

Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement

Diane Pruneau, Hélène Gravel et Ibrahim Ouattara

Volume 28, numéro 3, 2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/008334ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/008334ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pruneau, D., Gravel, H. & Ouattara, I. (2002). Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 565–585. <https://doi.org/10.7202/008334ar>

Résumé de l'article

L'article identifie les types de relations que des adolescents de 13-14 ans entretiennent avec leur environnement. Les chercheurs ont choisi trois moments de l'expérience : le trajet vers l'école, une aventure en milieu naturel comprenant un moment de solitude et l'accomplissement d'une action environnementale. Les résultats des entrevues individuelles et de groupe démontrent que les adolescents sont spontanément moins intéressés par l'environnement que leurs camarades plus jeunes. Toutefois, des activités pédagogiques dans la nature qui leur permettent de s'émerveiller, de se reposer, de découvrir, de jouer et d'aider les animaux avec leurs amis peuvent éveiller un intérêt latent pour l'environnement et favoriser une rencontre avec le milieu.

Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement

Diane Pruneau

Professeure titulaire

Université de Moncton

Hélène Gravel

Professeure adjointe

Université de Moncton

Ibrahim Ouattara

Professeur adjoint

Université de Moncton

Résumé – L'article identifie les types de relations que des adolescents de 13-14 ans entretiennent avec leur environnement. Les chercheurs ont choisi trois moments de l'expérience: le trajet vers l'école, une aventure en milieu naturel comprenant un moment de solitude et l'accomplissement d'une action environnementale. Les résultats des entrevues individuelles et de groupe démontrent que les adolescents sont spontanément moins intéressés par l'environnement que leurs camarades plus jeunes. Toutefois, des activités pédagogiques dans la nature qui leur permettent de s'émerveiller, de se reposer, de découvrir, de jouer et d'aider les animaux avec leurs amis peuvent éveiller un intérêt latent pour l'environnement et favoriser une rencontre avec le milieu.

Introduction

Durant les dernières décennies, les recherches au sujet des jeunes de 14 à 17 ans ont favorisé l'identification de certaines caractéristiques de l'adolescence, âge qui constitue une étape de transition entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte. On sait des adolescents qu'ils vivent des transformations physiques, que leurs pulsions sexuelles apparaissent, que leur raisonnement abstrait se développe, et qu'ils construisent progressivement des réseaux sociaux personnels, indépendants de leur famille. Ce vécu biologique et social renforce chez eux l'importance des relations

interpersonnelles : les jeunes s'interrogent sur leur identité, et les amitiés qu'ils créent sont autant d'occasions de se définir et de se sentir acceptés (Cloutier, 1996).

Qu'en est-il de la relation à l'environnement de ces jeunes personnes qui sont préoccupées à la fois par leurs transformations physiques, leur insécurité personnelle et leurs besoins d'affirmation et d'appartenance à un groupe ? Les adolescents ont-ils suffisamment de disponibilité pour s'intéresser à la qualité de leurs milieux naturel et construit ? Ces milieux ont-ils de l'importance pour eux ? Les recherches contemporaines offrent peu de réponses à ces questions qui sont pourtant d'un intérêt capital en éducation relative à l'environnement. Il est important de préciser et de décrire les types de relations à l'environnement de ces apprenants particuliers afin d'être en mesure de choisir des stratégies pédagogiques adaptées à leurs besoins. En effet, si on parvient à identifier les objets d'intérêt environnementaux des adolescents ou les motifs qui pourraient les inciter à fréquenter et à aimer les paysages et les composantes de leurs milieux naturel et construit, on pourra mettre sur pied des activités pédagogiques destinées à favoriser un attachement à ces espaces. La construction d'un attachement biorégional nous apparaît comme une étape préliminaire en éducation relative à l'environnement. Cette étape où l'apprenant accorde de la valeur à l'objet d'apprentissage (l'environnement) est nécessaire pour éventuellement le conduire à une implication environnementale et communautaire. Comme disait si bien Saint-Exupéry (1943) dans *Le Petit Prince* : « On prend un meilleur soin de ce qu'on a apprivoisé. »

La relation à l'environnement

Que ce soit en anthropologie, en architecture, en urbanisme, en géographie culturelle ou en sociologie, on trouve, dans les écrits du domaine de l'environnement, des concepts dont l'objectif premier est de nommer la relation significative d'une personne avec un lieu¹. Il est question d'attachement aux lieux (Hay, 1988), d'identité écologique (Thomashow, 1995), de topophilie (Tuan, 1991), d'identité locale (Proshansky, Fabian et Kaminoff, 1983), d'identité communautaire (Hummon, 1992), de sensibilité environnementale (Tanner, 1980) et plus récemment de *placeness* ou d'appartenance à un lieu (Engwich, 2000). L'attachement aux lieux et l'identité locale se définissent comme des structures cognitives complexes, caractérisées par un grand nombre d'attitudes, de valeurs, de pensées, de croyances, de significations et de tendances comportementales qui vont plus loin que des attachements émotifs et des appartenances à des endroits particuliers. L'identité écologique et la topophilie font surtout référence à un lien d'attachement au milieu naturel. Les personnes s'identifient à des éléments biophysiques de leur région (la mer, la forêt, etc.) grâce à un haut niveau de compréhension écologique. Cette compréhension écologique comporte des dimensions cognitive et intuitive,

formées à partir d'expériences directes avec la nature. L'identité communautaire se rapporte davantage aux tissus sociaux et se définit comme « l'interprétation de soi qui utilise la communauté comme centre d'attachement ou comme une image pour la caractérisation de soi » (Hummon, 1992, p. 7). Pruneau (1995) définit, quant à elle, la sensibilité environnementale comme un sentiment d'empathie pour l'environnement, qui se manifeste par des habitudes et des attitudes d'ouverture, d'intérêt et d'attention pour les composantes d'un milieu et par des habiletés à percevoir et à ressentir ces composantes (p. 97). La sensibilité environnementale fait donc référence à un intérêt marqué pour l'environnement, mais également à une capacité de lire et de ressentir ce dernier. L'appartenance à un lieu fait également appel à des sentiments de lien, d'appartenance et de bien-être dans sa communauté. Ce concept est issu de l'architecture verte (*Green Architecture*).

Pruneau, Chouinard, Arsenault et Breau (1999) ont effectué une synthèse des écrits portant sur ces types d'attachement au milieu de vie. Ils rapportent une liste d'attitudes et de comportements possibles des personnes qui entretiennent une relation étroite avec leur milieu naturel et/ou construit :

- attachement au milieu construit,
- attachement au milieu naturel,
- attachement aux gens,
- fréquentation de places personnelles spéciales,
- tendance à inviter des personnes à visiter leur milieu,
- connaissance approfondie de l'environnement (endogène ou scientifique),
- expériences passées de contacts significatifs avec des endroits ou des personnes,
- capacité de remarquer les éléments environnementaux sains et malsains,
- visites fréquentes et variées dans le voisinage local,
- réalisation d'actions environnementales,
- contact sensoriel profond avec les composantes du milieu (sens ouverts et disponibles),
- sentiment d'appartenance à sa région (*Ibid.*, p. 32).

Les attitudes et les comportements précédents peuvent être favorisés par le vécu d'événements significatifs et positifs dans le milieu et/ou par la présence de certaines composantes environnementales. D'abord, certaines personnes ont appris à accorder une valeur importante aux espaces de leur milieu et à s'y attacher en raison d'expériences de qualité vécues avec des personnes. Souvent, ces expériences ont procuré sécurité, affiliation sociale, liberté de créer et occasions d'explorer (Rubinstein et Parmelee, 1992). D'autres types d'activités peuvent également favoriser l'évolution positive de la relation à l'environnement : le vécu de moments

intensifs de contact avec la nature (en solitaire ou avec un petit nombre de personnes) (Chawla, 1992; Pruneau, Chouinard, Arsenault et Breau, 1999), l'accomplissement d'actions environnementales, l'exploration sensorielle, les contes écologiques et les propos de personnes attachées aux lieux (Pruneau, Chouinard, Arsenault et Breau, 1999). Le vécu de cérémonies culturelles (rituels annuels, fêtes sur la place publique) peut également influencer le processus d'attachement à des lieux (Riley, 1992).

De la même façon, certaines caractéristiques des paysages naturels, tels la présence de montagnes, de chutes d'eau, de grands arbres, la texture agréable du sol, la profondeur de l'arrière-plan, la présence d'éléments cachés ou mystérieux (Kaplan et Kaplan, 1989), d'édifices à caractère culturel et rapprochés de la rue, de fontaines, de petits commerces locaux, de rues piétonnes, de bancs et de tables sur le trottoir (Engwich, 2000), peuvent susciter l'intérêt et le sentiment d'appartenance.

On ajoute finalement qu'une relation significative avec un lieu renforce l'identité personnelle, procure un sentiment de contrôle qui contribue au bien-être psychologique, offre une impression de sécurité et de continuité avec le passé tout en stimulant le désir de protection (Pellow, 1992). Les personnes prennent ainsi un meilleur soin des objets pour lesquels elles ressentent de l'affection (Belk, 1992).

Les relations des adolescents à leur environnement

Les adolescents d'aujourd'hui entretiennent-ils une relation significative avec leur environnement? Quels motifs incitent les adolescents à entrer en contact avec leur environnement? S'ils n'ont plus, comme dans la tendre enfance (Cobb, 1977), une relation symbiotique avec le milieu naturel, pourrait-on les encourager à retisser un lien avec ce milieu?

La recherche exploratoire effectuée à Bathurst, au Nouveau-Brunswick, auprès de jeunes adolescents de 13 et 14 ans a permis d'amorcer une réponse à ces trois questions. Cette étude a consisté en l'analyse de trois moments de la relation des adolescents à leur environnement: leur trajet pour se rendre à l'école, le vécu d'une aventure en milieu naturel se terminant par un moment de solitude et l'accomplissement d'une action environnementale. Les deux derniers moments correspondent à des activités typiques en éducation relative à l'environnement (ERE)².

Dans cet article, nous décrivons d'abord la méthode employée pour décrire la relation à l'environnement des jeunes adolescents à trois moments de leur vécu, le premier étant un moment spontané et les deux autres moments consistant en

des situations pédagogiques qui habituellement stimulent le contact avec le milieu naturel : une aventure sensorielle composée autour du thème des plantes et suivie d'un moment de solitude, et l'accomplissement d'une action d'aide à des êtres vivants. Les résultats sont ensuite exposés et analysés. Dans la conclusion, nous discutons des résultats et nous proposons des recommandations pour le choix de stratégies d'éducation relative à l'environnement adaptées à des adolescents.

Méthodologie

Le but de cette recherche exploratoire était de décrire et de comprendre les types de relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. Cette recherche se situe dans un paradigme compréhensif. Les chercheurs n'avaient pas pour objectif de généraliser ou de chercher des causes, mais de décrire le cheminement des participants et de comprendre le phénomène étudié en tenant compte du contexte de vie des adolescents (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Pour y parvenir, les chercheurs ont planifié des entrevues et des expériences pédagogiques avec une classe de 24 élèves de 7^e année, à Bathurst, petite ville rurale du Nouveau-Brunswick.

Trois moments d'analyse de la relation à l'environnement ont été choisis, l'un correspondant à l'absence d'intervention pédagogique, soit le trajet que les élèves effectuent pour venir à l'école, et les deux autres consistant en des sorties pédagogiques sur le terrain. La première sortie, d'une demi-journée, animée par des spécialistes en éducation relative à l'environnement et des enseignants à la retraite, consistait en une aventure à la Réserve écologique de Pointe Daly, à Bathurst. L'aventure, adaptée aux adolescents et intitulée *Les phytothérapeutes en herbe* (Breau et Pruneau, sous presse), comportait des jeux de rôles, l'identification de plantes thérapeutiques, des défis d'équipe à caractère physique (par exemple, traverser une grande toile d'araignée sans la toucher) et un court moment de solitude dans la nature. La deuxième activité extérieure, d'une durée équivalente et animée par les mêmes personnes, a débuté par une session d'information sur les besoins écologiques des chauves-souris et s'est terminée par la construction et l'installation de maisons de nidification pour ces mammifères. Les élèves étaient libres, après la session d'information, de participer à la construction des cabanes de chauves-souris.

Le premier outil de cueillette de données a consisté en des questionnaires écrits qui ont été remplis par toute la classe. Les questionnaires concernant le trajet à l'école ont été remplis à l'entrée en classe, tandis que ceux relatifs à l'aventure en milieu naturel et à la construction des cabanes des chauves-souris ont été remplis au retour des sorties.

Des questions ouvertes ont été posées aux élèves ; en voici le libellé.

Le trajet

- Décris dans tes mots le trajet que tu fais le plus souvent pour te rendre à l'école.
- Décris ce que tu fais, ce que tu vois, ce que tu penses, etc.

L'aventure en milieu naturel

- Quelle activité as-tu le plus aimée pendant cette journée?
- Décris ce que tu as vécu, comment tu t'es senti, etc.

Les chauves-souris

- Raconte, dans tes mots, ce que tu as vécu pendant que tu étais en train de fabriquer la cabane de chauve-souris.

Le deuxième outil de cueillette de données a consisté en des entrevues semi-structurées d'environ 20 minutes avec 15 élèves volontaires. Le choix d'un nombre limité de participants s'est fait sur la base de deux critères. Premièrement, les chercheurs tenaient à ce que l'acceptation des sujets de participer aux entrevues se fasse sur une base volontaire. Il était important que les élèves ne se sentent pas obligés de participer, mais qu'ils collaborent en toute liberté à une recherche dont le but n'était pas de vérifier leurs perceptions, mais de décrire leur cheminement (Poisson, 1991). Deuxièmement, ce choix s'est fait sur une base stratégique. Les chercheurs ont interrogé le nombre de sujets qu'ils avaient le temps de rencontrer en fonction des circonstances (durée de classe limitée, éloignement du site du projet) (Van der Maren, 1999). Ainsi, en raison du nombre limité de participants, les chercheurs ont eu le temps d'établir un contact personnalisé avec chacun des élèves. Les rencontres avaient pour objectif d'inviter les participants à préciser les réponses fournies lors de la passation des questionnaires. La méthode était simple : l'interviewer parcourait le questionnaire avec l'élève et lui demandait de préciser une réponse en particulier qui était difficile à comprendre ou qui était peu développée.

Finalement, une entrevue de groupe (auprès d'un sous-groupe de 12 élèves) a été mise à profit pour le trajet vers l'école. Ce dernier instrument a néanmoins été abandonné par la suite en raison du manque de temps nécessaire pour réaliser ce type d'activité durant la même journée qu'une sortie extérieure. En effet, au Nouveau-Brunswick, la plupart des cours en 7^e année sont dispensés par des spécialistes de matières. Comme les chercheurs collaboraient avec l'enseignant de sciences, il a été difficile de poursuivre le travail en après-midi, car les élèves devaient participer à des cours de français et de géographie. Les enseignants responsables de

ces autres matières n'ont pas accordé leur autorisation pour que les élèves s'absentent de ces cours.

L'entrevue de groupe visait, quant à elle, la triangulation des données recueillies dans les questionnaires et dans les entrevues individuelles. Pour ce faire, les élèves ont été séparés en deux groupes, et nous leur avons posé les questions suivantes : Comment pensez-vous que les jeunes en général interagissent avec leur environnement dans la vie de tous les jours ? Pourquoi y a-t-il des jeunes qui sont plus sensibilisés à l'environnement que d'autres ? Une activité de continuum a aussi été mise à profit. Les énoncés inscrits au tableau étaient les suivants : Je suis conscient(e) de mon environnement, Je ne suis pas conscient(e) de mon environnement. Les élèves devaient se lever et se situer personnellement sur le continuum. Les autres énoncés ont été : Je suis en relation (ou non en relation) avec mon environnement. Je suis sensibilisé(e) [ou non sensibilisé(e)] à mon environnement. Les élèves ont ensuite expliqué les raisons de leur position sur le continuum.

Les données des questionnaires et des entrevues d'explicitation ont été retranscrites et analysées selon l'analyse thématique (Paillé, 1996) qui consiste en un repérage de thèmes abordés dans un corpus et en leur analyse en vue de dégager une compréhension contextuelle. L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel Atlas/ti, un logiciel de traitement de données de nature qualitative. La première opération a consisté à procéder à une forme de thématisation qui s'apparente à la codification dans l'analyse par théorisation ancrée. Il a été possible, dans cette première étape, d'identifier les sujets abordés lors de la rencontre et de tracer l'évolution du cheminement des participants. Les catégories formulées ont été regroupées sous la forme d'un arbre thématique. Dans un deuxième temps, les thèmes ont été analysés dans le but d'en faire une interprétation en fonction des objectifs de la recherche.

Dans un but de triangulation, deux chercheurs ont procédé individuellement à toutes les étapes de l'analyse pour ensuite comparer leur description de l'expérience de l'environnement des élèves. Un degré d'accord intercodeurs de 95 % a été obtenu au plan du choix et de la classification des unités de signification.

Premier moment d'analyse : le trajet vers l'école

Les entrevues auprès des élèves au sujet de leur vécu durant le trajet vers l'école ont permis de déterminer si une attention était portée à l'environnement extérieur et comment cette attention se manifestait. Ce moment choisi de la relation à l'environnement comporte toutefois des limites, car il se peut que les adolescents entretiennent une relation plus importante avec leur environnement à

d'autres moments de leur vie (la fin de semaine, durant les vacances, etc.). L'entrevue de groupe a toutefois été utile pour mieux comprendre les réponses des participants.

Le tableau 1 présente les comportements et les attitudes des élèves pendant leur trajet vers l'école, en autobus ou en automobile. À l'aide de ce tableau, on peut remarquer que la relation à l'environnement varie selon les individus. La plupart des adolescents sont peu disponibles et davantage préoccupés par leurs pensées personnelles. Un petit nombre prend toutefois le temps de porter un regard vers l'extérieur, soit par curiosité, par intérêt ou par désir d'une meilleure qualité de vie.

Tableau 1
Comportements et attitudes des élèves durant le trajet vers l'école (n = 15)

Comportements et attitudes	Nombre d'élèves
Regard engourdi : être plus ou moins conscient des paysages extérieurs, mais sans intérêt réel pour ces paysages.	11
S'intéresser aux détails des paysages avec curiosité.	5
Non-disponibilité : préoccupations pour l'école et pour sa vie personnelle.	5
Monde extérieur considéré comme peu intéressant.	4
Décrire les paysages avec émotion.	2
Relaxer en regardant les paysages.	2
Penser à la qualité de son environnement.	1

Les propos suivants illustrent les diverses catégories de réponses des élèves pour le trajet vers l'école.

- Regard engourdi : « Je regarde en arrière de la vitre et je ne pense à rien de particulier. » (Mélanie)
- S'intéresser aux détails des paysages avec curiosité : « Je regarde les travailleurs sur les ponts. Ils font de nouvelles choses à tous les jours. Je remarque ça ! En ce moment, ils sont en train de travailler dans les rivières. » (Jason)
- Non-disponibilité : « Je pense à ce qui va se passer de nouveau à l'école ou si j'ai fait mes devoirs. » (Vicky)
- Monde extérieur considéré comme peu intéressant : « Il n'y a pas vraiment grand-chose à voir. Juste des arbres. » (Pierre) « Je le vois assez souvent ! C'est rien de trop impressionnant. » (David)

- Décrire les paysages avec émotion : « Je regarde l'eau qui se promène dans les fleuves et la maison de mes rêves. » (Mélanie)
- Relaxer en regardant les paysages : « Quand tu es dans ton trajet, c'est un moment à toi. Tu peux te reposer. » (David)
- Penser à la qualité de son environnement : « Depuis un bout de temps, ils font de la pollution. » (Jéréemie)

Les types de relations des élèves avec leur environnement, durant le trajet vers l'école pourraient également être catégorisés en termes d'« affordances »³. Le concept d'affordance, selon Gibson (1950), désigne la propriété qu'un individu attribue à un objet de répondre à ses propres besoins. Par exemple, un individu pourra considérer qu'un terrain de mousses est agréable pour la marche ou le repos, ou encore qu'une place publique est un endroit potentiel de rencontre sociale. Gibson (1977), dans sa théorie écologique sur la perception, estime que l'être humain, au moment de son contact avec les paysages, considère constamment les aptitudes de ces paysages à répondre à ses besoins ou à ses intérêts. L'action de percevoir est ainsi directement liée à l'interaction entre un organisme et son environnement. Inspiré par Gibson, Neisser (1976) a proposé une théorie de la cognition humaine. Selon Neisser, dans une intervention pédagogique destinée à faciliter la perception, il importe de présenter à l'apprenant des endroits réels, et d'insister sur les caractéristiques stimulantes de ces endroits afin d'encourager la perception de ceux-ci. En effet, les objets perçus deviennent signifiants en autant qu'ils fournissent une ou des affordances. Dans le cadre de cette recherche, nous croyons que les affordances perçues dans les paysages locaux peuvent aider les adolescents à en mieux percevoir les éléments, à les connaître et à éventuellement créer un lien avec ceux-ci.

Durant le trajet vers l'école, l'environnement extérieur semble donc présenter différents avantages ou affordances pour les élèves. Le tableau 2 offre un aperçu des diverses relations des élèves, définies en termes de ce que l'environnement peut leur apporter ou affordances.

C'est ainsi qu'au cours du trajet vers l'école, l'environnement semble offrir peu d'intérêt pour les adolescents. Certains démontrent un détachement alors que quelques-uns voient, dans le contact avec l'environnement, une occasion de réfléchir, d'apprendre, de voir et de sentir des éléments intéressants, de se reposer ou de rêver. Ces types de relations nous apparaissent pertinents puisque la valeur accordée à l'environnement pourrait exercer un impact sur le désir de protéger ou d'améliorer celui-ci.

en entrevue de groupe, des informations qui peuvent faciliter l'interprétation de ces résultats. En groupe, les élèves ont expliqué qu'ils sont moins intéressés par la nature et par les problèmes environnementaux que lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ils occupent maintenant leurs temps libres à la pratique de différents sports ou à des visites au centre-ville pour rencontrer des personnes de l'autre sexe. S'ils vont dans la nature, c'est davantage pour obtenir des émotions fortes : rouler vite à bicyclette ou se promener la nuit dans les bois inconnus. Très peu d'entre eux ($n = 2$) ont avoué qu'ils allaient dans la nature pour lire ou s'asseoir et regarder. Selon leurs propos, les contacts calmes et solitaires avec la nature ne sont pas habituellement recherchés par les personnes de leur âge.

Deuxième moment d'analyse : l'aventure en milieu naturel avec moment de solitude

L'aventure en milieu naturel et surtout le moment de solitude semblent avoir modifié les comportements et les attitudes face à l'environnement naturel, surtout chez les élèves qui s'étaient considérés moins conscients et moins disponibles dans leur contact avec l'environnement. Le tableau 3 présente les comportements et les attitudes des élèves durant la première sortie en milieu naturel.

Tableau 3
Comportements et attitudes des élèves durant l'aventure en milieu naturel avec moment de solitude (première sortie) ($n = 15$)

Comportements et attitudes	Nombre d'élèves
Se servir de tous ses sens pour observer	13
Se sentir apaisé	12
Surveiller pour voir des animaux	9
S'émerveiller	7
Penser à sa responsabilité environnementale	6
Vouloir connaître la nature	4
Rêver	3
Réfléchir	2
Penser à l'utilité de la nature	2
Se sentir comme une partie de la nature	1
Entrer en contact mais avec crainte	1

Les propos suivants illustrent les diverses catégories de réponses des élèves pour leur vécu durant le moment de solitude.

- Se servir de tous ses sens pour observer : « J'ai observé le bel endroit. On pouvait entendre les oiseaux et le vent chanter. J'ai vu des bibittes que je n'avais jamais vues auparavant. » (Jessica)
- Se sentir apaisé : « Je me suis senti relax. » (Pierre)
- Surveiller pour voir des animaux : « J'ai cherché des animaux et j'ai vu un écureuil dans les arbres. Il y avait des graines qui tombaient sur ma tête. » (David)
- S'émerveiller : « C'était impressionnant de voir toutes les choses. Puis c'était vraiment beau. » (Vicky)
- Penser à sa responsabilité environnementale : « On devient plus conscient pourquoi l'environnement est important. » (Vicky)
- Vouloir connaître la nature : « Quelque chose que tu veux découvrir, explorer. » (Jérémy)
- Rêver : « Ça m'a fait penser au gars que j'aime. » (Mélanie)
- Réfléchir : « Être dans un endroit comme ça m'a laissée réfléchir à différentes affaires. » (Anne)
- Penser à l'utilité de la nature : « Les plantes servent à différentes choses. Nourrir, guérir... » (Pierre)
- Se sentir comme une partie de la nature : « Les arbres, les oiseaux puis tout ça. J'avais l'impression de faire partie du monde. » (Jack)
- Entrer en contact mais avec crainte : « J'ai aimé ça moyen. Il y avait toutes sortes de bibittes que je n'avais jamais vues auparavant. » (Jason)

Ainsi, on remarque que la sortie et surtout le moment de solitude ont favorisé une rencontre avec le milieu naturel et ont contribué à augmenter les raisons d'entretenir une relation personne-environnement naturel. Le tableau 4 présente les diverses relations des élèves en termes d'affordances aux deux premiers moments d'analyse et illustre comment les élèves ont développé de nouveaux types de relations avec le milieu naturel. Une minorité d'élèves ($n = 4$) a exprimé qu'ils étaient déjà familiers avec ce type de contact privilégié, mais les autres participants ont confié que cette expérience était nouvelle pour eux.

Comme on le remarque au tableau 4, on ne se situe pas encore ici dans un désir d'action environnementale, ou dans une relation de réciprocité, mais on peut déceler la présence d'une relation prometteuse, car l'intérêt pour l'environnement est marqué et différent selon les individus. C'est comme si soudainement l'environnement naturel prenait un nouveau sens. Les adolescents ont avoué, à plusieurs reprises, leur important besoin de s'arrêter, pour se reposer et réfléchir. Ils ont expliqué que le moment de solitude en milieu naturel leur avait fourni l'occasion de s'évader des contraintes des cours, des examens et des activités para-

Tableau 4
Relations des élèves avec leur environnement définies en termes
d'affordances, aux deux premiers moments d'analyse: trajet vers l'école
et aventure en milieu naturel avec moment de solitude (n = 15)

Comportements et attitudes	Nombre d'élèves	
	Trajet vers l'école	Aventure et solitude
Relation de détachement ou d'intérêt moyen (affordance non consciente)	8	0
Relation d'introspection (réfléchir à ses propres préoccupations grâce à l'environnement)	5	2
Relation de découverte et d'apprentissage (apprendre grâce à l'environnement)	3	13
Relation sensorielle (l'environnement pour le plaisir des sens)	3	13
Relation d'apaisement (l'environnement pour relaxer)	1	12
Relation poétique (l'environnement pour rêver)	1	3
Relation de responsabilité (penser qu'on est responsable de l'environnement)	0	6
Relation d'émerveillement (s'émerveiller face à l'environnement)	0	7
Relation utilitaire (avoir besoin de l'environnement)	0	2
Relation de fusion	0	1
Relation de crainte	0	1

scolaires. Ils ont démontré de la curiosité et manifesté un désir de connaître les composantes de la forêt. Ils sont entrés en contact avec le milieu, de façon sensorielle et affective, et l'expérience les a émerveillés. Cette expérience de fusion et de lien affectif profond, durant un moment de solitude en milieu naturel, déjà décrite chez des adultes par Kaplan et Kaplan (1989), semble donc être réalisable avec des adolescents et profitable pour eux.

La figure 2 présente enfin un continuum qui illustre le contact des élèves du groupe avec l'environnement.

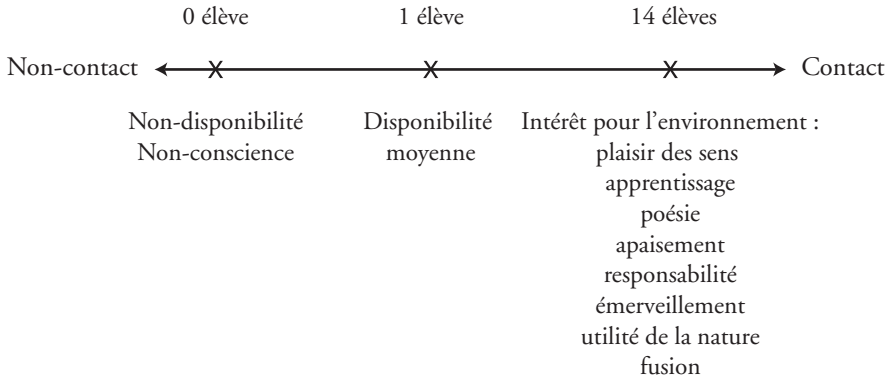


Figure 2 – Continuum du contact des élèves du groupe avec leur environnement (aventure en milieu naturel avec moment de solitude)

Troisième moment d'analyse : l'action des chauves-souris

Le tableau 5 présente les comportements et les attitudes des élèves durant la deuxième sortie en milieu naturel. Durant cette sortie, les élèves ont fabriqué des maisons de nidification pour les chauves-souris.

Au tableau 5, on peut observer principalement que de nouveaux types de relations se sont développés. Les élèves ont manifesté un grand intérêt à aider la nature et à le faire en groupe. Ils ont apprécié la sensation ou le sentiment d'aider

Tableau 5
Comportements et attitudes des élèves durant la construction de cabanes pour les chauves-souris (n = 15)

Comportements et attitudes	Nombre d'élèves
Aimer aider la nature	10
Penser à sa responsabilité environnementale	6
Plaisir d'être dans la nature	4
Aimer faire une action environnementale en groupe	3
Aimer jouer dans le bois	2
Vouloir connaître la nature	1
Se sentir comme une partie de la nature	1
Se sentir apaisé	1
Surveiller pour voir des animaux et examiner les arbres	1
S'émerveiller	1

les animaux et d'accomplir une action concrète avec leurs camarades. Ils ont également goûté un nouveau plaisir : jouer dans la forêt, et plusieurs ont manifesté le désir de renouveler ultérieurement cette expérience d'aide aux animaux. Les propos suivants illustrent les types de relations que la deuxième sortie a suscités.

- Aimer aider la nature : « J'ai aimé aider les chauves-souris. Les cabanes vont leur donner une place où aller. » (Pierre) « Je suis fier de ça. » (Alexandre)
- Penser à sa responsabilité environnementale : « Un animal qui est en danger de disparition a besoin qu'on l'aide. Il faut qu'on les aide. » (Jean-Philippe)
- Aimer faire une action environnementale en groupe : « Le travail en équipe était *cool* ! On se partageait les parties à faire. » (Mélanie)
- Aimer jouer dans le bois : « J'aime construire, j'aime marcher dans le bois ou jouer à la cachette. » (Jessica)

Le tableau 6 présente ensuite les relations des élèves définies en termes d'affordances, pour les trois moments d'analyse du projet de recherche.

Tableau 6
**Relations des élèves avec leur environnement définies en termes d'affordances :
trajet vers l'école, aventure en milieu naturel avec moment de solitude
et action des chauves-souris (n = 15)**

Types de relations	Nombre d'élèves		
	Trajet vers l'école	Aventure et solitude	Action des chauves-souris
Relation de détachement ou d'intérêt moyen	8	0	0
Relation d'introspection	5	2	0
Relation de découverte et d'apprentissage	3	13	1
Relation sensorielle	3	13	4
Relation d'apaisement	1	12	1
Relation poétique	1	3	0
Relation de responsabilité (penser qu'on est responsable de l'environnement)	0	6	6
Relation d'émerveillement	0	7	7
Relation utilitaire	0	2	0
Relation de fusion	0	1	1
Relation de crainte	0	1	0
Relation d'aide	0	0	10
Relation de jeu (l'environnement pour jouer)	0	0	1

Ce tableau permet de remarquer que, durant l'action des chauves-souris, les types de relations à l'environnement sont très différents de ceux de la deuxième sortie. Les relations de découverte, de contact sensoriel, d'apaisement, poétique, de responsabilité, d'émerveillement et de fusion sont toujours présentes, mais de façon moins importante. Par contre, l'action environnementale des cabanes de chauve-souris a fait surgir d'autres types de relations : les relations d'aide et de jeu.

La figure 3 présente enfin la position des 15 élèves sur le continuum du contact avec l'environnement, pour la sortie des chauves-souris.

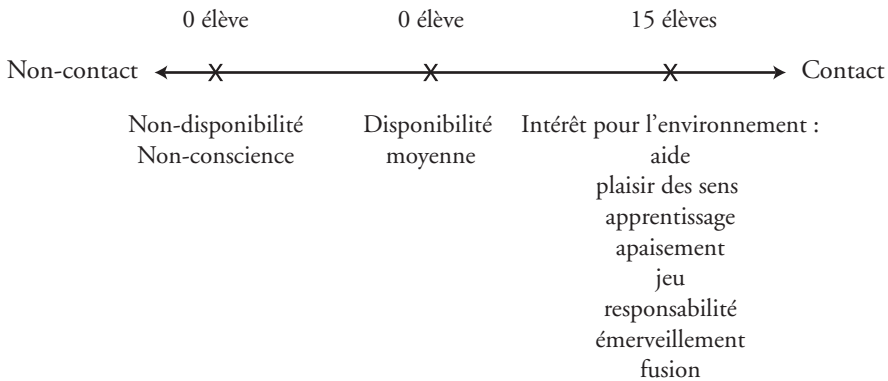


Figure 3 – Continuum du contact des élèves avec leur environnement (action des chauves-souris)

Discussion et conclusion

Les résultats de cette recherche exploratoire permettent de constater que la relation enfantine de contact symbiotique et étroit avec le milieu naturel, telle que décrite pour les enfants de cinq à huit ans par Cobb (1977), était au départ peu présente chez les adolescents interrogés. De façon spontanée, la plupart des adolescents semblaient peu intéressés à l'environnement et à ses problèmes. Le contact étroit avec le milieu naturel était peu recherché, sauf par quelques individus qui vivent à la campagne et qui ont gardé l'habitude d'aller s'y ressourcer. Les préoccupations des adolescents étaient davantage orientées vers la recherche d'identité et vers la mesure de leurs capacités intellectuelles et physiques. La relation à l'environnement de ces adolescents pourrait toutefois se situer dans un état de latence puisqu'elle peut être réanimée par des activités d'une demi-journée de contact sensoriel solitaire ou d'action environnementale. Grâce à ces deux types d'activités, les adolescents découvrent ou redécouvrent un sens et une importance au milieu naturel : pour se reposer, réfléchir, s'émerveiller, aider, jouer, rêver, apprendre, etc. Les dimensions de se reposer, d'aider et de jouer sont ressorties comme

très importantes dans les propos des élèves. Ils ont dit qu'ils éprouvaient un grand besoin de s'arrêter et d'être immobiles, car le milieu scolaire exigeait d'eux de se montrer toujours actifs et attentifs, ce qui les rendait très fatigués. Le fait d'aider les chauves-souris a aussi semblé leur apporter une très grande satisfaction et un sentiment de pouvoir, qui peut s'avérer essentiel à un âge où on désire se prouver qu'on possède des compétences. Enfin, l'aspect ludique de l'activité des chauves-souris a suscité beaucoup d'intérêt.

La deuxième question de recherche portait, quant à elle, sur les raisons qui motivent les adolescents à tisser des liens avec leur environnement. Les motifs de se reposer, de réfléchir, de s'émerveiller, d'aider, de jouer, de rêver et d'apprendre ont déjà été évoqués. Trois autres raisons ont également été expliquées par les élèves pendant l'entrevue de groupe : pour se dépasser physiquement (rouler vite à bicyclette), pour rencontrer d'autres jeunes (souvent en ville) et pour vivre des situations de défi (aller dans les bois inconnus, la nuit). Ces trois derniers motifs sont légitimes pour des individus qui s'intéressent aux relations amicales et sexuelles, et qui cherchent à mesurer leurs capacités.

La troisième question concernait la possibilité d'améliorer la relation des adolescents avec leur milieu naturel grâce à des activités d'éducation relative à l'environnement. La réponse à cette question est positive. Que la relation des adolescents avec leur environnement soit peu présente ou oubliée (latente), cette recherche suscite une réflexion par rapport à la possibilité de favoriser une relation adolescents-environnement en ciblant, dans les activités d'ERE, les types de mises en situation qui permettent de retisser le lien. C'est ainsi que des activités d'éducation relative à l'environnement pourraient être élaborées de façon à permettre à des élèves de 13-14 ans :

- de se reposer, de réfléchir, de s'émerveiller et de rêver dans la nature ;
- d'aider des composantes de l'environnement et de vivre des réussites dans leurs actions ;
- de jouer ;
- de se dépasser physiquement ou de vivre des situations de défi ;
- de rencontrer de nouvelles personnes ;
- d'apprendre et de découvrir les animaux et les arbres ;
- de découvrir l'utilité de la nature.

Ces types d'activités, sans provoquer nécessairement un engagement durable et profond envers l'environnement, suscitent des moments de rencontre positifs avec le milieu de vie. Le désir d'action environnementale pourrait éventuellement⁴ se développer, à moyen ou à long terme, grâce à la multiplication de ces moments.

Les programmes d'éducation relative à l'environnement pour les adolescents pourraient donc adopter la forme de multiples aventures durant lesquelles ceux-ci auraient l'occasion d'apprendre que le milieu naturel leur apporte calme et sérénité et que l'accomplissement d'actions environnementales confirme leur capacité de mener à bien des projets d'action avec d'autres jeunes. On répondrait ici aux besoins typiques de cet âge: besoins de calme, de défis, d'identité à un groupe et de rencontres sociales. On assurerait la création ou le renforcement du lien avec l'environnement et on pourrait assister éventuellement à un engagement plus profond dans la défense de la qualité de vie du milieu.

D'autres études de l'expérience de l'environnement des adolescents seront toutefois nécessaires pour mieux comprendre leurs relations avec le milieu. Ainsi, il serait opportun de consulter les adolescents durant les fins de semaines pour identifier s'ils entretiennent avec le milieu naturel des liens qui n'ont pas été relevés dans cette recherche. On pourrait également les accompagner dans leurs activités de loisirs pour étudier leur relation avec le milieu construit et la communauté. Il serait finalement intéressant de les inviter à effectuer une enquête au sujet de la qualité de vie dans leur communauté. À cet effet, le modèle des communautés en santé (Hancock, 1993) pourrait être mis à contribution. Grâce à des visites sur le terrain, les adolescents seraient invités à évaluer la qualité de leur milieu aux plans santé, social, écologique, économique et culturel, puis à suggérer et à accomplir des actions susceptibles d'y améliorer la vie des jeunes de leur âge. Il serait alors pertinent d'analyser ce que cette « qualité de vie » représente pour eux et l'importance qu'ils lui accordent.

NOTES

- 1 Tel que précisé par Foucault (1986, p. 23-24), les concepts d'environnement et de relation des individus à l'environnement sont des constructions historiques et culturelles: « Nous ne vivons pas dans un vide qui peut être coloré de diverses teintes de lumières; nous vivons dans un réseau de relations qui délimitent des lieux [...]. Ainsi quelqu'un pourrait essayer de décrire les diverses relations qui définissent ces lieux de transport que sont les trains (un train est un réseau extraordinaire de relations parce que c'est quelque chose dans lequel un individu va, quelque chose grâce auquel un individu se déplace d'un point à un autre et c'est enfin quelque chose qui passe par là). »
- 2 Dans cet article, l'éducation relative à l'environnement se définit comme « une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement [...]. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social un savoir-être qui favorise l'optimalisation de leur relation en milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement, à court et à long termes, dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. » (Sauvé, 1994, p. 52)

- 3 Le terme « affordance » est accepté en français, et on s'en sert couramment pour désigner la théorie de Gibson (1950).
- 4 On détient présentement très peu de connaissances au sujet des facteurs sociaux et pédagogiques qui favorisent l'accomplissement d'actions environnementales. La recherche de Pruneau, Chouinard, Musafiri et Isabelle (2000) a démontré que la transmission d'informations au sujet d'un problème local, l'observation visuelle du problème, la lecture d'histoires à succès (histoires de personnes qui ont résolu le même problème dans leur milieu) ainsi que le vécu d'activités sensorielles pouvaient susciter un désir temporaire d'action environnementale. De même, le modèle de Pruneau, Chouinard, Arsenault et Breau (1999), consistant à inviter les apprenants à visiter leur milieu pour le connaître, le critiquer et l'apprécier, puis à partager leurs impressions, à projeter une vision pour l'avenir de ce milieu et enfin, à accomplir une action environnementale, a réussi à favoriser l'implication environnementale spontanée de certains participants à la recherche.

Abstract – This article identifies the types of relations that 13-14 year old adolescents develop with their environment. Three periods were selected for study: travel to school, an adventure in a natural environment including a period of solitude, and an experience in an environmental activity. The results of both individual and group interviews show that adolescents are spontaneously less interested in the environment as compared with younger students. However, pedagogical activities in natural settings that permit discovery, relaxation, and play and care of animals with their friends can stimulate an interest and the possibility of participation in the environment.

Resumen – El artículo identifica los tipos de relaciones que adolescentes de 13-14 años establecen con su ambiente. Los investigadores han escogido tres momentos de la experiencia: el trayecto a la escuela, una aventura en medio natural comprendiendo un momento de soledad y la realización de una acción en el ambiente. Los resultados de las entrevistas individuales y de grupo demuestran que los adolescentes están espontáneamente menos interesados por el ambiente que sus camaradas más jóvenes. Sin embargo, aquellas actividades pedagógicas en la naturaleza que les permiten maravillarse, descansar, descubrir, jugar y ayudar a los animales con sus amigos pueden despertar un interés latente por el ambiente y favorecer un encuentro con el medio.

Zusammenfassung – Der Artikel versucht, verschiedene Beziehungstypen zu identifizieren, die sich an Jugendlichen im Alter von 13-14 Jahren im Verhältnis zu ihrer Umwelt feststellen lassen. Dabei wurden drei wichtige Erfahrungsbereiche ausgewählt: der Schulweg, Erfahrung der Einsamkeit im ländlichen Milieu sowie die Durchführung einer umweltorientierten Aktion. Aus den Einzel- und Gruppenbefragungen ergab sich, dass die Jugendlichen dieses Alters auf den ersten Blick weniger an Umweltfragen interessiert sind als ihre jüngeren Schulkameraden. Wenn jedoch Unterrichtsversuche in der Natur durchgeführt werden, die es den Jugendlichen erlauben, ihren Sinn für die Wunder der Natur zu schärfen, in zwangloser Weise Entdeckungen zu machen, zu spielen und zusammen mit ihren Freunden Tieren zu helfen, dann kann ein deutliches Umweltinteresse entstehen, das zu einer Begegnung mit dem Milieu führt.

RÉFÉRENCES

- Belk, R.W. (1992). Attachment to possessions. In I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 37-62). New York, NY: Plenum Press.
- Breau, N. et Pruneau, D. (à paraître). *Écoaventures à la Pointe Daly*. Bathurst: Centre d'interprétation de la Pointe Daly.
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachment. In I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 63-86). New York, NY: Plenum Press.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York, NY: Columbia University Press.
- Engwich, D. (2000). Vidéo : *A Bit of This, A Bit of That*. Australie: Council for the Arts.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16, 22-27.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, acting and knowing* (p. 118-132). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, J.J. (1950). *The perception of the visual world*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hancock, T. (1993). Seeing the vision, defining your role. *Healthcare Forum Journal*, mai-juin, 30-36.
- Hay, R.B. (1988). Toward a theory of sense of place. *Trumpeter, Journal of Ecosophy*, 5(4), 159-164.
- Hummon, D.M. (1992). Community attachment. In I. Altman et S. M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 253-278), New York, NY: Plenum Press.
- Kaplan, R. et Kaplan, S. (1989). *The experience of nature. A psychological perspective*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Pellow, D. (1992). Spaces that teach. In I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 187-270). New York, NY: Plenum Press.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. et Kaminoff, R. (1983). Place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Pruneau, D. (1995). *Conception et expérimentation d'un processus de formation en cours d'emploi destiné à inciter les enseignants du préscolaire et du primaire à agir en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Pruneau, D., Chouinard, O., Musafiri, J.-P. et IsaBelle, C. (2000). Les facteurs qui influencent l'action environnementale dans les communautés. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 395-414.
- Pruneau, D., Chouinard, O., Arsenault, C. et Breau, N. (1999). An intergenerational project aiming at the improvement of people's relationship with their environment. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 26-39.
- Riley, R.B. (1992). Attachment to the ordinary landscapes. In I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 13-15). New York, NY: Plenum Press.
- Rubinstein, R.L. et Parmelee, P.A. (1992). Attachment to place and the representation of the life course by the elderly. In I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place attachment* (p. 139-163). New York, NY: Plenum Press.

- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tuan, Y.F. (1991). Language and the making of place: A narrative descriptive approach. *Annals of the Association of American Geographers*, 81(4), 684-696.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Montréal: Presses de l'Université Laval.