

Identité de lieu et agency écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage ?

Agnieszka Jeziorski et Geneviève Therriault

<https://doi.org/10.4000/edso.5926>

Résumé

Dans la continuité des recherches sur l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) transformatrice-sociocritique ancrée dans le paysage et s'appuyant sur les concepts d'identité de lieu et d'agency, écocitoyenne notre étude vise à examiner la manière dont les jeunes de la région québécoise du Bas-Saint-Laurent considèrent les enjeux liés au fleuve Saint-Laurent, ce paysage maritime auquel ils font face au quotidien. Plus précisément, il s'agit de cerner la place qu'ils accordent à ce fleuve ainsi que la conception de leur rôle en tant que citoyen face aux questions environnementales d'actualité qui y sont associées. Un questionnaire a été administré à 334 élèves âgés de 16 à 17 ans. Puis, un nombre restreint d'élèves a participé à un entretien semi-dirigé. Les résultats permettent de mieux comprendre la diversité de rapports identitaires de jeunes au Saint-Laurent et font ressortir une composante affective. Ils ouvrent vers le développement d'un curriculum de l'EEDD ancré dans les préoccupations des élèves au regard des enjeux locaux.

Mots-clés :

Identité de lieu, agency écocitoyenne, rapport au paysage, éducation à l'environnement et au développement durable, élèves, second degré, Québec

Keywords :

Place identity, agency, relationship to landscape, environmental and sustainability education, students, secondary level, Quebec

Haut de page

Introduction

Dans cet article, il s'agit d'examiner l'engagement de jeunes de 16-17 ans face aux enjeux sociaux et écologiques liés au fleuve Saint-Laurent et de cerner la relation qu'ils entretiennent avec ce paysage maritime qu'ils côtoient et qui est une partie intégrante du territoire québécois. D'abord, nous exposons le contexte de l'étude, soit les grands enjeux associés au Saint-Laurent ainsi que leur place dans les programmes scolaires à l'ordre secondaire. Ensuite, nous esquissons la problématique de notre recherche articulée autour de l'approche transformatrice et sociocritique de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) et de son ancrage particulier dans le paysage des acteurs. Une attention sera aussi portée au cadre théorique articulé autour des concepts d'identité de lieu et d'agency écocitoyenne. Après la présentation des considérations méthodologiques, nous exposerons les principaux résultats qui seront ensuite discutés au regard de leur portée éducative. Les résultats obtenus permettent en effet de formuler quelques pistes pour une EEDD du Saint-Laurent à visée transformatrice et sociocritique visant, entre autres, l'engagement écocitoyen des jeunes (Bader, Jeziorski & Therriault, 2015 ; Bader & Sauvé, 2011 ; Fien 1993 ; Jickling & Wals, 2008, 2013 ; Lange, 2018 ; Legardez & Simonneaux, 2011 ; Robottom & Hart, 1993 ; Sauvé, 2013 ; Stevenson, 2013)¹

Objectifs d'apprentissage de développement durable et enjeux locaux liés au fleuve Saint-Laurent au Québec

Nous voici à une période dans laquelle la nécessité d'agir vers une transformation sociétale est très souvent soulignée (UNESCO, 2017), pour plus de justice sociale et environnementale. Or, différentes études mettent en lumière un certain désengagement des jeunes d'aujourd'hui face aux questions environnementales (Bader, Jeziorski & Therriault, 2015 ; Bader, Therriault & Morin, 2017 ; Royer & Grandpré, 2015 ; Zeyer & Kelsey, 2013). Au regard des préconisations politiques, la récente feuille de route internationale pour la mise en œuvre du développement durable (DD), l'Agenda 2030 rassemblant 17 objectifs du DD (ODD), réaffirme le rôle crucial de l'éducation dans ce domaine. Ainsi, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017) a contribué récemment à la définition d'objectifs d'apprentissage visant la réalisation des ODD. Ceux-ci donnent des indications quant aux problématiques à adresser de manière prioritaire. Pour chacun de ces ODD, sont formulés des objectifs d'apprentissage reliés aux sphères cognitive (connaissances et compétences pour mieux

¹ Ce travail a bénéficié du soutien du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Programme de bourse d'excellence pour étudiants étrangers, administré par le Fonds de recherche du Québec – Nature et technologies), de l'ANR (ANR-16-FRQSC-0003) ainsi que de celui du réseau Notre Golfe (<http://notregolfe.ca/>). Nos remerciements s'adressent également aux enseignants et aux élèves qui ont accepté de participer à cette étude. Nous tenons de plus à remercier chaleureusement Barbara Bader qui a grandement contribué à la réflexion entourant cette recherche. Pour finir, nous désirons remercier les enseignants ayant permis la passation des questionnaires, la professionnelle de recherche ainsi que l'étudiante-assistante qui ont participé à la réalisation de cette recherche (Nathalie Bacon et Marie-Anne Gendron).

comprendre les ODD), socio-émotionnelle (compétences sociales de l'élève pour promouvoir les ODD et capacité de réflexion) et comportementale (compétences liées à l'action), des thèmes et des exemples de modèles d'apprentissage sont définis. Or, le guide produit par l'UNESCO (2017) insiste sur le fait qu'il faut compléter ces objectifs « par des thèmes appropriés et pertinents au niveau local, et de les actualiser en fonction des enjeux nouveaux » (p. 8). C'est bien ce à quoi entend contribuer cet article : favoriser le passage du local au global en documentant une thématique environnementale circonscrite puis en s'attardant aux possibilités de transferts vers d'autres milieux.

La thématique locale retenue dans le cadre de cette recherche est celle des enjeux associés au fleuve Saint-Laurent au Québec (Canada). L'étude a eu lieu dans une région située à l'est de la province du Québec, le Bas-Saint-Laurent, qui longe la rive sud de l'estuaire du Saint-Laurent, le troisième cours d'eau en importance en Amérique du Nord. Voie de navigation pour les peuples amérindiens, route des explorateurs et des premiers colons en Amérique, ce fleuve joue un rôle primordial dans les débuts de l'histoire du Canada et depuis, il contribue de manière significative au développement économique, social et culturel du pays et de la province du Québec. De nos jours, plus de 80 % de la population québécoise habite sur les rives du Saint-Laurent et de ses tributaires, et la moitié de celle-ci y puise son eau potable (Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques, 2017). Sa voie maritime constitue encore aujourd'hui un axe de transport très important, mais elle est également l'une des plus difficiles à naviguer au monde. Mentionnons aussi que le fleuve Saint-Laurent abrite une biodiversité remarquable et une faune unique au monde, il est par ailleurs soumis à des pressions naturelles et anthropiques importantes (Archambault, Schloss, Grant & Plante, 2017). Le Saint-Laurent et son développement durable soulèvent des enjeux sociaux, économiques et environnementaux importants, tant dans la société savante que dans la société civile. La protection de la biodiversité marine, les impacts des changements climatiques sur ce territoire maritime, les grandes marées, l'érosion des berges, les inondations ainsi que les risques liés au transport maritime et à l'activité pétrolière en mer n'en sont que quelques exemples.

Les enjeux sociaux et écologiques liés au fleuve Saint-Laurent font également écho aux objets d'enseignement prescrits dans les milieux d'éducation formelle au Québec. À l'intérieur des programmes scolaires, la thématique du fleuve Saint-Laurent s'observe principalement par l'entremise du domaine général de formation (DGF) « Environnement et consommation » et des domaines d'apprentissage Science et technologie et Univers social², bien que le thème du fleuve Saint-Laurent y soit rarement mentionné de manière explicite (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008, 2013, 2015).

L'ensemble de ces éléments contribue à circonscrire la thématique à l'étude dans cet article, celle des enjeux liés au fleuve Saint-Laurent, et illustrent l'intérêt d'explorer les

² Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2008, 2013, 2015) propose une structuration des disciplines scolaires en fonction de cinq grands domaines d'apprentissage, mis en application depuis 2007 au deuxième cycle du secondaire (jeunes de 14 à 17 ans en moyenne). Au sein de ces domaines d'apprentissage sont regroupés divers programmes, notamment ceux de *Science et technologie* (ST) et de *Science et technologie de l'environnement* (STE) dont il est question brièvement dans cet article.

connaissances et préoccupations de jeunes citoyens du Bas-Saint-Laurent à ces égards, dans la perspective de mise en œuvre de l'EEDD à l'ordre secondaire. La perspective éducative que nous adoptons ici s'appuie d'une part, sur des principes d'une éducation transformatrice et sociocritique et d'autre part, sur le paysage en tant que contexte d'apprentissage.

Perspective transformatrice et sociocritique en éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) ancrée dans les paysages

En référence aux travaux de Jickling et Wals (2008, 2013) et ceux de Robottom et Hart (1993), l'approche transformatrice et sociocritique de l'EEDD se situe à l'opposé d'une perspective plus transmissive, centrée sur des savoirs disciplinaires prédéfinis et détenus par des experts, considérés comme vrais et neutres, qui valorise le développement des « bons comportements » chez les citoyens/apprenants. À l'instar de ces chercheurs, nous privilégions cette approche, puisqu'elle favorise la formation des citoyens ainsi que l'engagement vers la mise en œuvre d'un changement des réalités environnementales et sociales jugées problématiques et un rapport critique à la société actuelle. Pour faire face aux défis environnementaux réels et locaux, cette perspective transformatrice et sociocritique de l'EEDD favorise une relation dialectique entre les connaissances, les valeurs, les positions et les intérêts des acteurs concernés ainsi que la collaboration autour de questions environnementales faisant l'objet d'investigations (Liarakou & Flogaitis, 2000).

Nous nous inspirons également des travaux qui soulignent l'importance d'un curriculum de l'EEDD ancré dans les territoires habités et les paysages côtoyés par les apprenants (Barthes & Girault, 2016 ; Brandt, 2013 ; Morris, 2010 ; Roe, 2007 ; Tunstall, Tapsell & House, 2004). Plus particulièrement, nous proposons de considérer le paysage en tant que contexte d'apprentissage afin de favoriser la réflexion critique, la participation au discours public et l'engagement en matière d'environnement et de DD (Brandt, 2004 ; Lackstrom & Stroup, 2009 ; Palmberg & Kuru, 2002 ; Petts, 2007 ; Payne & Wattchow, 2009). En ce sens, s'intéresser au rapport des jeunes au paysage qu'ils côtoient s'avère pertinent dans le cadre de cette recherche, puisqu'on suppose que l'attachement à un lieu entraîne une action favorable à l'égard de ce dernier dans le but de le préserver et de l'améliorer, ce qui contribuerait à développer un rapport plus positif à l'environnement.

À la lumière de ces différents éléments, cette étude vise à examiner la manière dont les jeunes de 16-17 ans de la région québécoise du Bas-Saint-Laurent (Canada) considèrent les enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent, ce paysage qu'ils côtoient et qui caractérise de manière importante le territoire qu'ils habitent³. À ce propos, il convient de souligner que les recherches (Berthelot, 2012 ; Godmaire & Sauvé,

³ Dans cette recherche, le paysage est considéré comme un élément parmi d'autres d'un territoire donné. Ainsi, nous nous intéressons au fleuve Saint-Laurent comme un paysage marquant le territoire que les jeunes interrogés habitent. D'autres éléments paysagers peuvent faire partie de ce territoire, mais aussi différents acteurs et enjeux.

2004-2005) sur les conceptions et les prises de position de jeunes à propos Saint-Laurent s'avèrent très peu nombreuses.

Cadre théorique et conceptuel : identité de lieu et agency écocitoyenne

Dans le cadre de travaux sur la réussite scolaire de jeunes français issus de milieux défavorisés, Bernard Charlot (1997) souligne l'importance de s'intéresser aux aspects identitaires⁴ des élèves afin de mieux comprendre leur rapport à l'apprendre et au monde. D'après la théorie sociologique du « rapport au savoir » qu'il a mise au point, la dimension identitaire réfère « à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, p. 84-85). S'inspirant de cette théorie, il nous semble pertinent de s'intéresser (entre autres) aux rapports identitaires des élèves au regard du paysage qu'ils côtoient lorsqu'on souhaite traiter les enjeux liés à ces paysages à l'école. En ce sens, nous proposons d'étudier des aspects identitaires qui nous paraissent pertinents par rapport à la population et l'objet d'étude⁵, soit les éléments de leur rapport identitaire au fleuve Saint-Laurent en tant qu'habitant d'un territoire qui jouxte ce fleuve. Pour faire cela, nous convoquons les concepts d'identité de lieu et d'*agency* écocitoyenne.

L'identité de lieu constituerait une partie de l'identité des personnes et renvoie aux représentations du monde physique qui les entoure et se construit notamment à travers l'attachement au lieu, soit une interaction entre des émotions, des croyances, des pensées, des valeurs, des savoirs, des comportements et des actions à l'égard d'un ou de plusieurs endroits (Altman & Law, 1992 ; Naoufal, 2012 ; Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). S'intéresser à l'attachement au lieu s'avère particulièrement intéressant dans le cadre de notre recherche, puisqu'on suppose que l'attachement à un lieu entraîne l'engagement écocitoyen visant à améliorer l'environnement dans lequel on vit (Pruneau & Chouinard, 1997).

Pour mieux comprendre l'identité et l'engagement des jeunes du secondaire face aux enjeux sociaux et écologiques en lien avec le fleuve Saint-Laurent, nous proposons en outre d'avoir recours au concept d'*agency*⁶ que nous qualifions d'écocitoyenne, puisque nous nous intéressons plus particulièrement à l'*agency* dans le domaine de l'environnement et du développement durable. Afin d'opérationnaliser ce concept dans le cadre de notre étude, nous faisons plus spécifiquement référence à Vongalis-Macrow (2013), Hayward (2012) et Bandura (2003). Dans son article en éducation à la soutenabilité, Vongalis-Macrow formule des propositions pédagogiques basées sur la

⁴ À côté des aspects épistémiques et sociaux, qui ne seront pas détaillés dans cet article.

⁵ D'autres aspects identitaires sont certainement pertinents, mais à cette étape de la recherche, nous avons choisi de retenir pour cet article les aspects identitaires de l'écocitoyen-habitant d'un territoire précis, compte tenu de l'ampleur et de la richesse des données de recherche s'y rapportant.

⁶ Il existe plusieurs traductions du concept d'*agency* dans la littérature scientifique (agentivité, agencité...), mais pour les fins de cet article l'appellation en langue anglaise sera conservée.

théorie de l'agency qu'elle considère comme capabilité et capacité d'agir résultant des interactions entre les facteurs internes et externes à l'individu. Plus précisément, il s'agit à ses yeux d'une négociation entre les désirs et les motifs de l'individu, d'une part, et le contexte qui peut libérer ou non ce désir, d'autre part. En ce sens, la chercheuse propose une définition multidimensionnelle de l'agency, articulant trois éléments : obligations, autorité et autonomie. Les obligations renvoient aux règles qui définissent l'action, l'autorité fait référence à l'influence et au poids avec lesquels une personne peut agir, et enfin l'autonomie décrit les niveaux d'indépendance et d'autosuffisance d'agir. Vongalis-Macrow (2013) soutient l'idée qu'il faudrait développer l'agency des élèves dans le cadre de l'éducation à la soutenabilité en contexte scolaire visant à leur permettre de vivre en tant que citoyens pouvant agir dans la sphère publique. Dans le présent article, nous nous intéressons à la manière dont les jeunes perçoivent leur agency écocitoyenne de manière générale, tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci, en nous attardant plus particulièrement sur l'étude de l'autorité et l'autonomie des élèves⁷.

Ces deux dimensions rejoignent la définition proposée par Hayward (2012) en éducation à l'écocitoyenneté, selon qui l'agency serait surtout à considérer en tant que liberté et pouvoir d'agir de manière innovante selon ses propres buts et ses valeurs. L'importance d'étudier l'autorité des sujets lorsqu'on souhaite cerner leur agency, semble également importante pour Bandura (2003) dans le cadre de ses travaux en psychologie, qui propose de s'intéresser à la perception des sujets quant à l'efficacité de leurs actions. En effet, la croyance en sa propre efficacité peut également façonner la manière dont des sujets exercent leur agency ainsi que la capacité de pouvoir influencer sa propre vie. Outre l'autonomie et l'autorité, Hayward (2012) et Vongalis-Macrow (2013) proposent de s'intéresser à la capacité d'agir de manière collective lorsqu'on étudie l'agency en éducation à l'environnement et au développement durable. À travers le concept d'agency sociale (social agency), Hayward insiste sur une conception politisée du pouvoir d'agir basée sur la coopération (allant au-delà de l'agency individuelle). C'est donc en s'inspirant des définitions de l'identité de lieu et de l'agency écocitoyenne évoquées ci-dessus que nous construisons un dispositif méthodologique visant à cerner la manière dont des jeunes Québécois considèrent leur rapport et engagement au fleuve Saint-Laurent, et plus largement leur rapport aux enjeux environnementaux et de développement durable.

Méthodologie : population interrogée et outils de recueil et d'analyse de données

Les jeunes ayant participé à notre étude sont âgés de 16 à 17 ans. Ils complètent tous leur dernière année de scolarité obligatoire au sein d'une école secondaire publique située dans une ville de taille moyenne dans un milieu semi-urbain du Bas-Saint-Laurent, longeant le fleuve du même nom. Au total, nous avons interrogé des élèves de 12 groupes-classes de cinquième secondaire (soit l'ensemble de la promotion). 52 % des élèves interrogés sont des filles, 39 % des garçons, sachant que 9 % n'ont pas donné

⁷ Des éléments renvoyant aux obligations des élèves apparaissent dans leur discours de manière succincte. L'étude de cette dimension pourrait être développée dans des recherches ultérieures.

d'information à ce propos. Une grande majorité des jeunes interrogés (87 %) vit dans la même ville ou municipalité depuis plus de cinq ans, 75 % depuis plus de 10 ans, et plus que la moitié (55 %) y vit depuis leur naissance.

La recherche s'est déroulée selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative (Grawitz, 2010). Un questionnaire individuel a été administré à 334 élèves lors d'une période de classe. Les résultats présentés dans cet article renvoient essentiellement aux questions ouvertes permettant de cerner la dimension *identitaire* du rapport aux savoirs des jeunes⁸. En lien avec les aspects de leur identité de lieu, les jeunes sont invités à s'exprimer notamment sur l'importance qu'ils accordent au fleuve Saint-Laurent ou non. En référence à l'agency écocitoyenne, les élèves sont interrogés sur leur engagement au regard de l'environnement de manière générale et en lien avec le Saint-Laurent. Plus précisément, ils ont été invités à préciser s'ils se sentent engagés ou pas et, le cas échéant, quel est le mode et le contenu de leur engagement. Cette question a notamment été posée dans le but de cerner dans quelle mesure l'engagement déclaré par les jeunes s'approche d'un agir collectif et politisé renvoyant à l'idée de l'agency sociale. Afin d'identifier le niveau d'autorité et l'autonomie des jeunes, des questions référaient à leur perception de l'efficacité de leur engagement et de leur pouvoir agir en matière d'environnement en lien avec leurs buts et leurs valeurs. De plus, ils ont été invités à nommer des éléments qui les empêchent d'agir comme ils le souhaitent. En outre, plusieurs questions fermées permettent de cerner le profil sociodémographique des élèves. Dans le but d'approfondir ces résultats et à titre exploratoire, des entretiens individuels semi-dirigés ont aussi été menés auprès de cinq élèves du programme d'éducation intermédiaire (PEI). Les données quantitatives issues des questions fermées ont été soumises à un traitement statistique au moyen du logiciel Modalisa. Les données qualitatives issues des questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette technique permet d'effectuer une analyse à la fois qualitative (interprétative) et quantitative (ici, fréquentielle) des données. D'abord, ces dernières ont été classées de manière transversale selon plusieurs thèmes. Ces thèmes renvoient en fait aux questions formulées dans le questionnaire, découlant également du cadre conceptuel. À ces thèmes sont ensuite attribuées des catégories ayant émergées lors de l'analyse des réponses à des questions ouvertes. Alors que les thèmes servent à classer les extraits de réponses des élèves, les catégories permettent surtout de les qualifier. Ensuite, dans le but de rendre les résultats « parlants », nous avons procédé à un comptage fréquentiel des questionnaires comportant des énoncés en lien avec chaque catégorie. Cela nous permet de cerner combien d'élèves s'expriment au regard de chacune des catégories d'analyse puis d'en dégager certaines tendances. Quant aux cinq entretiens, ceux-ci ont été retranscrits intégralement et soumis à une analyse thématique qualitative de la même manière que les données découlant des questions ouvertes des questionnaires. Cependant, étant donné le

⁸ Les résultats présentés dans cet article font partie d'une recherche plus large visant à identifier les dimensions épistémique, identitaire et sociale du concept de rapport au savoir. Ainsi, le questionnaire et le canevas d'entretien contiennent des questions se rapportant à ces trois dimensions. Dans le présent texte, nous nous focalisons sur la présentation des résultats en lien avec la **dimension identitaire**, mais d'autres contributions s'attarderont ultérieurement aux dimensions épistémique et sociale.

nombre réduit des entretiens, le corpus n'a pas fait l'objet du comptage fréquentiel des énoncés.

Principaux résultats : identité de lieu et agency écocitoyenne

Nous présentons dans ce qui suit les résultats découlant de l'analyse thématique des réponses issues des questionnaires et des entretiens en lien avec les aspects identitaires des jeunes. Afin de mieux illustrer les résultats en lien avec certaines catégories, nous présentons aussi quelques extraits d'entretiens. En premier lieu, seront présentés les résultats liés au concept de l'identité de lieu. Ensuite, nous poursuivrons l'exposé de l'analyse des données en référence à l'agency écocitoyenne. Enfin, nous terminerons cette section par une analyse croisée des réponses liées à ces deux concepts.

L'identité de lieu

L'analyse des réponses en lien avec l'identité de lieu montre que 193 (58 %) des jeunes interrogés accordent de l'importance au fleuve Saint-Laurent, 83 (25 %) élèves déclarent ne pas accorder de l'importance à ce fleuve et 58 (17 %) jeunes ne se prononcent pas à ce propos. L'analyse des réponses permet de mettre en évidence diverses catégories caractérisant le type de rapport au fleuve Saint-Laurent que les jeunes entretiennent (voir Tableau 1).

Tableau 1 — Catégories émergeant de l'analyse thématique des réponses à la question : « Pourquoi le fleuve Saint-Laurent est important dans ta vie personnelle ? »

Catégories caractérisant le type de rapport au fleuve Saint-Laurent	Effectifs (N =334)
Rapport affectif et esthétique <i>(Ce beau fleuve qu'on aime)</i>	45 (émotions esthétiques) + 25 (émotions autres qu'esthétiques)
Rapport d'appartenance <i>(Le fleuve qui fait partie de moi et de ma vie)</i>	38
Rapport utilitaire / récréatif <i>(Le fleuve Saint-Laurent comme lieu d'activités récréatives)</i>	34
Rapport utilitaire / ressource <i>(Le fleuve Saint-Laurent comme ressource)</i>	32
Rapport symbolique <i>(Le fleuve qui représente notre région)</i>	14

L'analyse thématique permet, entre autres, de cerner un lien affectif au fleuve Saint-Laurent chez certains élèves, comprenant notamment des émotions d'ordre esthétique. Le plus souvent, les jeunes associent ce fleuve au réconfort, à la beauté, mais aussi à la tristesse. Voici quelques extraits qui illustrent ce type de rapport :

- Je pense qu'il [le fleuve Saint-Laurent] apporte de la beauté à notre ville. (Questionnaire_e237)
- (...) c'est triste de voir quelque chose de si beau être peu à peu détruit.
- J'ai toujours vécu sur le bord du fleuve et j'ai énormément d'affection pour celui-ci. J'ai toujours aimé l'eau et le froid et l'odeur de l'iode. Pour moi, le fleuve est ce qu'il y a de plus réconfortant. (Questionnaire_e232)
- J'aime voir une étendu blanc l'hiver et entendre le son des vagues l'été. (Questionnaire_e202)

En deuxième lieu, on retient de l'analyse un rapport identitaire au Saint-Laurent caractérisé par un sentiment d'appartenance et d'enracinement (appelé ici rapport *d'appartenance*) chez les jeunes de la région du Bas-Saint-Laurent de notre échantillon :

- (...) c'est là où je suis née. Ça fait partie de moi. S'il arrive quelque chose au fleuve, ça me ferait quelque chose. (Questionnaire_e207)
- Je le vois tous les jours en me levant et on va à la place. Quand j'étais jeune, on allait à [village avoisinant comportant une plage] et on se baignait dans le Saint-Laurent ou on prenait le bateau pour aller sur l'île [nom de l'île]. [Nom de la ville d'habitation de l'élève], c'est vraiment par rapport au fleuve, c'est sûr que dans la vie de tous les jours, je le vois souvent et je n'imaginerais pas vivre à quelque part où je n'ai pas cette vue-là, comme dans les terres où il n'y a pas d'eau. (Entretien_2)
- [...] durant l'été, quand on va au chalet, on a un chalet sur le bord du fleuve. Ça fait 17 étés que j'y vais, c'est à tous les étés. Ça a toujours été une partie de ma vie et je ne pense pas que je pourrais passer un été sans y aller. C'est vraiment gravé dans mon ADN. (Entretien_5)

Ensuite, en troisième et quatrième position, les élèves expriment un rapport *utilitaire* au fleuve. D'une part, ce dernier est considéré comme une *ressource* (sur les plans énergétique, alimentaire, économique), comme en témoignent les extraits suivants :

- C'est une grande source d'eau qui nous permet de vivre. (Questionnaire_e20)
- Le Saint-Laurent nous permet d'avoir des produits de la mer frais. (Questionnaire_e239)
- Ce fleuve permet à certains gens d'avoir des emplois et également il est un peu comme notre moyen de ressources économiques, par exemple la pêche, ou bien il y a des gens qui viennent pour admirer notre fleuve et participer à de nombreuses activités. (Questionnaire_e290)

D'autre part, il représente un lieu d'activités récréatives ou sportives, comme pour ce jeune expliquant ses habitudes entourant ce fleuve : « Oui, et c'est un endroit où on se

baigne l'été quand il fait chaud, on aime ça aller là, on peut faire plein d'activités sur le fleuve comme du bateau, du canot. Et on peut juste marcher sur le bord ». (Entretien_4)

Enfin, chez certains élèves, le rapport au fleuve semble caractérisé par la valeur patrimoniale ou symbolique de ce dernier (ici appelé un rapport *symbolique*). Voici les quelques extraits qui illustrent ce type de rapport au Saint-Laurent :

- Pour moi, c'est un emblème du Québec, d'autant plus que j'ai toujours grandi avec lui sous mes yeux. (Questionnaire_e02)
- Il fait partie de notre histoire, il a été très important pour le Québec. (Questionnaire_e43)

Agency écocitoyenne

Niveaux d'engagement. Afin de connaître le niveau d'engagement des jeunes, nous leur avons posé la question suivante : « Te considères-tu personnellement engagé dans un ou plusieurs projets liés à l'environnement et au développement durable (en lien avec le Saint-Laurent ou non), que ce soit à l'école ou à l'extérieur de celle-ci ? En quoi consistent ce ou ces projets et comment décrirais-tu ton engagement ? » Les réponses obtenues par le biais des questionnaires (N =334) sont marquées tout d'abord par une forte absence d'engagement aux yeux des sujets interrogés (N =128 ; 38 %). Dans les réponses restantes, on observe que l'engagement se manifeste de différentes manières. Précisons qu'il s'agit bien des éléments déclarés par les élèves.

Le plus souvent (N =78 ; 23 %), les jeunes disent s'engager dans la sphère privée (par exemple, trier des déchets, utiliser des transports publics, ne pas consommer de la viande). Voici à ce sujet une réponse qui illustre l'engagement individuel dans la sphère privée au quotidien :

- (...) j'essaie de limiter ma consommation d'eau potable pour ne pas gaspiller et j'essaie de limiter les déplacements [en voiture]. (Questionnaire_e38)

Plus rarement (N =18 ; 6 %), les jeunes évoquent un engagement plus ou moins public, comme signer des pétitions, manifester, participer au comité en environnement à l'école, comme en témoigne cet extrait :

- Je peux prendre mon crayon et écrire une lettre au gouvernement, je peux me joindre à des manifestations. Par exemple, moi je suis dans le parlement étudiant, je peux proposer des trucs pour l'environnement, même si on a le comité environnement à l'école. Je peux faire des choses et proposer des idées. (Entretien_2)

Notons également que certains élèves expriment leur souci pour l'environnement, sans toutefois se sentir engagés à cet égard (N =7 ; 2 %).

Perception du pouvoir effectif. Dans le but de cerner la perception du pouvoir effectif, la question suivante a été posée aux élèves : « À ton avis, en quoi ton engagement permet-il de changer des choses en matière d'environnement et de développement durable ? ». Alors que 26 (7,8 %) élèves pensent que leur engagement est efficace et 24 (7,2 %) précisent que celui-ci est efficace, car il permet la sensibilisation de l'entourage, 13 (3,9 %) élèves soulignent de manière explicite que leur engagement ne change rien. Notons également que 56 (16,8 %) jeunes expriment la nécessité d'un engagement collectif pour que l'engagement soit efficace, principalement en précisant que la somme de plusieurs gestes ou styles de vie individuels serait plus efficace qu'un seul geste. Les extraits suivants l'illustrent :

- Je pense que cela a un impact qui ne se voit presque pas, mais si on adoptait tous des styles de vie plus verts, cela pourrait faire la différence. (Questionnaire_e38)
- C'est sûr que je n'ai pas autant de pouvoir que les dirigeants ou le gouvernement, mais je pense qu'on a quand même un pouvoir parce qu'on peut prendre en considération la force de la masse. S'il y a un gros groupe de personnes qui manifestent ou qu'on envoie plein de notes au gouvernement, c'est sûr qu'on est dans une démocratie, le gouvernement n'a pas le choix de prendre en considération l'opinion du peuple. (Entretien_2)
- (...) si on se regroupe avec des gens, on peut trouver des solutions et proposer à la ville, je crois qu'il y a un mouvement ici pour proposer des solutions au maire. Des fois, on pense que si on est tout seul, ça ne marche pas, mais si on commence nous, des fois, ça peut inciter d'autres gens à faire la même chose et ça incite plus de gens à vouloir prendre conscience de ce que sont les problématiques. (Entretien_4)

Il convient de préciser que le type d'engagement ne présume pas la perception du pouvoir effectif. Ainsi, certains élèves considèrent que leur engagement privé n'a pas ou peu d'impact. D'autres expliquent que leur engagement personnel est important et a un impact au plan global, comme le montrent ces extraits :

- Oui, parce que de ne pas prendre l'auto, ça va réduire les gaz à effet de serre. Faire du recyclage et du compost, ça réduit les déchets, donc moins de déchets qui ont besoin de se faire enfouir. Le compost, c'est pratique parce que tu peux le réutiliser dans tes plantes comme engrais naturel. Ce n'est pas un engrais chimique qui pollue et qui affaiblit le sol, qui rend le sol pauvre. (Entretien_3)
- Je me considère comme une personne quand même engagée dans l'environnement. Je fais attention à ce que j'achète et aussi je suis végétarienne et j'essaie tranquillement d'être végétalienne, car je crois fortement que si tout le monde le faisait, il pourrait y avoir de l'espoir pour ralentir le réchauffement climatique, les déforestations seraient moins grandes, il y aurait assez de nourriture pour tout le monde et beaucoup plus. J'essaie du mieux que je peux de convaincre mon entourage. (Questionnaire_e12)

L'agency écocitoyenne du second élève se situe davantage dans la sphère privée, mais celle-ci va bien au-delà des habitudes routinières. Elle est en fait caractérisée par des

pratiques ordinaires qui ont du sens à ses yeux ainsi que des répercussions à une échelle plus globale. Le boycott de la consommation de la viande serait ici considéré comme un acte citoyen soucieux de bien-être et de justice.

Sentiment de pouvoir agir selon ses buts et ses valeurs. Afin d'identifier leur sentiment de pouvoir agir selon leurs buts et leurs valeurs, les élèves ont été invités à répondre à la question suivante : « À ton avis, en tant que jeune citoyen, à l'école et ailleurs, as-tu la possibilité d'agir comme tu le souhaites en matière d'environnement et de développement durable (par exemple en lien avec le Saint-Laurent) ? Si oui, pourrais-tu donner des exemples ? Si non, pourrais-tu préciser les raisons qui t'empêchent de le faire ? »

L'analyse des données tirées des questionnaires montrent que seulement 15 % d'élèves soutiennent pouvoir agir en matière d'environnement et de DD comme ils le souhaitent, en lien avec leurs valeurs et leurs buts. Par ailleurs, 45 % des jeunes répondent négativement à cette question. Mentionnée par 77 (23 %) jeunes, la raison principale les empêchant d'agir en matière d'environnement ou de DD comme ils le souhaitent renvoie à un manque d'autorité, c'est-à-dire le manque de pouvoir des élèves face aux autres parties prenantes de notre société, comme le suggèrent les réponses suivantes :

- Je peux protéger et prendre soin de mon environnement comme je peux, mais je n'ai pas la même influence et le même pouvoir que les hommes politiques. (Questionnaire_e333)
- Pas vraiment. Je trouve que le seul pouvoir des jeunes écoliers dans ce sujet est d'en apprendre plus sur le sujet ou de s'impliquer dans de petits comités ou projets. Les adultes ont plus de pouvoir et se font plus écouter. (Questionnaire_e25)

Parmi d'autres contraintes, sont mentionnées le manque de temps (N =26 ; 8 %) et le manque d'exemples d'engagement (N =23 ; 7 %). On note également le manque de connaissances sur les enjeux liés à l'environnement et au DD (N =14 ; 4 %) ainsi que le manque d'intérêt pour ces questions (N =14 ; 4 %). Certains élèves expriment de plus le manque d'autonomie étant donné qu'ils vivent chez leurs parents et qu'ils dépendent donc de leurs décisions (N =10 ; 3 %).

Relations possibles entre le rapport identitaire au Saint-Laurent et l'agency écocitoyenne

Dans le but d'identifier d'éventuels liens entre l'identité de lieu et l'agency écocitoyenne des jeunes ayant répondu au questionnaire, nous avons procédé à un tri croisé des catégories issues de l'analyse thématique liée à ces deux concepts présentés ci-dessus. Plus particulièrement, nous avons croisé les réponses de 200 élèves (parmi les 334 élèves interrogés au total⁹) qui se sont exprimés au regard de l'importance qu'ils accordent au Saint-Laurent avec le type d'engagement écocitoyen déclaré. L'analyse croisée montre que, parmi 96 des jeunes interrogés qui déclarent être engagés face à l'environnement (que ce soit dans la sphère privée ou publique), 68 considèrent ce fleuve comme

⁹ Il faut mentionner que 134 élèves ne se sont pas exprimés à ce propos.

important, alors que seulement 17 de ces élèves se déclarant comme engagés ne considèrent pas le fleuve Saint-Laurent comme important. On voit tout de même que 69 élèves ne se considèrent pas comme engagés alors qu'ils accordent de l'importance à ce territoire maritime.

De plus, l'analyse croisée met en lumière que les élèves qui considèrent le Saint-Laurent important expriment davantage la nécessité d'un engagement collectif comme condition d'efficacité (N =46) que ceux qui ne considèrent pas ce fleuve comme important (N =7). Pour finir, ce tri croisé montre également que ceux qui le considèrent important sont plus nombreux à avoir un sentiment de pouvoir agir selon leurs buts et leurs valeurs (N =38), que ceux qui ne le considèrent pas important (N =8). À la lumière de ces résultats, il semblerait qu'il existe certains liens entre le rapport *identitaire* au fleuve Saint-Laurent et l'agency écocitoyenne de manière plus générale.

Discussion : quelques pistes pour un curriculum de l'éducation à l'environnement et au développement durable basé sur le paysage local

Au regard du rapport *identitaire* au fleuve Saint-Laurent en tant qu'élèves, citoyens et habitants d'un territoire jouxtant ce fleuve, nous avons identifié la place qu'ils accordent à ce fleuve, puis des éléments contribuant à définir leur agency écocitoyenne, soit le type d'engagement, la perception de leur pouvoir de changer des choses ainsi que leur sentiment de s'engager selon leurs buts et valeurs. L'analyse permet également de formuler l'hypothèse d'existence des liens entre le rapport identitaire au fleuve Saint-Laurent et l'agency écocitoyenne. Cette recherche fournit ainsi des pistes intéressantes et possibles pour le développement d'un curriculum d'une EEDD transformatrice et sociocritique basé sur le paysage local, et plus précisément pour un curriculum de l'EEDD du fleuve Saint-Laurent, tout en faisant le lien avec le curriculum scolaire actuel au Québec (MELS, 2008, 2013, 2015). Elle permet également de dégager quelques retombées pour la formation initiale et continue des enseignants à cet égard. Ainsi, à la lumière des résultats obtenus, et dans le but de favoriser l'agency des jeunes citoyens face au développement durable du fleuve Saint-Laurent, il serait tout d'abord important de développer une relation à ce paysage. En effet, nos résultats découlant d'une analyse thématique montrent certains liens entre l'identité de lieu et l'engagement, la perception du pouvoir effectif ainsi que le sentiment de pouvoir agir dans le domaine de l'environnement et du DD. De plus, il semble pertinent de tenir compte de la diversité des rapports que les élèves entretiennent avec ce paysage qu'ils côtoient. Un véritable curriculum du développement durable du Saint-Laurent pourrait notamment considérer la dimension affective reliée à ce paysage maritime et, entre autres, favoriser chez les jeunes un engagement esthétique au sens conféré par Berleant (2013). Ce dernier souligne que l'engagement esthétique désigne un mode de connaissance, une participation active et créative au sein du processus d'appréciation de son milieu et une façon d'inscrire l'environnement à l'intérieur de soi. L'esthétique apparaît dans ce cas-ci comme un repère du bien-être. S'appuyant sur les résultats de notre étude, la beauté de ce fleuve, par

exemple, pourrait être considérée comme un argument majeur dans l'amélioration de son lieu de vie.

Outre la construction de connaissances autour des enjeux liés au fleuve et d'une identité de lieu, un curriculum du développement durable du Saint-Laurent pourrait miser sur le développement de moyens d'agir collectivement de manière efficace. Des chercheurs ont constaté que l'engagement militant en faveur de l'environnement repose, certes, sur un rapport *positif* à la nature ainsi que sur la connaissance des problématiques environnementales (Chawla & Derr, 2012), mais aussi sur des expériences avec d'autres acteurs qui seraient porteuses par rapport aux buts définis préalablement par ces acteurs (Kempton & Holland, 2003). Les jeunes interrogés dans notre étude soulignent d'ailleurs la nécessité d'agir à plusieurs afin de pouvoir changer réellement les choses et soulignent leur manque d'autorité face aux politiciens, aux représentants d'entreprises et aux adultes. En ce sens, il serait pertinent de développer davantage l'agency sociale des jeunes, pour reprendre le terme proposé par Hayward (2012). À titre d'exemple, cela pourrait se faire à travers des actions collectives entre des élèves et d'autres acteurs du territoire face aux enjeux environnementaux, comme ceux liés au fleuve Saint-Laurent.

Pour finir, il nous semble important de souligner l'importance de soutenir les « pratiques ordinaires » en tant que norme de participation citoyenne, lorsque celles-ci ont du sens pour les acteurs. À ce propos, notre recherche montre par exemple comment le boycott de la consommation de viande, une pratique ordinaire dans la sphère privée, peut être considérée comme un acte militant soucieux du bien commun et de justice sociale à l'échelle mondiale. Micheletti, Follesdal et Stolle (2003) montrent à ce sujet que les jeunes utilisant l'arme du non-achat délibéré de certains produits présentent un niveau d'engagement collectif supérieur à la moyenne et ne sont nullement déconnectés de la vie publique : ils se sont plutôt éloignés des institutions politiques.

Ce sont ici quelques propositions pour un curriculum de l'EEDD du fleuve Saint-Laurent s'inscrivant dans une perspective transformatrice et sociocritique, qui prennent appui sur la dimension identitaire (particulièrement l'identité de lieu et l'agency écocitoyenne) de l'expérience des jeunes, pour plus d'engagement critique et réflexif au regard des enjeux sociaux et environnementaux associés au territoire dans lequel ils évoluent.

Conclusion et perspectives

À notre sens, la recherche menée montre l'intérêt de s'appuyer sur des paysages locaux comme contextes d'apprentissage autour d'enjeux d'environnement et de développement durable, et plus particulièrement de considérer les rapports identitaires des élèves à ces paysages dans le cadre de l'EEDD. Évidemment, cette recherche présente des limites. À cet égard, nous souhaitons souligner que l'analyse horizontale n'est bien sûr pas suffisante pour cerner les portraits singuliers des jeunes qui sont plus nuancés que les résultats issus de l'analyse thématique des données provenant majoritairement des questionnaires. L'analyse verticale des entretiens individuels semi-dirigés que nous avons menés auprès d'un nombre restreint de jeunes citoyens devrait nous permettre de compléter les résultats présentés en ces lignes et d'explorer plus finement les relations

entre l'identité de lieu et l'agency écocitoyenne. De manière plus générale, cette recherche contribue aussi à la réflexion entourant les objectifs d'apprentissage liés aux Objectifs de Développement Durable (ODD). Il nous semble en effet que le cadre théorique mobilisé dans cette recherche menée dans le contexte québécois s'avère pertinent pour recueillir les représentations et les préoccupations des apprenants concernant les enjeux de durabilité se rapportant plus particulièrement aux sphères socio-émotionnelle et comportementale. Il pourrait ainsi être intéressant de développer ce type de recherche dans d'autres milieux scolaires, faisant aussi face à des défis majeurs eu regard du développement durable des environnements maritimes, littoraux et terrestres.

Bibliographie

Altman, I. & Low, S. M. (1992). Place attachment : A conceptual inquiry. In I. Altman, & S.M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 1-12). New York et Londres : Plenum Press.

Archambault, P. Schloss, Y., Grant, C. & Plante, S. (2017). *Les hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent – Enjeux sociaux, économiques et environnementaux*. Rimouski, Québec, Canada : Notre Golfe.

Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2015). A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas. *Educação. Em foco*, 17(23), 153-179.

Bader, B., Morin, É., Therriault, G. & Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 4(novembre 2014), 171-190.

Bader, B. & Sauvé, L. (2011). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Presses de l'université Laval.

Bader, B., Therriault, G. & Morin, É. (2017). Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs. Renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses. In L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne & B. Bader (Eds.), *Éducation. Environnement. Écocitoyenneté. Repères contemporains* (pp. 81-100). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.

Barth, M., & Michelsen, G. (2012). Learning for change : an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 103-119.

Berleant, A. (2013). What is aesthetic engagement ? *Contemporary aesthetics*. [En ligne]. <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=684>

- Berthelot, M. (2012). *Perception environnementale et connaissance des marais de l'estuaire du Saint-Laurent chez les enfants d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise en géographie, Université Laval.
- Brandt, C. B. (2004). A thirst for justice in the arid southwest : The role of epistemology and place in higher education. *Educational Studies*, 36(1), 93-107.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Chawla, L. & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In SD Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (pp. 527–555). Oxford University Press : New York.
- Fielding, K. S. & Head, B. W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions : The role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment : Critical Curriculum theorizing and environmental education*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Foster, J. (2011). Sustainability and the learning virtues. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 383-402. doi : 10.1080/00220272.2010.521260
- Girault Y. & Barthes A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Éducation relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 13-2. Advance online publication. http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume13/Girault_Barthes.pdf.
- Godmaire, H. & Sauvé, L. (2004-2005). Une problématique d'éducation à la santé environnementale au Lac Saint-Pierre – Exploration de la dimension socioculturelle. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 5, 15-32.
- Grawitz, M. (2010). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment : Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Londres: Earthscan/Routledge.
- Hillbur, P., Ideland, M. & Malmberg, C. (2016) Response and responsibility : fabrication of the eco-certified citizen in Swedish curricula 1962–2011, *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 409-426. doi : 10.1080/00220272.2015.1126358
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education : looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 74-86). New York : Routledge Publishers.

Kempton, W. & Holland, D. (2003). Identity and sustained environmental practice. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment : The psychological significance of nature* (pp. 317-341). Cambridge : The MIT Press.

Lackstrom, K. & Stroup, L.J. (2009). Using a local greenway to study the river environment and urban landscape. *Journal of Geography*, 108, 78-89.

Lange, J.-M. (2018). Éducatons à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. *Éducation et socialisation* [En ligne], 48. DOI : 10.4000/edso.2957.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Éditions.

Liarakou, G. & Flogaitis, E. (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Éducation relative à l'environnement*, 2, 13-29.

Micheletti, M., Follesdal, A. & Stolle, D. (2003). *Politics, Products, and Markets*. New Brunswick : Transaction Publishers,

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec [MELS] (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, deuxième cycle. Domaines généraux de formation*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/2-pfeq_chap2.pdf

MELS (2013). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Science et technologie*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/6c-sciencetechno.pdf

MELS (2015). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire, deuxième cycle. Monde contemporain*,
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/formation-de-base-diversifiee-second-cycle-du-secondaire-monde-contemporain/>

Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques (2017). *Le Saint-Laurent*.
<http://www.mddelcc.gouv.qc.ca/eau/flrivlac/fleuve.htm>

- Morris, M. (2002). Ecological consciousness and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(5), 571-587. doi : 10.1080/00220270110108187
- Naoufal, N. (2012). *La contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Petts, J. (2007). Learning about learning : Lessons from public engagement and deliberation on urban river restoration. *The geographical Journal*, 173(4), 300-311.
- Peyne, P.G. & Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff R. (1983). Place-identity : Physical world socialization of the self. *Journal of environmental psychology*, 3, 57-83.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education : engaging the debate*. Geelong : Deakin University Press.
- Roe, M. (2007). Feeling “secrecy” : Children’s view on involvement in landscape decisions. *Environment Education Research*. 13(4), 467-485.
- Royer, C. & Grandpré, A. (2015). L’environnement : quelle valeur pour les jeunes Québécois ? *Recherches sociographiques*, 56(2-3), 419-435.
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation Relative à l'Environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education : contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153.
- Therriault, G. & Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers. *Prospects, Quarterly review of comparative education, International Bureau of Education, Geneva, UNESCO*, 168(4), 441-460.
- Tunstall, S. Tapsell, S. & House, M. (2004). Childrens’s perceptions of river landscapes and play : what children’s photographs reveal. *Landscape research*, 29(2), 181-204.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development. Reflections from the UNESCO Chairs Programme*. Paris, France : UNESCO 2030.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002523/252319e.pdf>

Vongalis-Macrow, A. (2013). How the concept of agency aids in teaching about sustainability. *Educational research and reviews*, 8(18), 1642-1649.

Zeyer, A. & Kelsey, E. (2013). Environmental Education in a Cultural Context. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.). *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 206-212). New York/Londres : Routledge.

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.