environnement (2006) préfère par exemple se concentrer sur l'ERE des jeunes et des enfants

pour des « raisons pratiques ». De plus, l'ERE des adultes semble « diluée » dans un ensemble de pratiques visant l'éducation du « grand public » (cas par exemple, des musées, des centres d'interprétation, des jardins zoologiques, etc.).

2. Comme champ de recherche, l'ERE des adultes est aussi sous-théorisée (Clover, 1999 ; Clover et coll., 2000), particulièrement lorsqu'elle se déploie en milieu communautaire (Villemagne, 2005). Pourtant l'ERE des adultes pourrait jouer un rôle majeur : ce sont les adultes d'aujourd'hui qui font des choix socio-environnementaux. Or ils ne sont pas toujours en mesure de réaliser et d'assumer ces choix, particulièrement lorsqu'ils sont faiblement scolarisés et peu alphabétisés.
- 25 Le milieu communautaire est néanmoins reconnu comme étant un acteur clé en matière d'ERE des adultes (NIACE, 1993, p. 10) même si le défi est de stimuler sa vigueur à travers la participation des adultes (Heimlich, 1996). Ne pouvant plus attendre les jeunes générations pour répondre à certaines questions environnementales urgentes, un effort d'éducation des adultes doit être déployé. Les adultes ayant une conscience environnementale globalement moins développée que les jeunes, le potentiel de développement de l'ERE des adultes en tant que force de changement est donc considérable (NIACE, 1993). Ceci, toutefois, à la condition que l'ERE des adultes ne soit pas limitée à une éducation au savoir scientifique environnemental, à une éducation pour l'environnement (NIACE, 1993 ; St-Clair, 2003) ou encore à une éducation visant le développement de simples « éco-gestes ».
- 26 L'ERE des adultes pourrait s'inscrire dans le paradigme critique, en vue de la transformation des réalités sociales et environnementales par les adultes eux-mêmes.

Le courant critique en ERE

- 27 Comme Sauvé (2003) le souligne, l'ERE est formée d'un ensemble de courants diversifiés. Parmi ceux-ci, l'un semble plus approprié au développement de l'engagement des adultes. Il s'agit du courant de l'ERE critique aussi appelé le courant de l'ERE socialement critique. Ce courant s'attache aux dimensions politique et sociale de la relation à l'environnement dans une perspective de transformation sociale, environnementale et politique (Robottom et Hart, 1993) ; en cela, il est cohérent avec les fondements de l'alphabétisation conscientisante.
- 28 Le courant de la critique sociale, rattaché à la théorie critique, est globalement peu développé que ce soit en éducation en général et plus spécifiquement en éducation relative à l'environnement. Pour éclairer le courant de l'éducation relative à l'environnement socialement critique, nous présentons d'abord plusieurs caractéristiques de l'application de la théorie critique en éducation pour ensuite explorer les quelques propositions recensées pour le courant de la critique sociale de l'ERE.
- 29 Gibson (1986, p. 44-54) identifie trois principaux apports des théoriciens critiques à l'éducation :
- Une cartographie des inégalités et des injustices en éducation qui s'étendent à toutes les sphères de la société (par exemple la santé, les revenus) et qui se reproduisent dans le temps.
 - Une identification des fondements et des causes de ces inégalités en éducation. Les processus et les structures éducationnels contribueraient au maintien de ces inégalités.
 - L'élaboration de quelques propositions pour remédier concrètement à ces injustices. Gibson (1986) ainsi que Burbules et Berk (1999), à plusieurs années d'intervalle, constatent que ces

propositions ont surtout été des analyses et des prescriptions. Peu de propositions pédagogiques ont été développées dans ce sens, hormis celle de la pédagogie critique à laquelle les noms de Giroux, Freire, Apple et McLaren sont associés.

[Une telle pédagogie requiert] un effort de la part des éducateurs. Ils doivent questionner les inégalités de pouvoir, les faux mythes relatifs au mérite et aux opportunités des étudiants et au système de croyances internalisées qui font que les individus et les groupes sociaux abandonnent tout questionnement et tout projet de changement dans leur vie. (Burbules et Berk, 1999, p. 50)

- 30 Cette pédagogie vise par un processus de conscientisation, l'*empowerment* des personnes, qui reconnaissant les injustices et les inégalités dont ils sont l'objet, et cherchent à les changer. Cette pédagogie est pour Freire (1983) fondée sur le dialogue et est associée à une praxis libératrice. Pour Giroux (1983, *in* Gibson, 1986), il s'agit de ne pas seulement adopter un langage critique, mais bien de développer un langage des possibles.
- 31 L'éducation socialement critique est donc associée au changement visant l'émancipation des personnes et de leur groupe social à travers un processus de réflexion critique et d'action qui concerne leur réalité sociale, où le langage joue un rôle crucial. Une telle éducation selon Robottom (1987) refuse tout consensus quant aux concepts qui lui sont associés. Pour lui, il n'y a pas de consensus possible pour plusieurs raisons : les concepts associés à l'éducation sont socialement construits, historiquement situés et influencés par un ensemble de présupposés propres à un groupe social ou une communauté ; l'atteinte d'un consensus peut conduire à instrumentaliser les concepts en jeux ; toute contestation est une activité saine qui amorce le changement.
- 32 Ainsi, toute proposition ou programme en éducation est construit à partir d'un ensemble de concepts contestés ou contestables, ce qui est le cas pour l'éducation relative à l'environnement. Par exemple, on dénombre plusieurs interprétations possibles de l'éducation relative à l'environnement qui se manifestent à travers une éducation à/au sujet de, pour, dans/par et relative à l'environnement. Cette pluralité n'a rien de pathologique selon Robottom (1987), mais plutôt ouvre le débat et suscite le changement en éducation relative à l'environnement. Elle offre un contexte favorable aux praticiens de développer et de théoriser leur propre vision de l'éducation relative à l'environnement.
- 33 L'éducation relative à l'environnement socialement critique repose sur un ensemble de principes que nous avons rassemblés ci-dessous (Robottom, 1987 ; Robottom, 1989 ; Robottom et Hart, 1993 ; Sauvé, 1997b ; Robottom, 2003) :
- les questions d'environnement sont contextualisées, historiquement situées et socialement construites ;
 - les valeurs, les intérêts, les fondements et les présupposés sous-jacents à diverses problématiques socio-environnementales (les relations d'exploitation, par exemple) sont clarifiés et explicités ;
 - le processus d'investigation de ces problématiques est fondé sur des situations particulières, vécues par les individus et leur communauté de manière réflexive, critique, éthique et métacognitive ;
 - le processus d'investigation est orienté vers l'action personnelle et collective ; elle poursuit des changements sociaux et environnementaux, en particulier la construction d'un nouveau système de valeurs, d'une nouvelle relation à l'environnement, l'émancipation des personnes et l'amélioration de l'environnement ;

- l'éducation relative à l'environnement est doublement idiosyncrasique ; les problèmes d'environnement sont situés dans le temps et dans l'espace ; ils font l'objet de solutions spécifiques ; toute proposition ou modèle d'éducation relative à l'environnement qui préfigure la pensée ou prescrit une démarche est alors limitatif ;
 - l'éducation relative à l'environnement est ancrée dans la communauté, son organisation, sa culture, son histoire naturelle et humaine ;
 - l'éducation relative à l'environnement est fondée sur un processus collaboratif faisant appel à la participation de tous les membres et les acteurs de la communauté ;
 - l'éducation relative à l'environnement invite les éducateurs à redéfinir les processus éducatifs ; interdisciplinaire, elle repose sur la construction de nouveaux types de relations entre les éducateurs et les apprenants.
- 34 Le courant de la critique sociale en ERE apparaît très prometteur compte tenu de ses visées de changement socio-environnemental et politique. Un tel courant favoriserait le redéploiement d'une démocratie participative qui manque tant à nos sociétés où le citoyen est souvent limité dans son intervention à celui d'être consommateur et le cas échéant, producteur de biens et services.

L'alphabétisation et l'ERE des adultes pour l'engagement social et environnemental

- 35 Au regard de l'exploration théorique que nous venons de mener, les courants de l'alphabétisation conscientisante et de l'ERE socialement critique pourraient vraisemblablement se rencontrer au sein de pratiques éducatives visant le développement de l'engagement social et environnemental des adultes. Certains acteurs (notamment les organisations communautaires) œuvrant en alphabétisation et en éducation relative à l'environnement, pourraient travailler ensemble à concevoir de telles pratiques éducatives.
- 36 L'association de leurs expertises et de leurs visions respectives serait très probablement source d'enrichissement et pleine de sens. Un tel croisement contribuerait à faire émerger chez les adultes : 1) une vision plus globale et systémique de leurs réalités ; 2) une citoyenneté appropriée au développement de relations plus harmonieuses et responsables avec les autres personnes et avec l'environnement, qu'ils soient proches ou loin d'eux ; 3) une culture de l'agir social et environnemental dans une perspective de transformation de leurs sociétés.
- 37 Des défis attendent également ces acteurs s'ils souhaitent travailler ensemble (et nous nous incluons dedans !). En voici quelques-uns que nous appréhendons déjà :
- apprendre à se comprendre en clarifiant les présupposés, les représentations, les systèmes de valeurs respectifs et développer un langage commun ;
 - trouver des contextes de collaboration adaptés ; chaque type d'acteurs étant soumis à des contraintes qui lui sont propres ;
 - négocier et formuler un agenda de priorités en intégrant les questions sociales et environnementales comme un tout indissociable.
- 38 En ce sens, il s'agit de décloisonner les disciplines dans lesquelles s'inscrit le travail de ces acteurs et développer une approche interdisciplinaire visant un enrichissement mutuel des acteurs en jeu.

39 Quelques principes généraux semblent enfin émerger en vue du développement des pratiques éducatives situées à la croisée des champs de l'alphabétisation conscientisante et de l'ERE socialement critique :

- Le développement d'une critique des réalités explorées par les adultes ne devrait pas être une fin en soi ; cette critique devrait jouer un rôle de déclencheur, de mise en action des apprenants. À ce titre, ce sont les adultes qui vont décider à travers leur cheminement réflexif, du type d'action à mener. Le projet éducatif proposé par les éducateurs ne peut être ainsi prédéterminé. Il s'agira plutôt d'un cadre dont le contenu sera construit au fur et à mesure. Un tel choix requiert des éducateurs une grande adaptabilité ainsi que l'adoption d'une posture d'accompagnateur ou de « personne-ressource » pour les adultes.
- Les situations éducatives planifiées devraient nécessairement imbriquer des apprentissages en alphabétisation et en ERE.
- L'expérience et les savoirs de chacun, adultes apprenants ou formateurs, devraient être valorisés et partagés.
- Vouloir comprendre et interpréter une réalité soumise à la critique devrait participer à la motivation des adultes, motivation à explorer en profondeur une réalité, désir d'alphabétisation pour lire et comprendre « le monde », pour participer à la transformation de cette réalité.
- Les pratiques éducatives développées devraient constituer une expérience formative pour tous les participants en accordant du temps à la formalisation des apprentissages réalisés à titre individuel ou collectif.
- La collaboration des participants, adultes-apprenants et formateurs devrait s'inscrire sur une base égalitaire dans la durée, soit de la mise en évidence d'une question-problème, en passant par son analyse critique et la recherche et mise en œuvre d'un projet correspondant.

Conclusion

40 Nous avons présenté dans cet article comment l'alphabétisation et l'ERE des adultes pourraient trouver un terrain de convergence au sein d'un même programme éducatif. En effet, l'adoption d'une perspective critique permet d'envisager le développement d'une visée commune à ce programme : celle de travailler à la construction de l'engagement social et environnemental des adultes-participants.

41 Beaucoup de défis demeurent néanmoins à relever pour concevoir ce programme éducatif « Alphabétisation des adultes et ERE en milieu communautaire », en particulier l'intégration des deux champs au sein de mêmes pratiques. En effet, des pratiques, des manières de faire communément admises en éducation sont remises en cause : l'objet d'étude est abordé dans une perspective interdisciplinaire, tant par les éducateurs que les adultes-apprenants ; la relation éducateur / apprenant-adulte et leurs rôles respectifs sont remis en question. L'éducateur partage son pouvoir avec l'apprenant dans le cadre d'une relation fondée sur le dialogue. L'éducateur se place également dans un contexte de renouvellement constant de ses pratiques. Schön (1994) appelle cela le passage du statut d'expert à celui de praticien réflexif.

42 Nous espérons que le projet de recherche, s'appuyant sur ces choix théoriques et pratiques, apportera des résultats suffisamment significatifs pour qu'ils soient transférables ultérieurement à d'autres contextes.

BIBLIOGRAPHIE

- Beatriz, O. (2000). Participation in environmental popular education workshops : an example from Mexico. *Convergence*, 33(4), 44-53.
- Bérubé, S. (2007). L'inégalité économique mène à la perte de biodiversité. *Le journal La Presse*, 22 mai 2007.
- Bouchard, P. et St-Amant, C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite de quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(1), 1-17.
- Burbules, N.C. et Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy : Relations, differences and limits. In Popkewitz, T.S. et Fendler, L., *Changing terrains of knowledge and politics* (p. 45-65). New York : Routledge.
- Burch, M.A. (1994). Adult environmental education : A regional report for North America. In Camozzi, A., *Adult environmental education. A workbook to move from words to action* (Appendix). Antigonish : LEAP.
- Caselles, B. (2007). *L'alphabétisation des adultes. Une recension des écrits pour une clarification des concepts*. Rapport d'étude, Université de Sherbrooke.
- Cdéacf – Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine du Québec. (2001). *Une éducation écologique, pour construire nos communautés. Bibliographie sélective : créer des liens entre « éducation et écologie » pour comprendre et agir sur notre monde*. Montréal : Cdéacf.
- 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.
- Clover, D.E., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The nature of transformation. Environmental adult education*, 2nd edition. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Compaoré, M. (2003). Éducation environnementale et programmes d'alphabétisation au Burkina Faso : cas de l'eau. *Vertigo*, 4(3), 1-9.
- EIACA – Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. (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.
- Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life (Unesco). Consulté le 26 juillet 2006 sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145985>
- Finger, M. et Asun, J.M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. Londres : Zed Books.
- Foley, G. (1994). Adult education and capitalist reorganisation. *Studies in the Education of Adults*, 26(2), 121-143.
- Freire, P. (1983). *La Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte / Maspero.

- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. Londres / Toronto : Hodder and Stoughton.
- Heimlich, J. (1996). *Adult learning in nonformal institutions*. ERIC digest 173.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale de la vie quotidienne*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice : A crucial link between environmentalism and community development ? *Community Development Journal*, 37(4), 349-360.
- HRDC – Human Resources Development Canada. (2001). *Adult literacy : policies, programs and practices*. Toronto : Human Resources Development Canada.
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Paris : Seuil.
- Kruidenier, J. (2002). *Research-based principles for adult basic education reading instruction*. Jessup : U.S. District of Columbia.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 4^e édition*. Montréal : Éditions Guérin Eska.
- Lovett, T. (1997). Community education and community development : The northern Ireland experience. *Studies in the Education of Adults*, 29(1), 39-50.
- Manise, J.-L. (2008). *Le cinéma, support pour l'alphabétisation conscientisante ?* Consulté le 6 février 2008 sur : <http://www.cesep.be>
- MEQ – Ministère de l'Éducation. (2000) *Programme de soutien aux organismes d'alphabétisation populaire autonomes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MEQ – Ministère de l'Éducation. (2002). *La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec / Direction de la formation générale des adultes.
- NIACE – National Institute of Adult Continuing Education (1993). *Learning for the future : Adult learning and the environment*. Royaume-Uni : NIACE.
- Perreault, M. (2006). *Un problème criant qui se tait : un Québécois sur 6 est incapable de lire ce communiqué*. Consulté le 15 janvier 2008 sur : http://www.alpha.cdeac.ca/les_actualites/lire.php?article=1626
- Pruneau, D., Chouinard, O., Claire, I., N'Kambou, R., Bourque, W. et Lévesque, I. (2000). A web site for the environmental literacy of community citizens. *Convergence*, 33(4), 97-109.
- RCSE – Réseau canadien des subventionneurs en environnement. (2006). *L'éducation relative à l'environnement au Canada. Survol à l'intention des subventionneurs*. Toronto : RCSE.
- RGPAQ – Regroupement des groupes populaires en alphabétisation. (2006). *L'alphabétisation populaire. Analphabétisme et pauvreté*. Consulté le 24 mai 2006 sur : <http://www.rgpaq.qc.ca>
- Robottom, I. (1987). Contestation and consensus in environmental education. *Curriculum perspectives*, 7(1), 23-27.
- Robottom, I. (1989). Social critique or social control : Some problems for evaluation in environmental education. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(5), 435-443.
- Robottom, I. (2003). Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 77-95.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Victoria : Deakin University.

Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement. 2^e édition*. Montréal : Guérin. Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.

Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal - Collectif ERE-Francophonie.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

St-Clair, R. (2003). Words for the world : Creating critical environmental literacy for adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 69-78.

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), 12-21.

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.

NOTES

1. Nous rapportons ici les propos recueillis lors d'une entrevue téléphonique réalisée en 2006 avec Shanon Hackett, professionnelle du Cdéacf. Une courte enquête est en cours de réalisation grâce au financement du CRSH institutionnel de l'Université de Sherbrooke. Elle permettra d'en savoir plus d'ici fin 2008.
2. Les résultats de cette recherche seront disponibles en 2009-2010.
3. Nous parlerons essentiellement de celles-ci dans cet article.
4. Ce niveau minimal semble varier selon les concepts choisis, les pays (et leur niveau de développement par exemple) et les types d'organisation. Pensons par exemple ici à l'OCDE ou encore à l'UNESCO.
5. Un numéro spécial (no. 15, octobre 2003) de la revue *Le monde alphabétique* présente un ensemble de pratiques développées en alphabétisation conscientisante.

RÉSUMÉS

Cet article présente les réflexions ayant contribué à construire les bases d'une recherche pour le développement et l'expérimentation d'un programme éducatif arrimant l'alphabétisation des adultes et l'éducation relative à l'environnement (ERE) en milieu communautaire. Après avoir clarifié les liens entre les questions sociales et environnementales, l'auteure expose les caractéristiques de l'alphabétisation et de l'ERE des adultes et explore comment ces champs

éducatifs pourraient contribuer ensemble au développement de l'engagement social et environnemental des adultes.

This article presents the reflexions which contributed to build the basis of a research for the development and experimentation of an education program associating adult literacy and community environmental education. After having clarified the links between social and environmental questions, the characteristics of adult literacy and adult environmental education will be exposed. Finally, an exploration of how these educational fields could together contribute to the development of the social and environmental commitment of adults will be offered.

AUTEUR

CARINE VILLEMAGNE

Professeure en éducation des adultes à l'Université de Sherbrooke (Québec) et membre du Réseau francophone international de recherche en éducation relative à l'environnement (RefERE), ses travaux de thèse ont porté sur le développement d'un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les adultes sont au cœur de ce modèle.