

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME

PAR
MARIE-PIERRE BERNARD

LES FACTEURS PROVENANT DES MILIEUX SCOLAIRE ET FAMILIAL
POUVANT AMENER LES ADOLESCENTS QUÉBÉCOIS À DÉVELOPPER LEUR
CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE

5 JUILLET 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME (MA.)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES FACTEURS PROVENANT DES MILIEUX SCOLAIRE ET FAMILIAL POUVANT AMENER
LES ADOLESCENTS QUÉBÉCOIS À DÉVELOPPER LEUR CONSCIENTISATION
ENVIRONNEMENTALE

PAR

Marie-Pierre Bernard

Gilles Pronovost, directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Jacques Hamel, évaluateur

Université de Montréal

Marie Lequin, évaluateur

Université du Québec à Trois-Rivières

MÉMOIRE DÉPOSÉ le 05 juillet 2012

Sommaire

Ce mémoire de maîtrise en loisir, culture et tourisme se veut l'exploration de certains facteurs provenant de deux milieux distincts et de leur association au développement de la conscientisation environnementale des jeunes québécois (es) fréquentant la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Les recherches effectuées ont ainsi déterminé que par le biais de l'éducation relative à l'environnement (ERE), ces deux milieux les plus propices au développement de cette conscience chez les jeunes étaient : les milieux scolaire et familial. L'objectif principal de ce mémoire est donc, de connaître quelques-uns des facteurs provenant de ces deux milieux qui pourraient avoir un impact direct sur l'éveil ou l'accroissement de la conscientisation environnementale d'un adolescent. Les facteurs étudiés provenant du milieu scolaire sont : le statut des écoles (EVB/non EVB), l'engagement environnemental de l'école perçu par les jeunes et les rapports que ces derniers entretiennent avec l'école. Quant aux facteurs du milieu familial, ils se traduisent par : les formes familiales dans lesquelles les jeunes évoluent, l'importance qu'ils accordent à la valeur familiale (avoir des enfants) et l'engagement environnemental des parents perçu par les adolescents. Les résultats ont été obtenus à l'aide de l'analyse secondaire des données d'une première étude menée par la Fondation Monique-Fitz-Back en collaboration avec la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) en 2008 sur *Les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir*. En conséquence, la méthodologie de cette présente recherche demeure pratiquement identique à celle de la première étude élaborée, dirigée et réalisée par M.

Gilles Pronovost (Chercheur et Professeur émérite de l'Université du Québec à Trois-Rivières) en collaboration avec M. Jean Robitaille (Coordonnateur au développement pédagogique) et M. Christian Payeur (Directeur de la Fondation). Ces derniers avaient alors convenu que ledit sondage devait être distribué à près de 2000 adolescents québécois francophones âgés de 10 à 17 ans environ provenant de vingt-huit écoles primaires et secondaires. Les questions ayant été, ici, retenues pour cette présente étude portent principalement sur la perception des jeunes à l'égard de l'état actuel et dans le futur de l'environnement et de ses enjeux, leur perception sur les actions environnementales posées par leurs pairs, les individus en général, leur école et leurs parents et sur les rapports que les jeunes entretiennent avec l'école. Les résultats qui s'ensuivent démontrent que l'éducation relative à l'environnement (ERE) transmise au moyen de mouvements environnementaux, tels que les EVB, sera bien sûr reconnue par les jeunes, mais ne semble avoir aucun lien sur l'accroissement de leur conscientisation environnementale. En revanche, des jeunes étant persuadés d'un engagement environnemental affirmé de la part de leurs parents et de leur école, accordant une grande importance à la parentalité et ayant des rapports positifs avec l'école, seront beaucoup plus nombreux à admettre l'accroissement de leur conscientisation environnementale.

Table des matières

| | |
|--|--------|
| LISTE DES TABLEAUX | 12 |
| LISTE DES FIGURES | 13 |
| REMERCIEMENTS | 17 |
| INTRODUCTION | 19 |
| CHAPITRE 1 | 24 |
| PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE | 24 |
| 1.1 LES SOURCES DE DIFFUSION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ERE) | 26 |
| 1.1.1 Les sources indirectes de diffusion de l'ERE | 30 |
| 1.1.1.1 Exemples de mobilisations des représentants politiques internationaux sur la question des enjeux environnementaux | 30 |
| 1.1.1.2 Quelques scientifiques et militants environnementaux nord-américains importants | 31 |
| 1.1.2 La source indirecte et directe de diffusion de l'ERE | 33 |
| 1.1.2.1 Énumération de quelques organisations environnementales publiques et privées canadiennes et québécoises | 34 |
| 1.1.3 Les sources directes de diffusion de l'ERE | 38 |
| 1.1.3.1 Le milieu scolaire | 38 |
| 1.1.3.2 Le milieu familial | 43 |
| 1.2 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE | 47 |
| 1.3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE | 48 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE 2 | 49 |
| LES ÉCRITS SUR LE SUJET | 49 |
| 2.1 QUELQUES RÉSULTATS MARQUANTS DE L'ENQUÊTE MENÉE PAR LA FONDATION MONIQUE-FITZ-BACK | 50 |
| 2.2 REVUE DE LITTÉRATURE | 51 |
| 2.2.1 Les écrits sur l'état de l'action environnementale des jeunes et sur le niveau de leur propre conscientisation environnementale | 52 |
| 2.2.1.1 Les écrits sur l'état de l'action environnementale chez les jeunes | 52 |
| 2.2.1.2 Les écrits sur le niveau de la conscientisation environnementale des jeunes | 56 |
| 2.2.2 Les facteurs pouvant amener les jeunes à l'action environnementale | 60 |
| 2.3 IMPORTANCE DE LA TRANSMISSION DE VALEURS DITES « ÉCOLOGIQUES » AUPRÈS DES JEUNES AFIN DE LES AMENER À L'ACTION ENVIRONNEMENTALE..... | 70 |
| 2.4 LES LACUNES DANS L'ORGANISATION DES CONNAISSANCES | 77 |
| 2.5 DÉFINITION DE CONCEPTS | 80 |
| 2.5.1 Le développement durable | 81 |
| 2.5.2 Environnement | 84 |
| 2.5.3 Enjeux environnementaux | 86 |
| 2.5.4 Valeur | 87 |
| 2.5.5 Éducation relative à l'environnement (ERE) | 87 |
| 2.5.6 Conscientisation environnementale, action environnementale ou les deux? | 90 |
| 2.6 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS, VARIABLES ET INDICATEURS | 92 |
| CHAPITRE 3 | 112 |
| LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 112 |
| 3.1 MISE EN CONTEXTE | 112 |

| | |
|--|------------|
| 3.2 STRUCTURE DE PREUVE..... | 118 |
| 3.2.1 Validité de la recherche | 119 |
| 3.2.1.1 Menaces à la validité interne | 120 |
| 3.2.1.2 Menaces à la validité externe..... | 120 |
| 3.3 POPULATION CIBLE, TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGES..... | 121 |
| 3.3.1 La population cible à l'étude | 122 |
| 3.3.2 L'échantillon et procédure d'échantillonnage..... | 122 |
| 3.4 LA COLLECTE DES DONNÉES ET L'ANALYSE DES DONNÉES | 124 |
| 3.4.1 Élaboration et réalisation de l'instrument de collecte de données..... | 125 |
| 3.4.2 L'administration des questionnaires | 127 |
| 3.4.3 Procédures d'analyse des données..... | 128 |
| 3.4.3.1 L'analyse secondaire des données | 129 |
| 3.4.3.2 L'instrument utilisé aux fins d'analyse des données | 132 |
| 3.5 LES RÉSULTATS ATTENDUS | 134 |
| CHAPITRE 4..... | 136 |
| DESCRIPTION DES RÉSULTATS | 138 |
| 4.1 MISE EN CONTEXTE | 138 |
| 4.1.1 Description des quatre concepts à l'étude | 138 |
| 4.1.2 Tests de khi deux et de gamma | 140 |
| 4.1.3 Recodage des questions..... | 141 |
| 4.2 LES RÉSULTATS | 142 |
| 4.2.1 État de la conscientisation et de l'action environnementale | 144 |
| 4.2.1.1 Résultats des associations entre la conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs et leur âge (q.4) | 146 |
| 4.2.1.2 Résultats des associations entre la conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs et leur genre (q.3) | 153 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1.3 Résultats des associations entre la perception des participants des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs et leur âge (q.4)..... | 158 |
| 4.2.1.4 Résultats des associations entre la perception des participants des gestes environnementaux posés par les adultes et leurs pairs et leur genre (q.3)..... | 161 |
| 4.2.2 Le milieu scolaire : Première source directe de diffusion de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de transmission de « valeurs écologiques » | 164 |
| 4.2.2.1 Résultats des associations entre le fait que les participants fréquentent ou pas un EVB et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 166 |
| 4.2.2.1.1 Résultats des associations entre le fait que les participants fréquentent ou pas un EVB et leur conscientisation environnementale ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 166 |
| 4.2.2.1.2 Résultats des associations entre le fait que les participants fréquentent ou pas un EVB et leur perception des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs..... | 168 |
| 4.2.2.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires en fonction de leur âge, leur genre, du fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et l'IMSE de leur école..... | 169 |
| 4.2.2.2.1 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires et leur âge (q.4r) | 169 |
| 4.2.2.2.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires et leur genre (q.3) | 171 |
| 4.2.2.2.3 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB | 172 |
| 4.2.2.2.4 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires et l'IMSE de leur école | 174 |
| 4.2.2.3 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q.18dr) et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, leur genre, leur âge et l'IMSE de leur école. | 179 |
| 4.2.2.4 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 180 |
| 4.2.2.4.1 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q.18dr) et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 180 |
| 4.2.2.4.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q.18dr) et celle des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 184 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2.5 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q.18dr) et leur perception de la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires | 185 |
| 4.2.2.6 Résultats amenant à l'établissement d'un portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école et des associations entre les rapports des participants avec l'école et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et selon l'IMSE de leur école..... | 190 |
| 4.2.2.6.1 Portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école | 191 |
| 4.2.2.6.2 Résultats des associations entre les rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école et leur âge (q.4r) | 192 |
| 4.2.2.6.3 Résultats des associations entre les rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école et leur genre (q.3) | 193 |
| 4.2.2.6.4 Résultats des associations entre les rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB | 194 |
| 4.2.2.6.5 Résultats des associations entre les rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école en fonction de l'IMSE de leur école | 195 |
| 4.2.2.7 Résultats des associations entre la performance académique des participants et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école | 196 |
| 4.2.2.7.1 Résultats des associations entre la performance académique (q.22ar) des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 196 |
| 4.2.2.7.2 Résultats des associations entre la performance académique (q.22ar) des participants et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs..... | 199 |
| 4.2.2.7.3 Résultats des associations entre la performance académique (q.22ar) des participants et leur perception de l'ERE reçue dans leur cours, leurs activités scolaires et parascolaires..... | 202 |
| 4.2.2.8 Résultats des associations entre la capacité des participants à réussir à l'école et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école | 204 |
| 4.2.2.8.1 Résultats des associations entre la capacité des participants à réussir à l'école (q.22b) et leur conscientisation environnementale, leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 204 |
| 4.2.2.8.2 Résultats des associations entre la capacité des participants à réussir à l'école (q.22b) et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs..... | 207 |
| 4.2.2.8.3. Résultats des associations entre la capacité des participants à réussir à l'école (q.22b) et leur perception sur l'ERE reçue dans leur cours, leurs activités scolaires et parascolaires..... | 209 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2.9 Résultats des associations entre la perception des participants sur leur possibilité d'échecs dans au moins deux matières et leur propre conscientisation environnementale, leur perception sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école..... | 210 |
| 4.2.2.9.1 Résultats des associations entre la perception des participants sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c) et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception sur celle des individus en général et de leurs pairs | 210 |
| 4.2.2.9.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c) et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 214 |
| 4.2.2.9.3 Résultats des associations entre la perception des participants sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c) et leur perception sur l'ERE reçue dans leur cours, leurs activités scolaires et parascolaires | 217 |
| 4.2.2.10 Résultats des associations entre la fréquence de pratique d'activités organisées par l'école des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école | 219 |
| 4.2.2.10.1 Résultats des associations entre la fréquence de la pratique d'activités scolaires (q .22r) des participants et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 219 |
| 4.2.2.10.2 Résultats des associations entre la fréquence de la pratique d'activités scolaires (q.22r) par les participants et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général et par leurs pairs | 222 |
| 4.2.2.10.3 Résultats des associations entre la fréquence de la pratique d'activités scolaires (q.22r) par les participants et leur perception sur la présence de l'ere dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires | 224 |
| 4.2.2.11 Résultats des associations entre les ambitions scolaires des participants et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école | 227 |
| 4.2.2.11.1 Résultats des associations entre les ambitions scolaires (q .23r) des participants et leur propre conscientisation environnementale et leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 227 |
| 4.2.2.11.2 Résultats des associations entre les ambitions scolaires (q .23r) des participants et leur perception des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 230 |
| 4.2.2.11.3 Résultats des associations entre les ambitions scolaires (q .23r) des participants et leur perception sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires | 231 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.3 Le milieu familial : Deuxième source directe de diffusion de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de transmission de « valeurs écologiques » | 234 |
| 4.2.3.1 Résultats des associations entre les formes familiales des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 236 |
| 4.2.3.1.1 Résultats des associations entre les formes familiales (q.7r) des participants et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, l'importance de la valeur familiale, leur conscientisation environnementale et leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 236 |
| 4.2.3.1.2 Résultats des associations entre les formes familiales (q.7r) des participants et leur perception sur les actions environnementales posées par leurs parents, les individus en général et leurs pairs | 239 |
| 4.2.3.2 Résultats des associations entre l'importance qu'accordent les participants à la valeur familiale et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 241 |
| 4.2.3.2.1 Résultats des associations entre l'importance qu'accordent les participants à la valeur familiale (q.10er) et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, leur propre conscientisation environnementale et leur perception sur celle des individus en général et de leurs pairs | 241 |
| 4.2.3.2.2 Résultats des associations entre l'importance qu'accordent les participants à la valeur familiale (q.10er) et leur perception sur les actions environnementales posées par leurs parents, les individus en général et leurs pairs | 245 |
| 4.2.3.3 Résultats des associations entre les actions environnementales posées par les parents des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 246 |
| 4.2.3.3.1 Résultats des associations entre les actions environnementales posées par les parents (q.18ar) des participants et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale, leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs | 247 |
| 4.2.3.3.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par les parents (q.18ar) et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs | 250 |
| CHAPITRE 5..... | 253 |
| ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 253 |
| 5.1 PORTRAIT DE LA CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE DES PARTICIPANTS SELON LEUR ÂGE ET LEUR GENRE | 255 |
| 5.1.1 La conscientisation environnementale des jeunes selon leur âge..... | 256 |
| 5.1.2 La conscientisation environnementale des jeunes selon leur genre | 259 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 LE MILIEU SCOLAIRE | 262 |
| 5.2.1 Le mouvement environnemental des EVB et la conscientisation environnementale des jeunes ainsi que la présence de l'ERE à leur école | 263 |
| 5.2.2 Les gestes environnementaux de l'école et l'âge des participants, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale et la présence de l'ERE à leur école | 267 |
| 5.2.3 Les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école et leur conscientisation environnementale | 271 |
| 5.2.3.1 La confiance en la réussite scolaire des jeunes et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale et la présence de l'ERE à leur école | 272 |
| 5.2.3.2 La pratique d'activités scolaires par les jeunes et leur conscientisation environnementale ainsi que la présence de l'ERE à leur école | 281 |
| 5.2.3.3 Les ambitions scolaires des jeunes et leur conscientisation environnementale ainsi que la présence de l'ERE à leur école | 284 |
| 5.3 LE MILIEU FAMILIAL..... | 287 |
| 5.3.1 Les formes familiales des jeunes et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, la valeur familiale, leur conscientisation environnementale | 287 |
| 5.3.2 L'importance de la valeur familiale pour les jeunes et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale | 290 |
| 5.3.3 Les gestes environnementaux posés par les parents et l'âge des jeunes, leur genre, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale | 293 |
| CONCLUSION..... | 297 |
| RÉFÉRENCES..... | 308 |
| APPENDICE A: Fiche explicative de l'étude et du consentement..... | 314 |
| APPENDICE B: Questionnaire..... | 317 |

Liste des tableaux

Tableau 1

Programme de formation de l'école québécoise (extrait du calendrier d'implantation — éducation primaire-secondaire).....39

Tableau 2

Les moyennes de l'échantillon selon la perception du risque relatif (extraits des tableaux 1 et 3 des résultats de l'enquête de Riechard et McGarrity (1994)).....57

Tableau 3

Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale selon les auteurs Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000).....71

Tableau 4

Opérationnalisation des concepts, variables et indicateurs.....92

Tableau 5

Répartition des jeunes de l'échantillon selon leur année d'étude.....123

Tableau 6

Distribution du pré-test selon les niveaux primaire et secondaire visés.....126

Tableau 7

Groupes d'âges des répondants après recodage.....147

Liste des figures

Chapitre 2

Figure 1

Rainbow framework: The dimensions of children's environment involvement de l'auteure
Natasha Blanchet-Cohen (2008).....61

Figure 2

L'espace conceptuel du développement durable.....82

Chapitre 4

2 – Le milieu scolaire

LES EVB VS LES NON EVB

Figure 3

Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires
consacrées à l'environnement en fonction de leur âge.....170

Figure 4

Niveau d'approbation des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours en
fonction de l'IMSE de leur école.....175

L'ENGAGEMENT ENVIRONNEMENTAL DE L'ÉCOLE

Figure 5

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation
environnementale en fonction de la fréquence des gestes environnementaux posés par
leur école.....181

Figure 6

Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des activités parascolaires
consacrées à l'environnement en fonction de la fréquence des gestes environnementaux
posés par leur école.....186

LES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES AVEC L'ÉCOLE

a) La performance académique

Figure 7

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.....197

Figure 8

Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des personnes pouvant les aider à s'engager en environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.....200

Figure 9

Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.....202

b) La capacité à réussir à l'école

Figure 10

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur capacité à réussir à l'école.....205

Figure 11

Niveau d'approbation des participants sur l'ignorance des jeunes à l'égard des gestes à poser pour la protection de l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur capacité à réussir à l'école.....208

c) La possibilité d'échecs dans au moins deux matières

Figure 12

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.....211

Figure 13

Niveau d'approbation des participants sur les activités des jeunes en général qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.....215

Figure 14

Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.....218

d) La pratique d'activités organisées par l'école

Figure 15

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par l'école.....220

Figure 16

Niveau d'approbation des participants sur les gestes posés par leurs pairs pour réduire leur impact sur l'environnement en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par l'école.....223

Figure 17

Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires consacrées à l'environnement en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par l'école.....225

e) Les ambitions scolaires

Figure 18

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leurs ambitions scolaires.....228

Figure 19

Niveau d'approbation des participants sur la plus grande quantité d'information et d'éducation relative à l'environnement (ERE) qui doit être transmise auprès des gens en fonction de leurs ambitions scolaires.....231

3— *Le milieu familial*

LES FORMES FAMILIALES

Figure 20

Niveau d'appréciation des participants sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie actuel en fonction des formes familiales dans lesquelles ils évoluent.....237

Figure 21

Niveau d'approbation des participants sur les activités des jeunes en général qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement en fonction des formes familiales dans lesquelles ils évoluent.....240

LA VALEUR FAMILIALE

Figure 22

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction du niveau d'importance qu'ils accordent à la valeur familiale.....242

Figure 23

Niveau d'approbation des participants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents en fonction du niveau d'importance qu'ils accordent à la valeur familiale.....245

L'ENGAGEMENT ENVIRONNEMENTAL DES PARENTS

Figure 24

Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents.....248

Figure 25

Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des personnes pouvant les aider à s'engager en environnement en fonction de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents.....251

Remerciements

Les remerciements suivants sont dédiés aux personnes qui ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire. Celles-ci ont toutes été pour moi, chacune à leur façon, des guides et des soutiens extraordinaires. Il est alors de mise ici, de les remercier chacune individuellement pour leur apport considérable tout au long de cette étude.

J'aimerais tout d'abord remercier ma famille; mon père et sa conjointe, mes quatre frères et sœurs ainsi que ma grand-mère maternelle qui ont su avec leurs paroles réconfortantes et leurs conseils, me redonner courage et persévérance dans les moments plus difficiles.

Ensuite, j'attribue mes remerciements à Mme Madeleine Gauthier, auteure et professeure à l'Institut national de la recherche scientifique (Centre Urbanisation Culture Société) qui a si généreusement accepté de m'accorder une entrevue. Cela m'a permis de découvrir des avenues intéressantes dans la définition de ma problématique.

Merci également à la *F.T.Q étudiants* en collaboration avec la *Centrale des syndicats du Québec (C.S.Q.)* qui m'ont donné la chance de pouvoir être rémunérée durant la réalisation de ma revue de littérature. Ce qui a contribué à alléger le fardeau financier que peuvent représenter les études supérieures.

Ce qui m'amène à remercier tout particulièrement des personnes qui ont été très importantes durant le processus de détermination de la problématique et de sa direction : M. Christian Payeur, directeur de La Fondation Monique-Fitz-Back en collaboration avec M. Laurier Caron, directeur de la (C.S.Q.). Dès le début, tous deux ont fait preuve d'une grande confiance à mon égard, puisque ce mémoire a pu être réalisé grâce à l'analyse secondaire de données d'une étude qui avait déjà été réalisée l'année précédente par la Fondation Monique-Fitz-Back. Ils ont également été très généreux de leur temps, de leurs conseils et ont fait preuve d'une patience extraordinaire à mon égard. Aussi, parallèlement à la rédaction de mon mémoire, M. Payeur m'a même donné l'opportunité de participer en février 2010 à un colloque de la Fondation où j'ai pu dévoiler quelques résultats de mon étude.

Finalement, j'aimerais remercier tout spécialement mon directeur de recherche, M. Gilles Pronovost, professeur émérite de l'Université du Québec à Trois-Rivières à qui je dois énormément. Tout au long du processus, il a été pour moi, un guide et un conseiller hors pair. Il a aussi fait preuve d'une immense générosité et d'une patience exemplaire, puisque la rédaction de ce mémoire a pris beaucoup plus de temps que prévu étant donné mon emploi presque à temps plein en plus de différents autres projets en parallèle.

Introduction

À l'heure actuelle, l'un des sujets les plus médiatisés et l'un des plus marquants de cette ère auprès de la population mondiale est sans contredit le phénomène du réchauffement climatique. Celui-ci causé par l'augmentation croissante de la concentration des gaz à effet de serre (GES) dans l'atmosphère proviendrait majoritairement de l'activité humaine.

C'est ce que les médias, les organisations environnementales gouvernementales publiques, privées, à but lucratif ou non et les scientifiques, entres autres, tentent de faire comprendre à leurs publics à travers le monde depuis plusieurs décennies déjà. Mais les nombreuses catastrophes écologiques causées sans relâche par l'homme démontrent que la sensibilisation et le développement de la conscientisation environnementale de la population à l'égard de cette problématique doivent demeurer une priorité afin de pouvoir espérer l'amélioration de l'environnement dans le futur. Qui sont alors les acteurs qui auraient le plus d'influence auprès de la population québécoise dans l'éveil ou l'accroissement de sa préoccupation environnementale? Les organisations environnementales, les scientifiques, les médias, l'école par le biais de mouvements environnementaux tels que les *Établissements verts Brundtland* (EVB) ou la famille? Qui seraient les mieux placés dans la diffusion de l'éducation relative à l'environnement (ERE) auprès des jeunes québécois plus particulièrement? Cette « ERE qui devrait considérer dans sa totalité cet environnement – naturel, et créé par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique » (Berryman, 2007, p. 179).

Ce rapport entre l'ERE et l'environnement défini par l'UNESCO lors de la première grande conférence sur l'éducation relative à l'environnement à Belgrade en 1975¹, démontre bien que l'homme est à ce point indissociable de l'environnement. Cette réalité doit nécessairement être prise en compte et comprise par les jeunes d'aujourd'hui qui sont les décideurs de demain en matière d'environnement.

De nombreuses études sur les valeurs des jeunes québécois ont démontré à plusieurs occasions que l'école et la famille, deux des acteurs mentionnés précédemment, représentent des valeurs fondamentales chez ces derniers. Seraient-elles alors les sources de diffusion de l'ERE les plus efficaces auprès des jeunes les ouvrant vers une plus grande conscience environnementale? Cette recherche vise ainsi à explorer et déterminer les facteurs provenant plus particulièrement des milieux scolaire et familial qui pourraient agir en ce sens.

Pour ce faire, le premier chapitre est dédié à la problématique de ce mémoire qui s'est définie suite à la lecture de nombreuses recherches. Celles-ci ont conséquemment amené, au départ, la détermination de cinq sources de diffusion de l'ERE pouvant influencer les jeunes dans leur conscientisation environnementale. Au fur et à mesure que les lectures d'études de différents auteurs s'accumulaient sur le sujet, il n'y a que les deux apparaissant les plus importantes qui ont été retenues. C'est deux sources, le milieu

¹ Berryman, 2007, p. 179

scolaire et le milieu familial font d'ailleurs parties intégrantes de la question générale de cette recherche.

Ensuite, le deuxième chapitre est dédié à la revue de littérature permettant ainsi d'exposer et d'analyser les conclusions de différents auteurs sur : 1) l'état actuel de la conscientisation et de l'action environnementale des jeunes d'ici et d'ailleurs et 2) les différents facteurs pouvant amener un jeune vers l'action environnementale. Suite aux différentes conclusions apportées précédemment, les lacunes dans l'organisation des connaissances et la définition de concepts importants seront introduites dans ce second chapitre. Finalement, il sera question de l'opérationnalisation des concepts, des variables les définissant et des indicateurs de la recherche permettant de mesurer ces concepts, sous forme de tableau, facilitant ainsi leur visualisation.

Le troisième chapitre est, quant à lui, réservé à la méthodologie de la recherche où il sera question de l'élaboration de la structure de preuve en spécifiant les menaces pouvant intervenir dans la validité de la recherche. La population cible, la taille de l'échantillon et les procédures d'échantillonnage seront ensuite exposées. Suivra, la méthode utilisée aux fins de la collecte des données à partir de l'instrument, ici, favorisé et du procédé convenant le mieux à l'analyse de ces données. Tous ces éléments composant la méthodologie de la recherche permettront ainsi une meilleure compréhension des résultats attendus.

Le quatrième chapitre, divisé en trois parties, se concentrera plutôt sur la description détaillée des résultats. La première partie qui exclue toutes variables se rapportant aux milieux scolaire et familial puisqu'ils constituent les deuxième et troisième parties de ce chapitre, permettra un portrait plus exhaustif comparativement à la première étude de :

- 1) l'état de la conscientisation environnementale des jeunes répondants et de leur perception de celle de leurs pairs et des adultes en général et 2) l'état de l'action environnementale des autres jeunes et des adultes perçu par les jeunes répondants. Quant à la deuxième partie, elle exposera les résultats concernant les différents facteurs provenant du milieu scolaire se traduisant par : le statut des écoles EVB versus les écoles non EVB, l'engagement environnemental de l'école perçu par les jeunes participants et les rapports que les ces derniers entretiennent avec l'école. Finalement, la troisième partie de ce chapitre sur les résultats concernera plutôt les facteurs provenant du milieu familial qui sont : les formes familiales des jeunes, l'importance accordée à la valeur familiale (avoir des enfants) et l'engagement environnemental des parents perçu par les jeunes répondants.

Le cinquième et dernier chapitre portera sur l'analyse et l'interprétation de ces résultats. Ainsi, pour chaque facteur défini plus haut, les associations les plus pertinentes seront exposées pour ensuite être analysées et interprétées à l'aide des résultats obtenus dans cette présente étude, de ceux mentionnés dans les différentes recherches de la revue de littérature et d'autres études également.

CHAPITRE 1

Problématique générale

Au cours des dernières décennies, plusieurs dizaines d'événements mondiaux ont su démontrer les lourdes conséquences sur l'environnement que pouvaient provoquer ces nombreuses catastrophes écologiques, par exemple : l'explosion du réacteur nucléaire de Tchernobyl du 26 avril 1986 en Ukraine qui avait fait selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) 4000 morts jusqu'en 2005 dû aux radiations émanant d'ailleurs, toujours en ce moment même, des sols, des sources d'eau et de l'air ambiant. Selon l'organisation gouvernementale Environnement Canada, l'effectif des personnes décédées s'élèverait plutôt au nombre de 100 000 depuis l'explosion jusqu'à aujourd'hui. Des études qui ont été réalisées sur le terrain récemment, par des organisations non gouvernementales (ONG), seraient même arrivées à la conclusion que cette catastrophe naturelle aurait entraîné en fait plusieurs centaines de milliers de décès au cours de la même période.

Un autre événement plus récent; celui du déversement de pétrole dans le golfe du Mexique, en 2010, dont l'explosion d'une plate-forme pétrolière a fait du coup onze morts et une dizaine de blessés. Autre conséquence : une nappe de pétrole d'environ 20 000 km² s'est formée au fond des mers du mois d'avril jusqu'en août de la même année... le temps de colmater la fuite.

Ce pétrole que l'on appelle aussi communément « l'or noir » ne fait malheureusement pas que des désastres dans les eaux du Mexique, mais il pollue sans cesse les nappes phréatiques du Canada, plus précisément celles de l'Alberta. Il s'agit ici du phénomène toujours actif à ce jour, de l'exploitation des sables bitumineux qui favoriserait le réchauffement climatique, selon certains experts, de par l'extraction périlleuse du minerai.

C'est le même problème qui surgit en regard de la polémique se déroulant au Québec présentement sur l'exploitation des gaz de schistes qui, eux aussi, pourraient mener à la contamination des eaux souterraines entraînant ainsi de multiples conséquences fatales pour tout être vivant à proximité.

Ces phénomènes qui menacent un peu plus, chaque jour, la survie de notre planète Terre et donc logiquement celle de l'espèce humaine, font-ils réellement parties des préoccupations de la population mondiale? Est-elle vraiment consciente des enjeux environnementaux et des lourdes conséquences que cela représente pour les générations futures? À cet égard, plusieurs organismes environnementaux nationaux et internationaux publics ou privés, médias, gouvernements et scientifiques rappellent au monde entier, chacun à leur façon, que l'heure est grave et que tous et chacun, jeunes et moins jeunes, en tant que citoyens et citoyennes responsables, doivent agir contre ces enjeux le plus rapidement possible. Est-ce que les jeunes plus particulièrement se sentent interpellés par les messages qu'envoient ces sources d'informations? Est-ce qu'ils ont la

lucidité, la confiance et la motivation nécessaire pour accomplir la lourde tâche qui les attend? Qui pourrait se vanter d'une diffusion d'information efficace auprès des jeunes par le biais de l'éducation relative à l'environnement (définition-chapitre 2) qui permettrait le développement de leur conscientisation environnementale?

1.1 *LES SOURCES DE DIFFUSION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ERE)*

Au cours de ce chapitre, il y aura cinq sources de l'ERE tirée de la revue de littérature qui seront examinées de plus près. Voici les sources en question :

- **Source 1** : LA MOBILISATION À PLUSIEURS REPRISES DE NOMBREUX CHEFS D'ÉTAT ET AUTRES REPRÉSENTANTS POLITIQUES sur la question environnementale au moyen de conférences.
- **Source 2** : L'énumération de quelques PORTE-PAROLES IMPORTANTS de notre continent tels que des militants et des scientifiques qui ont la cause des enjeux environnementaux à cœur.
- **Source 3** : Certaines ORGANISATIONS ENVIRONNEMENTALES publiques et privées, canadiennes et québécoises, s'adressant au grand public ainsi que celles s'adressant plus spécifiquement à la clientèle jeunesse.

Pour en arriver finalement aux deux sources de diffusion d'information de l'ERE qui feront l'objet de ce mémoire :

- **Source 4 :** Le MILIEU SCOLAIRE : Le rôle du renouveau pédagogique en matière d'ERE dans les écoles au Québec par le biais de mouvements environnementaux tel que celui des Établissements verts Brundtland (EVB).
- **Source 5 :** Le MILIEU FAMILIAL: Son rôle en matière d'ERE auprès des jeunes malgré les nombreux changements qu'a subi le milieu familial au Québec ces dernières décennies et l'importance qu'octroient les jeunes québécois d'aujourd'hui à la famille.

La définition de ces cinq sources de diffusion de l'ERE permet ainsi, un aperçu de l'évolution de celle-ci dans le monde depuis les années soixante-dix et dans quel contexte elle s'inscrit actuellement dans les familles et dans les écoles du Canada et du Québec plus particulièrement.

Tout d'abord, il est important de spécifier qu'il existe en fait différents types d'ERE qui correspondent à différents milieux dans lesquels elle est pratiquée. Le Réseau canadien des subventionneurs en environnement (RCSE) a répertorié trois types d'ERE se présentant ainsi :

- L'éducation relative à l'environnement FORMELLE est liée au système scolaire et s'offre généralement dans le cadre des institutions d'enseignement.
- L'éducation relative à l'environnement NON FORMELLE est une activité éducative organisée à l'extérieur du système scolaire, qui comprend des activités ou programmes offerts par les organismes communautaires, groupes jeunesse, musées, jardins zoologiques, centres d'interprétation de la nature, etc.
- L'éducation relative à l'environnement INFORMELLE est offerte en marge des structures scolaires ou pédagogiques organisées. Elle inclut les connaissances sur l'environnement acquises, entre autres, grâce aux médias, aux lectures personnelles, à l'expérience de la vie quotidienne et aux rapports avec les autres².

Pour les besoins de la présente étude, les cinq sources de diffusion de l'ERE mentionnées plus tôt seront présentées selon deux modes de diffusion de l'information auprès de la population. Ceci permettra de mieux saisir le choix des deux sources de diffusion de l'ERE faisant objet de ce mémoire, puisque l'un des deux modes se retrouvera privilégié par rapport à l'autre. Ensuite, pour chacun d'eux, un ou plusieurs types d'ERE lui seront alors attribués.

Les deux premières sources de diffusions nommées précédemment : 1) les rassemblements de représentants politiques sur les questions environnementales et 2) les porte-paroles importants réfèrent, toutes deux, à un mode de diffusion dit « indirect ». Ce mode qui, par conséquent, implique de la part des deux sources de diffusion en cause, le recours à un intermédiaire, comme la télévision ou la presse écrite pour

² http://www.cegn.org/Francais/reports/documents/EEBrief_Fr.pdf

atteindre la population cible de façon régulière. Ce qui correspond d'ailleurs, en partie, à la définition du type informel de l'ERE.

La troisième source de diffusion de l'ERE : les organisations non-gouvernementales (ONG) et gouvernementales canadiennes et québécoises emploient exceptionnellement les deux modes de diffusion ici étudiés. Le premier, le mode « indirect » vu précédemment et le second, le mode dit « direct » qui, contrairement au premier mode, peut quant à lui, diffuser régulièrement les informations auprès de la population cible, sans l'aide d'un médiateur. À ces deux modes correspondent ainsi deux types d'ERE qui ont été déterminés d'après le type d'organisations environnementales auquel ils font référence qui seront énumérées un peu plus loin. Certaines de ces organisations concernent le type informel de l'ERE et emploient le mode « indirect » de diffusion de l'information. D'autres organisations appartiennent plutôt au type non formel de l'ERE utilisant le mode « direct » de diffusion de l'information.

Les deux dernières sources de diffusion de l'ERE faisant, à elles seules, l'objet de ce mémoire : le milieu scolaire correspondant au type formel de l'ERE et le milieu familial correspondant au type informel de l'ERE utilisent toutes deux, le mode « direct » de diffusion de l'information. Il est ainsi le mode de diffusion privilégié dans le cadre de cette recherche.

1.1.1 Les sources indirectes de diffusion de l'ERE

Rappelons tout d'abord que ces sources indirectes de diffusion de l'information représentent, ici, celles tentant de conscientiser au quotidien la population, par l'entremise d'un intermédiaire comme la télévision ou les journaux. C'est pour cette raison qu'il s'agit ici d'une ERE informelle. Rappelons aussi, qu'il s'agit en fait : 1) des exemples de mobilisation par des représentants politiques sur la question des enjeux environnementaux, et 2) du discours de certains scientifiques et militants nord-américains à ce sujet.

1.1.1.1 *Exemples de mobilisations des représentants politiques internationaux sur la question des enjeux environnementaux*

Depuis les quarante dernières années environ, on a pu assister à plusieurs conférences réunissant plusieurs chefs d'État et autres acteurs politiques sur la question des enjeux environnementaux. On n'a qu'à penser, par exemple, à la Conférence des Nations unies sur l'environnement humain de Stockholm en 1972. Par la suite, il y a eu aussi la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) qui a rendu public le *Rapport Brundtland* en 1987³.

Enfin, comme dernier exemple et non le moindre, n'oublions pas le Protocole de Kyoto qui a émergé lors de la Convention-Cadre des Nations Unies sur les changements

³ Baudin, 2009, p. 95

climatiques (CCNUCC) au Sommet de la Terre, qui s'est tenu en juin 1992 à Rio de Janeiro, au Brésil, mais qui n'est entré en vigueur qu'en janvier 2005. Cet accord qui est défini par la *United Nations Framework Convention on Climate Change* comme :

Un accord international, bâti sur la Convention-Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques, mettant en place des objectifs légalement contraignants et des délais pour réduire les émissions de gaz à effet de serre des pays industrialisés... Les engagements au titre du Protocole varient d'une nation à l'autre. L'objectif global, de 5 % pour les pays développés, est à atteindre entre 2008 et 2012 au travers de réductions par rapport aux niveaux de 1990... Il était de 6 % pour le Canada⁴.

1.1.1.2 *Quelques scientifiques et militants environnementaux nord-américains importants*

Étant apparue comme une nouvelle problématique par la population mondiale dans les années soixante, cette préoccupation des enjeux environnementaux par le monde scientifique remonte quant à elle, il y a au moins plus d'un siècle : « En 1896, un chimiste suédois, Svante Arrhénius, suggérait que les émissions de gaz carbonique pourraient entraîner une hausse de la température moyenne de la Terre de quatre degrés » (Baudin, 2009, p. 95). Même si selon certaines études récentes, cet écart de température ne semble pas avoir été atteint à ce jour, il n'en reste pas moins que selon les conclusions sur le sujet de M. Al Gore, ancien vice-président démocrate américain, récipiendaire du prix Nobel de la Paix en 2007 et grand militant pour la cause environnementale, la hausse de température s'accélérerait à une vitesse effrénée depuis

⁴ http://unfccc.int/portal_francophone/essential_background/feeling_the_heat/items/3294.php

les trente dernières années. En gardant cette cadence pour les années à venir, on pourrait assister à la disparition complète de villes maritimes englouties par la fonte des glaces de l'Arctique.

Ainsi, l'astrophysicien montréalais, M. Hubert Reeves, reconnu internationalement et M. David Suzuki, généticien canadien et grand militant pour la cause environnementale proclament, eux aussi, haut et fort depuis des décennies qu'il y a urgence d'agir à la conservation de l'environnement et que la lutte contre le réchauffement climatique est imminente. À ce sujet, M. Suzuki annonçait récemment dans une entrevue accordée au journal *Le Soleil* (2011, 31 janvier): « L'espoir, c'est tout ce qui me reste! Mais je suis un scientifique et je regarde toutes les courbes qui pointent dans la même direction... Même si l'on cessait dès aujourd'hui d'émettre du CO² dans l'atmosphère, on en aurait pour des centaines d'années avant que les choses se replacent » (Le Soleil, 2011, actualités, p. 9).

Malgré le pessimisme de ces militants et de ces scientifiques qui restent, malgré tout, des sources importantes de diffusion de l'information de l'ERE auprès de la population, la lutte pour la sensibilisation du grand public mondial et plus près de nous, des Québécois et des Québécoises a fait ses preuves. Il faut, au contraire, entretenir une lueur d'espoir chez la population et croire à un revirement de situation. Les actions prennent du temps à se concrétiser, mais elles s'imposent de plus en plus dans les mentalités des Québécois et Québécoises. À défaut de n'avoir aucune donnée plus

récente, l'Institut de la Statistique du Québec démontre à cet égard qu'entre 1996 et 2006, le taux d'accroissement des matières récupérées auprès de la population québécoise auraient atteint 109 %. Aussi, que pour la première fois en 2006, la quantité de matières résiduelles récupérées (6 235 000 tonnes) a été aussi importante que la quantité éliminée (6 717 000 tonnes) malgré un accroissement de population de 6 % durant la décennie⁵!

Outre les conférences, les protocoles et autres évènements du genre à travers le monde, que se passe-t-il vraiment aujourd'hui au Canada et plus près de nous au Québec en matière de développement durable qui expliquerait ces statistiques? Quelles sont les ressources que le Canada et le Québec possèdent en matière de protection et de conservation de l'environnement? C'est ce que la troisième source de diffusion de l'ERE : les organisations environnementales publiques et privées au Canada et au Québec, tente d'explorer.

1.1.2 La source indirecte et directe de diffusion de l'ERE

Il existe aujourd'hui au Canada et au Québec quelques dizaines d'organisations qui représentent des acteurs importants de l'ERE et qui ont pour objectifs : la conservation, la sensibilisation, la diffusion d'informations sur les changements climatiques et le développement durable.

⁵ [http:// www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/ter_env_10.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/ter_env_10.htm)

Ces organisations environnementales publiques et privées, qu'elles soient québécoises ou canadiennes, s'adressent en fait à plusieurs publics tels que : les entreprises, les syndicats, les industries, les médecins, des professionnels, les citoyens en général et aussi les jeunes.

Ici, seules les organisations à ERE informelle ayant pour cible les citoyens canadiens et québécois en général et celles à ERE non formelle, s'adressant tout particulièrement à la jeunesse ont été considérées. Ainsi, les premières à ERE informelle, comme les organisations environnementales gouvernementales par exemple, emploient le mode plutôt indirecte pour diffuser leurs informations puisque l'interaction avec la population cible ne se fait pas ou très rarement sans avoir recours à un médiateur, tel que les médias. Tandis que les secondes à ERE non formelle, comme les groupes jeunesses ou les activités environnementales de certains organismes communautaires privilégient le mode directe de diffusion, puisque l'information passe directement de la personne qui émet l'information à celui qui la reçoit sans intermédiaire comme la télévision ou les journaux par exemple.

1.1.2.1 Énumération de quelques organisations environnementales publiques et privées canadiennes et québécoises

Au Canada, il existe par ailleurs une dizaine de ces organisations gouvernementales qui promeut les grands enjeux environnementaux auprès du grand public. On peut citer

en exemple : le ministère de l'Environnement, *Environnement Canada* et *Ressources naturelles Canada*. Politiquement parlant, au Canada, le Parti Vert sous la direction de Mme Élisabeth May a été lancé en 1983 et a obtenu son premier siège au parlement aux dernières élections fédérales de mai 2011. Au Québec, ce parti est présidé depuis peu par M. Claude Sabourin. Quant aux organisations non gouvernementales canadiennes, il y a le centre d'observation environnemental *Biosphère* qui œuvre à la protection des écosystèmes St-Laurent-Grands Lacs et finalement l'organisme à but non lucratif : le *Réseau canadien d'éducation et de communication relative à l'environnement*⁶.

Du côté des organisations gouvernementales vouées à la jeunesse canadienne, il semblerait y avoir de grosses lacunes à cet égard. N'ayant vérifié cette information qu'auprès des provinces de l'Ouest Canadien et de l'Ontario, seules, cette dernière et celle du Manitoba sembleraient alors proposer une section jeunesse à leur gouvernement se préoccupant des enjeux environnementaux. L'on retrouve par contre du côté des organisations non gouvernementales environnementales jeunesse, la *Youth Environment Network (YEN)*. Comme *Greenpeace Canada*, c'est une organisation internationale qui a un pied à terre au Canada. Sans parler des nombreuses organisations non gouvernementales qui veulent sensibiliser les jeunes aux enjeux environnementaux se situant dans chaque province canadienne.

⁶ <http://www.sciencepresse.qc.ca/kiosqueenviro/page2enviro.html>

Au Québec, on retrouve également plusieurs organisations gouvernementales s'adressant au grand public, telles que la plus-en vue en ce moment dû à l'éventuelle exploitation des gaz de schistes : Le *Bureau d'audience publique sur l'Environnement (BAPE)*, sans oublier le *ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs (MDDEP)* et *Recyc-Québec*⁷.

Pour ce qui est des organismes privés ou associations, on retrouve au Québec, dans chacune de ces régions, un conseil régional de l'environnement (CRE). Toujours dans le but de sensibiliser et d'informer le grand public québécois en matière d'environnement et de développement durable, les groupes *Écosphère*, *Nature-Action Québec*, *Équiterre* et la *Fondation Monique-Fitz-Back*⁸ par exemple, ont ces objectifs bien en vu. Cette dernière est d'ailleurs aussi très active auprès des jeunes plus spécifiquement avec son mouvement : les *Établissements Verts Brundtland* (EVB), se déroulant dans plus de 1200 écoles au Québec.

Quant à la jeunesse québécoise, le gouvernement du Québec semble donner beaucoup plus de pouvoir d'action aux jeunes puisque celui-ci comporte entre autres un *Secrétariat à la jeunesse* et un *Conseil permanent de la jeunesse* qui ont tous deux pour mandat d'assister et d'influencer le Premier Ministre du Québec dans toutes les prises de décisions concernant de près ou de loin, la jeunesse québécoise. Évidemment, cela inclut

⁷ <http://www.sciencepresse.qc.ca/kiosqueenviro/page2enviro.html>

⁸ http://www.soeq.org/liste_mb.html

tout ce qui a trait aux décisions reliées à l'environnement et ses enjeux également. Malheureusement, en raison de contraintes budgétaires, il semble que le *Conseil permanent de la jeunesse* ait été récemment aboli. Du côté des organismes environnementaux jeunes non gouvernementaux, on retrouve *Environnement Jeunesse* (ENJEU) qui vise à « stimuler le développement d'une conscience environnementale et d'une pensée critique auprès des jeunes afin qu'ils exercent des actions citoyennes pour un avenir viable ⁹ ». Un autre exemple, le *Cercle des Jeunes Naturalistes*¹⁰ du Jardin Botanique de Montréal aspire quant à lui, à sensibiliser les jeunes à la découverte et à la protection de l'environnement.

Il semblerait donc, après l'énumération : 1) de quelques conférences internationales sur le changement climatique qui ont eu lieu par le passé à travers le monde, 2) de certains porte-paroles nord-américains importants et 3) de multiples organismes environnementaux canadiens et québécois, qu'il ne manquerait pas de ressources en terme d'outils à la diffusion de l'information sur les enjeux environnementaux. Est-ce assez? Est-ce que l'éducation relative à l'environnement (ERE) qu'elle soit non formelle ou informelle a sa raison d'être? Est-ce que le mode indirecte de diffusion de l'information utilisé majoritairement par les trois sources précédentes permet à la population, surtout aux jeunes québécois de prendre conscience de ces nombreuses problématiques environnementales?

⁹ [http : //www.enjeu.qc.ca](http://www.enjeu.qc.ca)

¹⁰ http://www.soeq.org/liste_mb.html

Quand est-il alors des deux sources utilisant exclusivement le mode directe de diffusion de l'ERE telles que le milieu scolaire et le milieu familial dans ce cas-ci? Auraient-elles une plus grande emprise sur le développement de la conscientisation environnementale chez les jeunes québécois et québécoises étant donné qu'en plus, ils fréquentent ces milieux quotidiennement? Est-ce que l'ERE formelle du milieu scolaire aurait plus d'impact que l'ERE informelle du milieu familial sur l'éveil de cette conscience chez les jeunes?

1.1.3 Les sources directes de diffusion de l'ERE

Le milieu scolaire comme première source directe de diffusion de l'ERE sera présenté sous la forme d'un bref historique de l'évolution de l'ERE formelle se déroulant dans les établissements scolaires québécois depuis son intégration dans les programmes éducatifs. La deuxième source directe de diffusion de l'ERE : le milieu familial, laisse place quant à elle à une ERE informelle. Elle permettra la récapitulation des diverses transformations que le milieu familial a rencontrées depuis quelques décennies.

1.1.3.1 *Le milieu scolaire*

L'intégration de l'ERE dans les milieux scolaires au Québec a eu lieu il y a environ une vingtaine d'années. C'est à ce moment que l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) a vu le jour en 1990

plus précisément. Quelques années plus tard, des étudiants, des professeurs et des scientifiques ont commencé à douter de la pertinence des cours de sciences (chimie, physique ou géographie par exemple) dans les écoles primaires et secondaires du Québec et à vouloir en modifier le contenu. C'est alors qu'est apparu le nouveau cours de science — *Science et technologie* — remplaçant ainsi ses prédécesseurs, cherchant quant à lui à « mettre en relation les champs disciplinaires des sciences de la Terre et de l'espace, de la biologie, de la physique, de la chimie et de la technologie, dans le cadre de problématiques liées à quelques grands thèmes issus des domaines généraux de formation¹¹ ». Ce cours de science et technologie s'est introduit dans toutes les institutions scolaires primaires et secondaires du Québec entre 2001 et 2008 :

Tableau 1

Programme de formation de l'école québécoise
(Extrait du *Calendrier d'implantation-Éducation primaire-secondaire*)

| Programme de formation | Primaire | | | Secondaire | | | | |
|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 ^{er} cycle | 2 ^{ème} cycle | 3 ^{ème} cycle | 1 ^{er} cycle | | 2 ^{ème} cycle | | |
| | 1 ^{ère} et 2 ^{ème} | 3 ^{ème} et 4 ^{ème} | 5 ^{ème} et 6 ^{ème} | 1 ^{ère} sec. | 2 ^{ème} sec. | 3 ^{ème} sec. | 4 ^{ème} sec. | 5 ^{ème} sec. |
| Année d'appropriation | n.d. | n.d. | n.d. | 2003 | 2003 | 2006 | 2007 [▲] | O |
| Année d'application | — | 2001 | 2003 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 [▲] | O |

Légende : [▲] Un cours optionnel peut être offert en plus du cours obligatoire
O Programme optionnel

Source : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm>

¹¹ <http://vertigo.revues.org/4486>

À la lecture de ce tableau, l'on peut remarquer que le renouveau pédagogique en matière d'éducation relative à l'environnement reste un phénomène très récent dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Bien que les années d'appropriation du projet au niveau primaire ne soient pas mentionnées, le cours de *Science et technologie* a connu ses débuts en 2001 au niveau du deuxième cycle du primaire (3e et 4e année), le premier cycle (1re et 2e année) étant exclu dans l'application de ce cours. Il a ensuite continué de s'intégrer dans le cursus scolaire pour atteindre le troisième cycle du primaire (5e et 6e année) en 2003. Pour ce qui est du secondaire, le cours de science et technologie y trouvera sa place dans les écoles du Québec, puisque c'est en 2003 que celles-ci se sont approprié le cours au niveau du premier cycle (1^{er} et 2e secondaire). Pour l'application du cours en tant que tel, il a fallu attendre jusqu'en 2005 pour le premier secondaire et 2006 pour le deuxième secondaire. L'appropriation du cours s'est poursuivie au niveau des deux premiers degrés du deuxième cycle du secondaire (3e et 4e secondaire). Au troisième secondaire, l'appropriation du cours s'est réalisée en 2006 et son application l'année suivante. En quatrième secondaire, l'on remarque qu'à l'année d'appropriation en 2007 et à celle d'application en 2008, elles ont toutes deux la même spécification voulant qu'en plus du cours obligatoire, un cours optionnel soit offert aux élèves de ce niveau. Pour ce qui est finalement du cours de cinquième secondaire, l'année d'appropriation ainsi que l'année d'application démontrent en fait que le cours ne se veut pas une obligation, mais bien une option pour l'étudiant.

Il est à souligner que l'ERE s'insère obligatoirement dans certaines disciplines au primaire comme lors de la lecture dans les cours de français par exemple. Il est aussi primordial de concevoir que l'ERE n'est pas un programme en soi dans les milieux formels, mais il se glisse plutôt subtilement à l'intérieur de différents cours. C'est plutôt au travers de différents « mouvements » actifs dans des milliers d'écoles québécoises que l'ERE s'exprime, et se veut un acteur important à l'égard du développement de la conscientisation environnementale chez les jeunes. Parmi ces mouvements prônant les objectifs de l'ERE (voir la définition de l'ERE-Chapitre 2), l'on retrouve entre autres : les « Établissements Verts Brundtland (EVB) » énoncés précédemment, tenant son nom de Mme Gro Harlem Brundtland. Cette politicienne, docteure et environnementaliste qui s'est vue invitée en 1983 par l'Organisation des Nations Unies (ONU) à créer et à présider la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED). Cette Commission qui a été reconnue pour avoir popularisé le concept du développement durable, a publié en 1987, le célèbre Rapport Brundtland : « *Our Common future* »; « *Notre avenir à tous* » (1988).

Ledit programme des Établissements Verts Brundtland (EVB), issu d'une démarche de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en éducation, a fait sa marque au Québec grâce, entre autres, à la collaboration de Mme Monique Fitz-Back, enseignante, pionnière, syndicaliste et grand défenseur de l'ERE. Le mouvement des EVB s'inscrit actuellement dans plus de 1200 établissements scolaires depuis l'année 1993; année marquant ainsi la mise sur pied de sa fondation dans la région administrative québécoise

de la Capitale nationale portant ainsi son nom : La Fondation Monique-Fitz-Back. Plus concrètement, un établissement scolaire faisant parti du réseau des EVB se démarque du fait que les jeunes et les adultes, personnels et directions, par leur engagement :

- rassemblent au lieu de diviser, incluent au lieu d'exclure;
- tissent des liens entre eux, la direction, les différents personnels de l'établissement, les parents, les retraités, etc.;
- créent des liens entre leur établissement et leur communauté ainsi qu'entre leur établissement et le monde;
- facilitent des échanges entre les générations;
- acceptent de se remettre en question et d'ajuster leur action selon la réalité d'une communauté;
- rejoignent les décideuses et décideurs de leur communauté;
- intègrent les valeurs et les principes de *l'éducation pour un avenir viable* (EAV) à leurs pratiques pédagogiques, au projet éducatif de leur établissement d'enseignement, à leur plan d'action EAV, etc.;
- se rassemblent et coopèrent ensemble en vue d'actions communes dans leurs milieux de vie et de travail;
- apprennent à mieux jouer leur rôle de citoyennes et citoyens critiques et responsables;
- contribuent à mettre en pratique les objectifs en éducation de la CSQ (la Déclaration de principes de la CSQ en éducation, la plate-forme de la CSQ « Éduquer et agir pour un avenir viable », etc.) afin que la société soit plus écologique, plus pacifique, plus solidaire et plus démocratique;
- prennent des moyens concrets pour faire connaître leurs réalisations « positives » dans leur région et dans la société québécoise afin que celles-ci soient porteuses d'espoir et de transformation sociale;
- mettent en valeur les opérations et font connaître les outils des organismes œuvrant en éducation pour un avenir viable au Québec et ailleurs sur la planète (ex. : RECYC-QUÉBEC, le FAQDD, les ministères, les universités, l'Agence de l'efficacité énergétique, le CLUB 2/3, ENJEU, Équiterre, Cyclo Nord-Sud, Amnistie internationale, la Croix-Rouge, Travail de réflexion pour des ondes pacifiques (TROP), les CRE, les CFER, le Réseau des ressourceries, les ONG régionales, etc.)¹².

¹² <http://www.evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9543,1963,0,html>

En bref, ce qui distingue une école reconnue *Établissement Vert Brundtland* (EVB) par rapport aux écoles non EVB est:

Qu'il s'agit d'un établissement scolaire où l'on agit localement tout en pensant globalement afin de favoriser un avenir viable. C'est donc un lieu où l'on pose des gestes concrets et continus en faveur des 6R, afin de contribuer à créer un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique. Dans un EVB, on réfléchit, on instruit, on éduque et on agit en fonction de valeurs pour une société plus écologique, plus pacifique, plus solidaire et plus démocratique¹³.

Selon certains auteurs et organisme comme Paul Hart (2003), Lucie Sauvé (2008) et le Réseau canadien des subventionneurs en environnement (2006), il y aurait un lien très étroit entre le développement de « valeurs écologiques » chez un jeune et celui de sa conscience et même de son action environnementale. Est-ce que ces valeurs contribuant au développement de la sensibilité chez les jeunes à l'égard de l'environnement se transmettraient davantage dans un milieu formel comme l'école ou dans un milieu informel comme la famille?

1.1.3.2 *Le milieu familial*

Selon l'étude menée en 2003 par Chantale Royer, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau auprès de jeunes québécois âgés de 14 à 19 ans, « l'école est davantage associée à l'acquisition de savoirs dans le discours des jeunes, la famille, pour sa part, sera davantage reliée à la formation de l'être, dans son entièreté, "avec tout son bagage",

¹³ <http://www.evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9543,1963,0,html>

“toutes ses valeurs¹⁴” ». La famille est fort probablement un milieu où la transmission de valeur entre les parents et leurs enfants est très importante. Pourtant, la structure familiale a beaucoup changée depuis les deux ou trois dernières décennies laissant ainsi de plus en plus de place à de nouvelles formes familiales. Ce qui implique que les jeunes peuvent tantôt se retrouver dans une famille monoparentale ou tantôt, dans une famille recomposée par exemple. Depuis 2004, le Québec s’est d’ailleurs ouvert à une nouvelle forme familiale en légalisant le mariage civil homosexuel, dont la famille est conséquemment composée de parents de même sexe. Ces transformations dans la structure familiale ont eu pour conséquence de nombreuses modifications dans les rôles parentaux. Il devient alors très intéressant dans le cadre de cette étude, de vérifier s’il existe un lien entre le développement de la conscience environnementale d’un jeune et le milieu familial dans lequel il vit et évolue.

Pour ce qui est des familles « biparentales intactes », on se doute bien qu’elles exercent une certaine influence comme le démontre l’étude de Paul Hart (2003) : *Teacher’s thinking in environmental education*. Cette étude portant sur des témoignages d’enseignants à travers le Canada faisant état de l’ERE actuelle dans les écoles canadiennes et de leur façon de le percevoir et de l’enseigner, démontre à plusieurs reprises que leur conscience environnementale et leur volonté d’agir en faveur des enjeux environnementaux proviendraient tout d’abord de leurs parents. En voici un exemple :

¹⁴ Royer, Pronovost & Charbonneau, 2003, p. 56

Je savais exactement d'où cela provenait. C'était grâce à ma mère. Ce n'était pas quelque chose de très significatif, mais lorsque j'étais petite, nous découpons des boîtes de céréales pour peindre l'endos de celles-ci, nous faisons nos propres bûches en papier pour le foyer, nous ramassons les élastiques, les attaches de sac-poubelle, les sacs en papier brun, les sacs en plastique. Nous avons notre propre système de recyclage bien avant que ce mouvement soit en vogue. Ma mère nous a enseigné la réutilisation [Traduction libre] (Hart, 2003, p. 167).

Ici, l'extrait fait référence à l'influence qu'a exercée la mère sur l'enseignante par les différentes actions qu'elle a posées lorsqu'elle était petite. Dans une enquête menée par Madeleine Gauthier, Pierre-Luc Gravel et Angèle-Anne Brouillette, parlant d'éveil à la question politique plus spécifiquement, certains jeunes ont alors avoué avoir « développé de l'intérêt pour la politique en réaction à l'apathie de leurs parents¹⁵[...] »

À l'opposé de cette précédente étude, l'exemple tiré de l'étude de Quéniart et Jacques (2008) confirme que les jeunes engagés et faisant parties d'organisations politiques jeunesse proviendraient plutôt de familles dont certains membres auraient fait preuve de militantisme. C'est ce qu'Annie, une jeune femme de 21 ans, membre actif du regroupement Force Jeunesse, tente de démontrer lorsqu'elle dit :

¹⁵ Gauthier, Gravel & Brouillette, 2004, p. 164

J'ai toujours été engagée. J'ai deux parents militants, les assemblées syndicales c'est vraiment dans mon *background* personnel [...] mon père qui était militant dans les années 60 [...] ma mère elle, elle a fait de la politique municipale, elle a travaillé sur l'emploi, l'économie, sur le monde du travail, c'est là que j'ai vu c'est quoi la vie en politique, je pense que ma mère m'a plus influencée là-dedans que mon père, même si ce que je fais est plus proche de mon père¹⁶.

Il devient alors évident selon ces témoignages que les parents ont influencé, d'une manière ou d'une autre, l'éveil de leurs enfants aux questions sociales et au militantisme. Par contre, il serait intéressant de connaître le degré d'influence des beaux-parents sur la conscientisation environnementale des jeunes puisqu'ils font parties de plus en plus de leur environnement familial.

En général, les études menées auprès des jeunes comme celle de Chantale Royer Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau démontrent que les jeunes québécois ont une relation en majorité positive avec leurs parents et que « par opposition aux générations précédentes, les différences de valeurs entre les jeunes et leurs parents semblent moins affirmées¹⁷ ».

Quand est-il alors de l'importance de la famille auprès des jeunes québécois d'aujourd'hui? Il semblerait selon cette même étude que la famille demeure sans contredit la valeur la plus importante pour ces derniers. En fait, que « pour plusieurs des

¹⁶ Quénart & Jacques, 2008, p. 222

¹⁷ Molgat & Charbonneau, 2003, p. 73

jeunes interrogés, la famille est l'environnement qui les a amenés à devenir ce qu'ils sont. Cette idée d'apprentissage, d'éducation et de développement de la personne est assez présente dans le discours des jeunes qui conçoivent, de fait, la famille comme un lieu d'éducation très important, voire "central" dans la vie d'un individu¹⁸ ».

Ainsi, ces deux milieux primordiaux dans l'éducation des jeunes favorisent ainsi l'élaboration des objectifs de recherche de ce mémoire; deuxième point de ce chapitre.

1.2 *LES OBJECTIFS DE RECHERCHE*

Les objectifs se rapportant au milieu scolaire ont été élaborés à partir des cinq facteurs provenant de ce milieu qui seront étudiés subséquemment afin de vérifier s'il pourrait exister des liens entre ceux-ci et le développement de la conscience environnementale des adolescents québécois. Le premier facteur se rapporte, quant à lui, au statut des écoles reconnues EVB versus les écoles non EVB. Le deuxième concerne la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les adolescents. Le troisième se définit selon les types (positifs ou négatifs) de rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école (voir chapitre 2-point 2.6). Le quatrième facteur est lié à la perception des jeunes participants sur la présence de l'ERE à leur école et

¹⁸ Royer, Pronovost & Charbonneau, 2003, p. 56

enfin le cinquième est l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de l'école qui sera décrit plus largement dans le troisième chapitre.

En ce qui a trait au milieu familial, les objectifs reposent sur trois facteurs qui pourraient avoir un ou des liens avec l'éveil ou l'accroissement de la conscience environnementale chez les jeunes. Le premier concerne les différentes formes familiales des jeunes participants. Le deuxième porte un regard sur leur position à l'égard de la parentalité et le dernier facteur met en lumière la perception des jeunes participants sur la fréquence des actions environnementales posées par leurs parents.

Ces objectifs veulent enfin répondre à la question générale de recherche, celle-ci composée des quatre thèmes principaux de l'étude : la conscientisation environnementale, l'action environnementale, le milieu scolaire et le milieu familial constituant le troisième et dernier point de ce chapitre.

1.3 *LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE*

Ce mémoire veut donc répondre à la question générale suivante : Y aurait-il un ou des liens entre certains facteurs des milieux scolaire et familial et le développement de la conscientisation environnementale des jeunes québécois du primaire et du secondaire?

CHAPITRE 2

Les écrits sur le sujet

Avant d'élaborer ce chapitre sur la revue de littérature, il est nécessaire de spécifier que la question générale de recherche de ce présent mémoire s'est imposée d'elle-même à partir de certains résultats marquants d'une enquête réalisée en 2008 par la Fondation Monique-Fitz-Back. Cette enquête constituant ainsi le point d'ancrage de la présente étude a pour titre : *Les attitudes des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux et de l'avenir*. Pour une meilleure compréhension à l'égard des études, ici, retenues, un portrait des variables choisies provenant de la recherche initiale s'impose. L'ensemble de celles-ci, sera plutôt mentionné au début du chapitre suivant sur la méthodologie.

Les variables choisies parmi toutes celles exposées dans la recherche initiale permettent ainsi de connaître quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes interrogés comme : leur âge, leur genre et les formes familiales d'où ils proviennent. Elles décrivent la perception des répondants sur l'état de leur propre conscientisation environnementale et leur perception sur la conscientisation et l'action environnementale actuelle et dans l'avenir, de leurs pairs, de leurs parents, de la société québécoise en général et de leur école. Finalement, ces variables s'intéressent aussi aux rapports que les jeunes entretiennent avec l'école.

2.1 QUELQUES RÉSULTATS MARQUANTS DE L'ENQUÊTE MENÉE PAR LA FONDATION MONIQUE-FITZ-BACK

Cette étude sur *les attitudes des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux et de leur avenir*, révélait que 89 % des jeunes interrogés croyaient que les jeunes en général avaient d'autres activités qu'ils jugeaient plus importantes que de s'occuper de l'environnement. Par contre, à l'inverse, 90 % des jeunes interrogés déclaraient qu'ils étaient, eux-mêmes, beaucoup plus préoccupés par la qualité de l'environnement qu'avant. D'autres résultats démontraient par exemple que 57 % des jeunes interrogés avaient la perception que les jeunes en général se sentaient impuissants et incapables d'intervenir sur les enjeux environnementaux, et que près de la moitié d'entre eux avouait qu'une fois adulte, se sentir utile pour la société ne serait pas vraiment important pour eux¹⁹.

C'est à partir de ces constats que la revue de littérature a pris forme graduellement. Il semblait alors pertinent, à partir de ces données, de vérifier tout d'abord en comparaison avec d'autres études, s'il était adéquat de prétendre que les jeunes d'aujourd'hui se sentent plus préoccupés par l'environnement qu'auparavant, mais qu'en même temps, ils se sentent aussi impuissants en regard de cette problématique écologique.

Le problème de l'environnement et de ses enjeux est un phénomène qui a connu tout récemment, un essor de popularité auprès de la population en général. En conséquence,

¹⁹ Pronovost, 2009b, p. 20

les études sur les jeunes québécois et québécoises plus précisément et les enjeux environnementaux restent aujourd'hui, une ressource plutôt rare au Québec et au Canada. De ce fait, la comparaison a surtout été alimentée à partir d'études internationales réalisées auprès d'une population souvent plus âgée que celle réalisée par la Fondation Monique-Fitz-Back.

Pour cette présente recherche, il s'agit plutôt d'explorer, de comprendre pourquoi, mais surtout le « quoi » en fait qui serait le ou les facteurs déterminants conduisant au développement de la conscientisation environnementale des jeunes. En d'autres mots : Qu'est-ce qui amène un jeune à développer sa conscientisation environnementale?

2.2 REVUE DE LITTÉRATURE

La revue de littérature est, ici, divisée en cinq parties : 1) l'état de l'action environnementale des jeunes québécois et dans le monde, 2) le niveau de conscientisation environnementale des jeunes d'ici et d'ailleurs, 3) les facteurs qui amèneraient un jeune à vouloir agir à la protection de l'environnement, 4) les lacunes perçues lors de la recension des écrits sur le sujet et 5) l'opérationnalisation des quatre concepts ou thèmes de l'étude, les variables qui les représentent et les indicateurs qui permettront de les mesurer.

2.2.1 Les écrits sur l'état de l'action environnementale des jeunes et sur le niveau de leur propre conscientisation environnementale

Les premières études citées sur le sujet apportent certaines conclusions sur la motivation et l'intérêt des jeunes à poser des gestes à caractère environnemental. Certains auteurs perçoivent même l'existence d'autres moyens utilisés à l'heure actuelle par les jeunes afin de démontrer leur participation active et leur engagement envers différents problèmes sociaux et environnementaux.

2.2.1.1 Les écrits sur l'état de l'action environnementale chez les jeunes

Il y a quatre études principales qui ont été retenues à ce sujet : celles de M. Roudet, de Mme Quénart et Mme Jacques, de l'European Opinion Research Group (EORG) et de Mme Partridge.

Étude de M. Bernard Roudet (2004)

En ce qui a trait à la présence ou non d'un vouloir agir en matière d'environnement de la part des jeunes, l'étude de Bernard Roudet (2004) : *Entre responsabilisation et individualisation : les évolutions de l'engagement associatif*, axées sur les questions politiques et sociales en général, démontre qu'il y aurait en fait une nouvelle tendance de l'engagement social en émergence, c'est-à-dire l'individualisation. Cette tendance

qu'il définit comme : « La volonté de chaque individu de choisir ses manières de vivre, indépendamment de normes morales impersonnelles et des grands systèmes de pensées, ainsi que par un déclin du rôle des institutions dans la construction des normes collectives » (Roudet, 2004, p. 17). Ce qui expliquerait d'après lui « le déclin des associations revendicatives et militantes, par un intérêt accordé à l'accomplissement personnel dans des formes collectives d'activités » (Roudet, 2004, p. 18). L'étude de M. Roudet illustre en effet que ce serait les jeunes, ici âgés de 18 à 29 ans qui possèderaient le plus faible pourcentage (14 %) d'activisme associatif.

Étude d'Anne Quénart et Julie Jacques (2008)

L'étude ayant pour titre : « *Trajectoire, pratiques et sens de l'engagement chez les jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique* », appuie les conclusions de l'étude de M. Roudet du fait qu'il y aurait en effet certaines transformations dans le militantisme des jeunes. Elle s'en éloigne quelque peu lorsque ces deux auteures citent Alain Borredon (1997) qui lui, prétend que les pratiques individuelles autant que les mouvements associatifs sont les modes d'engagement des jeunes. L'auteur, Alain Borredon (1997) explique d'ailleurs ce phénomène en ce sens que :

(...)les jeunes, loin d'être dépolitisés, seraient plutôt les acteurs de nouveaux modes d'engagement, plus éclectiques et bricolés, ancrés plutôt dans le mouvement associatif ou dans des pratiques individuelles (mobilisations par le biais d'Internet, adhésion à des groupes alternatifs d'achats, participation à des réseaux et à des groupes informels, etc.) que dans les partis ou les syndicats. Les jeunes seraient toujours prêts à agir pour défendre leurs idées et leurs intérêts, mais ils refuseraient toutefois les étiquettes et les affiliations politiques ou idéologiques. (Quéniart et Jacques, 2008, p. 214)

Les modes d'engagement des jeunes auraient-ils évolué vers des pratiques plus individuelles entre 1997 (année de l'étude de Borredon) et 2004 (année de l'étude de Roudet)? Peu importe les moyens utilisés, il semble que les jeunes sont toujours ouverts à vouloir défendre leurs idées, leurs valeurs... leur planète. Est-ce vraiment le cas? Voici le point de vue d'autres auteurs sur la question de l'action environnementale.

Étude de l'European Opinion Research Group (2002)

L'étude «*Les attitudes des Européens à l'égard de l'environnement*» réalisée par The European Opinion Research Group (EORG) en 2002 auprès de la population âgée de 15 ans et plus, démontre à cet égard que la population européenne est partagée également entre deux courants de pensées se trouvant complètement à l'opposé l'un de l'autre. Le premier (43 % des répondants) est le sentiment que l'environnement est un problème sur lequel ils ne peuvent agir. L'autre, selon un pourcentage identique, est que leurs actions peuvent faire une réelle différence dans la lutte contre les enjeux environnementaux.

D'autres résultats de cette étude révèlent que dans l'ensemble, il y a 65 % des Européens qui privilégient une attitude « solidaire » ainsi nommée par l'EORG. C'est-à-dire qu'ils favorisent une attitude active, mais à la condition que les autres aussi participent. L'attitude purement altruiste, qui dit que « si je fais un effort, cela conduira à des résultats » correspond à seulement 12 % des personnes interrogées. La dernière attitude dite « attentiste » que l'EORG décrit comme une approche très passive sur la question (pas d'effort, car les autres n'en font pas) a atteint un taux de 10 % auprès des participants interrogés dont 15 % de ce pourcentage étaient des jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Étude d'Emma Partridge (2008)

Une étude australienne orientée plus spécifiquement sur les questions environnementales, s'intitulant : *From ambivalence to activism — Young people's environmental views and actions*, menée par l'auteure Emma Partridge (2008) semble beaucoup plus tranchante sur la question du vouloir agir pour l'environnement chez les jeunes. Les conclusions de son étude indiquent non seulement que les jeunes agissent peu ou pas à l'égard de ces enjeux environnementaux, appelé aussi une paralysie d'action par Connell et al. (1999) [Traduction libre] (Partridge, 2008, p. 22), mais qu'en plus, les jeunes n'en seraient pas à ce point conscientisés. À ce sujet, il est mentionné dans son étude que « si l'on demande leurs opinions spécifiquement reliées aux

problèmes environnementaux, les jeunes diront que c'est important pour eux, même très important. Par contre, si on leur demande leur opinion en leur demandant ouvertement quels sont les problèmes qui les préoccupent le plus, la question d'environnement arrive très tard dans la liste » [Traduction libre] (Partridge, 2008, p. 20).

2.2.1.2 *Les écrits sur le niveau de la conscientisation environnementale des jeunes*

En poursuivant les résultats de Mme Partridge sur la conscientisation environnementale des jeunes, une autre étude démontre également certaines ambivalences par rapport à leurs préoccupations à l'égard des enjeux environnementaux, celle de Mrs Riechard et McGarrity.

Étude de Donald E. Riechard et Jean McGarrity (1994)

Les résultats de l'étude de Donald E. Riechard et de Jean McGarrity (1994) : *Early adolescents' perceptions of relative risk from 10 societal and environmental hazards* semblent appuyer en partie ces constatations. En effet, lorsque ceux-ci ont demandé à 120 jeunes âgés de 11 à 14 ans de classer dans une liste, dix risques sociaux et environnementaux par ordre d'importance (échelle de 0 à 9), les risques environnementaux se sont vus classés de façon très dispersée.

Voici le tableau illustrant les résultats quant au classement des risques et l'ordre de priorité qui leur a été attribué par les jeunes de l'étude. Pour ce qui est de la première, les résultats ont été obtenus à partir de la *Moyenne de perception du risque relatif* (MPRR) [traduction libre] (Riechard & McGarrity, 1994, p.4) des filles et des garçons. Pour la deuxième et troisième colonne, ce sont également les moyennes pour chaque risque, mais selon leur genre respectif cette fois, afin de mieux y observer les écarts d'importance entre ceux-ci qui pourraient s'y trouver :

Tableau 2

Les moyennes de l'échantillon selon leur perception du risque relatif
(Extraits des tableaux 1 et 3 des résultats de l'enquête de Riechard et McGarrity (1994))

| Risques sociaux et environnementaux | MPRR (garçons et filles confondus) | Moyenne des garçons | Moyenne des filles |
|--|---|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. La guerre | 7.958 | 7.917 | 8.000 |
| 2. Énergie nucléaire | 6.158 | 6.417 | 5.900 |
| 3. Le feu | 6.058 | 5.983 | 6.133 |
| 4. Accidents de voiture | 5.458 | 5.183 | 5.733 |
| 5. Drogues | 5.000 | 4.567 | 5.433 |
| 6. Animaux sauvages | 3.967 | 4.050 | 3.883 |
| 7. La famine | 3.725 | 3.852 | 3.600 |
| 8. Les orages | 3.083 | 3.217 | 2.952 |
| 9. La pollution | 2.367 | 2.600 | 2.133 |
| 10. Les gens | 1.225 | 1.217 | 1.233 |

Source : Riechard, D. E. & McGarrity, J. (1994), p. 8-9

Parmi les dix éléments environnementaux et sociaux risqués énumérés dans le tableau ci-haut, cinq d'entre eux concernent directement l'environnement : l'énergie nucléaire, le feu, les animaux sauvages, les orages et la pollution. En se concentrant principalement

sur ces derniers, l'on remarque, d'après les moyennes obtenues de la première colonne, qu'ils apparaissent selon l'ordre de priorité déterminé par les jeunes, du plus important (1) au moins important (10).

En fait, ce qu'ils semblent craindre le plus après la guerre est l'énergie nucléaire qui est le premier risque environnemental de la liste se trouvant au deuxième rang. Cette crainte est d'ailleurs beaucoup plus marquée chez les garçons que chez les filles si l'on compare les moyennes de la deuxième et de la troisième colonne. Le deuxième risque environnemental, la crainte reliée au feu, se situe juste après l'énergie nucléaire en troisième position. Le feu est quant à lui, une appréhension d'importance assez similaire pour les deux genres. Le troisième risque, les animaux sauvages, occupant le sixième rang après les accidents de voiture et les drogues, s'avère également une crainte d'importance semblable pour les filles et les garçons. Même constatation pour le risque arrivant au huitième rang, c'est-à-dire les orages se situant juste après la famine. Finalement, la neuvième position, et non la moindre, est attribuée au dernier risque environnemental du tableau : la pollution, se glissant ainsi tout juste avant la dernière position occupée par les gens. Ici, il semble y avoir un grand écart entre la crainte de la pollution chez les garçons et celle chez les filles, puisque les garçons semblent se sentir beaucoup plus menacés par ce risque que les filles.

En résumé, selon les études qui ont été mentionnées précédemment, il est difficile d'affirmer que les jeunes sont ou ne sont pas conscientisés à l'égard des enjeux

environnementaux. Certaines études rejoignent celle de la Fondation Monique-Fitz-Back qui démontre que les populations interrogées semblent être partagées entre un véritable sentiment d'impuissance et le goût d'agir. D'autres prétendent qu'il y a conscientisation lorsque la question sur les enjeux leur est posée directement, mais lorsque le contexte les amène à s'y interroger parmi d'autres préoccupations, son importance ne semble plus être aussi évidente. Du côté de l'action environnementale, certains auteurs sont d'avis, à propos du militantisme, qu'il est bien présent chez les jeunes, mais que ces derniers délaissent quelque peu les mouvements associatifs (ex. : partis politiques) pour une nouvelle forme d'expression et d'action plus individuelle (ex. : signature de pétition sur Internet). Tandis que d'autres auteurs arrivent aux conclusions que non, le vouloir agir pour l'environnement n'existe pas chez les jeunes ou peut-être, mais à certaines conditions et la plus revendiquée parmi ces dernières, est celle du fait que les autres aussi doivent contribuer à la tâche.

Il n'est donc pas évident de trancher sur la question de la présence ou non, chez les jeunes, du niveau de leur conscientisation environnementale et de leur motivation réelle et nécessaire à l'action environnementale, proprement dite. Il devient alors pertinent, à partir de ce point, de comprendre et de savoir ce qui sensibilise et fait agir les jeunes « environnementalement » parlant. Les recherches suivantes se veulent plutôt dirigées vers les attitudes ou facteurs qui pourraient alors amener les jeunes à vouloir agir pour la cause.

2.2.2 Les facteurs pouvant amener les jeunes à l'action environnementale

Il est question ici, en fait, de trois types de facteurs : personnels, socioculturels et pédagogiques. La première étude traitera des attitudes personnelles qu'un jeune doit développer selon six dimensions pour l'amener à agir. Les deuxième et troisième études concernent plutôt l'importance de plusieurs facteurs socioculturels et pédagogiques dans le développement de la conscientisation environnementale et de l'action environnementale des jeunes.

Étude de Natasha Blanchet-Cohen (2008)

L'étude de Natasha Blanchet-Cohen (2008), *Taking a stance : child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement*, démontre en fait que les jeunes âgés, ici, de 10 et 13 ans, doivent atteindre certaines dimensions, toutes dépendantes l'une de l'autre, pour favoriser le processus d'enclenchement de l'action environnementale chez ces derniers.

Voici donc la figure intitulée *The Rainbow framework* par l'auteure Natasha Blanchet-Cohen, représentant les six dimensions que doivent franchir les jeunes dans un ordre précis, les conduisant ainsi à l'action environnementale :

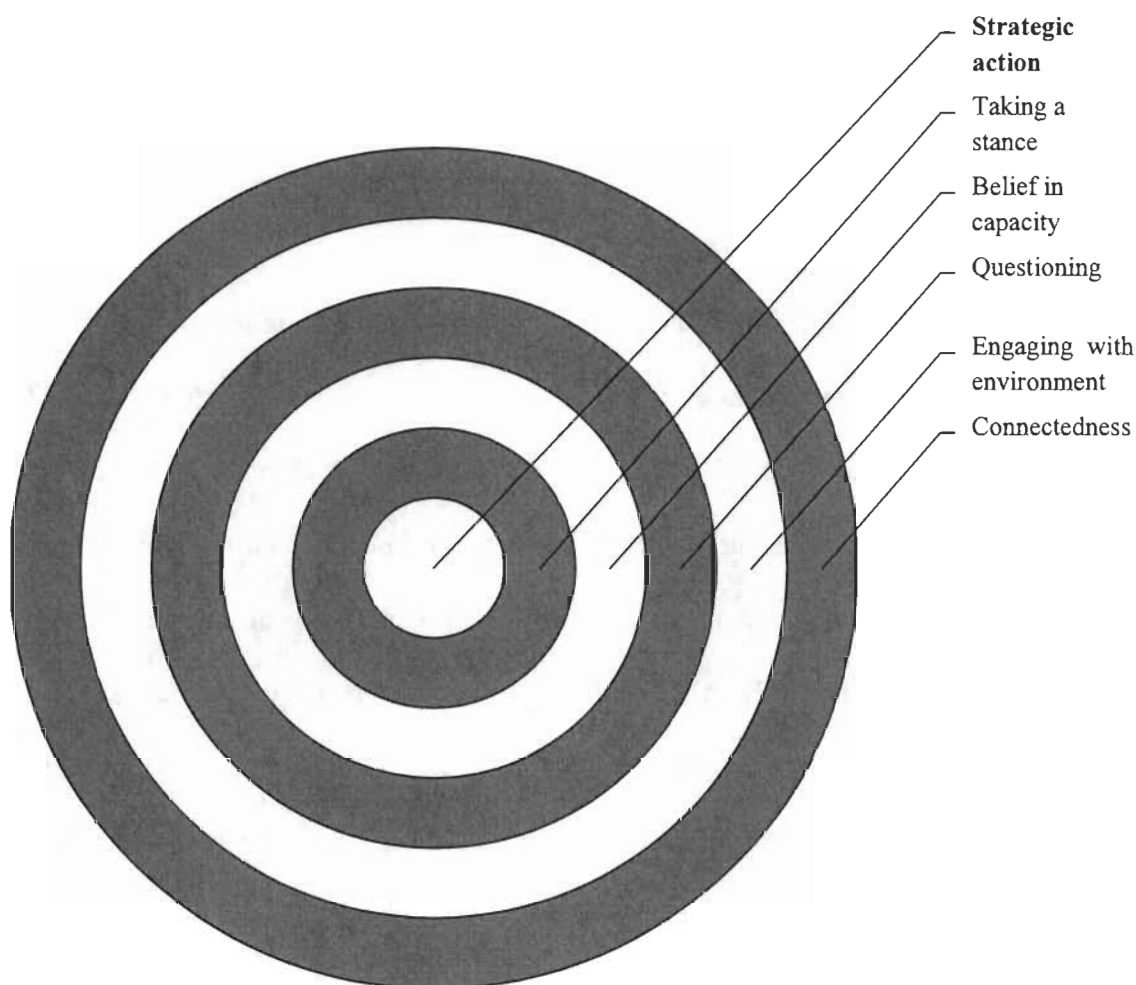


Figure 1 : Natasha Blanchet-Cohen (2008), *Rainbow framework : The dimensions of children's environment involvement*, p. 263

La première dimension est celle de la « connectedness » ou connectivité [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 263) qui amène à deux formes de réactions d'un jeune. L'une est le « wonder » ou l'émerveillement qui réfère aux «sens de l'accomplissement et du contentement d'être en nature » [traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 263). L'autre forme est plutôt l'« interrelatedness » ou la corrélation [traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 263) qu'il entretient avec son environnement en tant

qu'espace physique. Quant à la deuxième dimension : l'« engaging with the environment » ou l'engagement envers l'environnement [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 264), elle permettrait une relation où le jeune délaisse la relation plus intuitive avec son environnement pour celle où il voudra comprendre, connaître et découvrir ce qu'est l'environnement et ce, qu'il soit en contact direct ou indirect avec celui-ci. La troisième dimension est le « questioning » ou le questionnement [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 265) où les jeunes développent leur sens critique et se fondent des opinions sur les comportements de la société en matière d'environnement. La quatrième dimension est la « belief in capacity » ou croire en ses capacités [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 266) qui est constituée de deux composantes selon l'auteure : la confiance et l'optimisme. Les jeunes doivent avoir confiance en leurs propres capacités et convictions pour ainsi faire preuve d'optimisme vis-à-vis l'avenir de la planète. À ce stade, 76 % des jeunes qui ont répondu au sondage étaient fortement en accord avec l'affirmation : « Quand je pense à la planète, ce qui est le plus important pour moi est de faire quelque chose pour la protéger ou la sauver » [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 266). Ce qui amène à se poser de sérieuses questions sur la présence du sentiment d'impuissance décelé chez les jeunes de l'étude de la Fondation, celle de l'EORG et également de l'étude australienne, toutes trois mentionnées précédemment. N'ont-ils pas pour la majorité des individus interrogés, dépassés le stade trois sur les six qu'il faut atteindre pour agir à l'égard des enjeux environnementaux?

Cette dimension de croire en ses capacités de Blanchet-Cohen semble toutefois rejoindre également l'étude de Jana L. Meinhold et Amy J. Malkus (2005) ayant pour titre : *Adolescent environmental behaviors – Can knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Make a difference?* Toutes deux laissent entendre que les jeunes qui auraient une bonne confiance en eux auraient plus tendance à adopter des comportements pro environnementaux. Quant à la cinquième dimension de l'auteure Blanchet-Cohen, elle s'intitule : « taking a stance » ou prendre position [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 266) où les jeunes vont au-delà d'un simple refus ou du statu quo. Ils veulent s'exprimer et faire valoir leur point de vue. « À ce stade, le plus grand obstacle des jeunes à leur action environnementale serait l'opposition de leurs pairs et des adultes qui les entourent ou les deux » [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 267). Enfin, la sixième dimension est la « strategic action » ou l'action stratégique [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 267). Ici, le mot « stratégique » désigne « l'approche consciente et résolue des jeunes. À ce point, ils sont conscients des impacts de leurs actions sur les enjeux environnementaux et peuvent eux-mêmes résoudre des problèmes tout en étant réalistes. Ils parlent en terme de “je fais ce que je peux” » [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 267).

Étude de Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000)

L'étude sur *les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés*, des auteurs Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000) a permis de

regrouper quant à elle, les facteurs socioculturels et pédagogiques qui peuvent contribuer au développement du « vouloir agir » en matière d'environnement des individus en cinq catégories. Ces dernières ont été précisées d'après les réponses de quatre groupes d'individus interrogés (huit élèves de la quatrième année, huit de la septième année, huit membres des Chevaliers de Colomb et trois pêcheurs) provenant tous d'un petit village nommé : Cap-Pelé en Acadie. Voici les cinq catégories de facteurs déterminées par les auteurs :

- La première catégorie
Facteurs reliés au *pouvoir d'agir* : emploi des histoires à succès, accomplissement d'une première action, impression de réussite si en groupe, projet réalisable, disponibilité;
- La deuxième catégorie
Facteurs liés à *l'habitude d'agir* : actions communautaires préalables, le sens de la solidarité et les valeurs religieuses;
- La troisième catégorie
Facteurs liés à *la connaissance du besoin d'agir* : les informations fournies, la constatation visuelle du problème, emploi de la dissonance cognitive;
- La quatrième catégorie
Facteurs reliés à *l'agir des autres* : influence des leaders, présence d'amis dans le projet, pression sociale;
- La cinquième catégorie
Facteurs *personnels et affectifs* : attachement à la nature et aux gens, emploi de l'approche sensorielle, responsabilité environnementale, récompenses personnelles consécutives à l'action, conscience de l'avenir, les valeurs esthétiques, un problème perçu comme grave, craintes pour la santé, intérêt personnel pour le projet d'action²⁰.

Pour en arriver à ces cinq catégories de facteurs motivant les répondants à l'action environnementale, les quatre groupes énumérés précédemment participaient dans un

²⁰ Pruneau & al., 2000, p. 408

premier temps, à différentes activités à caractère environnemental où à chaque groupe correspondait son activité. Ensuite, toutes les personnes interrogées étaient soumises à un récit de vie et une entrevue semi-structurée composée de questions comportant des variables socioculturelles et pédagogiques. C'est grâce aux résultats obtenus à partir de ces deux méthodes de recherche que les catégories de réponses se sont construites.

Pour ce qui est des facteurs socioculturels, il y en a cinq qui semblent avoir grandement motivé l'action environnementale de tous les répondants, les voici en ordre décroissant d'importance (plus important au moins important) suivi de la catégorie de facteurs auxquels ils appartiennent : « le sens de la solidarité (2e catégorie), l'impression de réussite grâce à la présence d'un groupe (1re catégorie), le sentiment que le projet est réalisable (1re catégorie), ainsi que l'attachement à la nature et aux personnes du milieu (5e catégorie) » (Pruneau & al. 2000, p. 404). Un exemple de sens de solidarité, le premier facteur mentionné, est cité par un élève de septième année qui dit : « J'aime aider et je veux travailler avec les autres. » (Pruneau & al. 2000, p. 406) Plus loin, on retrouve également un exemple d'attachement à la nature cette fois (le dernier facteur mentionné), lorsqu'un élève de quatrième année dit : « Je vis près de la mer et je veux tout le temps y aller. Il ne faut pas détruire cela. » (Pruneau & al. 2000, p. 406) Par contre, la conscience de l'avenir et les valeurs esthétiques faisant toutes deux parties de la cinquième catégorie n'ont été mentionnées que par le groupe des Chevaliers de Colomb. En ce qui a trait au facteur de la gravité du problème (5e catégorie), il n'a été identifié que par les trois pêcheurs interrogés.

Les facteurs d'action à caractère pédagogique se sont révélés, quant à eux, une source très importante d'influence qui a été identifiée par plusieurs individus et dans les quatre groupes en cause. « De même, dans la classe de septième année, l'emploi d'une histoire à succès (1re catégorie) semble avoir renforcé le sentiment de pouvoir agir : "C'est ce conte qui m'a fait me décider. Je me suis dit que, nous aussi, on pouvait s'en mêler" » (Pruneau & al. 2000, p. 407). Dans ce groupe social, la constatation visuelle (3e catégorie) d'un ruisseau pollué a été très déterminante aussi dans le développement de l'engagement environnemental. Enfin, pour les élèves de quatrième année, le succès de leur première action a été un facteur de motivation très important : « On peut le faire! C'est amusant et on l'a déjà fait » (Pruneau & al. 2000, p. 407).

Étude d'Hélène Gravel et de Diane Pruneau (2004)

Une autre étude met en lumière la majorité des facteurs socioculturels et pédagogiques énoncés précédemment réalisée par une des auteures de cette dernière, Mme Diane Pruneau et les dimensions de l'étude de Mme Blanchet-Cohen. En collaboration cette fois avec Mme Hélène Gravel (2004), Mme Pruneau a réalisé cette étude en mettant l'accent sur l'action environnementale des adolescents exclusivement. Elle s'intitule : *la réceptivité à l'environnement chez les adolescents* et s'est déroulée auprès de vingt-quatre élèves de la septième année à Bathurst. Celle-ci s'appuie en fait sur quatre concepts définissant la relation que peut entretenir un adolescent vis-à-vis

l'environnement. Ces concepts sont : 1) l'identité écologique, 2) le sens du lieu, 3) la sensibilité environnementale, et 4) l'attachement au lieu. Voici donc la définition de chaque concept provenant de Thomashow (1995) pour le premier, de Hay (1988) pour le second, de Tanner (1980), Pruneau (1994) et Chawla (1998) pour le troisième et finalement de Proshansky, Fabian et Kaminoff (1983) pour le quatrième.

1. **L'identité écologique** : fait référence à un lien d'attachement avec le milieu naturel grâce à un haut niveau de compréhension écologique englobant des dimensions cognitive et intuitive formées à partir d'expériences directes avec la nature.
2. **Le sens du lieu** : consiste en des sentiments de familiarité, de territorialité et de protection, par exemple, l'attribution d'une valeur symbolique à un espace.
3. **La sensibilité environnementale** : fait référence à un intérêt marqué pour l'environnement et à une capacité de lire et de ressentir ce dernier.
4. **L'attachement au lieu** : « une structure complexe, caractérisée par un grand nombre d'attitudes, de valeurs, de pensée, de croyances, de significations et de tendances comportementales qui vont plus loin que des attachements émotifs et des appartenances à des endroits particuliers ²¹ ». (Proshansky & al. 1983, p. 53)

Pour les besoins de l'étude, vingt-quatre élèves âgés de 13 et 14 ans ont été interrogés et ont dû rendre compte, à l'aide de questionnaires et de courtes entrevues, de ce qu'ils avaient vécu lors de trois moments choisis. Le premier moment étant le trajet pour aller à l'école, le second moment comportait des activités animées par des spécialistes en ERE suivi d'un court moment en solo en nature et le dernier moment se résumait en une séance d'information sur les chauves-souris et la construction de nids pour ces mammifères.

²¹ Gravel & Pruneau, 2004, p. 3

À partir des trois moments vécus par les jeunes, pour cette présente étude, le type de relation que les jeunes entretiennent avec l'environnement sera attribué pour chacun d'eux. En plus, ils seront comparés lorsque le cas, aux différentes dimensions de Blanchet-Cohen (2008) et aux catégories de facteurs socioculturels et pédagogiques de Pruneau et al. (2000) puisqu'il semble y exister plusieurs analogies très intéressantes entre ces trois études.

1) Trajet pour se rendre à l'école : Il y a deux types d'attention que les jeunes ont développés lors de ce moment d'après les deux auteures. Le premier est l'attention flottante et la deuxième est l'attention plus spécifique. Ces deux types d'attention peuvent très bien se comparer à la première catégorie de facteurs reliés au pouvoir d'agir de l'étude précédente, plus précisément vis-à-vis de la disponibilité des jeunes interrogés. L'attention flottante concerne les jeunes qui observent un certain détachement envers leur environnement. Par exemple, certains d'entre eux diront que le paysage est trop répétitif ou qu'il lui permet plutôt de réfléchir à ses préoccupations scolaires ou autres. Tandis que les élèves ayant une attention plus spécifique envers l'environnement le décrivent de façon beaucoup plus détaillée et avec émotion. On peut comparer ce type d'attention à celui de l'*interrelatedness* de la première dimension de l'étude de Blanchet-Cohen (2008) citée un peu plus haut.

2) Aventure en milieu naturel et solo : Il semble que le moment passé seul en nature a été favorisé par dix élèves sur les vingt-quatre interrogés, leur permettant ainsi le

développement d'un sentiment d'appartenance avec la nature et un éveil à la découverte et à l'exploration de celle-ci. Ce qui réfère en tout point à la deuxième dimension de « l'engagement envers l'environnement » de Blanchet-Cohen (2008) et à la cinquième catégorie de facteurs personnels et affectifs de l'étude précédente sur l'attachement à la nature. Ce moment a même permis à certains adolescents l'élaboration de réflexions à propos d'une responsabilité environnementale et de l'utilité de la nature. Ce qui se rapproche du « questionnaire » faisant partie de la troisième dimension de Blanchet-Cohen (2008) et de la responsabilité environnementale découlant des mêmes facteurs de la cinquième catégorie de l'étude précédente. D'autres ont même développé un émerveillement envers cette dernière, « un sentiment de faire partie de la nature » (Gravel & Pruneau, 2004, p. 9). L'émerveillement qui se retrouve également dans la première dimension du développement vers une action environnementale de Blanchet-Cohen (2008).

3) L'action environnementale (séance d'information sur les chauves-souris et construction de nids) : il y a trois comportements que les jeunes ont développés durant ce moment selon Gravel & Pruneau (2004). Le premier est le désir d'aider et avoir l'impression que l'action va aider. Pour croire qu'il est possible d'aider et que cela changera quelque chose, il faut croire en ses capacités et c'est ce que propose la quatrième dimension de Blanchet-Cohen (2008). Mais d'abord et avant tout, pour vouloir aider, il faut valoriser le sens de la solidarité qui appartient aux facteurs de l'habitude d'agir de la deuxième catégorie de l'étude de Pruneau et al. (2000). Le

deuxième est la prise de conscience en réponse à l'information sur les chauves-souris reçue qui correspond aux facteurs liés à la connaissance du besoin d'agir sur les informations fournies de Pruneau et al. (2000) et finalement, le troisième est le plaisir de réaliser une action environnementale en groupe qui s'apparente aux facteurs reliés à l'agir des autres de la quatrième catégorie selon Pruneau et al. (2000); la présence d'amis dans le projet.

En fait, il semble que ce sont plusieurs facteurs, qu'ils soient culturels, sociaux ou pédagogiques, qui inciteront un jeune à être davantage conscientisé pour l'amener vers l'action environnementale. Ces multiples facteurs énumérés précédemment passant de l'attachement à la nature, à l'estime de soi, au développement d'une sensibilité environnementale, à l'acquisition de connaissances et plus... ne seraient-ils pas en fait des attitudes découlant de valeurs dites « écologiques » qui doivent être transmises aux jeunes pour les ouvrir aux questions sociales?

2.3 IMPORTANCE DE LA TRANSMISSION DE VALEURS DITES « ÉCOLOGIQUES » AUPRÈS DES JEUNES AFIN DE LES AMENER À L'ACTION ENVIRONNEMENTALE

À cet égard, les auteurs Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000), parlent dans leur étude, de comportements socioculturels que les individus interrogés ont démontrés lors des activités environnementales. Ces comportements ou facteurs se traduisent, en fait, très souvent en termes de valeurs socioculturelles dans leur étude sur les *facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés*. Voici le

tableau qui illustre bien ces facteurs socioculturels se traduisant bien souvent en valeurs socioculturelles :

| Tableau 3 | |
|---|--|
| Facteurs socioculturels qui ont incité les quatre groupes à l'action environnementale | |
| Facteurs socioculturels | Description |
| Valeurs morales ou religieuses | Sens de la solidarité Valeurs religieuses |
| Facteurs reliés au milieu | Attachement à la nature Disponibilité |
| Valeurs reliées au groupe (à ses caractéristiques) | Actions communautaires préalables Disponibilité |
| Facteurs reliés à la tâche | Impression de réussite si en groupe Projet réalisable Présence d'amis dans le projet Intérêt personnel pour le projet d'action |
| Valeurs anthropocentriques | Récompenses personnelles à la suite de l'action Conscience de l'avenir Valeurs esthétiques Problèmes perçus comme grave Crainte pour la santé |
| Valeurs biocentriques | Responsabilité environnementale |
| Valeurs sociales | Influence des leaders Pression sociale |

Source : Pruneau et al. (2000). *Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale*, p. 405

D'après les résultats obtenus, le facteur socioculturel s'étant retrouvé le plus souvent chez les répondants lors de leur participation aux activités à caractère environnemental

est en fait une valeur morale qui est le sens de la solidarité avec un taux s'élevant à 27 %. Il est mentionné également dans la première colonne, la présence de valeurs dites anthropocentriques et biocentriques chez les individus interrogés.

À ce sujet, l'article de Patricia Nevers, Ulrich Gebhard & Elfriede Billmann-Mahecha (1997): *Patterns of Reasoning Exhibited by Children and Adolescents in Response to Moral Dilemmas Involving Plants, Animals and Ecosystems* définit bien ces deux concepts. L'étude fait référence en fait, à deux positions environnementales de base : la position esthétique environnementale et la position de la moralité environnementale [traduction libre] (Nevers, Gebhard & Billmann-Mahecha, 1997, p. 170) qui incluent les deux concepts dont il est question. La première position se traduit plutôt comme un amalgame de la philosophie de la beauté et de la philosophie critique selon Nervers, Gebhard & Billmann-Mahecha (1997). Ce qui amène à s'interroger, vu sous cet angle, sur le pourquoi des valeurs esthétiques se trouvant dans la catégorie des valeurs anthropocentriques du tableau des auteurs Pruneau et al. (2000), alors qu'elles font parties d'une position environnementale complètement différente selon Nervers, Gebhard & Billmann-Mahecha (1997).

Pour la position de la moralité, il existe trois courants majeurs toujours selon les deux mêmes auteurs : la position anthropocentrique (se rapportant aux valeurs anthropocentriques du tableau 3), la position physiocentrique et la position transanthropocentrique. Afin de mieux saisir les deux premières positions, voici une

question qui illustre bien la dualité existant entre les deux puisque « les anthropocentristes auraient tendance à y répondre négativement et les physiocentristes plutôt positivement : « Est-ce que la nature possède une ou des valeurs indépendantes des besoins et des intérêts de l'homme? » » [Traduction libre] (Nervers, Gebhard & Billmann-Mahecha, 1997, p. 170). Pour l'anthropocentriste, la nature sert uniquement à répondre aux besoins et intérêts des êtres humains. Ces besoins et intérêts doivent être assouvis pour une question de survie et de santé ou tout simplement dans le but de s'amuser et de piquer leur curiosité. Le deuxième courant est le physiocentrisme qui a un regard différent sur la Nature par rapport à celle de l'anthropocentrisme. En fait, le physiocentrisme comporte deux positions différentes : la position biocentrique (se rapportant aux valeurs biocentriques du tableau 3 et la position holistique. La première position fait preuve d'un très grand respect pour la vie en soi où tout être vivant est considéré comme une valeur morale. Le meilleur exemple cité par les auteurs, à l'exception des êtres humains bien sûr est l'animal. Certains animaux ont même « la capacité d'avoir des croyances, et des désirs; une perception, une mémoire et un regard sur le futur, incluant leur propre futur; des émotions, une vie sociale où plaisir et souffrance peuvent être des sentiments vécus et ressentis, des intérêts pour leur bien-être selon leur préférence [...] Indépendamment à savoir s'ils sont utiles pour autrui » [Traduction libre] (Nervers, Gebhard & Billmann-Mahecha, 1997, p. 171). Quant à la position holistique, elle voit la Nature d'une façon plus spirituelle où la planète Terre serait un organisme en soi. Enfin, le dernier courant majeur est selon les trois auteurs, « une position intermédiaire entre l'anthropocentrisme et le physiocentrisme. C'est-à-

dire que la relation entre les humains et la Nature serait plutôt perçue comme une dualité» [Traduction libre] (Nervers, Gebhard & Billmann-Mahecha, 1997, p. 172). Il s'agit de la position transanthropocentrique.

Ainsi, il semble y avoir un lien étroit entre les valeurs des humains et leur façon de percevoir l'environnement. Qu'elle soit basée sur l'anthropocentrisme, le physiocentrisme ou les deux, il y a toutefois matière, dans tous les cas, à pouvoir développer une compétence d'action [Traduction libre] (Shusler, Krasny, Peters & Decker, p. 113) à la protection de l'environnement. Les auteurs Tania M. Shusler, Marianne E. Krasny, Scott J. Peters et Daniel J. Decker (2009), dans leur étude *Developing citizens and communities through youth environmental action*, parlent de cette compétence d'action, un concept de Jensen & Shnack (1997), qui dit que dans l'éducation relative à l'environnement :

Un débutant peut choisir de ne pas agir ou d'agir à l'encontre de la protection de l'environnement; ce qui est important c'est que le débutant développe l'habileté de pouvoir évaluer et critiquer une situation pour ensuite agir en fonction de son jugement, de ses intérêts et de ses valeurs²² [Traduction libre] (Shusler et al. 2009, p. 113).

François Blais et Marcel Filion (2001), auteurs de l'étude *De l'éthique environnementale à l'écologie politique Apories et limites de l'éthique*

²² Jickling (1992), Jensen & Schnack (1997) et Jickling & Spork (1998)

environnementale, démontrent encore une fois que les valeurs sont le moteur de l'action d'un individu et que seuls, les humains peuvent transmettre les valeurs :

La critique du naturalisme nous rappelle constamment que les individus humains, qu'ils le désirent ou non, demeurent quand même les seuls êtres de la Création en mesure de générer des valeurs et d'y contraindre leur comportement. Il ne faut pas chercher dans la Nature un plan de réalisation propre et indépendant auquel on devrait assujettir l'humanité (Blais F. & Filion M., 2001, p. 268).

En récapitulant les différentes théories des précédents auteurs, l'on retient que selon Blanchet-Cohen (2008), il y aurait six dimensions se présentant dans un ordre précis qui amèneraient un jeune à l'action environnementale. Ces six dimensions font référence à des comportements, des attitudes que les jeunes doivent développer à mesure qu'ils les franchissent. Pour ce qui est des cinq catégories de facteurs socioculturels et pédagogiques des auteurs Pruneau et al. (2000) de la deuxième étude, les jeunes semblent avoir développé des comportements dans chacune de ces catégories lors des activités environnementales choisies. Les cinq catégories de facteurs sont : les facteurs reliés au *pouvoir d'agir*, les facteurs liés à *l'habitude d'agir*, les facteurs liés à *la connaissance du besoin d'agir*, les facteurs reliés à *l'agir des autres* et les facteurs *personnels et affectifs*. En fait, en se référant au tableau 3 de cette présente étude, il y a trois comportements faisant partie de la cinquième catégorie de facteurs qui n'ont pas été perçus chez les jeunes de l'étude. Ces comportements sont, en fait, trois facteurs socioculturels se trouvant à être classés comme des valeurs anthropocentriques selon les auteurs Pruneau et al. (2000) : la conscience de l'avenir, les valeurs esthétiques et la

gravité du problème qu'ils devaient résoudre. Enfin, la troisième étude de Pruneau et Gravel (2004) a permis de faire des liens entre les dimensions de Blanchet-Cohen (2008), les catégories de facteurs de Pruneau et al. (2000) et les comportements des jeunes obtenus lors des trois moments analysés de cette étude. Pour ce qui est des catégories de facteurs, elles ont toutes été bien représentées et les comportements socioculturels qui n'avaient pas été perçus par les jeunes lors de l'étude de Pruneau et al. (2000) demeurent toujours absents de la part des jeunes dans celle-ci. En ce qui a trait aux dimensions de Blanchet-Cohen (2008), il semble que les jeunes de l'étude n'aient pas, pour la plupart, dépassé la quatrième dimension sur les six que l'auteure propose qui les amèneraient par eux-mêmes à l'action environnementale. Donc, même une participation à une activité environnementale dans les meilleures conditions possibles ne leur a probablement pas donné l'envie et la motivation nécessaire d'agir par eux-mêmes dans le futur. Les valeurs transmises à un jeune y seraient-elles pour quelque chose? S'agirait-il d'un conflit de valeurs comme le prétendent les auteurs Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001) dans le volume : *Éducation relative à l'environnement — École et communauté : une dynamique constructive?* À cet égard, les auteurs Sauvé et al. (2001) y voient une option intéressante de la transmission de valeurs « écologiques » par l'éducation aux valeurs environnementales. Celle-ci qui vise, par différentes stratégies comme : l'analyse des valeurs (connaissance des valeurs de l'autre), la clarification des valeurs (la raison de leur choix et la façon de les exprimer), la modélisation (se comporter en modèle, en donnant l'exemple), etc. « à développer une relation optimale avec l'environnement, par le choix de valeurs appropriées et leur mise

en œuvre dans les gestes quotidiens et dans les actions et projets collectifs» (Sauvé et al. 2001, p. 91). Dans cette optique, il faut peut-être revenir à la base et se demander : qui sont les personnes désignées à transmettre les valeurs nécessaires ou à faire le choix de valeurs environnementales dans le but d'amener les jeunes au développement de leur conscientisation et de l'agir environnemental? C'est bien « qui » et non « quoi » puisque d'après les auteurs Blais & Filion (2001) seuls, les humains sont capables de générer des valeurs. Qui alors, permettrait une éducation relative à l'environnement (ERE) plus efficace auprès des jeunes?

2.4 LES LACUNES DANS L'ORGANISATION DES CONNAISSANCES

Lors du sondage de l'étude de la Fondation Monique Fitz-Back, une question avait été posée aux jeunes concernant leur perception sur la fréquence des gestes concrets de certaines personnes pour améliorer l'environnement. Pour chaque personne ou groupe de personnes, ils devaient indiquer s'ils avaient l'impression qu'ils faisaient jamais, rarement, à l'occasion ou fréquemment des gestes pour la protection de l'environnement. Voici donc les cinq positions qui ont obtenu les plus hauts pourcentages en ordre décroissant de popularité, considérant qu'ils font « fréquemment » des gestes concrets pour la protection de l'environnement selon eux : 1) les groupes environnementaux, 2) l'école, 3) mes parents, 4) les gouvernements et 5) les médias. S'ils font fréquemment des gestes pour l'environnement, sont-ils alors des acteurs de confiance pour les jeunes

en matière d'environnement qui pourraient leur transmettre les valeurs dites « écologiques » et ainsi accroître leur conscience environnementale ? Dans l'étude de The European Opinion Research Group (EORG) (2002), une question à ce sujet était posée aux individus, ici, âgés de 15 ans et plus. Il leur était demandé : « À qui faites-vous le plus confiance lorsqu'il s'agit de problèmes liés à l'environnement » (EORG, 2002, p. 26) ? Les cinq premières positions appartenaient en ordre : 1) aux associations environnementales (48 %), 2) aux scientifiques (35 %), 3) aux associations de consommateurs et autres associations de citoyens (23 %), 4) à la télévision (18 %) et 5) à l'Union Européenne (13 %). Les professeurs à l'école et à l'Université partageaient la sixième position avec le gouvernement national selon un taux de 12 %. Pour ce qui est de la famille, elle se retrouvait en dixième position avec un taux de 7 %. Par contre, il était spécifié un peu plus loin, suite à ces résultats, que pour la tranche d'âge des jeunes âgés de 15 ans à 24 ans leur confiance était attribuée plutôt aux professeurs, aux scientifiques et aux associations de défense de l'environnement. Ainsi, en comparant les cinq positions des deux études précédentes, certains liens peuvent être faits entre la perception des gestes environnementaux posés fréquemment par des personnes et la confiance qui leur est attribuée par les jeunes à l'exception des parents dont le lien ne semble pas aussi évident. Toutefois, l'étude de Blanchet-Cohen (2008) semble vouloir rétablir les faits à propos de la famille et de la confiance que lui octroient les jeunes. Les résultats obtenus à partir du classement, fait par ces derniers, de leurs sources favorites d'apprentissage sur l'environnement ainsi déterminé par leur fréquence d'utilisation (jamais, parfois, souvent et toujours), favorisent la famille, mais plus particulièrement la

mère. En additionnant les taux obtenus dans les colonnes de « souvent » et « toujours », la source arrivant en première position revient à la mère (70.6 %), la seconde au professeur (65.7 %), ensuite deux sources se partagent la troisième position : les livres et l'Internet (63 %), le père arrive en quatrième position (56.3 %), les autres adultes en cinquième position (32.6 %) et finalement, la télévision en sixième position (32 %) [Traduction libre] (Blanchet-Cohen, 2008, p. 264).

C'est à partir de tous ces constats que les concepts de la problématique se sont établis. Pour agir, les jeunes doivent développer les comportements appropriés qui eux, doivent s'appuyer selon des valeurs « écologiques » qui elles, doivent être transmises par des gens d'influence auprès des jeunes. Le Cadre en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable au Canada de 2002 qui a été présenté par le gouvernement du Canada au sommet sur le développement durable illustre bien ces conclusions par les résultats qu'il a obtenus auprès de la population canadienne. Ces résultats avaient démontré « qu'entre 1999 et 2002, la grande majorité des Canadiennes et Canadiens consultés, croyaient que le Cadre en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable devait être ancré dans des valeurs et dans une pensée éthique. Parallèlement, ils ne croyaient pas en un apprentissage qui ne repose pas sur des valeurs » (Gouvernement du Canada, 2002, p. 8). Les scientifiques, les associations environnementales, les gouvernements, la famille et l'école sont des sources d'apprentissage très importantes selon les résultats obtenus des études précédentes. Ces dernières se trouvant également sources de confiance auprès des jeunes ont rarement,

dans les études antérieures, été considérées comme des facteurs pouvant justement transmettre ces « valeurs écologiques » aux jeunes et rendre une ERE plus efficace auprès de ces derniers. C'est à partir de ces sources d'influence que s'est alors construite la problématique de cette recherche, plus spécifiquement en ce qui a trait aux milieux scolaire et familial des jeunes.

Avant de conclure ce chapitre, il s'avère primordial de définir les concepts importants et apparaissant à la fois, les plus abstraits de cette recherche, cités déjà à plusieurs reprises depuis l'introduction et qui s'intégreront tout au long de ce mémoire.

2.5 DÉFINITION DE CONCEPTS

Le premier concept qui sera défini est celui du développement durable, suivra celui de l'environnement, ensuite il sera question des enjeux environnementaux, en poursuivant avec le concept de l'éducation relative à l'environnement, suivi du concept de valeur, pour terminer avec les définitions de la conscientisation environnementale et de l'action environnementale.

2.5.1 Le développement durable

Ce mouvement universel a fait son apparition dans les années 60, mais il a plutôt fait sa marque dans les années 80 et c'est en grande partie grâce à Mme Gro Harlem Brundtland. Celle-ci qui assurait au même moment la présidence de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement définissait quant à elle le développement durable, comme :

Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir²³.

L'on retrouve également dans plusieurs articles et documentations sur le sujet, la représentation de ce phénomène selon une figure reproduisant l'entrecroisement de trois cercles (environnement, économie et société) comme il est démontré ci-dessous par l'auteur Louis Guay (2004) dans le livre s'intitulant : *Les enjeux et les défis du développement durable - connaître, décider, agir* :

²³ Libaert, T. & Guérin, A.J. , 2008, p. 1

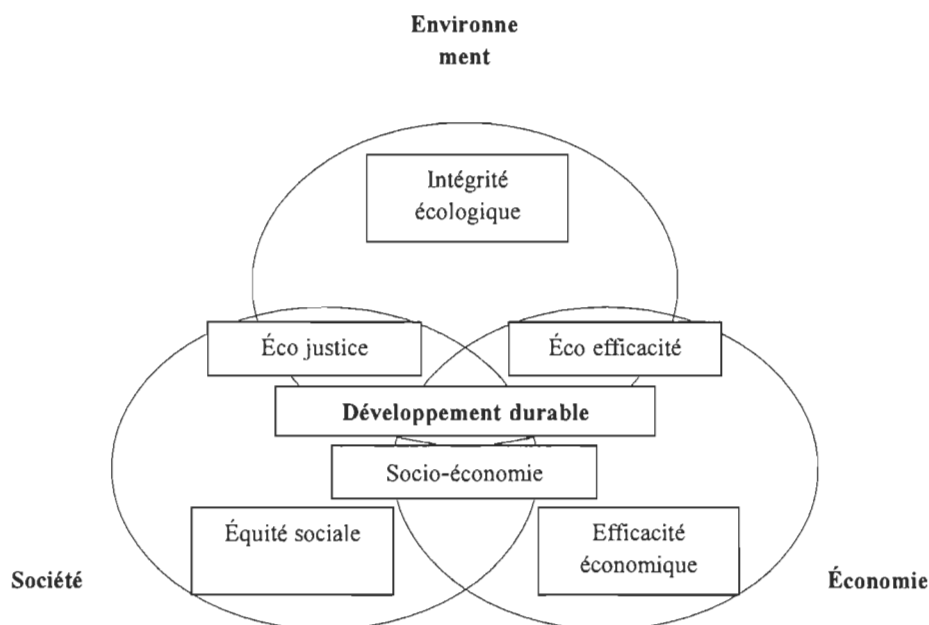


Figure 2 : Guay, L., Doucet, L. Bouthilier, L. & Debailleul, G. (2004), *L'espace conceptuel du développement durable*, p.16.

L'auteur Louis Guay (2004) explique les trois cercles principaux de la figure ci-dessus de la façon suivante :

Le développement durable repose sur la volonté et le défi d'unir ce qui a longtemps été séparé : économie, société et environnement. Chaque domaine, représenté par un cercle chevauchant deux autres cercles, est caractérisé par un principe ou « pilier » qui lui est propre, maintenu comme un objectif fondamental du développement durable. Au centre, dans la zone d'interaction à trois, apparaît le développement durable, capable de réunir société, économie et environnement avec les principes qui les caractérisent. (Guay et al. 2004, p. 17)

La figure laisse apparaître trois concepts qui sont formés par l'entrecroisement de deux piliers à la fois. Le premier qui relie la société et l'économie « la socio-économie » a une double finalité : l'une analytique qui fait « la preuve que les comportements et les institutions économiques sont régis par des règles sociales et culturelles²⁴ ». L'autre normative qui a pour but de « définir des règles qui feraient en sorte que l'activité économique respecte davantage les formes sociales et culturelles...²⁵ »

Étant donné que ce mémoire repose uniquement sur la sphère de l'environnement, les deux autres concepts découlant de la société et de l'environnement pour l'« éco justice » et de la liaison entre l'économie et l'environnement pour « l'éco efficacité » deviennent ici d'autant plus intéressants. Le premier concerne la dualité entre la technologie et l'environnement en démontrant les enjeux environnementaux qu'elle peut causer. L'« éco justice » veut rendre justice aux pays défavorisés en trouvant des solutions aux conflits environnementaux, sociaux et politiques. L'éco efficacité, quant à elle, essaie de « trouver les moyens scientifiques et technologiques de réduire les impacts de la production et de la consommation sur la nature ²⁶ ».

En ce qui a trait à cette interaction de ces trois sphères ou piliers qui sont l'environnement, la société et l'économie, voici donc les trois objectifs du

²⁴ Guay, L. (2004), p. 17

²⁵ Idem

²⁶ Guay, L. (2004) p.18

développement durable selon le ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs (2002) :

- **Maintenir l'intégrité de l'environnement** pour assurer la santé et la sécurité des communautés humaines et préserver les écosystèmes qui entretiennent la vie;
- **Assurer l'équité sociale** pour permettre le plein épanouissement de toutes les femmes et de tous les hommes, l'essor des communautés et le respect de la diversité;
- **Viser l'efficacité économique** pour créer une économie innovante et prospère, écologiquement et socialement responsable²⁷.

Pour les besoins de la cause, seul, le premier objectif est évidemment considéré dans ce présent mémoire puisqu'il concerne directement la sphère désignée au départ, celle de l'environnement.

2.5.2 Environnement

Selon les auteurs Sauvé L., Orellana I., Qualman S. et Dubé S. (2001) « l'environnement est composé de différents niveaux d'organisation écologique dans lesquels il existe une grande diversité d'interactions. Ces niveaux sont les suivants : l'espèce, la population, la communauté biotique, l'écosystème et la biosphère » (Sauvé et al. 2001, p. 57)

²⁷ <http://www.mddep.gouv.qc.ca/developpement/definition.htm>

- L'**espèce** est l'unité fondamentale de classification des êtres vivants.
- La **population** correspond à un groupe d'individus de la même espèce qui vivent dans un espace déterminé, soit leur habitat, où ils trouvent abri et nourriture.
- La **communauté biotique** correspond à l'ensemble des populations d'êtres vivants, animaux, végétaux, qui vivent dans un même milieu.
- L'**écosystème** est un ensemble systémique et dynamique formé par la communauté biotique d'un milieu et les éléments abiotiques (non vivants) de ce dernier [...] Il constitue l'unité de base de la biosphère. Il possède un niveau élevé de complexité, d'organisation et d'autorégulation.
- La **biosphère** est la couche superficielle de la Terre. Elle est composée d'un ensemble d'écosystèmes relié par des trames complexes de relations. Elle comprend l'eau, le sol et l'air, combinés en divers milieux colonisés par les êtres vivants²⁸.

L'auteure Lucie Sauvé (2009), l'un des auteurs précédemment cités, amène dans son étude : *Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement* une définition plus « sociale » de l'environnement. En fait, cette définition fait réfléchir sur ce que l'environnement peut apporter à l'humain, aux hommes et femmes de la Terre.

L'environnement est le creuset où se forment notre identité, nos relations d'altérité, notre apport au monde, comme être de nature, vivant parmi les vivants. Au-delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour », l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement est essentiellement notre relation à l'environnement. (Sauvé, 2009, p. 3)

²⁸ Sauvé & al. (2001), p. 57-58

Malheureusement lorsqu'il est question d'environnement le lien avec les enjeux environnementaux demeurent presque spontané. Ceux-ci faisant partie intégrante de la réalité écologique actuelle et se perpétuant ainsi sur notre planète.

2.5.3 Enjeux environnementaux

Les enjeux environnementaux dont il a été question à plusieurs reprises au cours des deux premiers chapitres de ce mémoire se définissent plutôt sous le terme de « problèmes environnementaux » utilisé par les auteurs Sauvé et al. (2001). Ils définissent ainsi le problème environnemental comme ceci :

Qu'ils soient d'origine naturelle (comme un volcan) ou causée ou aggravée par une activité humaine (le bruit, la contamination de l'eau ou certains glissements de terrain, par exemple), un problème environnemental est lié à une perturbation qui affecte directement ou indirectement le milieu de vie en brisant la dynamique écologique naturelle ou en causant un dysfonctionnement dans un habitat humain. L'industrialisation croissante (dont celle de l'agriculture), l'urbanisation accélérée et mal planifiée, les modes de vie et les habitudes de consommation liés au type de développement dominant sont les principales causes de perturbations du milieu (Sauvé et al. 2001, p. 86).

Tous ces enjeux ou problèmes environnementaux devraient, en principe, entraîner une prise de conscience collective et des actions concrètes afin de les contrer. Pour cela, il faut, selon les auteurs mentionnés précédemment, permettre le développement de certaines valeurs dites « écologiques » au préalable. Mais qu'est-ce qu'une valeur exactement?

2.5.4 Valeur

La définition privilégiée, ici, est celle de l'auteur Guy Rocher (1969) qui a été citée par de nombreux auteurs d'études sociologiques : « la valeur est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée » (Royer, Pronovost & Charbonneau, 2004, p.50).

Est-ce que l'acquisition de certaines valeurs rendrait l'éducation relative à l'environnement (ERE) plus efficace auprès des jeunes qui permettrait le développement d'attitudes pro environnementales chez ces individus? Voici la définition de l'éducation relative à l'environnement, l'intermédiaire entre valeur et conscientisation environnementale.

2.5.5 Éducation relative à l'environnement (ERE)

L'auteure Lucie Sauvé (1997), dans son étude « *L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants* », cite deux auteurs Robottom et Hart (1993) qui distinguent trois courants de l'ERE.

Le premier est celui qu'ils appellent le *courant positiviste* qui consiste à acquérir des connaissances au sujet de l'environnement. L'autre est le *courant interprétatif*, axé sur le développement des personnes au moyen d'activités dans l'environnement (les deux études de Diane Pruneau citées plus haut par exemple) et le dernier, le *courant critique* orienté vers l'action sociale pour l'environnement. (Sauvé, 1997, p. 176)

Dans un autre article qu'elle a rédigé : *Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement*, l'auteure, Lucie Sauvé (2009), énonce une définition très intéressante de l'ERE qui démontre son action chez un individu au niveau personnel, social et politique.

Du point de vue personnel, l'éducation relative à l'environnement peut ainsi contribuer à la construction de notre identité individuelle et collective, de notre identité terrienne, de notre identité de vivant dans le grand réseau de la vie partagée. Elle favorise diverses formes d'ancrage (dans le lieu, dans le temps, dans la culture) et diverses formes de reliance aussi. [...] Elle met en évidence les liens étroits entre les valeurs qui sous-tendent les relations sociales et celles qui régissent la relation à l'environnement : au-delà du respect, il importe de développer une éthique de la sollicitude (du care) et de la solidarité. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble, AVEC l'environnement. (Sauvé, 2009, pp. 4-5)

Voici comment l'auteure décrit l'ERE d'un point de vue plus « social » :
« L'éducation relative à l'environnement peut accompagner et valoriser les initiatives socio écologiques porteuses. L'un de ses rôles importants est celui de célébrer le « déjà

là » qui nous encourage à poursuivre, célébrer l'inventivité et le courage aussi de faire autrement, de vivre autrement, de se relier autrement²⁹ ».

Finalement, l'auteure décrit l'ERE sous un angle plus politico-humain comme une éducation « contribuant au développement d'une démocratie participative, au renforcement d'un pouvoir citoyen : pouvoir faire, pouvoir négocier, pouvoir convaincre, pouvoir décider, pouvoir transformer » (Sauvé, 2009, p. 6). Elle fait appel à la liberté d'être, de pouvoir agir en tant que citoyens et citoyennes. « L'ERE est aussi une éducation à la liberté : liberté de penser, liberté de porter un regard critique, de résister, de dénoncer, d'innover, de s'engager » (Sauvé, 2009, p. 7).

L'un des buts premiers de l'ERE est le développement de la conscientisation environnementale auprès de ses publics. Est-ce que la conscientisation amène alors systématiquement à l'action environnementale? Existe-t-il une synergie entre les deux qui fait en sorte qu'un jeune plus conscientisé à la cause aura plus de chance de développer un engagement environnemental certain? C'est ce que tente d'expliquer et de comprendre l'auteure Marie-Ève Marleau (2009) dans son article : *Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale*.

²⁹ Sauvé, 2009, p. 5

2.5.6 Conscientisation environnementale, action environnementale ou les deux?

Mme Marleau, dans son étude, réplique que « la prise de conscience ne semble pas entraîner nécessairement l'action environnementale lucide et engagée vers les changements que la situation exige, et ce, malgré les efforts de conscientisation que l'éducation relative à l'environnement a déployés au cours des dernières décennies» (Marleau, 2009, p. 15). Elle explique ce phénomène par une citation de Chawla (2008) qui dit que « la réalité peut aussi être perçue comme trop douloureuse, trop confuse, trop dure, trop déstabilisante, trop complexe; elle échappe à l'entendement» (Marleau, 2009, p. 15). Bien que la conscientisation n'ouvre pas automatiquement la voie vers une action, d'autres auteurs avouent « reconnaître que la prise de conscience environnementale est déterminante pour l'action (Jensen & Schnack, 2006; Pruneau et al. 2000, 2006), se sont plutôt les liens entre les deux processus qui sont peu connus et pris en compte en ERE» (Marleau, 2009, p. 17).

Tout d'abord, une définition de la conscience environnementale s'impose afin de comprendre pourquoi elle serait primordiale à l'action environnementale. À ce sujet, l'auteure Marie-Ève Marleau, dans son article, cite Rouillard (2001) qui dit que la « conscience environnementale suscite un puissant sentiment de responsabilité humaine à l'égard du Tout [...] L'être humain est doté d'une clairvoyance qui lui permet d'être conscient de l'équilibre du monde et donc de l'importance vitale de tout ce qui le compose» (Marleau, 2009, p.20-21).

Ensuite, qu'est-ce que l'action environnementale proprement dite et pourquoi la conscience n'amènerait-elle pas nécessairement à l'action? « En ERE, l'action environnementale s'inscrit bien souvent davantage dans la perspective de résolution de problèmes environnementaux » (Marleau, 2009, p. 17). Tirée de l'étude *Developing citizens and communities through youth environmental action* par les auteurs Shusler, Krasny, Peters et Decker (2009), l'action environnementale se définit selon Emmons (1997), comme : « Une stratégie délibérée incluant des prises de décisions, de la planification, de l'implantation et de la réflexion par une personne ou un groupe de personnes dans l'intention d'atteindre des objectifs en matière d'environnement » [Traduction libre] (Shusler et al., 2009, p. 112).

La conscientisation et l'action environnementale précédemment définies représentent deux des quatre thèmes principaux de cette recherche. Ces thèmes qui sont aussi des concepts: la conscientisation environnementale, l'action environnementale, le milieu scolaire et le milieu familial seront présentés dans le prochain point sous la forme d'un tableau. Chacun des quatre concepts ou thèmes, présentés dans la première colonne, sera associé aux variables le définissant, se trouvant ainsi dans la deuxième colonne du tableau qui seront, elles, représentées par des indicateurs, présentés dans la troisième colonne, permettant de mesurer ces variables avec le plus de précision possible afin d'en arriver aux résultats recherchés.

2.6 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS, VARIABLES ET INDICATEURS

| Tableau 4 | | |
|--|---|--|
| Opérationnalisation des concepts, variables et indicateurs | | |
| Concepts/thèmes | Variables | Indicateurs |
| Conscientisation environnementale | Préoccupations et responsabilités des participants envers l'état de l'environnement d'aujourd'hui et dans le futur | <p>Connaître le niveau de conscientisation environnementale des participants et leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs</p> <p><u>Mesuré par le niveau de leur approbation sur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'importance de leur rôle dans la société à l'âge adulte - « L'indice du pire » de l'état actuel et futur de l'environnement et de ses enjeux dans leur milieu de vie et dans le monde - La présence du sentiment d'impuissance qu'ils témoignent ainsi que leur perception de celui ressenti par les autres jeunes |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Conscientisation environnementale (suite et fin)</p> | <p>Préoccupations et responsabilités des participants envers l'état de l'environnement d'aujourd'hui et dans le futur (suite et fin)</p> | <p>- La quantité suffisante d'habitudes et de comportements que les gens en général devront adopter dans le futur pour améliorer l'environnement</p> <p>- Leur intérêt et leur motivation pour l'environnement ainsi que leur perception de l'intérêt porté pour celui-ci de la part des individus en général et de leurs pairs</p> <p>- La pertinence d'une éducation plus adéquate et de plus d'informations en environnement auprès des jeunes en général</p> |
| <p>Action environnementale</p> | <p>État de l'engagement environnemental des individus en général et de leurs pairs</p> | <p>Comprendre la perception des participants sur les gestes environnementaux posés par les individus en général et leurs pairs</p> <p><u>Mesurée par :</u></p> <p>A) La fréquence de ces gestes posés par les personnes concernées perçue par les participants</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Action environnementale (suite et fin)</p> | <p>État de l'engagement environnemental des adultes et des jeunes en général (suite et fin)</p> | <p>B) Le niveau d'approbation des participants sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'entraide existant entre les jeunes en général et les adultes pour qu'ils puissent s'engager en environnement - L'intérêt des jeunes en général à agir à la protection de l'environnement - L'ignorance des jeunes en général quant aux moyens disponibles leur permettant d'agir pour la cause |
| <p>Le milieu scolaire</p> | <p>La responsabilité environnementale des écoles reconnues EVB versus les écoles non EVB</p> | <p>1) Établir une comparaison entre les participants des EVB et ceux des non EVB concernant leur conscientisation environnementale et leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs</p> <p><u>Mesurée par:</u></p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>La responsabilité environnementale des écoles reconnues EVB versus les écoles non EVB (suite)</p> | <p>- Écoles reconnues EVB versus Écoles non EVB</p> <p><u>Mises en relation avec les indicateurs de :</u></p> <p>- La conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept)</p> <p>- L'action environnementale (voir le 2^e concept)</p> <p>2) Établir une comparaison entre la perception des participants des EVB et ceux des non EVB concernant la présence de l'ERE à leurs écoles</p> <p><u>Mesurée par :</u></p> <p>- Écoles reconnues EVB versus Écoles non EVB</p> <p><u>Mises en relation avec le niveau de leur approbation sur :</u></p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>La responsabilité environnementale des écoles reconnues EVB versus les écoles non EVB (suite et fin)</p> <p>État de l'engagement environnemental de l'école</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La présence de contenu environnemental dans leurs cours à leur école - L'accessibilité à des activités scolaires environnementales à leur école - L'inaccessibilité à des activités parascolaires environnementales à leur école - La pertinence de la diffusion d'informations à caractère environnemental et de l'ERE auprès des jeunes <p>1) Connaître les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs dépendamment de leur perception des gestes environnementaux posés par leur école</p> <p><u>Mesurés par :</u></p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>État de l'engagement environnemental de l'école (suite)</p> | <p>- La fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les participants</p> <p><u>Mise en relation avec :</u></p> <p>A) Écoles reconnues EVB versus Écoles non EVB</p> <p>B) Les indicateurs de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conscience environnementale (voir le 1^{er} concept) - L'action environnementale (voir le 2^e concept) <p>2) Connaître les liens entre la perception des participants sur la présence de l'ERE à leur école et celle sur la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école</p> <p><u>Mesurés par :</u></p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>État de l'engagement environnemental de l'école (suite et fin)</p> | <p>-La fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les participants</p> <p><u>Mise en relation avec le niveau de leur approbation sur :</u></p> <p>- La présence de contenu environnemental dans leurs cours à leur école</p> <p>- L'accessibilité à des activités scolaires environnementales à leur école</p> <p>- L'inaccessibilité à des activités parascolaires environnementales à leur école</p> <p>- La pertinence de la diffusion d'informations à caractère environnemental et de l'ERE auprès des jeunes</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>Les rapports qu'entretiennent les participants avec l'école</p> | <p>1) Connaître les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs dépendamment du type de rapports qu'ont les participants avec leur école</p> <p><u>Mesurés par le niveau de leur approbation sur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur performance académique - Leur capacité à réussir leurs cours - La possibilité d'échecs dans certains cours - Leur participation à des activités parascolaires environnementales ou non - Leurs ambitions scolaires <p><u>Mis en relation avec :</u></p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite)</p> | <p>Les rapports qu'entretiennent les participants avec l'école (suite)</p> | <p>A) Écoles reconnues EVB versus Écoles non EVB</p> <p>B) Les indicateurs de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conscience environnementale (voir le 1^{er} concept) - L'action environnementale (voir le 2^e concept) <p>2) Vérifier, selon la perception des jeunes participants, la présence de l'ERE dans leurs écoles selon le type de rapports qu'ils entretiennent avec l'école</p> <p><u>Mesurée par le niveau de leur approbation sur:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur performance académique - Leur capacité à réussir leurs cours - La possibilité d'échecs dans certains cours |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Le milieu scolaire (suite et fin)</p> | <p>Les rapports qu'entretiennent les participants avec l'école (suite et fin)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Leur participation à des activités parascolaires environnementales ou non - Leurs ambitions scolaires <p><u>Mis en relation avec leur niveau d'approbation sur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La présence de contenu environnemental dans leurs cours à leur école - L'accessibilité à des activités scolaires environnementales à leur école - L'inaccessibilité à des activités parascolaires environnementales à leur école - La pertinence de la diffusion d'informations à caractère environnemental et de l'ERE auprès des jeunes |
|---|--|--|

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| <p>Le milieu familial</p> | <p>Les formes familiales</p> | <p>Connaître les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs dépendamment des formes familiales des jeunes participants</p> <p><u>Mesurés par :</u></p> <p>- Ils habitent avec qui? Père, mère, beau-père, etc.</p> <p><u>Mis en relation avec les indicateurs de :</u></p> <p>- La conscience environnementale (voir le 1^{er} concept)</p> <p>- L'action environnementale (voir le 2^e concept)</p> |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| <p>Le milieu familial (suite)</p> | <p>La valeur familiale</p> | <p>Connaître les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs</p> <p><u>Mesurés par le niveau</u> <u>d'importance des jeunes</u> <u>participants pour :</u></p> <p>- La parentalité (avoir des enfants)</p> <p><u>Mis en relation avec les</u> <u>indicateurs de :</u></p> <p>- La conscience environnementale (voir le 1^{er} concept)</p> <p>- L'action environnementale (voir le 2^e concept)</p> |
|--|-----------------------------------|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p>Le milieu familial (suite et fin)</p> | <p>L'état de l'engagement environnemental des parents</p> | <p>Connaître les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs dépendamment de la perception des jeunes participants sur les gestes environnementaux posés par leurs parents</p> <p><u>Mesurés par :</u></p> <p>-La fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents</p> <p><u>Mise en relation avec les</u> <u>indicateurs de :</u></p> <p>- La conscience environnementale (voir le 1^{er} concept)</p> <p>- L'action environnementale (voir le 2^e concept)</p> |
| | <p>Données sociodémographiques (Variables contrôles)</p> | <p>- Âge</p> <p>- Genre</p> <p>- Indice de milieu socioéconomique (IMSE)</p> |

Avant d'amorcer la description du tableau, il est à préciser que dans le chapitre suivant sur la méthodologie, le choix des variables et des indicateurs pour cette présente recherche sera justifié. Aussi, chaque indicateur énuméré sera alors suivi du numéro de la question du sondage lui correspondant entre parenthèses. Il en sera de même tout au long du chapitre 4 portant sur la description des résultats.

Le tableau précédent décrit ainsi quatre concepts/thèmes à l'étude : la conscientisation environnementale, l'action environnementale, le milieu scolaire et le milieu familial. À ces quatre concepts sont attribués huit variables, en tout, qui elles, seront mesurées à partir de nombreux indicateurs. Tous ces éléments permettront d'étudier les liens pouvant unir certains facteurs provenant des milieux scolaire et familial au développement de la conscientisation environnementale des jeunes participants.

Qu'est-ce qui amènerait alors un jeune à se conscientiser ou à augmenter son niveau de conscientisation? Pour cela, il est primordial de connaître le niveau de leurs préoccupations et de leurs responsabilités sur la question environnementale. Cette première variable à l'étude (Préoccupation et responsabilités environnementales) découlant du premier concept, la conscientisation environnementale, permettra dans un premier temps de faire état de leur propre conscientisation environnementale et dans un deuxième temps, de connaître leur perception de celle des individus en général et des autres jeunes. Cette première variable est ainsi mesurée selon cinq indicateurs mesurant

le niveau d'approbation des participants sur : 1) l'importance de leur rôle de citoyen responsable dans le futur, 2) « l'indice du pire » de l'état actuel et futur de l'environnement et de ses enjeux dans leur milieu et dans le monde, 3) la présence du sentiment d'impuissance qu'ils ressentent eux-mêmes à l'égard des enjeux environnementaux et leur perception de celui ressenti par les jeunes en général, 4) la quantité suffisante de comportements qui doit être adoptée dans le futur par les gens en général et 5) leur propre motivation et intérêt ainsi que celle des individus en général et de leurs pairs pour la cause environnementale.

Le second concept, l'action environnementale concerne, quant à lui, la variable de l'engagement environnemental. Plus précisément, cette variable fait état de l'engagement en matière d'environnement des individus en général et des autres jeunes perçu par les participants. Elle sera mesurée à l'aide de quatre indicateurs : 1) la fréquence des gestes environnementaux posés par les individus en général et leurs pairs, *le niveau d'approbation des participants sur :* 2) l'entraide entre les jeunes et les adultes pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes, 3) l'intérêt des autres jeunes à agir pour la cause et 4) l'ignorance des jeunes en général quant aux moyens disponibles pour améliorer leur environnement.

Le troisième concept constituant la problématique est le milieu scolaire qui se définit selon trois variables. La première est la responsabilité environnementale des écoles reconnues *Établissements verts Brundtland* (EVB) versus les écoles non EVB. Celle-ci

permettra dans un premier temps, la comparaison de la conscientisation environnementale des participants et leur perception de la conscientisation et des actions environnementales de leurs pairs, entre les jeunes provenant des EVB et ceux des non EVB. Pour ce faire, l'indicateur des écoles reconnues EVB, déterminé selon le code du MELS, versus les écoles non EVB sera mis en lien avec chacun des indicateurs de la conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept). Dans un deuxième temps, cette variable permettra aussi de comparer l'ERE ainsi véhiculée dans les écoles EVB versus les écoles non EVB selon la perception des participants. Cette comparaison sera rendue possible grâce à l'indicateur des écoles EVB versus les écoles non EVB qui sera mis en lien avec *le niveau d'approbation des participants* sur les quatre indicateurs suivants : la présence de contenu environnemental dans leurs cours, l'accessibilité à des activités scolaires environnementales, l'inaccessibilité à des activités parascolaires à caractère environnemental et la pertinence des jeunes participants envers l'éducation et l'information transmise à la lutte contre les enjeux environnementaux auprès des jeunes en général. La deuxième variable de ce concept sur le milieu scolaire est l'engagement environnemental de l'école. Elle veut, en fait, tracer le portrait de l'état d'engagement en matière d'environnement de l'école selon la perception des participants. De manière plus explicite, cette variable veut connaître ou explorer tout d'abord, les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, en fonction de leur perception sur les gestes environnementaux posés par

leur école. L'indicateur de la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les participants sera mis en lien avec A) les écoles reconnues EVB versus non EVB et B) les indicateurs de la conscience environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept) afin de permettre ainsi la comparaison sur la perception des répondants provenant des EVB versus ceux des non EVB concernant les gestes environnementaux posés par leur école et l'établissement de liens ou pas entre cette variable et les indicateurs des deux premiers concepts. Aussi, la variable de l'engagement environnemental permettra de connaître les liens, comme pour la première variable de ce concept, entre la perception des participants sur la présence de l'ERE à leur école et celle sur la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école. Pour procéder à l'exploration de ces liens, l'indicateur de la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les participants sera mis en lien avec leur niveau d'approbation concernant les quatre éléments de l'ERE mentionnés dans la description de la variable précédente. La troisième et dernière variable du milieu scolaire fait référence aux rapports qu'entretiennent les participants avec l'école. Cette variable veut étudier et connaître en premier lieu, les liens pouvant exister entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs en fonction du type de rapports qu'ont les jeunes participants avec leur école selon *leur niveau d'approbation* des indicateurs suivants : 1) leur performance académique, 2) la capacité à réussir leurs cours, 3) l'échec de certains cours, 4) leur participation à des activités parascolaires à caractère environnemental et 5) leurs

ambitions scolaires. Ces indicateurs seront tous, sans exception, mis en relation avec : A) l'indicateur des écoles EVB versus les non EVB et B) les indicateurs de la conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept). En second lieu, tout comme pour les deux autres variables de ce concept, elle veut explorer les liens pouvant s'établir entre la perception des jeunes sur la présence de l'ERE à leur école et le type de rapports qu'ils entretiennent avec celle-ci. Les cinq indicateurs formant lesdits rapports, mentionnés précédemment, en lien avec le niveau d'approbation des participants sur chacun des quatre éléments de l'ERE permettront l'exploration de ces liens.

Le quatrième et dernier concept est le milieu familial qui se définit aussi selon trois variables : les formes familiales, la valeur familiale et l'engagement environnemental des parents. La première veut ainsi explorer les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs en fonction des formes familiales des participants. Pour mesurer cette variable et l'exploration de ces liens, l'interaction entre l'indicateur « ils habitent avec qui? » et les indicateurs de la conscience environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept) est de mise. La deuxième variable du concept du milieu familial est la valeur familiale. Elle permettra ainsi de mettre en lumière les liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et

leurs pairs en fonction du niveau d'importance des jeunes pour la parentalité. Pour cela, cet indicateur de la parentalité (avoir des enfants) sera mis en relation avec les indicateurs de la conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept). Finalement, la dernière variable ici étudiée est l'engagement environnemental des parents. Celle-ci permettra d'explorer les liens entre la conscience environnementale des participants en fonction des gestes environnementaux posés par leurs parents perçus par les participants. Ces liens pourront être explorés à l'aide de l'indicateur de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents perçue par les participants en lien avec ceux de la conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept) et de l'action environnementale (voir le 2^e concept).

Pour terminer, la dernière ligne du tableau est constituée de trois autres variables, appelées variables contrôles. Ces variables dites « contrôles » se caractérisent du fait qu'elles seront mesurées par tous les indicateurs des quatre concepts du tableau 4 sur *l'opérationnalisation des concepts, des variables et des indicateurs*. Elles sont ici, représentées par des données sociodémographiques qui sont mesurées à l'aide de trois indicateurs : l'âge des participants, leur genre et l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) de leur école. Ce dernier indicateur, l'IMSE ne se retrouve pas dans l'étude d'origine contrairement à l'ensemble des indicateurs définissant les quatre concepts mentionnés auparavant. Mais son ajout semblait plutôt un atout aux fins de celle-ci.

Mais, qu'est-ce que l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)? Il est l'un des deux indices que le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) utilise pour calculer l'indice de défavorisation des écoles primaires et secondaires du Québec.

L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). (Site internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, publication : indice de défavorisation 2010-2011, p.1)

Les écoles sont ainsi classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme étant le plus favorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé. Quant à l'autre indice servant au calcul de l'indice de défavorisation, le seuil de faible revenu (SFR), il n'a pas été pris en compte dans cette étude, car il ne départageait pas bien les données au moment de les soumettre au test de khi deux. L'IMSE, ici utilisé, provient de l'indice de défavorisation de 2008-2009, l'indice le plus récent étant disponible sur le site internet du MELS au moment jugé opportun de son application aux fins de cette recherche.

CHAPITRE 3

La méthodologie de la recherche

3.1 MISE EN CONTEXTE

Comme il a déjà été mentionné à plusieurs reprises dans les deux chapitres précédents, la question de recherche, la problématique et la revue de littérature de ce présent mémoire se sont vues développées à partir de certains résultats et variables de l'enquête intitulée : *Les attitudes des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux et de l'avenir*, réalisée par la Fondation Monique-Fitz-Back en 2008. Voici la totalité des variables qui la composaient ainsi que la définition de leur rôle suivant l'ordre d'apparition dans le questionnaire (Appendice B):

- 1) Des *données sociodémographiques* des participants déterminaient: leur scolarité, s'ils fréquentaient une école EVB ou non, leur genre, leur âge, leur langue maternelle, leur lieu de naissance et les formes familiales dans lesquelles ils évoluaient;
- 2) Le *milieu de vie* voulait connaître l'appréciation des jeunes sur celui d'aujourd'hui et dans vingt ans;
- 3) Leur *futur* désirait comprendre l'importance accordée par les jeunes pour certaines valeurs quand ils seront adultes comme : l'argent, la liberté, l'amour, le travail, la parentalité, le temps libre, les amis et leur rôle social. Cette variable faisait référence également à la confiance des jeunes en l'avenir et en leur perception quant à la tolérance,

le respect pour l'environnement, la justice, la solidarité et le respect des droits humains que le monde portera dans le futur;

4) Le *monde* se rapportait plutôt à la vision des jeunes participants sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie et dans le monde d'aujourd'hui et dans vingt ans. Cette variable laissait place aussi à l'opinion des jeunes sur ce qu'il adviendra de l'état de dix enjeux environnementaux et de six enjeux sociaux dans vingt ans. Ensuite, les jeunes étaient amenés à réfléchir sur les conséquences de la pollution et de la pauvreté sur la santé des gens;

5) Les *préoccupations et les responsabilités*, faisait référence à la perception des jeunes sur l'engagement environnemental de leurs parents, des adultes en général, des jeunes en général, de leur école, des gouvernements, des entreprises et des compagnies, des médias et des groupes environnementaux. Elle voulait également amener les jeunes à s'interroger sur leurs propres préoccupations environnementales actuelles et celle des gens en général. Aussi, cette variable permettait de connaître l'avis des jeunes sur leur rôle, celui des individus et des gouvernements dans le futur dans le but de contrer les problèmes environnementaux. Leurs opinions sur la diffusion de l'ERE auprès du grand public et des jeunes en particulier ainsi que sur la présence de l'ERE à leur école étaient également étudiées;

6) Les *actions et engagement* établissaient, la perception des jeunes participants à l'égard de la motivation, de l'intérêt et du sentiment d'impuissance éprouvé par leurs pairs pour les actions environnementales;

7) *L'environnement scolaire*, renommé milieu scolaire dans cette présente étude, indiquait la perception des répondants sur leur réussite scolaire, leur pratique d'activités scolaires et leurs ambitions scolaires;

8) *Les activités*, questionnaient les jeunes participants sur leurs habitudes de lecture, leur pratique d'activités physique et le temps qu'ils consacraient à différents loisirs.

C'est à partir de ces différentes variables de la recherche initiale que M. Pronovost avait, par la suite dressé, à l'aide de distributions de fréquence (tableaux croisés) et de mesures de dispersion de tendance centrale (moyennes, médianes, écarts-types), un portrait global de l'état de la conscience non seulement environnementale, mais aussi sociale et économique des jeunes québécois. Ce qui rejoignait, en fait, les trois piliers du développement durable, préconisé par la Fondation Monique-Fitz-Back. M. Pronovost avait aussi décrit très brièvement, à partir de tests de khi deux de Pearson, quelques associations significatives entre certains facteurs des milieux scolaire et familial visés par la présente recherche et la conscience environnementale des jeunes. Ces associations laissaient alors présager des liens incontestables entre ceux-ci et le développement de cette conscientisation chez les adolescents québécois. Il devenait conséquemment très intéressant de multiplier et d'approfondir les analyses à ce sujet.

Pour y arriver, certaines variables de l'étude initiale ont été retenues aux fins de la présente recherche et d'autres consciemment ignorées. Elles ont d'ailleurs déjà été introduites dans la section sur *l'opérationnalisation des concepts, des variables et des*

indicateurs du chapitre précédent. Ces variables qui ont été retenues, sont ici suivies, entre parenthèses, du ou des numéros de la ou des questions du questionnaire correspondant: la première variable, les *données sociodémographiques* des participants se traduit selon trois indicateurs pour cette présente recherche, comparativement à sept pour la recherche initiale. Il s'agit de l'âge (q.4) des jeunes participants, de leur genre (q.3) et des formes familiales (q.7) dans lesquelles ils évoluent. Le choix de ces indicateurs semblait évident puisque les deux premiers, représentent deux des trois variables contrôles mentionnées dans le tableau 4 au point 2.6 et le troisième, représente quant à lui, l'un des quatre thèmes principaux de ce mémoire. La question interrogeant les jeunes sur la reconnaissance de leur école reconnue EVB ou pas (q.2) n'a pas été ici retenue, car pour les besoins de l'étude, les données devaient être d'une grande précision. Comme plusieurs jeunes avaient répondu incorrectement à la question, M. Pronovost s'était plutôt référé à la liste officielle des établissements membres du réseau des EVB aux fins d'analyses de cet indicateur lors de la première étude. Les mêmes données ont été utilisées pour la présente recherche. La variable sur le *milieu de vie* a été entièrement rejetée (q.8 et q.9) pour son sujet trop large. Celle sur *leur futur* englobait l'énumération, entre autres, de huit valeurs dans la première étude. Il n'y a que les valeurs de la parentalité (q.10e) et de leur rôle social (q.10h) qui ont été considérées pour celle-ci puisqu'elles sont les seules à faire partie des facteurs de conscientisation étudiés. La question portant sur la confiance des jeunes sur l'état du monde dans vingt ans (q.11) a été écartée pour son manque de précision par rapport au sujet de la présente étude. La perception des jeunes à l'égard du respect que le monde portera à l'environnement dans

vingt ans (q.12b), en lien directe avec la conscientisation environnementale des jeunes a, quant à elle, été retenue. Pour ce qui est de la variable, *le monde*, la question portant sur les six enjeux sociaux (q.16) a été rejetée puisque cette recherche se concentre uniquement sur le pilier de l'environnement du concept de développement durable. Pour les mêmes raisons, les questions ayant pour sujet la pauvreté (q.17d à h) n'ont également pas été retenues, en ne gardant que les questions à caractère environnemental (q.13-14-15 et 17a,b,c). En ce qui concerne la variable *préoccupations et responsabilités*, seules les questions portant sur la perception des jeunes à l'égard des actions environnementales des parents (q.18a), des adultes en général (q.18b), des jeunes (q.18c) et de l'école (q.18d) ont été considérées puisqu'elles représentent, dans cette présente étude, des acteurs importants dans le développement de la conscientisation environnementale des jeunes comparativement aux autres acteurs mentionnés (q.18e à q.18h). Les questions 19a à 19j font parties également des questions retenues puisqu'elles concernent toutes l'état de la conscience environnementale des jeunes. Les questions des variables *actions et engagement* et *environnement scolaire* ont toutes été prises en considération (q.20-21-22a,b,c-22-23) puisqu'elles représentent deux des quatre thèmes principaux de cette présente étude. Tandis que la variable *leurs activités* n'a pas été prise en compte (q.24-25-26) puisqu'elle ne faisait pas partie, dans ce cas-ci, des facteurs de développement de la conscientisation environnementale des jeunes québécois et québécoises.

Il va de soi que cette présente recherche, basée sur quelques variables d'une étude achevée antérieurement, plusieurs éléments de la méthodologie se retrouvent similaires pour les deux études en question. Ces mêmes éléments déjà déterminés, réalisés et complétés, par les responsables du projet de la recherche initiale ont donc été repris tels quels dans ce présent mémoire.

En fait, la précédente recherche a d'abord été amorcée et réalisée par le directeur de la Fondation Monique-Fitz-Back, M. Christian Payeur en collaboration avec la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). Dans le processus de la recherche, ils ont jugé indéniable l'expertise du chercheur et professeur émérite de l'UQTR, M. Gilles Pronovost et du coordonnateur au développement pédagogique, M. Jean Robitaille. Ces derniers ont alors contribué à la détermination de la population à l'étude et de son échantillon, l'élaboration de la méthode de collecte de données et de son instrument, la collecte des données en soi et l'analyse des résultats de cette enquête. M. Pronovost a d'ailleurs mis en lumière tous ces éléments lors de la rédaction d'un rapport méthodologique (2009a) et d'un document sur l'analyse des résultats de l'enquête (2009b), réalisé en février 2009, avec la collaboration de M. Robitaille et de M. Payeur. Ces deux documents serviront naturellement de référence tout au long de ce chapitre.

Il ne restait, en fait, pour cette présente étude, qu'à établir une revue de littérature sur le sujet, une structure de preuve, les menaces à la validité interne et externe de celle-ci et à adapter une analyse conforme aux fins de cette présente recherche.

Voici, dans l'ordre, les éléments de la méthodologie qui sont présentés dans ce troisième chapitre : 1) la structure de preuve incluant la validité de la recherche, 2) la population à l'étude, l'échantillon et les procédures d'échantillonnage, 3) la collecte des données et l'analyse de ces données et 4) les résultats attendus et les portées que visent la recherche.

3.2 STRUCTURE DE PREUVE

Il existe trois formes de devis de recherches définis par l'auteure Marie-Fabienne Fortin (1996) : *descriptif* (décrit des phénomènes, des concepts, des caractéristiques), *explicatif* (établit des relations d'association) et *prédictif causal* (vérifie des relations de causalités)³⁰, celui correspondant en tout point à la présente recherche est le devis *explicatif*. D'ailleurs, cette forme de devis se rapporte plutôt à des recherches de type quantitatif correspondant au type de cette présente étude, dont le but est : « d'établir des faits, de mettre en évidence des relations entre des variables au moyen de la vérification d'hypothèses, de prédire des relations de cause à effet ou de vérifier des théories ou des propositions théoriques. En outre, la recherche quantitative vise la généralisation à des populations cibles des résultats obtenus avec des échantillons » (Fortin, 2006, p. 24). En revenant sur la définition du devis *explicatif*, dans son livre *Le processus de recherche, de la conception à la réalisation*, Mme Fortin (1996) attribue à celui-ci, deux profils de

³⁰ Fortin, 2006, p. 176

recherche : l'un correspondant au profil *descriptif corrélationnel*, et l'autre, au profil *corrélationnel prédictif*. Celui correspondant le plus à cette étude est le profil *descriptif corrélationnel*. Ce genre d'étude, Mme Fortin (1996) le définit comme suit : « Dans une recherche descriptive corrélationnelle, le chercheur explore et détermine l'existence de relations entre des variables en vue de décrire ces relations³¹ ». Ce qui correspond bien au but de cette recherche qui veut explorer l'existence éventuelle de relations entre le milieu scolaire des jeunes, leur milieu familial et le développement de la conscience environnementale des jeunes québécois ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs.

Afin de mieux évaluer la valeur de la structure de preuve précédente, il faut prendre en compte les limites de la validité de la recherche. Pour cela, deux caractéristiques composant cette dernière permettent de déterminer ces limites qui sont décrites ici-bas.

3.2.1 Validité de la recherche

Ici, les menaces à la validité interne sont exposées comme première caractéristique de validité, suivies des menaces à la validité externe de la recherche formant la seconde caractéristique. Les deux types de menaces sont décrits selon celles élaborées par l'auteur Benoît Gauthier (2003) dans l'ouvrage collectif : *Recherche sociale — de la problématique à la collecte des données*.

³¹ Fortin, 2006, p. 174

3.2.1.1 *Menaces à la validité interne*

Pour ce qui sont des menaces à la validité interne, il y en a cinq principales selon l'auteur : l'état de la cible avant le facteur déclenchant (équivalence des groupes stratégiques), les autres caractéristiques de la cible (équivalence des groupes, mais en regard des caractéristiques autres que l'état de l'objet d'observation), les changements dans l'environnement (modifications pouvant intervenir au cours de la période d'observation), le passage du temps (maturation des groupes stratégiques) et les méthodes de mesure (modification de l'instrument de mesure ou dans sa façon de l'utiliser)³². En ce qui concerne cette recherche, la seule menace à la validité interne qui doit être prise en considération est celle sur les autres caractéristiques de la cible. La population cible visée par les deux études fait abstraction de plusieurs caractéristiques qui pourraient, chacune à leur façon, influencer les résultats de cette étude. Par exemple : leur situation géographique (campagne versus centre urbain), leur nationalité, etc.

3.2.1.2 *Menaces à la validité externe*

Du côté de la validité externe, M. Gauthier (2003) explique dans l'ouvrage collectif qu'elle est soumise à huit conditions problématiques : l'autosélection (les individus ayant été choisis par l'expérimentateur peuvent entraîner de faux résultats), l'effet de contagion (un groupe n'étant pas étanche à un autre, compliquant ainsi la généralisation

³² Gauthier, 2003, p. 152.

des résultats), le contexte (plusieurs traitements sont appliqués à un même sujet), les conditions expérimentales (différence entre les faits durant l'expérience et ceux que l'on retrouve dans la vie réelle) ne font pas parties des menaces de validité externe de cette étude. La cinquième, les relations causales ambiguës (modèle théorique n'ayant pas reconnu l'importance de certains facteurs explicatifs) rejoignent en tout point la menace de validité interne énoncée plus tôt; les autres caractéristiques de la cible qui peuvent influencer les résultats de l'étude. Quant à la sixième menace, la réactivité aux pré-tests ne fait pas partie des conditions problématiques. La septième, le désir de plaire (les sujets de recherche adoptent les comportements désirés par l'analyste) est à exclure également. Finalement, la huitième et dernière menace de validité externe est le biais de l'analyste (résultats pouvant être biaisés par les attentes du chercheur), qui doit être absent durant tout le processus de la réalisation de cette recherche, de la problématique à l'analyse des résultats, puisque l'objectivité du chercheur est préconisée.

3.3 POPULATION CIBLE, TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGES

Comme expliqué en début de chapitre, étant donné que cette présente recherche s'appuie sur certains résultats d'une étude réalisée antérieurement, il reste que plusieurs éléments de la méthodologie pour la présente avaient déjà été décidés lors de la recherche initiale et c'est les cas des éléments ici exposés concernant : la population cible à l'étude, la taille de l'échantillon et les procédures d'échantillonnage.

3.3.1 La population cible à l'étude

La population de l'étude du premier projet de recherche et s'appliquant aussi à celle-ci, est constituée de jeunes francophones fréquentant la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Ils proviennent de vingt-huit établissements scolaires réparties dans dix régions administratives du Québec.

3.3.2 L'échantillon et procédure d'échantillonnage

L'échantillon quant à lui, est composé de 1890 jeunes de la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire où les filles représentent 53,1 % de l'échantillon contre 46,9 % pour les garçons. L'âge minimum des répondants avait été déterminé à l'origine, grâce à l'expertise du chercheur, M. Pronovost et de par la réalisation de nombreuses études qu'il a accumulées jusqu'à aujourd'hui ayant pour sujet, la jeunesse québécoise. Celles-ci l'ont « amené à conclure que le niveau de la cinquième année du primaire constituait le seuil à partir duquel il était possible de leur faire remplir un questionnaire auto administré. Le pré-test a d'ailleurs permis de confirmer cette hypothèse» (Pronovost, 2009b, p. 4). Voici donc le pourcentage de jeunes selon leur année d'étude :

Tableau 5

Répartition des jeunes de l'échantillon selon leur année d'étude

| Niveau d'étude | Pourcentage (%) |
|----------------|-----------------|
| Primaire 5 | 14, 9 |
| Primaire 6 | 9, 8 |
| Secondaire 1 | 15, 5 |
| Secondaire 2 | 15, 4 |
| Secondaire 3 | 15, 7 |
| Secondaire 4 | 16, 2 |
| Secondaire 5 | 12, 5 |
| Total | 100 |

Source : Pronovost, G. (2009a). Rapport méthodologique. Document inédit. *Tableau 8 : Niveau d'étude*, p. 8

D'après les données du tableau, il y a une répartition plutôt égale entre le nombre de jeunes et les différents niveaux d'étude. Il n'y a que le primaire 6 et le cinquième secondaire qui sont plus faiblement représentés. Aussi, étant donné qu'il n'y a que deux niveaux primaires sur les six qui ont été pris en compte comparativement à ceux du secondaire qui sont entièrement représentés (5 niveaux), il en résulte que « le quart des répondants est de niveau primaire, les trois quarts de niveau secondaire » (Pronovost, 2009a, p. 8).

Les 1890 participants proviennent de vingt-huit écoles où, pour les trois quarts de celles-ci, il y a intégration du « mouvement vert » des *Établissements verts Brundtland* (EVB) de la Fondation Monique-Fitz-Back. Ces écoles primaires et secondaires sont réparties dans dix régions administratives du Québec, « incluant des grands centres comme Québec ou Montréal et celles plus éloignées » (Pronovost, 2009b, p. 4).

Quant aux procédures d'échantillonnage, la méthode retenue par M. Pronovost, M. Robitaille et M. Payeur lors de la conception du questionnaire se définit par l'auteur Jean-Pierre Beaud (2003) comme faisant partie : « des techniques probabilistes (ou aléatoires) qui sont les seules à offrir au chercheur une certaine garantie lors du processus de généralisation » (Beaud, 2003, p. 229). En d'autres mots, cela signifie que les jeunes faisant parties de la population cible avaient tous une chance connue et non nulle d'être choisis, ce que l'auteur appelle également la technique de l'échantillon aléatoire simple. Comme il était question pour la recherche initiale d'étudier les attitudes d'une population sans trop de critères contraignants mise à part qu'elle devait être francophone et fréquenter des écoles primaires et secondaires de la province de Québec, cette procédure semblait alors tout à fait indiquée. Son application se prête d'ailleurs, très bien à celle-ci puisqu'elle étudie la même population et par le fait même, le même échantillon en regard du nombre de participants et des caractéristiques qui le compose.

3.4 LA COLLECTE DES DONNÉES ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Le premier point de cette section portant sur la collecte des données se compose de l'élaboration de l'instrument de collecte de données et de sa réalisation, le deuxième de l'administration des questionnaires et le dernier point concerne plutôt l'analyse des données qui démontrera en fait que les outils utilisés pour cette présente étude restent les

mêmes que ceux utilisés lors de l'étude initiale, à la différence près qu'ils sont utilisés uniquement en fonction des variables choisies (voir tableau 4).

3.4.1 **Élaboration et réalisation de l'instrument de collecte de données**

L'instrument privilégié par M. Pronovost, M. Robitaille et M. Payeur, les trois concepteurs du projet de recherche initial en question et qui servira aux fins de cette présente recherche, est le questionnaire (Appendice B). Le sondage ponctuel plus précisément, nommé ainsi par les auteurs André Blais et Claire Durand (2003) est perçu par ces derniers comme celui qui permet de recueillir les données désirées en peu de temps et en étant le moins coûteux.

Plusieurs versions dudit sondage ont été rédigées pour en être finalement arrivées à la version définitive de l'instrument.

Comme celui-ci s'adressait à des jeunes des niveaux primaire et secondaire, il fallait présenter un instrument agréable, relativement facile à compléter, d'une longueur raisonnable et qui, pour des raisons de temps et de logistique, soit identique pour les deux niveaux. Tout au long des discussions, des compromis ont dû être faits sur le choix des questions, leur libellé et leur enchaînement. (Pronovost, 2009a, p. 2)

Certaines questions ont été enlevées, d'autres modifiées, d'autres déplacées dépendamment de leur niveau de concentration nécessaire pour y répondre. Tandis que d'autres questions ont été ajoutées à la suggestion de M. Pronovost, comme celles « portant sur le milieu familial et scolaire ainsi que sur les pratiques de loisirs des jeunes

puisque ses propres travaux ont permis d'en illustrer l'importance³³ ». Des questions comprenant des variables primordiales à la réalisation de ce mémoire.

L'instrument de mesure finalisé, un pré-test a été distribué « au début de novembre 2008 auprès de 89 jeunes provenant de deux écoles de la grande région de Québec, tant au niveau primaire qu'au secondaire, à proportion presque égale entre les garçons et les filles³⁴ ».

Tableau 6

Distribution du pré-test selon les niveaux primaire et secondaire visés

| | |
|--------------|----|
| Primaire 5 | 46 |
| Secondaire 2 | 22 |
| Secondaire 5 | 21 |
| Total | 89 |

Source : Pronovost, G. (2009a). Rapport méthodologique. Document inédit. *Tableau 1 : Le pré-test*, p. 3

Le pré-test a été distribué équitablement entre des élèves du primaire (46 élèves) et des élèves du secondaire (43 élèves). Plus précisément, la distribution s'est déroulée parmi 46 élèves de la cinquième année du primaire, 22 élèves de la deuxième année du secondaire et 21 élèves de la cinquième année du secondaire pour atteindre la somme globale de 89 élèves ayant complété le pré-test.

³³ Pronovost, 2009a, p. 2

³⁴ Pronovost, 2009a, p. 3

Ce pré-test a permis de valider la faisabilité du questionnaire; la durée de complétion a aussi fait l'objet de vérifications. Il a conduit à des modifications surtout pour ce qui est de la longueur (nous avons dû nous résoudre à alléger le libellé de certaines questions, mieux uniformiser le libellé de réponses, etc.). Il en est résulté le questionnaire qui a été finalement administré. (Pronovost, 2009a, p.3)

3.4.2 L'administration des questionnaires

Préalablement à l'administration des questionnaires auprès des jeunes participants, par respect pour leurs droits et libertés, un formulaire de consentement parental (Appendice A) avait été remis aux parents des élèves de la cinquième et de la sixième année du primaire. Les mêmes dispositions avaient été prises pour les élèves fréquentant la première et la deuxième année du secondaire. Le formulaire n'étant pas obligatoire pour les élèves de la troisième, quatrième et cinquième secondaire³⁵.

Une demande de certificat éthique n'était pas, non plus, requise au moment de la réalisation de la recherche initiale, puisqu'elle se déroulait à l'extérieur du cadre de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il en est de même pour cette présente recherche, due au fait qu'aucun être humain n'y est impliqué directement.

« La Fondation Monique-Fitz-Back a assumé les coûts et la logistique de l'administration des questionnaires dans les écoles via les animateurs de vie

³⁵ Pronovost, 2009b, p. 4

spirituelle³⁶ ». Parmi ces écoles, les trois quarts (74, 1%) font partie du réseau des EVB. Ces dernières sont « un peu plus représentées au niveau secondaire qu'au niveau primaire³⁷ ». En tout, 2800 questionnaires ont été administrés entre le 10 décembre 2008 et le 18 décembre de la même année. Un total de 1890 questionnaires ont été complétés pour un pourcentage de retour équivalant à 68 %. « Il est à noter également que pour presque toutes les questions, entre 1 % et 2 % des données sont manquantes, ce qui est normal compte tenu de l'âge de la population échantillonnée³⁸ ». Quant à la saisie des données, elle s'est effectuée entre décembre 2008 et la mi-janvier 2009. Ensuite, le fichier de données a été, par M. Pronovost, transmis en format Excel pour finalement être converti en format SPSS, afin de classer et de codifier les données aux fins de traitements statistiques³⁹.

3.4.3 Procédures d'analyse des données

À la suite du processus de la collecte des données, une brève analyse descriptive des données de l'étude d'origine avait été réalisée par M. Gilles Pronovost. À partir des résultats d'analyse obtenus originalement, il s'agit pour cette présente recherche de faire une analyse secondaire des données. Celle-ci est décrite ci-dessous selon les théories de

³⁶ Pronovost, 2009b, p. 4

³⁷ Pronovost, 2009a, p. 8

³⁸ Pronovost, 2009b, p. 5

³⁹ Pronovost, 2009b, p. 4

deux auteurs en y incluant ses forces et ses faiblesses. Il est question aussi un peu plus loin, dans cette section, de l'instrument utilisé aux fins d'analyse des données.

3.4.3.1 *L'analyse secondaire des données*

Les auteurs Jean Turgeon et Jean Bernatchez (2003) la décrivent comme suit : « L'analyse secondaire est réalisée spécifiquement sur les données (secondaires) que vous exploitez aux fins de la nouvelle recherche. La recherche fondée sur l'analyse secondaire se distingue de celle axée sur l'analyse primaire par le fait que l'analyste est entièrement dégagé de la responsabilité de la collecte de données (mais non celle de s'assurer de sa validité et de sa fiabilité) pour se concentrer sur la conceptualisation et l'analyse⁴⁰ ». Par le fait même, il existe plusieurs avantages à l'utilisation des données secondaires et plusieurs inconvénients dont il faut se méfier et prendre en compte. Les deux auteurs ont ainsi relevé neuf principaux avantages :

1. Elle permet de se **familiariser avec ce nouveau champ** sans trop investir de ressources en collecte d'informations nouvelles.
2. Elle permet de **préciser certaines caractéristiques importantes** d'une éventuelle collecte des données primaires.
3. Elle concerne la **logique même de l'accumulation du savoir scientifique** : la science se construit en remettant en question les théories reçues et en proposant de nouvelles explications, plus englobantes, de phénomènes connus.
4. Elle permet la **vérification des conclusions d'autres chercheurs**.
5. Elle est accessible **à peu (ou pas) de frais pour l'analyste**.

⁴⁰ Turgeon & Bernatchez, 2003, p. 432

6. Elle minimise **l'investissement de temps** pour le chercheur. Ces données sont souvent accessibles immédiatement ou presque.
7. Elle **élimine les problèmes opérationnels** de collecte de données primaires.
8. Elle permet au chercheur de **préciser le problème de recherche et les options de recherches ouvertes**.
9. Elle permet **d'effectuer une certaine normalisation de la discipline** : en utilisant la même source de données, les chercheurs en viennent à développer une compréhension commune d'un problème de recherche⁴¹.

En regard plus spécifiquement aux structures de preuve, les auteurs Turgeon et Bernatchez (2003) ont déterminé ici, trois avantages dans l'utilisation de données secondaires :

1. Elles permettent de **retourner dans le passé** et d'analyser le changement à partir d'indicateurs prélevés en temps réel.
2. En fusionnant plusieurs sources de données, on peut **constituer des banques de données de taille suffisante** pour analyser des petits groupes rares.
3. En utilisant plusieurs sources ou plusieurs publications d'une source, le chercheur peut **reconstituer une série chronologique** qui produira des éléments de preuve plus solides que des démonstrations isolées et synchroniques⁴².

Toutefois, les deux auteurs ont répertorié sept inconvénients provenant de ce type d'analyse dont il faut se méfier:

⁴¹ Turgeon & Bernatchez, 2003, pp. 434 à 436

⁴² Turgeon & Bernatchez, 2003, pp. 435-436

1. Ce recours à des sources de données normalisées risque **d'inhiber la créativité** des chercheurs et de faire régresser la qualité des recherches en général.
2. Elle limite le nombre de sources de données utilisées qui pourrait **engendrer une certaine hégémonie idéologique** des responsables des sources.
3. La très grande disponibilité de données de toutes sortes, notamment sur Internet, a tendance à **faire augmenter le nombre de recherches athéoriques** qui sont davantage des exercices de traitements de données que de création de nouvelles connaissances.
4. Le **manque de disponibilité de l'information**.
5. **L'écart pouvant se former entre les objectifs de la collecte primaire et les objectifs de l'analyse secondaire.**
6. **Le facteur temps :**
 - a) Le temps de recevoir les données du détenteur, le temps de se familiariser avec les détails des données et le temps de mettre les données en forme pour l'analyse peut dépasser le temps alloué à la recherche.
 - b) Par définition, les données secondaires sont des données plus vieilles que les données primaires; en effet, avant d'être rendues publiques, les données doivent être utilisées (dans le contexte de leur analyse primaire) par leur premier détenteur, puis distribuées; ces délais peuvent réduire l'utilité des données.
7. Il sera difficile à l'analyste de **porter un jugement sur la fiabilité des données**⁴³.

La procédure d'analyse révélée ainsi que les forces et faiblesses qui la caractérisent, il ne reste plus qu'à présenter l'instrument utilisé aux fins de cette analyse secondaire des données qui semble le plus adéquat au type d'analyse, ici, effectuée.

⁴³ Turgeon & Bernatchez, 2003, pp. 436 à 440

3.4.3.2 *L'instrument utilisé aux fins d'analyse des données*

Comme mentionnée plus haut dans ce chapitre, dans la section 3.2. sur la structure de preuve, il s'agit, selon l'auteure Marie-Fabienne Fortin (1996), d'une recherche quantitative de type descriptif corrélationnel. L'instrument ici utilisé et le plus adéquat à ce type de recherche et au type d'analyse dont il est question est le même qui a servi à M. Pronovost lors de l'analyse des données primaires : c'est-à-dire le logiciel SPSS. Ce logiciel a permis à M. Pronovost, le classement et la codification des données pour ensuite, en faciliter leur analyse afin de transformer ces données brutes en statistiques descriptives. Selon Mme Fortin (1996), « les statistiques descriptives incluent les distributions de fréquence (tableau croisé), les mesures de tendance centrale (moyenne, médiane et mode) et les mesures de dispersion (l'étendue, la variance, l'écart type et le coefficient de variation)⁴⁴ ». M. Pronovost a d'ailleurs utilisé ces trois méthodes lors de la première analyse. « Les statistiques descriptives servent aussi à caractériser les relations entre deux variables ou plus à l'aide de tableaux de contingence et de coefficients de corrélation. Le choix du type de statistiques descriptives à utiliser dépend du type de la variable, celle-ci étant soit 1) discrète, soit 2) continue⁴⁵ ». Étant donné que la presque totalité des questions a été construite à partir de variables discrètes, les distributions de fréquence sont ici privilégiées puisque les autres méthodes sont réservées aux variables continues. De ce fait, une analyse statistique inférentielle de la

⁴⁴ Fortin, (1996), p. 275

⁴⁵ Idem

catégorie des tests non paramétriques sous le nom du test de khi deux de Pearson est tout à fait appropriée pour en arriver aux résultats ici, recherchés. Ce test permet, toujours selon l'auteure Marie-Fabienne Fortin (1996), « d'étudier la relation entre deux variables discrètes. Il sert à vérifier si la distribution d'une variable discrète B parmi les classes (catégories) b_1, b_2, \dots, b_j dépendent ou non de la distribution de la variable discrète A parmi les classes (catégories) a_1, a_2, \dots, a_j ⁴⁶ ». Le test de khi deux de Pearson contribuera, de façon plus concrète, à l'établissement de possibles relations entre les données concernant le milieu scolaire, le milieu familial et le niveau de la conscientisation environnementale des jeunes ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs. Par exemple, les questions suivantes pourront être analysées à partir de ce test : existe-t-il un lien entre la très bonne réussite scolaire d'un jeune et l'accroissement de sa préoccupation environnementale? Est-ce qu'un jeune dont les parents posent fréquemment des gestes environnementaux sera plus positif à l'égard de l'état de l'environnement dans le futur comparativement à celui dont les parents ne posent que très rarement ou jamais des actions environnementales?

Ce qui conclut cette section sur la collecte des données et leur analyse. La prochaine et dernière section de ce chapitre met à profit toutes les sections précédentes sur la méthodologie de la recherche en présentant enfin les résultats attendus et en y intégrant du coup, une petite parenthèse sur les portées de cette étude.

⁴⁶ Fortin, 1996, p. 296

3.5 *LES RÉSULTATS ATTENDUS*

Cette recherche quantitative de nature descriptive corrélationnelle veut, avant tout, explorer et connaître les liens significatifs entre les facteurs étudiés provenant des milieux scolaire et familial et dans un premier temps, le développement de la conscientisation des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux et, dans un deuxième temps, ce qui pourrait modifier leur perception sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs.

Plusieurs études comme celle de l'EORG, citent des acteurs qui semblent, pour les jeunes, représenter des personnes de confiance en matière de transmission d'informations à caractère environnemental, mais sans faire le lien vraiment avec le fait que ce pourrait être des sources déterminantes dans le processus de la conscientisation et ultimement de l'action environnementale chez les jeunes. Aussi, plusieurs facteurs socioculturels et pédagogiques ont été mentionnés précédemment dans la revue de littérature (chapitre 2) pouvant être à l'origine du développement de leur conscientisation environnementale d'une part, et de l'autre de leur perception sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs. Mais deux sources directes de diffusion de l'ERE importantes aux yeux des jeunes qui sont à la fois des valeurs fondamentales pour ces derniers semblent avoir été oubliées : le milieu scolaire et le milieu familial. Transmettraient-ils aux jeunes les

attitudes, les comportements, mais surtout les valeurs «écologiques» nécessaires au développement de leur conscience environnementale?

Le milieu scolaire a aussi été privilégié puisque les jeunes fréquentent ces établissements presque tous les jours et plusieurs heures par jour. On peut alors supposer que ce milieu exerce une certaine influence sur les jeunes. En plus, bon nombre d'écoles de cette étude font parties du réseau des *Établissements verts Brundtland* (EVB). En fait, les trois quarts des écoles de l'échantillon intègrent dans leur programme éducatif, le mouvement environnemental des EVB qui prônent l'éducation relative à l'environnement (ERE) auprès des jeunes. De ce fait, la comparaison entre les EVB et les non EVB devient pertinente à savoir, par exemple, si le « mouvement vert » en question est vraiment efficace ou s'il existe vraiment un lien entre ce mouvement environnemental et le développement de leur conscientisation et de leur perception vis-à-vis de la conscientisation et des actions environnementales des individus en général et de leurs pairs. Le milieu scolaire permet aussi d'explorer d'autres facteurs pouvant amener les jeunes au développement de leur conscience environnementale comme la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école perçue par les participants et les types de rapports qu'entretiennent les participants avec leur école.

Quant au milieu familial, son choix a été déterminé puisqu'il représente tout comme le milieu scolaire, une source directe de diffusion de l'ERE auprès des jeunes. Et que malgré le fait qu'il ait subi de multiples modifications ces deux dernières décennies, la

famille reste encore et toujours jusqu'à ce jour, une valeur très importante dans la vie des jeunes québécois et québécoises selon les études de Mme Chantale Royer et de M. Gilles Pronovost sur le sujet. En plus, d'autres études mentionnées dans le deuxième chapitre de cette étude ont démontré que les parents jouent un rôle décisif chez les jeunes militants, que ce soit par leurs actions ou par leur inaction. Néanmoins, la plupart de ces recherches étaient souvent basées sur des échantillons de jeunes âgés de quinze ans et plus. Pour cette présente étude, la vérification de cette tendance au niveau des jeunes âgés de 10 à 17 ans environ devient alors très intéressante. En plus, des liens entre des facteurs qui n'ont pas été abordés jusqu'à ce jour et le développement de la conscientisation environnementale des jeunes et de leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs pourront être explorés. Ces facteurs concernent : les formes familiales dans lesquelles évoluent les participants, l'importance qu'ils accordent à la valeur familiale et leur perception de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents.

À titre d'exemples, ces facteurs pourront répondre aux interrogations suivantes : est-ce qu'un jeune provenant d'une famille monoparentale aura moins d'intérêt pour l'état de l'environnement dans son milieu de vie actuel que le jeune provenant d'une famille biparentale intacte? Est-ce qu'un jeune qui dit vouloir des enfants aura plus tendance à être conscientisé qu'un autre qui dit ne pas en vouloir? Les résultats à ce genre de questions peuvent être très révélateurs... En ce sens, où supposant, par exemple, que le milieu scolaire ne fasse pas partie des sources d'influence des jeunes mais que le milieu

familial en revanche en ferait partie, des modifications dans l'approche des mouvements environnementaux dans les écoles pourraient alors être envisagées de la part des organismes environnementaux, des commissions scolaires, des directions d'écoles et des enseignants. Par exemple, une implication des parents dans des activités parascolaires environnementales pourrait alors devenir une alternative intéressante à entrevoir.

Les résultats qui s'en suivront permettront ainsi à la Fondation Monique-Fitz-Back et à d'autres organismes promouvant leurs « mouvements verts » auprès des jeunes, de connaître : les effets positifs, négatifs ou absents de leurs mouvements sur leur clientèle et dans un cas comme dans l'autre, d'en évaluer les objectifs, leurs approches et la portée réelle de ceux-ci.

Toutefois, les organismes environnementaux, les gouvernements, les scientifiques et les médias doivent continuer à promouvoir l'urgence d'agir à l'égard des enjeux environnementaux auprès du grand public, à le sensibiliser à la cause sans pour autant lui donner l'impression que c'est une cause perdue d'avance. Si les adultes sont convaincus qu'ils peuvent changer des choses, ils transmettront alors leur confiance à leurs enfants. Les jeunes sont les grands décideurs de demain en matière d'environnement, ils doivent garder espoir et être encourager par leur entourage, surtout par ceux en qui ils vouent une grande confiance. Comme dirait le vieux dicton : tant qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir!

CHAPITRE 4

Description des résultats

4.1 *MISE EN CONTEXTE*

Avant d'entreprendre la description des résultats, proprement dite, il est utile de se rappeler, tout d'abord, les quatre concepts/thèmes ici à l'étude, présentés plus tôt dans le second chapitre de ce mémoire. Ensuite, le processus d'application des tests de khi deux et de gamma propre à cette recherche s'en suivra. Finalement, la définition du recodage des données, étape importante au bon fonctionnement du test de khi deux terminera cette première partie de chapitre sur la mise en contexte.

4.1.1 Description des quatre concepts principaux à l'étude

Les quatre concepts principaux ici, à l'étude, ont joué un rôle plus que déterminant dans tout le processus de l'élaboration de cette recherche, de la problématique (chapitre 1) à la méthodologie (chapitre 3). Ils ont servi de guides et de lignes directrices favorisant ainsi la délimitation des pistes de recherches pour en arriver aux résultats convoités. Lesdits concepts énoncés dans le tableau 4 se présentent dans l'ordre suivant : 1) la conscientisation environnementale, 2) l'action environnementale, 3) le milieu scolaire et 4) le milieu familial.

Sans reprendre tous les éléments du tableau, il faut surtout retenir ceci : le concept du milieu scolaire est formé des trois variables suivantes : 1) la responsabilité environnementale des écoles reconnues EVB versus les écoles non EVB, 2) l'engagement environnemental de l'école traduit par les gestes environnementaux posés par celle-ci et 3) les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Ces rapports se définissant par la réussite scolaire des participants, leur pratique d'activités environnementales ou pas organisées par l'école et leurs ambitions scolaires. Les trois variables interagiront avec les six indicateurs provenant du concept de la conscientisation environnementale et les quatre provenant du concept de l'action environnementale afin de permettre l'exploration de liens pouvant s'établir entre les trois variables et : 1) l'état de la conscientisation environnementale des participants, 2) leur perception de la conscientisation environnementale et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs. Aussi, chacune de ces trois variables sera mise en lien avec les quatre éléments de l'éducation relative à l'environnement (ERE) afin de connaître leur perception de l'ERE reçue dans leurs écoles respectives par rapport à l'influence que peuvent avoir les trois variables en question sur la perception des participants.

Le milieu familial est également partagé également entre trois variables : 1) une donnée sociodémographique : les formes familiales, 2) l'engagement environnemental des parents se traduisant par les gestes environnementaux posés par ceux-ci perçus par les participants et 3) la valeur familiale (avoir des enfants). Tout comme pour le concept

de l'école, ces trois variables du milieu familial permettront ou non d'établir des liens entre ces dernières et : 1) la conscientisation environnementale des participants, 2) leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs ainsi que leur perception sur les actions environnementales de leurs parents, des individus en général et de leurs pairs.

4.1.2 Tests de khi deux et de gamma

Le test du khi deux, décrit précédemment dans le chapitre 3 (point 3.4.3.2.) permet selon l'auteure Marie-Fabienne Fortin « d'étudier la relation entre deux variables discrètes » (Fortin, 1996, p. 296). Ce test a été utilisé par M. Pronovost à quelques reprises dans la première analyse de données comme mentionné précédemment. Dans cette présente recherche, la totalité des analyses, ont été effectuées à partir de ce test et de celui de gamma. Quant à ce dernier, il est exclusif à cette deuxième analyse des données.

Pour obtenir une association significative entre ces deux variables le p doit être inférieur à ,05 ($p < ,05$), et s'approcher le plus possible de ,000. La grande majorité des résultats présentés dans ce mémoire représentent non seulement des associations significatives entre deux variables, mais en plus, ces associations possèdent une force de relation établie par le test gamma. « Ce test est le plus souvent utilisé pour mesurer la force entre deux variables ordinales et sa valeur varie entre - 1 et 1. Les valeurs près de 0

indiquent une relation faible ou inexistante⁴⁷ ». En ce sens, le signe de la valeur, qu'il soit positif ou négatif définit le sens de la relation entre les deux variables.

En considérant, pour cette recherche, les valeurs de gamma comprises, entre - , 115 et ,115 comme une force de relation inexistante ou quasi inexistante, les associations qui en découlent n'ont en conséquence pas été retenues dans les présents résultats. Ainsi, toutes les associations significatives présentées ci-dessous démontrent une force de relation allant de faible (gamma = - ,115 à - ,350 et gamma = ,115 à ,350) à moyenne (gamma = - ,351 à - ,700 et gamma = ,351 à ,700) entre les variables étudiées.

4.1.3 Recodage des questions

Pour une meilleure utilisation du test de khi deux et pour en arriver à de meilleurs résultats, la très grande majorité des questions ont dû être recodées. Quelques-unes avaient déjà été recodées lors de la première analyse, mais la majorité ont été recodées lors des analyses de cette présente recherche. Les questions ayant été recodées signifient qu'elles ont vu leurs choix de réponses se fusionner en sous-groupes afin d'éviter une trop grande dispersion des données. Aussi, cela signifie qu'automatiquement la catégorie de réponse « je ne sais pas » a été ignorée et que le nombre de répondants faisant partie de cette catégorie de réponse a été nécessairement exclu du total de participants ayant

⁴⁷ <http://pages.usherbrooke.ca/spss/pages/statistiques-inferentielles/test-de-chi-2/procedure-spss.php>

répondu à cette question. Aussi, chaque question recodée est présentée tout au long de ce chapitre par son numéro, suivie d'un « r » minuscule. Par exemple, pour la question 17b, une fois recodée est inscrite : q.17br.

4.2 *LES RÉSULTATS*

Les résultats sont présentés sous trois points principaux. Le premier dresse le portrait général de la conscientisation et de l'action environnementale chez les jeunes. Le deuxième fait plutôt état des associations concernant le milieu scolaire, comme première source directe de diffusion de l'information en matière d'environnement et le troisième, répertorie les associations concernant le milieu familial, comme deuxième source directe de diffusion de l'ERE.

En fait, le premier point permettra d'affirmer ou d'infirmer les résultats de la première analyse des données recueillies par M. Pronovost et ultimement, d'apporter de nouvelles conclusions. Pour ce faire, ce point est divisé en deux parties, l'une concerne la conscientisation environnementale des jeunes et leur perception de celle des individus et de leurs pairs et l'autre fait état de la perception des participants sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs. Chacune de ces variables est mise en relation avec l'âge et le genre des participants, deux des trois variables contrôles de cette étude. Tous les énoncés mentionnés ici se caractériseront par

la neutralité de leur propos. C'est-à-dire sans allusion en ce qui a trait au milieu scolaire et au milieu familial qui formeront les deuxième et troisième points principaux de ce chapitre sur les résultats.

Le deuxième point concerne bien évidemment l'un des quatre concepts/thèmes à l'étude: le milieu scolaire qui est divisé en trois parties. La première se veut une comparaison entre les écoles reconnues EVB et les autres non EVB. La suivante est plutôt réservée à la perception des jeunes quant à la fréquence des actions environnementales posées par l'école, tandis que la dernière concerne les rapports qu'entretiennent les jeunes avec leur école. Ces trois parties sont toutes mises en relation, sans exception, avec les énoncés concernant la conscience environnementale des participants, leur perception de la conscience environnementale et des actions environnementales des individus en général et de leurs pairs ainsi que ceux sur leur perception sur la présence de l'ERE à leur école.

Quant au troisième et dernier point étant aussi l'un des concepts principaux de cette étude, le milieu familial se constitue, lui aussi, de trois parties distinctes. Le premier sujet concerne les formes familiales des participants, le deuxième est basé sur leur perception de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents et le troisième, sur l'importance de la valeur familiale comme il a été mentionné un plus haut. Évidemment, ces trois variables sont mises en relation avec les énoncés sur la conscientisation environnementale des jeunes, leur perception de la conscientisation et

des actions environnementales posées par leurs parents, les individus en général et leurs pairs.

4.2.1 État de la conscientisation et de l'action environnementale

Pour en arriver à l'élaboration de ces résultats, les deux concepts ici à l'étude, c'est-à-dire la conscientisation et l'action environnementale, ont été mesurés à l'aide de deux des trois variables contrôles mentionnées en début de chapitre : l'âge et le genre des participants. Pourquoi avoir choisi ces deux variables comme référence pour cette première partie des résultats? Premièrement, tel qu'expliqué précédemment, pour la nature plutôt neutre qu'ils représentent, autrement dit, sans association directe avec les concepts du milieu scolaire et familial. Il en est de même pour les énoncés sur la conscientisation environnementale et les actions environnementales, avec lesquels ces variables seront mises en relation. Deuxièmement, le genre a déjà été utilisé comme variable comparative dans de nombreuses études comme celle de Donald E. Riechard et Jean McGarrity (1994) et celle de la Fondation Monique-Fitz-Back, l'étude d'origine. Les conclusions de ces dernières ont d'ailleurs démontré qu'il semble, sans aucun doute, exister des différences entre les résultats des filles et ceux des garçons à plusieurs égards. Il devient alors très intéressant de vérifier et de développer davantage ce lien qui pourrait unir le genre aux deux concepts, ici, à l'étude (la conscientisation et l'action environnementale). Finalement, l'énorme écart en termes d'âge, existant entre les plus jeunes participants (10 ans) et les plus vieux (17 ans et plus), a pour conséquence

d'importants changements de valeurs au cours de cette période. C'est ce que révèlent, entre autres, les nombreuses études sur les valeurs des jeunes québécois et québécoises de M. Gilles Pronovost et de Mme Chantale Royer. Dans le document sur l'analyse des données de l'étude d'origine, M. Pronovost réitère et insiste d'ailleurs sur ce point lorsqu'il y mentionne que :

De manière un peu trop rapide, on peut dire que les jeunes filles sont davantage portées à choisir les enfants et l'amour, les garçons pour leur part préférant davantage l'hédonisme et l'argent. Il ne s'agit pas cependant d'un univers statique, mais changeant avec l'âge. Ainsi, lorsqu'on vieillit et s'éloigne de l'enfance, entrant dans l'adolescence, les choix se modifient : on valorise de plus en plus l'amour, l'amitié, l'argent et la recherche de ce qui plaît, un peu moins le fait d'avoir des enfants. (Pronovost, 2009b, p.9)

De par cette citation, M. Pronovost démontre ainsi qu'autant le genre des jeunes que leur âge semblent jouer un rôle prépondérant dans l'évolution du système de valeurs des jeunes québécois et québécoises. Ainsi, lorsqu'il s'agit de « valeurs », d'autres études dont celle sur *les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés* de Pruneau et al. (2000) et celle de Sauvé et al. (2001) du volume : *Éducation relative à l'environnement — École et communauté : une dynamique constructive?* provenant de la revue de littérature (chapitre 2), mise sur le fait que le développement de comportements ou de valeurs « écologiques » serait intimement lié au développement de la conscientisation et de l'action environnementale chez les jeunes. À l'égard de ces conclusions tirées de ces précédentes études, ces deux variables méritent bien que l'on s'y attarde un peu plus longuement.

Les présents résultats sur la conscientisation et l'action environnementale se divisent en deux points distincts dont l'un est entièrement consacré à la conscientisation des jeunes participants et de leur perception de celles de leurs pairs et des adultes. Le deuxième point est dédié, quant à lui, au concept d'action environnementale. Plus précisément, à la perception qu'ont les participants des actions environnementales posées par leurs pairs et les adultes. Chacun de ces deux concepts est associé dans un premier temps à l'âge des participants et dans un deuxième temps, à leur genre.

EXISTERAIT-IL UN OU DES LIENS ENTRE L'ÉTAT DE LA CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE DES JEUNES PARTICIPANTS ET LEUR ÂGE AINSI QUE LEUR GENRE?

Les prochains résultats portent premièrement sur les éventuelles associations entre l'âge des répondants, leur propre conscientisation environnementale et leur perception de celle des individus en général. Deuxièmement, les possibles corrélations entre le genre, cette fois, des jeunes participants à l'étude, leur conscientisation environnementale et leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs sont étudiées.

4.2.1.1 Résultats des associations entre la conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs et leur âge (q.4)

Dans le document sur la première analyse, il est spécifié quant à l'âge des participants que « [...] la population est assez bien répartie selon les groupes d'âge, à l'exception des

plus jeunes, de la cinquième année du primaire (10,1 %), et des répondants âgés de 17 ans et plus (5,4 %), dont l'âge reflète sans doute un certain prolongement des études au niveau secondaire.» (Pronovost, 2009 b, p. 6) Les autres tranches d'âge, incluant la sixième année du primaire à la quatrième année du secondaire, quant à elles, ont des taux oscillant plutôt entre 12,2 % et 15,1 % de l'échantillon total (voir tableau 5).

Il est également primordial de mentionner et d'approfondir la recodification des huit tranches d'âge qui a été réalisée dans le but de simplifier les données des tableaux croisés et la description des résultats:

| Tableau 7 | | |
|---|---------------------|---|
| Groupes d'âge des répondants après recodage | | |
| N° des groupes | Âges des répondants | Niveaux de scolarité |
| Groupe 1 | 10 — 11 ans | 5e et 6e année du primaire |
| Groupe 2 | 12 — 13 ans | 6e année du primaire 1 ère et 2e année du secondaire |
| Groupe 3 | 14 — 15 ans | 2e, 3e et 4e année du secondaire |
| Groupe 4 | 16 — 17 ans et plus | 4e et 5e année du secondaire |

Le tableau ci-dessus présente ainsi les groupes d'âge numérotés de 1 à 4, dont chacun d'eux est constitué de deux tranches d'âge, auxquels correspondent les niveaux de scolarité s'y rattachant. Par exemple, le groupe 1 inclut les plus jeunes répondants (10 — 11 ans) correspondant aux niveaux de scolarité de la cinquième année et sixième année du primaire et ainsi de suite jusqu'au groupe 4 qui représente les plus vieux répondants (16 — 17ans et plus) fréquentant la quatrième et cinquième année du secondaire.

À présent, voici les associations significatives obtenues entre l'âge des répondants et l'état de leur conscientisation environnementale. Cela permettra ainsi la vérification et la confirmation d'une réelle prise de conscience de la part des jeunes québécois à l'égard de l'environnement et de ses enjeux, soulevés dans l'étude initiale et dans certaines études de la revue de littérature.

Dans la première analyse des données, des résultats laissent entendre que les jeunes participants auraient classé leur rôle de citoyen responsable dans le futur (q.10hr) comme étant la sixième valeur la plus importante sur les huit valeurs qui leur avaient été alors proposées. En raison du peu d'importance qu'accordent les jeunes à cette valeur, les résultats de cette présente recherche tendent à démontrer que l'âge en serait peut-être la cause. Il semble, en effet que plus les participants avancent en âge et plus l'importance de leur rôle futur dans la société tend à diminuer. D'ailleurs, M. Pronovost citait les mêmes conclusions dans le document sur la première analyse des données⁴⁸. Il

⁴⁸ Pronovost, 2009b, p.26

semble toutefois n'y voir aucune association à faire entre l'âge des participants et l'accroissement de leur préoccupation environnementale (q.19ar). Les tests de khi deux n'ont détecté, aussi, aucune association entre l'âge et leur perception sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie actuel (q.13ar) et dans le monde aujourd'hui (q.13br). Par contre, d'autres résultats indiquent que les répondants plus âgés croient davantage que l'état de l'environnement dans leur milieu de vie dans vingt ans (q.14ar) et dans le monde dans vingt ans (q.14br) sera alarmant d'ici quelques années. Pour les plus jeunes, c'est la pensée plutôt optimiste qui a tendance à être favorisée. Ces constats amènent une variante importante aux conclusions tirées de la première analyse, lorsque M. Pronovost y mentionne que : « Les jeunes (l'ensemble des participants de l'échantillon) sont beaucoup plus pessimistes à l'égard de l'environnement. S'ils le jugent particulièrement bon dans leur milieu, ils se montrent plus critiques à l'égard du reste du monde et s'attendent à une nette détérioration d'ici une vingtaine d'années». (Pronovost, 2009b, p. 15) D'ailleurs, le prochain résultat illustre très bien ces constats amenés par M. Pronovost en ce qui concerne la situation, dans l'index du pire, des dix enjeux écologiques dans vingt ans de la question 15r. Ces enjeux identifiés par les lettres de a à j, ont été rassemblés en cinq groupes comportant deux enjeux (a-b, c-d, e-f, g-h et i-j) pour éviter la trop grande dispersion des résultats et en faciliter leur description. Parmi les cinq groupes d'enjeux, celui ayant récolté le plus d'adeptes dans l'index du pire est le groupe i-j (i. La disparition des terres cultivables et j. Les catastrophes naturelles (inondations, sécheresses, etc.)) selon un taux de 26,5 %, tous âges confondus. Ce groupe d'enjeux, plus particulièrement, démontre l'ascension flagrante du

pessimisme chez les jeunes à mesure qu'ils vieillissent. D'un taux de 17,7 % pour le groupe 1, il s'élève à un taux presque deux fois plus élevé (30,3 %) pour les répondants plus âgés du groupe 4. D'ailleurs, M. Pronovost lors de la première analyse en était venu au même constat à ce sujet. « "L'index du pire" ne cesse de s'accroître à mesure qu'ils avancent en âge, doublant presque pour ce qui est des questions environnementales.» (Pronovost, 2009b, p. 24)

Les résultats de la première analyse des données révélaient également que 95 % des répondants étaient en accord avec le fait que la pollution soit à l'origine de plusieurs problèmes de santé (q.17ar). En fait, les résultats précisent, ici, que plus ils vieillissent et plus ils nient le lien pouvant exister entre la pollution et l'apparition de nombreuses pathologies chez l'homme. Le plus bas taux dans cette catégorie de réponse ne semble pourtant pas appartenir au groupe des plus vieux, mais bien à celui qui le précède (les 14-15 ans) en obtenant un taux de 10 % inférieur (59,6 %) à celui de l'ensemble des répondants.

Les participants plus âgés du groupe 4 (16-17 ans et plus) montrent aussi plus de confiance en regard de la problématique de la pollution puisque pour la majorité d'entre eux, ils la perçoivent comme un problème sur lequel il est possible d'agir (q.17br). Le sentiment d'impuissance s'atténuerait-il alors avec le temps chez les jeunes? Pourtant, plus de la moitié des répondants (57 %) ont avoué être « tout à fait d'accord » avec le fait que les jeunes en général se sentent impuissants et incapables de changer les choses en

matière d'environnement (q.21fr). En plus, les résultats proposés par l'étude de *The European Opinion Research Group (EORG)* réalisée auprès de personnes âgées de 15 ans et plus, mentionnée précédemment dans la revue de littérature (chapitre 2), révèle qu'un taux de 43 % des répondants croient que « l'environnement est un problème sur lequel ils ne peuvent pas agir » et qu'un autre 43 % dira plutôt que leurs « actions peuvent faire une réelle différence pour l'environnement⁴⁹ ».

Les résultats de cette présente étude démontrent à nouveau le positivisme des plus vieux répondants en ce qui a trait, cette fois, à la possibilité pour notre société moderne de fonctionner sans pour autant détruire l'environnement avec le temps (q.17cr). Le groupe des plus jeunes qui nient davantage cet énoncé se démarque des autres groupes puisqu'ils ont un taux près de 10 % inférieur à la moyenne de l'ensemble des répondants (57,5 %) comparativement aux trois autres groupes qui se situent dans la moyenne.

Quant à la perception des répondants sur la conscientisation environnementale des individus en général, les résultats démontrent le retour de l'optimisme affirmé des plus jeunes comparativement à celui plus modéré des plus avancés en âge. À ce propos, un lien s'établit entre la perception des répondants sur l'accroissement du respect que le monde portera à leur environnement dans vingt ans (q. 12br) et leur âge. Les participants étant « tout à fait en accord » font en majorité parties du groupe des plus jeunes (41,8 %) qui a d'ailleurs un taux près de 15 % supérieur à l'ensemble des répondants (26,9 %).

⁴⁹ EORG, 2002, p.22

Les groupes 3 et 4 semblent quant à eux vouloir laisser matière à discussion en étant plutôt majoritairement « en accord» avec cet énoncé. L'optimisme chez les plus jeunes semble vouloir se poursuivre puisqu'ils sont beaucoup plus nombreux que les plus vieux à être « tout à fait en accord» avec l'assertion qui dit que l'amélioration de l'état de l'environnement peut être possible advenant des changements dans les habitudes des individus pour sauvegarder l'environnement (q.19er). Par contre, le phénomène inverse se produit quant à la catégorie de réponses « en accord» avec cet énoncé. Il semble dans ce cas que plus les répondants vieillissent et plus ils partagent cette opinion comme il en était le cas avec l'énoncé précédent. Peut-on alors conclure que les répondants plus âgés font également preuve d'un certain optimisme, mais sous certaines réserves?

Pour ce qui est de la perception des répondants sur la conscience environnementale des autres jeunes, il semble que les plus jeunes répondants du groupe 1 (10-11 ans) sont plus nombreux à nier le désintérêt de leurs pairs pour l'environnement (q. 21br). Conséquemment, plus ils avancent en âge et plus ils sont nombreux à admettre l'indifférence des jeunes en général envers les enjeux environnementaux.

En général, la conscience environnementale des jeunes semble être présente, chez ces derniers peu importe leur âge. Par contre, le lien entre le niveau de développement de cette conscience et leur âge n'est pas si évident. En ce sens, aucune association significative n'existe entre l'accroissement de leur préoccupation environnementale et celui-ci. D'un autre côté, les plus jeunes répondants semblent légèrement plus enclins à

s'approprier la pensée positive en ce qui a trait à leur perception de l'état de l'environnement et de ses enjeux, sans pour autant se démarquer outre mesure par rapport à celle consentie par les plus âgés. Pour les plus jeunes, leur optimisme se manifeste surtout lorsqu'ils reconnaissent en plus grand nombre : 1) l'importance quant à l'utilité de leur rôle social dans le futur, 2) le bon état de leur environnement dans leur milieu et dans le monde dans vingt ans, 3) l'amélioration des enjeux écologiques dans le futur et 4) l'intérêt des jeunes en général pour la cause. Pour les plus âgés, leur positivisme est plus apparent entre autres, lorsqu'ils sont plus nombreux à : 1) nier systématiquement l'association entre le problème de la pollution au développement de plusieurs maladies, 2) être convaincus que l'on peut vaincre la problématique de la pollution et 3) croire en la possibilité pour notre société moderne de fonctionner sans pour autant détruire l'environnement avec le temps.

4.2.1.2 Résultats des associations entre la conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs et leur genre (q.3)

Tout d'abord, M. Pronovost dans son document sur l'analyse primaire des données insiste sur le fait que « [...] la population est composée d'un peu plus de filles (53,1 %) que de garçons (46,9 %). Cette surreprésentation féminine s'observe surtout aux dernières années du niveau secondaire et parmi les plus âgés [...] » (Pronovost, 2009b, p. 5). Dans ledit document, M. Pronovost indiquait également au sujet des différences de perceptions sur les enjeux écologiques entre les garçons et les filles que : « De manière

générale, les jeunes filles s'avèrent plus pessimistes que les garçons.» (Pronovost, 2009b, p. 23) C'est à partir de ce constat révélateur que découleront les prochains résultats de cette étude dans le but de valider cette affirmation et d'en comprendre la signification.

Précédemment, les résultats du premier point révélaient entre autres que l'avancée en âge des participants, les amenait à dénigrer l'importance de leur rôle de citoyen responsable dans le futur (q.10hr). Ici, il semble n'y avoir aucune association significative entre cet énoncé et leur genre. Le phénomène inverse se produit en ce qui a trait à l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes participants (q.19ar). La relation étant inexistante entre cette assertion et l'âge, elle démontre d'après les résultats de M. Pronovost que sur le taux global (90 %) des répondants ayant approuvé cet énoncé, un taux de 55 % de ces participants sont représentés par des filles contre un taux de 46 % représentant les garçons. Plus encore, les résultats de cette présente recherche démontrent que sur le taux total des participants (10 %) ayant souligné leur désaccord à l'égard de cet énoncé, les garçons représentent 60,2 % de ce taux comparativement à 39,8 % pour les filles. Une préoccupation environnementale moindre de la part des garçons pourrait-elle notamment expliquer leur plus grand positivisme par rapport aux filles quant à leur perception de l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui (q.13ar) et dans vingt ans (q.14ar)? Cette tendance qui se poursuit d'ailleurs à l'égard de leur perception de l'état de l'environnement dans le reste du monde d'aujourd'hui (q.13br). Il semble par contre n'y avoir aucune

association significative *valable* (association significative sans force de relation) entre le genre des participants et leur perception à l'égard de l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans (q.14br).

La prochaine association ici étudiée se place dans une situation bien particulière. Selon les résultats obtenus de la première analyse des données menée par M. Pronovost, il semblerait que les filles auraient plus tendance à classer la situation des dix catastrophes écologiques de la question 15r comme étant « pire » dans vingt ans⁵⁰. Ce qui peut paraître logique puisqu'il a été démontré d'après les résultats de la première étude et de la présente que les filles se montrent généralement plus pessimistes que les garçons à ce sujet. Pourtant, les tests de khi deux effectués pour cette présente analyse révèlent qu'aucune association entre le genre des participants et cette question ne peut être faite. Un autre fait étonnant à ce sujet... En se basant sur les données du tableau 2 (chapitre 2) représentant les moyennes des garçons et des filles selon leur perception du risque relatif des cinq risques environnementaux suivants : l'énergie nucléaire, le feu, les animaux sauvages, les orages et la pollution, les résultats laissent croire que les garçons seraient plus pessimistes que les filles. En effet, selon les moyennes de chaque risque, il semblerait que trois risques environnementaux (l'énergie nucléaire, les animaux sauvages et la pollution) sur les cinq seraient craints davantage par les garçons.

⁵⁰ Pronovost, 2009b, p.23

Pourtant, ce pessimisme latent chez les garçons transparaît d'ailleurs de plus en plus au travers des prochains résultats. En ce sens, ils demeurent plus nombreux à croire que le fonctionnement d'une société entraîne automatiquement la détérioration de l'environnement (q.17cr). Ainsi, en se rapportant aux résultats précédents concernant le lien unissant cette assertion et leur âge, les résultats démontraient alors que plus les jeunes vieillissaient et plus ils avaient tendance à être en désaccord avec cet énoncé. Il est alors tentant de conclure à présent que plus les filles avancent en âge et plus elles seront en désaccord avec cet énoncé.

Contrairement, au lien qui relie les deux assertions suivantes : 1) « La pollution de l'environnement est une très grande menace pour la santé » (q.17ar), 2) « La pollution de l'environnement est un problème si grand qu'il y a très peu de choses qu'un individu puisse faire » (q.17br) et l'âge des participants, aucune association n'est significative entre ces énoncés et le genre de ceux-ci.

Mais le pessimisme des garçons revient en force lorsqu'ils admettent ne pas croire en l'amélioration de l'environnement advenant des changements dans les habitudes de consommation des individus (q. 19er). De façon plus explicite, sur un taux total de participants (64,5 %) étant « tout à fait en accord » avec cette assertion, les filles restent plus nombreuses (55,5 %) à penser qu'au contraire, l'intégration d'habitudes écoresponsables chez les gens amènera à l'amélioration de la qualité de l'environnement, par rapport aux garçons (44,5 %) étant de cet avis.

Toutefois, le pessimisme des filles semble vouloir refaire surface quant à leur perception du respect que portera le monde envers l'environnement dans vingt ans (q.12br). Elles considèrent d'ailleurs, en plus grande majorité, que les gouvernements devraient s'impliquer davantage dans le contrôle de la pollution émise par les entreprises (q. 19hr).

Pour ce qui est des énoncés concernant la perception des jeunes participants sur la conscientisation environnementale de leurs pairs, aucune association significative n'a été repérée par les tests de khi deux entre ceux-ci et le genre des participants.

Les conclusions amenées par M. Pronovost, lors de la première analyse, sur la plus grande présence du pessimisme chez les filles tendent à se confirmer. Les filles sont, pour leur part, plus disposées que les garçons à développer un pessimisme certain vis-à-vis de l'état de l'environnement dans leur milieu de vie actuel et dans vingt ans ainsi que dans le monde d'aujourd'hui. Il se répercute aussi dans leur représentation plutôt sombre du respect que les individus porteront à leur environnement dans l'avenir. Pour les garçons, leur pessimisme se concentre surtout en ce qui a trait aux éventuels changements de comportements et d'habitudes des gens pour la protection de l'environnement.

Le portrait de la conscientisation environnementale des jeunes participants maintenant établi, le deuxième point de cette première partie permettra ainsi de connaître

cette fois, la perception des jeunes participants sur la fréquence des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs dépendamment de leur âge et de leur genre.

EXISTERAIT-IL UNE RELATION ENTRE LA PERCEPTION DES JEUNES PARTICIPANTS SUR LA FRÉQUENCE DES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS PAR RAPPORT À LEUR ÂGE ET À LEUR GENRE?

Le deuxième point de cette première partie des résultats sur la conscientisation et l'action environnementale est divisé en deux sous-points. Le premier traitera des relations possibles entre l'âge des répondants et leur perception des gestes environnementaux posés par les adultes et leurs pairs. Le deuxième concerne plutôt les éventuelles associations entre le genre des participants et leur perception des gestes environnementaux posés par les adultes et leurs pairs.

4.2.1.3 Résultats des associations entre la perception des participants des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs et leur âge (q.4)

Le premier résultat, ici, indique que plus les jeunes avancent en âge et moins ils sont convaincus de la fréquence régulière des actions environnementales posées par les adultes (q.18br). Il en est de même en ce qui concerne la perception des participants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par les jeunes en général (q.18cr). Elle demeure un sujet plutôt controversé pour les plus âgés du groupe 4 (16-17 ans et plus) puisqu'ils ne sont pas moins de 57 % à penser que les jeunes font « rarement » à

« jamais » des gestes concrets pour la préservation de l'environnement. Tandis que les plus jeunes du groupe 1 (10-11 ans) sont seulement 33,2 % à être de cet avis.

Une autre association significative intéressante est le fait que plus les jeunes avancent en âge et plus ils affirmeront la persuasion de leurs pairs quant à l'inutilité des petits gestes à la sauvegarde de l'environnement (q.20d). En fait, plus ils vieillissent et plus la différence d'opinions entre les jeunes est marquée. Plus précisément, les jeunes du groupe 1 (10-11 ans) semblent partagés également entre l'approbation (43,3 %) et la désapprobation (43,5 %) de cet énoncé. Tandis que ceux appartenant au groupe 4 (16-17 ans et plus), un écart de 31,8 % sépare les répondants étant pour (62,5 %) de ceux étant contre (30,7 %).

Cette tendance des participants plus âgés à penser que leurs pairs minimisent les effets positifs des petits gestes environnementaux, serait-elle en lien avec leur jugement sévère envers les actions environnementales posées par leurs pairs? Un autre résultat pourrait expliquer cette tendance plutôt lourde de la perception des plus âgés sur les actions environnementales de leurs pairs: le fait qu'ils sont plus nombreux à admettre que les jeunes en général ont d'autres activités plus importantes que celles visant la protection de l'environnement (q.21cr). Les participants du groupe 4 (16 ans-17 ans et plus) affirment ce fait à 94,4 % comparativement à 79,5 % pour les plus jeunes du groupe 1.

En résumé, plus les jeunes participants vieillissent et plus ils demeurent sévères envers la fréquence des actions des adultes et des jeunes en général. Ce qui confirme ainsi les constats de M. Pronovost à ce sujet lors de la première analyse⁵¹. Aussi, les plus âgés considèrent, à plus forte majorité par rapport aux plus jeunes, que leurs pairs croient que les petits gestes environnementaux ne font pas le poids dans la lutte contre les enjeux environnementaux et qu'en plus, ils ont d'autres préoccupations plus importantes que de s'occuper de l'environnement. D'ailleurs, dans la première partie des résultats visant la conscientisation environnementale, ils étaient plus nombreux que les plus jeunes à admettre que les jeunes en général affichent une moins grande motivation et un véritable désintéressement à la cause des enjeux environnementaux. Cela démontre bien que la conscientisation environnementale des plus âgés n'est peut-être pas aussi intégrée et acquise dans leur mentalité qu'on pourrait le penser et que même présente, elle ne les conduit pas nécessairement à vouloir agir pour leur environnement. Y aurait-il alors d'autres raisons qui provoqueraient ce blocage entre la conscientisation et l'action? Est-ce que la question du genre des participants par exemple, interviendrait dans cette démotivation et ce désintéressement pour la cause? Peut-être amènerait-elle à voir les derniers constats sous d'autres perspectives qui éclaireraient sur le pourquoi du comment de ce phénomène chez les jeunes participants?

⁵¹ Pronovost, 2009b, p. 19

4.2.1.4 Résultats des associations entre la perception des participants des gestes environnementaux posés par les adultes et leurs pairs et leur genre (q.3)

En ce qui concerne la relation entre la perception des jeunes participants sur les gestes environnementaux posés par les adultes et leur genre, aucune association n'a pu être établie. Par contre, les deux tests de khi deux qui sont ressortis avec une force de relation dans cette catégorie ouvrent incontestablement sur d'autres possibilités au sujet du manque de motivation à combattre les problèmes environnementaux chez les participants plus âgés. Le premier résultat démontre à ce sujet que plus des trois cinquièmes des répondants (64,6 %) reconnaissent la grande ignorance des jeunes quant aux moyens disponibles à leur implication pour la protection et l'amélioration de l'environnement (q.21dr). En fait, plus de la moitié (55,5 %) de ces répondants étant de cet avis sont des filles, comparativement aux garçons récoltant quant à eux un taux de 44,5 %. Des résultats très surprenants à première vue, si l'on considère que plus de 1200 institutions scolaires aux Québec font parties du réseau EVB, sans compter tous les autres mouvements environnementaux existants. Ces mouvements qui prônent pourtant l'éducation au *développement durable*, un concept dont l'un des buts principaux, selon le Ministère du Québec du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs (2002) est de « maintenir l'intégrité de l'environnement pour assurer la santé et la sécurité des communautés humaines et préserver les écosystèmes qui entretiennent la vie⁵² ».

⁵² <http://www.mddep.gouv.qc.ca/developpement/definition.htm>

Bien que surprenants, les résultats précédents vont de pair avec ceux de l'étude de *The European Opinion Research Group* (EORG) sur *les attitudes des Européens à l'égard de l'environnement*. Sans prendre en considération le genre des participants, il n'en reste pas moins que les résultats de cette étude ont révélé qu'auprès des individus âgés de 15 ans et plus interrogés, « le sentiment de mieux percevoir “les problèmes environnementaux” que les solutions est très dominant puisqu'il concerne environ les trois quarts de l'échantillon (73 %) contre une très faible minorité (7 %) qui pense “connaître les solutions”⁵³ ».

Pourtant, la majorité des filles reconnaissant l'ignorance des jeunes en général sur les moyens de s'impliquer pour protéger et améliorer l'environnement semblent davantage croire, en revanche, que les jeunes peuvent tout à fait accéder à des personnes ressources qui pourraient les aider dans leur engagement environnemental (q.21 gr).

Globalement, les résultats amènent à penser que les plus âgés sont plus conscients des enjeux environnementaux que les plus jeunes répondants et que les filles se montrent plus pessimistes que les garçons, mais il y a aussi quelques exceptions confirmant la règle. Par exemple, les plus jeunes trouvent plus important d'être utile à la société dans le futur et croient davantage à l'impossibilité pour la société moderne d'évoluer sans nécessairement causer de problèmes environnementaux avec le temps. Pour ce dernier énoncé, il semble que les garçons se montrent plus pessimistes que les filles à ce sujet.

⁵³ EORG, 2002, p.34

En matière de perception par les répondants sur les actions environnementales des adultes et de leurs pairs, leur fréquence est jugée très sévèrement par les plus vieux qui, pourtant, avouent que les jeunes en général ont d'autres préoccupations prioritaires et voient les petits gestes comme inutiles. Les filles sont plus nombreuses à admettre qu'elles ignorent les moyens menant à l'action environnementale et les garçons ont une impression plus négative sur l'aide qu'ils peuvent recevoir de personnes qui pourraient les amener à s'engager en environnement.

En regard des résultats précédents, il est démontré qu'en effet, l'âge dans une certaine mesure, mais plus particulièrement le genre des jeunes répondants, exercent une influence sur l'état de la conscientisation de ceux-ci, de leur perception de la conscientisation et de l'action de leurs pairs et des adultes. Cependant, ces deux variables ne sont pas les seuls facteurs qui doivent être pris en compte puisque la problématique demeure assez complexe et doit dépendre de plusieurs autres facteurs qui pourraient expliquer l'état de la conscientisation environnementale des jeunes et du même coup, leur perception de la démotivation et du désintéressement de leurs pairs et des adultes pour l'action environnementale. Lors de la revue de littérature (chapitre 2), plusieurs facteurs ont été exposés pouvant amener un jeune à l'action environnementale. Rappelons que l'auteure Mme Natasha Blanchet-Cohen (2008) décrit ces facteurs comme les six dimensions qu'un jeune doit franchir pour l'amener à agir. Les auteures Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000) sont d'avis que des facteurs (valeurs) socioculturels et pédagogiques doivent être acquis pour le développement du « vouloir

agir » en environnement. Ces valeurs dites « écologiques » nommées ainsi par les auteures Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001) doivent être transmises par l'éducation aux valeurs environnementales. Est-ce que l'école par le biais de leurs « mouvements verts » pourrait être une source efficace de transmission de « valeurs écologiques »? Est-ce que l'éducation relative à l'environnement (ERE) reçue par les jeunes participants provenant des écoles EVB faciliterait l'éveil ou même l'accroissement de leur propre conscientisation environnementale?

4.2.2 Le milieu scolaire : Première source directe de diffusion de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de transmission de « valeurs écologiques »

Dans le document sur la première analyse des données, ainsi que dans le chapitre sur la méthodologie de la recherche, il a été mentionné que :

La population à l'étude s'étend de la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Le quart des répondants est de niveau primaire, le trois quarts de niveau secondaire [...] Le quart des répondants proviennent d'écoles qui ne sont pas classées « Établissement vert Brundtland ». Comme ce réseau a été largement utilisé pour l'administration des questionnaires, il s'ensuit que les trois quarts des écoles rejointes sont de ce type. (Pronovost, 2009b, p.8)

À l'égard de ces données, la première partie de ce deuxième point sur le milieu scolaire, consiste plus spécifiquement à comparer l'état de la conscientisation environnementale des jeunes participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales des individus en général et de leurs pairs, leur perception de l'ERE et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. La nouvelle variable, l'indice de

milieu socioéconomique (IMSE), définie comme l'une des trois variables contrôles de cette recherche sera introduite, ici, pour ensuite s'insérer dans le troisième point sur le milieu familial. La deuxième partie est plutôt axée sur l'exploration des liens pouvant être établis entre la fréquence des actions environnementales posées par l'école (considérant son statut d'EVB ou de non EVB) perçues par les jeunes participants et les mêmes trois points de comparaison mentionnés précédemment, c'est-à-dire la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, ainsi que leur perception de la présence de l'ERE dans leurs écoles respectives. La dernière partie est plutôt réservée à la relation pouvant s'établir entre les rapports qu'entretiennent les jeunes avec leur école (considérant leur statut d'EVB ou de non EVB) et les énoncés référant aux mêmes trois éléments (conscientisation, action et ERE).

L'ERE INTÉGRÉE DANS LES ÉCOLES DU QUÉBEC AU MOYEN DE DIVERS MOUVEMENTS ENVIRONNEMENTAUX, TELS QUE CELUI DES EVB, AMÈNE-T-ELLE VRAIMENT LES JEUNES À DÉVELOPPER DAVANTAGE LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE?

Cette première variable sur le milieu scolaire étudiera dans un premier temps, la perception des jeunes sur leur propre conscientisation environnementale, la conscientisation et les actions environnementales posées par les autres jeunes et les adultes selon qu'ils fréquentent ou non un *Établissement vert Brundtland* (EVB). Ensuite, les associations entre la perception des jeunes participant concernant l'ERE

dans leurs écoles respectives et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou non un EVB et l'IMSE de leur école seront étudiées.

4.2.2.1 Résultats des associations entre le fait que les participants fréquentent ou pas un EVB et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs

Les prochains résultats concernent en premier lieu, la conscientisation environnementale des participants et leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs selon qu'ils fréquentent ou pas un EVB. En second lieu, il sera question de la perception des participants sur les actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs selon qu'ils fréquentent ou pas un EVB.

4.2.2.1.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LE FAIT QUE LES PARTICIPANTS FRÉQUENTENT OU PAS UN EVB ET LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE AINSI QUE LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Un premier résultat indique qu'aucune association n'est significative entre la préoccupation grandissante de la qualité de l'environnement (q.19ar) des jeunes interrogés et le fait qu'ils fréquentent ou ne fréquentent pas un EVB.

Dans le document sur la première analyse des données, des résultats démontraient qu'à la question 15r du questionnaire où les participants devaient prédire l'état de la situation de dix catastrophes écologiques, la moyenne de « l'index du pire » sur dix était

plus élevée du côté des jeunes fréquentant les EVB (5,9) que ceux provenant des non EVB (4,9). Pourtant, les tests de khi deux ici effectués révèlent qu'aucune association ne peut être faite entre ces deux variables. En effet, les résultats se montrent très variables pour chaque enjeu écologique.

Il semble par contre que les répondants provenant des non EVB croient davantage qu'il y a peu de choses qu'un individu puisse faire contre le problème de la pollution (q.17b). En d'autres mots, ils se sentent beaucoup plus impuissants à l'égard de ce problème que ceux provenant des EVB. Les jeunes fréquentant ces établissements (EVB) sont aussi plus positifs à l'égard de l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens en général (q.19b). Ce qui ne les empêche pourtant pas de se montrer plus pessimistes quant aux changements d'habitudes que les gens devront apporter pour sauvegarder l'environnement (q.19f).

Plus tolérants en regard des préoccupations environnementales grandissantes des individus en général, les jeunes des EVB se montrent plus sévères sur celles de leurs confrères et consœurs. Ils croient selon un avantage de 7,1 % que leurs pairs manquent davantage d'intérêt ou de motivation pour l'environnement (q.21br) par rapport aux jeunes des non EVB. Se montreront-ils aussi sévères envers les actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs?

4.2.2.1.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LE FAIT QUE LES PARTICIPANTS FRÉQUENTENT OU PAS UN EVB ET LEUR PERCEPTION DES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

En ce qui a trait aux associations liant la perception des jeunes répondants sur les actions environnementales posées par les individus en général et leur fréquentation ou pas d'un EVB, aucune association hautement significative n'a été décelée par les tests de khi deux.

Il y a toutefois deux associations du côté de leur perception sur les actions environnementales de leurs pairs qui ont été repérées par les tests de khi deux et gamma. Le premier démontre à ce sujet qu'il y a un peu plus de jeunes provenant des EVB (90,1 % comparativement à 85,1 % pour les jeunes des non EVB) qui approuvent l'attrait des jeunes en général pour d'autres activités qu'ils jugent plus importantes que celles priorisant la sauvegarde de l'environnement (q.21cr). Malgré cela, les jeunes provenant des EVB semblent reconnaître davantage la présence de personnes ressources qui pourraient les aider dans leur engagement environnemental (q.21gr). Somme toute, ils reconnaissent l'aide disponible à l'aboutissement de leur engagement environnemental, mais d'un autre côté, plus les jeunes des EVB avancent en âge et plus ils semblent vouloir repousser l'idée d'un engagement environnemental. Est-ce par intérêt personnel ou par la force des choses? La reconnaissance de personnes ressources dans les EVB est une chose, l'état de l'ERE dans ces écoles en est une autre. Qu'en est-il de la présence de contenu environnemental dans ces écoles selon les participants fréquentant les EVB comparativement aux autres qui ne fréquentent pas les EVB?

4.2.2.2 Résultats des associations entre la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires en fonction de leur âge, leur genre, du fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et l'IMSE de leur école

Les résultats portent, ici, sur les associations qui sont apparues significatives lors des tests de khi deux entre la perception des jeunes participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours, les activités scolaires et leurs activités parascolaires en fonction de leur âge, dans un premier temps, de leur genre dans un deuxième temps, selon qu'ils fréquentent ou non un EVB dans un troisième temps et selon l'IMSE de leur école dans un quatrième temps.

4.2.2.2.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES ET LEUR ÂGE (q.4r)

Un premier résultat révèle que plus les jeunes avancent en âge et moins ils sont nombreux à reconnaître la présence de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans le cadre des cours à leur école (q.19cr). Les jeunes du groupe 4 (16-17ans et plus) obtiennent un taux près de 10 % inférieur à la moyenne des participants étant en accord avec cet énoncé.

De par ce constat plutôt négatif des plus vieux sur le contenu environnemental de leur cours, une autre association, la plus forte jusqu'à présent ($p = ,000$ et $g = ,356$) démontre le prolongement de cette négativité au sujet, cette fois, de la présence d'activités environnementales à leur école (q.19dr). En d'autres mots, les plus vieux participants du

groupe 4 (16-17 ans et plus) ont un taux de 18,2 % inférieur à la moyenne des participants étant en accord avec cet énoncé comparativement au groupe des plus jeunes (10-11 ans) qui ont un taux de 15,9 % supérieur à la moyenne dans la même catégorie de réponse. Voici un graphique illustrant ce phénomène :

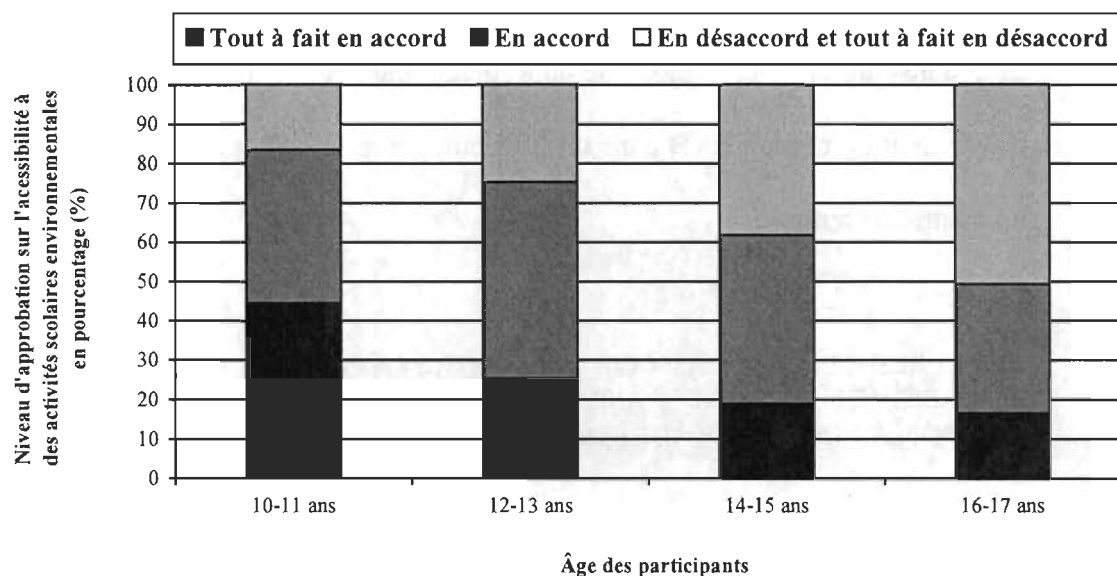


Figure 3. Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur âge.

Le graphique ci-dessus démontre bien le désaccord des jeunes qui s'accroît graduellement à mesure qu'ils vieillissent sur la présence d'activités environnementales à leur école. Le phénomène inverse se produit, pour ceux qui prétendent être en accord avec cette assertion puisque la pente descendante que forment les données de cette catégorie de réponses illustre clairement que les plus jeunes répondants sont beaucoup plus de cet avis que les plus âgés. Or, M. Pronovost citait à ce propos dans le document

de la première analyse que « les deux tiers des participants affirment que l'on parle souvent d'environnement dans les cours et qu'il est possible de participer à des activités reliées à l'environnement (réponses "tout à fait d'accord" et "en accord"). On semble ainsi reconnaître le rôle éducatif de l'école en matière d'environnement » (Pronovost, 2009b, p. 18). Cette reconnaissance dépendrait, en fait, du groupe d'âge auquel il appartient selon les résultats obtenus dans cette présente étude.

Pour ce qui est de leur perception de la présence de l'ERE dans leurs activités parascolaires, il semble qu'il n'y ait aucune association à faire avec l'âge des participants en tant que tel.

Il apparaît presque évident que les plus jeunes reconnaissent davantage la présence de l'ERE dans leurs cours et leurs activités scolaires. À présent, quelles sont les conclusions qu'apportent les associations entre l'ERE perçue par ces derniers et leur genre?

4.2.2.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES ET LEUR GENRE (q.3)

Dans cette partie, les tests de khi deux n'ont repéré aucune association en ce qui concerne la présence de l'ERE dans leurs cours et leurs activités scolaires en fonction de leur genre. Une seule association significative a été repérée et elle fait référence ici à la perception des jeunes sur la présence de l'ERE dans leurs activités parascolaires. Les résultats démontrent que les filles plus que les garçons, selon un écart de 14 % les

séparant, approuveraient davantage l'accessibilité à des activités parascolaires à caractère environnemental (q.21hr).

Selon les associations significatives précédentes, liant l'âge et la présence de l'ERE dans les cours et les activités à l'école, les répondants plus âgés semblent plus nombreux à être en désaccord avec la présence de contenu environnemental dans ces deux situations. D'autre part, les conclusions indiquent ici que les filles se montrent plus souples à ce sujet en prétendant qu'au contraire, les jeunes ont accès à des activités parascolaires consacrées à l'environnement.

Quand est-il à présent des jeunes fréquentant les EVB en comparaison avec ceux fréquentant des non EVB sur le sujet?

4.2.2.2.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES ET LE FAIT QU'ILS FRÉQUENTENT OU PAS UN EVB

Tel que mentionné précédemment, les trois quarts des écoles à l'étude font partie du réseau EVB et en plus, « celles-ci sont un peu plus représentées au niveau secondaire qu'au niveau primaire » (Pronovost, 2009b, pp. 8-9).

Malgré la surreprésentation de ces écoles provenant de l'échantillon étudié, les résultats concernant la conscientisation environnementale des jeunes et leur perception

de la conscientisation et des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs n'ont pas toujours été en leur faveur. En sera-t-il autrement en ce qui concerne la perception des participants sur la présence de l'ERE à leurs écoles? Reconnaisent-ils à tout le moins la présence de contenu environnemental dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires? Les résultats suivants semblent vouloir redonner un second souffle à l'image des EVB puisque les jeunes fréquentant ces établissements, semblent en effet reconnaître davantage la présence de contenu environnemental dans leurs cours à l'école (q.19c) que ceux fréquentant les non EVB selon un écart de près de 10 % séparant les deux groupes.

Un autre résultat laissant croire que le mouvement vert des EVB peut modifier la perception des plus jeunes répondants fréquentant ces établissements quant à la présence de l'ERE dans leur école : leur plus grande réserve en ce qui concerne l'inaccessibilité à des activités parascolaires environnementales (q. 21hr). Les répondants provenant des EVB représentent 48,9 % des jeunes à reconnaître l'inaccessibilité à ces activités contre 55,0 % pour ceux fréquentant des non EVB. L'ERE semble avoir une longueur d'avance dans les programmes éducatifs des écoles faisant partie du réseau EVB selon les participants, mais est-elle aussi valable et applicable dans le programme d'une école très défavorisée par rapport à celui d'une école très favorisée?

4.2.2.2.4 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES ET L'IMSE DE LEUR ÉCOLE

Ici, un lien se crée entre la perception des jeunes sur la présence de l'ERE à leur école et la nouvelle variable, l'IMSE (décrite au chapitre 2). Elle permet le calcul de l'indice de défavorisation des écoles du Québec qui s'étend sur une échelle comportant dix rangs (rang 1 = plus favorisé et rang 10 = plus défavorisé). Dans l'optique de rendre les tests khi deux plus efficaces, les rangs de l'échelle ont été regroupés deux par deux pour ainsi former quatre groupes : (Rangs 1 et 2 = Groupe 1) (Rangs 3 à 7 = Groupe 2) (Rang 8 = Groupe 3) et (Rangs 9 et 10 = Groupe 4).

De toutes les associations entre la conscientisation environnementale des jeunes participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs, leur perception de l'ERE reçue à leur école et l'IMSE de leur école, trois associations seulement se sont avérées significatives. Il se trouve, en plus, qu'elles ont toutes un lien avec la perception des jeunes sur la présence de l'ERE à leur école.

Le premier résultat démontre à ce sujet qu'en général, plus l'indice de défavorisation des écoles augmente et plus les jeunes reconnaîtront la présence de contenu environnemental dans leurs cours (q.19cr). Voici le graphique illustrant ces résultats :

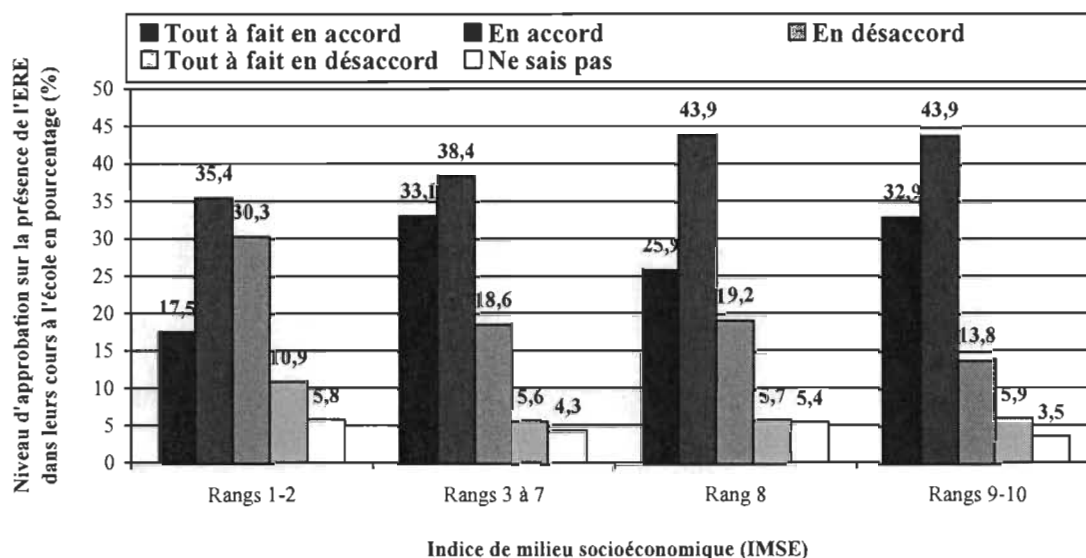


Figure 4. Niveau d'approbation des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours en fonction de l'IMSE de leur école.

Les résultats de la figure 4 confirment la tendance expliquée un peu plus haut. Les jeunes répondants provenant des écoles les plus défavorisées (Rangs 9 et 10) sont les plus nombreux à percevoir les notions environnementales dans leurs cours. Pour ce qui est de la désapprobation de cet énoncé, les jeunes répondants dont leur école correspond aux écoles de rangs 1 et 2 (écoles très favorisées) sont largement plus nombreux à être de cet avis.

Le même rapport s'établit entre la perception de l'ERE des jeunes répondants dans les activités environnementales à leur école et l'IMSE. Cette fois, les deux premiers groupes (écoles moyennement favorisées à très favorisées) comptent moins de jeunes appuyant le fait qu'ils peuvent souvent participer à des activités en lien avec

l'environnement (q.19dr) que ceux des deux derniers groupes (écoles défavorisées à très défavorisées).

Il en est de même en ce qui a trait à l'inaccessibilité des activités parascolaires consacrées à l'environnement et l'IMSE des écoles à l'étude. Les jeunes répondants provenant des écoles plus favorisées (rangs 1 à 7) se prononcent davantage en accord avec l'inaccessibilité des activités parascolaires consacrées à l'environnement (q.21hr) que ceux des écoles plus défavorisées (rangs 8 à 10). Quelles sont les causes à l'origine de ces résultats? Les programmes environnementaux en milieux défavorisés s'appliquent-ils de la même façon que dans les écoles en milieux favorisés? Y aurait-il malgré ce que l'on pourrait en penser, plus de ressources humaines, matérielles et financières adéquates dans les milieux défavorisés? Y aurait-il plus de temps consacré à l'environnement dans les cours des écoles plus défavorisées? Est-ce par manque de connaissances sur le sujet ou par ignorance que les jeunes en milieux défavorisés reconnaissent presque deux fois plus qu'en milieu favorisé la présence de contenu environnemental dans leurs cours et dans les activités parascolaires?

Les plus jeunes répondants provenant des EVB qui affirmaient, d'après les résultats précédents, qu'ils avaient effectivement accès à des activités environnementales à leur école, participent-ils à ces activités? Sont-ils vraiment à l'affût des activités qui se déroulent à leur école? L'influence des EVB sur la conscientisation et leur perception de l'ERE semble assez présente à un jeune âge, mais elle semble vouloir s'estomper à

mesure qu'ils vieillissent. En fait, ceux qui reconnaissent davantage la présence de contenu environnemental à leur école sont les plus jeunes répondants provenant d'écoles défavorisées.

Les écoles reconnues *Établissements verts Brundtland* (EVB) et leur mouvement prônant l'éducation au développement durable, font-elles réellement une différence au niveau de la conscientisation environnementale des jeunes participants provenant de ces écoles comparativement à ceux provenant des écoles non EVB? Les résultats précédents démontrent que plus les jeunes interrogés avancent en âge, plus ils nieront la présence de contenu environnemental dans leurs cours et dans leurs activités à l'école. En revanche, les filles sont plus nombreuses à percevoir l'accessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement et les plus jeunes participants fréquentant des EVB en milieu défavorisé reconnaissent davantage la présence de contenu environnemental à leur école.

En supposant qu'un lien existe entre les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, serait-il alors adéquat de prétendre qu'un jeune fréquentant un EVB aurait des rapports plus positifs avec l'école? Il semblerait, en effet, que certains liens existeraient entre ces deux variables, mais ils seront plus largement développés dans le dernier point portant sur le sujet.

Jusqu'à présent, plusieurs facteurs pouvant modifier la conscientisation environnementale des jeunes interrogés et leur perception de la conscientisation et des actions environnementales de leurs pairs et des adultes comme l'âge, le genre, le fait qu'ils fréquentent un EVB et l'IMSE de leurs écoles ont été exposés. En ce qui a trait plus particulièrement aux résultats sur le statut de l'école, ils démontraient entre autres que les jeunes provenant des EVB se sentaient moins impuissants vis-à-vis du problème de la pollution, mais d'un autre côté, ils étaient plus nombreux à penser que les jeunes en général avaient d'autres activités plus importantes que de s'occuper de l'environnement. Aussi, ils se montraient plus sévères quant à la fréquence des actions environnementales posées par leurs pairs et les adultes et pourtant, aucune association ne semblait significative entre la fréquentation ou pas d'un EVB et les actions environnementales posées cette fois par l'école. En contrepartie, les résultats de la première analyse démontrent que plus de la moitié (environ 58 %) des répondants affirment que leur école poserait fréquemment des gestes pour améliorer l'environnement.

CETTE PERCEPTION DE LA GRANDE IMPLICATION ENVIRONNEMENTALE DE LEUR ÉCOLE, FAVORISERAIT-ELLE LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE CHEZ LES JEUNES QUÉBÉCOIS?

Les prochains résultats concernent en ce sens, les liens entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école et : 1) le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, leur genre, leur âge et l'IMSE de leur école, 2) leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions

environnementales posées par les individus en général et leurs pairs et 3) leur perception de l'ERE à leur école qu'elle soit reconnue EVB ou non.

4.2.2.3 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q18dr) et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, leur genre, leur âge et l'IMSE de leur école.

Même si le genre des participants et le fait que leur école soit reconnue EVB ou non ne semblent avoir aucun effet sur leur perception des actions environnementales posées par leur école, l'âge de ceux-ci semble toutefois y jouer un rôle plus déterminant. D'ailleurs, dans le précédent point sur la conscientisation et l'action environnementale, les résultats avaient démontré l'existence de liens significatifs entre l'âge et la perception des jeunes répondants sur les actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs. Ils révélaient que plus les jeunes vieillissaient et plus ils se montraient sévères à cet égard. Il en est de même pour cette association qui démontre que plus les participants avancent en âge et moins ils sont persuadés que leur école pose régulièrement des actions environnementales.

Précédemment, les résultats démontraient que les participants provenant des écoles ayant un indice de défavorisation plus élevé étaient jusqu'à deux fois plus nombreux dans certains cas, à reconnaître le contenu environnemental dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires. Le présent résultat ne fait pas exception à cette reconnaissance de l'ERE dans les écoles plus défavorisées du Québec. Au contraire, sur

le taux total (88,6 %) de participants qui croient que leur école fait régulièrement des actions environnementales, 61,9 % d'entre eux proviennent des écoles avec un IMSE de rang 8 à 10 (défavorisées à très défavorisées) comparativement à un taux de participants de 38,1 % pour ceux fréquentant des écoles avec un IMSE de rang 1 à 7 (très favorisées à moyennement favorisées).

4.2.2.4 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs

L'IMSE et l'âge des participants ont assurément un lien avec la perception des jeunes sur la fréquence des gestes environnementaux posés par leur école selon les résultats obtenus précédemment. Est-ce de même en ce qui concerne leur perception de leur propre conscience environnementale ainsi que celle sur la conscientisation et les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs?

4.2.2.4.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LEUR ÉCOLE (q.18dr) ET LEUR PROPRE CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE AINSI QUE LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

L'association la plus éloquente à ce sujet et l'une des plus fortes de cette recherche d'ailleurs ($p = ,000$ et $g = ,396$) est sans contredit celle démontrant qu'au total, 89,9 % des jeunes répondants ont avoué être, actuellement, plus préoccupés par la qualité de l'environnement qu'avant (q.19ar). De ce taux, 90,1 % d'entre eux prétendent que leur

école pose constamment des gestes pour l'environnement contre 9,9 % prétendant le contraire. Pour les 10,1 % de jeunes restants qui ne se sentent pas plus préoccupés qu'avant, ils sont par le fait même, moins nombreux (79,7 %) à penser que leur école fait souvent des gestes environnementaux. Voici le graphique démontrant cette forte relation :

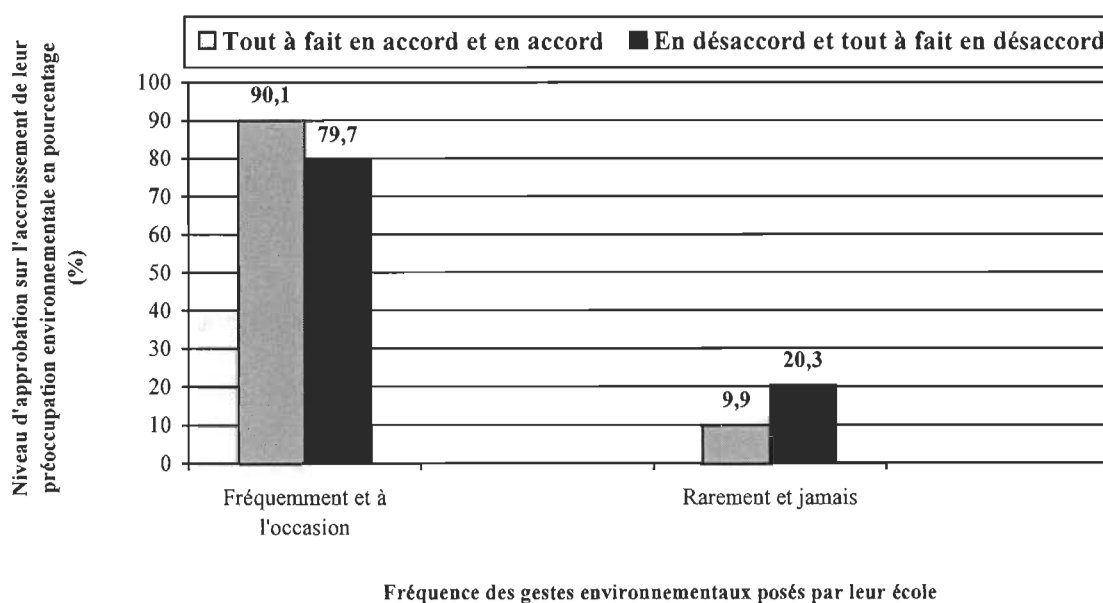


Figure 5. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur perception de la fréquence des gestes environnementaux posés par leur école.

Le graphique ci-dessus illustre bien l'impact de l'action environnementale de l'école sur l'accroissement de la conscientisation environnementale d'un jeune. Plus un jeune percevra son école comme « active environnementalement », plus il aura l'impression d'une préoccupation personnelle grandissante pour la préservation de l'environnement. L'inverse est aussi valable en ce sens que les jeunes répondants percevant plus rarement

des gestes environnementaux de la part de leur école ont moins l'impression de se sentir plus préoccupés par l'environnement qu'avant.

Il semble par contre n'y avoir aucun lien entre leur perception de l'état de l'environnement dans leur milieu de vie immédiat (q.13a), de ce qu'il en sera advenu dans vingt ans (q.14a) et la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école. Il n'y a aucune association non plus, du côté de leur perception de l'état de l'environnement dans le monde (q.13b) aujourd'hui. Mais pour ce qui est de la façon de concevoir l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans (q.14b), les tests khi deux ont effectivement détecté une association significative. Elle dénote, en fait, deux phénomènes diamétralement opposés l'un de l'autre. D'un côté, les résultats indiquent que, globalement, plus un jeune pense que l'environnement sera en piteux état dans vingt ans et moins il croira son école active pour la cause. De l'autre, il semble que sur un total de 89,1 % de jeunes qui sont convaincus du grand dévouement de leur école pour la cause, 27,3 % (taux le plus élevé dans cette catégorie) semblent penser que l'état de leur environnement dans vingt ans sera « très mauvais », 24,1 % plutôt « moyen » et suivi de près (20,9 %) par ceux qui le qualifient de « mauvais ». Ce pessimisme semble vouloir se prolonger lorsqu'il s'agit de donner leurs avis sur la situation future de certains enjeux environnementaux. Pour eux, la situation de six enjeux sur dix mentionnés à la question 15r sera pire dans vingt ans, comparativement à quatre enjeux pour les participants qui ne voient pas nécessairement leur école active à la préservation de l'environnement. Sur une note plus positive, les premiers qui considèrent leur école

active pour la cause environnementale croient indéniablement en plus grand nombre que l'amélioration de l'environnement dépend, entre autres, des changements dans les habitudes de consommation des individus (q.19e) et de leur implication pour une législation plus stricte en matière d'environnement (q.19gr). Ils représentent 63,3 % à être « tout à fait d'accord » avec la première assertion, contre 49,5 % pour ceux qui ne voient pas leur école active pour l'environnement. Tandis que pour la deuxième assertion, les participants croyant leur école active du point de vue environnemental ont un taux de plus de 10 % supérieur en faveur de cet énoncé que ceux qui n'y croient pas. Enfin, le dernier résultat démontre que les jeunes croyant davantage au plus grand respect que porteront les gens envers l'environnement dans vingt ans (q.12br) sont plus nombreux à percevoir leur école « active environnementalement » parlant.

Il semble n'y avoir dans ce cas-ci, aucune association significative entre la perception des répondants sur la conscientisation environnementale plus particulièrement de leurs pairs et la fréquence des gestes environnementaux posés par leur école.

En général, les jeunes participants voient leur conscientisation environnementale se modifier selon qu'ils voient ou ne voient pas leur école comme un acteur important à la préservation de l'environnement. Ceux qui la voient ainsi, ont une préoccupation de la qualité de l'environnement actuelle plus affirmée et demeurent davantage positifs à l'égard du comportement des gens dans le futur. Paradoxalement, ils ont tendance à être plus pessimistes à l'égard de l'état de l'environnement dans vingt ans et de la situation

des enjeux environnementaux qu'ils voient, pour la majorité, pire d'ici quelques décennies.

À présent, quand est-il de leur perception des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs?

4.2.2.4.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LEUR ÉCOLE (q.18dr) ET CELLE DES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Ici, deux énoncés concernant pour la premier, la perception des jeunes répondants sur le nombre adéquat de gestes que posent les jeunes en général pour réduire leur impact sur l'environnement (q.20a) et pour le deuxième, leur incapacité à agir pour protéger l'environnement (q.20b) s'avèrent être des associations significatives. Mais leur force de relation quasi inexistante ne permettait pas de considérer ces associations comme valables.

Ce qui n'inclut pas les deux prochains résultats, puisqu'une force de relation semble accompagner les associations s'y rattachant. La première révèle ainsi que les jeunes qui croient leur école active sur le plan environnemental sont moins nombreux à penser que la plupart des jeunes croient que les petits gestes sont inutiles (q.20d). Ils sont aussi moins nombreux à percevoir positivement l'aide qu'ils peuvent recevoir de personnes dans leur engagement environnemental (q.21gr). Le fait de percevoir leur école poser

des gestes plus fréquemment pour la sauvegarde de leur environnement ne semble avoir ici, aucune incidence directe sur la reconnaissance des jeunes concernant la présence de personnes aptes à les entraîner vers un engagement dans la lutte contre les enjeux environnementaux. Cependant, les résultats ci-dessous démontreront que la perception d'une grande implication environnementale de l'école par les participants a un lien direct sur leur perception de l'ERE présente dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

4.2.2.5 Résultats des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales posées par leur école (q.18dr) et leur perception de la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires

Les trois résultats énumérés ci-dessous se sont tous avérés des associations moyennes d'après les tests de khi deux et de gamma. Ce qui signifie qu'elles demeurent parmi les plus fortes de cette recherche.

En ce qui concerne la première association significative, elle démontre que les jeunes percevant des gestes environnementaux posés régulièrement de la part de leur école sont beaucoup plus nombreux (selon un taux de 25 % les séparant) à reconnaître la présence de contenu environnemental dans leurs cours (q.19cr). L'inverse est aussi vrai, car plus un jeune n'arrivera pas à déceler la présence régulière de gestes environnementaux posés par leur école, plus il reniera la présence de contenu environnemental dans ses cours. Il en est de même pour la prochaine association indiquant que les participants percevant

leur école plus active en matière d'environnement seront deux fois plus nombreux à reconnaître la présence d'activités scolaires à caractère environnemental (q.19dr) et à nier l'inaccessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement (q.21hr). Voici l'illustration de cette association ($p = ,000$ et $g = -,446$) à l'aide du graphique ci-dessous :

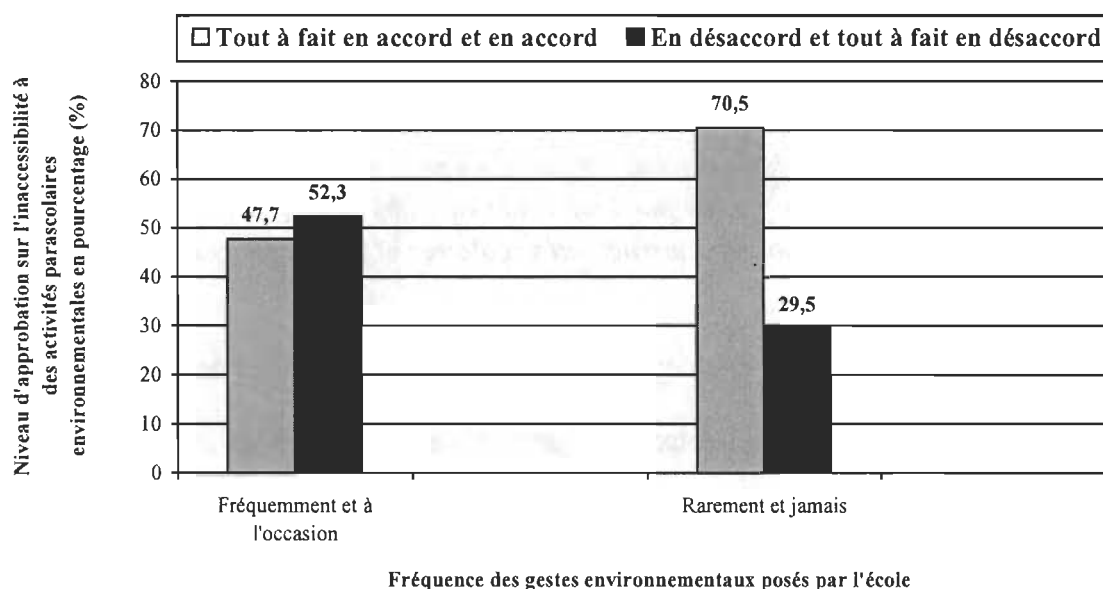


Figure 6. Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur perception de la fréquence des gestes environnementaux posés par leur école.

Le graphique illustre bien ce phénomène décrit précédemment du fait que les jeunes percevant leur école plus active en matière d'environnement sont plus nombreux à réprouber l'inaccessibilité à des activités parascolaires environnementales à leur école.

En fait, ils sont partagés presque équitablement entre le refus et l'approbation de cet énoncé dû à l'écart assez faible entre les deux. Ceux voyant leur école moins active à la cause sont, quant à eux, très catégoriques dans leur choix de réponse, approuvant à très forte majorité cet énoncé.

Ce qui met fin à cette partie de résultats des associations significatives en lien avec la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école et son influence sur la conscientisation environnementale des jeunes répondants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales de leurs pairs et des adultes ainsi que celle de l'ERE à leur école.

En résumé, peu importe que l'école soit reconnue EVB ou pas, que les participants soient un garçon ou une fille, ces deux variables n'ont aucun lien significatif avec le fait que les jeunes participants perçoivent leur école active ou pas en matière d'environnement. L'âge et l'indice de défavorisation (IMSE) sont, par contre, deux variables ayant un lien considérable avec cette assertion. En fait, il semble que les plus jeunes venant de milieux socioéconomiques plus défavorisés ont davantage l'impression que leur école pose plus souvent des actions environnementales.

Les participants voyant leur école plus active sur le plan environnemental démontrent un plus grand optimisme quant au comportement pro environnemental des gens dans le futur. Ils se montrent aussi plus confiants de la répercussion des gestes

environnementaux posés par les gens et ce, qu'ils soient petits ou grands. En revanche, ils sont plus nombreux à être pessimistes par rapport à l'état de la majorité des enjeux écologiques qu'ils voient pire dans vingt ans et ne semblent pas reconnaître l'aide de personnes afin qu'ils puissent s'engager en environnement.

Le lien unissant les gestes environnementaux posés par l'école à l'éveil de la conscience environnementale des jeunes ne semble pas si évident. Il est toutefois un facteur à considérer dans l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Sans oublier l'association entre celui-ci et la perception des participants sur la présence de l'ERE à l'école. Le fait de percevoir leur école comme étant active en matière d'environnement a, sans contredit, une influence positive sur la perception des jeunes concernant l'ERE qu'ils voient beaucoup plus présente dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

Pour terminer cette deuxième partie sur la description des résultats sur ce concept du milieu scolaire, un dernier facteur qui a déjà été introduit précédemment dans la première partie des résultats sur le statut des écoles EVB/non EVB sera étudié. Il s'agit des rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école comportant cinq indicateurs.

LES RAPPORTS QU'UN JEUNE ENTRETIENT AVEC SON ÉCOLE, QU'ILS SOIENT POSITIFS OU NÉGATIFS, JOUENT-ILS UN RÔLE DÉTERMINANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SA CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE?

Comme mentionnés précédemment, les questions ou énoncés se rapportant aux rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école sont ceux constituant la section G du questionnaire (Appendice B), intitulée *Environnement scolaire*. Cette section comporte en fait cinq questions ou énoncés ayant pour sujet : la performance académique des participants, leur capacité à réussir leur cours, le nombre de leurs échecs, leur participation à des activités parascolaires environnementales ou non et leurs ambitions scolaires.

Concernant les liens unissant certains de ces énoncés, les résultats de la première analyse des données en sont arrivés à des conclusions assez révélatrices lorsqu'il y est mentionné entre autres que « des rapports positifs avec l'école, au plan de la réussite scolaire ou de la participation à des activités parascolaires, vont également de pair avec une plus grande conscience environnementale » (Pronovost, 2009b, p. 30). En revanche, M. Pronovost ajoute également que : « Les échecs scolaires alimentent une image plus négative de soi qui se reflète bien entendu dans le système des valeurs (valorisation de l'hédonisme et de l'argent, refus d'amour et d'enfants, etc.). Ils contribuent également à diminuer les ambitions scolaires et se reflètent, comme on le verra, sur les attitudes par rapport à l'avenir et à l'environnement » (Pronovost, 2009b, p. 11).

La vérification des conclusions précédentes tirées de la première analyse des données et l'apport de résultats complémentaires confirmant ainsi le lien existant entre les rapports des répondants avec l'école, leur conscientisation et leur perception de la conscientisation et de l'action environnementale des individus en général et de leurs pairs sont les principaux objectifs à atteindre pour cette dernière partie des résultats concernant le milieu scolaire. Pour cela, un premier point sera formé des cinq sous-points suivant : 1) le premier apparaît plutôt comme un résumé des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école en tant que tels. Ensuite, il sera question d'exposer les associations entre les rapports des jeunes avec l'école et 2) leur âge, 3) leur genre, 4) le fait qu'ils fréquentent un EVB ou pas et 5) l'IMSE de leur école. Dans un deuxième temps, chacune des questions définissant les rapports des jeunes avec l'école sera abordée individuellement et mise en relation avec celles sur la conscientisation environnementale des participants, leur perception de celle de leurs pairs et des adultes en premier lieu, avec celles concernant leur perception sur les actions environnementales posées par leurs pairs et les adultes en deuxième lieu et avec celles ayant pour sujet, leur perception sur la présence de l'ERE dans leur école en dernier lieu.

4.2.2.6 Résultats amenant à l'établissement d'un portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes participants avec l'école suivis des résultats sur les associations entre les rapports des participants avec l'école et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et selon l'IMSE de leur école.

Question d'introduire ce point sur les rapports des jeunes avec l'école, un portrait global de ces rapports prendra place. Ensuite, suivront les résultats des associations entre

ces rapports qu'ont les jeunes avec l'école et leur âge en premier lieu, leur genre en deuxième lieu, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB en troisième lieu et l'IMSE de leur école en quatrième lieu.

4.2.2.6.1 PORTRAIT DES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES PARTICIPANTS AVEC L'ÉCOLE

Évidemment, il ne s'agira ici que d'un aperçu global des liens pouvant s'établir entre chaque variable déterminant les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école puisqu'ils ne constituent pas en somme, l'un des objectifs de cette recherche et qu'ils ont déjà été la cible de nombreuses études sociologiques par le passé. En voici les associations significatives qui ont été relevées lors des tests de khi deux et de gamma effectués.

Le premier résultat démontre que les répondants qui disent très bien réussir à l'école (q.22a) vont, en général, pratiquer plus régulièrement des activités organisées par l'école (q.22) comparativement à ceux ne croyant pas à leur bonne performance scolaire. Selon la deuxième association la plus forte de cette recherche ($p = ,000$ et $g = -,486$), les premiers sont près de deux fois plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études (selon un taux de 63 %) jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire (q.23r) comparativement à ceux ne croyant pas réussir très bien à l'école. Pour ceux qui ont confiance en leur capacité de réussir à l'école (q.22b), la poursuite des études s'étend également pour la grande majorité d'entre eux (56,5 %) jusqu'aux études universitaires

(q.23r). Par contre, il semble n'y avoir aucune association à faire entre la capacité de leur réussite scolaire (q.22b) et la pratique d'activités organisées par l'école (q.22). Quant aux participants qui pensent avoir des échecs dans au moins deux matières (q.22c), leur volonté de poursuivre leurs études jusqu'à l'université (q.23r) est présente pour la majorité d'entre eux, mais semble moins décisive puisque le taux de participants s'abaisse ici à 40 %. En référence à ces résultats, le lien entre la réussite scolaire et la poursuite des études est flagrant. Moins les jeunes croient en leur chance de réussir à l'école, moins ils voudront poursuivre des études de longue durée. Par contre en ce qui a trait à la pratique des activités organisées par l'école, il semble y avoir une association, mais sans pratiquement aucune force de relation. Elle n'est donc pas valable aux fins de cette recherche. La dernière association complétant ce portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école est celle démontrant que les participants pratiquant régulièrement des activités organisées par l'école (q.22r) sont plus nombreux à vouloir faire des études universitaires (q.23r) que ceux n'en pratiquant pas ou rarement selon un écart de près de 10 % les séparant.

4.2.2.6.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES PARTICIPANTS AVEC L'ÉCOLE ET LEUR ÂGE (q.4r)

La première association indique que malgré un très haut taux de participants (75,3 %) croyant en leur performance scolaire (q.22a), il reste que plus les jeunes avancent en âge et plus ils sont nombreux à avoir l'impression de ne pas très bien réussir à l'école. Pourtant, les participants plus âgés du groupe 4 sont plus nombreux que les plus jeunes

du groupe 1 à nier la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c). En ce qui concerne la capacité des jeunes à réussir à l'école (q.22b), il n'y a aucune association à faire entre cet énoncé et l'âge des participants. Pour ce qui est de la pratique des activités organisées par l'école (q.22r), les plus jeunes (10-11 ans) ont un taux de 31,8 % supérieur à celui des plus âgés (16-17 ans et plus) démontrant ainsi que les plus jeunes répondants pratiquent plus régulièrement des activités organisées par l'école que les plus âgés. Ces statistiques rejoignent en tout point celles obtenues plus tôt dans les résultats sur les EVB où les plus jeunes fréquentant ces établissements conservaient aussi une avance plus que confortable par rapport aux participants plus âgés concernant la participation à ces activités. Quant à l'association entre les ambitions scolaires des participants (q.23r) et leur âge, elle n'a pas été prise en compte également dû à sa force de relation quasi inexistante.

4.2.2.6.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES PARTICIPANTS AVEC L'ÉCOLE ET LEUR GENRE (q.3)

Il n'y a que deux associations significatives qui ont été détectées par les tests de khi deux et gamma. La première concerne la performance académique des participants (q.22a) où il est démontré que sur les 75,2 % de répondants qui admettent leur très bonne réussite scolaire, 55,1 % sont des filles et 44,9 % des garçons. Elles sont d'ailleurs beaucoup plus nombreuses que les garçons, selon un écart de 18 %, à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'université. À nouveau, le lien entre la bonne performance académique et la poursuite des études semble faire ces preuves. En ce qui a trait aux

liens entre la capacité de la réussite de leurs cours (q.22b), la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c), la pratique d'activités organisées par l'école (q.22r) et le genre des participants, ils apparaissent inexistantes lorsque soumis au test de khi deux.

Qu'en est-il à présent des associations entre les rapports qu'entretiennent les jeunes avec leur école et le fait qu'ils fréquentent ou pas un *Établissement vert Brundtland* (EVB) qui avait été très rapidement introduit dans la première partie sur le statut des écoles (EVB/non EVB)?

4.2.2.6.4 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES PARTICIPANTS AVEC L'ÉCOLE ET LE FAIT QU'ILS FRÉQUENTENT OU PAS UN EVB

Les tests de khi deux n'ont détecté aucune association entre la performance scolaire (q.22a) des participants, leur capacité à réussir à l'école (q.22b), leurs ambitions scolaires (q.23r) et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. Il n'y a conséquemment que deux énoncés qui ont un lien avec le fait que les jeunes participants fréquentent ou pas un EVB.

La première association significative a permis de constater que la majorité des répondants (fréquentant ou pas un EVB) ne croient pas avoir d'échecs dans au moins deux matières cette année (q.22c). Il y a pourtant un écart de 10 % séparant les jeunes des non EVB (en nombre inférieur) de ceux des EVB (en nombre supérieur) admettant la possibilité d'échecs.

Pour ce qui est du dernier résultat, l'association démontre que les jeunes des non EVB participent plus fréquemment à des activités organisées par l'école (q.22r) que ceux des EVB. Un écart de 15 % cette fois-ci les sépare l'un (77,1 % pour les non EVB) de l'autre (62,1 % pour les EVB).

4.2.2.6.5 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES RAPPORTS QU'ENTRETIENNENT LES JEUNES PARTICIPANTS AVEC L'ÉCOLE EN FONCTION DE L'IMSE DE LEUR ÉCOLE

Dans ce cas-ci, une seule association s'est avérée significative présentant en plus une force de relation. Elle démontre que parmi les 96,4 % des participants qui ont acquiescé avoir la capacité de réussir à l'école (q.22b), les participants fréquentant des écoles avec un IMSE de rang 8 à 10 (défavorisées à très défavorisées) récoltent les taux de participants étant de cet avis le plus bas. En fait, plus l'indice de défavorisation de leur école augmente et moins ils ont confiance en leur capacité de réussir à l'école.

Les autres questions constituant ici, les rapports des jeunes avec l'école comme leur performance académique (q.22a), la possibilité d'avoir des échecs dans au moins deux matières (q.22c), la pratique d'activités organisées par l'école (q.22r) et la poursuite des études (q.23r) ne sont pas considérés dû à la quasi-inexistence de force de relation entre ces énoncés et l'IMSE de leur école.

Bref, à partir des résultats des quatre points précédents, sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, certains constats majeurs en résultent.

Premièrement, la grande confiance en sa réussite scolaire favorisera la poursuite des études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Deuxièmement, la performance scolaire est surtout perceptible auprès des plus jeunes participants de genre féminin fréquentant des écoles avec un indice de défavorisation peu élevé (plus favorisées).

4.2.2.7 Résultats des associations entre la performance académique des participants et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école

Les associations qui s'en suivent concernent en premier lieu la conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs. En deuxième lieu, les associations sur la perception des participants des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs sont ici exposées. Finalement, celles entre leur performance académique et leur perception de l'ERE à leur école concluent ce point.

4.2.2.7.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE (q.22ar) DES PARTICIPANTS ET LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE, LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Les participants plus confiants de leur très bonne performance scolaire accordent une plus grande importance à leur rôle dans la société dans le futur (q.10hr). Ils sont également plus aptes à constater leur plus grande préoccupation environnementale (q.19ar). L'association s'y rattachant est l'une des plus fortes de cette recherche ($p = ,000$

et $g = ,371$) démontre que 90,1 % des répondants constatent une préoccupation grandissante de leur part pour l'environnement. Parmi ceux-ci, un taux de 77,4 % de participants ont confiance en leur réussite scolaire comparativement à 22,6 % qui n'ont pas confiance en cette réussite. Le même rapport s'établit pour ceux qui avouent ne pas être plus préoccupés par l'environnement qu'avant selon un écart rétrécissant cette fois à 22 % les séparant. Voici le graphique illustrant ces résultats :

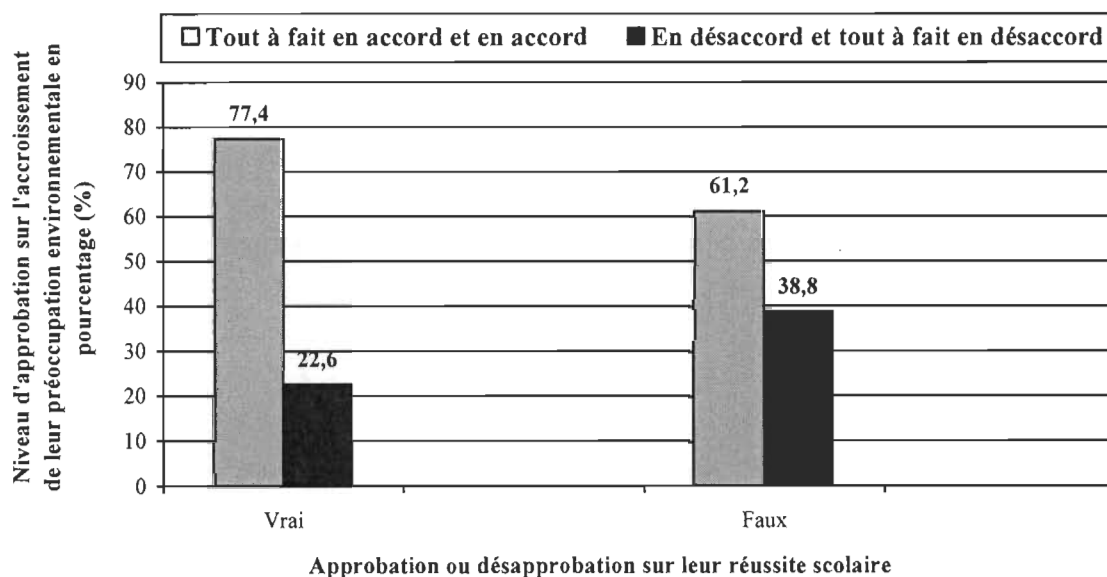


Figure 7. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.

Les résultats du graphique ci-haut démontrent de manière claire et précise que les jeunes étant plus confiants envers leur réussite scolaire sont plus nombreux à se dire plus préoccupés par l'environnement qu'avant par rapport à ceux désapprouvant leur réussite

scolaire. Ces derniers qui par conséquent sont plus nombreux à nier de leur part, une préoccupation croissante vis-à-vis de la qualité de l'environnement.

Les participants confiants de leur très bonne réussite scolaire sont également plus optimistes à l'égard de l'état de l'environnement de leur milieu aujourd'hui (q.13ar) et de ce qu'il en sera dans vingt ans (q.14ar). Il semble par contre n'y avoir aucun lien entre la performance académique des répondants et leur perception de l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui (q.13br). Aussi, la force de relation étant très faible entre leur perception de l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans (q.14br) et leur réussite scolaire a pour conséquence le rejet de ce résultat. Il en est de même en ce qui a trait à leur perception de la situation future des dix enjeux environnementaux de la question 15r.

Ces participants convaincus de très bien réussir à l'école croient davantage qu'il est possible pour notre société moderne de fonctionner sans détruire l'environnement avec le temps (q.17cr) et que la pollution est sans aucun doute un problème sur lequel il est possible d'agir (q.17br). Ils sont également plus nombreux à croire que les gens sont beaucoup plus préoccupés par la qualité de l'environnement qu'avant (q.19br) comparativement à ceux ne croyant pas très bien réussir. Ils sont davantage optimistes en ce qui a trait à l'amélioration de l'environnement advenant des changements au niveau des habitudes de consommation des individus (q.19er). Ils croient également en plus grand nombre que l'environnement peut s'améliorer si les gens s'impliquent pour

que les lois soient plus sévères (q.19gr) et que les gouvernements devraient contrôler la quantité de pollution émise par les entreprises (q.19hr). Les participants assurés de leur réussite scolaire sont aussi plus nombreux à être d'avis que les gens doivent nécessairement être moins égoïstes et penser davantage à l'avenir pour améliorer l'environnement (q.19jr). Leur optimisme quant aux changements de comportement des adultes dans le futur pour la préservation de l'environnement persiste toujours puisque ces jeunes qui croient très bien réussir à l'école semblent plus nombreux à croire que le monde sera plus respectueux de l'environnement dans vingt ans (q.12br).

D'après les résultats obtenus à l'aide des tests de khi deux, aucune association significative n'a été repérée entre la perception des répondants sur la conscientisation plus particulièrement de leurs pairs et leur performance académique.

Sans contredit, la croyance d'un jeune en sa très bonne réussite scolaire, amène assurément celui-ci vers une plus grande conscience environnementale et à développer la pensée optimiste vis-à-vis l'état de l'environnement dans le futur.

4.2.2.7.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE (q.22ar) DES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Malgré l'absence d'association significative entre la perception des répondants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par les individus en général et leur réussite scolaire, trois autres associations se sont révélées significatives entre la

perception des répondants sur la fréquence des gestes environnementaux cette fois, de leurs pairs et leur réussite scolaire.

Cette première association ($p = ,000$ et $g = -,223$) indique que les jeunes croyant très bien réussir à l'école reconnaissent davantage la disponibilité de personnes ressources pouvant les aider dans leur engagement environnemental (q.21gr). En voici une illustration plus concrète :

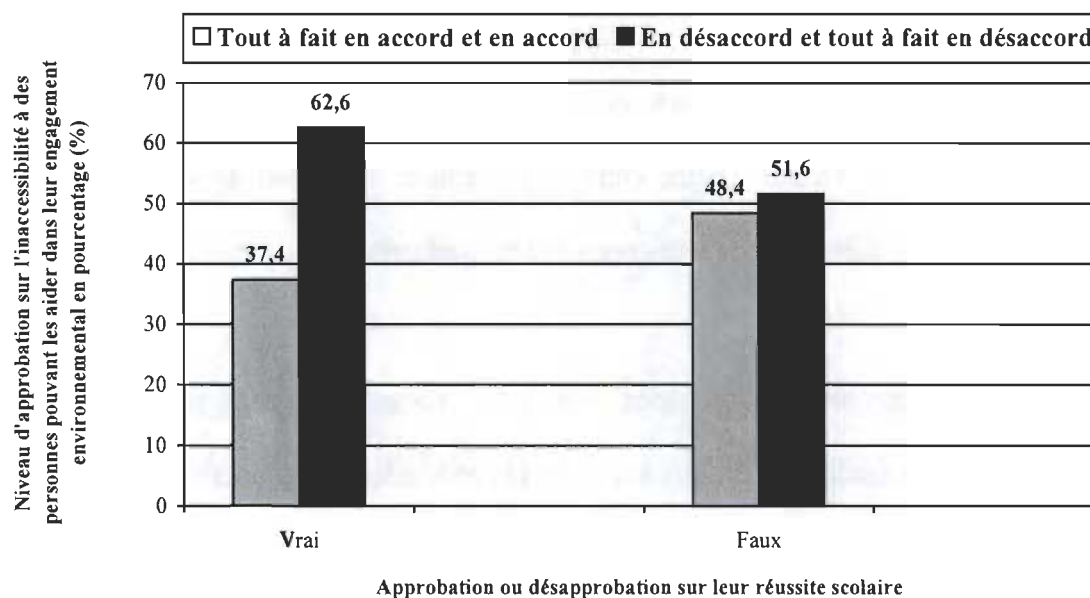


Figure 8. Le niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des personnes pouvant les aider à s'engager en environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.

Les données du graphique démontrent qu'un taux de 11 % sépare les participants croyant très bien réussir à l'école (62,6 %) comparativement à ceux n'y croyant pas

(51,6 %) dans le refus d'affirmer que les jeunes en général ne peuvent pas compter sur des personnes pour qu'elles les aident à s'engager en environnement. L'on peut percevoir également à l'aide du graphique que les résultats sur cet énoncé provenant de ceux ne croyant pas en leur réussite scolaire sont partagés presque équitablement entre son approbation et sa désapprobation.

Les jeunes pensant bien réussir à l'école semblent, ici, délaisser quelque peu leur positivisme en avouant que selon eux, les jeunes en général aimeraient en faire plus pour protéger l'environnement, mais que d'un autre côté, ils ont d'autres préoccupations plus importantes (q.20b). Ils sont aussi plus nombreux à être d'avis que les jeunes en général ne savent pas quoi faire pour remédier à la problématique des enjeux écologiques (q.20e) selon un taux de 10 % supérieur à ceux n'étant pas convaincus de leur réussite scolaire.

Globalement, les jeunes qui prétendent très bien réussir à l'école semblent plus nombreux à percevoir l'accessibilité à des personnes pour les aider à s'engager en environnement davantage par rapport à ceux ne croyant pas bien réussir. Pourtant, la majorité d'entre eux avoue que les jeunes en général ont d'autres préoccupations que de s'occuper de l'environnement, mais qu'en même temps, ils ne savent pas vraiment quoi faire pour contrer les enjeux écologiques. Dans ce cas, seraient-ils plus ou moins nombreux à reconnaître la présence de l'ERE dans leur école?

4.2.2.7.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE (q.22ar) DES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION DE L'ERE REÇUE DANS LEUR COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

L'éducation relative à l'environnement dans les cours à l'école (q.19cr) et dans les activités scolaires (q.19dr) est effectivement davantage reconnue par les jeunes qui croient très bien réussir à l'école. L'écart les séparant passe de 8,3 % pour le premier énoncé à 12 % pour le deuxième dont l'association en découlant est la plus forte de ce sous-point sur la performance scolaire ($p = ,000$ et $g = ,244$). En voici le graphique :

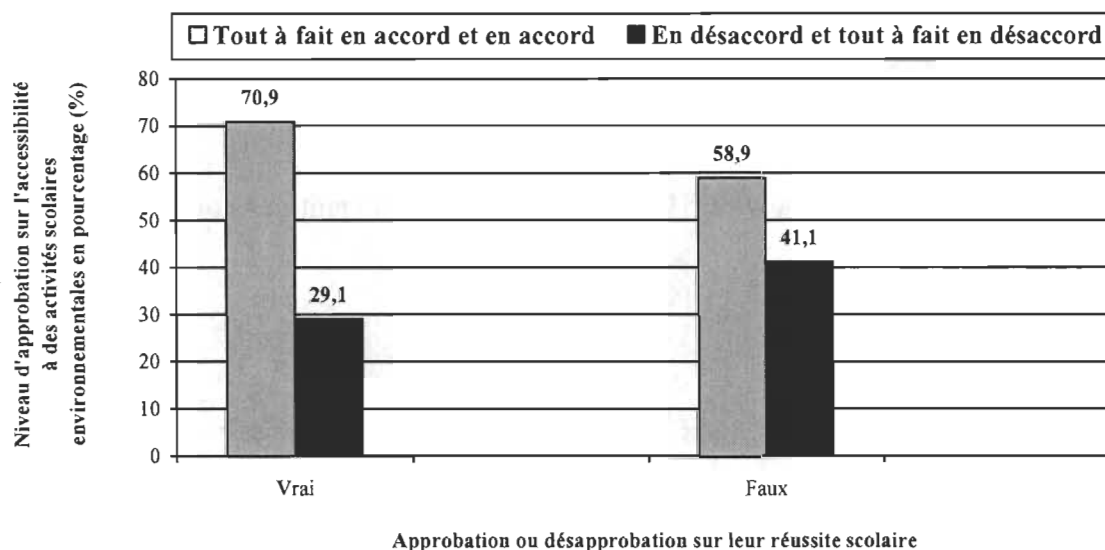


Figure 9. Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur réussite scolaire.

Selon les données du graphique, la reconnaissance de l'ERE est en effet, plus présente chez les jeunes participants croyant bien réussir à l'école. De plus, le même constat révélé au précédent graphique semble vouloir se reproduire ici, du fait qu'un

plus grand écart (41,8 %) s'impose entre ceux qui approuvent et ceux qui désapprouvent l'énoncé chez les participants qui croient très bien réussir à l'école comparativement aux autres dont l'écart est moindre (17,8 %).

Une fois de plus, les participants croyant très bien réussir se retrouvent plus nombreux, selon un écart de 8,5 % avec les autres ne croyant pas à leur réussite, à reconnaître l'ERE reçue à l'école, cette fois-ci en regard de l'accessibilité d'activités parascolaires environnementales (q.21hr).

Ce qui met fin aux résultats concernant la première variable des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Globalement, un écart de 10 % sépare les participants qui croient très bien réussir à l'école de ceux n'y croyant pas. Cet écart qui favorise les premiers croyant très bien réussir, entraîne ceux-ci à être plus conscientisés qu'avant aux problèmes environnementaux et plus positifs quant au développement de comportements pro environnementaux de la société dans le futur. Ils sont également plus positifs à l'égard de l'état de l'environnement où ils habitent aujourd'hui et demain. Ils sont par contre plus nombreux à avouer que les jeunes en général ont d'autres préoccupations qui les empêchent d'en faire plus pour l'environnement et qu'ils ne savent pas vraiment comment ils pourraient agir à sa préservation. Par contre, ils reconnaissent davantage la présence de personnes ressources qui pourraient les aider dans leur engagement environnemental. Il en est de même en ce qui a trait à la reconnaissance de l'ERE reçue dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

Les conclusions seront-elles les mêmes pour le prochain élément étudié qui est cette fois : la capacité de réussir à l'école? Y aura-t-il des différences marquantes entre le fait d'être assuré d'une bonne réussite scolaire et celui de se croire capable de réussir à l'école?

4.2.2.8 Résultats des associations entre la capacité des participants à réussir à l'école et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école

Il s'agit d'explorer ici, comme le titre le mentionne, les associations significatives entre la perception des participants sur leur capacité à réussir à l'école et celle de leur propre conscientisation environnementale, la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE reçue à l'école.

4.2.2.8.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA CAPACITÉ DES PARTICIPANTS À RÉUSSIR À L'ÉCOLE (q.22b) ET LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE, LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

La première association permet de constater, selon un écart de 5,5 %, qu'il y a un peu plus de participants se disant capables de réussir à l'école qui perçoivent très important leur rôle de citoyen responsable dans le futur (q.10hr). Pour ceux qui ne perçoivent pas l'importance de leur rôle social dans le futur, l'écart s'élève à 17,4 % entre ceux qui croient et ceux qui ne croient pas en leur capacité à réussir à l'école.

Selon un écart de 13,1 % les séparant de leurs confrères moins assurés de leur capacité à réussir leur cours, ils s'avouent en plus grand nombre, être beaucoup plus préoccupés par l'état de l'environnement qu'avant (q.19ar). Cette association est d'ailleurs l'une des plus fortes de cette recherche ($p = ,000$ et $g = ,469$), la voici sous forme de graphique :

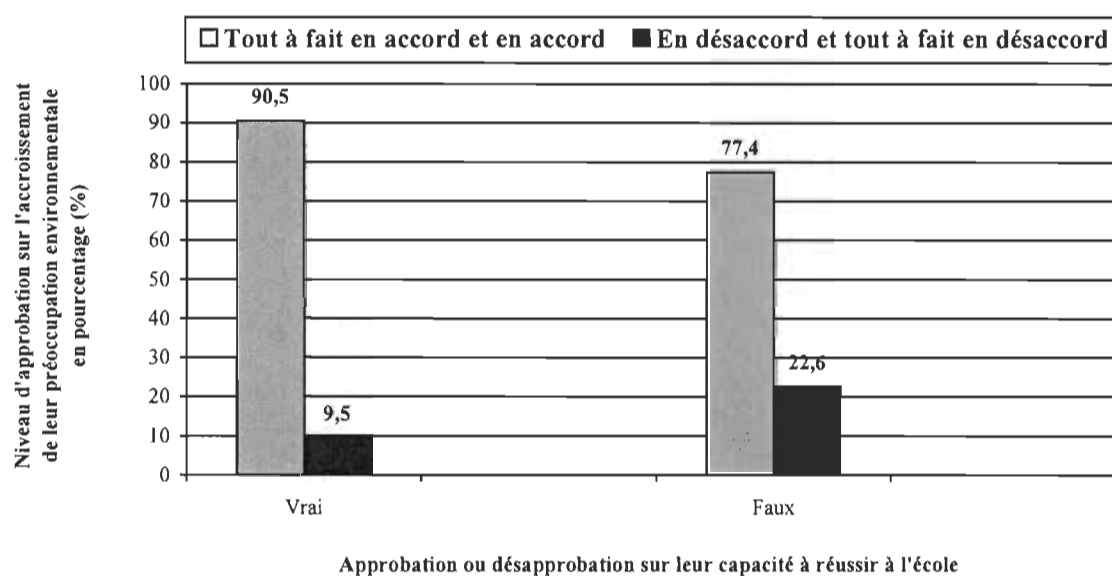


Figure 10. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur capacité à réussir à l'école.

Les données du graphique confirment que l'écart ici, existant entre ceux croyant en leur capacité de réussite et ceux n'y croyant pas, avouant leur préoccupation grandissante est bien de 13,1 %. Le même écart s'établit pour ceux ne s'avouant pas plus préoccupés qu'avant, avantageant bien entendu dans ce cas-ci, ceux ne croyant pas en leur capacité de réussite scolaire.

Les répondants plus confiants en leur capacité à réussir académiquement demeurent plus positifs quant à l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui (q.13ar) et de ce qu'il en sera dans vingt ans (q.14ar). Un écart de 12 % les sépare des autres étant moins confiants en leur capacité pour le premier constat et s'élevant à 17 % pour le deuxième. Pourtant, il ne semble n'y avoir aucune association à établir entre leur perception de l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui (q.13br) et leur capacité à réussir à l'école. Quant à leur perception de l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans (q.14br), les résultats indiquent qu'en général, les jeunes participants et ce, qu'ils croient ou ne croient pas en leur réussite scolaire, le perçoivent comme « très mauvais » d'ici quelques décennies. Il n'en reste pas moins que les participants croyant davantage en leur capacité de réussir leurs cours, sont beaucoup plus nombreux à le percevoir d'un bon œil dans le futur. Étrangement, ils sont aussi plus nombreux à croire en l'accroissement de la préoccupation environnementale chez les gens (q.19br) d'après un écart atteignant 20 % les séparant des autres moins confiants. Ce constat rejoint en tout point celui de la question précédente concernant les participants étant assurés d'une très bonne réussite scolaire et cet énoncé. Il en est de même pour l'association suivante et son constat qui semblent tous les deux similaires à ceux de la question précédente. Il s'agit de celle sur l'approbation des participants du fait que l'amélioration de l'environnement est conditionnelle à l'implication des gens au développement d'une législation plus contraignante (q.19gr). En ce sens, ceux croyant en leur capacité de réussite scolaire sont plus nombreux à croire en cet énoncé

comparativement aux autres n'y croyant pas. Les premiers croient aussi davantage que les gens seront plus respectueux de l'environnement dans vingt ans (q.12br).

Il semble par contre n'y avoir aucun lien à faire entre la perception de répondants sur la conscience environnementale de leurs pairs et leur capacité à réussir leurs cours.

Une vision positive sur la capacité de réussir à l'école tout comme celle de la question précédente sur leur très bonne réussite scolaire amène incontestablement chez les jeunes une conscientisation environnementale plus développée. Elle leur apporte conséquemment la pensée optimiste quant aux changements d'habitudes des gens dans le futur à la préservation de l'environnement et en regard aussi de l'état de l'environnement d'aujourd'hui et dans le futur.

4.2.2.8.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA CAPACITÉ DES PARTICIPANTS À RÉUSSIR À L'ÉCOLE (q.22b) ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Cette première association indique que les participants plus confiants en leur capacité à réussir à l'école, en accord ou en désaccord avec l'assertion : « les adultes n'aiment pas s'impliquer pour l'environnement avec des jeunes, car ils les considèrent comme irresponsables et indifférents » (q.21er), se retrouvent dans les deux cas, dans la moyenne de l'ensemble des répondants. Tandis que ceux étant moins confiants en leur capacité ont quant à eux, un taux de 5 % inférieur à la moyenne de l'ensemble des répondants dans les deux cas.

La prochaine association significative ($p = ,013$ et $g = ,218$) dénote avec un écart de 9 % les séparant, que les jeunes plus assurés de leur capacité de réussir sa scolarité croient davantage que l'ignorance de leurs pairs sur les moyens de vaincre les enjeux environnementaux les empêche d'agir en ce sens (q.20e). En voici le graphique :

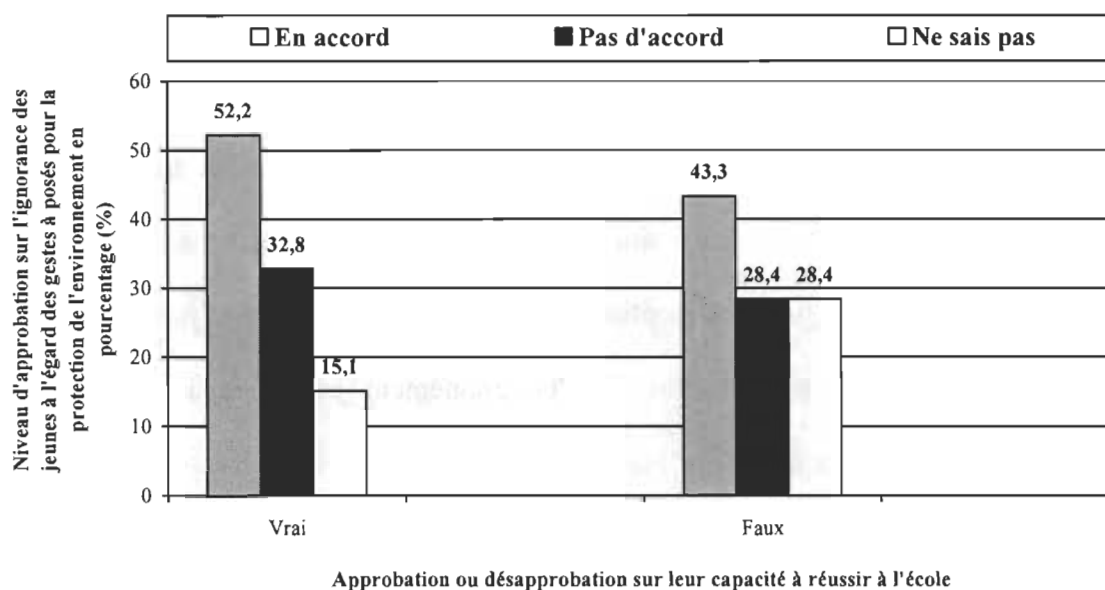


Figure 11. Niveau d'approbation des participants sur l'ignorance des jeunes à l'égard des gestes à poser pour la protection de l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur leur capacité à réussir à l'école.

Comme mentionnés précédemment, les participants croyant en leur réussite scolaire reconnaissent davantage la grande ignorance des jeunes en général quant aux gestes pouvant être posés pour la protection de l'environnement. Il faut tout de même considérer que près d'un répondant sur trois (28,4 %) ne croyant pas en sa capacité à réussir à l'école ne sait pas vraiment quoi en penser.

Pour ce qui est des associations concernant la perception des participants sur les préoccupations prioritaires des jeunes, autres que celles sur la protection de l'environnement (q.20b) et de leur perception sur la reconnaissance de personnes pouvant les aider à s'engager en environnement (q.21gr) mentionnées dans le point précédent, elles ne semblent pas significatives dans ce cas-ci selon les tests de khi deux.

Les jeunes croyant en leur capacité à réussir à l'école se montrent plutôt ambivalents sur leur perception des actions environnementales posées par les adultes et leurs pairs. D'un côté, ils nient la dépréciation des jeunes consentie par les adultes dans leur engagement environnemental et de l'autre, ils approuvent l'ignorance des jeunes quant aux gestes à poser pour la protection de l'environnement.

4.2.2.8.3. RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA CAPACITÉ DES PARTICIPANTS À RÉUSSIR À L'ÉCOLE (q.22b) ET LEUR PERCEPTION SUR L'ERE REÇUE DANS LEUR COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

Aucun résultat n'a été, ici, retenu puisqu'aucune association significative n'a été détectée par les tests de khi deux.

Les présents résultats sur la capacité des jeunes à réussir à l'école rejoignent ceux sur la réussite scolaire des jeunes. Plus ils ont une image positive de leur réussite scolaire, plus ils sont conscientisés à l'égard de l'environnement et plus ils sont positifs en regard de l'état actuel et dans le futur de l'environnement et du comportement des gens pour sa

préservation dans l'avenir. Ils se montrent, par contre, plus sévères à l'égard des gestes environnementaux posés par leurs pairs et les adultes.

4.2.2.9 Résultats des associations entre la perception des participants sur leur possibilité d'échecs dans au moins deux matières et leur propre conscientisation environnementale, leur perception sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école

Les résultats ici exposés démontrent les associations liant la perception des répondants sur leur propre conscientisation environnementale, celle sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, leur perception de l'ERE reçue à leur école à la perception des répondants sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières.

4.2.2.9.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA POSSIBILITÉ D'ÉCHECS DANS AU MOINS DEUX MATIÈRES (q.22c) ET LEUR PROPRE CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE AINSI QUE LEUR PERCEPTION SUR CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Ici, les tests de khi deux ne semblent avoir détecté aucune association entre la perception des participants sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières et l'importance de se savoir utile à la société dans le futur (q.10hr) contrairement aux deux autres questions étudiées précédemment. D'autre part, celle concernant l'accroissement de la préoccupation environnementale chez les participants (q.19ar) est toujours présente et assez forte ($p = ,000$ et $g = -360$). Elle démontre que 90,1 % des participants affirment

être plus préoccupés qu'avant pour l'environnement. De ce taux, 27,1 % des participants croient avoir au moins deux échecs contre 72,9 % qui sont persuadés du contraire. En voici le graphique :

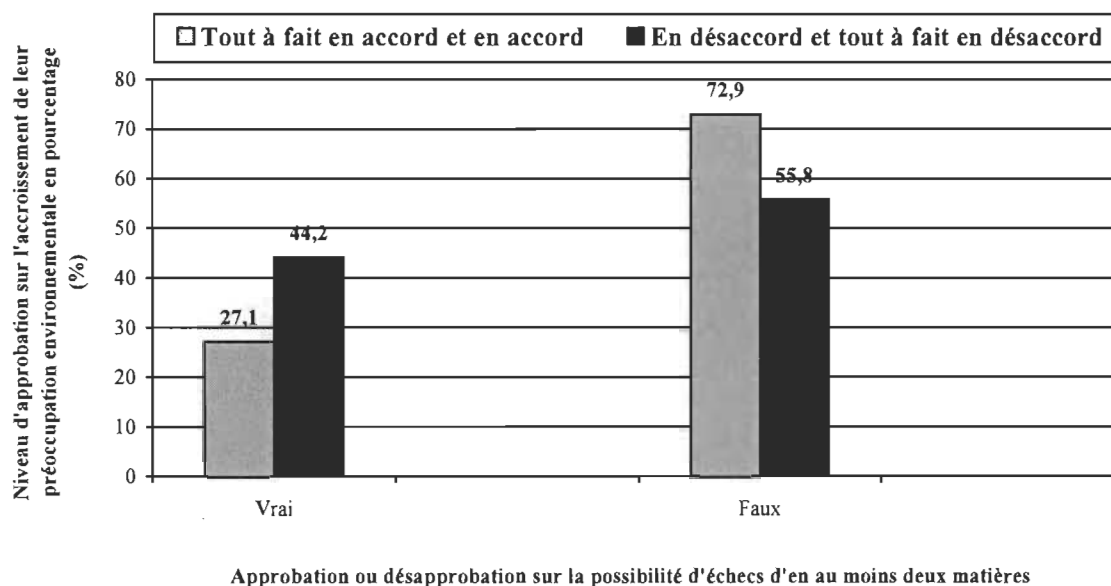


Figure 12. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.

Les données de la figure 12 confirment l'énorme écart de 45,8 % séparant les participants qui croient avoir des échecs dans au moins deux matières et ceux n'y croyant pas lorsqu'ils admettent, tous deux, l'accroissement de leur préoccupation environnementale. Cependant, il est à remarquer que le plus bas taux en ce qui concerne la désapprobation de cet énoncé appartient toujours à ceux croyant avoir au moins deux échecs, mais selon un écart beaucoup moins imposant de 11,6 %.

Il n'y a aucune association entre la possibilité d'échecs et la perception des participants sur l'état de l'environnement dans leur milieu aujourd'hui (q.13ar) et dans vingt ans (q.14ar) ainsi que sur l'état de l'environnement dans le monde d'aujourd'hui (q.13br) et dans vingt ans (q.14br) qui se retrouvaient parmi les résultats de l'un deux ou des deux points précédents concernant les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école.

Les deux prochaines associations ont déjà été étudiées dans les résultats sur la performance académique des participants (q.22a). La première, révèle que ceux croyant avoir des échecs dans au moins deux matières sont moins nombreux (42,6 %) à contredire qu'il y a très peu de choses qu'un individu puisse faire pour contrer le problème de la pollution (q.17br). Tandis que les participants ne croyant pas en leur situation scolaire plus précaire sont près de 15 % plus nombreux que les premiers à démentir cette assertion. Le même constat définit l'association concernant le refus de croire, par ces derniers, à l'impossibilité pour notre société moderne de fonctionner sans détruire l'environnement avec le temps (q.17cr) selon un écart de 12 %. Ces résultats concordent d'ailleurs parfaitement avec ceux de la première question sur la performance académique (q.22a) qui favorisait en nombre, ceux croyant en leur très bonne réussite scolaire et leur désaccord à l'égard de cet énoncé.

Pour ceux croyant avoir des échecs d'en au moins deux matières, un écart de 54,5 % sépare ceux approuvant (77,3 %) l'accroissement des préoccupations environnementales

de la population en général (q.19br) de ceux le désapprouvant (22,8 %). Pour ceux qui n'y croient pas, un écart cette fois de 70,2 % sépare ceux en accord avec cet énoncé (85,1 %) de ceux n'étant pas d'accord (14,9 %). Les premiers qui croient avoir des échecs sont aussi plus nombreux, dans ce cas-ci, à être d'avis que les individus ne changeront pas suffisamment leurs habitudes à la sauvegarde de l'environnement (q.19fr). Une différence de 9 % de participants dissocie ces derniers de ceux ne croyant pas avoir d'échecs dans au moins deux matières. Une autre association démontre que ceux ayant obtenus le pourcentage le plus haut dans le fait d'approuver l'implication des gouvernements dans le contrôle de la quantité de pollution pouvant être émise par les entreprises (q.19hr) est sans contredit, les participants niant la possibilité d'avoir des échecs dans au moins deux matières.

Contrairement aux deux autres questions découlant des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école : la performance académique (q.22a) et la capacité de réussir à l'école (q.22b), cet élément semble, en effet, avoir une association avec leur perception sur le respect que portera le monde à l'environnement dans vingt ans (q.12br) mais à la différence qu'elle n'a pas vraiment de force de relation. Elle n'a donc pas été prise en considération dans les présents résultats.

Une autre association démontre que ceux croyant avoir des échecs dans au moins deux matières, sont partagés presque équitablement entre le désir d'admettre ou de nier l'insouciance des jeunes en général concernant les problèmes écologiques (q.20c). À

l'opposé, les participants ne croyant pas avoir des échecs dans au moins deux matières observent un écart important (25,1 %) entre les participants étant pour cette assertion (32,7 %) et ceux étant contre (57,8 %).

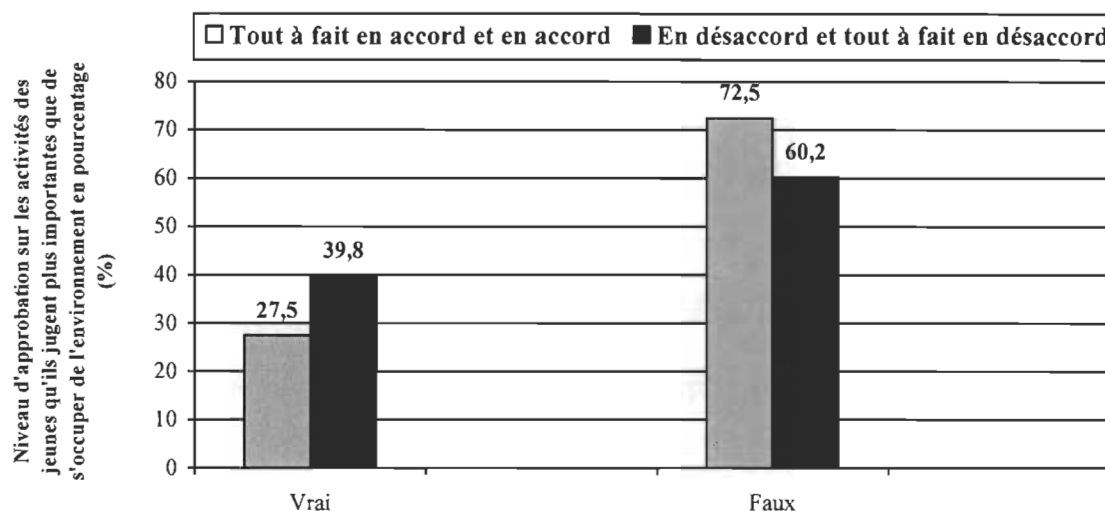
Les conclusions des deux autres éléments précédents s'appliquent à nouveau pour celui-ci. Les participants croyant mieux performer à l'école sont plus conscientisés à l'égard des enjeux environnementaux et se montrent aussi plus confiants et positifs en ce qui a trait aux changements comportementaux des individus dans le futur à la préservation de l'environnement.

4.2.2.9.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA POSSIBILITÉ D'ÉCHECS DANS AU MOINS DEUX MATIÈRES (q.22c) ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

L'énoncé : « La plupart des jeunes aimeraient en faire plus pour protéger l'environnement, mais ils ne savent pas quoi faire » (q.20e) mentionné dans les deux points précédents (q.22a et q.22b) s'avère ici, être une association sans vraiment de force de relation qui n'a pour conséquence, pas été retenue aux fins de l'étude.

Pour ce qui est de la prochaine association, ses résultats démontrent qu'un total de 88,9 % de jeunes répondants avouent que les jeunes en général ont d'autres activités plus importantes que celles vouées à la protection de l'environnement (q.21cr). De ce taux, 27,5 % de ceux-ci représentent des jeunes croyant avoir des échecs dans au moins deux

matières contre un taux s'élevant à 72,5 % pour ceux croyant le contraire. Voici le graphique de cette association la plus forte de ce sous-point ($p = ,000$ et $g = -,271$):



Approbation ou désapprobation sur la possibilité d'échecs dans au moins deux matières

Figure 13. Niveau d'approbation des participants sur les activités des jeunes en général qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.

Les données du graphique ci-dessus démontrent l'énorme écart (45 %) entre ceux qui croient avoir deux échecs et ceux n'y croyant pas, reconnaissant que les jeunes ont effectivement des activités qu'ils trouvent plus importantes que celles préconisant la sauvegarde de l'environnement. Les moins craintifs vis-à-vis la bonne réussite de leurs matières à l'école désapprouvent aussi majoritairement cet énoncé selon un écart moins grand de 20,4 %.

Ces derniers se croient donc, plus préoccupés par l'environnement qu'avant et ils croient aussi davantage en l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens en général, mais ils croient que malgré tout, leurs pairs ne sont pas prêts à agir pour autant à la sauvegarde de l'environnement puisqu'ils ont d'autres activités qu'ils considèrent plus importantes. En plus, les participants se croyant dans une situation plus précaire sont partagés presque équitablement entre leur approbation (47,7 %) vis-à-vis de l'assertion : « les jeunes peuvent pas compter sur des personnes pour qu'elles les aident à s'engager en environnement (q.21 gr) » et leur désapprobation (52,3 %) à l'égard de celle-ci. Pour ceux niant la possibilité d'échecs dans au moins deux matières, l'écart est beaucoup plus marqué entre ceux étant en accord (37,2 %) avec celle-ci et ceux n'étant pas d'accord (62,8 %).

Une fois de plus, les résultats démontrent que plus les jeunes participants ont l'impression de réussir leurs matières à l'école et plus ils se montrent sévères envers les actions environnementales posées par leurs pairs. Tout comme pour le premier élément sur leur performance académique, les participants ne croyant pas avoir d'échecs dans au moins deux matières approuvent davantage l'inaccessibilité à des personnes qui pourraient les aider dans leur engagement environnemental (voir figure 8). Comment l'ERE à leur école est-elle perçue alors chez ces jeunes?

4.2.2.9.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LA POSSIBILITÉ D'ÉCHECS DANS AU MOINS DEUX MATIÈRES (q.22c) ET LEUR PERCEPTION SUR L'ERE REÇUE DANS LEUR COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

Pour ce qui est de l'ERE reçue dans les cours (q.19cr), les tests de khi deux ont effectivement repéré une association significative, mais la force de cette relation étant trop faible détecté par gamma, amène automatiquement l'élimination de ce résultat. Ces tests n'ont trouvé aucune association significative non plus, entre l'ERE reçue dans les activités scolaires (q.19dr) et la possibilité d'échecs dans au moins deux matières perçue par les participants.

Il semble pourtant y avoir une association significative concernant la perception des participants sur l'ERE dans les activités parascolaires (q.21hr). En effet, les jeunes croyant avoir des échecs dans au moins deux matières, sont moins portés à reconnaître la présence de l'ERE dans des activités parascolaires selon un écart de 11 % par opposition à ceux ne croyant pas à cette possibilité d'échecs qui sont, eux, plus enclin à reconnaître l'ERE reçue dans certaines de leurs activités parascolaires. Voici le graphique illustrant les résultats de cette unique association significative ($p = ,000$ et $g = ,218$):

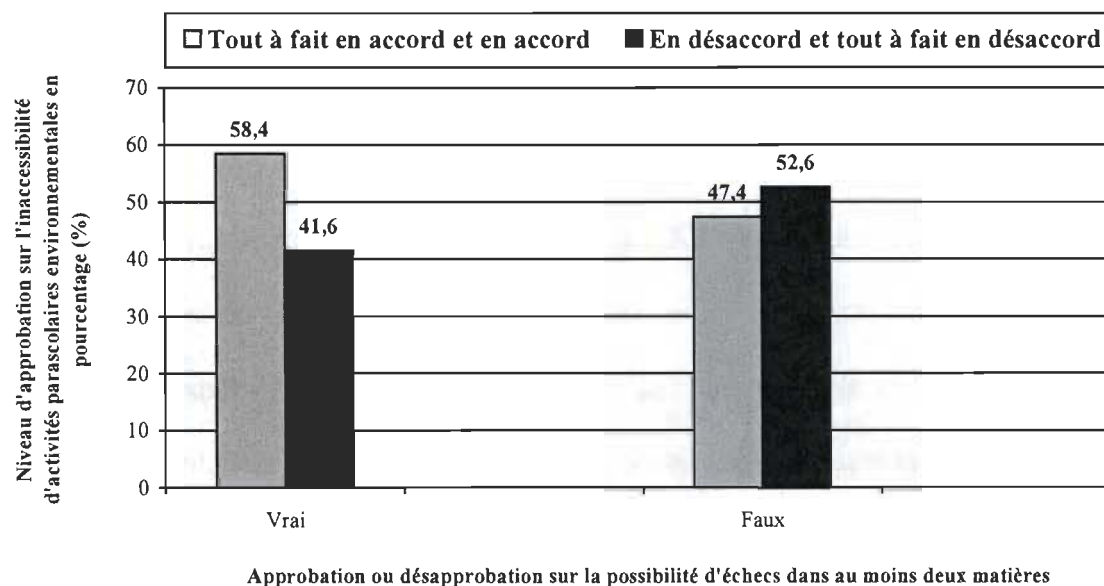


Figure 14. Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement en fonction de leur approbation ou de leur désapprobation sur la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières.

Les résultats de la figure précédente démontrent qu'en effet, un écart de 11 % sépare ceux qui croient avoir des échecs dans au moins deux matières de ceux qui n'y croient pas lorsqu'ils approuvent cet énoncé. Les premiers étant plus nombreux dans ce cas, ils se retrouvent minoritaires dans le cas contraire.

À partir des résultats des trois énoncés précédents (q.22a à q.22c) formant partiellement la variable des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, il n'y a plus aucun doute que des rapports positifs avec l'école ont certainement un lien avec le développement de la conscientisation environnementale des jeunes. Ils agissent aussi comme transmetteurs de leur positivisme à l'égard des changements d'habitudes des gens dans le futur en faveur de la protection de l'environnement et de l'état de

l'environnement dans leur milieu de vie et dans le monde actuel et dans le futur. Aussi, des rapports positifs avec l'école peuvent amener un regard plus critique de la part des jeunes sur les actions environnementales posées par leurs pairs et les adultes. Ils permettent aussi davantage la reconnaissance de l'ERE à leur école.

4.2.2.10 Résultats des associations entre la fréquence de pratique d'activités organisées par l'école des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école

Les présents résultats explorent les associations pouvant exister entre la perception des jeunes sur la fréquence de la pratique d'activités organisées par leur école qu'elles soient à caractère environnemental ou pas et la perception qu'ils ont de leur propre conscientisation environnementale. Ils portent également entre cette quatrième question ou énoncé constituant les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école et leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que sur l'ERE présente dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

4.2.2.10.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS SCOLAIRES (q .22r) DES PARTICIPANTS ET LEUR PROPRE CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE AINSI QUE LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Les participants qui pratiquent de façon plus régulière des activités scolaires environnementales ou pas sont plus nombreux, selon un écart de 15 %, à accorder de

l'importance à leur rôle de citoyen responsable dans le futur (q.10hr) que ceux pratiquant ces activités plutôt rarement. Un autre résultat démontre que sur un total de 90 % de participants avouant être plus sensibilisés par l'état de l'environnement qu'avant (q.19ar), 68 % de ces participants pratiquent régulièrement des activités scolaires comparativement à seulement 32 % pour ceux pratiquant ces activités plus rarement. Voici le graphique démontrant les résultats de cette association assez forte ($p = ,000$ et $g = ,365$):

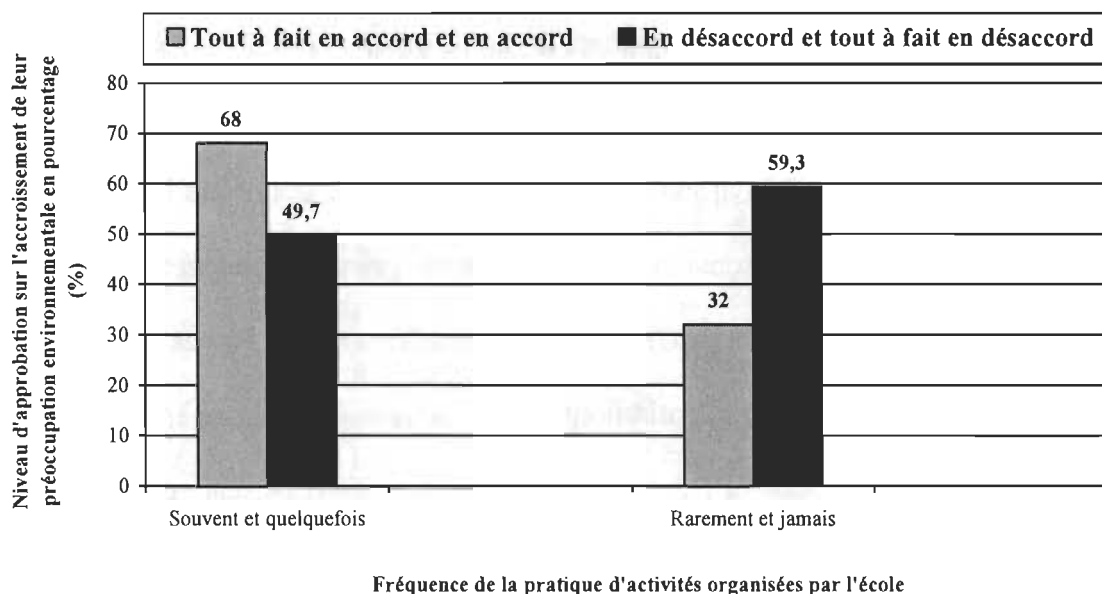


Figure 15. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par l'école.

Parmi les participants approuvant leur plus grande préoccupation pour l'environnement, un écart de 36 % divise ceux pratiquant plus régulièrement des activités organisées par l'école (en nombre supérieur) de ceux les pratiquant plus

rarement (en nombre inférieur) selon les résultats du graphique ci-dessus. Pour ce qui est du désaccord de cet énoncé, l'écart entre ceux-ci semble beaucoup moins imposant étant de l'ordre de 9,6 %. Cet écart avantageant plutôt ceux qui ne pratiquent pas régulièrement ces activités dans ce cas-ci.

Les participants pratiquant régulièrement ces activités ont un optimisme plus affirmé dans leur façon de percevoir l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui (q.13ar) et de ce qu'il en sera dans vingt ans (q.14ar). Ces participants voient aussi plus positivement que leurs confrères, l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui (q.13br) et de ce qu'il en sera dans vingt ans (q.14br). Aussi, pour chaque groupe d'enjeux environnementaux de la question 15r, les participants qui pratiquent plus souvent des activités scolaires surpassent largement leurs confrères dans « l'indice du pire » en qualifiant ainsi l'état dans lequel se retrouveront les cinq groupes d'enjeux dans vingt ans. Le plus grand écart (48 %) divisant les jeunes qui pratiquent ces activités et les autres ne les pratiquant pas se situe dans le premier groupe d'enjeux incluant : les changements climatiques et la quantité de déchets.

En reprenant l'un des résultats mentionnés dans les trois énoncés étudiés précédemment (q.22a, q.22b, q.22c), il semblait dans les trois cas y avoir une association entre ceux-ci et la perception des jeunes à l'égard de la préoccupation environnementale grandissante des gens en général (q.19br). Pourtant ici, l'association a été reconnue non significative par le test de khi deux. Par contre, un lien significatif existe entre la

fréquence de la pratique des activités organisées par l'école et la perception des participants sur les changements d'habitudes de consommation des gens menant à l'amélioration de l'environnement (q.19er). En effet, les participants pratiquant régulièrement des activités scolaires croient davantage que l'amélioration de l'environnement pourrait se concrétiser à la condition que les gens changent leurs habitudes de consommation et que leur égoïsme doit laisser place à une vision d'avenir collective (q.19jr). Leur optimisme à l'égard du comportement des gens dans le futur, qu'il voit plus respectueux de l'environnement dans vingt (q.12br) aura peut-être gain de cause à ce sujet. Ils sont aussi plus nombreux à contester le désintéressement que démontreraient les jeunes en général pour l'environnement (q.21br).

Tout indique selon les résultats précédents que la participation régulière aux activités organisées par l'école, à caractère environnemental ou pas, incite les jeunes à être plus conscientisés en matière d'environnement et que lui aussi, semble un élément déclencheur du positivisme chez ces derniers.

4.2.2.10.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS SCOLAIRES ENVIRONNEMENTALES OU PAS (q.22r) PAR LES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET PAR LEURS PAIRS

Les tests de khi deux ne semblent avoir détecté aucune association significative entre la perception des jeunes répondants sur les actions environnementales des individus en général et la fréquence de la pratique d'activités organisées par leur école.

Cependant, une première association significative révèle que l'enthousiasme des répondants vis-à-vis leur perception sur les activités environnementales de leurs pairs est beaucoup plus palpable du côté de ceux pratiquant régulièrement des activités scolaires. L'écart de 13 % les séparant des autres plus récalcitrants à pratiquer ces activités, démontre à ce sujet qu'ils sont plus nombreux à croire que les jeunes en général posent suffisamment de gestes pour réduire leur impact sur l'environnement (q.20a). Voici donc le graphique de cette association la plus forte ($p = ,000$ et $g = ,225$) concernant ce sous-point :

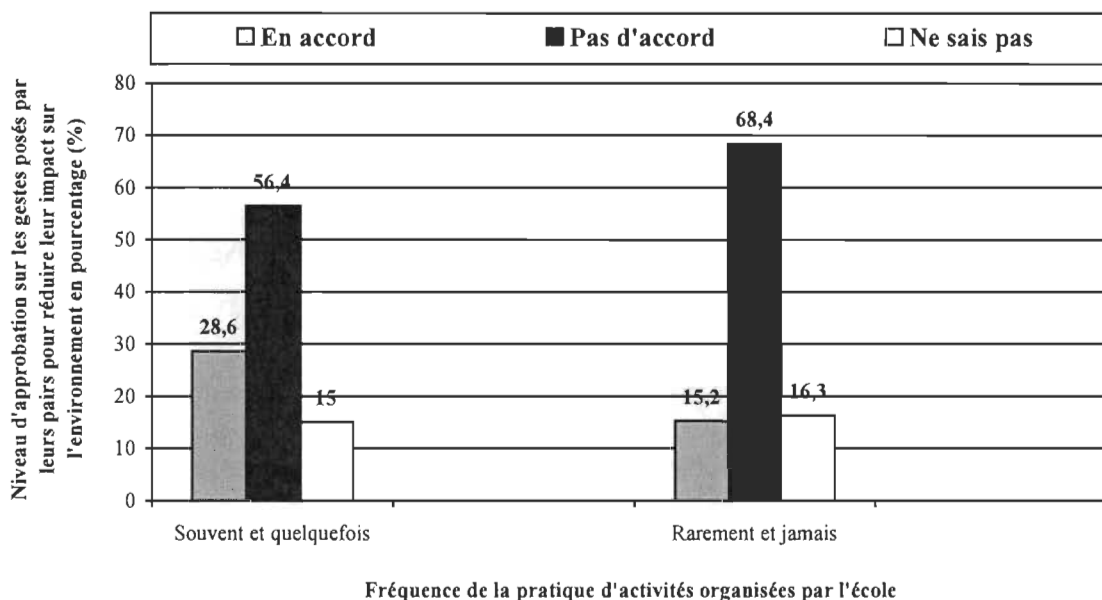


Figure 16. Niveau d'approbation des participants sur les gestes posés par leurs pairs pour réduire leur impact sur l'environnement en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par l'école.

Les participants pratiquant des activités scolaires plus régulièrement sont bel et bien plus nombreux à reconnaître les gestes environnementaux posés en quantité suffisante par les jeunes en général pour la conservation de l'environnement. Même si la grande majorité des participants sont en désaccord avec cet énoncé, il n'en reste pas moins que ceux pratiquant plus régulièrement des activités scolaires restent moins nombreux à nier cette assertion que leurs confrères selon un écart de 12 % les séparant.

Les premiers démontrent ici pourtant, un certain pessimisme en admettant en plus grand nombre que malgré le bon vouloir de leurs pairs, d'autres préoccupations (q.20b) et d'autres activités (q.21cr) plus importantes les empêcheraient de s'occuper de l'environnement.

En d'autres mots, les jeunes répondants pratiquant régulièrement des activités scolaires environnementales ou non croiront davantage que leurs pairs posent suffisamment des gestes environnementaux et que de toute manière, même s'ils désirent en faire plus, d'autres activités qu'ils jugent plus importantes les empêchent d'agir pour la cause.

4.2.2.10.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS SCOLAIRES (q.22r) PAR LES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

Les participants qui pratiquent régulièrement des activités organisées par l'école qu'elles soient environnementales ou pas, sont de 15 % à 25 % plus nombreux à

reconnaître l'ERE dans leurs cours (q.19cr) et dans leurs activités scolaires (q.19dr) que leurs confrères moins adeptes de ces activités. Cette dernière association est d'ailleurs l'une de plus forte ($p = ,000$ et $g = ,423$) de cette recherche. En voici le graphique :

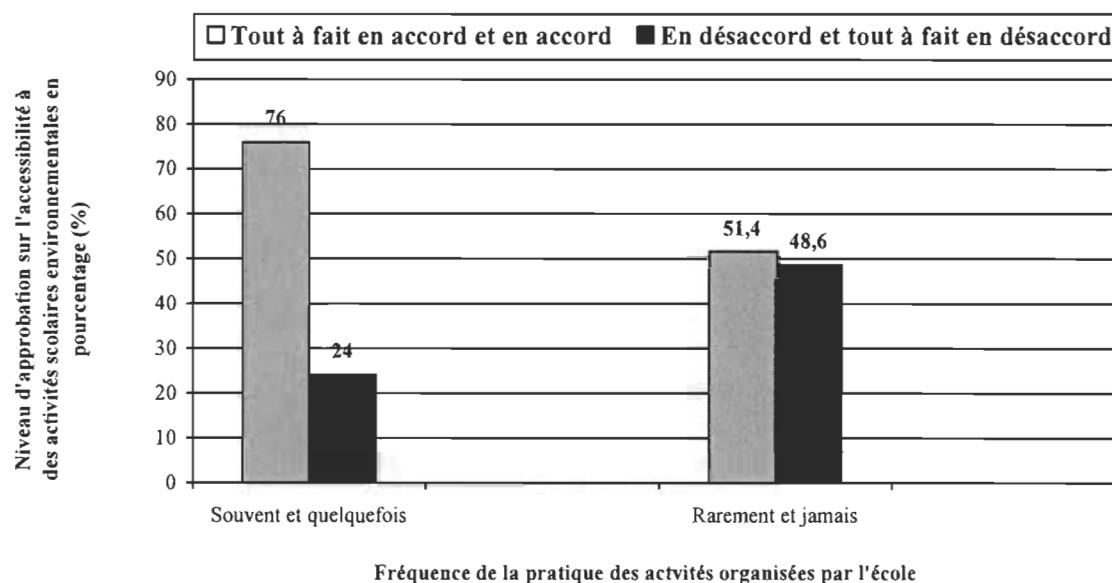


Figure 17. Niveau d'approbation des participants sur l'accessibilité à des activités scolaires consacrées à l'environnement en fonction de la fréquence de leur pratique d'activités organisées par leur école.

Les résultats du graphique confirment l'immense écart (24,6 %) séparant ainsi les participants qui pratiquent régulièrement des activités scolaires, de leurs confrères qui n'adhèrent pas vraiment à ce genre d'activités, lorsqu'ils approuvent, tous deux, cet énoncé. Contrairement à leurs confrères, ceux pratiquant plus rarement ces activités scolaires se retrouvent avec un écart presque inexistant (2,8 %) entre ceux étant pour et les autres étant contre cet énoncé.

Finalement, la plus grande reconnaissance de l'accessibilité à des activités parascolaires environnementales (q.21hr) est attribuée de nouveau aux participants pratiquant plus régulièrement des activités scolaires.

D'après les résultats précédents, il semblerait que la pratique régulière à des activités scolaires, peu importe qu'elles soient à caractère environnemental ou pas, aurait un lien considérable sur le développement de la conscientisation environnementale des jeunes participants. Tout comme les trois énoncés concernant la réussite scolaire des jeunes étudiés précédemment, celui-ci favorise également la pensée optimiste quant à l'acquisition de comportements pro environnementaux chez les gens dans le futur, de l'état actuel et dans le futur de leur environnement dans leur milieu et dans le monde. Paradoxalement, ils se montrent plus pessimistes à l'égard de la situation des enjeux écologiques qu'ils voient tous pire dans vingt ans.

Quant à l'ERE pouvant être reçue à l'intérieur de certains cours, activités scolaires et parascolaires, elle semble reconnue davantage par les jeunes qui non seulement performant académiquement, mais qui en plus, participent de façon continue à des activités organisées par leur école.

Plus tôt, dans l'élaboration du portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école (point 4.2.2.7.1.), les résultats ont démontré que les quatre énoncés étudiés ci-haut définissant en partie ces rapports, c'est-à-dire : la performance académique (q.22a),

la capacité à réussir à l'école (q.22b), la possibilité d'échecs dans au moins deux matières (q.22c) et la pratique d'activités scolaires (q.22r), ont tous un lien assez fort avec le prochain et dernier énoncé qui est : les ambitions scolaires (q.23r).

4.2.2.11 Résultats des associations entre les ambitions scolaires des participants et leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs ainsi que leur perception de l'ERE à leur école

Les prochains résultats porteront sur les associations entre les ambitions scolaires des participants et leur propre conscientisation environnementale ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs dans un premier temps. Deuxièmement, ils concerneront les associations entre leurs ambitions scolaires et la perception des jeunes répondants sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs. Pour terminer, les résultats sur leur perception de la présence de l'ERE contenue dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires seront exposés en lien avec leurs ambitions scolaires.

4.2.2.11.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES AMBITIONS SCOLAIRES (q.23r) DES PARTICIPANTS ET LEUR PROPRE CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE ET LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Le premier résultat démontre que plus un jeune veut poursuivre ses études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire et plus il trouve important de se sentir utile à la société dans le futur (q.10hr). Il se perçoit également comme étant beaucoup plus

préoccupé par la qualité de l'environnement (q.19ar) qu'avant comparativement aux jeunes ayant de moindres ambitions scolaires. Cette association est d'ailleurs la plus forte ($p = ,000$ et $g = -,266$) de ce sous-point. Voici le graphique illustrant ce constat :

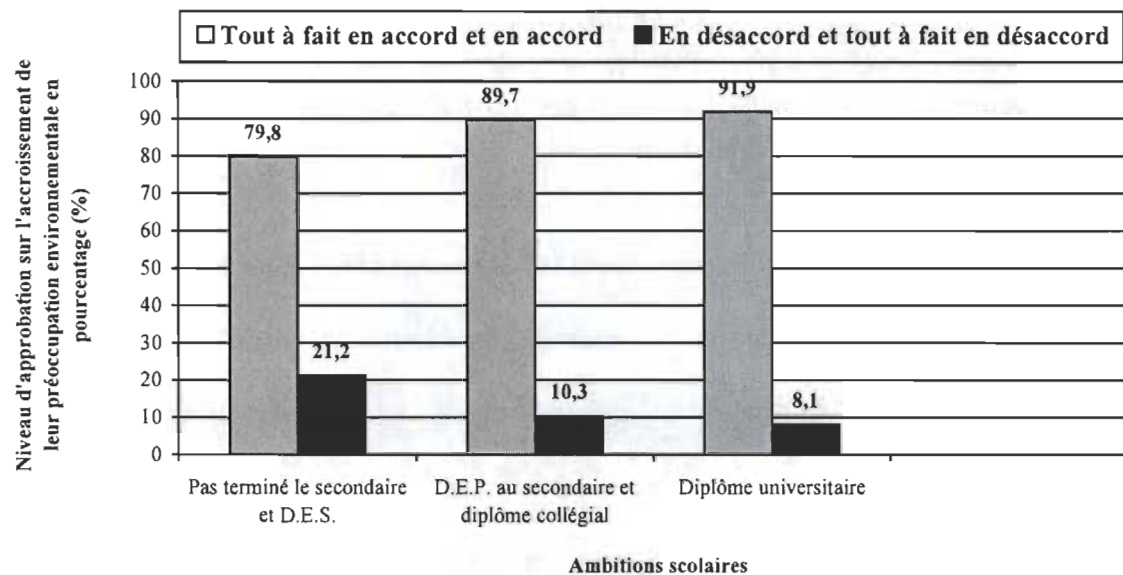


Figure 18. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de leurs ambitions scolaires.

Il est clair que peu importe les ambitions scolaires, qu'elles soient petites ou grandes, les jeunes se diront majoritairement plus préoccupés qu'avant par l'environnement. D'un autre côté, il est à remarquer que plus la volonté de poursuivre des études est de grande envergure chez les participants et plus ils appuieront cet énoncé.

Aucune association ne semble significative, par contre, entre la perception des jeunes sur l'état de l'environnement dans leur milieu aujourd'hui (q.13ar) et dans vingt ans

(q.14ar) et leurs ambitions scolaires. La force de l'association n'étant pas convaincante concernant leur perception de l'état de l'environnement du monde dans vingt ans (q.14br) a pour conséquence l'annulation de son résultat. Par contre, le prochain résultat annonce quant à lui, une association significative en ce qui a trait à la perception des répondants sur celui du monde aujourd'hui (q.13br). Elle démontre en fait que les jeunes ayant de plus grandes ambitions scolaires sont plus prudents à ce sujet que ceux étant moins réceptifs à l'idée de faire de longues études. Aussi, plus leurs ambitions sont grandes et plus la pollution représente, pour ces jeunes, une très grande menace pour la santé des gens (q.17ar) qui est somme toute, un problème sur lequel il est possible d'agir (q.17br) selon 58,3 % d'entre eux contre 34,4 % pour leurs confrères moins ambitieux scolairement parlant.

Comme c'était le cas pour le point précédent sur la pratique d'activités organisées par l'école (q.22r), l'association concernant l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens et les ambitions scolaires ne semble pas significative ici non plus. Tandis que la prochaine association démontre que de plus grandes ambitions scolaires chez les répondants, les amènent à croire davantage à l'amélioration de l'état de l'environnement advenant des changements dans les habitudes de consommation des individus (q.19er). Ils sont aussi plus nombreux à croire que l'implication gouvernementale quant au contrôle de la pollution émise par les entreprises (q.19hr) est importante et que les gens doivent faire preuve de plus de solidarité et penser davantage à l'avenir pour améliorer l'environnement (q.19jr).

De toute évidence, les ambitions scolaires des participants semblent, elles aussi, jouer un rôle déterminant dans le développement de la conscientisation environnementale des jeunes. Plus elles sont grandes chez ces derniers et plus ils admettront leur plus grande préoccupation environnementale qu'avant. Aussi, ils croiront davantage à l'amélioration de l'environnement à condition d'entrevoir certains changements au niveau des habitudes de consommation des individus et de l'implication gouvernementale en matière de législation pour contrer la pollution. Contrairement aux quatre autres points étudiés précédemment, ici, les résultats démontrent que de plus grandes ambitions scolaires chez les participants font en sorte qu'ils ont certaines réserves sur la façon dont ils perçoivent l'état de l'environnement dans le monde d'aujourd'hui. Ils craignent aussi davantage, l'apparition de nombreux problèmes de santé dû à la problématique de la pollution, mais d'un autre côté, ils sont plus convaincus qu'il est possible d'intervenir afin de combattre ce problème.

4.2.2.11.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES AMBITIONS SCOLAIRES (q.23r) DES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION DES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Il semble n'y avoir aucune association significative valable à ce sujet selon les tests de khi deux effectués. En est-il de même pour ce qui est de leur perception de l'ERE reçue à leur école?

4.2.2.11.3 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES AMBITIONS SCOLAIRES (q .23r) DES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION SUR LA PRÉSENCE DE L'ERE DANS LEURS COURS, LEURS ACTIVITÉS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

Le résultat concernant l'association liant la perception des participants sur la présence de l'ERE dans leurs cours (q.19cr) et leurs ambitions scolaires n'a pas été prise en considération dû à sa force de relation quasi inexistante. Le même sort a été réservé pour ce qui est des associations concernant la présence de l'ERE dans leurs activités scolaires (q.19dr) et parascolaires (q.21hr).

La seule association significative indique que les participants avec de plus grandes ambitions scolaires admettent davantage que l'amélioration de l'environnement dépend de la quantité d'information diffusée auprès des gens (q.19ir). Voici le graphique :

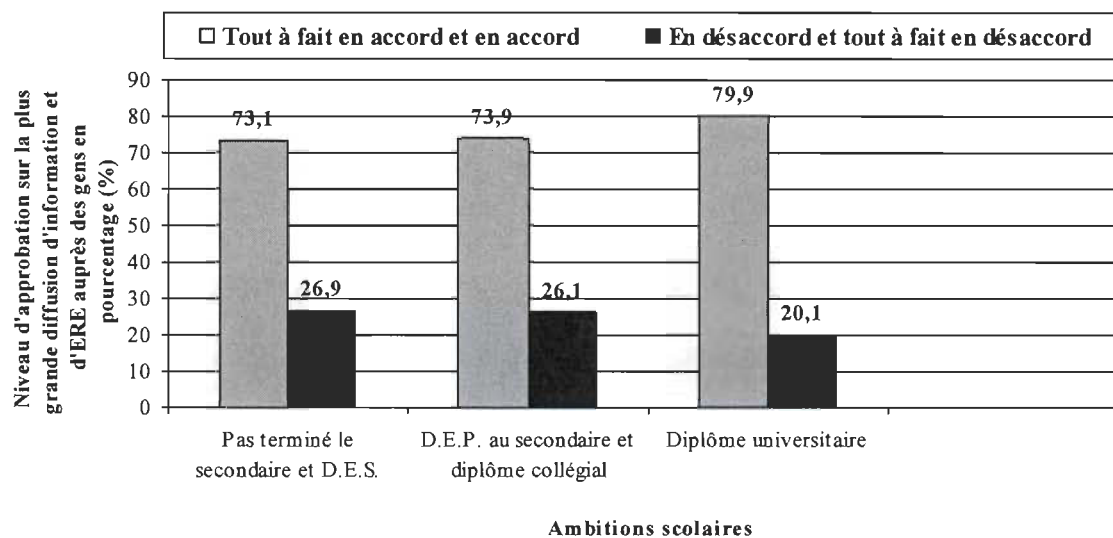


Figure 19. Niveau d'approbation des participants sur la plus grande quantité d'information et d'éducation relative à l'environnement (ERE) qui doit être diffusée auprès des gens en fonction de leurs ambitions scolaires.

Les mêmes conclusions que ceux de la figure précédente sur l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes semblent vouloir se reproduire avec cette association. À ce propos, il semble que la majorité des jeunes participants, qu'ils aient de plus grandes ou de plus petites ambitions scolaires, approuvent cet énoncé. Cependant, ceux en ayant de plus grandes, se démarquent de leurs confrères puisqu'ils sont plus nombreux à y croire et un écart de 60 % se glisse entre ceux approuvant et ceux désapprouvant cet énoncé par rapport aux autres ayant un écart de 46 %.

Ainsi, les derniers résultats contenus dans cette partie sur les cinq énoncés formant les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école démontrent incontestablement que des rapports positifs avec celle-ci entraînent une plus grande conscientisation environnementale de la part des participants. De manière plus explicite, les jeunes répondants qui ont confiance en leur réussite scolaire, qui participent régulièrement à des activités organisées par l'école et qui ont de grandes ambitions scolaires sont ceux qui, en général, demeurent les plus positifs quant aux changements d'habitudes et de comportements des individus menant à l'amélioration de l'état de l'environnement. D'un autre côté, ils se montrent généralement plus sévères à l'égard des actions environnementales posées par leurs pairs et les adultes. Ils voient aussi l'état de leur milieu de vie et du monde plus positivement, mais le pessimisme les gagne en ce qui concerne la situation des enjeux environnementaux dans le futur qu'ils voient pour la majorité pire qu'aujourd'hui. Il voit aussi l'un de ces enjeux, la pollution, comme l'une de causes principales à l'origine de plusieurs problèmes de santé chez les gens. Ce qui

ne les empêche pas, malgré tout, d'être beaucoup plus confiants quant à la portée des gestes environnementaux, qu'ils soient petits ou grands, pouvant faire la différence afin de contrer ces enjeux écologiques. Cette confiance qui a d'ailleurs été soulevée par plusieurs auteurs de la revue de littérature.

Elle se présente, par exemple, comme un facteur essentiel menant au développement de comportements pro environnementaux comme le précise les auteures Jana L. Meinhold et Amy J. Malkus (2005) ou comme étant la quatrième dimension sur les six que doivent franchir un jeune le menant à l'action environnementale selon l'auteure Natasha Blanchet-Cohen (2008), qu'elle intitule : *Belief in capacity* (croire en ses capacités).

En terminant cette partie des résultats sur le milieu scolaire, peut-on alors affirmer que les mouvements environnementaux intégrés dans les programmes scolaires de centaines d'écoles primaires et secondaires au Québec, tels que les EVB, représentent une source de diffusion efficace de l'ERE auprès des jeunes? Auprès de la clientèle jugée ici comme idéale, telle qu'une jeune fille âgée de 10 à 13 ans réussissant très bien académiquement, participant régulièrement à des activités organisées par l'école et ayant aussi de grandes ambitions scolaires... probablement. Ces conditions bien qu'existantes chez quelques-unes des jeunes participantes à l'étude, elles ne sont pas du tout représentatives de la majorité des jeunes québécoises et encore moins de l'ensemble des jeunes du Québec.

Une autre source directe de diffusion de l'ERE doit alors être prise en compte et c'est : le milieu familial. Il sera, ici, étudié sous trois aspects (ou variables) différents : les formes familiales des participants, l'importance qu'accordent les jeunes à la valeur familiale ainsi que les actions environnementales posées par les parents perçus par les répondants.

4.2.3 Le milieu familial : Deuxième source directe de diffusion de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de transmission de « valeurs écologiques »

Tout d'abord, en regard du dernier point étudié sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, plusieurs associations significatives entre ces derniers et les trois variables définissant le milieu familial en sont ressorties. Elles démontrent ainsi dans un premier temps que les jeunes participants provenant de familles biparentales intactes sont plus nombreux à croire en leur réussite scolaire que les jeunes provenant de familles monoparentales par exemple. Dans un deuxième temps, les jeunes dont la valeur familiale (avoir des enfants) est importante pour eux sont également majoritaires lorsqu'ils admettent entretenir des rapports positifs avec l'école se traduisant par la réussite de leurs cours, la participation régulière à des activités organisées par l'école et par leurs grandes ambitions scolaires. Finalement, plus les jeunes participants auront l'impression que leurs parents posent régulièrement des actions environnementales et plus ils croiront en leur réussite scolaire et auront de plus grandes ambitions scolaires.

PEUT-ON AFFIRMER QUE LES FORMES FAMILIALES DES PARTICIPANTS, LEUR INTÉRÊT POUR LA PARENTALITÉ ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LEURS PARENTS POURRAIENT INTERVENIR DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE?

À ce sujet, les données de la première analyse permettent d'abord de dresser un portrait du milieu familial des participants défini comme suit : « les deux tiers des répondants (65 %) vivent avec leurs deux parents. Le reste de la population se répartit approximativement dans les mêmes proportions (entre 9 % et 12 %) entre la garde partagée, une famille monoparentale ou une famille recomposée. » (Pronovost, 2009b, p.7) Plus loin, dans le même document, M. Pronovost ajoute au sujet de la relation existant entre les formes familiales des répondants, leur valeur familiale et leur perception sur les actions environnementales posées par leurs parents que : « [...] ce sont les jeunes vivant dans un milieu dit "intact" qui affichent les plus fortes valeurs familiales (enfants, amour) et d'engagement social [...] On verra plus loin que l'engagement des parents en matière environnementale est aussi lié à l'engagement des jeunes ("me sentir utile à la société") et à leur degré de conscience environnementale. » (Pronovost, 2009b, p.10) Les résultats qui suivent permettront ainsi de vérifier ces constats provenant de la première analyse de données et aussi de les développer davantage.

4.2.3.1 Résultats des associations entre les formes familiales des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs

Les associations ici exposées, amènent à déterminer premièrement, les liens qui unissent les formes familiales des jeunes participants et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, l'importance de la valeur familiale, leur propre conscience environnementale ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs. Deuxièmement, la définition des associations significatives entre les formes familiales des répondants et leur perception des actions environnementales de leurs parents, des individus en général et de leurs pairs sera abordée.

4.2.3.1.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES FORMES FAMILIALES (q.7r) DES PARTICIPANTS ET LEUR ÂGE, LEUR GENRE, L'IMSE DE LEUR ÉCOLE, L'IMPORTANCE DE LA VALEUR FAMILIALE, LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE ET LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Les tests de khi deux ne semblent avoir décelé aucune association valable entre les différentes formes familiales et leur âge, leur genre et de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école. Il semble toutefois y avoir un lien entre les formes familiales et la valeur familiale (q.10e). Les jeunes habitant avec leurs deux parents surpassent dramatiquement tous les autres participants habitant avec un seul parent ou en garde partagée selon un écart d'au minimum 53,6 % en faisant de la parentalité, une priorité dans leur vie.

Ce facteur n'a aucun lien avec l'importance que les jeunes accordent à leur rôle social dans le futur (q.10h). Non plus, entre l'accroissement de la préoccupation environnementale des participants (q.19a), leur perception sur la situation des dix enjeux environnementaux de demain de la question 15 et les formes familiales. Il en est de même en ce qui trait aux associations concernant la perception des jeunes sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie de demain (q.13b) et de celui de l'état du monde aujourd'hui (q.14a) et dans le futur (q.14b) qui apparaissent inexistantes lorsque soumises aux tests de khi deux.

La seule association significative ($p = ,002$ et $g = ,160$) permet de constater que les jeunes provenant de famille biparentale intacte sont beaucoup plus positifs quant à leur perception sur l'état de l'environnement de leur présent milieu de vie (q.13a).

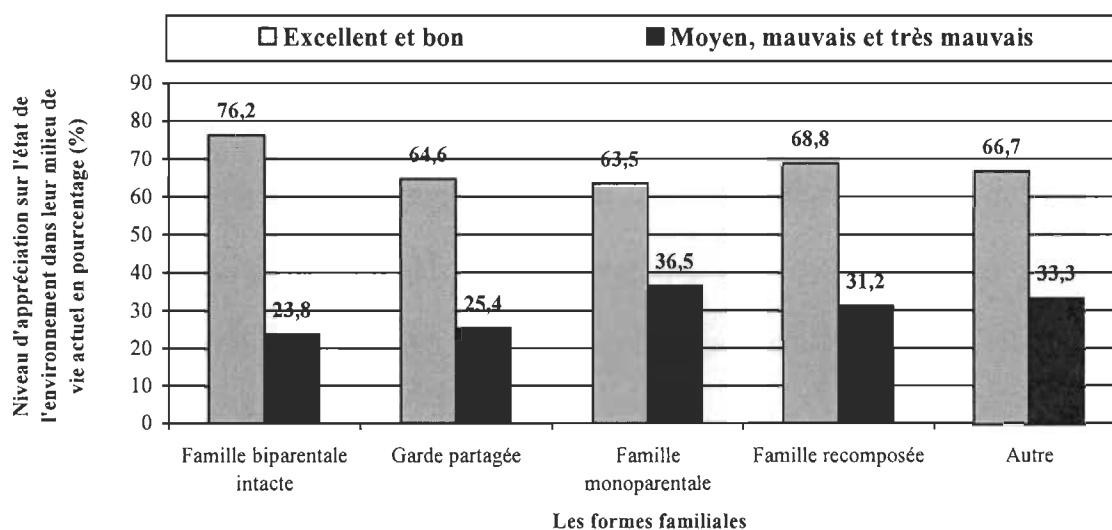


Figure 20. Niveau d'appréciation des participants sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie actuel en fonction des formes familiales dans lesquelles ils évoluent.

Les résultats du graphique démontrent clairement la distinction entre la perception de l'état de l'environnement du milieu de vie des jeunes vivant avec leurs parents, qu'ils voient majoritairement meilleur selon un écart entre 9 % et 12 % supérieur aux autres jeunes dépendamment du type de famille auquel ils correspondent. Les jeunes qui perçoivent moins positivement leur environnement immédiat d'aujourd'hui proviennent davantage de familles monoparentales.

De tous les énoncés relatifs à la perception des jeunes participants sur la conscientisation environnementale des individus en général et de leurs pairs, aucune association significative n'a été repérée par le test de khi deux entre ceux-ci et les formes familiales.

En regard du nombre très restreint d'associations, il est de mise ici, d'en venir à la conclusion qu'après tout, les formes familiales ont très peu d'influence sur la conscience environnementale des participants, mise à part que les jeunes provenant des familles biparentales intactes sont plus positifs à l'égard de l'état de l'environnement de leur milieu de vie actuel comparativement aux jeunes provenant de familles monoparentales qui se montrent plus pessimistes sur le sujet. Par contre, les formes familiales n'exercent aucune influence sur leur perception de la conscience environnementale de leurs pairs et des adultes.

4.2.3.1.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES FORMES FAMILIALES (q.7r) DES PARTICIPANTS ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LEURS PARENTS, LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Étonnamment, la première association démontre que les jeunes percevant leurs parents, posés des gestes environnementaux plus régulièrement, sont ceux provenant d'un milieu familial plutôt instable. Les premiers sont en garde partagée et les autres proviennent d'un milieu où la présence parentale n'est pas chose acquise (catégorie « autre » : famille d'accueil, tuteur, etc.). Ils sont suivis par ceux qui habitent avec leurs parents, ensuite viennent ceux provenant de familles recomposées (mère et beau-père, père et belle-mère, etc.) pour terminer avec les participants habitant avec un seul des deux parents.

Pour ce qui est de la perception des jeunes sur les actions environnementales des individus en général, aucune association ne s'est révélée significative selon les tests de khi deux.

La dernière association démontre, quant à elle, que les jeunes habitant avec leurs parents, dans une famille recomposée ou avec un seul parent approuvent en plus grand nombre que les jeunes en général « ont d'autres activités qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement. » (q. 21cr) Voici le graphique illustrant les données découlant de cette association ($p = ,034$ et $g = ,137$) :

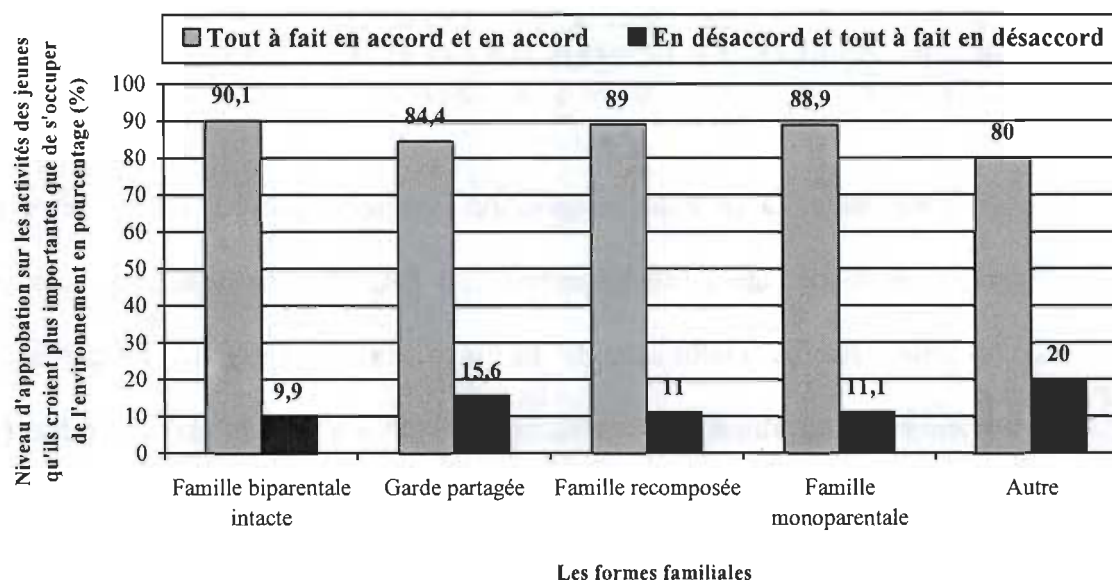


Figure 21. Niveau d'approbation des participants sur les activités des jeunes en général qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement en fonction des formes familiales dans lesquelles ils évoluent.

Les jeunes habitant avec leurs parents, provenant d'une famille reconstituée ou d'une famille monoparentale, sont à égalité selon un taux de 89 % à admettre que les jeunes en général préfèrent consacrer leur temps libre à d'autres activités que celles se consacrant à la préservation de l'environnement. Les plus bas taux (84,4 % et 80 %) reviennent à ceux qui ont une vie de famille un peu plus bousculée; en garde partagée et provenant d'autres types de famille (famille d'accueil, famille d'adoption, etc.).

En conclusion, il semble qu'il y ait peu de liens entre les formes familiales des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscience environnementale, celle de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs.

4.2.3.2 Résultats des associations entre l'importance qu'accordent les participants à la valeur familiale et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs

En premier lieu, les associations entre la valeur familiale (avoir des enfants) et l'âge des participants, leur genre, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école, leur propre conscientisation environnementale, leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs seront exposées. Ensuite, celles entre cette valeur familiale et leur perception des actions environnementales de leurs parents, des individus en général et de leurs pairs concluront cette partie des résultats sur le milieu familial, plus particulièrement sur la valeur familiale.

4.2.3.2.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE L'IMPORTANCE QU'ACCORDENT LES PARTICIPANTS À LA VALEUR FAMILIALE (q.10er) ET LEUR ÂGE, LEUR GENRE, L'IMSE DE LEUR ÉCOLE, LEUR PROPRE CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE ET LEUR PERCEPTION SUR CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Le test de khi deux n'a repéré aucune association significative entre l'importance de la valeur familiale chez les participants et leur âge (q.4). Même chose en ce qui a trait à leur genre (q.3). Pourtant, plusieurs études antérieures sur les valeurs des jeunes ont observé une distinction majeure au sujet de l'importance de la parentalité entre les filles et les garçons. D'ailleurs, l'étude de 1994 de M. Dandurand révèle que les filles développeraient un enthousiasme très tôt dans leur vie à l'égard de la parentalité. Tandis que pour les garçons, l'importance accrue de la valeur familiale apparaîtrait, pour la majorité, très tard et souvent en réponse à la pression exercée par leurs proches.

Quant à l'association entre la valeur familiale et l'IMSE de leur école, elle est significative, mais sans grande force de relation. Elle n'a donc pas été retenue.

Pour ce qui est de la conscientisation environnementale des participants, les résultats démontrent que plus la valeur familiale est importante à leurs yeux et plus grande est l'importance de leur rôle social dans le futur (q.10hr). Ils se diront aussi plus préoccupés par l'état de l'environnement qu'auparavant (q.19ar) selon une association assez forte ($p = ,000$ et $g = ,477$):

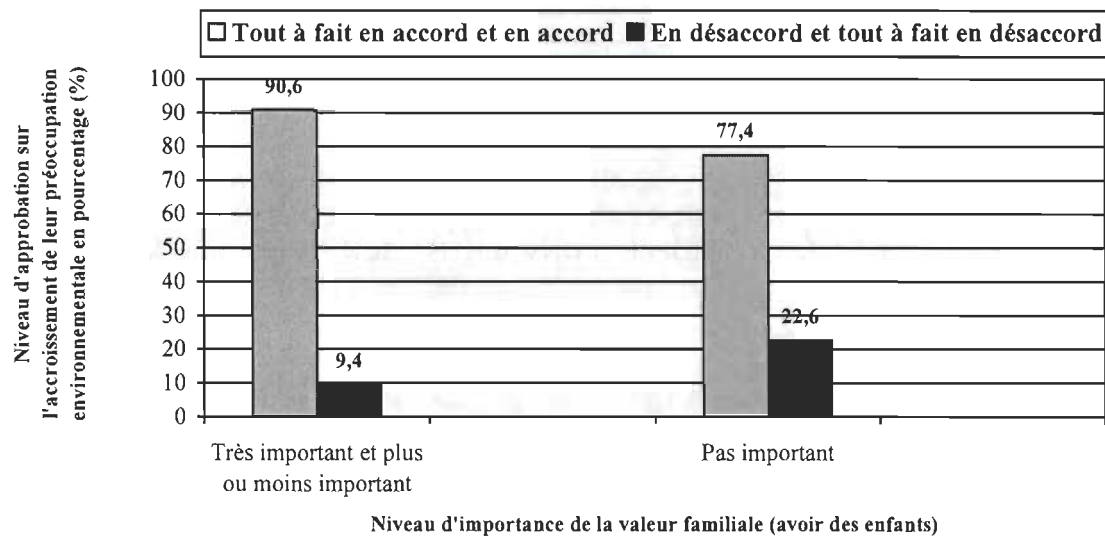


Figure 22. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction du niveau d'importance qu'ils accordent à la valeur familiale.

Un écart de 13 % semble vouloir séparer les jeunes se disant plus préoccupés qu'avant par l'environnement et qui désirent fortement fonder une famille (90,6 %), de ceux ne préconisant pas la parentalité dans leur vie (77,4 %).

Les plus désireux d'avoir des enfants voient plus positivement l'état de l'environnement de leur milieu de vie d'aujourd'hui (q.13ar) et de ce qu'il en sera dans vingt ans (q.14ar). Il n'y a par contre aucune association significative entre l'importance de la valeur familiale et la façon dont ils voient l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui (q.13br) et dans vingt ans (q.14br). Pas plus en ce qui concerne les enjeux environnementaux et la perception des jeunes de leur situation dans le futur (q.pire15r).

Toutefois, les deux associations suivantes, plus fortes que la moyenne de celles contenues dans cette étude indiquent à nouveau l'ampleur du positivisme de ceux accordant une grande importance à la parentalité. En effet, ces derniers sont convaincus que l'amélioration de l'environnement est possible advenant des changements dans les habitudes de consommation des gens (q.19er) et dans l'implication de ceux-ci à la mise en œuvre d'une législation plus sévère (q.19gr) envers les plus grands pollueurs.

Les jeunes participants favorisant la valeur familiale dans leur chemin de vie semblent plus confiants quant au respect que portera le monde envers l'environnement dans vingt ans (q.12br). Ils démontrent aussi plus d'optimisme en ce qui a trait à la

volonté des gens dans le changement de leurs habitudes afin de vaincre les problèmes écologiques (q.19fr).

En revanche, ils se montrent plus intransigeants à l'égard du quatrième élément de l'ERE sur l'information à caractère environnemental qui doit être diffusée auprès des jeunes, qu'ils trouvent nettement insuffisante (q.21ar). Ils sont également plus nombreux à croire que les jeunes en général se soucient peu de l'état de l'environnement (q.20c), même s'ils jugent que malgré tout, l'environnement reste un sujet d'une importance capitale pour la plupart de ces derniers (q.20f).

Bref, l'on retrouve sensiblement les mêmes constats dévoilés plus tôt dans la partie sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Plus concrètement, les jeunes ayant des rapports positifs témoignent d'une plus grande conscientisation environnementale et ont une perception plus optimiste envers l'état de l'environnement de leur milieu actuel et dans l'avenir et dans le développement de comportements pro environnementaux de la part des individus dans le futur. Le même schéma semble vouloir se reproduire ici pour les jeunes qui valorisent plus fortement la parentalité.

Leur perception des actions environnementales de leurs parents, des individus en général et de leurs pairs sera-t-elle affectée par le niveau d'importance qu'accordent les jeunes à la valeur familiale?

4.2.3.1.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE L'IMPORTANCE QU'ACCORDENT LES PARTICIPANTS À LA VALEUR FAMILIALE (q.10er) ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LEURS PARENTS, LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Ici, une seule association s'est avérée significative et elle représente la plus forte de toutes les associations de cette étude ($p = ,000$ et $g = ,564$). Elle indique que les jeunes voulant plus ardemment fonder une famille ont l'impression que leurs parents posent plus régulièrement des gestes pour la protection de leur environnement (q.18ar). En voici le graphique :

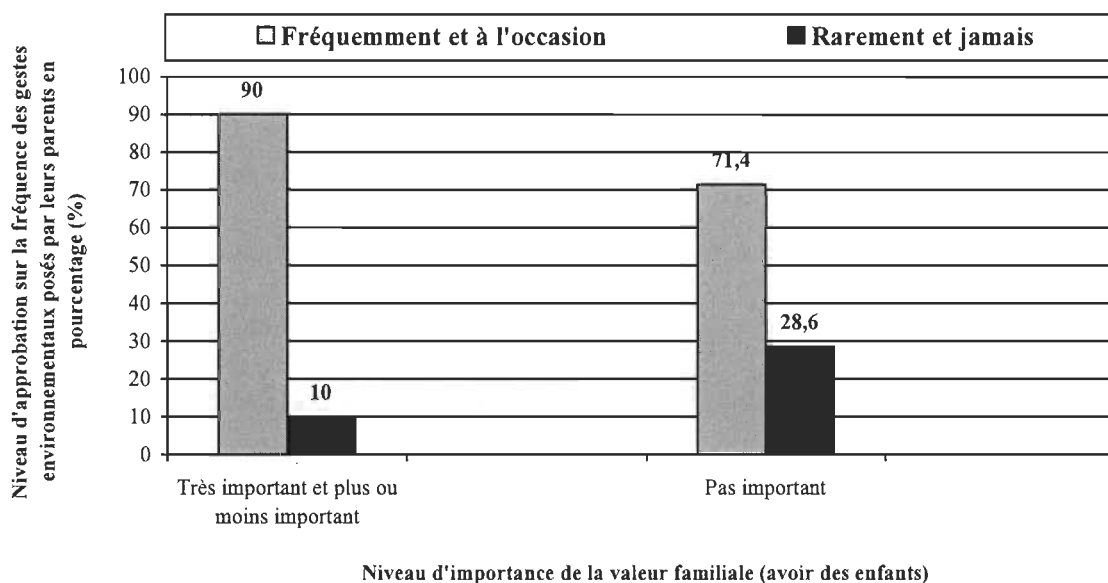


Figure 23. Niveau d'approbation des participants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents en fonction du niveau d'importance qu'ils accordent à la valeur familiale.

Les données du graphique démontrent ainsi que selon un écart de près de 20 %, les jeunes qui préfèrent avoir des enfants sont beaucoup plus nombreux à reconnaître chez leurs parents, une plus grande implication en matière d'environnement que ceux ne prévoyant pas nécessairement avoir d'enfants plus tard.

Les associations concernant la perception des jeunes sur les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs en fonction de la valeur familiale ne semblent être en aucun cas significatives.

Leur perception cette fois, des actions environnementales de leurs pairs et des adultes en général et des liens les unissant à la valeur familiale restent moins concluants comme il avait été le cas aussi pour certains des points mentionnés précédemment concernant les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Cependant, l'association entre leur perception des actions environnementales posées par leurs parents et l'importance de leur valeur familiale est, ici, hautement significative favorisant bien sûr, statistiquement parlant, les jeunes dont l'importance d'avoir des enfants est élevée.

4.2.3.3 Résultats des associations entre les actions environnementales posées par les parents des participants et leur conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs

Il s'agit d'examiner, en premier, les résultats concernant les associations entre les gestes environnementaux posés par les parents et l'âge des participants, leur genre,

l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école, leur conscientisation environnementale et leur perception de celle de leurs pairs et des adultes. Deuxièmement, cette implication environnementale de leurs parents sera mise en relation selon la perception des jeunes participants sur les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs.

4.2.3.3.1 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES PARENTS (q.18ar) DES PARTICIPANTS ET LEUR ÂGE, LEUR GENRE, L'IMSE DE LEUR ÉCOLE, LEUR CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE, LEUR PERCEPTION DE CELLE DES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET DE LEURS PAIRS

Il n'existe aucun lien significatif entre le genre des participants (q.3) et leur perception sur la fréquence des actions environnementales posées par leurs parents. D'un autre côté, en ce qui concerne l'âge, il semble que les plus jeunes âgés de 10 à 13 ans (q.4r) reconnaîtraient davantage la fréquence régulière de gestes environnementaux posés par leurs parents.

Il est à noter également que plus l'indice de défavorisation (IMSE) des écoles augmente, et plus les répondants auront l'impression que leurs parents ne s'impliquent pas vraiment à la protection de l'environnement. Du taux initial de 12 % de participants étant de cet avis pour les écoles très favorisées, il passe à 40,1 % pour celles avec un IMSE très élevé, donc très défavorisées.

Les jeunes croyant leurs parents plus actifs en matière d'environnement accorderont une plus grande importance à leur rôle dans la société lorsqu'ils seront adultes (q.10hr). Ils sont également beaucoup plus nombreux à s'avouer plus préoccupés par l'environnement qu'avant (q.19ar). Ce dernier lien déterminé par l'association significative assez forte ($p = ,000$ et $g = ,477$) est illustré par le graphique suivant:

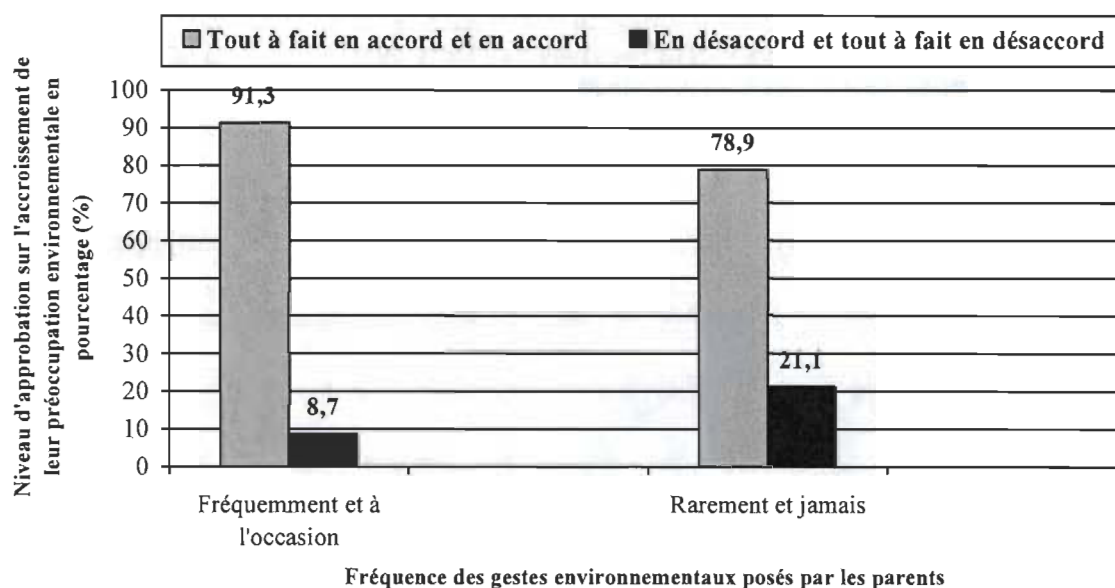


Figure 24. Niveau d'approbation des participants sur l'accroissement de leur préoccupation environnementale en fonction de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents.

D'après les résultats ci-dessus, il semble que 91,3 % des participants prétendent ainsi que leurs parents posent régulièrement des gestes pour l'environnement. Conséquemment, ces derniers se disent plus préoccupés qu'avant par la qualité de

l'environnement comparativement à 12,4 % de moins pour ceux qui ne perçoivent que rarement ou jamais des gestes environnementaux posés de la part de leurs parents.

Pour les premiers qui croient en l'engagement environnemental de leurs parents, ils voient plus positivement l'état de l'environnement où ils habitent (q.13ar) et dans le monde (q.14ar). Par contre, aucune association significative n'a été repérée par le test de khi deux en ce qui concerne leur perception de l'état de l'environnement de leur milieu de vie (q.14ar) et dans le monde (q.14br) dans vingt ans. Il n'y a aucune association, non plus, entre les gestes environnementaux posés par leurs parents et la perception des jeunes répondants sur l'état, dans vingt ans, des dix enjeux écologiques de la question 15r.

Les répondants voyant leurs parents actifs en matière d'environnement croient davantage que « les gens à présent sont beaucoup plus préoccupés par l'environnement qu'avant » (q.19br). Ils prétendent en plus grand nombre que l'amélioration de l'état de l'environnement dépend entre autres, des changements dans les habitudes de consommation des individus (q.19er). Des changements de comportements dont ils sont les plus confiants à voir apparaître incessamment chez les gens (q.19fr). Ils croient aussi davantage en l'implication de la population dans l'application de lois plus sévères (q.19gr) et à celle des gouvernements dans le contrôle de la pollution émise par les entreprises (q.19hr) à la sauvegarde de l'environnement. Cet ultime objectif est aussi atteignable, selon les jeunes percevant leurs parents actifs en environnement, à condition

que les gens fassent preuve d'une grande solidarité et d'une vision d'avenir commune (q.19jr). En ce sens, ils sont plus nombreux à être convaincus du grand respect que portera le monde envers l'environnement dans vingt ans (q.12br) et se montrent, aussi, plus nombreux à vouloir défendre le désintéressement des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux (q.20f).

Ainsi, les constats de M. Pronovost, en ce qui concerne la présence évidente de liens entre l'engagement environnemental des parents et le développement de cette conscience environnementale chez les jeunes se confirment en regard des résultats précédents. Cette implication des parents aurait-elle un lien alors sur la perception des jeunes quant aux actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs?

4.2.3.2.2 RÉSULTATS DES ASSOCIATIONS ENTRE LA PERCEPTION DES PARTICIPANTS SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES PARENTS (q.18ar) ET LEUR PERCEPTION SUR LES ACTIONS ENVIRONNEMENTALES POSÉES PAR LES INDIVIDUS EN GÉNÉRAL ET LEURS PAIRS

Les jeunes qui perçoivent un plus grand engagement environnemental de la part de leurs parents déplorent, pour la majorité, l'assertion disant que : « les adultes n'aiment pas s'impliquer pour l'environnement avec des jeunes, car ils les considèrent comme irresponsables et indifférents » (q.21e). Ils sont plus nombreux aussi à nier l'inaccessibilité à des personnes pouvant les aider dans leur engagement

environnemental (q.21gr). Voici, à l'aide du graphique ci-dessous les données de cette assertion ($p = ,017$ et $g = -,196$) :

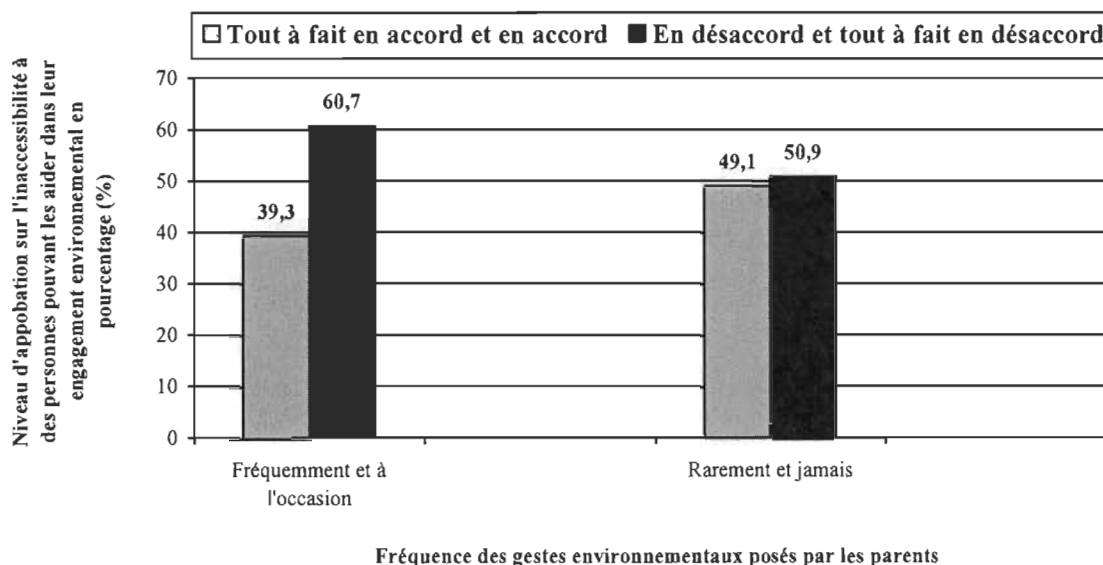


Figure 25. Niveau d'approbation des participants sur l'inaccessibilité à des personnes pouvant les aider à s'engager en environnement en fonction de la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents.

Il semble que les participants voyant leurs parents presque inactifs ou carrément inactifs en matière d'environnement soient divisés presque également entre ceux étant en faveur de cette assertion (49,1 %) et les autres plutôt en défaveur (50,9 %). Il n'en demeure pas moins que les répondants percevant leurs parents plus actifs sont plus nombreux (60,7 %) à reconnaître l'accessibilité à des personnes pouvant les aider dans leur engagement environnemental.

Contrairement aux jeunes participants ayant des rapports positifs avec l'école, qui se montraient alors généralement plus sévères envers les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs, ici les jeunes répondants percevant leurs parents actifs sur le plan environnemental considèrent majoritairement que la plupart des jeunes en font suffisamment pour la protection de l'environnement (q.20a). Ils croient aussi davantage que leurs pairs perçoivent effectivement les impacts positifs des petits gestes environnementaux comme des plus grands (q.20d).

En résumant ce chapitre sur les résultats, certains facteurs pouvant amener un jeune à accroître davantage sa conscientisation environnementale et ainsi développer son engouement à l'action environnementale ont été, ici, étudiés. Cependant, parmi ceux-ci, certains y sont apparus plus que déterminants dans le processus d'accroissement de cette conscientisation. L'on retrouve : l'âge et le genre des participants dans une certaine mesure, leurs rapports positifs avec l'école se traduisant par : la réussite de leurs cours, leur participation fréquente à des activités scolaires et de grandes ambitions scolaires de leur part. La grande importance de la valeur familiale chez les jeunes et leur perception d'une implication soutenue de la part de leurs parents en matière d'environnement sont aussi des facteurs très révélateurs à ce sujet.

CHAPITRE 5

Analyse et interprétation des résultats

La description très détaillée des résultats du chapitre précédent découlait, en fait, des deux objectifs visés par l'analyse secondaire des données. L'un était tout d'abord de vérifier les conclusions tirées de la première analyse de données réalisée par M. Pronovost lors de la première étude menée par la Fondation Monique-Fitz-Back sur *les attitudes des jeunes à l'égard des enjeux environnementaux et de l'avenir*. L'autre, voulait apporter de nouveaux résultats qui permettraient ainsi une meilleure compréhension de la problématique de cette recherche et de répondre à ses objectifs mentionnés au premier chapitre.

Le but étant d'explorer les facteurs provenant des milieux scolaire et familial qui seraient à l'origine du développement de la conscientisation environnementale chez les jeunes québécois et de leur perception sur la conscientisation et les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, s'est réalisé à partir des quatre concepts, qui à la fois, représentent les thèmes principaux formant la problématique de cette recherche: la conscientisation environnementale, l'action environnementale, le milieu scolaire et le milieu familial. Ils ont d'ailleurs contribué à la détermination des trois parties principales constituant le chapitre précédent sur les résultats. La première partie faisait état de la conscientisation environnementale des participants et de leur perception de la conscientisation et des actions environnementales

posées par les individus en général et leurs pairs selon leur âge et leur genre. La deuxième partie, concernait le concept du milieu scolaire se traduisait en trois variables : le statut des écoles reconnues EVB versus les non EVB, l'engagement environnemental des écoles perçu par les participants et les rapports qu'entretiennent les participants avec leur école. Les indicateurs de chacune de ces variables ont été mis en lien avec tous ceux découlant du concept de la conscientisation environnementale (voir le 1^{er} concept du tableau 4), celui de l'action environnementale (voir le 2^e concept du tableau 4) et de l'ERE (voir les indicateurs du milieu scolaire du tableau 4). Ceci a conséquemment fait place à l'exploration de liens pouvant s'établir entre le niveau de conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, celle sur la présence de l'ERE à leur école et, le fait que 1) les participants proviennent d'écoles faisant partie du réseau EVB ou pas, 2) leur école soit active en matière d'environnement ou pas et 3) dépendamment du type de relation (positif ou négatif) que les participants entretiennent avec leur école. La troisième et dernière partie était plutôt concentrée sur le concept du milieu familial ayant trois variables le définissant : les formes familiales dans lesquelles évoluent les participants (famille biparentale intacte, famille recomposée, famille monoparentale, garde partagée et autres), l'importance de la valeur familiale (avoir des enfants) pour ceux-ci et l'engagement environnemental des parents (la fréquence des gestes environnementaux posés par les parents perçus par les participants). Afin de connaître les liens entre ces variables et le niveau de conscientisation environnementale des participants ainsi que leur perception de la

conscientisation et des actions environnementales des individus en général et de leurs pairs, les indicateurs de la conscientisation environnementale et de l'action environnementale se sont joints à ceux des trois variables en question mises entre parenthèses.

Il s'agira pour ce dernier chapitre sur l'analyse et l'interprétation des résultats de formuler quelques réflexions sur les résultats du chapitre précédent en tenant compte, lorsqu'il y paraît adéquat, des conclusions de certaines études provenant de la revue de littérature ou d'autres études.

5.1 PORTRAIT DE LA CONSCIENTISATION ENVIRONNEMENTALE DES PARTICIPANTS SELON LEUR ÂGE ET LEUR GENRE

Il s'agit dans un premier temps d'exposer les liens significatifs obtenus au chapitre précédent entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs en fonction de leur âge pour la première partie et de leur genre en deuxième partie. Ensuite, l'analyse et l'interprétation de ces résultats suivront pour chacune des parties.

5.1.1 La conscientisation environnementale des jeunes selon leur âge

À ce sujet, les résultats précédents ont révélé que la plupart des participants, qu'ils soient plus jeunes ou plus âgés, semblent effectivement être conscients des problèmes environnementaux. Est-ce que l'avancée en âge des participants augmenterait alors leur niveau de conscientisation environnementale? Les résultats de cette recherche ne vont pas nécessairement en ce sens. D'ailleurs, ils démontrent entre autres qu'il n'existe aucun lien entre leur âge et l'accroissement de leur préoccupation environnementale.

Néanmoins, il semble que les plus jeunes répondants prennent plus à cœur leur rôle de citoyen responsable dans le futur et se montrent plus optimistes quant à l'état de leur environnement dans leur milieu et dans le monde dans vingt ans que les plus âgés. Ils sont aussi plus nombreux à percevoir positivement la situation des enjeux écologiques dans le futur et l'intérêt des jeunes en général pour la cause. Pour ce qui est des participants plus âgés, ils sont, de leur côté, plus nombreux à nier systématiquement l'association entre le problème de la pollution et l'apparition de plusieurs maladies. Ils représentent d'ailleurs, une majorité à être convaincus qu'il est possible de vaincre cette problématique. Ils sont également plus nombreux à croire en la possibilité pour notre société moderne de fonctionner sans pour autant détruire l'environnement avec le temps.

Pour ce qui est des deux énoncés suivants, portant sur l'accroissement du respect que portera le monde envers l'environnement dans vingt ans et sur les changements

d'habitudes que les gens devront adopter dans le futur pour améliorer l'environnement, les plus jeunes participants autant que les plus âgés montrent, tous deux, un certain optimisme qui semble toutefois plus affirmé chez les plus jeunes en ayant répondu en plus grand nombre « tout à fait en accord » à ces deux énoncés comparativement aux plus âgés qui ont priorisé plutôt la réponse « en accord ».

Par contre, en ce qui a trait à la perception des participants sur les actions environnementales des adultes et de leurs pairs, la démarcation entre les plus jeunes et les plus âgés est beaucoup plus prononcée. Ces derniers se montrent beaucoup plus sévères en ce qui concerne la fréquence des gestes environnementaux posés, à la fois, par les adultes et par les autres jeunes. Les participants plus âgés sont également plus nombreux à penser que leurs pairs minimisent l'impact des petits gestes posés à la sauvegarde de l'environnement.

Il est donc prématuré à ce point-ci de prétendre que l'âge et le niveau de la conscientisation environnementale des jeunes ainsi que leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs ont assurément un lien. Serait-ce par manque de maturité intellectuelle et émotionnelle que les jeunes âgés, ici, de dix à dix-sept ans environ, faisant parties de l'échantillon observeraient pratiquement le même niveau de conscience environnementale? À ce sujet, les auteurs Nancy Eisenberg, Amanda Cumberland, Ivanna K. Guhtrie, Bridget C. Murphy et Stephanie A. Shepard (2005), soulignent les dires de plusieurs chercheurs dans leur étude s'intitulant : *Age Changes in*

Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood, qui « suggèrent que l'empathie (le fait de ressentir une émotion similaire à une autre personne ou prévoir ce qu'une personne ressentira dans une situation donnée) et la sympathie (comprendre l'état ou la condition émotionnelle d'une autre personne) seraient des facteurs très importants dans le développement du comportement pro social⁵⁴ ». Le qualificatif « pro social » est défini par les auteurs comme le comportement relatif à l'entraide et à l'humanisme⁵⁵.

Les conclusions de cette étude longitudinale menée auprès de trente-deux adolescents (16 garçons et 16 filles) âgés de 15-16 ans jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 25-26 ans démontrent ainsi que la présence de ces deux facteurs (l'empathie et la sympathie) ne semble pas vouloir s'intensifier à mesure que les participants avancent en âge. Ce qui, conséquemment, ne favorise pas les jeunes dans leur développement d'un comportement pro social et qui pourrait expliquer l'absence de lien entre l'âge des participants et l'accroissement de leur préoccupation environnementale et la presque équivalence du niveau de conscientisation environnementale entre les plus jeunes et les participants plus âgés.

Une autre alternative amenée par les conclusions de l'étude : *Students' Mental Models of the Environment* des auteurs Daniel P. Shepardson, Bryan Wee, Michelle

⁵⁴ [Traduction libre] Eisenberg et al., 2005, p. 238

⁵⁵ [Traduction libre] Eisenberg et al., 2005, p. 235

Priddy & Jon Harbor (2006) pourrait expliquer ce phénomène. Cette enquête menée aux États-Unis auprès de vingt-cinq classes d'étudiants de la quatrième année du primaire à la sixième année du secondaire (1^{re} année de cégep pour les Québécois) voulait comprendre la représentation mentale que se font ces jeunes à propos du concept de l'environnement. Les auteurs se sont basés, entre autres, sur leurs dessins et leurs explications ayant pour thématique l'environnement, afin de déterminer quatre représentations mentales de l'environnement chez les jeunes étudiants que voici : « 1) l'environnement est le lieu où les animaux et les plantes vivent, 2) l'environnement est le lieu rassemblant tout être vivant, 3) l'environnement est un lieu souvent modifié par l'activité humaine et 4) l'environnement est le lieu où cohabitent animaux, plantes et humains » [Traduction libre] (Shepardson et al., 2006, p. 327). La représentation mentale la plus dominante est la première qui se retrouve chez 35 % des participants, tous âges confondus. Cette première représentation fait de l'environnement de la part des jeunes, un endroit où tout être vivant, en y excluant les humains, s'y retrouve. Ce qui signifie que les jeunes, ici, âgés entre 9 et 18 ans voient donc en majorité l'homme et l'environnement comme deux entités complètement séparées l'une de l'autre au lieu d'être en symbiose l'une avec l'autre.

5.1.2 La conscientisation environnementale des jeunes selon leur genre

Il s'agissait pour ce point de vérifier et de compléter les conclusions de M. Pronovost tirées de la première analyse des données qui affirmaient entre autres que : les filles

semblaient plus pessimistes sur la problématique de l'environnement que les garçons. Il a fallu pour cela, explorer les différents liens entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs et leur genre.

Les résultats de la présente étude démontrent à ce sujet que les filles de l'échantillon se montrent plus préoccupées par la qualité de l'environnement qu'avant. Elles sont plus alarmistes à l'égard de l'état de l'environnement de leur milieu de vie actuel et dans vingt ans. Même constat du côté de leur perception en ce qui a trait à l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui. Ce pessimisme est présent également dans la perception de celles-ci à l'égard du respect que les gens porteront à leur environnement dans vingt ans et sont plus nombreuses à être d'avis que les gouvernements devraient s'impliquer davantage au contrôle de la pollution émise par les entreprises.

Pour leur part, les garçons sont quant à eux plus pessimistes du fait qu'ils ne croient pas qu'une société puisse fonctionner sans détruire l'environnement. Ils sont plus nombreux à croire également que même advenant des changements dans les habitudes de consommation des gens, l'état de l'environnement ne s'améliora pas pour autant.

Il n'y a néanmoins aucune association significative qui a été repérée ici, par les tests de khi deux entre la perception des participants sur la conscientisation environnementale de leurs pairs et leur genre.

Du côté de la perception des répondants sur les actions environnementales des adultes et des autres jeunes, les résultats indiquent qu'aucune association significative n'a été détectée, non plus, entre la perception des répondants sur les actions environnementales des adultes et leur genre. Cependant, deux associations se sont révélées significatives concernant leur perception des actions environnementales de leurs pairs. Le premier résultat indique que les filles admettent à plus forte majorité comparativement aux garçons, l'ignorance des jeunes en général quant aux moyens disponibles à la lutte contre les enjeux environnementaux. Pourtant, elles sont plus nombreuses à reconnaître l'aide pouvant leur être accordée par des personnes dans leur engagement environnemental.

Bien que l'âge ne soit pas un facteur très déterminant à la conscientisation environnementale des participants, il semble en revanche que leur genre ait une certaine influence sur cette conscience environnementale. En effet, les filles seraient effectivement plus conscientisées à la cause et plus pessimistes que les garçons. Ce qui rejoint les conclusions de M. Pronovost lors de la première analyse de données et celles aussi de l'étude de Eisenberg et al. (2005). À ce sujet, cette étude cite Eisenberg et Fabes (1998) qui affirment que « durant l'enfance et l'adolescence, les filles ont un

comportement pro social plus développé que les garçons [...] puisqu'elles auraient un taux de sympathie plus élevé que ces derniers » [Traduction libre] (Eisenberg et al. 2005, p. 242). Un autre facteur cité dans l'étude de Eisenberg et al. (2005) expliquerait le côté pro social des filles plus développé : « La différence des rôles sociaux entre les garçons et les filles imposée par le phénomène de la socialisation amènent celles-ci à comprendre davantage les émotions et les besoins des autres. Par exemple, les parents discuteront plus souvent de leurs émotions avec leurs filles qu'avec leurs garçons (Dunn, Bretherton & Munn (1987); Kuebli, Butler & Fivush (1995)) ce qui les encouragerait à être plus "pro social" que les garçons (Power & Parke (1986); Power & Shanks (1989))⁵⁶ ».

5.2 LE MILIEU SCOLAIRE

Le concept du milieu scolaire est représenté selon trois indicateurs qui ont déterminé les trois parties formant cette partie des résultats. L'analyse et l'interprétation de ceux-ci concerneront en premier, les résultats sur le statut des écoles reconnues *Établissements verts Brundtland* (EVB) ou non, suivi des résultats sur les gestes environnementaux de l'école perçus par les jeunes et finalement, ceux sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école.

⁵⁶ [Traduction libre] (Eisenberg et al. 2005, p. 255)

5.2.1 Le mouvement environnemental des EVB et la conscientisation environnementale des jeunes ainsi que la présence de l'ERE à leur école

Un premier résultat assez révélateur indique qu'il n'existe aucun lien entre l'accroissement de la préoccupation environnementale des répondants et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. Il n'y aucune association, non plus, entre la perception des participants sur la situation des dix enjeux environnementaux dans vingt ans de la question 15 et le fait qu'ils fréquentent ces institutions ou pas. Considérant que les trois quarts des écoles, ici à l'étude font partie de ce réseau, ce résultat peut paraître assez déstabilisant pour ces organisations qui promeuvent, à l'aide de leur « mouvement vert », l'éducation au développement durable dans des milliers d'écoles primaires et secondaires au Québec. Ils peuvent toutefois se rassurer quelque peu du fait que les participants fréquentant ce type d'établissements se sentent plus confiants dans le combat contre le problème environnemental de la pollution comparativement à ceux ne les fréquentant pas. Les jeunes des EVB croient aussi davantage que les gens sont plus préoccupés par l'environnement qu'avant.

Le fait de fréquenter une école faisant partie de ce réseau, amène les jeunes participants à être plus pessimistes à l'égard : 1) des changements d'habitudes que les gens devront adopter dans le futur afin de contrer les enjeux environnementaux et 2) de l'intérêt porté envers l'environnement de la part de leurs pairs.

En ce qui a trait à la perception des répondants sur les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs, aucune association significative n'unit la perception des participants sur les actions environnementales posées par les gens et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. Du côté des actions environnementales de leurs pairs, les répondants des EVB sont un peu plus nombreux à admettre que les autres jeunes accordent plus d'importance à d'autres activités que celles se consacrant à la protection de l'environnement. Ils reconnaissent aussi davantage l'aide pouvant leur être apportée dans leur engagement environnemental provenant de personnes ressources.

Il semble très difficile, d'après les résultats obtenus précédemment, d'émettre des conclusions en faveur des mouvements environnementaux comme les EVB en ce qui a trait au lien qui les uniraient à l'accroissement de la conscientisation environnementale des jeunes. Depuis l'intégration du cours obligatoire de science et technologie dans les écoles primaires et secondaires du Québec, le mouvement des EVB devraient-ils redéfinir ses objectifs? Ils représentent toutefois un facteur potentiel d'éveil à la conscience environnementale auprès de jeunes correspondant à certaines caractéristiques sociodémographiques bien distinctes. L'étude de Paul Hart (2003) mentionnée dans le chapitre 2 révèle que : « les enseignants au primaire canadiens ne travaillent pas selon des périodes fixes d'apprentissages sur l'environnement auprès des élèves; leur travail n'est donc pas considéré comme un endoctrinement. Il apparaît plutôt comme un moyen efficace de prodiguer aux jeunes les ressources nécessaires pour en faire de bons citoyens avec l'acquisition de certaines connaissances environnementales » [Traduction

libre] (Hart, 2003, p.208). Mais est-ce vraiment assez? Qu'en est-il de l'éducation relative à l'environnement (ERE) au niveau secondaire? L'ERE transmise aux jeunes dans les écoles québécoises au moyen des mouvements environnementaux comme les EVB, exigent une grande implication de la part des enseignants et de grandes transformations dans leur système de valeurs. « Ils doivent accepter la responsabilité de se construire des valeurs sociales et personnelles et des aptitudes relatives à l'entraide, au respect, à la justice, à l'ouverture d'esprit et à l'équité correspondant à celles véhiculées par l'ERE » [Traduction libre] (Hart, 2003, p.210). Ce qui rejoint intégralement l'un des objectifs visés par le réseau des EVB (chapitre 1-point 1.1.3.1) qui encourage « l'engagement des jeunes, des adultes, des personnels et directions à intégrer les valeurs et les principes de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à leur pratiques pédagogiques, au projet éducatif de leur établissement d'enseignement, à leur plan d'action EAV, etc.⁵⁷ ». Toutefois, sans l'acquisition de ces valeurs de la part des enseignants et directions, il devient difficile de procéder à la transmission des valeurs dites « écologiques », ainsi nommées par les auteures Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001), auprès de leurs élèves. Conséquemment, le développement de leur conscientisation environnementale s'en trouverait pour le moins très affecté.

⁵⁷ <http://www.evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9543,1963,0,html>

Le mouvement environnemental des EVB et la présence de l'ERE à l'école

Concernant les liens unissant la perception des jeunes sur la présence de l'ERE à leur école et leur âge, les résultats démontrent à cet égard que les plus jeunes répondants reconnaissent davantage la présence de celle-ci dans leurs cours et dans leurs activités scolaires. Il n'y a par contre aucune association entre leur perception de l'accessibilité à des activités parascolaires et leur âge. En revanche, considérant le genre des participants, les filles seraient plus nombreuses à reconnaître leur accessibilité.

Les participants provenant des écoles reconnues EVB sont aussi plus nombreux à reconnaître la présence de l'ERE dans leurs cours et dans leurs activités parascolaires auprès des plus jeunes répondants du moins. Pourtant, les jeunes provenant des EVB sont moins nombreux à pratiquer régulièrement des activités organisées par l'école que ceux des non EVB comme il sera démontré un peu plus loin. Qu'est-ce qui expliquerait ce phénomène? Est-ce pour cette raison que les participants plus âgés sont moins disposés à reconnaître la présence de l'ERE à leur école? Serait-ce dû aux changements de valeurs se produisant à l'adolescence, comme le sous-entendent de nombreuses études sur les valeurs des jeunes, à leur intérêt marqué pour d'autres activités que celles vouées à la sauvegarde de l'environnement ou à leur désintérêt pour l'environnement à mesure qu'ils vieillissent selon les précédents résultats de cette étude?

Les résultats concernant les associations entre la perception des participants sur la présence de l'éducation relative à l'environnement à leur école et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école indiquent que les participants provenant d'écoles plus défavorisées reconnaissent davantage la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires. Y aurait-il, malgré tout, plus de ressources financières, matérielles et humaines dans ces écoles qui favoriseraient l'intégration des notions environnementales dans le cursus scolaire? Serait-ce plutôt le plus grand engouement des jeunes en milieux défavorisés pour ces mouvements environnementaux qui modifierait leur perception de la présence de l'ERE à leur école?

5.2.2 Les gestes environnementaux de l'école et l'âge des participants, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale et la présence de l'ERE à leur école

Les premiers résultats spécifient que le genre des participants et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB n'ont aucun lien avec la perception des participants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par l'école. En ce qui a trait à l'âge des participants, les résultats indiquent que plus les participants avancent en âge et moins ils reconnaissent la fréquence régulière de gestes environnementaux posés par l'école. Les participants provenant d'écoles plus défavorisées sont beaucoup plus nombreux à penser que leur école est active en matière d'environnement.

En ce qui concerne les associations entre la conscientisation environnementale des participants, leur perception de celle des individus en général et de leurs pairs et la fréquence des gestes environnementaux de leur école, le premier résultat révèle que les jeunes voyant leur école comme active pour la protection de l'environnement sont plus nombreux à reconnaître l'accroissement de leur préoccupation environnementale. Un résultat indique que parmi les participants étant convaincus de la fréquence régulière des actions environnementales posées par leurs écoles, une majorité d'entre eux croient que l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans sera « très mauvais ». Leur pessimisme se poursuit quant à la situation des dix enjeux de la question 15, qu'ils voient pour la majorité d'entre eux (six sur dix) pire dans vingt ans. Les plus jeunes répondants qui voient leur école plus active pour la cause confirment en plus grand nombre que l'amélioration de l'environnement dépend entre autres du changement d'habitudes de consommation des individus et de l'implication de ces derniers dans l'élaboration d'une législation plus rigide en matière d'environnement. Ils croient aussi davantage au respect que porteront les individus à l'environnement dans le futur.

Finalement, en ce qui concerne la perception des participants sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, un premier résultat démontre que les participants croyant leur école active sur le plan environnemental sont plus nombreux à vouloir défendre leurs pairs qui verraient les petits gestes comme inutiles. D'un autre côté, ils ne reconnaissent pas pour la majorité d'entre eux, l'aide

pouvant leur être apportée dans leur engagement environnemental provenant de personnes ressources.

Plus tôt, dans la partie des résultats consacrée au portrait de la conscientisation environnementale des participants, il a été démontré que le lien entre le niveau de la conscience environnementale des participants et leur âge n'était pas vraiment concluant. À l'exception des résultats concernant la perception des participants sur les actions des individus en général et de leurs pairs et leur âge qui démontraient que les plus âgés étaient beaucoup plus sévères à cet égard que les plus jeunes. Les présents résultats appuient ce type de relation entretenue par ces derniers puisqu'ils sont, de nouveau, beaucoup plus nombreux que les plus jeunes à ne pas reconnaître leur école comme active en matière d'environnement. Les plus jeunes percevant ainsi leur école plus active en matière d'environnement se montrent en conséquence plus optimistes quant à l'accroissement de leur préoccupation environnementale, aux changements d'habitudes de consommation des individus dans le futur, au respect que les gens auront envers l'environnement dans vingt ans et à la considération pour les petits gestes environnementaux dont témoignent les jeunes en général. Pourtant, ils se montrent plus pessimistes à l'égard de l'état de l'environnement dans le monde dans vingt ans, de la situation de certains enjeux environnementaux dans le futur et plus étrangement, en ce qui a trait à l'aide disponible dans leur engagement environnemental provenant de personnes ressources. Pourquoi, les jeunes voyant leur école active en matière d'environnement ne perçoivent-ils pas nécessairement l'aide disponible dans leur

engagement environnemental? Y aurait-il un nombre insuffisant de personnes ressources dans les écoles par rapport aux élèves intéressés à la cause? Serait-ce dû à un manque d'implication de la part des enseignants ou des directions? Comme il a été spécifié par les auteures Hélène Gravel & Diane Pruneau (2004) et l'auteur Paul Hart (2003), l'éveil de la conscience environnementale des jeunes peut être encouragé par des actions réalisées en milieu naturel avec ces derniers. Ces actions (construire des cabanes à oiseaux, planter des fleurs dans la cour d'école, faire l'élevage de saumons à leur école pour ensuite aller les relâcher dans leur environnement, etc.) réalisées entre enseignants et leurs étudiants permet aux jeunes selon Paul Hart (2003) de « développer par le biais de leurs enseignants un attachement pour leur environnement (référant d'ailleurs au concept “d'identité écologique” de Pruneau & Gravel (2004)) et de se sentir supporter dans leurs actions à la protection de l'environnement. Cet aspect de l'ERE aurait-il alors été négligé de la part des établissements scolaires? Étant donné, qu'une école engagée en environnement est un facteur somme toute, apparaissant important dans le développement de la conscientisation environnementale des jeunes et qu'aucun lien n'existe entre celui-ci et le fait qu'elles soient ou pas un EVB, il devient questionnable la pertinence ou la façon d'appliquer les mouvements environnementaux dans les écoles. La qualité de la formation des enseignants en ERE serait peut-être en cause. Le manque d'intérêt ou le manque de passion même pour l'environnement de la part des enseignants et des directions également. Les douze objectifs du mouvement EVB énoncés au chapitre 1 sont-ils vraiment tous réalisables, applicables et appliqués de façon continue dans les établissements scolaires concernés? Les valeurs et principes de l'éducation pour

un avenir viable que doivent prioriser les établissements reconnus EVB, peuvent-ils réellement s'intégrer, à chaque année, au projet éducatif des écoles?

Les gestes environnementaux de l'école et la présence de l'ERE à l'école

À ce sujet, les plus jeunes participants croyant leur école plus active en matière d'environnement reconnaissent en plus grand nombre la présence de contenu environnemental dans leurs cours. Ils sont également deux fois plus nombreux à reconnaître l'accessibilité à des activités scolaires environnementales et à des activités parascolaires consacrées à l'environnement. Étant donné, que les plus jeunes participants sont les plus nombreux à croire que leur école pose régulièrement des gestes environnementaux et qu'ils reconnaissent également davantage la présence de l'ERE à leur école, il n'est pas très surprenant d'y retrouver des associations significatives unissant ces deux indicateurs.

5.2.3 Les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école et leur conscientisation environnementale

Les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école se traduisent en cinq indicateurs énumérés précédemment à plusieurs reprises. Cependant, les trois premiers ayant été analysés dans le chapitre précédent seront, ici, regroupés en un seul indicateur pour ainsi former celui de *la confiance en la réussite scolaire* des participants qui se compose de : la performance académique, la capacité à réussir à l'école et la possibilité d'échecs d'en

au moins deux matières. Cela, en facilitera et simplifiera l'analyse et l'interprétation des résultats qui en découlent. Ensuite, il sera question de l'analyse et de l'interprétation des résultats concernant les indicateurs de la pratique d'activités scolaires et finalement, celles sur les ambitions scolaires des participants cloront cette partie sur le milieu scolaire.

5.2.3.1 La confiance en la réussite scolaire des jeunes et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale et la présence de l'ERE à leur école

Les liens entre les trois indicateurs énumérés plus haut et l'âge des participants, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et l'IMSE de leur école seront exposés et interprétés dans un premier temps. Dans un deuxième temps, il sera question des associations entre ces trois énoncés et les indicateurs de la conscience environnementale et de l'action environnementale. Finalement, un résumé suivi de l'interprétation des résultats sur les associations entre les indicateurs de la réussite scolaire et les éléments formant l'ERE terminera cette partie des résultats sur la confiance en leur réussite scolaire.

La confiance en la réussite scolaire des jeunes et leur âge, leur genre, le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB et l'IMSE de leur école

Il semble que plus les participants avancent en âge et moins ils sont persuadés de leur bonne performance scolaire. Les plus âgés sont par contre ceux qui nient le plus, la

possibilité d'échecs dans au moins deux matières. En ce qui a trait au lien entre la capacité des participants à réussir à l'école et leur âge, il n'y en a tout simplement pas. Les plus jeunes seraient-ils moins sévères quant à leur performance scolaire que les plus âgés?

En ce qui concerne les associations entre les indicateurs de la confiance de leur réussite scolaire et le genre des participants, une seule s'est avérée significative et elle démontre que les filles admettent davantage leur très bonne performance scolaire par rapport aux garçons. La plus grande confiance des filles envers leur réussite scolaire, expliquerait-elle le fait que celles-ci sont plus nombreuses à percevoir un accroissement de leur préoccupation environnementale? La confiance qui est d'ailleurs un facteur essentiel pour amener les jeunes à l'action environnementale pour plusieurs auteurs (Blanchet, N. (2008), Meinhold, J.L. & Malkus, A.J. (2005)).

Les participants fréquentant les EVB sont plus nombreux que ceux fréquentant des non EVB à nier la possibilité d'échecs dans au moins deux matières. Il n'y a par contre aucune association à faire entre la performance académique, la capacité à réussir à l'école des participants et leur genre. Il est mentionné à ce sujet dans le livre de l'OCDE (1995) s'intitulant : *L'éducation relative à l'environnement pour le XXI^e siècle*, que « certaines études de cas montrent que les élèves qui s'adaptent mal à l'enseignement traditionnel peuvent s'intéresser de nouveau au travail scolaire en participant à des projets concernant l'environnement. L'éducation environnementale peut aussi aider les

filles à améliorer leurs résultats dans les disciplines scientifiques. » (OCDE, 1995, p.110) Ce qui pourrait être considéré comme l'un des facteurs menant à la plus grande confiance des filles en ce qui a trait à leur réussite scolaire.

Finalement, un seul indicateur a un lien avec l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école et il indique que plus l'indice est élevé (écoles plus défavorisées) et plus les jeunes ne croient pas avoir la capacité de réussir leurs cours.

L'IMSE décrit au début du chapitre 4, est ainsi constitué de deux éléments : 1) la proportion des mères sans diplôme, certificat ou grade (deux tiers de l'indice) et 2) la proportion des ménages dont les parents sont sans emploi (tiers de l'indice). Le haut taux de mères ayant une faible scolarité représenté par un IMSE élevé, aurait-il alors une influence sur le manque de confiance des jeunes envers leur capacité à réussir à l'école? Pourtant, le rapport *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois* de 1999 mené auprès des jeunes en milieux défavorisés par Mme Sylvie Roy pour l'Institut de la statistique du Québec, indique à ce sujet qu'il ne semble « pas y avoir de relation significative entre la perception positive du climat scolaire et la scolarité de la mère, de même qu'avec le revenu de la famille. En somme, la majorité des adolescentes et adolescents, qu'importe le milieu socioéconomique ou la scolarité de la mère, affirment se sentir à l'aise à l'école » (Roy, 2003, p.4). Toutefois, dans la même étude, au sujet du redoublement des jeunes, il est mentionné que ceux vivant dans une famille à faibles revenus ou dont la mère ne possède pas de diplôme d'études

secondaires, le redoublement à tendance à être plus fréquent chez ces jeunes (Roy, 2003, p.5).

En ce qui concerne, cette fois, les associations entre la pratique d'activités organisées par l'école, les ambitions scolaires des participants et l'IMSE de leurs écoles, elles ont été détectées non valables par le test gamma. Toutefois, l'étude de Tamara Knighton *L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études secondaires* cité dans ce même rapport, voit pourtant un lien définitif entre la poursuite des études des jeunes et l'IMSE de leur école :

Plus les parents sont scolarisés et disposent de bons revenus, plus grandes seront les chances que leurs enfants poursuivent des études collégiales ou universitaires. Les études indiquent cependant que le niveau de scolarité semble avoir une incidence plus grande que le revenu; ainsi, les jeunes adultes dont les parents avaient achevé des études postsecondaires, mais disposaient de revenus faibles étaient plus susceptibles de poursuivre leurs études que ceux dont les parents avaient des revenus élevés, mais n'avaient pas fait d'études postsecondaires⁵⁸.

La confiance en la réussite scolaire des jeunes et leur conscientisation environnementale

Les premiers résultats indiquent que les jeunes étant confiants de leur performance scolaire et de leur capacité de réussite à l'école accorderont une plus grande importance envers leur rôle de citoyen responsable à l'âge adulte. Aussi, les jeunes prétendant en plus grand nombre être plus préoccupés par l'environnement qu'avant, croient davantage

⁵⁸ Knighton, 2002, *Revue trimestrielle de l'Éducation*, 8 (3), 25-32.

à la fois, en leur bonne performance scolaire, leur capacité à réussir leurs cours et sont plus nombreux à nier la possibilité d'échecs dans au moins deux matières.

Les participants qui croient en leur très bonne performance scolaire, en leur capacité de réussir à l'école et niant la possibilité d'échec dans au moins deux matières, auront une vision plus optimiste de l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui et de ce qu'il en sera advenu dans vingt ans. En ce qui concerne la perception des participants sur l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui et dans vingt ans, seuls ceux ayant confiance en leur capacité de réussite scolaire se montrent plus positifs à ce sujet. Les deux autres indicateurs n'ayant pas vraiment de lien avec ces deux énoncés. Il n'y a pas de lien, non plus, entre la perception des participants sur la situation dans vingt ans des dix enjeux environnementaux de la question 15r et les trois indicateurs ici étudiés.

Les participants croyant en leur très bonne performance scolaire et niant la possibilité d'échecs dans au moins deux matières sont plus nombreux à démentir le fait qu'il est presque impossible pour les individus d'agir afin d'enrayer le problème de la pollution et qu'une société puisse fonctionner sans trop endommager l'environnement avec le temps.

Ce positivisme se poursuit, puisque les participants qui à la fois, croient en leur bonne performance scolaire, en leur capacité de réussir leurs cours et qui nient la possibilité d'échecs dans au moins deux matières sont plus nombreux à reconnaître l'accroissement

de la préoccupation environnementale des gens en général. Par contre, l'optimisme quant aux changements d'habitudes de consommation que devront adopter les individus en général à la sauvegarde de l'environnement semble être perçu seulement chez ceux qui admettent une très bonne performance académique de leur part. Il en est de même en ce qui a trait à l'énoncé : "Volontairement, les individus ne changeront pas suffisamment leurs habitudes pour sauvegarder l'environnement" qui est rejeté en plus grand nombre du côté des participants, cette fois, qui croient en leur capacité de réussite scolaire.

L'une des conditions requises à l'amélioration de l'environnement exigeant de la part des gens, une plus grande implication dans l'élaboration de lois environnementales plus sévères est ainsi favorisée par ceux qui sont confiants en leur bonne performance scolaire et en leur capacité de réussir à l'école. Tandis que ceux qui sont d'avis que les gouvernements devraient renforcer le contrôle sur la quantité de pollution émise par les entreprises sont les participants représentés également par les jeunes performants et ceux niant la possibilité d'échecs dans au moins deux matières. Les plus performants sont également ceux qui sont les plus nombreux à admettre que les gens doivent faire preuve de solidarité et conserver une vision d'avenir pour améliorer l'état de l'environnement. Quant au respect que porteront les gens à l'environnement dans vingt ans, l'optimisme des participants plus performants et croyant en leur réussite scolaire persiste toujours à cet égard. Pour ce qui est de l'insouciance des jeunes en général à l'égard des différents enjeux environnementaux, les participants ne croyant pas en la possibilité d'échecs dans

au moins deux matières sont les plus nombreux et les seuls dans ce cas à vouloir se porter à la défense de leurs pairs.

Enfin, en ce qui a trait à la perception des participants sur les actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs, il n'y a aucune association significative entre les participants assurés de leur bonne performance scolaire, ceux niant la possibilité d'échecs d'en au moins deux matières et leur perception sur les actions environnementales posées par les individus en général. Une seule association significative indique que les participants étant confiants de leur capacité de réussite, qu'ils soient en accord ou en désaccord du fait que les adultes n'aimeraient pas s'impliquer dans des projets à caractère environnemental avec des jeunes, se retrouvent dans la moyenne de l'ensemble des répondants. Pour ceux, moins confiants de leur capacité, ils se retrouvent 5 % en dessous de la moyenne dans les deux cas.

Pour ces mêmes participants qui sont confiants en leur capacité de réussite et ceux plus confiants en leur bonne performance scolaire, l'ignorance de leurs pairs quant aux moyens à leur portée leur permettant d'agir pour la protection de leur environnement est à considérer. Un autre obstacle pouvant être rencontré dans le processus de l'engagement environnemental des jeunes est que les premiers; confiants de leur performance académique, sont les seuls dans ce cas à admettre aussi que la plupart des jeunes voudraient en faire plus pour la cause, mais que d'autres préoccupations leur

apparaissant plus importantes les en empêchent. Ils reconnaissent aussi davantage, autant que ceux niant la possibilité d'échecs dans au moins deux matières, l'aide pouvant leur être apportée dans leur engagement environnemental provenant de personnes de leur entourage.

Les conclusions des études de Natasha Blanchet-Cohen (2008) et de Jana L. Meinhold & Amy J. Malkus (2005) qui favorisent la confiance en soi dans le développement de comportements proenvironnementaux chez les jeunes demandent quelques éclaircissements. En effet, un jeune qui a confiance en sa bonne performance académique, sa capacité à réussir à l'école et niant du coup, la possibilité d'échecs dans au moins deux matières, sera plus disposé à accorder plus d'importance à son rôle de citoyen dans le futur et à se dire plus préoccupé par la qualité de l'environnement qu'avant. De plus, une confiance accrue envers sa réussite scolaire amènera plus naturellement un jeune à percevoir plus positivement l'état de l'environnement dans son milieu de vie et dans le monde aujourd'hui et dans vingt ans. Ils sont également plus confiants en l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens, du respect qu'ils porteront à l'environnement dans le futur et des changements dans les habitudes des gens qu'ils devront adopter dans le futur à la conservation de la faune et de la flore. Est-ce que cet optimisme chez les jeunes empreints d'une confiance débordante à propos de leur réussite scolaire serait alors un préalable à l'action environnementale? Ceux-ci qui prétendent, pourtant, à plus forte majorité que leurs pairs ignorent les moyens à leur disposition pour pouvoir agir pour la cause et qu'en réalité ils ont d'autres priorités que

de s'occuper de l'environnement. D'un autre côté, ils reconnaissent plus que ceux étant moins confiants en leur réussite scolaire, l'aide disponible dans leur engagement environnemental provenant de personnes ressources.

Un fossé semble toujours se creuser entre la conscientisation environnementale des jeunes et ce qui les pousserait vers l'action environnementale proprement dite. L'étude de Royer et al. (2004) sur les *valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois – Ce qui compte pour eux*, menée auprès de jeunes âgés de 14 à 19ans rappelle en ce sens que « les jeunes associent nettement les études à l'emploi et à des questions professionnelles, davantage en tout cas qu'à l'acquisition de connaissances. Pour les uns, les études sont une sorte de passage obligé et nécessaire pour réussir dans la vie, « devenir quelqu'un ». Pour les autres, elles sont un investissement pour la carrière ⁵⁹[...] ».

La confiance en la réussite scolaire des jeunes et la présence de l'ERE à leur école

Aucune association ne s'est avérée significative selon les tests de khi deux entre la capacité des participants à réussir à l'école et la présence de l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

⁵⁹ Royer et al., 2004, p.60

La présence de contenu environnemental dans leurs cours et l'accessibilité à des activités scolaires environnementales sont principalement appuyées par les participants qui sont persuadés de leur très bonne performance scolaire. Tandis que l'inaccessibilité à des activités parascolaires à caractère environnemental a été démentie majoritairement par ceux-ci et ceux niant la possibilité d'échecs dans au moins deux matières.

Considérant que les filles sont plus confiantes à l'égard de leur réussite scolaire et qui, à la fois perçoivent davantage la présence de l'ERE à leur école, il devient presque d'une évidence même que des liens puissent se tisser entre ces indicateurs. De plus, l'on constate que plus la confiance en leur réussite scolaire est élevée et plus les jeunes reconnaîtront la présence de l'ERE dans leur école.

5.2.3.2 La pratique d'activités scolaires par les jeunes et leur conscientisation environnementale ainsi que la présence de l'ERE à leur école

Les participants pratiquant plus régulièrement des activités scolaires accorderont plus d'importance dans le fait de se sentir utile à la société dans le futur et admettent ainsi être plus préoccupés qu'avant par la qualité de l'environnement. Ils se montrent aussi plus positifs quant à l'état de l'environnement dans leur milieu et dans le monde aujourd'hui et dans vingt ans. Toutefois, le pessimisme les gagne lorsqu'il s'agit d'évaluer la situation dans vingt ans des dix enjeux environnementaux de la question 15 qu'ils voient tous « pire ».

Leur optimisme revient en force quant à leur perception sur les changements d'habitudes de consommation que devront adopter les gens pour améliorer l'environnement. Les participants pratiquant plus souvent des activités scolaires croient que son amélioration dépend également du fait que l'égoïsme doit laisser place à l'esprit de solidarité chez les individus en général. Ils sont d'ailleurs plus nombreux que leurs confrères moins participatifs à croire que les gens seront plus respectueux envers l'environnement dans le futur et à rejeter l'idée que les jeunes en général ne s'intéresseraient pas à l'environnement et ses enjeux.

Au sujet des associations entre la perception des participants sur les actions environnementales des individus en général et la fréquence de leur pratique d'activités scolaires, ils restent absents puisqu'aucune association ne s'est avérée significative entre ces deux indicateurs. Une autre association révèle que les participants pratiquant plus régulièrement des activités organisées par l'école admettront davantage du fait que leurs pairs posent suffisamment de gestes pour réduire leur impact sur l'environnement. Ils se révèlent par contre plus pessimistes lorsqu'ils admettent en plus grand nombre que les jeunes en général ont d'autres préoccupations et d'autres activités qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement.

Au début du chapitre précédent, les résultats de certaines associations ont permis l'élaboration d'un portrait global des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Certains de ces résultats révélaient, entre autres, que les plus jeunes répondants étant

plus persuadés de leur bonne performance scolaire vont généralement pratiquer plus régulièrement des activités organisées par l'école. Ce qui pourrait expliquer la présence de certaines similitudes entre les résultats de ces deux indicateurs. Comme, par exemple, en ce qui a trait à la plus grande importance de se sentir utile à la société à l'âge adulte, la plus grande reconnaissance quant à l'accroissement de leur propre préoccupation pour l'environnement qu'avant et celle des gens en général. Un positivisme plus décisif sur l'état de l'environnement de leur milieu de vie aujourd'hui et dans vingt ans et sur les changements d'habitudes que les gens devront adopter dans le futur à la sauvegarde de l'environnement. Les participants qui croient en leur bonne performance académique et qui pratiquent plus régulièrement des activités scolaires admettront néanmoins en plus grand nombre que les jeunes en général valorisent la participation à d'autres activités qu'ils considèrent plus importantes que celles préconisant la protection de l'environnement.

La pratique d'activités scolaires par les jeunes et la présence de l'ERE à leur école

Évidemment, les ressemblances des liens entre les participants plus certains de leur bonne performance scolaire et ceux pratiquant régulièrement des activités organisées par l'école se retrouvent aussi dans les présents résultats concernant leur perception sur la présence de l'ERE à leur école. Dans les deux cas, les participants qui sont assurés de leur réussite scolaire et pratiquant régulièrement des activités scolaires, reconnaissent davantage l'ERE dans le cadre de leurs cours, l'accessibilité à des activités scolaires

environnementales et dénoncent en plus grand nombre l'inaccessibilité à des activités parascolaires consacrées à l'environnement.

À première vue, les deux facteurs du milieu scolaire s'avérant les plus déterminants dans l'éveil de la conscientisation environnementale chez les jeunes sont : leur très bonne performance scolaire et leur participation régulière à des activités organisées par l'école. Cependant, un participant observant ces deux caractéristiques, sera plus persuadé du fait que les jeunes en général ont d'autres préoccupations et activités qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper de l'environnement. Serait-il alors approprié ou prématuré de prétendre que ces facteurs, bien qu'ils soient importants dans le développement de la conscience environnementale des jeunes, ne les pousseront pas nécessairement à agir pour la cause?

5.2.3.3 Les ambitions scolaires des jeunes et leur conscientisation environnementale ainsi que la présence de l'ERE à leur école

La plus grande importance accordée au rôle de citoyen responsable dans le futur et l'accroissement de leur préoccupation environnementale appartient davantage aux participants ayant de plus grandes ambitions scolaires.

Ces derniers se montrent plus pessimistes à l'égard de l'état de l'environnement dans le monde aujourd'hui et semblent croire davantage que la pollution serait à l'origine de plusieurs maladies chez l'humain, mais qu'il est tout de même possible d'y remédier.

Les participants qui semblent avoir de plus grandes ambitions scolaires sont aussi plus nombreux à admettre que pour en arriver à améliorer l'environnement, des changements dans les habitudes de consommation des gens s'imposent, ainsi qu'une plus grande implication gouvernementale en matière d'environnement. Ils admettent, aussi, en plus grand nombre que les individus doivent faire preuve de plus de solidarité dans la lutte contre les enjeux environnementaux.

En ce qui concerne les résultats découlant des associations entre les ambitions scolaires des participants et leur perception sur les actions environnementales des individus en général et de leurs pairs, ils se trouvent carrément absents puisqu'aucune association ne s'est avérée ici significative selon les tests de khi deux.

D'après les résultats exposés dans le portrait des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, il semblerait que ceux croyant très bien réussir leurs cours sont près de deux fois plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire comparativement à ceux ne croyant pas très bien réussir à l'école. Aussi, que les filles seraient d'ailleurs beaucoup plus nombreuses que les garçons, selon un écart de 18 %, à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire! Ce qui pourrait expliquer une certaine similarité entre ces présents résultats et ceux concernant la performance scolaire des participants.

Les ambitions scolaires des jeunes et la présence de l'ERE à leur école

Aucune association ne s'est avérée significative entre les trois énoncés de l'ERE étudiés jusqu'à présent concernant la présence de celle-ci dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires et leurs ambitions scolaires. Cependant, c'est ici que le quatrième élément de l'ERE entre en jeu pour la première fois. Son résultat indique que les participants ayant de plus grandes ambitions scolaires admettent davantage que l'amélioration de l'environnement tient, entre autres, du fait que les gens doivent être plus informés et plus éduqués en matière d'environnement.

Somme tout, de grandes ambitions scolaires n'est pas signe évident d'une grande reconnaissance de la présence de l'ERE à leur école. Ces données convergent ainsi dans le même sens que celles de l'étude de Royer et al. (2004) mentionné plus tôt dans le point sur la réussite scolaire qui disait que les études pour les jeunes sont considérées davantage pour des questions d'ordre professionnel que pour les connaissances en tant que telles. À l'opposé, les jeunes soutiennent pourtant que plus d'informations et d'éducation en matière d'environnement doivent être diffusées et transmises auprès des gens.

À cet égard, la question se pose : le milieu scolaire est-il vraiment l'une des sources de diffusion de l'ERE la plus efficace auprès des jeunes? Pour les plus jeunes filles qui ont des rapports positifs avec l'école, c'est-à-dire : qui sont confiantes en leur réussite

scolaire et qui participent de manière continue à des activités organisées par l'école, les chances sont de leur côté. Pour les autres, ça reste à voir...

5.3 *LE MILIEU FAMILIAL*

L'analyse et l'interprétation des résultats sur le milieu familial seront divisées en trois parties relatives aux trois variables composant ce concept : les formes familiales dans lesquelles évoluent les jeunes, l'importance de la valeur familiale (avoir des enfants) pour eux et les gestes environnementaux posés par les parents perçus par les jeunes. Pour chacune de ces parties, un résumé des résultats s'y rattachant sera exposé suivi de l'analyse des résultats et de leur interprétation.

5.3.1 Les formes familiales des jeunes et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, la valeur familiale, leur conscientisation environnementale

Il n'existe aucun lien entre les formes familiales (famille biparentale intacte, famille recomposée, famille monoparentale, etc.) dans lesquelles évoluent les participants et leur âge, leur genre et l'IMSE de leur école.

En ce qui concerne la valeur familiale, il semble que les jeunes provenant de famille biparentale intacte prioriseraient beaucoup plus la parentalité que ceux provenant d'autres types de familles. Toutefois, il n'y a aucune association significative entre l'importance de leur rôle de citoyen dans le futur, l'accroissement de leur préoccupation

environnementale, leur perception de la situation des dix enjeux de la question 15 dans vingt ans et les formes familiales. C'est le cas aussi des associations sur l'état de l'environnement dans leur milieu de vie dans vingt ans, de celui du monde aujourd'hui, de ce qu'il en sera dans vingt ans qui se sont avérées, elles aussi, non-significatives. Il semble toutefois y avoir un lien entre celles-ci et la perception des participants sur l'état de l'environnement de leur milieu de vie aujourd'hui. Il indique en fait que les jeunes habitant avec leurs deux parents voient plus positivement l'état de l'environnement dans leur milieu actuel. Les plus pessimistes en regard de cet énoncé sont ceux provenant de familles monoparentales.

Il n'existe aucun lien entre la perception des participants sur la conscientisation environnementale des individus en général et de leurs pairs et les diverses formes familiales auxquelles ils appartiennent.

En ce qui a trait aux perceptions des participants sur les actions environnementales de leurs parents, l'on constate que ceux percevant un engagement environnemental plus déterminé de la part de leurs parents sont les participants provenant de milieux familiaux plus bouleversés, soit en garde partagée ou provenant d'autres formes familiales (famille adoptive, tuteurs, famille d'accueil, etc.). En contrepartie, il n'existe aucune relation significative entre la perception des participants sur les actions environnementales des individus en général et celles-ci. Le dernier résultat révèle, quant à lui, que les participants provenant de familles biparentales intactes, de familles recomposées et de

familles monoparentales sont plus nombreux à admettre selon un taux équivalent que leurs pairs ont tendance à accorder plus d'importance à d'autres activités que celles se préoccupant de la sauvegarde de l'environnement.

Bref, il faut reconnaître que l'influence des diverses formes familiales sur le développement de la conscientisation environnementale des jeunes n'est pas des plus convaincante. Quelles en sont les causes? Le critère principal définissant la famille par des jeunes âgés de 11 à 17ans de l'étude : *Quand les parents refont leur vie — Regards adolescents sur la famille recomposée* des auteurs Marie-Christine Saint-Jacques et Claire Chamberland (2000) pourrait être l'une de ces causes. Pour ces jeunes, provenant tous de familles recomposées, « la famille inclut des personnes avec qui ils entretiennent des relations significatives, vis-à-vis desquelles ils ressentent un lien d'appartenance. Cette conception de la famille se démarque de la logique voulant que la famille comprenne nécessairement les personnes avec qui on partage des liens de sang. Pour ces jeunes, la famille est davantage marquée par un lien social que par un lien biologique. » (Saint-Jacques & Chamberland, 2000, p.121) Cette conception de la famille par ces jeunes rejoint celle avancée par Ouellette (1999) citée par les deux auteures de cette étude : « le lien biologique n'est ni nécessaire ni suffisant pour faire d'un individu un parent. » (Saint-Jacques & Chamberland, 2000, p.121) En ce qui a trait aux jeunes provenant de familles monoparentales : pour quelles raisons affichent-ils un pessimisme plus prononcé? Sont-ils plus vulnérables? Est-ce par manque de confiance en eux? Par dépit?

5.3.2 L'importance de la valeur familiale pour les jeunes et leur âge, leur genre, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale

Les premiers résultats démontrent à ce sujet qu'aucun lien n'existe entre l'âge, le genre des participants, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école et la valeur familiale (avoir des enfants). Un autre indique qu'une grande importance accordée à la parentalité chez les participants les amènera à accorder une plus grande importance à leur engagement social à l'âge adulte. Ils admettront en plus grand nombre, l'accroissement de leur préoccupation environnementale également. Les jeunes qui font de la parentalité une priorité dans leur vie perçoivent l'état de l'environnement dans leur milieu de vie aujourd'hui et de ce qu'il en adviendra dans vingt ans, plus positivement. Il n'y a toutefois pas d'association significative entre la perception des participants sur l'état de l'environnement du monde aujourd'hui et de celui dans vingt ans et la valeur familiale. Non plus, du côté de leur perception sur la situation des dix enjeux environnementaux dans vingt ans de la question 15. Ensuite, les résultats démontrent que les jeunes accordant une grande importance à la parentalité, sont plus nombreux à admettre que l'amélioration de l'environnement, tient du fait que les gens devront changer leurs habitudes de consommation dans le futur et que les gouvernements devront s'impliquer davantage dans l'élaboration de lois environnementales plus sévères. Ils se montrent d'ailleurs, en plus grand nombre, plus optimistes à l'égard des changements d'habitudes que les gens adopteront dans le futur pour contrer les enjeux environnementaux, et sont plus nombreux à croire également que les individus en général seront plus respectueux envers l'environnement dans vingt ans.

Ils ont toutefois une vision plus stricte quant aux informations qu'ils croient insuffisantes et sur les moyens disponibles qui doivent être diffusés auprès des jeunes pour la protection de l'environnement. D'autres résultats démontrent une certaine ambivalence des participants quant à leur perception de l'intérêt qu'accorderaient les jeunes en général pour l'environnement. D'un côté, les participants voulant plus ardemment des enfants sont plus nombreux à reconnaître une certaine insensibilité de la part des jeunes en général à l'égard des enjeux environnementaux et de l'autre, ils nient en plus grand nombre le désintéressement de leurs pairs vis-à-vis la cause environnementale.

Pour ce qui est de la relation entre la perception des participants sur les actions environnementales des individus en général et leurs pairs et la valeur familiale, il n'y a aucune association significative qui a été détectée par les tests de khi deux. En ce qui a trait au lien unissant la valeur familiale à leur perception des actions environnementales posées par leurs parents, il apparaît comme le plus fort de cette étude et démontre que plus le désir de parentalité est prononcé chez les participants et plus ils percevront un engagement environnemental affirmé de la part de leurs parents.

La famille est une valeur considérée très importante pour les jeunes québécois d'aujourd'hui selon de nombreuses études réalisées à ce sujet. Est-ce que cela inclut le désir de parentalité chez ces jeunes? Mme Johanne Charbonneau explique dans son étude en ce sens qu'en fait : « [...] ces derniers ne semblent pas se presser de devenir

parents eux-mêmes; certains affirment d'ailleurs ne pas vouloir d'enfants. Nos enquêtes semblent suggérer que lorsqu'il est question de cette valeur prédominante (la famille), les jeunes se réfèrent davantage à l'univers familial d'où ils sont issus qu'à la famille qu'ils créeront eux-mêmes un jour. » (Charbonneau, 2004, p.42)

D'autres études semblent plutôt prétendre que le niveau d'importance accordée à la parentalité dépendrait, en fait, du genre des participants. Pour les filles, l'enquête de Quénart (1994) révélait que pour certaines, l'envie de devenir mère se faisait sentir très tôt et même que cela représentait une expérience centrale dans leur vie. Pour d'autres, la parentalité était possible qu'à la condition qu'elle ait atteint une stabilité conjugale et économique acceptable. Assurément, la parentalité demeure une valeur très importante pour la majorité des filles, se sont plutôt les motivations qui diffèrent et le moment choisi. Pour ce qui est des garçons, la tendance semble tout à fait différente. Selon Dandurand (2002), introduit dans le chapitre 4, les garçons qui démontreraient un important désir de parentalité proviendraient du fait qu'ils seraient issus, quant à eux, de grosses familles. Son enquête de 1994 révélait en fait que « le désir d'enfants s'exprime plus tard chez les jeunes hommes et il naît souvent de l'influence des pairs et des pressions de la conjointe⁶⁰ ». Pourtant, les résultats de cette présente étude n'abordent pas la valeur familiale en ce sens puisqu'ils démontrent plutôt l'inexistence de lien entre celle-ci et le genre des participants. Quant à ceux obtenus à partir de la première analyse de données, ils révélaient que la valeur familiale avait été classée au cinquième rang par

⁶⁰ Molgat & Charbonneau, 2003, p. 85

les participants sur les huit valeurs proposées, tous genres et tous âges confondus. La première valeur étant la plus importante et la huitième, la moins importante. Ce qui concorde davantage aux résultats de l'étude de Mme Charbonneau (2004) cités plus haut.

Tout de même, il semble que les résultats de ce présent point sur les liens entre la valeur familiale et la conscientisation environnementale des participants rejoignent considérablement ceux des trois énoncés sur la confiance en leur réussite scolaire comme il avait été soulevé dans le précédent chapitre à ce sujet. Étant donné que les jeunes dont la valeur familiale (avoir des enfants) est importante pour eux sont également majoritaires lorsqu'ils admettent entretenir des rapports positifs avec l'école, toutes similarités entre les résultats de ces différents indicateurs deviennent presque évidentes.

5.3.3 Les gestes environnementaux posés par les parents et l'âge des jeunes, leur genre, l'IMSE de leur école, leur conscientisation environnementale

Il n'existe aucun lien entre la perception des participants sur la fréquence des gestes environnementaux posés par leurs parents et leur genre. Il semble toutefois que le lien associant cette variable et l'âge de ceux-ci démontre que les plus jeunes participants reconnaissent davantage l'engagement environnemental de leurs parents que les plus âgés. Aussi, les participants provenant d'écoles plus défavorisées (avec un IMSE très

élevé) sont moins convaincus de l'engagement déployé de la part de leurs parents envers l'environnement que ceux provenant d'écoles plus favorisées.

Les participants voyant leurs parents actifs en matière d'environnement accordent à plus forte majorité, une plus grande importance à leur rôle social dans le futur et sont plus nombreux à admettre leur plus grande préoccupation pour l'environnement qu'avant. Ils perçoivent aussi plus positivement l'état de l'environnement dans leur milieu et dans le monde aujourd'hui. Il n'y a, par contre, aucune association significative entre leur perception de l'état de l'environnement dans leur milieu de vie et dans le monde dans vingt ans et les gestes environnementaux posés par leurs parents. Aucune association à faire du côté de leur perception sur la situation, dans vingt ans, des dix enjeux de la question 15 et l'engagement environnemental des parents.

Les jeunes reconnaissant davantage l'engagement environnemental de leurs parents sont plus nombreux à croire en l'accroissement de la préoccupation environnementale des gens en général. Ils sont plus nombreux à avoir l'impression que l'amélioration de l'environnement tient du fait que les individus doivent changer leurs habitudes de consommation et qu'ils apporteront d'ailleurs ces changements dans un futur rapproché. Ils croient aussi que l'amélioration de l'environnement découle de l'implication des gens en matière de législation environnementale et de celle du gouvernement dans le contrôle de la pollution émise par les entreprises. Elle implique également, de la part des gens, un plus grand sens du partage et de la solidarité. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à croire, à

ce sujet, que les gens porteront un plus grand respect envers l'environnement dans le futur et que leurs pairs portent un grand intérêt en ce qui a trait à l'environnement.

Un engagement environnemental soutenu de la part des parents perçu par les participants, les amènera à nier davantage le renoncement des adultes dans leur implication en matière d'environnement avec des jeunes qu'ils trouveraient irresponsables et indifférents. Conséquemment, ils sont plus nombreux à nier l'inaccessibilité à des personnes pouvant aider les jeunes en général dans leur engagement environnemental.

Ils sont majoritairement d'avis que leurs pairs en font suffisamment pour réduire leur impact sur l'environnement et que ces derniers semblent valoriser autant les petits gestes environnementaux que les plus grands dans le processus de la protection de l'environnement.

De nouveau, ces résultats concordent bien avec ceux concernant la confiance en la réussite scolaire des participants. Cette similarité s'explique probablement du fait que plus les jeunes participants ont l'impression que leurs parents posent régulièrement des actions environnementales et plus ils croiront en leur réussite scolaire et auront de plus grandes ambitions scolaires.

Enfin, une citation révélatrice amenée par Mme Charbonneau, dans son étude : *Valeurs transmises, valeurs héritées*, démontre bien l'impact que peut avoir la famille sur la transmission de valeurs à leurs enfants. Ces valeurs qui pour la majorité d'entre elles correspondent à celles préconisées par l'éducation relative à l'environnement :

[...] la compassion, l'honnêteté, la franchise, la tolérance, le respect des engagements, l'ouverture d'esprit, la générosité et l'esprit de partage. Parents et enfants s'accordent pour dire que c'est la vie en famille qui a servi de modèle, de cadre d'apprentissage de ces valeurs. Les parents inciteront davantage sur l'importance d'équilibrer les valeurs d'autonomie et de solidarité pour savoir éviter la dépendance, mais aussi savoir compter sur les autres. Pour certains, l'élément le plus important aura été de pouvoir transmettre à leur enfant le goût de transmettre à leur tour. (Charbonneau, 2004, p.45)

Conclusion

En regard du retrait définitif du Canada du Protocole de Kyoto prononcé le 12 décembre dernier par M. Kent, Ministre de l'Environnement du Canada sous le gouvernement conservateur de M. Stephen Harper, le but de cette recherche devient d'autant plus intéressant et en même temps, presque inévitable. En ce sens, les jeunes d'aujourd'hui représentent les décideurs et politiciens de demain qui décideront de l'avenir de notre planète et de la législation en matière d'environnement. Cette présente étude a voulu ainsi explorer quelques facteurs provenant des milieux scolaire et familial qui pourraient être associés significativement à l'éveil ou à l'accroissement de la conscience environnementale chez les jeunes québécois (es) de la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire.

Ces facteurs provenant du milieu scolaire sont représentés par le statut des écoles de l'échantillon (EVB/non EVB), l'engagement environnemental de l'école perçu par les jeunes et les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école. Ces rapports se traduisant selon cinq éléments : la performance scolaire, la capacité à réussir leur cours, la possibilité d'échecs dans au moins deux matières, la participation à des activités organisées par l'école et leurs ambitions scolaires. Tandis que les trois facteurs provenant du milieu familial font référence quant à eux : aux différentes formes familiales dans lesquelles évoluent les jeunes, l'importance de la valeur familiale pour eux et l'engagement environnemental des parents perçu par les jeunes. En plus des facteurs définis précédemment, des données sociodémographiques qui sont : l'âge, le genre et l'IMSE des écoles à l'étude, agissant comme variables contrôles ont, elles aussi,

été considérées comme des facteurs pouvant être liés au développement de la conscientisation environnementale des jeunes québécois (es).

Les résultats ont ainsi été divisés en trois parties distinctes : 1) la conscientisation et l'action environnementale, 2) le milieu scolaire et 3) le milieu familial. Voici donc les principaux résultats qui en ressortent et qui permettent de mieux saisir parmi les différents facteurs ici étudiés, ceux qui ont un lien significatif avec le niveau de conscientisation environnementale des jeunes.

Pour la première partie, il s'agissait en fait de vérifier l'état global de la conscientisation et de l'action environnementale des jeunes en fonction de leur âge et de leur genre. Les présents résultats ont démontré qu'il n'existe aucun lien significatif entre l'âge des participants et l'accroissement de leur conscientisation environnementale. D'un autre côté, il semble que plus ils vieillissent et plus ils seront pessimistes sur les questions environnementales. Ce pessimisme qui est d'ailleurs beaucoup plus partagé par les filles que par les garçons. Bref, il semble que les plus jeunes participants de genre masculin sont les plus optimistes sur le sujet, tandis que les participants plus âgés de genre féminin sont les plus alarmistes en ce qui a trait à l'état de l'environnement. Les résultats indiquent également que le facteur du genre, contrairement à celui de l'âge, est associé directement à l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Les filles se révèlent, en ce sens, plus préoccupées par la qualité de l'environnement qu'avant.

Les objectifs de la deuxième partie des résultats étaient d'explorer les liens entre les trois facteurs du milieu scolaire : le statut des écoles (EVB/non EVB), l'engagement environnemental de l'école perçu par les jeunes et les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école et leur impact sur le développement de la conscientisation environnementale des jeunes. Aussi, les liens des quatre éléments de l'éducation relative à l'environnement (ERE) : la présence de contenu environnemental dans les cours, l'accessibilité à des activités scolaires environnementales, l'accessibilité à des activités parascolaires environnementales et la pertinence de la diffusion d'informations et de l'ERE auprès des jeunes, ont été étudiés pour chaque facteur afin de comprendre s'il existerait un lien entre la reconnaissance de l'ERE par les jeunes et le développement de leur conscientisation environnementale.

À propos des liens significatifs du premier facteur (le statut des écoles EVB/non EVB), les résultats démontrent qu'une école étant reconnue EVB ou pas, n'a aucun lien avec l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Toutefois, ce mouvement écologique semble procurer aux jeunes, plus de confiance dans la lutte contre le problème de la pollution et un regard critique sur l'intérêt porté par leurs pairs envers l'environnement et les actions environnementales posées par ceux-ci à la préservation de l'environnement.

Ensuite, une petite parenthèse sur l'ERE a permis de démontrer que les plus jeunes participants de genre féminin qui proviennent d'une école EVB semblent plus disposés à

reconnaître l'ERE à leur école. À partir de ce dernier résultat, tenant compte du fait qu'aucun lien n'existe entre l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes et le statut de leur école EVB et que malgré tout, il y a une plus grande reconnaissance de la présence de l'ERE de la part des jeunes fréquentant des EVB, cela sous-entend que la présence de l'ERE perçue par les jeunes ne les amènera pas nécessairement à développer leur conscience environnementale. Une autre conclusion assez surprenante démontre que les jeunes provenant d'écoles avec un IMSE plus élevé (écoles défavorisées) reconnaissent davantage l'ERE dans leurs cours, leurs activités scolaires et parascolaires.

Quant au deuxième facteur, la perception des jeunes sur l'engagement environnemental de leur école, les plus jeunes participants en milieux défavorisés perçoivent en plus grand nombre leur école active en matière d'environnement. En revanche, il n'existe aucun lien entre la perception des jeunes sur l'engagement environnemental de leur école et le fait que les jeunes fréquentent ou pas un EVB. De nouveau, ce constat n'est pas un élément en faveur des écoles reconnues EVB qui, logiquement, devraient être perçues beaucoup plus active en matière d'environnement par les jeunes. En plus, les résultats démontrent qu'il existe, ici, un lien significatif entre l'engagement environnemental de l'école et l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. À cet égard, les jeunes percevant leur école active sur le plan environnemental se diront plus préoccupés qu'avant par l'environnement. Ces derniers se montreront aussi plus positifs quant à l'adoption de comportements pro

environnementaux des gens dans le futur, mais aussi plus pessimistes à l'égard de l'état de l'environnement dans vingt ans. Les plus jeunes provenant d'écoles plus défavorisées percevant davantage leur école plus active en matière d'environnement sont par conséquent, plus nombreux à percevoir la présence de l'ERE à leur école, mais admettent davantage l'ignorance des jeunes en général quant à l'impact que peuvent avoir les petits gestes environnementaux. Ils démentent en plus grand nombre également, la présence de personnes pouvant les aider dans leur propre engagement environnemental.

En ce qui a trait au troisième facteur du milieu scolaire, les rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, les objectifs le concernant voulaient explorer et connaître les liens entre les éléments qui le composent : la confiance en la réussite scolaire des participants (performance académique, capacité à réussir à l'école et la possibilité d'échecs dans au moins deux matières), leur participation à des activités scolaires et leurs ambitions scolaires, les éléments de l'ERE et le développement de la conscientisation environnementale des jeunes.

En ce qui concerne la confiance en leur réussite scolaire, ce sont les plus jeunes filles des EVB fréquentant une école avec un IMSE plus faible (écoles plus favorisées) qui se révèlent les plus confiantes à l'égard de leur réussite scolaire. En conséquence, elles sont plus nombreuses à se croire plus préoccupées par l'environnement qu'avant. Elles affichent un optimisme débordant en ce qui concerne l'état actuel et dans le futur de leur

environnement ainsi que sur les comportements pro environnementaux qu'adopteront les gens dans le futur. Elles sont plus confiantes dans la lutte contre la problématique de la pollution et sont majoritaires à admettre que leurs pairs accordent plus d'importance à d'autres activités que celle prônant la protection de l'environnement. Mais elles reconnaissent davantage l'aide pouvant être reçue de personnes dans leur engagement environnemental et la présence de l'ERE à leur école.

Concernant, les deux autres éléments constituant le facteur des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, il semble qu'ils devraient, eux aussi, être considérés d'une grande importance dans l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Pour le premier, la pratique d'activités organisées par l'école, les résultats indiquent que les plus jeunes provenant des non EVB sont ceux pratiquant ces activités plus régulièrement. Un autre résultat appuyant l'inexistence de relation entre l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes et le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. Pour le deuxième, leurs ambitions scolaires, aucune association n'est significative entre celles-ci et l'âge des participants, leur genre, l'IMSE de leur école ou le fait qu'ils fréquentent ou pas un EVB. Toutefois, ceux qui sont plus confiants envers leur réussite scolaire et qui pratiquent plus régulièrement des activités scolaires seront plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Ce qui pourrait expliquer la grande similitude entre les principales conclusions tirées du facteur précédent sur la confiance en la réussite scolaire des jeunes et celles amenées par ces deux facteurs.

La troisième partie des résultats est réservée au concept du milieu familial qui fait référence à trois facteurs : les formes familiales, la valeur familiale (avoir des enfants) et l'engagement environnemental des parents. Il s'agissait alors d'explorer et de connaître les liens unissant ces trois facteurs au développement de la conscientisation environnementale des jeunes.

Les résultats concernant les formes familiales des jeunes indiquent qu'il n'y a aucun lien significatif entre ce facteur et l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Le fait qu'ils proviennent d'une famille biparentale intacte, d'une famille recomposée ou d'une famille monoparentale par exemple, ne semble avoir que très peu d'influence également sur l'éveil à cette conscientisation de leur part, vu le nombre très restreint de liens entre ce facteur et les questions portant sur leur propre conscientisation environnementale, leur perception de la conscientisation et des actions environnementales posées par les individus en général et leurs pairs.

Le deuxième facteur portant sur l'importance de la valeur familiale est aussi important dans l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. C'est-à-dire que plus un jeune accordera de l'importance à la parentalité et plus il se croira davantage préoccupé par l'environnement. Il n'y a toutefois aucune association significative entre ce facteur et l'âge des participants, leur genre et l'IMSE de leur école. Les jeunes ayant un très fort désir de parentalité accorderont beaucoup plus d'importance à leur rôle de citoyen responsable dans le futur. Tout comme les

conclusions apportées par les facteurs découlant des rapports qu'entretiennent les jeunes avec l'école, ici, aussi, une grande importance accordée à la parentalité apporte chez ces derniers : un plus grand optimisme à l'égard de l'état actuel et dans l'avenir de l'environnement et une plus grande confiance vouée à l'apparition de comportements pro environnementaux de la part des gens dans le futur. À l'opposé, ils croiront que la diffusion d'informations à caractère environnemental auprès des jeunes est nettement insuffisante. La plus forte relation de cette étude dénote aussi que plus le désir de parentalité se fait sentir chez les jeunes et plus ils croiront à un engagement environnemental affirmé de la part de leurs parents.

Le dernier facteur du concept du milieu familial sur l'engagement environnemental des parents est un élément à prendre en compte également dans l'accroissement de la préoccupation environnementale des jeunes. Ce sont les plus jeunes participants provenant d'écoles plus favorisées qui percevront majoritairement leurs parents plus engagés en matière d'environnement. Ainsi, les résultats qui en découlent sont quasi similaires à ceux des facteurs sur les rapports qu'entretiennent les jeunes avec leur école et celui sur la valeur familiale. En plus, ils croiront davantage que leurs pairs en font suffisamment pour améliorer l'environnement et qu'ils reconnaissent la valeur des petits gestes environnementaux autant que les plus grands.

Les objectifs visés par l'analyse secondaire des données a pu permettre de vérifier et d'analyser les conclusions émises par les différentes études de la revue de littérature et

de celles plus particulièrement provenant de la première analyse de données menée par M. Gilles Pronovost. Aussi, ils laissent place à de nouvelles conclusions et apportent aux premiers quelques variantes supplémentaires. Tandis que les objectifs de cette présente recherche ont pu amener la détermination de certains liens entre les facteurs ici étudiés, provenant des milieux scolaire et familial et l'éveil ou l'accroissement de la préoccupation environnementale chez les jeunes québécois de la cinquième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Maintenant, ces liens déterminés, les organisations et mouvements environnementaux pourront ajuster et réviser le mode d'application de l'ERE transmise auprès des jeunes.

Ces facteurs qui, par conséquent, apportent aux jeunes une confiance en soi, se reflétant dans leur perception plutôt optimiste à l'égard de l'état de l'environnement et des changements de comportements des individus dans l'avenir à la protection de celui-ci. Toutefois, l'intégration de questions sur les actions environnementales des participants aurait permis de constater l'état de celles-ci chez les jeunes québécois et de pouvoir déceler les liens entre les facteurs décisifs à l'éveil et l'accroissement de la conscientisation environnementale des jeunes et l'état de leur propre engagement environnemental. Auraient-ils été aussi sévères qu'ils l'étaient en général avec celles posées par leurs pairs?

Le grand échantillon de jeunes ayant participé à l'étude s'élevant à 1890 participants permet ainsi une généralisation des résultats à l'ensemble des jeunes du Québec.

Cependant, quelques caractéristiques sociodémographiques qui n'ont pas été ici préconisées pourraient devenir alors intéressantes dans une autre étude. La nationalité des répondants, leur milieu de vie (urbain ou rural) et leur religion par exemple, pourraient y apporter d'autres conclusions pertinentes.

Finalement, la réalisation d'entrevues auprès d'enseignants et de directions des écoles ayant intégré le mouvement environnemental des EVB permettrait, dans une prochaine étude, de comprendre et de comparer avec les résultats de celle-ci, leur point de vue sur l'ERE intégrée dans le programme scolaire de leur école. Est-ce qu'ils trouvent ce mouvement pertinent? Voient-ils des changements dans le comportement ou dans l'intérêt des jeunes à l'égard de l'environnement? Sont-ils en accord avec les objectifs et les valeurs préconisés par le mouvement? Reçoivent-ils une formation adéquate? Est-ce que son application est réaliste dans le cadre du renouveau pédagogique? Enfin, croient-ils avoir un réel pouvoir d'influence sur le développement de la conscientisation environnementale des jeunes du Québec qui les pousseraient à agir?

Références

- Baudin, M. (2009). *Le développement durable, nouvelle idéologie du XXI^e siècle?* Paris : L'Harmattan.
- Beaud, J. P. (2003). L'échantillonnage. *Recherche sociale — De la problématique à la collecte des données*, (4^e éd.) (pp. 211-243). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Blais, A. & Durand C. (2003). Le sondage. *Recherche sociale — De la problématique à la collecte des données*, (4^e éd.) (pp. 387-431). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, F. & Fillion, M. (2001). De l'éthique environnementale à l'écologie politique Apories et limites de l'éthique environnementale [version électronique]. *Philosophiques*, 28(2), 255-280. Récupéré le 11 mai 2009 de <http://id.erudit.org/iderudit/005664ar> de la base de données d'Érudit.
- Blanchet-Cohen, N. (2008). Taking a stance: child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement [version électronique]. *Environmental Education Research*, 14(3), 257-272. Récupéré le 21 mars 2009 de <http://web.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=8&sid=c37e4afa-afc4-47e1-b2f4-cbd2efb54e27%40sessionmgr10> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ)— Établissements verts Brundtland. (2005). *Buts et mandats du mouvement*. Récupéré le 31 mars 2011 de <http://www.evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9543,1963,0,html>.
- Charbonneau, J. (2004). Valeurs transmises, valeurs héritées. *Les valeurs des jeunes* (pp.34-50). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Charland, P. (2003, octobre). L'éducation relative à l'environnement et l'enseignement des sciences : d'une problématique théorique et pratique dans une perspective québécoise. *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement*, 4(2). Récupéré le 29 mars 2011 de <http://vertigo.revues.org/4486>.

- Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (UNFCCC). Le protocole de Kyoto, un résumé. Récupéré le 12 avril 2011 de http://unfccc.int/portal_francoophone/essential_background/feeling_the_heat/items/3294.php.
- Duhamel, F. & Fortin, M. F. (1996). Les études de type descriptif. *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation* (pp. 161-171). Canada : Décarie Éditeur inc.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B.C. & Shepard S.A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding in Adolescence and Early Adulthood [version électronique]. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260. Récupéré le 15 août 2010 de <http://web.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=8&sid=d7d68b44-eee7-4316-8f95-ae1b1ce14c59%40sessionmgr14> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Environnement Jeunesse. (Octobre 2010). *Mission et fonctionnement de l'organisme*. Récupéré le 27 mars 2011 de <http://enjeu.qc.ca/>.
- European Opinion Research Group (EORG). (2002). Les attitudes des Européens à l'égard de l'environnement. *Eurobarometre 58.0*. Le Service de Presse et de Communication Unité « Analyse de l'Opinion Publique ».
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Canada : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (2003). La structure de preuve. *Recherche sociale — De la problématique à la collecte des données*, (4e éd.) (pp.129-158). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, M. & Gravel, P.-L. (2003). La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation. Dans l'IQRC (Éds), *Regard sur... La Jeunesse au Québec* (pp. 91-104). Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M., Gravel, P.-L. & Brouillette, A.-A. (2004). Qu'est-ce qui pousse les jeunes à s'engager? Les valeurs de jeunes militants d'aujourd'hui. *Les valeurs des jeunes* (pp.149-168). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Canada. (2002). Cadre en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable au Canada. Récupéré le 10 janvier 2011 de <http://www.ec.gc.ca/education/default.asp?lang=Fr&n=44E5E9BB-1&offset=5&toc=show>.

- Gravel, H. & Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents [version électronique]. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(1), 165-187. Récupéré le 11 mars 2009 de <http://www.erudit.org.biblioproxy.uqtr.ca/revue/rum/2004/v35/n1/008767ar.html> de la base de données Érudit.
- Guay, L. (2004). Les enjeux et les défis du développement durable : connaître, décider, agir. *Introduction : Le développement durable en contexte historique et cognitif*, pp. 1-36. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education - consciousness and responsibility*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Institut de la statistique du Québec (2009). Environnement. Récupéré le 23 juillet 2010 de http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/ter_env_10.htm.
- Kiosque de l'environnement. (n. d.). *Les organismes gouvernementaux, les organismes non-gouvernementaux et associations*. Récupéré le 27 mars 2011 de <http://www.sciencepresse.qc.ca/kiosqueenviro/page2enviro.html>.
- Le Secrétariat des organismes environnementaux du Québec. (2011, mars). *Liste des membres*. Récupéré le 28 mars 2011 de http://www.soeq.org/liste_mb.html.
- Le Soleil. (2011, 31 janvier). «Nous nous en allons dans un mur». L'environnementaliste David Suzuki est désespéré par les agissements d'Ottawa et de Québec. *Le Soleil*, actualités, p. 9.
- Libaert, T. & Guérin, A.J. (2008). Introduction. *Le développement durable* (pp.1-14). Paris :Dunod.
- Marleau, M.-E. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales [version électronique]. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11-32. Récupéré le 12 janvier 2011 de <http://id.erudit.org/iderudit/038813ar> de la base de données Érudit.
- Meinhold, J.L. & Malkus, A.J. (2005). Adolescent Environmental Behaviors - Can Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Make a Difference? [Version électronique]. *Environment and behavior*, 37(4), 511-532. Récupéré le 21 mars 2010 de <http://eab.sagepub.com.biblioproxy.uqtr.ca/content/37/4/511.full.pdf+html> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008, juillet). Calendrier d'implantation du Programme de formation. *Direction des programmes*. Récupéré le 30 mars 2011 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm>.

- Ministère du Développement durable, de l'Environnement et des Parcs. (2002). Développement durable. *À propos du développement durable*. Récupéré le 17 mars 2011 de <http://www.mddep.gouv.qc.ca/developpement/definition.htm>.
- Molgat, M. & Charbonneau, J. (2003). Les relations sociales. Dans l'IQRC (Éds), *Regard sur... La Jeunesse au Québec* (pp. 73-90). Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Nervers, P., Gebhard, U. & Billmann-Mahecha, E. (1997). Patterns of Reasoning Exhibited by Children and Adolescents in Response to Moral Dilemmas Involving Plants, Animals and Ecosystems [version électronique]. *Journal of Moral Education*, 26(2), 169-184. Récupéré le 15 juillet 2010 de <http://web.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/detail?vid=6&hid=8&sid=f1fa5df1-a234-469b-bfa8-8977b0ef161b%40sessionmgr11&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtOGl2ZQ%3d%3d#d=b=eric&AN=EJ574373> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- OCDE. (1995). L'éducation à l'environnement : dilemmes et mesures à prendre à l'avenir. *L'éducation à l'environnement pour le XXI^e siècle* (pp.107-118). France : Auteur.
- Partridge, E. (2008). From ambivalence to activism - Young people's environmental views and actions [version électronique]. *Youth Studies Australia*, 27(2), 18-26. Récupéré le 8 juillet 2009 de <http://web.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=8&sid=d7d68b44-eee7-4316-8f95-ae1b1ce14c59%40sessionmgr14> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Pronovost, G. (2007). La construction du système de valeurs. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes* (pp. 37-55). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, G. (2009a). *Le rapport méthodologique*. Document inédit, Fondation Monique-Fitz-Back.
- Pronovost, G. (2009b). *Sondage sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir*. Document inédit, Fondation Monique-Fitz-Back.
- Pruneau, D., Chouinard, O., Musafiri, J.-P. & IsaBelle C. (2000). « Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés » [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 395-414. Récupéré le 14 mai 2009 de <http://id.erudit.org/iderudit/000128ar> de la base de données Érudit.

- Quéniaart, A. & Jacques, J. (2008). « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique » [version électronique]. *Politique et Sociétés*, 27(3), 211-242. Récupéré le 12 janvier 2011 de <http://id.erudit.org/iderudit/029853ar> de la base de données d'Érudit.
- Réseau canadien des subventionneurs en environnement (RCSE). (2006). Rapport : Environmental Education in Canada. Récupéré le 20 avril 2011 de http://www.cegn.org/Francais/reports/documents/EEBrief_Fr.pdf.
- Riechard, D. E. & McGarrity, J. (1994). Early Adolescents' Perceptions of relative risk from 10 Societal and Environmental Hazards [version électronique]. *Journal of Environmental Education*, 26(1), 16-29. Récupéré le 21 mars 2009 de <http://web.ebscohost.com.biblioproxy.uqtr.ca/ehost/detail?vid=3&hid=8&sid=2c07e8df-249d-46e9-8df6-bd641e1338b9%40sessionmgr4&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtOGl2ZQ%3d%3d#db=eht&AN=9708151273> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Roudet, B. (2004). « Entre responsabilisation et individualisation : les évolutions de l'engagement associatif » [version électronique]. *Lien social et Politiques*, 51, 17-27. Récupéré le 13 mai 2009 de <http://id.erudit.org/iderudit/008866ar> de la base de données Érudit.
- Roy, S. (2003). Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999 [version électronique]. Brochure du Ministère de l'Éducation du Québec (Agir autrement – Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé).
- Royer, C., Pronovost G. & Charbonneau, S. (2004). Valeurs sociales fondamentales des jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux. *Les valeurs des jeunes* (pp.50-66). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Jacques, M.-C. & Chamberland, C. (2000). « Quand les parents refont leur vie. Regards adolescents sur la famille recomposée » [version électronique]. *Anthropologie et sociétés*, 24(3), 115-131. Récupéré le 10 janvier 2011 de <http://id.erudit.org/iderudit/015674ar> de la base de données Érudit.
- Sauvé, L. (1997). « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants » [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. Récupéré le 14 mai 2009 de <http://id.erudit.org/iderudit/031912ar> de la base de données Érudit.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement [version électronique]. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1-10. Récupéré le 12 janvier 2011 de <http://id.erudit.org/iderudit/038812ar> de la base de données Érudit.

- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. & Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement-École et communauté : une dynamique constructive*. Canada : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. & Harbor, J. (2007). Students' Mental Models of the Environment [version électronique]. *Journal of the research in science teaching*, 44(2), 327-348. Récupéré le 20 août 2010 de <http://onlinelibrary.wiley.com.biblioproxy.uqtr.ca/doi/10.1002/tea.20161/pdf> de la base de données Eric (EBSCOhost)
- Shusler, T. M., Krasny, M. E., Peters, S. J. & Decker D. J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action [version électronique]. *Environmental Education Research*, 15(1), 111-127. Récupéré le 19 mai 2009 de <http://web.ebscohost.com.biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=8&sid=c37e4afa-afc4-47e1-b2f4-cbd2efb54e27%40sessionmgr10> de la base de données Eric (EBSCOhost).
- Turgeon, J. & Bernatchez, J. (2003). Les données secondaires. *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*. (4^e éd.) (pp. 431-469). Canada et autres pays : Presses de l'Université du Québec.
- Université de Sherbrooke. (n.d.). Le site francophone le plus complet sur SPSS 17. Procédures SPSS. Récupéré le 4 février 2012 de <http://pages.usherbrooke.ca/spss/pages/statistiques-inferentielles/test-de-chi-2/procedure-spss.php>

2011
2012
2013
2014
2015

Appendice A

Fiche de consentement des parents

FICHE EXPLICATIVE DE L'ÉTUDE ET DU CONSENTEMENT

Sondage sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir

Chers parents,

La présente vise à solliciter votre autorisation à l'effet que votre enfant participe à une étude qui porte sur l'attitude des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir. Il s'agira pour lui de remplir un questionnaire autoadministré sous la direction de son professeur.

Objectif de l'étude

Les objectifs de l'étude sont de décrire l'attitude des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir. Les données nous permettront de mieux connaître ce qu'ils pensent de leur environnement et comment ils entendent leur avenir.

Participation à l'étude

La participation au projet consiste compléter un court questionnaire. Le choix de participer ou non à cette étude est libre et le participant peut se retirer sans préjudice, en tout temps, sans devoir justifier sa décision.

Confidentialité

Toutes les données recueillies durant cette étude sont traitées de façon confidentielle. Ni votre nom ni celui de votre enfant ne seront inscrits dans les bases de données. Les résultats de l'étude pourront être présentés plus tard, mais vous ne serez en aucun cas identifié de façon individuelle.

**Jean Robitaille et Christian Payeur
Fondation Monique-Fitz-Back
pour l'éducation au développement durable
Gilles Pronovost, professeur émérite
Université du Québec à Trois-Rivières**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Sondage sur les attitudes des jeunes à l'égard de l'environnement et de l'avenir

Je reconnais que les procédures de recherche décrites dans la lettre ci-jointe m'ont été expliquées et que l'on a répondu de façon satisfaisante à toutes mes questions. On m'a assuré que le dossier de mon enfant sera gardé façon confidentielle et aucune information ne sera publiée ou communiquée, incluant son identité.

Je comprends :

- les avantages de sa participation à cette étude
- que j'ai le droit de poser maintenant et dans le futur, toutes questions sur l'étude, la recherche ou les méthodes utilisées
- que je suis libre de retirer mon enfant de cette étude

Par la présente, je consens à ce que mon enfant _____ participe à cette étude.

Par la présente, je ne consens pas à ce que mon enfant _____ participe à cette étude.

Signature (tuteur, parent) : _____

Date : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Pour toutes questions, n'hésitez pas à nous contacter

Fondation Monique-Fitz-Back
Pour l'éducation au développement durable
320, rue St-Joseph Est, bureau SS-035
Québec (Québec) G1K 8G5 Téléphone sans frais: 1-866-621-6927

Appendice B
Questionnaire



Fondation Monique-Fitz-Back
pour l'éducation au développement durable

Sondage sur les attitudes des jeunes
à l'égard de l'environnement et de l'avenir

Questionnaire administré à l'école :

Classe:

Copie numéro:

Fondation Monique-Fitz-Back
pour l'éducation au développement durable
320, rue St-Joseph Est, bureau SS-035
Québec (Québec) G1K 8G5
Ligne sans frais: 1 866 621-6927

Bonjour,

Dans ce **questionnaire anonyme**, nous te posons des questions principalement sur tes attitudes par rapport à l'environnement et l'avenir. Ce questionnaire est important pour toi et pour nous.

Tu ne dois pas écrire ton nom; ce questionnaire est **strictement anonyme**.

Ni tes parents, ni ton professeur ne verront tes réponses.

IL N'Y A PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES RÉPONSES.

CE N'EST PAS UN EXAMEN.

Réponds ce que tu penses vraiment, mais sans trop te casser la tête.

Réponds à chaque question.

Donne une seule réponse à chaque question.

Indique ta réponse en faisant un x dans la case du numéro correspondant.

Exemple :

1. Tu es

Une fille..... ☐

Un garçon..... ☒

Merci beaucoup.

A. À PROPOS DE TOI**1. En quelle année es-tu?**5^e année du primaire..... 1 ☐6^e année du primaire.... 2 ☐1^{re} secondaire..... 3 ☐2^e secondaire..... 4 ☐3^e secondaire..... 5 ☐4^e secondaire..... 6 ☐5^e secondaire..... 7 ☐

7

2. Ton école est-elle reconnue Établissement vert Brundtland (EVB)Oui..... 1 ☐Non..... 2 ☐Je ne sais pas..... 3 ☐

8

3. Tu esUne fille.....1 ☐Un garçon..... 2 ☐

9

4. Quel âge as-tu ?10 ans1 ☐11 ans2 ☐12 ans 3 ☐13 ans4 ☐14 ans5 ☐15 ans6 ☐16 ans7 ☐17 ans et plus8 ☐

10

5. Quelle langue parles-tu LE PLUS SOUVENT à la maison ?

Coche une seule réponse

Français..... 1 ☐Anglais..... 2 ☐Autre..... 3 ☐

11

6. Où es-tu né(e) ?Au Québec..... 1 ☐Dans une autre province canadienne 2 ☐Dans un autre pays..... 3 ☐

12

7. Avec qui habites-tu ?Avec ton père et ta mère 1 ☐Avec ton père et ta mère..... 2 ☐

(garde partagée)

Avec ta mère seulement 3 ☐Avec ton père seulement 4 ☐Avec ta mère et ton beau-père 5 ☐Avec ton père et ta belle-mère 6 ☐Autre 7 ☐

13

B. TON MILIEU DE VIE**8. Comment qualifierais-tu le milieu où tu habites (ton quartier, ton village) ?**Très agréable.....1 ☐Plutôt agréable2 ☐Ni agréable, ni désagréable3 ☐Plutôt désagréable4 ☐Très désagréable5 ☐

14

9. Imagine ton milieu dans vingt ans. Selon toi, les gens qui y vivront le trouveront-ils plus agréable, aussi agréable ou moins agréable à vivre qu'aujourd'hui?Plus agréable1 ☐Aussi agréable2 ☐Moins agréable3 ☐Je ne sais pas4 ☐

15

C. TON FUTUR**10. Quand tu seras adulte, quelles seront les choses les plus importantes pour toi?**

| | | Très important | Plus ou moins important | Pas important | Je ne sais pas |
|---|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a | Avoir beaucoup d'argent | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b | Faire ce qui me plaît | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c | Être heureux en amour | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d | Avoir un travail intéressant | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| e | Avoir des enfants | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| f | Avoir beaucoup de temps libre | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| g | Avoir des amis | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| h | Me sentir utile pour la société | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

16

17

18

19

20

21

22

23

11. Quand tu penses à l'avenir, à ce que sera le monde dans 20 ans, es-tu :Très confiant 1 ☐Confiant 2 ☐Plus ou moins confiant 3 ☐Pas très confiant 4 ☐Pas du tout confiant 5 ☐Je ne sais pas 6 ☐

24

12. Je pense que dans 20 ans, le monde où je vivrai sera ...

| | | Tout à fait en accord | En accord | En désaccord | Tout à fait en désaccord | Ne sais pas |
|---|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a | plus tolérant | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| b | plus respectueux de l'environnement | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| c | plus juste | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| d | plus solidaire | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| e | plus respectueux des droits humains | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

25

26

27

28

29

D. LE MONDE

13. Comment qualifierais-tu l'état de l'environnement, dans le milieu où tu habites et dans le monde aujourd'hui?

| | Excellent | Bon | Moyen | Mauvais | Très mauvais | Ne sais pas |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Là où tu habites | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| b. Dans le monde | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

30

31

14. Imagine le monde dans 20 ans. Comment crois-tu que sera l'état de l'environnement, dans le milieu où tu habites et dans le monde?

| | Excellent | Bon | Moyen | Mauvais | Très mauvais | Ne sais pas |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Là où tu habites | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| b. Dans le monde | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

32

33

15. Imagine le monde dans 20 ans. Indique pour chacun des thèmes si tu crois que la situation sera meilleure, égale, ou pire qu'elle ne l'est actuellement.

| | Situation meilleure | Situation égale | Situation pire | Ne sais pas |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Les changements climatiques | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b. La quantité des déchets | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c. La pollution des sols | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d. La pollution de l'eau | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| e. La pollution de l'air | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| f. La disparition des espèces (animaux et plantes) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| g. L'épuisement des ressources énergétiques | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| h. La disparition des forêts | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| i. La disparition des terres cultivables | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| j. Les catastrophes naturelles (inondations, sécheresse, etc.) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

16. Imagine le monde dans 20 ans. Indique pour chacun des thèmes si tu crois que la situation sera meilleure, égale, ou pire qu'elle ne l'est actuellement.

| | Situation meilleure | Situation égale | Situation pire | Ne sais pas |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. La pauvreté | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b. La guerre | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c. La violence | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d. La maladie et les épidémies | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| e. La drogue | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| f. La faim et les famines | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

17. Indique si tu es fortement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord ou fortement en désaccord avec les énoncés suivants :

| | | Tout à fait en accord | En accord | En désaccord | Tout à fait en désaccord | Ne sais pas |
|---|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| a | La pollution de l'environnement est une très grande menace pour la santé. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| b | La pollution de l'environnement est un problème si grand qu'il y a très peu de choses qu'un individu puisse faire. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| c | Il n'est pas possible pour notre société moderne de fonctionner sans détruire l'environnement avec le temps. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| d | C'est parce que les gens ne mangent pas bien qu'ils sont en mauvaise santé. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| e | Si j'ai à être malade, je le serai peu importe l'endroit où je vis ou ce que je fais. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| f | La pauvreté est une très grande menace pour la santé. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| g | Les personnes pauvres ont moins de chance de vivre dans un environnement qui est sain. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| h | Il n'est tout simplement pas possible d'éliminer la pauvreté. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

E. PRÉOCCUPATIONS ET RESPONSABILITÉS

18. Jusqu'à quel point les personnes, les groupes ou les institutions suivants font-ils des gestes concrets pour améliorer l'environnement?

| | | Fréquemment | A l'occasion | Rarement | Jamais | Ne sais pas |
|---|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a | Mes parents | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| b | Les adultes en général | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| c | Les jeunes | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| d | L'école | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| e | Les gouvernements | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| f | Les entreprises et les compagnies | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| g | Les médias | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| h | Les groupes environnementaux | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

19. Es-tu en accord avec les affirmations suivantes?

| | | Tout à fait en accord | En accord | En désaccord | Tout à fait en désaccord | Ne sais pas |
|---|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a | Je suis beaucoup plus préoccupé(e) par la qualité de l'environnement qu'avant. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| b | Les gens sont beaucoup plus préoccupés par la qualité de l'environnement qu'avant. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| c | On parle souvent d'environnement dans le cadre des cours à mon école. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| d | On peut souvent participer à des activités en lien avec l'environnement à mon école | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| e | L'environnement peut s'améliorer beaucoup si les individus changent leurs habitudes de consommation. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| f | Volontairement, les individus ne changeront pas suffisamment leurs habitudes pour sauvegarder l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| g | L'environnement peut s'améliorer beaucoup si les gens s'impliquent pour que les lois soient plus sévères. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| h | Les gouvernements devraient contrôler la quantité de pollution qui peut être émise par les entreprises. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| i | Pour améliorer l'environnement, les gens ont besoin de plus d'information et d'éducation. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| j | Pour améliorer l'environnement, les gens doivent être moins égoïstes et penser davantage à l'avenir. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

F. ACTIONS ET ENGAGEMENT

20. Autour de moi, la plupart des jeunes ...

| | | En accord | Pas d'accord | Ne sais pas | |
|---|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----|
| a | posent suffisamment de gestes pour réduire leur impact sur l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 76 |
| b | aimeraient en faire plus pour protéger l'environnement mais ils ont d'autres préoccupations. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 77 |
| c | ne pensent pas que l'environnement est en danger. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 78 |
| d | pensent que les petits gestes ne donnent pas grand-chose. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 79 |
| e | aimeraient en faire plus pour protéger l'environnement mais ils ne savent pas quoi faire. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 80 |
| f | ne s'intéressent pas à l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 81 |

21. Es-tu en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

| | | Tout à fait en accord | En accord | En désaccord | Tout à fait en désaccord | Ne sais pas | |
|---|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----|
| a | Les jeunes manquent d'information sur l'environnement et les moyens de le protéger. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 82 |
| b | Les jeunes manquent d'intérêt ou de motivation pour l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 83 |
| c | Les jeunes ont d'autres activités qu'ils jugent plus importantes que de s'occuper d'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 84 |
| d | Les jeunes ignorent les moyens de s'impliquer pour protéger et améliorer l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 85 |
| e | Les adultes n'aiment pas s'impliquer pour l'environnement avec des jeunes car ils les considèrent comme irresponsables et indifférents. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 86 |
| f | Les jeunes se sentent impuissants et incapables de changer les choses en matière d'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 87 |
| g | Les jeunes ne peuvent pas compter sur des personnes pour qu'elles les aident à s'engager en environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 88 |
| h | Les jeunes n'ont pas accès à des activités parascolaires consacrées à l'environnement. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 89 |

G. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

22. À chacune des phrases suivantes, indique si c'est vrai ou faux

| | Vrai | Faux |
|---|----------------------------|----------------------------|
| a. Je réussis très bien à l'école | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| b. Je sais que je suis capable de réussir à l'école | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| c. Cette année, je pense avoir des échecs dans au moins deux matières | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |

22. Est-ce que tu pratiques des activités organisées par l'école?

- Souvent..... 1 ☐
 Quelquefois..... 2 ☐
 Rarement..... 3 ☐
 Jamais..... 4 ☐

23. Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études?

- Je ne pense pas terminer le secondaire..... 1 ☐
 Diplôme d'études secondaires..... 2 ☐
 Diplôme d'études professionnelles au secondaire.. 3 ☐
 Diplôme d'études collégiales..... 4 ☐
 Diplôme universitaire..... 5 ☐

H. TES ACTIVITÉS

24. À l'extérieur de l'école, pour ton plaisir, est-ce que tu lis...

| | Souvent | Quelquefois | Rarement | Jamais |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. des journaux? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b. des livres? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c. des revues/magazines? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d. des articles sur Internet? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

25. À l'extérieur de l'école, pour ton plaisir, est-ce que tu pratiques des activités physiques?

- Souvent..... 1 ☐
 Quelquefois..... 2 ☐
 Rarement..... 3 ☐
 Jamais..... 4 ☐

90

91

92

93

94

95

96

97

26. En général, pour ton plaisir, combien de temps passes-tu au cours d'une journée à ... ?

| | Moins de 30 minutes | Entre 30 minutes et 1 heure | Plus de 1 heure et moins de 2 heures | 2 heures et plus |
|---|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| a. regarder la télévision? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b. jouer à des jeux vidéo? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c. utiliser Internet? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d. jouer ou faire des activités dehors? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

Réservé au
service
informatique

100

101

102

103

Le questionnaire est maintenant terminé! Merci de ta collaboration. Si tu as des commentaires ou des suggestions, s'il te plaît, inscris-les dans l'espace ci-dessous.