L'écocitoyenneté chez les enfants : potentiel et paradoxe

Natasha Blanchet Cohen et Giulietta Di Mambro

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/667>

DOI : 10.4000/ere.667

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Édition imprimée

Date de publication : 20 décembre 2016

ISSN : 1373-9689

Référence électronique

Natasha Blanchet Cohen et Giulietta Di Mambro, « L'écocitoyenneté chez les enfants : potentiel et paradoxe », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 13 - 2 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/667> ; DOI : 10.4000/ere.667

L'écocitoyenneté chez les enfants : potentiel et paradoxe

Natasha Blanchet Cohen et Giulietta Di Mambro

- 1 L'éducation relative à l'environnement (ERE) et la notion de citoyenneté chez les enfants sont des champs bien développés, mais qui ont historiquement évolué indépendamment l'un de l'autre, en vase clos. Bien qu'il existe un intérêt grandissant pour la notion d'écocitoyenneté, peu de recherches se sont adressées spécifiquement aux contributions des enfants. Pourtant s'associer aux enfants et aux jeunes en matière d'environnement et de développement est reconnu comme important : outre leur poids démographique et leur capacité intellectuelle, ils apportent « un point de vue original » (Nations Unies, 1992 : par. 25.2). Ceci amène à élargir la notion de citoyenneté (Audigier, 2007), qui ne se limiterait pas à l'adhésion à un état avec des frontières géographiques, mais qui engloberait une appartenance et une participation au vivant dans son ensemble (Hayward, 2012).
- 2 Dans cette étude, nous examinons la question de l'écocitoyenneté du point de vue des enfants dans un contexte scolaire. D'abord, nous présentons les fondements théoriques établissant l'importance et les implications de l'engagement écocitoyen des enfants en ERE. Puis, nous décrivons le contexte dans lequel l'étude a été menée, les participants ainsi que les méthodes utilisées. La section portant sur les résultats commence par ceux de l'analyse de la phase initiale de l'activité où, sans mise en contexte ni intervention, nous observons une notion limitée de l'environnement chez tous les groupes sondés. Par la suite, l'analyse de la deuxième phase de l'activité, à savoir les mises en situation où les enfants étaient regroupés en petites équipes pour trouver des solutions à un éventail de problèmes environnementaux proches de leur réalité vécue, montre que les perspectives des enfants s'élargissent considérablement. Enfin, lors du retour final en grand groupe sur la définition de l'écocitoyenneté, nous notons une certaine évolution, mais aussi une résurgence des réflexes ayant guidé la définition de départ. L'écart entre les conceptions ressortant des exercices définitoires d'une part, et les compétences démontrées et les représentations sollicitées lors des discussions en petits groupes

d'autre part, mène à une réflexion sur l'importance d'élargir la notion de citoyenneté ainsi que sur le rôle de l'école à cet effet.

Importance de l'engagement écocitoyen des enfants en ERE

- 3 On considère rarement les enfants comme acteurs à part entière des situations socio-environnementales et comme parties prenantes de la conception de mesures d'intervention. Nos sociétés contemporaines mettent l'accent sur leur vulnérabilité et leur inexpérience (James et James, 2004). Des expressions courantes comme celle affirmant que « les enfants sont les citoyens de demain » sont représentatives de cette vision selon laquelle les enfants seraient des agents « en devenir », et non pas d'actuels acteurs à part entière (Holloway et Valentine, 2000).
- 4 Dans notre système éducatif, la notion freirienne (Freire, 2006) de l'enseignant dépositaire du savoir légitime (correspondant à une conception « bancaire » de l'éducation) prédomine, empêchant les élèves d'exprimer leur créativité et de s'engager. Une série de croyances, bien enracinées chez les adultes, y compris chez les enseignants, ne font que renforcer un certain paternalisme voulant que les enfants n'aient pas les compétences pour comprendre les problèmes complexes liés à leur environnement, qu'ils ne doivent pas gaspiller leur enfance avec des préoccupations d'adultes, que les adultes, en se rappelant leur enfance, puissent prendre de meilleures décisions, et ainsi de suite (Driskell, 2002 ; Mitra, 2012).
- 5 Mais si ce paternalisme est bien ancré, il n'en demeure pas moins que les représentations de l'enfance se transforment, en partie grâce au discours international qui met de l'avant le droit à la participation. Une pierre d'assise de ce discours est la *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée en 1989 et dont l'article 12 reconnaît le droit des enfants à s'exprimer sur des sujets qui les concernent. En plus de l'Agenda 21, la déclaration du sommet Habitat de 1996 établissait ceci dans son préambule : « Les besoins des enfants et des jeunes doivent être pleinement pris en compte, notamment pour ce qui est de leur cadre de vie. Il faut prêter une attention particulière aux processus participatifs [...] et tirer parti de leurs idées, de leur imagination et de leurs réflexions sur l'environnement » (ONU, 1996 : par. 13).
- 6 Il faut souligner que les bénéfices de la participation des enfants sur leur propre développement, leur apprentissage et leur motivation sont bien documentés (Ozer, Ritterman et Wanis, 2010). Il s'agit non seulement de créer un système éducatif qui fait place à l'expression des enfants, mais qui suscite aussi leur engagement (Lundy, 2007). Reconnaître les enfants comme acteurs influents de leur propre apprentissage requiert de mettre en pratique des modalités de participation adaptées à chaque situation (Hart, 1997).
- 7 En ERE, la recherche démontre que l'implication active des enfants est nécessaire pour qu'il y ait un impact réel sur le comportement environnemental. L'accent sur l'acquisition de connaissances environnementales n'a pas l'effet souhaité sur la conscientisation ; les enfants doivent avoir l'opportunité d'agir à l'école, chez eux et dans leur communauté (Chawla et Derr, 2012 ; Lundholm, Hopwood et Rickinson, 2013). Tel que le mentionnait Hart (1997) il y a plus de 15 ans, ce potentiel chez les enfants demeure souvent mal connu, leur capacité d'agir sous-exploitée. De cette manière, la

citoyenneté des enfants demeure souvent latente et non manifeste (Liebel, 2012). La société se doit donc de reconnaître la citoyenneté des enfants, c'est-à-dire leur capacité d'agir à titre de membres actifs de leurs communautés (Blanchet-Cohen et Torres, 2015 ; Smith, 2010) ; elle se doit de prendre en compte le fait qu'ils se préoccupent de l'environnement et de promouvoir et soutenir leur action environnementale.

- 8 Parler d'écocitoyenneté implique d'élargir la notion de citoyenneté pour y inclure une responsabilité pour l'humanité dans son ensemble. Le préfixe *éco* de la racine grecque *oikos*, « habitat », associé au concept de « milieu », signifie pour l'ERE comme pour la citoyenneté, le besoin d'une reconceptualisation du rôle du système éducatif (Jacqué, 2003). Selon Sauvé et Orellana (2014), l'écocitoyenneté appelle à un nouveau « vivre-ensemble » et à la reconnaissance de l'autre et du milieu de vie : c'est l'affirmation de son identité en tant que membre d'une communauté. D'après Sauvé (2013), l'éducation contemporaine est appelée à favoriser « le développement d'une écocitoyenneté, soit une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale » (p. 21). Ainsi, selon l'auteure, l'écocitoyenneté relève aussi de l'exercice de compétences : critique, éthique et politique.
- 9 Quels sont les contextes dans lesquels les enfants peuvent exercer leur écocitoyenneté ? Quelles mesures sont en place pour l'exercice de cette écocitoyenneté ? Selon Hayward (2012), nourrir chez les enfants l'esprit critique, le désir de s'engager dans la collectivité et de communiquer est essentiel, et appelle à l'implication des familles, des écoles et de la communauté. Ainsi, le milieu scolaire doit créer des opportunités pour que les enfants participent et prennent des décisions reliées à leur environnement (Scott, 2011). Il s'agit donc de faire valoir un concept plus large de citoyenneté qui inclut autant de connaissances que de compétences, une dualité peu prônée par le système scolaire contemporain (Audigier, 2007).
- 10 Dans un contexte où une conception limitée de la citoyenneté prédomine dans les écoles (Audigier, 2009), il y a grand besoin d'explorer la compréhension de cette notion chez les enfants et leur manière de concevoir leur rôle par rapport à l'environnement. Pour Chawla et Derr (2012), cela requiert aussi l'utilisation d'approches adéquates de recherche permettant de rendre compte des propos des enfants et de leur rapport à l'environnement. Ci-dessous, nous présentons la méthodologie ainsi que le contexte de notre étude.

Méthodologie

Contexte et participants de l'étude

- 11 Ce projet de recherche a été mis en œuvre dans une école primaire de Parc-Extension, quartier densément peuplé de Montréal qui reçoit une forte proportion d'immigrants chaque année. Parmi les caractéristiques sociodémographiques les plus notables, on constate que 63 % des résidents du quartier appartiennent à une minorité visible (contre 30 % à Montréal et 11 % au Québec), que 72,3 % de ceux-ci sont allophones (contre 32,3 % pour Montréal). De plus, une proportion importante des résidents vit dans des conditions socioéconomiques précaires : le revenu familial moyen est bas, le taux de chômage élevé (Commission scolaire de Montréal, 2012). Suivant le Programme

de formation de l'école québécoise émis par le Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESSR, 2006), l'environnement ne figure pas au nombre des domaines d'apprentissage ni au titre de contenu disciplinaire. Comme il ne constitue pas une matière « obligatoire » au même titre que les mathématiques, par exemple, la prise en compte de l'environnement à l'école dépend du bon vouloir des enseignants, qui souvent ne se sentent pas outillés à cet effet (Blanchet-Cohen et Reilly, 2013). De plus, au Québec comme ailleurs au Canada, le discours environnemental dominant porté par les écoles prend racine dans une vision comptable de l'environnement, fondée sur une conception réductrice qui n'invite pas les jeunes à s'engager.

- 12 Un des critères déterminants du choix de l'école aux fins de notre recherche était la prédisposition du contexte à recevoir une activité axée sur l'environnement et l'écocitoyenneté. L'école choisie se démarque par la présence facilitante d'une enseignante reconnue pour son leadership renouvelé en ERE, notamment à travers l'organisation depuis les 7 dernières années du comité vert de l'école, composé d'un représentant de chaque classe de 4^e à la 6^e année. Notre étude a impliqué 93 jeunes âgés de 9 à 12 ans, provenant de 7 groupes différents, soit : 2 classes de 4^e, 2 classes de 5^e, 2 classes de 6^e ainsi que le comité vert de l'école.
- 13 À l'échelle de l'école, l'échantillon représentait le tiers des élèves des trois niveaux visés par l'étude. Les classes participantes sont celles où les enseignants ont démontré un intérêt à faire partie de l'étude et qui ont accepté d'allouer deux périodes à la séance d'activités proposée (soit 90 minutes). Une séance a aussi été tenue lors d'une journée pédagogique auprès de 6 membres du comité vert, aucun ne provenant de classes où les activités ont eu lieu. Chaque séance a été menée en collaboration avec l'enseignante organisatrice du comité vert. Les élèves ont été répartis en sous-groupes de 4 ou 5 participants lors des mises en situation, portant à 22 le nombre total de groupes de discussion.

La collecte de données

- 14 Les représentations des enfants ont été explorées selon des méthodes de recherche qualitatives adaptées à leur groupe d'âge et à leurs capacités. Selon Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten et coll. (2002), le groupe de discussion est une stratégie efficace pour éliciter le point de vue d'enfants d'âge primaire tout en tenant compte de la composition et de la dynamique du groupe. La discussion en groupe peut aussi fonctionner quand elle a lieu dans un contexte où les enfants se connaissent déjà. Aussi, la mise en situation a été privilégiée comme moyen pour observer les enfants en action. De par sa nature ludique et théâtrale, cette stratégie permet de mettre les enfants dans un contexte particulier et d'explorer la façon dont ils s'y projettent comme acteurs (O'Dell, Crafter, Abreu, et Cline, 2012).
- 15 Le déroulement de chacune des séances d'activités menées dans les classes s'est articulé en trois phases (Tableau 1). La première phase, consistait en une cueillette non guidée des définitions individuelles du terme « environnement », données par les élèves en groupe-classe, en réponse à la question : « l'environnement, qu'est-ce que ça veut dire pour toi ? ». Dans certains groupes, nous avons reformulé la question ainsi : « quand je dis le mot environnement, quelles images apparaissent dans ta tête ? »

Tableau 1 : Déroulement des séances d'activités dans les classes

Phase 1	Introduction	Recueil des définitions individuelles de l'environnement
Phase 2	Mises en situation	Résolution de la première mise en situation en équipe Présentation de chaque résolution d'équipe à la classe Choix et résolution de la deuxième situation en équipe Présentation de chaque résolution d'équipe à la classe
Phase 3	Discussion	Construction collective d'une définition de l'écocitoyenneté Discussion sur la participation des enfants

- 16 Pour la phase 2, les élèves étaient répartis en groupes de 4 à 6 élèves, accompagnés d'une adulte facilitatrice, pour participer à deux mises en situation, la première imposée (donnée) et la deuxième choisie. Cette liberté de choix nous a permis par la suite de distinguer les préférences des enfants quant aux contextes où ils se sentaient plus à l'aise d'agir. Ainsi, pour chaque mise en situation, les enfants étaient invités à prendre position, d'abord dans un tour de table pour partager leur point de vue individuel, puis à travers une discussion en équipe pour arriver à une position collective sur le problème posé et, par la suite, rechercher des solutions et élaborer des stratégies et des pistes d'action à l'égard de celui-ci. Finalement, chaque équipe était chargée de présenter la ou les solutions trouvées au groupe-classe.
- 17 L'intention de recherche derrière la mise en œuvre consistait à documenter la façon dont les jeunes se projetaient comme acteurs environnementaux et les types de rôles qu'ils endossaient volontairement vis-à-vis le problème socio-environnemental posé.
- 18 Chaque mise en situation présentait un problème à résoudre, mis en contexte en un court paragraphe. De façon à nous assurer que la résolution de problèmes soit signifiante pour les enfants, nous avons choisi des situations concrètes, où les enfants étaient confrontés à des enjeux variés et ancrés dans leur quotidien. Les cinq mises en situation mettaient les enfants en scène comme acteurs potentiels dans différentes sphères de leur environnement immédiat, soit comme enfants à la maison, comme amis entre pairs, comme élèves à l'école et comme citoyens dans leur quartier (Tableau 2). À titre d'illustration, voici deux des mises en situation présentées aux groupes attirés :

Situation 2 : Il y a un gros problème dans la cour d'école : les déchets y sont presque plus nombreux que les élèves ! La situation est décourageante pour tout le monde, incluant Monsieur Louis, le concierge de l'école. Il y en a tout le long de la clôture aussi, et personne ne trouve ça beau. Cela empêche les plantes de pousser. En plus, ces déchets sont pour la plupart recyclables ou compostables. Ce n'est plaisant pour personne d'être dans la cour, tout le monde la trouve pas mal moins belle depuis qu'il y a tant de déchets... il commence à y avoir des mauvaises odeurs et c'est dangereux pour les petits... Tout ceci n'aide pas à ce que les enfants se sentent fiers de leur école !

Situation 5 : Tu es un enfant qui comprend très bien les problèmes de l'environnement et qui a beaucoup d'idées sur comment agir pour faire sa part. Tu parles beaucoup d'environnement à tes amis et tu leur donnes souvent des conseils pour les aider à respecter l'environnement. Malheureusement, tu fais rire un peu de toi à cause de ça, tu te retrouves seul des fois au dîner et peu de personnes jouent avec toi dans la cour d'école. Est-ce que tu continues à en parler ou tu arrêtes ?

Comment faire pour faire changer d'avis les élèves de l'école sur l'importance de prendre soin de l'environnement ?

Tableau 2 : Contextes et enjeux des mises en situation

Situation	Contexte	Enjeu
1. Les bacs	Le quartier	L'accès réduit au recyclage
2. La cour d'école	L'école	Le maintien de la propreté dans la cour d'école
3. L'accident	L'école	Les problèmes de sécurité routière autour de l'école
4. Le jardin	La maison	L'arrosage du jardin communautaire pendant l'été
5. Les pairs	Les amis	La popularité de l'environnement chez les enfants

- 19 La troisième et dernière phase consistait en une activité de construction de sens : de retour en grand groupe et à la lumière des résolutions vécues en petit groupe, les élèves étaient invités à donner une définition du terme « écocitoyen, écocitoyenne ». La question posée aux groupes était la suivante : « Pourriez-vous me dire ce que ça veut dire pour vous, être un écocitoyen ou une écocitoyenne ? »

L'analyse des données

- 20 Les moyens mis en œuvre pour la collecte de données ont été multiples. Notre analyse de données s'appuie sur les enregistrements audio des séances, la prise en note des définitions individuelles partagées en grand groupe lors des phases initiale et finale ainsi que sur une compilation des solutions apportées par les équipes d'enfants lors des mises en situation. À ceci, s'ajoutent les notes de terrain et les bilans issus des rétroactions conduites après chaque séance par l'équipe de recherche.
- 21 Étant donné le nombre important de participants et de données recueillies, nous avons choisi d'abord de faire une analyse thématique des réponses à la question initiale (« Qu'est-ce que l'environnement pour toi ? »), ce qui a permis de dégager des tendances (Guest, MacQueen et Namey, 2012). Nous avons pu caractériser ainsi les définitions de l'environnement et de l'écocitoyenneté produites par les enfants, puis les solutions apportées aux problèmes lors des mises en situation. Les trois résultats qui en ressortent sont présentés ci-dessous.

Résultats

- 22 Cette section présente l'analyse des contributions des enfants issues de leur participation aux trois phases de la séance d'activités décrites précédemment et met en contraste les conceptions mobilisées lors des exercices définitoires des phases 1 et 3, plus théoriques, avec les représentations émergeant lors de l'exercice de nature plus expérientielle de la phase 2.

Sans contexte, une représentation limitée de l'environnement

- 23 L'activité d'introduction, au cours de laquelle les élèves sont invités à répondre à la question : « L'environnement, c'est quoi pour toi ? », a permis de faire un premier constat : sans contexte, les définitions spontanées des enfants pointent vers une représentation réduite de l'environnement.
- 24 Un classement des réponses (Tableau 3) basé sur la typologie issue de l'étude phénoménographique de Sauv (1997) fait apparatre 5 catgories de conceptions de l'environnement chez les participants. L'environnement est associ la nature ou des lments biophysiques (57 %), une ressource grer (23 %), des problmes rsoudre (11 %), un lieu o se trouvent aussi des humains (3 %) et un territoire (1 %). Finalement, trois rponses, correspondant une proportion de 4 %, dnotent un manque de repres : on y trouve une reprsentation abstraite (des couleurs) ou une confusion (environnement = environ).

Tableau 3 : Reprsentations de l'environnement

Catégories	Fréquences				
	4�� année	5�� année	6�� année	comité vert	total
Environnement = nature	21	7	15	15	58
Environnement = ressource à gérer	7	3	8	5	23
Environnement = problèmes (pollution, changement climatique)	3	0	8	0	11
Environnement incluant l'humain	0	0	1	1	2
Environnement = territoire	1	0	0	0	1
Manque de repères (notion floue ou confusion)	1	0	3	0	4

- 25 Ainsi, nonobstant l'ge des participants, deux catgories prdominent : l'environnement-nature, o l'environnement est associ une nature lointaine et extrieure aux enfants, puis l'environnement-ressource, o l'environnement est associ de faon prdominante la gestion de matires rsiduelles, soit au recyclage et aux dchets. Ces deux catgories de rponses sont aussi les seules avoir t voques par les 7 groupes participants l'tude. De plus, l'examen des rponses des lves par ordre chronologique d'ge (classe) montre que, dans tous les groupes, les premires rponses sont toujours de l'ordre de l'environnement-nature et de la gestion de l'environnement. Dans un premier rflexe de dfinition, l'environnement apparat donc majoritairement comme un espace naturel exogne ou une ressource grer. L'tre humain n'apparat qu'assez tardivement comme lment de rponse, et ceci, uniquement dans une classe de 6 anne sur deux ainsi qu'au sein du comit vert ; ainsi, peu d'enfants incluent l'tre humain dans leur rflexion sur l'environnement (3 % des

réponses). Dans les autres groupes, quand on pose la question quant à la présence de l'humain dans l'environnement, les élèves sont incertains, répondant « je ne suis pas sûr » ou même « non » dans une classe de 5^e année. C'est l'environnement comme objet extérieur à soi qui prédomine. La présence quasi inexistante de l'humain comme élément de définition et son apparition tardive dans les réponses trace le portrait d'une représentation assez restreinte de l'environnement chez ces enfants.

Une résolution de problèmes riche et diversifiée : l'écocitoyen qui émerge dans l'action

- 26 Lors des mises en situation, nous notons un écart frappant entre les représentations initiales de l'environnement et la nature des solutions proposées. Mis en scène comme des « experts » de l'environnement responsables de résoudre des problèmes concrets et tangibles, ces enfants, par la qualité surprenante de leurs solutions, laissent poindre une vision de l'environnement plus riche et complexe que leurs définitions. En effet, les données issues des moments pendant lesquels les enfants sont « en action » indiquent un potentiel marqué pour l'engagement environnemental et démontrent leur capacité à résoudre des problèmes socio-environnementaux de façon réfléchie et créative. Ci-dessous, nous présentons les éléments les plus frappants qui émergent de la résolution de problème des enfants. Les stratégies proposées nous informent à la fois sur les formes de participation et les moyens préconisés par les jeunes, éléments qui sont parfois interreliés et indissociables.

L'accent sur le collectif

- 27 Si, lors des discussions initiales et de clôture, les enfants nous parlent majoritairement de respect de la nature et de propreté, ce qui renvoie à des gestes individuels, leur façon de résoudre les problèmes environnementaux fait ressortir une vision qui intègre l'action collective. Il semble ainsi que dans l'action, les élèves font « naturellement » ou spontanément appel à une représentation de l'environnement qui présuppose l'entraide et l'engagement humains, une vision plus riche, mais aussi plus réaliste d'un environnement imaginé comme milieu de vie partagé, comme lieu où l'on collabore en groupe, entre adultes et enfants, pour résoudre les problèmes.
- 28 Un total de 317 réponses aux problèmes posés dans les mises en situation a été répertorié (Tableau 4). Les contributions ont été divisées en deux catégories, selon qu'elles préconisent des stratégies individuelles ou collectives aux problèmes posés, c'est-à-dire une action seule ou en groupe. Les résultats sont éloquentes : les enfants privilégient l'action collective de façon majoritaire lors de la résolution des problèmes, c'est-à-dire dans 71 % des cas.

Tableau 4 : Fréquences du type de solutions proposé

	Nombre de solutions	Solutions collectives %	Solutions individuelles %	Autres
Situation 1 Les bacs	46	83 %	9 %	4 %

Situation 2 La cour d'école	79	67 %	23 %	10 %
Situation 3 L'accident	72	93 %	6 %	1 %
Situation 4 Le jardin	46	54 %	29 %	17 %
Situation 5 Les pairs	74	55 %	20 %	24 %
Total	317	71 %	17 %	12 %

- 29 La forte prédominance de solutions collectives aux problèmes proposés nous appelle à nous questionner sur le paradoxe qui émerge, soit le clivage entre les façons de parler d'environnement et de « faire » de l'environnement, un contraste marquant entre la théorie et la pratique, entre dire et agir.
- 30 Au-delà de l'importance de l'action collective, l'analyse thématique des réponses données par les enfants aux problèmes posés fait ressortir une diversité de moyens de résolution (Tableau 5) qui nous informent sur les façons dont les enfants conçoivent leur rôle ainsi que les moyens qu'ils privilégient pour s'engager dans l'action environnementale. De ceux-ci, nous faisons ressortir trois grands thèmes, développés ci-dessous : le rôle des adultes dans l'agir collectif, le rôle des enfants comme agents, et celui de l'école comme facilitatrice de l'action environnementale.

Tableau 5 : Fréquence des moyens de résolution

Moyens	Situation 1 Les bacs	Situation 2 La cour d'école	Situation 3 L'accident	Situation 4 Le jardin	Situation 5 Les pairs	Total
Agir collectivement	17	20	7	11	12	67
Collaborer avec les adultes	15	9	8	16	12	60
Valoriser l'environnement à l'école	0	14	8	3	28	53
Utiliser la punition-récompense	0	18	11	0	5	34
Les enfants comme agents environnementaux	1	2	0	1	23	27
Institutionnaliser l'environnement au sein des curriculums et de l'organisation scolaire	1	4	3	4	12	24
Privilégier un agir environnemental à dimension politique	20	0	0	2	0	22
Agir de façon responsable	1	16	2	3	0	22

Agir collectivement avec la collaboration des adultes

- 31 Pour résoudre les problèmes posés, les enfants préconisent de façon prédominante un agir collectif, avec des alliés de choix. Au sein du groupe nommé comme unité privilégiée pour l'action environnementale, les adultes, particulièrement les enseignants, sont ciblés par les enfants comme des acteurs clés pour la réussite de leurs actions. Les enfants s'expriment en termes de besoin de collaborer avec des adultes qui soient « de leur bord » ou qui les prennent au sérieux, capables d'assumer le rôle de porte-parole, outillés pour assurer le rôle de médiateur au sein du groupe de façon, par exemple, à gérer démocratiquement les conflits. De plus, il faut que l'adulte soit capable d'informer et de motiver les enfants : « demander l'aide d'adultes qui aiment la nature, adultes qui veulent du changement, des gens du quartier qui sont intéressés ». Pendant la résolution de la situation 2, ils observent toutefois que ce n'est pas souvent le cas : « Les adultes ne nous aident pas toujours », « Les adultes ne font pas confiance aux jeunes », « Les profs peuvent aider, s'ils aiment l'idée ».
- 32 Les réponses des enfants font ressortir le désir d'une participation active dans la recherche de solutions environnementales à titre de codécideurs avec les adultes. Les réponses montrent une volonté de s'engager dans des projets signifiants, en s'impliquant socialement, voire politiquement, auprès d'adultes engagés. Parmi les solutions émises par les enfants, on note la présence de moyens tels : interpeler les instances supérieures (soit la commission scolaire, la mairie d'arrondissement, le gouvernement), faire des pétitions, organiser des manifestations dans le quartier, ou des réunions d'information communautaires. C'est la manifestation d'un vouloir-agir fort, d'une implication sérieuse par la proposition d'actions socialement engagées comme solutions aux problèmes posés. Par leurs propositions abondantes de solutions

dans lesquelles ils se projettent comme des catalyseurs de changement social, les enfants dévoilent leur compétence politique en matière d'environnement et nous montrent leur vouloir-agir dans une nouvelle sphère, celle du quartier. L'environnement émerge ici naturellement comme « bien commun », comme objet politique, trop souvent occulté, et les enfants s'y projettent comme acteurs impliqués : il se dégage une expression de leur citoyenneté dans un environnement qui se présente cette fois comme un lieu d'engagement, un milieu de vie, à gérer en communauté.

- 33 Dans la mise en situation 3, qui se situe à la charnière entre l'environnement scolaire et le quartier, les solutions des enfants indiquent un désir de voir se multiplier les structures décisionnelles et de jouer un rôle actif en leur sein : on veut collaborer avec les adultes pour donner plus de responsabilités au comité vert, fonder un comité déplacement, etc. Les enfants montrent qu'ils veulent être pris au sérieux, expriment un désir de démocratisation des structures décisionnelles et se projettent ici spontanément comme codécideurs de leur environnement immédiat. Ce vouloir-agir à caractère politique trace un portrait de ces enfants comme écocitoyens engagés et crée un contraste frappant avec leur difficulté à définir la citoyenneté. Encore une fois, on note un grand écart entre les définitions et l'expression de la citoyenneté des enfants.

Les enfants comme agents environnementaux

- 34 Au-delà d'un désir de partenariat avec les adultes, les enfants nous font part de leur vision de l'agir collectif en préconisant l'importance de partager la responsabilité de la prise en compte de l'environnement : parlant de la cour d'école dans la situation 2 « tous les élèves doivent participer », « même les premières années peuvent participer ». En effet, la notion de responsabilité partagée revient au sein de chaque processus de résolution de problème.
- 35 Pour concrétiser cette vision de l'environnement comme bien commun, les enfants ont apporté de façon prédominante la sensibilisation comme solution au problème environnemental posé et se sont proposés comme les acteurs de celle-ci. Tout particulièrement dans les mises en situation ayant pour contextes l'école et les pairs, les enfants se projettent endossant le rôle d'agents environnementaux (ou agents de sensibilisation environnementale), c'est-à-dire comme porteurs et diffuseurs de connaissances et de solutions environnementales. Il faut « expliquer à quoi ça nous sert », « dire les mauvaises conséquences pour la santé », « intéresser les élèves qui n'aiment pas l'environnement », « discuter avec ceux qui veulent, il faut convaincre en parlant à propos des résultats de nos choix : le choix négatif et le choix positif ». La sensibilisation entre pairs a été une solution prédominante dans la situation 5, alors que les enfants s'expriment sur la mauvaise réputation de l'environnement et l'importance de le faire valoir : « organiser des activités pour faire comprendre ; faire un jeu pour qu'ils aiment ça ».
- 36 Dans la deuxième mise en situation, en contexte scolaire, la sensibilisation entre pairs est souvent proposée comme solution aux problèmes de propreté de la cour d'école : « quand on voit un élève jeter, on essaie de le convaincre de ne pas le faire », « on sensibilise les enfants en expliquant les conséquences négatives de la pollution ».
- 37 La stratégie punition-récompense ou d'émulation est assez présente comme solution pour régler un problème environnemental qui demande un changement de comportement (prédominance dans la situation 2 traitant de pollution dans la cour

d'école). Le recours à ce type de solutions témoigne d'une façon normative d'aborder l'environnement à l'école, mais aussi du stade de développement des enfants. Outre ceci, les enfants font référence à d'autres moyens pour faire changer les choses, en voulant s'impliquer activement : « On peut les obliger pour les convaincre, ou parler avec eux ».

- 38 En plus de la sphère scolaire, les enfants nous parlent de l'importance d'inclure le milieu familial dans l'action environnementale. Les commentaires issus de la situation 4 nous présentent la maison comme le lieu où les enfants sentent pouvoir apporter un changement plus facilement : « on a plus de temps avec la famille que les amis, c'est plus facile de convaincre la famille » ; « on a plus d'influence parce qu'on a plus de communication avec eux ». À la maison, les enfants se posent comme moteurs du changement ; ils veulent « montrer pourquoi l'environnement c'est important », manifestant un désir d'inclure la famille dans l'apprentissage environnemental. Une stratégie pour stimuler l'apprentissage environnemental serait de « présenter en classe des projets sur l'environnement que l'élève aurait fait avec sa famille pendant la fin de semaine ». Les enfants se projettent ici comme le pont entre l'école et la maison pour les questions concernant l'environnement.
- 39 Finalement, la distribution des choix libres des enfants lors de la deuxième ronde de mises en situation vient appuyer le désir d'implication des élèves (Tableau 6). Le fait que toutes les situations ont suscité leur intérêt montre leur motivation à être actif dans plusieurs sphères pour la résolution de problèmes socio-environnementaux.

Tableau 6 : Popularité des choix des élèves

Situation	Proportion des choix
La cour	27 %
Les pairs	23 %
Les bacs	18 %
Le jardin	18 %
L'accident	14 %

Valoriser l'environnement à l'école

- 40 Selon les enfants, le manque d'intérêt pour l'environnement à l'école ferait partie des freins à l'action environnementale et au changement nécessaire à la résolution des problèmes posés. Les enfants ciblent souvent l'ambiguïté du statut de l'environnement comme un frein à la résolution de problèmes environnementaux. Que ce soit en contexte familial, en contexte scolaire ou entre pairs, pour plusieurs, c'est à l'école que la réputation de l'environnement doit changer pour inciter à l'action environnementale (Tableau 5).
- 41 Ainsi, la situation 2 a été l'objet de la plus grande proportion des choix libres, totalisant 27 % des choix (Tableau 6). La popularité de ce choix pointe vers le fait que c'est à l'école qu'il a été plus facilement concevable d'agir pour les enfants. La situation 5 suit

de près, ayant été choisie dans 23 % des cas par les enfants. Cette donnée nous indique qu'il est important pour les enfants d'exprimer la difficulté qu'ils ont à parler d'environnement et montre leur désir de voir le statut de celui-ci changer à l'école pour faciliter leur action environnementale et les motiver à agir. À travers leur grand intérêt et les solutions prolifiques proposées au problème de la situation 5, les enfants font un appel à l'aide, témoignent de leur intérêt et nous donnent des pistes pour l'instauration ou l'adaptation d'une approche plus stimulante, signifiante et motivante de l'environnement à l'école.

- 42 Pour rehausser l'intérêt porté à l'environnement chez les élèves, les enfants proposent l'instauration de moyens officiels de reconnaissance et de valorisation : certificats, médailles, trophées. Mettre l'emphasis sur une approche plus ludique du concept serait de mise : il faut « parler d'environnement de façon plus amusante », « avoir des animateurs pour faire des jeux de nettoyage ». L'humour, la technologie, les jeux, les concours sont nommés comme stratégies pour augmenter l'intérêt des élèves, sans oublier les sorties et projets pour combler le manque d'expérience en nature des enfants du milieu urbain : « faire une sortie dans la forêt pour que les enfants aiment l'environnement ». Également, les enfants ont nommé le besoin qu'on reconnaisse leurs apports à la résolution de problèmes environnementaux et leur capacité en ce sens : il ne faut pas oublier de « dire aux enfants qu'ils sont utiles ». L'école aurait donc un rôle clé à jouer dans toutes ces sphères pour nourrir l'intérêt des enfants et inscrire l'environnement dans les valeurs.
- 43 Souvent, les enfants ont nommé le besoin de reconnaissance formelle de la valeur de l'environnement par l'institution scolaire comme solution au problème. Ainsi, les enfants réclament une plus grande place pour l'environnement à l'école, pour l'ancrer dans les valeurs scolaires : c'est un appel à l'institutionnalisation, non seulement au niveau des curriculums, mais aussi de l'organisation scolaire. À titre d'exemple, les enfants proposent l'ajout permanent de périodes d'environnement au programme scolaire, et que l'environnement soit une matière qui figure officiellement dans le bulletin de notes. De plus, ils réclament de pouvoir aborder l'environnement à l'échelle de l'école, de l'intégrer au code de vie en instaurant des règlements pour le faire respecter, de pouvoir faire des projets inter-écoles. Finalement, ils proposent d'inclure la possibilité de participer à des projets environnementaux en format parascolaire, parce que « l'environnement, c'est tous les jours », « ça ne se passe pas juste dans la classe, aussi sur l'heure du diner ». Les enfants proposent la création de structures décisionnelles plus démocratiques et inclusives ainsi que de renforcer le rôle des structures existantes de promotion de l'environnement à l'école. Par exemple, comme solution au problème de sécurité à l'école (situation 3), on propose de « créer un comité déplacement à l'école avec la directrice, les parents, les profs et inclure les élèves », de « donner plus de responsabilités au comité vert. »
- 44 La diversité des moyens de résolution décrite ci-dessus révèle chez les enfants une capacité certaine de résoudre des problèmes environnementaux. Tout se passe comme si les enfants étaient compétents à résoudre de tels problèmes sans se rendre toujours compte qu'ils font une activité à caractère environnemental, comme en témoigne la question d'un élève de 5^e année : « Madame, c'est quoi le lien entre la sécurité à l'école et l'environnement ? ». Peu ou pas enclins à associer l'environnement à un espace, un lieu sur et dans lequel l'humain peut agir, plusieurs élèves n'avaient pas compris qu'il s'agissait de problèmes environnementaux, bien qu'ils aient réussi à trouver des

solutions intéressantes et pertinentes. Dans la phase suivante de l'activité, à savoir la définition théorique de l'écocitoyenneté, nous ne retrouvons pas la même richesse ni la même pertinence dans les propos des enfants.

Paradoxe : l'écocitoyenneté, un concept émergeant

45 Après la participation des enfants à deux mises en situation en sous-groupes au cours desquelles ils ont été amenés à partager leur « expertise », ils sont invités, cette fois en grand groupe, à définir : « qu'est-ce que l'écocitoyenneté, un écocitoyen, une écocitoyenne ? ». Les 7 groupes sondés ont élaboré au total 38 définitions de l'écocitoyenneté, dont une moitié sont des phrases complètes et d'autres correspondent plutôt à des mots associés au concept, surtout des verbes d'action (« recycler, travailler en groupe, donner des idées », etc.). La compilation des réponses des enfants à la question posée s'est effectuée à partir de l'écoute intégrale des enregistrements et des notes prises au tableau par l'équipe de recherche au fur et à mesure que les élèves s'exprimaient oralement. Les représentations de l'écocitoyenneté ont émergé à partir du regroupement des réponses selon la récurrence de mots-clés tirés des définitions des enfants. Ainsi, six représentations de l'écocitoyenneté ont été relevées : le devoir de recycler et de propreté, le respect de la nature et le devoir de la conserver, la réflexivité et autres attitudes positives envers l'environnement, le lien au territoire, la participation, la responsabilité (Tableau 7). La plupart des définitions contiennent un seul mot-clé ; cependant, dans 6 cas sur 38, les définitions font allusion à plus qu'un mot-clé, pouvant en inclure jusqu'à trois. Le tableau ci-dessous répertorie la fréquence d'allusions à chaque mot-clé parmi les 38 réponses recueillies.

46 **Tableau 7 : Représentations de l'écocitoyenneté**

Mots-clés	Proportion des réponses (n =38)
Allusions au recyclage et à la propreté	34 %
Allusions à la nature et à la conservation	24 %
Attitudes positives	22 %
Allusions au territoire	13 %
Allusions à la participation	11 %
Allusions à la responsabilité	11 %
Vague	5 %

47 L'analyse des réponses fait ressortir la prédominance du devoir de recycler et de respecter la nature comme caractéristiques premières de l'écocitoyen selon les enfants, dans le contexte de l'activité proposée. En effet, la propreté et le recyclage sont présents dans 34 % des réponses et une proportion de 24 % des réponses se rattache au principe de respect de la nature, ce qui rappelle les fortes proportions de réponses liées aux représentations initiales de l'environnement. On note que dès que les enfants

s'appuient sur leur connaissance du préfixe *éco* pour trouver une définition au terme *écocitoyenneté*, ils font appel aux réflexes de gestion et de conservation déployés en phase initiale pour définir l'environnement, ne faisant pas appel à l'expérience vécue lors des mises en situation. À titre d'exemple voici des réponses : « il fait de l'écologie ; du recyclage ; il prend soin de l'environnement », « il met les choses dans la bonne poubelle », « il ne fume pas, il ne jette pas ses déchets sur les arbres », « il recycle », « il réutilise, fait les 3R ».

- 48 Il est aussi intéressant de noter le silence momentané qui s'est installé chez les élèves après avoir été invité à définir l'écocitoyenneté. Les groupes nous demandent dès lors de préciser la question et, pour faciliter la réflexion, nous décortiquons visuellement le terme *écocitoyen(ne)* au tableau pour en faire ressortir l'étymologie. Nous leur faisons remarquer que le terme est construit à partir du préfixe « éco » et du terme « citoyen, citoyenne », croyant ainsi donner des pistes aux élèves. Dans une classe de 4^e année, ce moment de clarification a permis d'observer qu'il plane une incertitude tangible quant au sens du préfixe « éco » : par exemple, éco = économique, éco = ramasser les choses, éco = économiser, éco = école... pour finalement arriver à éco = écologique.
- 49 En plus de la confusion quant au préfixe « éco », nous avons observé chez les enfants un manque de repères quant aux termes « citoyen, citoyenne ». La conception floue et lacunaire de la notion de citoyenneté est une réalité présente au sein de tous les groupes sondés. La citoyenneté est plutôt reliée à la notion d'un statut officiel qu'à celle de devoir, de responsabilité, de participation, de démocratie. Plusieurs réponses à la question « qu'est-ce qu'un citoyen, une citoyenne ? » reflètent la situation d'immigration des enfants : « pour être citoyen, il faut passer un test » (5^e année) ; « pour être citoyen, ça prend un passeport » (5^e année) ou « être citoyen, c'est quand on choisit un pays » (5^e année). Certains commentaires rappellent l'aspect légal du statut de citoyen : « c'est quelqu'un qui suit les lois, qui s'adapte au pays, aux règlements » (comité vert). D'autres font allusion au fait d'habiter dans un lieu géographique : « c'est quelqu'un qui vit dans une ville » (4^e année) ou « quelqu'un qui habite au Canada » (6^e année).
- 50 L'écocitoyenneté, lorsqu'elle est définie par les enfants, n'est jamais liée à la notion de pouvoir, qui imprègne pourtant leur style de résolution lors de la phase précédente, et très peu liée aux notions de participation et de responsabilité civique. En effet, ces deux notions, interreliées, sont présentes à une faible fréquence de 11 % des réponses et sous forme de déclarations imprécises. Selon les enfants, un écocitoyen « c'est quelqu'un qui prend soin de la nature, qui prend ses responsabilités » (6^e), « il fait ce qu'il doit faire » (comité vert), « s'occupe de la ville », « donne des idées », « travaille en groupe ». La réponse la plus complexe provenait d'un enfant dont au moins un des parents œuvre en environnement : « C'est quelqu'un qui fait de l'écologie : qui composte, qui aide les gens, qui participe à des choses pour le bien de la nature et de la ville » (6^e). Nonobstant cela, l'aspect civique semble plus présent dans les définitions d'écocitoyenneté que celles de citoyenneté, et ce, même si l'éducation à la citoyenneté est formellement intégrée au programme (dans le domaine d'apprentissage Univers social) tandis que l'environnement demeure un « domaine général de formation ».
- 51 Un autre aspect important de l'écocitoyenneté, selon les enfants, est la démonstration d'attitudes positives, auxquelles les enfants font allusion dans 22 % des réponses données. Parmi ces attitudes, on peut noter une prédominance de la réflexivité, qui représente la moitié des attitudes dénombrées : un écocitoyen, c'est « quelqu'un qui

pense à la Terre, à la nature », qui « réfléchit, protège et pense à l'environnement », qui « pense avant d'agir ». D'autres définitions font référence à l'importance de la motivation : « c'est quelqu'un de motivé par l'environnement », ou bien au leadership : « quelqu'un qui montre l'exemple ». Il est intéressant de noter que mettre en œuvre sa réflexivité en matière d'écocitoyenneté présuppose une compétence environnementale, une culture environnementale, ou du moins des connaissances en la matière.

- 52 Malgré la tendance des enfants à définir l'écocitoyenneté sur un calque des représentations initiales de l'environnement, le rapport au territoire est plus présent au sein de leurs représentations de l'écocitoyenneté, rapport presque absent lors de l'activité de la phase initiale : un écocitoyen « s'occupe de la ville », il « connaît sa ville », il est « citoyen de la Terre ». Ces réponses font référence au milieu de vie des enfants ; ainsi, elles font valoir l'importance pour ces enfants du rapport au lieu et ne sont pas sans rappeler *oikos* ou le « vivre ici ensemble » évoqué par Sauv (2013). Ces lments de dfinition voquent les lieux physiques qui entourent les enfants (maison, quartier, cole) et laissent poindre une vision de l'cocitoyen comme personne enracine dans son milieu immdiat.
- 53 Dans le but d'impliquer les lves dans l'laboration commune d'une dfinition de l'cocitoyennt, nous avons organis un retour dans une classe de 6 anne ayant particip la sance de recherche dcrite prcdemment. Deux phases taient prvues pour cet exercice : d'abord une phase de travail individuel ou les lves devaient effectuer des choix personnels pour construire leur dfinition de l'cocitoyennt, suivie d'une phase de travail collectif, d'abord en petits groupes, puis en grand groupe, afin de trouver un consensus sur les caractristiques de l'cocitoyennt. Ainsi, chaque lve devait d'abord identifier, de faon individuelle, 3 ou 4 dfinitions parmi les 38 labores par ses pairs (compiles partir de la mise en commun des contributions de tous les groupes sonds au cours des sances dcrites prcdemment dont la synthse se trouve au Tableau 7) qui se rapprochaient le plus de leur ide de l'cocitoyennt. Par la suite, nous avons men une discussion en petites quipes de 4 ou 5 lves visant la comparaison et la justification des choix individuels, pour terminer par une discussion en grand groupe tentant de cerner les lments principaux du concept d'cocitoyennt chez les enfants. Sur les 38 dfinitions, celles qui ont t le plus souvent slectionnes font rfrence plusieurs aspects, la participation ou la responsabilit s'y retrouvant parfois, mais le respect de la nature et le recyclage toujours. Voici en ordre dcroissant les choix des enfants : rfrences la conservation de la nature (53 %), la propret et au recyclage (33 %), la participation (20 %) et la responsabilit (18 %). Ce retour auprs des enfants suggre que les perceptions sont d'abord ancres dans un paradigme ressourciste et de conservation de l'environnement et que les questions de civisme et de citoyennt sont mergentes bien que beaucoup moins claires que dans les mises en situation. Il semble y avoir un dcalage entre les reprsentations mobilises lors de cette activit et l'activit de rsolution de problmes ; nous sommes loin de l'cocitoyennt engage et multidimensionnelle exprime prcdemment. Les aspects d'une conscience citoyenne sont prsents, mais dans une bien moindre mesure, lorsqu'voque hors du contexte des mises en situation.

Perspectives

- 54 Une contribution importante de cette étude est qu'elle met en lumière l'engagement et la créativité dont les enfants font preuve dans l'action, révélant leurs compétences écocitoyennes : en présence de problèmes socio-environnementaux à résoudre, ils témoignent de pertinence, de réalisme, de créativité et ils se projettent comme acteurs engagés dans le « vivre ici ensemble ». Ainsi, *oikos*, bien qu'absent dans les définitions de départ, imprègne l'action et la résolution de problèmes des enfants. Si notre étude s'était limitée à l'analyse des définitions après une discussion théorique, les résultats auraient pointé vers une conception centrée sur la vision restreinte d'un environnement comme ressource à gérer ou comme nature lointaine, extérieure à soi, à protéger par des actes individuels. L'inclusion d'une phase expérientielle dans le déroulement pédagogique des activités, mettant les enfants en scène comme experts dans la résolution de problèmes environnementaux, a permis de tracer un portrait riche de leur conception de l'écocitoyenneté. La nature proprement engagée des solutions apportées par les enfants, leur proposition de démarches collectives, d'actions à dimension politique, d'engagement à titre d'agents environnementaux entre la sphère scolaire et la sphère familiale font apparaître une vision de l'environnement comme territoire partagé où s'impliquer collectivement, « ici et maintenant », une vision de l'enfant comme acteur compétent empreint de pouvoir pour changer les choses.
- 55 Les points de vue des enfants témoignent de leur potentiel comme acteurs environnementaux selon la conception approfondie de l'écocitoyenneté de Hayward (2012) qui inclut une vision collective et politique. L'engagement dans des problématiques concrètes permet de développer une conscientisation environnementale et faire valoir une écocitoyenneté active (Chawla et Derr, 2012 ; Hart, 1997). Tel que le conclut Scott (2011) dans son analyse de programmes scolaires, une approche collective qui va au-delà des actes individuels est essentielle pour faire face à la complexité des enjeux environnementaux. L'ERE doit prioriser une mise en pratique qui allie savoir-faire, savoir-être et savoir-agir par des stratégies d'enseignement créatives qui fournissent des opportunités d'apprentissage dans ce sens.
- 56 Cela dit, nous reconnaissons que la méthodologie choisie pour cette étude pose certaines limites. Tel qu'identifié par O'Dell, Crafter, Abreu et Cline (2012), les mises en situation peuvent rendre ambiguë l'interprétation des résultats. Aussi, puisque de par leur nature, les mises en situation évoquent des situations fictives, bien que près de la réalité des jeunes, elles leur permettent une projection dans l'action, mais pas une action concrète en tant que telle. Cette limite pose un questionnement sur les modalités de l'action des jeunes face à des problèmes environnementaux réels et appelle le besoin de voir se réaliser d'autres études pour pouvoir observer comment le potentiel des jeunes se réaliserait dans un contexte plus concret. Un projet de recherche-action mené dans le même milieu deux ans auparavant montre toutefois qu'avec un appui adéquat, incluant la création d'espaces démocratiques, l'inclusion des pairs et des parents, et l'octroi de tribunes pour appuyer et valider leur influence, les enfants savent réaliser et mener à bout des projets d'envergure (Blanchet-Cohen et Di Mambro, 2015).
- 57 Cette étude fait donc ressortir le rôle des adultes et de l'école dans la création de contextes qui permettraient aux enfants d'agir de façon plus significative. Ainsi, il importe, entre autres, de revoir la posture de l'école, à titre de facilitatrice entre

plusieurs sphères, afin que les enfants puissent devenir porteurs d'une conception de l'environnement qui dépasse celle d'une simple gestion de ressources, une conception faisant une place de choix à l'humain, qui permette et célèbre la prise en compte de l'environnement comme milieu de vie partagé où s'engager, au sein duquel les enfants pourront jouer des rôles actifs qu'ils auront choisis, dans des projets signifiants, aux côtés d'adultes alliés et formés pour ce faire.

- 58 L'action environnementale engagée des jeunes et la posture de l'école face à ce rôle sont d'ailleurs des questions au centre du Sommet des peuples de Rio+20 (2012), où le groupe de travail sur l'éducation souligne que le développement de l'écocitoyenneté implique une reconception du projet éducatif pour y inclure une composante politique et l'harmonisation des liens entre l'humain et son milieu. Ainsi, aborder les changements climatiques requiert un changement du système par lequel « en tant qu'éducateurs, nous avons la responsabilité de développer une pédagogie qui nourrisse le nouveau système à travers les compétences et les valeurs qu'elle transmet ; une éducation qui met en valeur le dialogue, la participation et l'apprentissage par la pratique » (Portail Rio+20, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (2009). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. *Formation et profession*, 16(1), 9-15.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- Blanchet-Cohen, N., et Torres, J. (2015). Enhancing citizen engagement at the municipal level : youth's perspectives. In J. Wyn, & H. Cahill (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies* (p. 391-404). Singapore : Springer.
- Blanchet-Cohen, N., et Di Mambro, G. (2015). Environmental action research with immigrant children in schools : Space, audience and influence. *Action Research Journal*, 13(2), 123-140.
- Blanchet-Cohen, N., et Reilly, R. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts : Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education*, 36, 12-22.
- Chawla, L., et Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. Dans P.E. Nathan (dir.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (p. 527-555). London : Oxford University.
- Commission scolaire de Montréal. (2012). *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes*. Récupéré de : [http://www2.csdm.qc.ca/CCP/pdf/RapportAnnuelCSDM_2011-12.pdf].
- Driskell D., (2002), *Creating better cities with children and youth : a manual for participation*. Paris/ London : UNESCO/Earthscan.
- Gayford, C. (2009). *Learning for sustainability : From the pupils' perspective*. Godalming : WWF

- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum.
- Guest, G., MacQueen, K. M., et Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. London : Sage.
- Hart, R. (1997). *Children's participation : The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London, UK : Earthscan.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Routledge : London.
- Holloway S. et Valentine G., (2000), Spatiality and the new social studies of childhood, *Sociology*, 34(4), 763-783.
- Jacqué, M. (2003). La formation de l'écocitoyen. *Communications*, 74, 103-116.
- James, A., et James, A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York : Palgrave Macmillan.
- Liebel, M., (2012). *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives*. New York : Palgrave.
- Lundholm, C., Hopwood, N., et Rickinson, M. (2013). Environmental Learning : Insights from research into the student experience. Dans Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. et Wals A. (dir.), *International handbook on research on environmental education* (p. 243-252). New York : Routledge.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L., et McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes : Assisting children to (in)formed views. *Childhood – A Global Journal of Child Research*, 19 (1), 129-144. doi : 10.1177/0907568211409078.
- MESSR. (Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Mitra, D. L. (2012). Student voice in elementary school reform : examining youth development in fifth graders. *American Education Research Journal*. 49(4), 743-774.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., et Britten, N. (2002). Hearing children's voices : Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2, 5-20.
- O'Dell, L, Crafter, S., Abreu, G. et Cline, T. (2012). The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12(6), 702- 714.
- ONU – Centre des Nations Unies pour les établissements humains. (1996). La déclaration d'Istanbul sur les établissements urbains. Récupéré de : <http://www.un.org/french/ga/istanbul5/declaration.htm>.
- Nations Unies développement durable. (1992) Action 21. Récupéré de : <http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action25.htm>.
- Ozer, E. J., Rittnerman, M. L., Wanis, M. G. (2010). Participatory Action Research (PAR) in Middle School : Opportunities, Constraints and Key Processes. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 152-166.
- Portail Rio+20 (2012). *L'apprentissage tout au long de la vie pour la durabilité dans un monde en changement climatique*. Récupéré le 25 novembre 2015 de : <http://rio20.net/fr/propuestas/lapprentissage-tout-au-long-de-la-vie-pour-la-durabilite-dans-un-monde-en-changement-climatique>.

Sauvé, L. et Orellana, I. (2014). Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politico-pédagogique, *Éthique publique*, 16(1), 239-258.

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.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.

Scott, W. (2011). Sustainable schools and the exercising of responsible citizenship — A review essay. *Environmental Education Research*, 17(3), 409-423.

Smith, A. (2010). Children as citizens and partners in strengthening communities. *American Journal of Orthopsychiatric Association*, 80(1), 103-108.

RÉSUMÉS

Le terme *écocitoyenneté* devient plus courant dans la littérature, mais le point de vue des enfants à cet égard a fait l'objet de peu de recherches. Cet article explore la conception de l'écocitoyenneté chez 93 élèves de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, telle qu'exprimée lors de séances où ils étaient invités à donner leur définition individuelle du terme « environnement » puis à jouer le rôle d'experts dans la résolution de problèmes socio-environnementaux dans le cadre de mises en situation. L'analyse des définitions individuelles, puis des pistes de résolution collectives apportées par les enfants montre un paradoxe, à savoir la rupture entre les conceptions initiales limitées de l'environnement exprimées par les élèves en grand groupe et la façon dont ils se projettent en tant qu'acteurs environnementaux lors des mises en situation. La pertinence, la créativité et la diversité des solutions aux problèmes posés montrent que les enfants mobilisent des représentations riches de l'environnement et de l'écocitoyenneté quand ils sont appelés à agir en ces domaines. Notre étude met en évidence un intérêt marqué pour l'engagement collectif chez les enfants, ce qui soulève un questionnement sur le rôle des adultes et la place de l'école dans le développement de leur potentiel en tant qu'agents environnementaux.

The concept of eco-citizenship is becoming more common in the literature, but little research has focused on children's perspective. This article explores the concept of eco-citizenship among 93 students of 4th, 5th and 6th grade, where they were asked to give their personal definition of "environment" and to play the role of experts in solving social and environmental problems in the context of scenarios. The analysis of individual definitions and collective solutions points to a paradox, namely a gap between the limited initial conceptualization of the environment expressed by the students in a large group whereas in the scenarios they project themselves as environmental actors. Relevance, creativity and diversity of solutions to problems show that children mobilize rich representations of the environment and eco-citizenship when they are called to act in those areas. Our study shows a strong interest in collective engagement among children, which raises questions about the role of adults and the place of the school in developing their potential as environmental actors.

INDEX

Index géographique : Québec

Mots-clés : écocitoyenneté, environnement, enfant, école, représentations de l'environnement, représentations de l'écocitoyenneté, résolution de problèmes, engagement

Keywords : ecocitizenship, elementary school, environment, environmental representations, ecocitizenship representations, problem solving, action

AUTEURS

NATASHA BLANCHET COHEN

Natasha Blanchet Cohen est professeure agrégée au Département des sciences humaines appliquées de l'Université Concordia. Elle cumule plus de 15 ans d'expérience en recherche interculturelle appliquée dans les domaines de la participation et de la protection des jeunes. Les intérêts de recherche de Natasha Blanchet-Cohen s'articulent autour de l'action environnementale de jeunes autochtones et d'origines ethniques diverses. Ses projets de recherche actuels portent, entre autres, sur la question des représentations de l'action environnementale des jeunes immigrants et de leurs familles, ainsi qu'une collaboration avec Vélo Québec. Cette étude a été financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (2012-NP-145405).

GIULIETTA DI MAMBRO

Giulietta Di Mambro a enseigné au primaire pendant 7 ans, période durant laquelle elle a collaboré à la création de comités verts dans les écoles et à l'élaboration d'une politique environnementale à la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys. Elle détient une expérience dans le domaine communautaire en tant qu'animatrice en éducation relative à l'environnement et est assistante de recherche en éducation environnementale depuis 3 ans.