

Interventions éducatives et formation en travail écosocial : le cas d'un programme d'éducation relative aux changements climatiques dans un organisme d'éducation populaire au Québec

Carine Villemagne, Ph.D., Professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
carine.villemagne@usherbrooke.ca

Mélanie Champoux, Doctorante en éducation, Université de Sherbrooke
melanie.champoux2@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ :

Au Québec, les professionnelles de l'éducation populaire détiennent des formations variées, dont plusieurs se rattachent au champ du travail social. En ancrant leurs pratiques dans la dimension exclusivement sociale de l'environnement, celles-ci ont historiquement négligé de prendre en considération les relations qui unissent les personnes à leur environnement autre qu'humain, et ce, parce qu'elles n'ont pas été formées en ce sens. Pourtant, les réalités associées aux multiples dégradations environnementales, dont celles relatives aux changements climatiques, ne peuvent plus être ignorées et considérées en dehors du champ du travail social. Dans ce contexte, les professionnelles de l'éducation populaire s'interrogent quant aux nouvelles formes de pratiques émancipatoires qui leur permettraient de répondre aux besoins d'éducation relative aux changements climatiques (ERCC) des communautés qu'elles accompagnent. Afin d'illustrer les défis auxquels font face ces professionnelles, l'article se penchera sur l'étude du cas d'un organisme d'éducation populaire situé en Estrie. Cet organisme a développé un programme d'ERCC sur une période de cinq mois avec un groupe de huit adultes. Les forces et les lacunes de l'intervention éducative seront présentées et des pistes d'amélioration seront explicitées. Pour conclure, des recommandations seront formulées en vue de contribuer à l'émergence de la formation initiale et continue en travail écosocial.

49

MOTS-CLÉS :

Travail écosocial, éducation populaire, éducation relative aux changements climatiques, praxis collective transformatrice et émancipatoire

INTRODUCTION

Le XXI^e siècle est marqué par l'augmentation de diverses perturbations écologiques, dont celles en lien avec les changements climatiques (CC). Ces perturbations affectent la qualité des milieux de vie et la santé des populations les plus vulnérables : elles revêtent par là un caractère écosocial. Ainsi, les professionnelles de l'intervention sociale, dont une part œuvre dans le domaine de l'éducation populaire (EP), sont de plus en plus appelées à intervenir auprès de populations précarisées et

vulnérables au regard des conséquences des CC. L'émergence théorique du domaine du travail écosocial contribue à élargir le champ d'action de ces professions pour prendre en compte les liens étroits qu'entretiennent les êtres humains avec les environnements au sein desquels elles évoluent.

Le but de cet article est double. Premièrement, il s'agit de mieux cerner les défis que peuvent rencontrer les intervenantes sociales dans la mise en œuvre d'interventions éducatives qui intègrent les interrelations humains-environnements, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder les changements climatiques. Deuxièmement, il importe de formuler des pistes pour l'amélioration de la formation des professionnelles de l'intervention sociale.

Une étude de cas interprétative (Merriam, 2009) d'un programme d'éducation relative aux changements climatiques (ERCC) réalisée par un organisme d'EP au Québec (Villemagne et al., 2014) permet d'analyser les défis qui se posent aux intervenantes sociales dans les milieux d'EP lorsque vient le temps de relever les deux principales visées du travail écosocial, soit d'intégrer de manière holistique la dimension sociale et environnementale du bien-être des personnes précarisées et de mettre en œuvre une approche éducative émancipatoire et transformatrice visant le changement écosocial. L'analyse de cette intervention éducative particulière dans cette optique ouvre enfin sur la formulation de pistes pour l'amélioration de la formation en travail social.

1. Problématique

Les dernières décennies ont été marquées, et continuent de l'être, par une intensification de diverses perturbations écologiques qui sont intrinsèquement liées à des enjeux sociaux de justice et d'égalité. L'accroissement de la gravité et de la récurrence des phénomènes climatiques extrêmes, tels que les inondations ou les épisodes de sécheresse et de chaleur accablante (IPCC, 2022), figure parmi les problématiques écosociales les plus préoccupantes de notre temps. Une praxis engagée envers leur atténuation ne peut se déployer sans une prise de conscience des processus actuels d'érosion de la démocratie (Global State of Democracy Initiative, 2022), qui entraînent un accroissement des inégalités sociales et économiques et, avec elles, un recul de la justice sociale (Chancel et al., 2022). Les personnes les plus vulnérables de nos sociétés sont parmi les plus affectées par les dégradations écologiques. En effet, ce sont souvent les groupes sociaux les plus pauvres socioéconomiquement qui se trouvent poussés vers les périphéries ou les enclaves des régions, villes ou quartiers qui sont faiblement pourvus en infrastructures de protection et de résilience face aux dégradations environnementales et aux risques climatiques (Bullard, 2008). Ces personnes vulnérabilisées, souvent marginalisées par les cultures dominantes de nos sociétés, doivent sans cesse résister et lutter contre des dynamiques systémiques d'injustice écosociale (Ilardo et al., 2022). Ce sont elles qui se retrouvent le plus souvent exclues des processus de prise de décisions environnementales qui les concernent en premier lieu : elles ne se sentent pas habilitées à exprimer leurs points de vue en raison de leur désaffiliation et de leur faible estime de soi (Ilardo et al., 2022). Face à la nécessité d'engager les groupes sociaux envers l'atténuation des problématiques écosociales et le développement de leur citoyenneté, nous soutenons, à l'instar de Texeira et Krings (2015) ainsi que de Jarvis (2013), que l'intervention sociale auprès des populations vulnérabilisées se doit d'être émancipatoire et transformatrice. Cela implique la mise en œuvre d'une praxis collective intégrant les enjeux environnementaux aux enjeux sociaux et qui s'engage envers l'amélioration du pouvoir-agir des groupes sociaux accompagnés. Le cadre théorique permettra de clarifier ces orientations axiologiques.

Toutefois, comme le font remarquer nombre d'auteurs dans le champ émergent du travail écosocial, les professions reliées au travail social n'intègrent pas (ou très peu) les enjeux environnementaux à leurs préoccupations. Dans le contexte contemporain marqué par des

dégradations environnementales multiples, il devient important d'intégrer l'environnement biogéophysique¹ dans le modèle canonique *person-in-environment* (modèle qui, actuellement, se focalise uniquement sur la dimension sociale de l'environnement) (Dominelli et al., 2018; Gray et al., 2013; Hoff et McNutt, 1994; Matthies et al., 2001; Zapf, 2009). Ces auteurs relèvent également que les interventions en travail social sont principalement orientées vers des diagnostics centrés sur la responsabilisation de l'individu face aux défis de son quotidien, ce qui mène surtout à des interventions individuelles et à des approches cliniques. L'émergence du travail écosocial contribue à porter attention à l'évolution de la pratique du travail social vers une pratique plus collective, émancipatoire et transformatrice (Boetto, 2017; Rambaree et al., 2019; Ramsay et Boddy, 2017). Enfin, une littérature foisonnante à l'échelle internationale se construit afin de saisir les multiples enjeux et défis relatifs à l'actualisation des formations professionnelles. En effet, pour relever ces défis qui pointent en direction d'un changement de paradigme, les professionnelles en intervention sociale doivent pouvoir compter sur l'existence de formations qui sont mieux adaptées. Or, l'intervention sociale, telle qu'elle est actuellement enseignée dans les établissements d'enseignement supérieur au Québec (et ailleurs dans le monde), n'intègre guère encore les enjeux environnementaux contemporains à ses préoccupations (Boetto, 2017; Coates, 2003; Dagenais-Lespérance et MacDonald, 2019; Drolet et al., 2015; Gray et al., 2013; Harris et Boddy, 2017; Jones, 2012; Nesmith et Symth, 2015; Rambaree et al., 2019).

Au Québec, le champ du travail écosocial peut compter sur l'expérience historique du secteur de l'EP, qui est portée par une longue tradition d'émancipation et de luttes pour le changement social (Baillergeau, 2011). Toutefois, étant donné que les intervenantes sociales qui œuvrent dans le milieu de l'EP n'ont, pour la plupart, pas reçu de formation adéquate en matière d'enjeux écosociaux, dont ceux en lien avec les CC, nous pouvons nous demander comment ces professionnelles pourraient être mieux soutenues. Une des avenues qui apparaît parmi les plus prometteuses en ce sens est celle d'une meilleure fécondation du champ du travail écosocial par celui du domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Issus d'une longue tradition d'éducation écosociale émancipatrice, les savoirs théoriques et pratiques de l'ERE se sont particulièrement bien développés au Québec. Aujourd'hui traversé par une diversité de perspectives transdisciplinaires et de courants complémentaires, le champ de l'ERE propose de nombreuses pistes pour penser et mettre en œuvre des pratiques de travail écosocial engagé dans la construction de réalités sociétales plus justes pour tous les êtres vivants sur Terre. Soulignons toutefois que l'ERE n'a pas encore réussi à intégrer de manière élargie et systématique le milieu de l'éducation formelle (Gilbert, 2021; Sauvé et al., 2018). Ainsi, les professionnelles de l'intervention sociale, qu'elles aient été formées en travail social ou en éducation, n'ont pas été préparées à mettre en œuvre une praxis collective, émancipatoire et transformatrice intégrant les enjeux environnementaux aux enjeux sociaux. Le cadre théorique qui suit contribuera à clarifier les aspects qui permettent de tracer les contours d'une telle praxis.

Considérant la pertinence que revêt le travail écosocial dans le contexte de la crise socioécologique contemporaine ainsi que l'importance du rôle assumé par les professionnelles qui œuvrent en EP, une préoccupation se fait sentir quant à la qualité de la formation dont bénéficient ces personnes. Pour mieux y réfléchir, le cadre théorique présenté ci-dessous se penche sur l'EP, le travail écosocial et l'ERE.

1 Cet adjectif a pour but d'attirer l'attention sur l'environnement concret (biologique, géologique, physique) composé de l'enchevêtrement d'êtres vivants en interaction avec leur écosystème.

2. Cadre théorique

2.1 L'éducation populaire

L'EP est portée par une longue tradition regroupant des pratiques multiples qui sont parfois dépendantes des contextes historiques locaux, voire étatiques. Besse et al. (2016) ont mis en évidence le fait que lorsqu'elle se déploie hors des soutiens et des cadres étatiques (menant à des formes institutionnalisées de l'EP), « son rapport contestataire au politique [...] passerait par la critique sociale et [...] mettrait l'accent sur des formes de prise de conscience et sur l'importance du combat culturel » (p. 13-14). Comme elle regroupe des organisations communautaires aux missions diversifiées, Guindon (2002) la conçoit comme une stratégie mobilisée par certains afin de favoriser la « démocratisation du social ». Pour cette auteure, l'EP développerait la participation citoyenne au moyen du développement de compétences chez les personnes marginalisées pour des motifs économiques, sociaux et politiques, situations qui vont souvent de pair avec des milieux de vie dégradés. Au Québec, les groupes qui appartiennent à la mouvance de l'EP se sont historiquement développés dans différents secteurs comme le logement, la condition féminine ou encore l'alphabétisation. Des tensions entre deux extrêmes semblent se dessiner quant aux mandats de l'EP : d'un côté, on vise la cohésion sociale et, de l'autre, la transformation sociale sur fond de critique radicale des situations vécues par des personnes et des communautés. L'EP y est alors politisée, souhaitant ouvrir sur des processus de démocratie participative et délibérative (Besse et al., 2016). L'EP est donc émancipatoire par le truchement de luttes collectives pour le changement social (Baillergeau, 2011). C'est dans le creuset de cette deuxième visée que nous inscrivons notre cadre théorique. À ce titre, la définition de Ouellette (1979) est toujours d'actualité. Pour l'auteure, l'EP correspond à « l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyen.ne.s mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent, à court, moyen et long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu ». Ces démarches sont alors à mettre en relation avec la pédagogie critique (Freire, 2017; McLaren, 2015), qui invite les groupes de personnes à développer une réflexion critique sur le monde, certes, mais aussi à exercer une véritable praxis. Quatre aspects sont alors à prendre en considération dans une démarche émancipatoire : 1) la reconnaissance et l'intégration de l'expérience sociale des personnes opprimées dans la pratique pédagogique; 2) l'analyse réflexive et critique de leurs conditions de vie et du monde qui les entoure; 3) le dialogue comme dispositif d'expression de l'expérience et de la réflexion critique, et enfin 4) l'engagement dans le changement comme praxis, qui établit une relation dialectique entre l'action et la réflexion critique (Daniel et Villemagne, 2021).

2.2 Le travail écosocial

Historiquement, le travail social puise ses racines dans les luttes pour les droits de la personne et la justice sociale (Nesmith et Smyth, 2015). Toutefois, étant donné la présence croissante de perturbations écologiques depuis les années 1970, celles-ci ont progressivement investi le champ du travail social sur le plan théorique. Ces perturbations impactent un nombre grandissant d'êtres humains en ce qui concerne leurs besoins de base, comme l'accès à une eau de qualité et la possibilité de respirer un air sain (Nesmith et Smith, 2015). Ces auteures suggèrent alors d'élargir la finalité du travail social et ses pratiques à celle de la justice environnementale et d'intégrer le concept de milieu ou « *place-based* », qui devient alors le moyen de connecter les personnes et les communautés à leur environnement physique. Matthies et al. (2001) vont dans le même sens en proposant de déployer une approche écosociale qui intègre les traditions écocritiques

et systémiques au sein du travail social. Quant à Ranta-Tyrkko et Narhi (2021), elles affirment qu'il est plus qu'urgent de concevoir les humains comme faisant partie de la nature et, pour y arriver, suggèrent d'intégrer le paradigme écosocial à la formation. Ces auteures proposent que l'intégration du paradigme écosocial passe d'abord par la formation des professionnelles du travail social, qui doivent développer une conscience de leur connexion intime avec l'environnement pour pouvoir prendre en compte ces connexions dans leurs interventions avec les individus et les communautés. Ces professionnelles devraient également adopter une posture critique les rendant capables de remettre en question les structures politiques et économiques à l'origine des problématiques écosociales.

Or, malgré ce développement théorique du champ du travail écosocial, Rambaree et al. (2019) déplorent que le paradigme écosocial n'ait pas réussi à remplacer le paradigme anthropocentrique, dans les pratiques effectives comme dans la formation des professionnelles du travail social. Le paradigme écosocial serait pourtant plus inclusif et permettrait au travail écosocial de développer une lecture plus holistique et écosystémique (Boetto, 2017). Pour Powers et al. (2019), le travail écosocial doit remplacer le travail social : « *ecosocial work is social work* »! Dans le contexte américain, ces auteures ont fait ressortir qu'en formation initiale, le travail écosocial a fait l'objet de deux approches. La première, dite transformative, fait de la trame écosociale le socle du travail social, tandis que la seconde, dite intégrative, tente d'inclure lorsque possible des dimensions écosociales aux curriculums existants. Plusieurs milieux académiques ont adopté l'une ou l'autre approche de transformation en profondeur ou en surface pour mieux répondre aux besoins de formation des professionnels du champ du travail social. Au Québec, hormis l'introduction d'un cours et de notions à l'intérieur de certains cours, tout demeure à faire.

2.3 L'éducation relative à l'environnement

53

Des années 1970 à aujourd'hui, divers projets d'« éducation à » ont proposé des réponses éducatives à la crise écosociale (Barthes et al., 2017). Au sein de cette diversité de propositions, l'ERE est très certainement un des champs les plus aboutis qui se concentre, comme le champ du travail écosocial, sur l'intégration du rapport à l'environnement comme dimension d'un projet socioéducatif capable de répondre à la complexification des défis écosociaux. Selon Sauvé (2009), l'ERE se penche spécifiquement sur l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement humain, soit le développement du rapport à l'*oïkos*, notre maison de vie. Cette sphère écologique de nos rapports au monde entre en étroite relation avec la construction de l'identité écologique (rapport à soi) et de l'apprentissage du vivre-ensemble (rapport d'altérité). L'environnement n'est donc pas qu'un objet d'étude ou qu'un thème à traiter parmi d'autres : la trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture (Sauvé, 2009). L'environnement est le creuset où se forment les identités, les relations d'altérité et le rapport au monde des personnes, qui sont des êtres de nature (Sauvé, 2009). Selon Legardez et al. (2022), les questions écosocialement vives, comme celles en lien avec les CC, invitent à une éducation au politique qui vise à « favoriser la libération des formes d'aliénation et [à] permettre l'émancipation individuelle et collective dans et par l'action politique » (p. 4). De tels objectifs semblent tout à fait pertinents dans un contexte où les populations humaines sont confrontées à l'enjeu de « survivre ensemble » dans la « cité-monde » (Legardez et al., 2022 p. 63). Il s'agirait aussi de développer un regard plus holistique sur les défis écosociaux et de favoriser l'émergence d'une agentivité écocritique chez les personnes et les groupes sociaux. L'objectif poursuivi consiste à les rendre capables de générer les changements structurels, collectifs et individuels pouvant assurer la survie des écosystèmes servant de support à toutes les formes de vie.

Sauvé (2017) s'est attachée à brosser un portrait du territoire pédagogique de l'ERE qui, selon elle, est riche de courants, dont certains sont issus d'une longue tradition. Parmi la typologie des courants que l'auteure a recensés, plusieurs présentent des convergences avec les propositions théoriques qui concernent le travail écosocial : 1) le courant holistique, qui insiste sur les interrelations entre tous les êtres vivants; 2) le courant systémique, qui s'avère indispensable pour comprendre les réalités écosociales; 3) les courants mésologique et biorégional, qui s'intéressent aux milieux de vie, à l'ancrage territorial des personnes et des communautés ainsi qu'à l'émergence de modes de vie et de développement solidaires, écologiques et responsables; 4) le courant de la critique sociale, qui s'attache aux dimensions politique et sociale de la relation à l'environnement dans une perspective de transformation sociale, environnementale et politique et 5) le courant résolutique, qui contribue au développement de compétences permettant la résolution de problèmes écosociaux identifiés par les acteurs qui les subissent.

3. Méthodologie

Afin d'illustrer les défis qui se posent aux professionnelles de l'EP lorsque vient le temps de mettre en œuvre une praxis intégrant les visées du travail écosocial, nous partageons les résultats d'une étude de cas interprétative (Merriam, 2009). Le cas à l'étude correspond à un projet d'ERCC développé par un groupe d'éducation populaire (GEP) en Estrie (Daniel et Villemagne, 2021). Afin de documenter ce cas, une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009) avec la personne formatrice (qui a conçu et expérimenté le projet) a été menée après la fin du projet d'ERCC. L'entrevue avait pour objectif d'obtenir une description détaillée du projet et de ses orientations privilégiées du point de vue de l'animatrice. Un groupe de discussion (Geoffrion, 2003) réunissant des adultes ayant participé à l'expérimentation du projet d'ERCC a effectué la collecte de données. L'analyse de contenu des verbatims de l'entrevue et du groupe de discussion permet de décrire et d'interpréter le cas à l'étude au regard de la problématique et du cadre théorique que nous avons esquissés dans cet article. Les données ont été anonymisées afin de respecter la confidentialité des personnes participantes.

3.1 Brève présentation du cas

Le GEP, en service depuis le début des années 1980, offre aux adultes habitant le territoire rural desservi un service d'alphabétisation qui se situe dans un mouvement d'EP. Au cours des années, s'y sont parallèlement développés différents programmes axés sur l'*empowerment* de l'adulte à travers des programmes d'éducation financière et d'ERCC. Les adultes qui fréquentent le GEP éprouvent des difficultés sur le plan scolaire, mais aussi en matière de santé physique et psychologique. L'éducatrice populaire, que nous appellerons Laura pour protéger son anonymat, exprime l'état psychosocial des adultes de la manière suivante : « ce sont des gens qui ne peuvent plus avancer par rapport à leur fonctionnement personnel et leur fonctionnement professionnel ».

La collaboration entre les chercheuses et l'éducatrice populaire remonte à 2013. À ce moment, Laura est appelée à participer à l'élaboration du guide pédagogique intitulé « Les changements climatiques : agissons dans notre communauté! » Ce matériel éducatif contient sept modules thématiques. Croisant alphabétisation des adultes et ERE, il propose aux adultes une double boucle éducative individuelle et collective devant mener à une mise en action dans leurs milieux de vie. C'est en 2016 que Laura entreprend de prendre appui sur son expérience passée en lien avec la construction de ce guide pédagogique pour intégrer un projet spécifique d'ERCC dans la programmation annuelle du GEP dont elle a la charge. Ce faisant, Laura dit souhaiter insuffler des valeurs environnementales aux adultes qu'elle accompagne. C'est de manière autonome que, durant une période de cinq mois, Laura s'approprie ce matériel éducatif et qu'elle anime des ateliers pédagogiques autour des CC avec un groupe de huit adultes qu'elle accompagne.

4. Analyse du cas

Dans un premier temps, nous analysons le projet d'ERCC du point de vue de l'éducatrice populaire et, dans un deuxième temps, de celui des adultes qui y ont pris part.

4.1 Le projet d'ERCC selon l'éducatrice populaire

Au fondement de son intervention éducative, Laura explique qu'elle considère que le développement de valeurs passe dans un premier temps par l'acquisition de connaissances : les adultes ne comprennent pas ce qui se passe actuellement en matière de CC, ils n'ont pas l'impression d'être concernés par cet enjeu, ils sont mal informés sur le sujet et se sentent impuissants. Selon elle, développer les connaissances, c'est avant tout offrir une occasion de comprendre les enjeux, de démystifier les craintes, de favoriser la prise de conscience pour ensuite pouvoir s'interroger et approfondir sa compréhension pour évoluer et oser sortir de sa zone de confort. Elle ajoute qu'au-delà des connaissances, ce sont les attitudes qu'il faut développer : les adultes en alphabétisation ont pour la plupart une très faible estime de soi, en raison d'échecs scolaires, d'un parcours chaotique, de relations personnelles et professionnelles destructrices. Pouvoir penser par soi-même, s'exprimer à l'écrit ou à l'oral, dit-elle, sont des habiletés qu'ils n'ont jamais été encouragés à cultiver et pour lesquelles ils n'ont pas développé de sentiment de légitimité. Les objectifs poursuivis par Laura à travers la réalisation des ateliers du projet sur les CC sont relatifs à 1) des connaissances (vocabulaire, causes et conséquences des CC) et 2) des habiletés intellectuelles et sociales (esprit critique, estime de soi, curiosité, aptitude à communiquer son opinion).

En soutien à l'atteinte de ces objectifs, plusieurs enjeux et thèmes spécifiques ont été choisis dans une perspective d'améliorer les connaissances des adultes : 1) les CC (gaz à effet de serre, réchauffement planétaire, disparition d'espèces), 2) les déchets (sites d'enfouissement, dégradation des matières, recyclage, compostage, cycle de vie d'un produit), 3) l'alimentation (achat local), 4) le transport (proscrire la marche de la voiture au ralenti et encourager le covoiturage) et 5) l'aménagement du territoire (ilots de chaleur et verdissement des villes). Ces thèmes ont été abordés tour à tour à travers une série de dix ateliers. D'une durée approximative de 75 minutes, l'animation de ces rencontres a été assurée exclusivement par Laura. Dans un souci autodéclaré de préserver le sentiment d'appartenance au sein du groupe et de s'assurer que les adultes se sentent dans un espace sécuritaire, elle précise qu'elle a animé tous les ateliers à l'intérieur des locaux du GEP.

Laura explique que tout au long des étapes de planification et de mise en œuvre des ateliers, elle était motivée par un souci constant de convaincre les adultes de la pertinence et de l'intérêt que représentaient les ateliers d'ERCC pour l'atteinte de leurs objectifs en matière d'alphabétisation : il fallait les persuader qu'ils ne perdaient pas leur temps! Elle souligne qu'elle voulait proposer des sujets d'actualité pour qu'ils les comprennent mieux, qu'ils se sentent concernés, qu'ils soient ensuite capables de prendre position puis de prendre les moyens d'opérer des changements. Pour que les adultes se sentent concernés, elle souligne qu'elle a commencé la série d'ateliers en reliant la question des CC au milieu de vie fréquenté par les adultes : « j'ai commencé par nommer des changements climatiques connus dans la région ». Puis, toujours dans le but de capter leur attention et de stimuler leur intérêt, chacun des ateliers commençait par une amorce qui visait à éveiller leur curiosité, à les déstabiliser : « j'aime ça les choquer et les brasser un peu ». Après cette activité brise-glace, une activité était proposée, dont l'objectif consistait à développer chez les adultes une prise de position ainsi que la volonté de poser des gestes individuels cohérents avec leur positionnement. Laura insiste sur le fait que tous les sujets choisis en lien avec les CC étaient des sujets sur lesquels les adultes pouvaient avoir une prise de contrôle réelle dans leur

quotidien, afin d'éviter d'accroître leur sentiment d'impuissance. Interrogée sur son principal défi dans l'animation des ateliers d'ERCC, elle retient qu'elle a dû déployer de nombreux efforts pour se mettre à jour sur les données récentes des CC et acquérir des connaissances pointues sur le sujet. Elle souligne par ailleurs que, dans une version subséquente, elle souhaiterait vivre des activités hors des murs de l'organisme afin notamment de bénéficier de la saisonnalité de certains thèmes de son projet, en particulier celui de l'alimentation. Enfin, elle mentionne qu'un tel projet lui a demandé beaucoup de préparation, de flexibilité et de souplesse. Elle regrette de ne pas avoir eu davantage de temps à consacrer à la préparation du matériel et des contenus.

4.2 Le projet d'ERCC selon le groupe d'adultes

Selon les adultes, les activités d'apprentissage ont été appuyées principalement par le visionnement de films documentaires, la lecture d'articles traitant d'actualités environnementales ainsi que par des affiches murales explicatives conçues par Laura. La lecture des textes et le visionnement de documentaires étaient suivis d'exercices de compréhension qui pouvaient prendre la forme de quiz ou de dictées trouées. Les ateliers se terminaient par une discussion en grand groupe au cours de laquelle les adultes étaient encouragés à exprimer leur point de vue et parfois à débattre.

En lien avec ce qu'ils ont appris à travers le projet, les adultes sont capables d'énumérer plusieurs sujets : recyclage, extinction d'espèces animales, couche d'ozone, méthane, gaz toxiques, sites d'enfouissement, etc. Toutefois, ils mentionnent ces différents éléments sans les expliciter ni tisser de relations entre eux. D'autre part, plusieurs aspects énoncés demeurent des réalités éloignées (les déchets de plastique en mer, les hautes marées à Tahiti, les difficultés des ours polaires, la fonte des glaciers, etc.). En outre, nous pouvons nous interroger sur la manière dont certains apprentissages ont été introduits par l'éducatrice. En effet, la couche d'ozone et les gaz toxiques ne sont pas à mettre en relation avec les CC.

À plusieurs occasions au cours de la discussion, les adultes mentionnent que Laura « c'est elle qui en parle toujours », qu'elle « aime ça et y croit » et que c'est elle qui « donnait de l'information ». Une adulte répond : « elle [Laura] nous a appris gros des choses, mais je garde pas mal tout dans mon cartable ». Ils insistent aussi de manière générale sur le fait que les CC sont provoqués par « les autres » : que ceux qui détruisent le monde, « ils n'ont pas pensé à ça assez vite » ou encore « c'est à cause d'eux qu'on est rendu là ». Face à ce qui est envisagé sous la forme de délits environnementaux, ils se disent inquiets : « je pense à mes enfants [...] à mes petits-enfants ». Ils se considèrent toutefois maintenant plus aptes à en parler avec leurs enfants. Pour faire état de leurs sentiments et de leurs opinions quant aux CC, les adultes mobilisent un champ lexical qui puise dans les registres de la peur, du dégoût, de l'inquiétude, de la tristesse, de l'incompréhension et de la colère : c'est « triste », « grave », « affreux », « dégueulasse », « plus reculable », « what the fuck », « hardcore ». Interpelés quant aux solutions possibles pour lutter et faire face aux CC, les adultes identifient des actions qui concernent des changements individuels de type écogestes : trier ses déchets, composter, proscrire la marche au ralenti de la voiture, etc.

De manière partagée, les adultes font part de leur satisfaction générale à l'égard de l'activité en disant que c'était « l'un », surtout pour ceux « qui aiment ça l'environnement ». Ils mentionnent toutefois qu'ils auraient aimé faire des sorties, comme une visite de l'écocentre, et auraient pu s'engager dans un projet collectif (« partir plus comme un nouveau projet, sensibiliser plus le monde »), par exemple en lien avec le transport collectif dans leur municipalité.

5. Discussion

Laura a déployé un projet d'ERCC axé sur la transmission de connaissances. Préoccupée par l'importance de se mettre à jour sur les données récentes en matière de CC, et ce, afin de devenir une experte en la matière, elle n'a pas réussi à concevoir une démarche systémique et holistique mettant en cohérence et reliant les divers ateliers. La mobilisation d'une approche dite conscientisante s'est limitée à une prise de conscience basée sur la transmission de savoirs. En ce sens, les adultes n'ont pas vécu un processus de conscientisation au sens fort du terme freirien de *conscientização*, soit celui du passage d'une pensée magique à celui d'une conscience critique sociale (Smith, 1976). Les adultes ont par ailleurs été surexposés à une grande quantité d'informations sur la dégradation de l'environnement ici et ailleurs et sur les conséquences catastrophiques des CC sur la vie humaine et non humaine. Le tout est conservé par les adultes dans leur cartable de travail et on peut douter qu'ils mobilisent leur documentation ultérieurement. Pour les adultes, les apprentissages en lien avec les CC sont associés à des affects négatifs, comme l'anxiété et la peur. En outre, ces sentiments ne sont pas accompagnés du développement d'un sentiment de pouvoir agir. En effet, la situation dépeinte semble les dépasser à toutes les échelles : ils ne se sentent pas responsables des CC et ne disposent pas de solutions concrètes individuelles ou collectives qui pourraient les mettre en action localement. Enfin, il convient de remarquer que les ateliers vécus émanaient d'abord d'un souhait de leur éducatrice populaire et non pas de besoins exprimés par le groupe d'adultes. Des rapports de pouvoir implicites entre le groupe d'adultes et l'éducatrice peuvent donc avoir eu pour effet de limiter le processus d'émancipation des adultes. On peut donc constater que Laura n'a pas réussi à créer les conditions du développement d'une praxis collective qui aurait pu conduire à l'identification d'un problème local par les adultes et à la réflexion critique pour développer une action permettant de solutionner de manière créative ce problème. Pour Berlan (2016), les problèmes socioécologiques comme celui du réchauffement climatique sont pourtant propices à faire émerger des formes de résistance et des modes de vie alternatifs chez des groupes sociaux qui veulent s'affranchir des normes étatiques et qui choisissent d'assumer individuellement et collectivement la charge des changements à introduire. Les enjeux écologiques sont demeurés en extériorité aux adultes et à leurs besoins sociaux. Les approches écosystémique et holistique n'ont pas été mises en œuvre (Boetto, 2017). En ce sens, les interrelations entre les éléments biophysiques et sociaux n'ont pas été explicitées (Sauvé, 2017), ni même l'idée de prendre soin de son milieu de vie, en tant que matrice de vie essentielle. De ce point de vue, l'ERE s'est limitée à proposer une vision d'un environnement-problème dont l'ampleur des désastres anthropiques est inversement proportionnelle aux écogestes suggérés aux adultes comme porteurs de solutions.

57

CONCLUSION

Les difficultés vécues par l'animatrice populaire dans le cas étudié ne sont pas isolées : elles illustrent les principales lacunes remarquées dans la mise en œuvre d'une ERE tant dans le milieu de l'éducation formelle que non formelle depuis plusieurs années (Sauvé et al., 2018). Concevoir et mettre en œuvre une ERE émancipatoire et transformatrice comporte de nombreuses exigences, allant de la structuration de sa propre identité écologique et sociale, étroitement associée au développement d'une vision du monde écosociocritique, à la construction de savoirs en lien avec des approches et des stratégies andragogiques aptes à accompagner une communauté d'apprentissage dans son émancipation individuelle et collective. Ces savoirs se forment dans le creuset des rencontres entre praticiennes et praticiens réflexifs en ERE, et ce, dans une grande diversité de milieux. Afin d'améliorer la formation initiale des intervenantes sociales, il devient de plus en plus important de décroisonner le milieu de l'enseignement universitaire, tant du point de vue disciplinaire qu'institutionnel. Pour que les savoirs théoriques et pratiques de l'ERE puissent

continuer à se développer au contact des milieux de pratique et que les intervenantes qui y œuvrent puissent bénéficier à la fois de l'apport de la recherche et de celui de leurs pairs, nous plaidons ici en faveur d'une transformation curriculaire des programmes universitaires en travail social et en éducation. La crise écosociale que traversent les sociétés contemporaines exige plus que jamais que la force transformatrice de la praxis oriente et fonde le projet éducatif de l'enseignement supérieur.

ABSTRACT:

In Quebec, popular education professionals have a variety of educational backgrounds, many of which relate to the field of social work. By anchoring their practices exclusively in the social dimension of the environment, they have historically neglected to take into consideration the relationships linking people to their non-human environment because they had not been trained to do so. However, the realities associated with multiple environmental degradations, including those relating to climate change, can no longer be ignored and considered "outside" the field of social work. In this context, popular education professionals are inquiring about new forms of emancipatory practices that would enable them to meet the climate change education needs of the communities they support. In order to illustrate the challenges facing these professionals, this article will examine the case study of a popular education organization located in the Eastern Townships. This organization developed a climate change education program over a period of five months with a group of eight adults. The strengths and weaknesses of the educational intervention will be presented and avenues for improvement will be explained. In conclusion, recommendations will be made to contribute to the emergence of initial and continuing training in eco-social work.

KEYWORDS:

Ecosocial work, popular education, climate change education, empowerment, praxis

RÉFÉRENCES

- Baillergeau, E. (2011). Éducation populaire et intervention sociale au Québec. *Presses de SciencesPo*, 2(58), 73-88. <https://doi.org/10.3917/agora.058.0073>
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance. Repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS*, 48, 59-74, <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3917/rdm.048.0059>
- Besse, L., Chateigner, F. et Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 3(42), 11-49. <https://doi.org/10.3917/savo.042.0011>
- Boetto, H. (2017). A Transformative Eco-Social Model: Challenging Modernist Assumptions in Social Work. *British Journal of Social Work*, 47(1), 48-67. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw149>
- Bullard, R. D. (2008). Differential Vulnerabilities: Environmental and Economic Inequality and Government Response to Unnatural Disasters. *Social Research*, 75(3), 753-784.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. et Zucman, G. (2022). *Rapport sur les inégalités mondiales*. World Inequality Lab.
- Coates, J. (2003). *Ecology and Social Work. Toward a New Paradigm*. Fernwood Publishing.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*.
- Daniel, J. et Villemagne, C. (2021). Enjeux et défis d'un projet éducatif en milieu communautaire visant l'intégration de l'éducation relative à l'environnement et de l'alphabétisation des adultes. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/ere.6110>

- Dagenais-Lespérance, J. et MacDonald, S. A. (2019). La justice environnementale : dans l'angle mort de la formation en travail social?, *Intervention*, 150, 113-119.
- Dominelli, L. (dir.) (2018). *The Routledge Handbook of Green Social Work*. Routledge.
- Drolet, J., Wu, H., Taylor, M. et Dennehy, A. (2015). Social Work and Sustainable Social Development: Teaching and Learning Strategies for "Green Social Work" Curriculum. *Social Work Education*, 34(5), 528-543. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065808>
- Freire, P. (2017 [1970]). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin. Modern Classics.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 333-356). Presses de l'Université du Québec.
- Gilbert, M.-C. (2021). *Coélaboration d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Global State of Democracy Initiative (2022). *The Global State of Democracy 2022*. Global State of Democracy Initiative.
- Gray, M., Coates, J. et Hetherington, T. (dir.) (2013). *Environmental Social Work*. Routledge.
- Guindon, G. C. (2002). L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social. *Lien social et politiques*, (48), 167-178. <https://doi.org/10.7202/007899ar>
- Harris, C. et Boddy, J. (2017) The Natural Environment in Social Work Education: A Content Analysis of Australian Social Work Courses. *Australian Social Work*, 70(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1263352>
- Hoff, M. D. et McNutt, J. G. (1994). *The global environmental crisis: Implications for social welfare and social work*. Avebury.
- IPCC (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, M. Tignor, E. S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegria, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (dir.)]. Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009325844
- Jarvis, D. (2019). Environmental Justice and Social Work: A Call to Expand the Social Work Profession to Include Environmental Justice. *Columbia Social Work Review*, 11(1), 36-45. <https://doi.org/10.7916/cswr.v11i1.1935>
- Jones P. (2012). Transforming the Curriculum: Social Work Education and Ecological Consciousness. Dans M. Gray, J. Coates et T. Hetherington (dir.), *Environmental Social Work* (p. 213-230). Routledge.
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M. et Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation*, 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18473>
- Ilardo, L. Hallmich, C. et Khan, S. (2022). *Pour une justice environnementale québécoise : réalités, arguments, pistes d'action*. Fondation David Suzuki.
- Matthies, A. L., Närhi, K. et Ward, D. (dir.) (2001). *The Eco-social Approach to Social Work*. Sophi.
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Peter Lang.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Nesmith, A. et Smyth, N. (2015). Environmental justice and social work education: social workers' professional perspectives. *Social Work Education*, 34(5), 484-501. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063600>
- Ouellette, M. (1979). L'éducation populaire au Québec : penser les pratiques. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (2), 77-82. <https://doi.org/10.7202/1034855ar>
- Powers, M., Schmitz, C. et Beckwith Moritz, M. (2019) Preparing social workers for ecosocial work practice and community building. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 446-459. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657217>
- Rambaree, K., Sjöberg, S. et Turunen, P. (2019). Ecosocial change and community resilience: The case of "Bönan" in glocal transition. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 231-248. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1658005>
- Ramsay, S. et Boddy, J. (2017). Environmental Social Work: A Concept Analysis. *The British Journal of Social Work*, 47(1), 68-86. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw078>
- Ranta-Tyrkkö, S. et Närhi, K. (2021). Striving to strengthen the ecosocial framework in social work in Finland. *Community Development Journal*, 56(4), 608-625. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsab030>

- Sauvé, L. (1997). 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. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble sur Terre. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1-10.
- Sauvé, L. (2017). Éducation à l'environnement. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (p. 113-123). L'Harmattan.
- Sauvé, L., Asselin, H. et Marcoux, C. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement. Centr'ERE- UQAM.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Smith, W. A. (1976). *Meaning of conscientização; the goal of Paulo Freire's pedagogy*. Center For International Education, School of Education, University of Massachusetts.
- Texeira, S. et Krings, A. (2015). Sustainable Social Work: An Environmental Justice Framework for Social Work Education. *Social Work Education*, 34(5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1063601>
- Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76(2), 65-78. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0065>
- 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, Université de Sherbrooke, 118 pages].
- Zapf, M. K. (2009). *Social work and the environment: Understanding people and place*. Canadian Scholars' Press.