

**LES VALEURS ENVIRONNEMENTALES DES ENSEIGNANTS  
FRANCOPHONES DU NORD DE L'ONTARIO ET L'ACCUEIL QU'ILS  
RÉSERVENT À LA POLITIQUE D'ÉDUCATION  
ENVIRONNEMENTALE**

**Par**

**STÉPHANE NORMAND MORNEAU**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du  
Manitoba pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de**

**MAÎTRISE ÈS ARTS**

**Études canadiennes  
Université de Saint-Boniface  
Université du Manitoba  
Winnipeg**

**JANVIER 2012**

## RÉSUMÉ

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a présenté sa nouvelle politique en matière d'éducation environnementale en 2009. Elle implique la participation de tous ceux œuvrant au sein du système éducatif, incluant les enseignants. Dès le départ, les enseignants ne sont pas neutres à l'égard de l'environnement. Les valeurs environnementales préalables des enseignants auront-elles un impact sur l'accueil qu'ils réservent pour cette politique? À l'aide de l'échelle du *New Ecological Paradigm* développé par Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000), cette étude mesure les valeurs environnementales des enseignants d'un conseil scolaire francophone du Nord de l'Ontario et évalue l'accueil qu'ils réservent à la politique d'éducation environnementale pour ensuite vérifier s'il y a une relation entre ces facteurs. Les résultats démontrent que le groupe accueille la politique de façon plutôt favorable. Les valeurs environnementales semblent exercer une influence sur l'attitude qu'adoptent les enseignants face à celle-ci, mais c'est vraisemblablement dans le niveau d'action qu'ils entreprendront que cette influence se manifestera.

## REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait jamais pu se réaliser dans un délai raisonnable sans l'aide de quelques personnes clés. Je remercie premièrement ma conjointe, April Rosenberger qui a su m'encourager tout au long du processus et qui m'a grandement aidé à minimiser mes petites erreurs de conjugaison. Sans elle, aucun de mes projets se concrétiseraient. Il y a ensuite mon directeur de mémoire, Dr François Dépelteau de l'Université Laurentienne qui a accepté de superviser mon travail malgré les kilomètres qui nous séparent. Ses conseils m'ont beaucoup aidé tout au long de la production de ce mémoire. Il y a mon collègue, Daniel Orr, sans qui je serais encore à l'étape d'apprendre comment bien me servir du logiciel *Microsoft Excel* pour le traitement de mes données et Dr Greg Brown de l'Université Nipissing qui m'a aidé à vérifier mes calculs. La collaboration du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario fut bien appréciée. Je tiens aussi à remercier Mme Lise Gaboury Diallo et Dr Hermann Duchesne de l'Université de Saint-Boniface ainsi que Dre Aurélie Lacassagne de l'Université Laurentienne pour leurs conseils et leur participation à la soutenance de mon projet.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	1
i. Études canadiennes et environnement .....	2
ii. Environnement et éducation .....	3
iii. La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario .....	5
iv. Résumé de la politique .....	6
v. Présentation du projet de recherche .....	8
vi. Retombées possibles de la recherche.....	11
<b>Chapitre 1 : L'importance des valeurs environnementales</b> .....	13
1.1 Les valeurs environnementales .....	15
1.2 Les valeurs selon certaines grandes théories sociologiques .....	17
1.2.1 Bronislaw Malinowski .....	17
1.2.2 Herbert Blumer et l'interactionnisme symbolique .....	18
1.2.3 Le fait social d'Émile Durkheim et le fonctionnalisme .....	19
1.3 Les valeurs environnementales dans les études plus récentes .....	20
1.3.1 La perception du risque .....	23
1.3.2 L'étude d'Agyeman et Kollmus .....	25
1.3.3 L'autodétermination .....	26
1.4 Les limites de la recherche .....	28
1.5 Position du problème, objectifs et hypothèse de recherche.....	29
<b>Chapitre 2 : Présentation de la méthodologie</b> .....	35
2.1 Les caractéristiques de la population sondée .....	36
2.2 La présentation de la politique aux directions d'écoles et aux enseignants .....	38
2.3 Le sondage .....	39
2.4 L'outil de mesure des valeurs environnementales : l'échelle du NEP <i>New Ecological Paradigm Scale</i> .....	39
2.4.1 Historique et description du NEP .....	39
2.4.2 La révision de l'échelle du NEP .....	41
2.4.3 Le choix d'utiliser le New Ecological Paradigm Scale .....	46
2.4.4 Les limites de l'échelle NEP .....	50

2.5	Mesure de l'attitude face à la politique .....	52
2.6	Indication de l'action écoresponsable de l'enseignant .....	53
2.7	Les méthodes d'analyse des résultats du sondage .....	57
2.8	Conclusion .....	57
<b>Chapitre 3 : Résultats .....</b>		<b>59</b>
3.1	Les enseignants du CSPNE et l'échelle du « <i>New Ecological Paradigm</i> » .....	60
3.1.1	Les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et autres populations canadiennes .....	61
3.1.2	Valeurs environnementales des enseignants du CSPNE par sexe, palier scolaire et groupe d'âge.....	63
3.1.3	Les 5 thèmes du NEP .....	65
3.2	Accueil de la politique .....	65
3.2.1	Niveau d'engagement des enseignants .....	66
3.2.2	La perception de la lourdeur de la tâche .....	67
3.2.3	Un effort bien investi? .....	69
3.2.4	Les opinions des enseignants du CSPNE face à l'implémentation d'une politique d'éducation environnementale .....	70
3.2.5	La culture environnementale au CSPNE .....	72
3.3	Les habitudes écoresponsables des enseignants du CSPNE .....	74
<b>Chapitre 4 : Résumé et conclusion .....</b>		<b>80</b>
Références bibliographiques .....		108

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Attitude des Canadiens à l'égard de l'apprentissage sur l'environnement.....	5
Figure 2:	Distribution de l'âge des enseignants du CSPNE .....	37
Figure 3 :	Répartition féminine et masculine des enseignants du CSPNE .....	38
Figure 4 :	Le nombre de répondants par points NEP alloués.....	61
Figure 5a:	Les scores NEP moyens par catégories d'âge .....	64
Figure 5b :	Les scores NEP moyens par sexe .....	64
Figure 6 :	Le score NEP moyen des enseignants d'après la façon qu'ils perçoivent que la politique va alourdir leur tâche de travail .....	68
Figure 7 :	Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE d'après leur réaction face à un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité .....	73
Figure 8 :	Le nombre de répondants par points d'écoresponsabilité alloués .....	74
Figure 9 :	Les activités écoresponsables en ordre de popularité parmi les enseignants du CSPNE .....	75
Figure 10 :	La droite de corrélation <i>Pearson</i> entre les scores NEP et le score d'action écoresponsable des enseignants du CSPNE .....	76
Figure 11 :	Le score d'action écoresponsable moyen des enseignants du CSPNE d'après leur niveau d'engagement envers la politique .....	77
Figure 12 :	Le score d'action écoresponsable moyen des enseignants du CSPNE par catégorie d'âge .....	78

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Les 5 facettes de l'échelle du NEP (version 2000) et leurs affirmations .....	45
Tableau 2 :	Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE et le score NEP moyen d'autres Canadiens obtenus dans des études précédentes .....	62
Tableau 3 :	Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE par palier scolaire .....	63
Tableau 4 :	Les scores NEP moyens des enseignants du CSPNE par catégorie d'âge .....	64
Tableau 5 :	Le score NEP moyen des enseignants et le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en œuvre de la politique d'éducation environnementale .....	66
Tableau 6 :	Le score NEP moyen des enseignants d'après la façon qu'ils perçoivent que la politique va alourdir leur tâche de travail .....	67
Tableau 7 :	Les scores NEP des enseignants, le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en pratique de la politique et leur perception de la lourdeur de tâche que représente la politique .....	69
Tableau 8 :	Le score NEP moyen des enseignants qui croient que la mise en pratique de la politique en vaudra la peine et des enseignants qui croient qu'elle n'en vaudra pas la peine .....	70
Tableau 9 :	Score moyen obtenu au NEP selon l'opinion exprimée par les enseignants au sujet de la politique .....	71
Tableau 10 :	Types de commentaires et l'âge des répondants .....	71
Tableau 11 :	Types de commentaires et sexe des répondants.....	71
Tableau 12 :	Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE d'après leur réaction face à un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité .....	73
Tableau 13 :	Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE en relation avec leur score d'action écoresponsable .....	75
Tableau 14 :	Le score NEP des enseignants, le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en pratique de la politique et leur score d'action écoresponsable .....	78

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : Les actions du ministère de l'Éducation de l'Ontario .....	86
ANNEXE B : L'échelle du <i>New Ecological Paradigm</i> .....	89
ANNEXE C : Carte géographique du CSPNE.....	91
ANNEXE D : Présentation des attentes de la politique pour les enseignants.....	92
ANNEXE E : Le sondage.....	98
ANNEXE F : Les points attribués aux actions écoresponsables.....	105
ANNEXE G : Formulaire de consentement à la participation au sondage.....	106

# **INTRODUCTION**

La protection de l'environnement préoccupe les Canadiens. Certains experts nous disent que les changements nécessaires que doivent entreprendre les Nord-Américains dans leur façon de vivre sont considérables, et qu'ils impliquent des modifications importantes au système éducatif afin de mieux orienter les prochaines générations à s'adapter aux nouvelles réalités (Edwards, 2005, Orr, 2004; Stone et Barlow, 2005; Suzuki, 2011). Conséquemment, des initiatives gouvernementales en éducation font progressivement leur apparition dans chacune des provinces canadiennes. En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié sa politique d'éducation environnementale qui vise à intégrer les pratiques dites écoresponsables à l'ensemble de ses niveaux d'opération afin de mieux donner l'exemple aux citoyens de demain.<sup>1</sup> Ce sont par contre les enseignants qui ont le plus d'influence sur les élèves. La meilleure des politiques ne peut être efficace que si les enseignants s'engagent à y adhérer. Ces enseignants, sont-ils prêts à donner le bon exemple? Par l'entremise d'un sondage auprès de l'ensemble des enseignants d'un conseil scolaire francophone du Nord de l'Ontario, la recherche présentée dans ce mémoire tente de voir s'il existe une relation entre les valeurs environnementales préexistantes des enseignants et la façon qu'ils accueillent la nouvelle politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario.

### **i. Études canadiennes et environnement**

Au début de la seconde décennie du 21<sup>e</sup> siècle, il serait difficile de nier qu'il y ait un sujet plus critique sur lequel l'humanité doit s'acharner que celui d'une meilleure gestion de l'environnement naturel. Au cœur de cette crise environnementale mondiale se retrouvent les pays industrialisés qui en sont principalement responsables. Le Canada figure parmi ces pays. D'après les statistiques recueillies par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Canada se place parmi les pires pays industrialisés (28<sup>e</sup> sur 29) pour ses antécédents en matière de gestion de l'environnement (BOYD, 2001).

Il n'est donc pas surprenant que les préoccupations environnementales sont à la hausse chez les Canadiens, même durant une période de crise économique. Historiquement, les Canadiens étaient davantage concernés par le rétablissement de l'économie lors de périodes de récession au détriment de d'autres préoccupations telles que l'environnement. Cela n'est

---

<sup>1</sup> La politique est décrite en plus grand détails aux pages 5 à 8 et à l'Annexe D.

plus le cas. D'après les résultats d'un sondage Ipsos Reid publiés en avril 2007, 85% des Canadiens sont préoccupés par le sujet des changements climatiques. La santé de l'environnement naturel est perçue comme étant à la baisse au pays par 47% des Canadiens. Seulement 9% pensent que les conditions environnementales s'améliorent et 44% partagent l'opinion que celles-ci demeurent à peu près pareilles (Ipsos, 2007).

Bien que le taux de Canadiens (toutes provinces confondues) qui perçoivent que la qualité de l'environnement naturel de leur province est bonne ou en voie d'amélioration ne soit pas très élevé (56%), il est considérablement plus élevé que le taux ontarien. En effet, de toutes les provinces canadiennes, c'est en Ontario que les citoyens semblent les plus pessimistes. Parmi les Ontariens, seulement 46% jugent que la qualité de l'environnement naturel de leur province est bonne ou en voie d'amélioration (Ipsos, 2007).

Bref, il est clair que le peuple canadien se doit de passer à l'action afin de mieux gérer son impact environnemental et assurer un meilleur avenir pour ses enfants. Mais par où commencer ? D'après David Suzuki, qui est probablement l'environnementaliste le plus reconnu et respecté au pays, la clé du changement est l'éducation environnementale :

*«I think there's a great effort now into modifying and changing curricula so that the environment is not just a special subject but includes core ideas in mathematics, history, or any of the areas that have a fundamental view through our biological nature. Our need for nature has got to be spread throughout every subject. So it's just a part of what we are as human beings—we understand that we need nature for our very survival and our health. » (Suzuki, 2011)*

## **ii. Environnement et éducation**

David W. Orr est un professeur en études environnementales à l'Université du Vermont et auteur renommé pour ses œuvres portant sur l'éducation environnementale telles que *Ecological Literacy* (1992), *Earth in Mind* (2004) et *Down to the Wire* (2009). D'après Orr, la crise environnementale provient de l'inhabilité des gens à percevoir les enchaînements écologiques par une approche systémique qui met en relief les causes et les effets à long terme de l'activité humaine. L'éducation en Amérique du Nord fut, depuis le début de l'ère industrielle, principalement alignée vers le fonctionnement d'une société qui dépend du bien-être de son système économique se fondant sur une croissance illimitée, sans prendre en

considération qu'à l'origine, les ressources proviennent toutes de la Terre et qu'elles y retournent éventuellement. Le système linéaire de l'économie matérialiste engendre des problèmes environnementaux puisqu'il n'est pas compatible au système cyclique de l'écologie terrestre.

Orr déplore la présomption généralisée voulant que la technologie règlera éventuellement tous les problèmes environnementaux. La technologie peut certainement aider, mais la crise, dit-il, n'est pas principalement liée aux limites actuelles de la technologie. Elle est plutôt reliée à une fausse perception des gens des relations entre les êtres humains et l'environnement naturel. Le problème ne se règlera donc que par l'entremise d'une meilleure éducation de l'humanité sur le fonctionnement des écosystèmes et des liens étroits qu'ils entretiennent avec les activités humaines.

*« The disordering of ecological systems and of the great biogeochemical cycles of the earth reflects a prior disorder in the thought, perception, imagination, intellectual priorities, and loyalties inherent in the industrial mind. Ultimately, then, the ecological crisis concerns how we think and the institutions that purport to shape and refine the capacity to think... I believe that educators must become students of the ecologically proficient mind and of the things that must be done to foster such minds. In time this will mean nothing less than the redesign of education itself »*  
(Orr, 2004)

S'il est nécessaire de repenser le système éducatif, comme le suggère David Orr, les gouvernements provinciaux auront à imposer graduellement plusieurs changements. Afin que les changements proposés se réalisent, les gouvernements auront cependant besoin de l'appui populaire. Heureusement, les Canadiens semblent posséder une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage sur l'environnement comme l'indique la Figure 1.

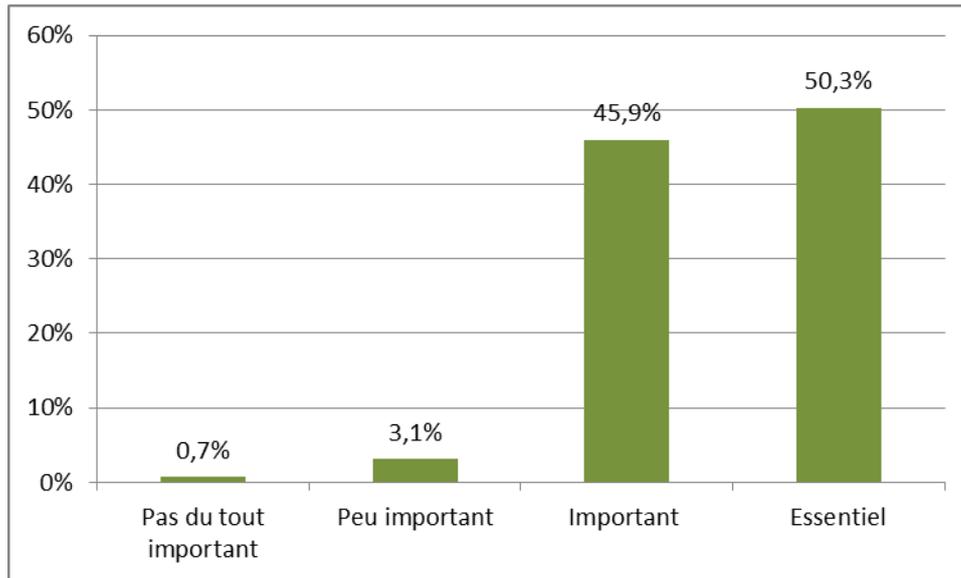


Figure 1 : Attitude des Canadiens à l'égard de l'apprentissage sur l'environnement  
Données provenant du Conseil canadien sur l'apprentissage, Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage (2008).

### iii. La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario

Bon nombre de Canadiens (28,7%) reconnaissent qu'ils sont, en tant qu'individus, principalement responsables de la protection de l'environnement. Encore plus de Canadiens (43,1%) sont de l'opinion que les gouvernements provinciaux et fédéral sont responsables de la protection de l'environnement par l'implémentation de politiques environnementales (Environics, 2005).

Au Canada, la responsabilité de l'éducation relève des provinces et des territoires. Chaque province et territoire voit donc à l'élaboration de son programme d'étude (curriculum). Le programme d'étude dicte ce qui est enseigné à l'école et par conséquent les ressources, la formation des pédagogues et le matériel didactique nécessaire. Les programmes d'étude et l'éducation environnementale sont élaborés différemment d'une province à l'autre. Reste que la plupart, sinon tous, tissent des liens avec le sujet de l'environnement. Ce qui manque dans tous ces documents est la coordination qui favorise l'éducation environnementale de façon systémique (RCSE, 2006).

Au cours des dernières années, une grande variété de politiques et de programmes d'éducation environnementale ont été mis en œuvre au Canada pour les paliers élémentaire et

secondaire. Le ministère de l'Éducation de la province la plus peuplée au pays, l'Ontario, a formé un groupe de travail afin d'analyser la question de l'éducation environnementale. Ce groupe de travail a rédigé le document *Préparons nos élèves, Préparons notre avenir* qui parut en juin 2007 et qui présentait 32 recommandations à l'égard de l'éducation environnementale en Ontario. Les membres du groupe de travail se sont inspirés de pratiques et d'approches efficaces provenant de politiques et de programmes déjà établis dans d'autres régions. Par exemple, l'Alberta a développé un programme d'étude scientifique qui intègre l'éducation environnementale dans un contexte multidisciplinaire qui propose des activités écologiques en plein air dès la deuxième année. La Colombie-Britannique a produit un guide d'enseignement basé sur l'expérience et l'apprentissage dans le domaine environnemental afin d'aider ses enseignants à intégrer le sujet dans tous les cours. Le curriculum provincial du Québec cible la sensibilisation à l'environnement ainsi que les droits et les responsabilités des consommateurs pour inciter les élèves à établir une relation active avec leur environnement (MÉO, 2007). Pour faire suite aux recommandations du groupe de travail présidé par D<sup>re</sup> Bondar, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié sa politique d'éducation environnementale intitulée *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario* qui parut en 2009. La politique présente les attentes du ministère face aux engagements que doivent démontrer les conseils scolaires et les écoles de la province en matière d'éducation environnementale.

#### **iv. Résumé de la politique**

Les Nations Unies ont dédié les années 2005 à 2014 « Décennie pour l'éducation en vue du développement durable ». La politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario présente l'engagement du ministère de l'Éducation à intégrer l'éducation environnementale à l'apprentissage de chaque élève et à faire en sorte que les pratiques écologiques soient favorisées dans l'ensemble du système d'éducation. Chaque conseil scolaire doit élaborer sa propre politique qui présente son niveau d'engagement face à l'éducation environnementale. Puisque l'environnement est l'affaire de tous, l'engagement devrait refléter autant les intentions d'adaptation des pratiques écoresponsables au niveau de la structure organisationnelle du conseil et des écoles (par exemple la recherche et l'implémentation de meilleures pratiques en efficacité énergétique pour les bâtiments) que dans les pratiques des enseignants dans la salle de classe. Pour la salle de classe, la politique du ministère vise à faciliter la mise en œuvre de projets qui s'intégreront aux programmes et

aux initiatives associées au curriculum de l'Ontario. Entre autres, le ministère s'engage à réviser progressivement les programmes cadres afin d'ajouter des attentes et des contenus d'apprentissage reliés à l'éducation environnementale.

« La politique vise plus que les symptômes évidents des enjeux environnementaux – la pollution de l'air et de l'eau, par exemple – pour englober les causes sous-jacentes qui trouvent leur source dans les valeurs personnelles et sociales et les structures organisationnelles » (MÉO 2009). Cette citation reflète la volonté du ministère d'Éducation de l'Ontario de faire comprendre aux prochaines générations la complexité des problèmes environnementaux et ainsi d'appliquer des pratiques concrètes qui répondent aux attentes des Nations-Unies dans le contexte de la « Décennie pour l'éducation en vue du développement durable ».

La politique comprend trois volets principaux :

- **L'enseignement et l'apprentissage** – liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper ;
- **L'engagement des élèves et les relations avec la communauté** – vise à développer l'engagement des élèves envers la promotion d'une gestion saine de l'environnement ;
- **Le leadership environnemental** - met l'accent sur l'importance du leadership chez les élèves dans la mise en œuvre et la promotion des pratiques écoresponsables.

À chacun des volets est associé un objectif précis. Chaque objectif est suivi par deux stratégies pour l'atteindre. Chacune des stratégies est accompagnée par une série d'actions. Ces actions sont catégorisées en fonction de l'organisation responsable de son accomplissement, soit le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires ou les écoles.

Le premier volet, l'enseignement et apprentissage, vise à faire comprendre aux élèves les diverses problématiques environnementales en tenant compte de leur complexité reliée au développement durable, ainsi qu'à leur faire connaître les méthodes proposées pour les résoudre. Le deuxième volet, l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, vise à promouvoir la participation active des élèves à des activités dites écoresponsables. Le but est d'amener les élèves à faire le lien entre leurs connaissances acquises, les opinions qu'ils se fondent à partir de ces connaissances et leur participation active à la résolution de

problèmes soulignés. Le troisième volet, le leadership environnemental, vise à accroître la capacité des leaders du système à mettre en œuvre des programmes d'éducation environnementale et des pratiques de gestion écologique fondées sur des données probantes.

D'après Michelle Boucher, qui était gestionnaire de programmes au ministère de l'Éducation de l'Ontario et chargée de la nouvelle politique d'éducation environnementale lancée en février 2009, il est très clair que cette politique vise à susciter l'action de tous les acteurs impliqués dans le système éducatif : « La responsabilité ne devrait pas tomber uniquement sur le dos des enseignants » (Boucher, 2010). Par contre, les enseignants vont jouer un rôle clé dans l'atteinte des objectifs. Ces derniers jouent le rôle d'intermédiaires entre les décisions prises par la structure organisationnelle (ministère, cadres des conseils) et leur application face à la population estudiantine. Les enseignants devraient idéalement être une source d'information fiable au sujet des enjeux environnementaux et agir comme modèle pour les élèves en adoptant des comportements écoresponsables. Une tâche principale des enseignants sera d'amener les élèves à faire le lien entre les initiatives écoresponsables du conseil scolaire et des écoles et les connaissances apprises en salle de classe au sujet des enjeux environnementaux.

## **v. Présentation du projet de recherche**

L'élaboration d'une politique ministérielle en éducation environnementale semble être un pas dans la bonne direction. C'est une première étape logique et nécessaire afin d'encourager, d'organiser et de structurer les efforts du système éducatif ontarien à mieux conscientiser sa population face aux enjeux environnementaux et l'inciter à passer à l'action. Par contre, cette politique peut être considérée comme étant diffusée sans tenir compte de facteurs importants. Une étude publiée en 2009, portant sur les valeurs environnementales et les actions écoresponsables des Canadiens, conclut qu'il est peu probable que l'ajout d'une infrastructure pro-environnementale (comme la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario) va augmenter à elle seule les actions écoresponsables (Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau, 2009).

La nature de la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario laisse croire que l'effort investi dans son application variera entre les conseils scolaires, les écoles et les enseignants puisqu'il y a beaucoup de flexibilité dans la façon de la mettre en œuvre. Le

ministère de l'Éducation de l'Ontario s'engage à appuyer les conseils scolaires dans la mise en pratique de la politique par l'entremise de plusieurs actions (Annexe A). Par contre, il ne semble pas y avoir un contrôle étroit ni un plan concret prévu pour vérifier l'adhésion des conseils scolaires et des écoles à la politique.

En salle de classe, l'enseignant a la responsabilité de suivre les consignes des programmes cadre des matières qu'il enseigne et de le faire de la façon prescrite par les politiques établies par le ministère de l'Éducation. Puisqu'il existe maintenant une politique environnementale pour les écoles de l'Ontario, c'est le devoir de tous les enseignants d'y adhérer. L'enseignement en Ontario est une profession règlementée par un ordre professionnel veillant à ce que ses membres adhèrent à des normes d'exercice et de déontologie claires et à rendre compte au public de la manière dont ils acquittent de leurs tâches. Nous faisons conséquemment confiance aux professionnels en éducation prenant pour acquis qu'ils remplissent minutieusement leurs fonctions et répondent à leur devoir. Lorsqu'interrogé au sujet de comment le ministère s'assurera de la mise en pratique de sa politique, Paul Overy, conseiller principal des politiques et programmes en langue française du ministère de l'Éducation répond que « C'est un engagement moral collectif que d'adhérer à la politique » (Overy, 2011). Le but principal de la politique est de faire progresser l'éducation environnementale au sein du système éducatif de la province, mais le ministère de l'Éducation ne définit pas exactement ce que constitue un niveau convenable d'adhésion. Nous ne suggérons pas qu'un niveau plus élevé de coercition et de contrôle de la part du ministère serait préférable. Certaines études démontrent d'ailleurs le contraire (Lavergne, Sharp et Pelletier, 2010). Toutefois, le niveau de succès qu'aura cette politique dite *douce* est à la merci de ceux qui sont responsables de l'appliquer puisque leur niveau d'adhésion peut varier considérablement. Alors qu'un enseignant sceptique ou indifférent introduira des pratiques simplistes à ses méthodes de travail pour s'aligner légèrement à la politique, un autre plus enthousiaste entreprendra des projets beaucoup plus ambitieux. Il n'est pas inconcevable que pour certains, cette politique puisse être tout simplement mise de côté. Bref, si nous prenons pour acquis que les enseignants s'acquitteront de leur tâche d'appliquer la politique d'éducation environnementale sans assurer les suivis nécessaires pour les encadrer, les encourager et les faire cheminer, il est possible que des enseignants, des écoles et même des conseils consacrent très peu d'effort à la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Il semblerait donc que si le ministère veut assurer la réussite de sa politique, il doit trouver une façon d'assurer son renforcement sans trop paraître coercitif.

Dans le cas où les valeurs environnementales des enseignants s'avèrent être un facteur important qui déterminera le niveau d'engagement des enseignants face à cette politique, cette information pourrait servir d'outil important dans cette quête d'équilibre.

La présente étude fut inspirée par plusieurs questions. Est-ce que les enseignants sont prêts à agir en fonction de ce que demande cette politique? Les valeurs environnementales préalables des enseignants auront-elles un impact sur la façon qu'ils perçoivent et accueillent cette politique? Considérant les multiples contraintes, comme le manque de temps ou de ressources, est-ce que les valeurs environnementales des enseignants sont suffisamment ancrées pour que la réceptivité de la politique soit positive? Serait-il possible de mieux orienter les efforts d'application de cette politique en déterminant l'impact des valeurs environnementales des enseignants?

En sondant un échantillon de la population enseignante francophone du Nord de l'Ontario, l'étude permet de tâter le pouls de la place qu'occupe l'éducation environnementale dans la culture des enseignants de cette province, voir même du pays. La recherche vise, d'une part, à mesurer les valeurs écologiques des enseignants d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario à l'aide de l'échelle du *New Ecological Paradigm* de Riley E. Dunlap (Annexe B) (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000). Ensuite, elle vise à évaluer l'accueil de la politique par ces mêmes enseignants. Ceci permettra d'établir s'il existe une relation entre les valeurs écologiques des enseignants et leur réceptivité par rapport à la politique. L'intérêt pour les valeurs est dû en partie au principe qu'elles influencent ce que l'on croit et conséquemment les comportements qu'on adopte (Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau, 2009). Cet aspect de la recherche sera développé au chapitre 1.

Au chapitre 2, nous verrons que la cueillette d'information fut réalisée à l'aide d'un sondage administré à tous les enseignants du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario (CSPNE) de février à avril 2011. L'hypothèse présentée est la suivante :

*Il existe un lien étroit entre les valeurs environnementales des enseignants et la réception qu'ils manifesteront pour la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Les enseignants faisant preuve de valeurs écologiques plus prononcées seront portés à manifester davantage d'enthousiasme face aux implications que représentent les attentes de la politique dans leur travail. De plus, il est pressenti que certaines variables, telles que l'âge et le sexe du répondant, affecteront les valeurs écologiques.*

En testant l'hypothèse, nous obtiendrons un aperçu de l'attitude collective de la population enseignante face à l'environnement. Les résultats de cette recherche permettront de mieux cerner le potentiel de réussite de la politique et donc, de la forme et de l'ampleur de l'intervention que ce conseil scolaire devra investir si on veut augmenter les chances de succès de cette politique.

#### **vi. Retombées possibles de la recherche**

Deux scénarios plausibles découlent du présent mémoire de recherche. Selon le premier scénario, il existe clairement une relation entre les valeurs des enseignants et la réception de la politique tel que prévu par l'hypothèse. En considérant ceci, le conseil scolaire pourrait mieux évaluer l'approche qu'il doit adopter pour promouvoir la politique. Les cadres du conseil scolaire sauraient, par exemple, que les efforts investis à faire évoluer les valeurs environnementales des enseignants, tel qu'offrir de la formation en écologie, seraient possiblement liés à une meilleure adhésion à la politique.

Selon le deuxième scénario, notre hypothèse est réfutée par nos données et il n'y a aucun signe d'une relation entre les valeurs des enseignants et la réception de cette politique. L'étude serait quand même utile. Les cadres du conseil scolaire sauraient qu'il n'est pas essentiel d'essayer de faire évoluer les valeurs écologiques des enseignants avant d'entreprendre toute autre initiative de la politique puisque cela n'aurait pas d'impact significatif. Ce type de résultat serait tout de même surprenant dans la mesure où, comme nous le verrons au chapitre 1, plusieurs spécialistes ont déjà souligné de diverses manières que les valeurs des individus et des groupes influencent leur comportement.

Un lien de causalité allant des valeurs écologiques (cause) à l'action (effet) est d'ailleurs reconnu par les créateurs de la politique au ministère de l'Éducation de l'Ontario. En effet, cette politique se fonde sur le postulat que l'enseignement influence les valeurs écologiques des élèves, et qu'une amélioration des valeurs écologiques se traduit par des comportements plus écoresponsables. En bref, il semble pertinent de s'interroger sur les valeurs écologiques des enseignants et leurs impacts sur leur appropriation de la politique mise en place par le ministère.

Dans le premier chapitre, nous nous pencherons donc sur le rôle des valeurs par rapport à l'action sociale d'une manière générale, pour ensuite examiner plus spécifiquement l'impact qu'il semble avoir sur l'action environnementale. Dans le deuxième chapitre, la méthode utilisée pour cette recherche sera présentée. L'accent est mis sur le choix de l'échelle du NEP de Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000) pour mesurer les valeurs environnementales des enseignants. Dans le troisième chapitre, nous examinerons les résultats de l'analyse des données pour ensuite tirer quelques conclusions.

**CHAPITRE 1**  
**L'importance des valeurs environnementales**

Les facteurs qui influencent la volonté d'agir de façon écoresponsable sont complexes et variés. Ils furent largement explorés pendant les derniers 30 ans par plusieurs psychologues et sociologues. Assurément, certains citoyens se préoccupent plus des questions environnementales que d'autres. Plusieurs recherches démontrent que de façon générale, les gens éduqués, les jeunes, les femmes et ceux ayant un penchant politique progressiste priorisent davantage ces questions et adoptent plus facilement des comportements écoresponsables. (Koger et Winter, 2010)

D'après Kollmuss et Agyeman (2002), il existe deux types d'action environnementale : l'action directe et l'action indirecte. L'action directe désigne toute action qui a un impact directement lié à la réduction de l'empreinte écologique comme recycler, opter pour le vélo au lieu de la voiture et acheter des produits locaux. L'action indirecte désigne toute action qui vient appuyer l'action directe. Par exemple, prélever des fonds pour financer une piste cyclable dans une communauté ne réduit pas en soit le montant de carbone émis dans l'atmosphère. Cette action facilite par contre l'utilisation du vélo au lieu de la voiture, ce qui réduit les émissions atmosphériques nuisibles. Le prélèvement de fond pour une piste cyclable est donc une action environnementale indirecte puisqu'elle aide à la concrétisation de l'action environnementale directe d'opter pour le vélo. D'autres exemples d'action environnementale indirecte consistent, entre autres, à offrir un don monétaire à une organisation environnementale, faire de l'activisme politique ou rédiger des articles à orientation pro environnementale. Toute action pédagogique traitant de l'éducation environnementale est aussi une forme d'action écoresponsable indirecte (Kollmuss et Agyeman, 2002). L'éducation environnementale n'a pas un impact immédiat sur l'environnement, mais peut faire toute la différence dans la concrétisation des actions directes d'écoresponsabilité.

Sans l'action environnementale indirecte, l'action environnementale directe peut difficilement se concrétiser. Plusieurs actions pro-environnementales ne peuvent être accomplies que si certaines infrastructures sont en place. Un système de recyclage dans la communauté ou l'accès au transport en commun n'en sont que des exemples. Ceux-ci sont des facteurs externes qui influencent considérablement les comportements environnementaux des individus. L'absence de tels services entravent les actions pro-environnementales. Ces obstacles institutionnels se franchissent principalement par l'entremise des revendications et des actions citoyennes, donc par des actions d'écoresponsabilité indirectes. D'après Kollmuss et Agyeman (2002), de là vient l'importance d'explorer davantage les facteurs qui mènent à

l'action écoresponsable indirecte telle que l'éducation environnementale. C'est d'ailleurs, en partie, ce que tente de faire ce mémoire de recherche en explorant l'influence des valeurs environnementales des enseignants du CSPNE face à une action indirecte, c'est-à-dire l'accueil qu'ils offrent à la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario.

## 1.1 Les valeurs environnementales

Pour examiner la relation entre les valeurs environnementales et l'action écoresponsable, il est d'abord essentiel de définir ce qui est entendu par le terme « valeur environnementale » puisque le mot « valeur » peut être interprété de plusieurs façons. Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005) utilisent une définition qui se justifie bien dans ce contexte : « *values are (a) concepts or beliefs, (b) about desirable end states or behaviors, (c) that transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behavior and events, and (e) are ordered by relative importance* » (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005 p.345). Bref, nous parlons des valeurs générales des individus, de leurs attitudes et de leurs croyances face à l'environnement.

Les auteurs du livre *The Psychology of Environmental Problems*, Susan Koger et Deborah Du Nann Winter (2010), classent les gens en deux catégories d'après leur réaction face aux problèmes environnementaux. Il y a les « rassurés » (*the Boomsters*) et les « inquiets » (*the Dommsters*). Par exemple, les « rassurés » perçoivent l'augmentation de la population humaine d'un œil positif puisque celle-ci crée la demande qui maintient la croissance économique. Les limites de capacité des écosystèmes ne sont pas un enjeu pour eux, puisque contrairement aux autres organismes vivants, l'humain possède la capacité d'adapter son habitat à ses besoins grâce aux développements technologiques. Pour les « rassurés », les problèmes environnementaux se régleront dès qu'il existe un réel besoin qui crée une demande et active le mécanisme de l'économie de marché. Lorsque les conséquences seront plus sévèrement ressenties par la population, le monde des affaires réagira en investissant de l'argent pour rechercher et développer la technologie qui répondra au besoin. Autrement dit, si l'économie mondiale n'est présentement pas basée sur des entreprises écoresponsables, c'est qu'il n'en existe pas un réel besoin. Les « inquiets », de leur côté, ont plutôt tendance à militer pour des changements sociétaux profonds qui mèneront l'humanité à vivre davantage en harmonie avec les écosystèmes en les modifiant le moins possible. Sinon, l'humanité

risque de vivre des difficultés considérables dans un avenir prochain. Tant que l'anxiété ressentie par les « inquiets » ne mène pas au désespoir et au décrochage total de leur intérêt en toute chose environnementale, ceux-ci ont plus tendance à vouloir prévenir les problèmes environnementaux que les « rassurés ».

Selon Koger et Winter (2010), l'écart entre les « inquiets » et les « rassurés » est intéressant puisqu'il démontre que les perceptions et les réactions face à l'information reçue au sujet de l'environnement naturel dépendent de leurs perceptions. Les « rassurés », autant que les « inquiets », appuient leur point de vue sur des données scientifiques, mais leurs conclusions sont basées sur beaucoup plus que des faits. Elles se fondent sur leurs instincts et leurs valeurs. Les réactions divergentes des « rassurés » et des « inquiets » aux problèmes environnementaux sont importantes puisqu'elles influencent la manière dont ces phénomènes sont compris. Les différentes interprétations mènent à des comportements variés. Ainsi, certains sont plus aptes à entreprendre des actions écoresponsables que d'autres.

La mesure des valeurs écologiques des enseignants devrait donc indiquer si cette population est majoritairement composée de « rassurés » (*Boomers*) ou d'« inquiets » (*Doomsters*). Logiquement, les « inquiets » devraient avoir tendance à agir de façon plus écoresponsables que les « rassurés » qui ne sont pas angoissés par les problèmes écologiques. De plus, bien que Koger et Winter (2010) ne le spécifient pas, il semble raisonnable de penser que ceci s'appliquerait autant pour l'action indirecte que pour l'action directe. Voilà en partie ce que tente de vérifier cette étude.

Il est raisonnable de supposer que les gens adoptent certains comportements en fonction des valeurs, perceptions et idéologies qu'ils forment à partir de leurs connaissances et de leurs interprétations des situations données. Des recherches quantitatives ont par contre démontré qu'il existe un écart entre les valeurs et l'action prise face aux problèmes environnementaux. L'attitude et les valeurs ne déterminent pas directement le comportement. Elles influencent plutôt les intentions d'agir, et c'est à partir de ces intentions que se forment les comportements concrets (Kollmuss et Agyeman, 2002). Ceci dit, il est difficile de prévoir le niveau d'influence qu'auront les valeurs environnementales d'un individu sur ses intentions d'adopter des comportements dits écoresponsables. L'analyse des causes de comportements est complexe puisque plusieurs variables influencent les actions de l'être humain. De plus, c'est une chose de modifier certains comportements afin de réduire son empreinte écologique

à la maison, sur son propre temps et à son propre rythme, cela en est une autre de répondre à la demande ministérielle d'ajouter à son horaire, souvent déjà trop chargé, des actions visant à faire avancer un dossier comme celui de l'éducation environnementale, dans le contexte du travail quotidien d'un pédagogue.

Toutefois, quelques théories en sociologie mènent à croire que les valeurs environnementales des enseignants devraient avoir un impact considérable sur la façon qu'ils accueillent la nouvelle politique. Il y a par exemple la théorie fonctionnaliste de Malinowski (1968), l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969), les propos de Durkheim (1988) sur les faits sociaux, l'étude de Kollmuss et Agyeman (2002) sur ce qui cause l'écart entre l'intention d'agir de façon favorable à l'environnement et l'action pro-environnementale concrète et l'analyse par John Hannigan (2006) sur la façon dont les valeurs culturelles influencent la perception des risques environnementaux. Dans les prochaines pages, nous présenterons brièvement ces différentes théories sociologiques d'auteurs renommés en commençant par quelques explications généralisés sur les valeurs.

## **1.2 Les valeurs selon certaines grandes théories sociologiques**

L'intérêt pour les valeurs est dû en partie au fait qu'elles influencent ce que l'on croit et perçoit et conséquemment, les comportements qu'on adopte (Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau, 2009). Ceux qui s'inquiètent de l'impact humain sur l'environnement ont souvent pris pour acquis que la modification des valeurs chez les individus est la clé qui mène à des comportements plus sains pour l'environnement naturel. Ce point de vue suppose que les valeurs influencent nos décisions individuelles ainsi que collectives et que l'adoption de certaines valeurs peut ainsi mener à la prise de décisions plus écoresponsables. Certaines recherches montrent la validité de cette supposition, mais elles mettent aussi en relief la complexité de la question.

### **1.2.1. Bronislav Malinowski**

D'après Malinowski (1968), tout ce que font les humains est lié à deux types de besoins : les besoins primaires et les besoins dérivés. Les besoins primaires se définissent par les besoins biologiques. Les besoins dérivés se résument par les besoins culturels. Si dans son environnement social, il est mal vu d'adopter un comportement quelconque, l'individu peut

ressentir une pression d'agir d'une certaine façon afin d'éviter des situations gênantes avec ses pairs. Parallèlement aux propos de Durkheim (1988), Malinowski (1968) nous dit que la somme des expériences individuelles vient créer une culture ou un contexte social qui, à son tour, influence les individus qui s'y retrouvent.

### **1.2.2 Herbert Blumer et l'interactionnisme symbolique**

En psychologie et en sociologie, il y a une tendance à définir le comportement comme étant le produit de plusieurs facteurs identifiables. Ces facteurs sont perçus comme des variables qui produisent certains comportements sous certaines conditions. Les psychologues s'appuient sur des facteurs comme les stimuli, les attitudes et les motivations conscientes ou inconscientes comme étant les causes des comportements humains. Les sociologues s'appuient plutôt sur des facteurs comme le statut social, le rôle social, les attentes culturelles, les normes et les valeurs, les pressions sociales ainsi que les affiliations à un groupe pour fournir de telles explications. Dans ces deux cas, d'après Herbert Blumer (1969), le sens que l'individu attribue aux choses (la perception qu'ils en ont) n'est pas suffisamment pris en considération.

Blumer (1969) a développé le principe de l'interactionnisme symbolique pour expliquer comment les actions d'un individu dépendent des significations que celui-ci construit. L'interactionnisme symbolique renvoie à trois affirmations. La première suggère que les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que celles-ci ont pour eux. Le second prétend que le sens des choses provient des interactions de chacun avec les autres humains. Le dernier déclare que le sens des choses est manipulé et modifié par un processus d'interprétation continu.

De ces principes, on peut déduire que des « objets » comme les problèmes environnementaux ou une politique gouvernementale n'influencent pas directement l'action individuelle car celle-ci dépend d'un intermédiaire entre l'« objet » et l'action qui est la perception de l'« objet ». Entre outre, si un comportement était simplement attribuable à des facteurs extérieurs (la société par exemple), il n'y aurait aucun besoin de se préoccuper du sens attribué par la personne envers la chose qui est l'objet de son action. En autres mots, on pourrait s'attendre à ce qu'un être humain, sous l'influence de facteurs externes contraignants donnés, soit d'une certaine façon prévisible. Mais la prédiction de comportement est plus

complexe puisqu'il faut prendre en considération le sens donné par l'individu à tous les éléments qui l'entourent. La même dynamique influencée par les mêmes facteurs identifiables ne donnera pas toujours lieu à des comportements similaires d'un individu à l'autre, à cause du différent sens attribué par l'individu à la situation donnée.

L'interactionnisme symbolique décrit le « sens des choses » comme étant un produit social qui émerge de l'interaction humaine (Blumer, 1969). Le sens des choses est donc aussi influencé par le processus d'interactions entre les êtres humains. Par exemple, le sens d'une chose pour une personne provient partiellement de la façon dont les autres agissent envers elle par rapport à cette chose. L'action des autres définit en partie le sens de la chose pour l'individu.

Selon une logique semblable à l'interactionnisme symbolique, Dewey (1939) et Habermas (1991) ont étudié le rôle de la communication dans les changements de valeurs. Ils disent que la communication avec d'autres individus forme et modifie l'accent mis sur les valeurs au cours de la vie de l'individu. Notre sens d'identité et les valeurs auxquelles nous attribuons le plus d'importance sont développés par l'interaction avec ceux dont nous respectons les points de vue. C'est de cette façon qu'une communauté développe des valeurs communes, bien que jamais complètement en accord. Ils soulignent que la délibération et la conversation peuvent mener à la réflexion et à l'évolution des valeurs (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005).

### **1.2.3 Le fait social d'Émile Durkheim et le fonctionnalisme**

En recourant à des approches différentes, d'autres sociologues ont insisté sur l'importance de comprendre en quoi l'action individuelle est liée à des valeurs culturelles. Selon Émile Durkheim (1988), par exemple, l'action individuelle est déterminée par un « fait social » qu'il nomme la « conscience collective ». Un fait social désigne « à peu près tous les phénomènes qui se passent à l'intérieur de la société, pour peu qu'ils présentent, avec une certaine généralité, quelque intérêt social ». Pour Durkheim, l'action de l'individu dépend beaucoup du contexte social dans lequel il se trouve. L'être humain agit, en quelque sorte, en fonction du rôle qu'il ressent que la société lui impose. C'est ainsi que la conscience collective encourage l'individu à agir d'une certaine façon. Si l'individu agit en fonction des faits sociaux, c'est qu'il est contraint de le faire :

« Non seulement ces types de conduite ou de pensée sont extérieurs à l'individu, mais ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non. Sans doute, quand je m'y conforme de mon plein gré, cette coercition ne se fait pas ou se fait peu sentir, étant inutile. Mais elle n'en est pas moins un caractère intrinsèque de ces faits, et la preuve, c'est qu'elle s'affirme dès que je tente de résister. » (Durkheim, 1988 p.96)

En définitive, plus il y a d'individus influencés par l'environnement culturel en tant que « fait social », plus celui-ci vient renforcer chez les gens le sentiment de coercition qui les mènent à adopter des points de vue et des comportements qui s'alignent avec cette même culture.

### **1.3 Les valeurs environnementales dans les études plus récentes**

Le travail de Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005) aborde les multiples études sur les valeurs qui ont le potentiel d'influencer la façon que l'on traite l'environnement. Se basant sur les travaux de Stern et ses collègues (1993, 1994) et de Merchant (1992), ils disent qu'il y a au moins trois valeurs de base associées à la préoccupation pour l'environnement : l'intérêt personnel (*self interest*), l'altruisme humaniste (*humanistic altruism*) et l'altruisme biosphérique (*biospheric altruism*). L'intérêt personnel mène à la préoccupation pour l'environnement puisque son bien-être a un impact sur l'individu et sur ceux qu'il aime. L'altruisme humaniste mène à la préoccupation environnementale de soi, de ses proches et inclut une communauté plus large, voir même l'humanité au complet. L'altruisme biosphérique mène à une préoccupation pour l'environnement qui dépasse celle de l'humanité pour inclure les autres espèces vivantes et le bien-être des écosystèmes au complet, sans nécessairement prendre en considération l'influence de ceux-ci sur le bien-être de l'humanité.

Nos valeurs nous aident à formuler nos opinions et à décider comment réagir face à un obstacle. Mais encore une fois, l'effet des valeurs sur l'action est complexe. Les valeurs n'agissent pas seules et n'affectent pas toutes nos décisions. Elles agissent donc indirectement sur nos prises de décisions. Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005) discutent de la théorie de la préoccupation et du comportement environnemental basée sur une succession de facteurs qui débute avec les valeurs qui mènent aux croyances, qui à leur tour mènent aux normes (*values – beliefs- norms (VBN) theory of environmental concern and behavior*) pour illustrer les liens indirects qui existent entre les valeurs et la prise de décision au sujet de l'environnement.

Cette théorie présentée par Stern, Dietz , Abel, Guagnano et Kalof (1999) suggère que nos valeurs influencent nos croyances générales au sujet de l'environnement (*worldview*), qui à leur tour influencent notre interprétation des conséquences engendrées par les changements environnementaux sur les choses que nous valorisons (les ressources). Notre interprétation des conséquences influence ensuite la façon dont nous percevons notre capacité d'intervenir pour réduire ce qui menace nos ressources. Ceci affecte à son tour la création des normes à respecter dans la gestion des ressources naturelles.

Les études de Schultz et Zelezny (1999) démontrent une corrélation entre les valeurs, surtout celles reliées à l'altruisme, et les comportements écoresponsables auto rapportés (*self reported*). Plus précisément, ils ont trouvé que l'altruisme biosphérique est positivement relié à l'action écoresponsable dans quatre des cinq pays sondés. Ils ont obtenu des résultats similaires dans une étude ultérieure visant des étudiants de quatorze pays différents. Similairement, Nordlund et Garvill ont découvert que l'altruisme exerce une influence indirecte sur la volonté de réduire l'utilisation de la voiture suite à une étude sur un échantillon de la population suédoise (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005).

Les valeurs dites traditionnelles, similaires à celles décrites par le *Dominant Social Paradigme* (DSP) de Riley E. Dunlap (1978), ont aussi un impact sur l'action environnementale. D'après Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005), ceux qui ont de fortes valeurs traditionnelles (conservatrices) tendent à être moins écoresponsables. Ceci indique que l'environnementalisme peut être perçu comme une contradiction face aux valeurs traditionnelles puisqu'il demande un éloignement des types de comportements traditionnels. Cela suggère aussi que les valeurs traditionnelles font partie d'un cadre de valeurs qui favorise le marché libre plutôt que l'intervention gouvernementale et donc, est résistant à la régularisation qui accompagne habituellement les politiques environnementales (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005). Dunlap et Van Liere (1978) suggèrent que la société occidentale subit une transition qui la mène progressivement à passer des valeurs traditionnelles (*Dominant Social Paradigme* ou DSP) au NEP (*New Ecological Paradigm*), une mentalité qui considère d'avantage les impacts environnementaux découlant des activités humaines. Le thème des valeurs traditionnelles (DSP) et des valeurs reliées au NEP sera abordé de plus près au deuxième chapitre.

En ajustant la lentille pour observer l'influence des valeurs sur l'action des organisations plutôt que sur l'action de l'individu, Nilsson, von Borgstede et Biel (2004) ont demandé aux dirigeants d'entreprises privées et d'entreprises publiques suédoises d'évaluer les valeurs de leur organisation. Cette étude a trouvé que les valeurs ont une influence considérable dans l'acceptation de politiques environnementales chez les entreprises publiques mais pas du tout chez les entreprises privées (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005). C'est possiblement parce que le mandat de l'État est d'assurer le bien-être collectif tandis que l'entreprise privée cherche plutôt le profit et que les politiques environnementales tendent à réduire ces marges de profits à court terme.

Il est clair que l'altruisme domine dans la littérature traitant des valeurs reliées à l'environnement. Ce n'est pas pour dire qu'il n'y a pas d'autres valeurs qui influencent considérablement l'action environnementale (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005). La théorie du VBN (*values-beliefs-norms theory of environmental concern and behavior*) stipule que l'intérêt personnel, l'altruisme humaniste et l'altruisme biosphérique sont les déterminants fondamentaux de la préoccupation pour l'environnement. Ces valeurs sont perçues comme étant les déterminants de l'environnementalisme les plus stables tout au long de la vie de l'individu. Cela signifie qu'elles sont les plus difficiles à changer à court terme, mais à long terme, les changements de valeurs peuvent avoir le plus grand impact sur la prise de décision au sujet de l'environnement. De plus, il est considéré qu'elles influencent la vision du monde et certaines croyances des gens. Le VBN considère que les valeurs ont une influence directe modeste, mais une influence indirecte considérable sur la prise de décision environnementale. L'influence indirecte réfère aux valeurs qui influencent d'abord nos normes ou nos croyances, qui par la suite influencent l'action (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005).

En bref, une des conclusions de Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005) est que les valeurs permettent raisonnablement de conceptualiser la façon dont nous prenons nos décisions par rapport à l'environnement. En considérant la relation entre les valeurs et l'action écoresponsable, Schultz et Zelezny (1999) prétendent que les messages environnementaux pourraient être plus efficaces s'ils étaient orientés de façon à satisfaire les valeurs dominantes du groupe cible. Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005) disent que les valeurs ont une grande influence sur la préoccupation écologique, mais davantage d'études sont nécessaires avant de pouvoir tirer des conclusions claires sur comment changer les valeurs, comment ces

changements de valeurs influencent le comportement et comment améliorer nos méthodes de déploiement de nos valeurs dans la prise de décisions collectives.

### 1.3.1 La perception du risque

D'après Thomas Dietz « *Changes in values are seen as leading to changes in decisions and thus to changes in behavior. However, decisions are influenced by more than values, and behaviours are not always the result of thoughtful decisions* » (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005, p.337). Une étude de Whitfield, Dietz et Rosa (1999) a démontré que les valeurs avaient une influence sur la perception du risque associé aux changements environnementaux. Ceux qui sont altruistes perçoivent plus de risque que ceux qui adoptent des valeurs traditionnelles. Parallèlement, Slimak (2003) a trouvé que les valeurs altruistes (humanistes et biosphériques) influencent la perception de risques environnementaux de plusieurs manières, notamment chez le public général, ceux qui sont attentifs aux changements climatiques, les analystes de risques et les preneurs de décisions face aux risques (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005).

La nature sociale de l'action environnementale a aussi été relevée par Douglas et Wildavsky (1982). Ils prétendent que si la construction du sens de l'information mène l'individu à considérer un problème environnemental comme étant un risque, celui-ci sera davantage porté à passer à l'action. Dans leur livre *Risk and Culture*, Douglas et Wildavsky (1982) classent les gens en trois catégories d'après la façon qu'ils interprètent le risque : les individualistes, les hiérarchiques et les égalitaires. L'individualiste fait confiance aux lois du marché et se préoccupe moins des problèmes écologiques. Le hiérarchique est plutôt en faveur de la bureaucratie gouvernementale et se situe à l'extrémité opposée de l'individualiste lorsqu'il s'agit de questions environnementales. L'égalitaire se situe dans la zone frontalière entre les deux autres :

*« Egalitarian groups have a cosmology or world-view that is more or less equivalent to the "New Ecological Paradigm" discussed by Catton and Dunlap. Unbridled economic growth is frowned upon, the authority of science is questioned and our boundless faith in technology is declared unwise. »* (Hannigan, 2006 p.109)

La perception du risque dépend moins des preuves scientifiques ou de l'existence réelle du danger, mais plutôt du groupe d'intérêt qui réussit à influencer la perception de l'individu.

Différents groupes d'intérêts tentent d'influencer le comportement des gens (Hannigan, 2006). En prenant les sables bitumineux de l'Alberta comme exemple, certains groupes environnementaux veulent amener les gens à manifester leur opposition à l'exploitation de cette ressource énergétique en relevant les dangers environnementaux. D'autres groupes ont intérêt à minimiser la perception des risques environnementaux associés à l'exploitation de cette ressource, afin de protéger leurs intérêts économiques. Le groupe qui réussit le mieux à convaincre les individus, par l'entremise de sa campagne, influencera la perception du risque et déterminera dans quelle catégorie (l'individualiste, le hiérarchique ou l'égalitaire) figureront ceux-ci face à cette question polarisée.

En se basant sur les propos d'un article de Malcolm Spector et John Kitsuse « *Social problems : a reformulation* » (1973), Hannigan (2006) décrit le principe du constructivisme social pour expliquer le processus de l'interprétation du risque. Les problèmes sociaux se définissent principalement par les actions de groupes d'intérêt. La fréquence des activités et le nombre de participants sont tous deux des variables importantes. De ce point de vue, la fréquence des actions de groupes d'intérêts envers une cause quelconque, comme l'abolition de l'utilisation d'un contaminant, serait une plus forte influence sur l'interprétation des risques que les véritables risques associés à ce contaminant.

« *From this perspective, the evidence of a crime problem is not that the rate of crime is high or higher than it used to be but that many individuals and groups are complaining and the activities of numerous agencies are mandated to do something about these complaints.* » (Spector et Kitsuse, 1973, p.148)

La perception des problèmes environnementaux dépendrait donc, en partie, de trois composantes du processus de constructivisme social : les affirmations (*the claims themselves*), ceux qui font les affirmations (*claims-makers*) et le processus d'affirmations (*claims-making process*). Le succès d'une campagne d'un groupe d'intérêt dépend de la nature du message diffusé, de la perception du public face à ce groupe d'intérêt et de la façon que le message est diffusé (Hannigan, 2006). Ici encore, l'intensité de l'opinion publique n'est pas nécessairement le reflet de l'importance ou de l'urgence objective que représente un problème social, mais plutôt du résultat du processus de construction social qui se reflète dans les valeurs que s'approprie l'individu. Ceci étant dit, ce ne sont pas toutes les constructions de problèmes sociaux qui réussissent à susciter une réaction du public en général. Certaines

affirmations faites par certains groupes sont perçues comme étant trop extrêmes, trop misanthropes ou trop complexes. Le public n'adhère pas toujours aux affirmations, surtout lorsque les changements demandés représentent trop de sacrifices au style de vie (Hannigan, 2006).

### **1.3.2 L'étude d'Agyeman et Kollmus**

L'étude de Kollmus et Agyeman (2002) de l'Université Tufts au Massachusetts analyse les différents facteurs qui influencent, de façon favorable ou défavorable, l'adoption de comportements écoresponsables. En explorant l'évolution des différents modèles développés, ils proposent leur propre modèle qui classe les variables en deux grandes catégories : les facteurs externes (par exemple institutionnels, économiques, culturels et sociaux) et les facteurs internes (par exemple niveau de connaissances et de conscientisation, l'attitude, les émotions, les valeurs, les responsabilités et les priorités). Puisque la présente étude traite aussi des valeurs et des attitudes face à l'environnement, elle s'insère bien dans la catégorie des facteurs internes décrit par Kollmus et Agyeman (2002). La politique du ministère de l'Éducation est une variable institutionnelle et peut donc être considérée comme étant un facteur externe. Ce que Kollmus et Agyeman (2002) nous disent, c'est qu'il ne suffit pas de développer et d'envoyer une nouvelle politique. Il faut aussi considérer les facteurs internes tels que les attitudes et les valeurs environnementales de ceux qui doivent la mettre en pratique.

Un des modèles sociologiques sur lequel Kollmus et Agyeman (2002) se sont basés dans l'élaboration de leur propre modèle est celui de Fietkau et Kessel (1981). Ce modèle est constitué de cinq catégories de variables qui influencent le niveau d'écoresponsabilité des actions d'un individu :

- l'attitude et les valeurs ;
- les possibilités d'agir de façon écoresponsable ;
- les incitatifs : d'autres facteurs internes qui encouragent l'action écoresponsable mais qui ne proviennent pas de valeurs purement environnementales (par exemple les épargnes économiques) ;
- la rétroaction perceptive sur l'action écoresponsable : l'individu doit percevoir un renforcement positif de ses actions ;
- les connaissances.

Les attitudes et valeurs environnementales, qui sont influencées par les connaissances et qui influencent à leur tour la perception des conséquences liées à l'action, représentent les facteurs internes qui seront évalués avec l'aide de l'échelle de Dunlap, telle que décrite au prochain chapitre. Les incitatifs représentent un autre facteur interne, mais qui n'est pas mesuré dans cette étude. Les facteurs externes sont représentés par les occasions d'agir de façon écoresponsable et par la perception des conséquences liées à l'action.

Kollmuss et Agyeman (2002) mentionnent aussi que les facteurs démographiques, tel que l'âge ou le sexe de l'individu, peuvent influencer plusieurs variables autant internes qu'externes. C'est aussi ce que démontrent les études de Dunlap et Van Liere (1978). Tel que mentionné auparavant, ils ont présenté dans les années 1970 ce qu'ils considéraient être la vision traditionnelle des êtres humains face à l'environnement naturel. Dans cette vision, nommée *Dominant Social Paradigm* (DSP), l'être humain est maître de son environnement et libre de faire ce qu'il désire avec les ressources illimitées de la planète. Suite à l'émergence du mouvement environnementaliste de cette époque, ils ont observé un changement graduel vers une nouvelle perception du monde (*worldview*) à propos de la relation entre l'être humain et son environnement naturel qu'ils nommèrent *New environmental Paradigm* (NEP). D'après leurs études, les gens moins âgés tendent à être plus ouverts à la nouvelle vision du monde plus écoresponsable que les gens plus âgés puisqu'ils ont moins été exposés à la vision traditionnelle (Dunlap et Van Liere, 1978).

### **1.3.3 L'autodétermination**

D'après Lavergne, Sharp, Pelletier et Holtby (2010), peu d'attention a été portée sur la façon dont les gens perçoivent l'approche du gouvernement dans la législation reliée à l'environnement et l'influence que ces perceptions peuvent avoir sur le comportement écologique. C'est ce qu'ils ont voulu clarifier avec leur étude. Dans leur article « *The role of perceived government style in the facilitation of self-determined and non self-determined motivation for pro-environmental behaviour* », ils font plusieurs constatations pertinentes à l'aide de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

La théorie de l'autodétermination (TAD) « *self-determination theory (SDT)* », de Deci et Ryan (2000), propose que la motivation humaine peut être séparée en trois catégories, chacune étant caractérisée par le montant d'autodétermination associée au comportement

cible. Il y a l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'amotivation se réfère à l'absence de motivation. C'est le manque d'intention d'agir et l'absence de régulation du comportement. Elle résulte d'un manque d'autodétermination qui survient puisqu'on n'accorde pas d'importance aux résultats ni aux valeurs qui sont rattachés au comportement (Lavergne, Sharp, Pelletier et Holtby, 2010). Les comportements qui sont motivés à l'origine par des pressions externes (non-autodéterminés) peuvent par contre devenir autodéterminés avec le temps. Les gens peuvent internaliser des valeurs et des comportements. La motivation intrinsèque est la forme de motivation la plus autodéterminée. Elle réfère aux comportements adoptés pour la simple satisfaction et le plaisir que l'action nous amène. La motivation extrinsèque est associée aux comportements que l'on adopte afin d'atteindre un but autre que pour le simple plaisir que celui-ci nous apporte. C'est un moyen d'arriver à ses fins. Deci et Ryan (2000) distinguent quatre différentes sortes de comportements provenant de motivations extrinsèques : par régulation intégrée, par régulation identifiée, par régulation introjectée et par régulation externe. Les motivations extrinsèques les plus autodéterminées sont celles du type par régulation intégrée, suivie par celles du type par régulation identifiée (Lavergne, Sharp, Pelletier, Holtby 2010).

La façon de faire d'un gouvernement est un facteur important à considérer parmi les variables qui influencent le comportement écoresponsable d'une société (Lavergne, Sharp, Pelletier 2010). Le gouvernement est responsable de l'élaboration et du renforcement des politiques environnementales. Il est vrai que les lois et les politiques environnementales sont une forme de contrôle, ce qui par définition, n'engendre pas la motivation purement autodéterminée. Mais les gens ne perçoivent pas tous les politiques du même œil. Un individu peut interpréter une politique environnementale comme étant coercitive, alors qu'un autre pourrait interpréter la même politique comme étant une simple suggestion et se sentir entièrement libre à y consentir ou pas. La motivation d'agir est reliée étroitement aux valeurs environnementales de l'individu puisqu'elles influencent la perception de la nature coercitive ou non coercitive de la politique. La perception de la nature coercitive ou non-coercitive de la politique pourrait donc influencer sa réception.

Toujours d'après l'étude de Lavergne, Sharp, Pelletier et Holtby (2010), la perception d'un gouvernement qui applique des politiques encourageant la motivation autonome est beaucoup plus favorable à l'adoption de comportements écoresponsables que la perception de politiques à motivation coercitive. En sondant un échantillon de 283 étudiants en psychologie

de l'Université d'Ottawa, la perception générale de ce groupe était que le gouvernement encourage davantage l'autonomie au lieu de contrôler les décisions et les actions écoresponsables. En effet : «These findings lend credence to the important role of self-determined motivation for the promotion of PEB [Pro-Environmental Behaviour] at an individual level » (Lavergne, Sharp, Pelletier, Holtby 2010, p.171-175).

#### **1.4 Les limites de la recherche**

La majorité des études portant sur les valeurs environnementales des individus utilise des sondages pour recueillir de l'information plutôt qu'observer directement les comportements écoresponsables associés à ces valeurs. Les valeurs sont donc mesurées à partir de comportements auto-rapportés, c'est-à-dire : ce que les individus affirment avoir entrepris comme comportements écoresponsables (*self-reported behavior*), l'expression de l'intention d'agir de façon écoresponsable (*behavioral intentions*) et d'autres expressions de préoccupation pour l'environnement. D'après Dietz, Fitzgerald et Shwom (2005), le lien entre le comportement auto-rapporté ou l'intention d'agir de façon écoresponsable et l'action réelle n'est pas direct.

Dans l'étude publiée en 2009, « *Why We Don't "Walk the Talk": Understanding the Environmental Values/Behaviour Gap in Canada.* », Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau (2009) disent que même si un individu manifeste des valeurs écologiques et a l'intention d'adopter des comportements reliés à l'environnementalisme, parfois certaines autres priorités peuvent compromettre l'action écoresponsable. L'étude cherchait à estimer combien de gens sont conscients d'un écart entre leurs valeurs environnementales et leur comportement envers l'environnement, ce que Kennedy et ses associés (2009) appellent « *environmental values – behaviour (EVB) gap* », ou l'écart EVB. Leur étude permet de définir plusieurs variables qui peuvent empêcher, nuire ou décourager les Canadiens à agir d'après leurs valeurs. Ils discernent trois catégories de variables créant l'écart entre les valeurs environnementales et les comportements adoptés :

- les variables traitant de l'individu : par exemple, les valeurs de base, les croyances environnementales et le manque de connaissances ;
- les variables de disponibilité : ce sont les facteurs comme le temps disponible, l'argent disponible et l'appui des autres membres dans son entourage ;

- les variables sociaux : elles incluent la perception du contrôle sur la prise de décisions et l'accès à certains services environnementaux communautaires.

Nous avons tous des valeurs fondamentales qui guident notre comportement. Une valeur peut être mise de côté en faveur d'une autre valeur qui domine sur celle-ci. Par exemple, un individu peut reconnaître les bénéfices environnementaux associés aux produits alimentaires biologiques, signe de l'existence d'une certaine valeur écologique. Par contre, si cette personne valorise davantage la frugalité, cette seconde valeur peut dominer sur la première et l'influencer à ne pas acheter des aliments biologiques vu leur prix plus élevé que les denrées alimentaires aux méthodes de production conventionnelles. De plus, l'individu peut valoriser l'environnement mais adopter des comportements néfastes envers celui-ci par simple ignorance de leurs impacts négatifs (Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau, 2009). Pour les enseignants, les variables ménagères auront sûrement un impact sur leur capacité de traduire leurs valeurs environnementales en actions réelles. Il n'est pas difficile de s'imaginer un enseignant pour qui l'environnement est d'une importance considérable, mais qui ne réussit pas à accomplir tout ce qu'il aimerait en éducation environnementale, faute de ressources. Pareillement, les variables sociétales peuvent nuire à l'enseignant dans la concrétisation de ses valeurs environnementales en actions tangibles. À titre d'exemple, il est difficile de gérer un programme de recyclage à l'école si la communauté dans laquelle elle est située n'offre pas de tels services. L'enseignant peut se sentir impuissant face à un tel problème et laisser tomber jugeant que tout cela est hors de son contrôle.

Parallèlement, Dunlap et Van Liere (1978) nous disent qu'il faut être prudent lorsque nous tentons de prédire le comportement écoresponsable des gens en se basant sur des réponses de sondage. Dès 1978, ils se disaient surpris du niveau élevé d'adhésion verbale des gens à des propos pro-environnementaux. D'après eux, il ne faut pas tirer des conclusions trop optimistes sur l'engagement public face à la protection de l'environnement, malgré cette forte adhésion aux idéologies écologiques (Dunlap et Van Liere, 1978).

### **1.5 Position du problème, objectifs et hypothèse de recherche**

La présente étude cherche à mesurer les valeurs environnementales des enseignants d'un conseil scolaire francophone du Nord de l'Ontario et d'évaluer l'accueil qu'ils réservent à la politique d'éducation environnementale pour ensuite vérifier s'il y a une relation entre ces

facteurs. Tel que discuté dans ce chapitre, de nombreux sociologues et psychologues ont étudié la relation entre les valeurs environnementales et l'action pro-environnementale. Bien que les auteurs cités abordent le thème des valeurs environnementales à partir de différentes approches, ils semblent tous d'accord pour dire que les valeurs, les croyances et les attitudes envers l'environnement jouent un rôle important dans la concrétisation des actions écoresponsables.

Les propos de Malinowski (1968) nous laissent prévoir que le niveau d'approbation pour la politique et le niveau d'action qui en suivront de la part des enseignants ne dépendront pas seulement d'un besoin biologique d'agir face aux problèmes environnementaux. L'action des enseignants dépendra plutôt de leur interprétation du besoin biologique et culturel de le faire.

Le travail de Blumer(1969) nous indique que bien que chacun des enseignants sondés puisse être lié à une même conscience collective dans la société, le sens qu'il attribue à la politique en tant qu'individu influencera sa réceptivité de celle-ci. Le principe de l'interactionnisme symbolique se manifestera potentiellement de plusieurs façons dans la mise en œuvre de la politique d'éducation environnementale chez les enseignants. Des scénarios possibles démontrent que différentes sortes d'interactions sociales peuvent donner un sens différent à la politique pour certains enseignants. Par exemple, il faut prendre en considération la relation existante entre la direction d'école et l'enseignant. Si l'enseignant n'estime pas la direction qui présente la politique, dès le départ le sens attribué à la politique pourrait être négatif par association. De plus, si la direction valorise l'enseignant qui applique la politique, cela peut donner un sens positif à la politique, tout comme la direction qui facilite une initiative pro-environnementale. D'un autre côté, si la direction renforce la politique de façon agressive et est jugée comme étant trop exigeante, l'enseignant pourrait développer une perception négative de la politique. Autre exemple, la direction de l'école qui distribue la politique de façon nonchalante dans le salon du personnel attribue un sens différent à l'importance de celle-ci par rapport à une direction qui présente cette même politique de façon formelle lors d'une réunion du personnel. Le sens donné aux causes environnementales ne dépend donc pas seulement de nos valeurs ou de la conscience collective de la société, mais il dépend aussi des interactions qui viennent nous influencer au jour le jour et qui sont interprétés et réévalués à chaque jour. Ce que Blumer (1969) nous dit, c'est que la réception de la politique dépendra d'interactions entre les acteurs qui se l'approprient et la diffusent. Autrement dit, l'importance attribuée aux problèmes environnementaux dépendra de la

construction du sens de l'information reçue au sein des interactions sociales. L'interprétation de la situation dans laquelle se trouve l'individu (et l'humanité) face à son environnement influence considérablement ses actions. Les valeurs environnementales de l'individu sont en quelque sorte le résultat de ce processus.

En évaluant les valeurs environnementales des enseignants d'un conseil scolaire en Ontario, nous pouvons peindre le portrait de la perception collective de ce groupe à l'égard de la question de l'environnement. D'après Durkheim (1988), cet état d'âme collectif représente un fait social qui est à considérer puisqu'il agit dans la façon dont la collectivité perçoit les choses et conséquemment, dans les comportements adoptés par les individus qui la composent. Si la culture (conscience collective) du milieu favorise l'action écoresponsable, les individus vont avoir tendance à agir davantage de façon écoresponsable. Bref, on ne peut comprendre l'action individuelle hors de son contexte social. Ce même principe devrait se manifester chez une population enseignante face à une politique environnementale. Dans la société ontarienne, la réceptivité de la politique sera fortement influencée par la « conscience environnementale collective » ontarienne, et sera la même chez la majorité des enseignants. Reste à voir comment prononcée est la culture environnementale chez ces enseignants.

La théorie du VBN de Stern, Dietz , Abel, Guagnano et Kalof (1999) suggère que nos valeurs influencent nos croyances générales au sujet de l'environnement (*worldview*), qui à leur tour influencent notre interprétation des conséquences engendrées par nos actions. Cette théorie stipule que l'action peut prendre plusieurs formes. L'activisme politique, les activités politiques non-activistes telles que voter, la prise de décisions informées en tant que consommateurs ou l'adhésion aux politiques pro-environnementales endossées par des organisations n'en sont que quelques exemples (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005). Le dernier exemple s'applique possiblement au scénario des enseignants à qui on demande d'adhérer à la politique d'éducation environnementale dans les écoles de l'Ontario. Si une telle politique a vu le jour, c'est peut-être que les auteurs se sont appuyés sur leurs propres valeurs et croyances au sujet de l'environnement afin d'élaborer ces normes. Les enseignants qui doivent mettre en pratique cette politique pourraient à leur tour s'appuyer sur leurs propres valeurs et croyances pour décider de l'ampleur de leur adhésion à celle-ci.

Dans le contexte de l'étude en question, la théorie du VBN nous indique que les valeurs devraient avoir un impact sur l'accueil de la nouvelle politique d'éducation environnementale

chez les enseignants de l'Ontario et elle démontre aussi l'importance de peindre le portrait général des valeurs environnementales de cette population afin de mieux servir à la mise en œuvre de la politique.

Si les valeurs ont une influence sur la perception du risque associé aux changements environnementaux tel que l'indiquent Whitfield, Dietz et Rosa (1999), Slimak (2003), Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005, Douglas et Wildavsky (1982) et Hannigan (2006) la réaction de l'enseignant dépendra de son interprétation de l'importance de mieux gérer les problèmes environnementaux. Ce niveau d'importance étant partiellement dépendant du succès qu'ont eu les divers groupes d'intérêts, tels que les environmentalistes, les scientifiques et les médias à les convaincre que la dégradation des écosystèmes représente un risque à urgence élevée. Nous devons garder à l'esprit que l'action dépendrait donc moins d'un réel besoin, prouvé scientifiquement, appuyé et renforcé par une quelconque initiative législative, que par les valeurs, les perceptions, les attitudes et les croyances des enseignants qui aboutissent à leurs propres interprétations des choses par un processus complexe qui inclut plusieurs variables et qui est susceptible d'évoluer.

Kollmuss et Agyeman (2002) conclurent que les valeurs environnementales ont un impact sur les comportements environnementaux, mais que cet impact est variable et parfois pas très significatif. Ils expliquent ceci à l'aide des idées de Diekmann et Preisendoerfer (1992) qui prétendent que les gens choisissent les actions écoresponsables qui sont d'un coût moins élevé. Le coût ne se définit pas strictement dans le sens monétaire mais dans le sens de l'effort et du temps nécessaire pour accomplir l'action écoresponsable. Diekmann et Preisendoerfer (1992) signalent que même les gens qui accordent une grande valeur à l'environnement ne sont pas toujours prêts à modifier leur style de vie. Ils ont par contre tendance à entreprendre des actions indirectes. Par exemple, ils acceptent des changements politiques qui améliorent le comportement écologique des gens, tels que la hausse de taxe sur l'essence ou des hausses de standardisation dans le domaine de la construction (Kollmuss et Agyeman, 2002). Ceci est intéressant puisque l'on traite dans la présente étude de l'accueil d'une politique imposée par un ministère du gouvernement de l'Ontario. Accueillir favorablement la politique est une action environnementale indirecte.

Suite à leur analyse des multiples modèles sociologiques développés pour illustrer les facteurs qui influencent le comportement écoresponsable, Kollmus et Agyeman (2002) nous

mènent à croire qu'il ne suffit pas de développer et d'envoyer une nouvelle politique. Bien que les facteurs externes, qui se retrouvent souvent à l'extérieur de la zone d'influence de l'enseignant, jouent un rôle important dans la concrétisation de l'action écoresponsable, il faut aussi considérer les facteurs internes tels que les attitudes et les valeurs environnementales de ceux qui doivent mettre en pratique la politique. On a beau avoir l'infrastructure politique et le matériel nécessaire, mais le temps de l'enseignant peut être investi à une multitude de tâches de perfectionnement professionnel autre que l'éducation environnementale (la culture, l'engagement politique, les clubs, les sports, l'enseignement différencié, l'enfance en difficulté...).

Par ailleurs, d'après Lavergne, Sharp, Pelletier et Holtby (2010), plusieurs sont arrivés à la conclusion qu'un taux plus élevé de motivation autodéterminée assurait une fréquence plus élevée d'action écoresponsable. La pertinence de ces explications dans le contexte de la présente étude provient de la corrélation entre le comportement écoresponsable et le principe de l'autodétermination. Cette motivation se réfère aux comportements adoptés par l'individu puisqu'il juge que ces comportements correspondent à ses valeurs et ses buts personnels. La personne s'associe à un comportement puisqu'elle y accorde une certaine importance et que ce comportement lui permet d'exprimer ses valeurs. Les motivations de type intrinsèque et de type extrinsèque par régulation intégrée et par régulation identifiée constituent l'ensemble des motivations autonomes puisque les actions qui en résultent sont directement associées au choix personnel de l'individu. Faire de l'éducation environnementale serait donc une façon d'exprimer ses valeurs environnementales. Une perception de la politique comme étant coercitive ou non pourrait être influencée par les valeurs environnementales des enseignants. Si les enseignants perçoivent l'approche du gouvernement dans la mise en application de la politique comme étant plutôt coercitive qu'encourageante à la motivation autonome, leur réaction à celle-ci pourrait ne pas être favorable.

Tous ces chercheurs laissent entendre que les valeurs environnementales préexistantes des individus composent un facteur décisif qui influence l'action pro-environnementale. C'est pourquoi il est d'un intérêt particulier d'établir un portrait initial des valeurs environnementales des enseignants d'un conseil scolaire de l'Ontario. En mesurant la réceptivité de la politique par ces mêmes enseignants, il sera peut-être possible de détecter l'existence d'une relation entre les valeurs environnementales préexistantes de ceux-ci et leur

attitude face à l'appropriation de la politique. À la lumière de ces recherches, tel qu'énoncé dans l'introduction, l'hypothèse présentée est la suivante :

*Il existe un lien étroit entre les valeurs environnementales des enseignants et la réception qu'ils manifesteront pour la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Les enseignants faisant preuve de valeurs écologiques plus prononcées seront portés à manifester davantage d'enthousiasme face aux implications que représentent les attentes de la politique dans leur travail. De plus, il est pressenti que certaines variables, telles que l'âge et le sexe du répondant, affecteront les valeurs écologiques.*

L'hypothèse se fonde sur l'idée que les résultats du sondage démontreront que les valeurs environnementales diffèrent d'un enseignant à l'autre. C'est-à-dire que les enseignants n'accordent pas tous la même importance aux problèmes environnementaux et qu'ils ne les perçoivent pas de la même manière. Il est prévu que ces différences seront reflétées dans la façon dont les enseignants sont pour ou contre une telle politique et, conséquemment, dans le montant d'effort qu'ils sont voulant d'y investir.

## **CHAPITRE 2**

### **Présentation de la méthodologie**

La présente recherche vise d'abord à mesurer les valeurs écologiques des enseignants d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario et d'évaluer l'accueil que ces enseignants réservent à la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Par la suite, elle vise à établir s'il existe une relation entre les valeurs écologiques des enseignants et leur réceptivité par rapport à la politique. Pour ce faire, le travail est divisé en trois étapes. La première étape consiste à présenter et expliquer la politique aux directions d'école et aux enseignants de ce conseil. La seconde est l'administration du sondage auprès des enseignants. L'analyse des données est la dernière étape de l'étude. Mais avant d'aborder ces étapes, il convient de décrire brièvement les principaux acteurs de cette étude : les enseignants visés.

## **2.1 Les caractéristiques de la population sondée**

Le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario est un conseil public de langue française. Son territoire géographique de 46 453 km<sup>2</sup> s'étend de la région du Muskoka jusqu'à Hearst. Le CSPNE compte 7 écoles élémentaires et 6 écoles secondaires réparties dans les 7 municipalités suivantes : North Bay, Sturgeon Falls, Temiskaming Shores, Timmins, Iroquois Falls, Kapuskasing et Hearst (voir la carte géographique à l'Annexe C). Le CSPNE dessert 1 795 élèves et compte 171 membres du personnel enseignant à temps plein. Ce dernier groupe possède certaines caractéristiques. Ils ont tous suivis une formation universitaire en enseignement et sont tous membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (EAO), l'organisme d'autoréglementation de la profession enseignante dans l'intérêt du public ontarien. De plus, ils sont membres de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), un syndicat francophone voué à la défense et à la promotion des intérêts professionnels, sociaux et économiques des enseignants francophones de l'Ontario. Le CSPNE étant un conseil scolaire de langue française, tous les enseignants qui y œuvrent sont francophones, c'est-à-dire qu'ils peuvent communiquer aisément en français à l'écrit et à l'oral et qu'ils s'engagent à faire la promotion de la culture franco-ontarienne.

L'invitation à remplir le sondage fut envoyée à l'ensemble des 171 enseignants qualifiés du CSPNE. De ce nombre, 161 questionnaires furent complétés, ce qui équivaut à un taux de participation très élevé de 94,2%. Les précautions nécessaires ont été prises pour respecter le droit au consentement averti et au respect de la vie privée et de l'anonymat des répondants.

Cette recherche a reçu l'approbation des comités d'éthique de l'Université Laurentienne et de l'Université de Saint-Boniface.

La majorité des répondants (69%) ont moins de 40 ans. Les femmes constituent près de trois quart de la population sondée (74,5%). Les femmes de moins de 40 ans comptent pour 53% de la population totale des effectifs enseignants qui ont participé au sondage. À priori, on peut donc s'attendre à ce que cette population d'enseignant soit majoritairement favorable à l'action environnementale puisque de façon générale, les gens éduqués, les jeunes et les femmes sont parmi les groupes qui adoptent plus facilement des comportements écoresponsables (Koger et Winter, 2010).

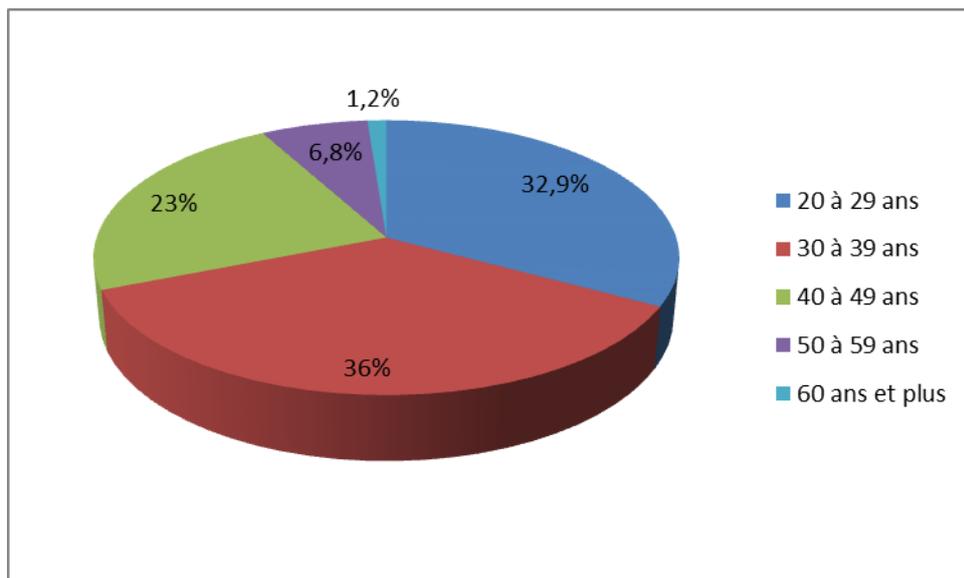


Figure 2: Distribution de l'âge des enseignants du CSPNE  
Source : Résultats du questionnaire réalisé

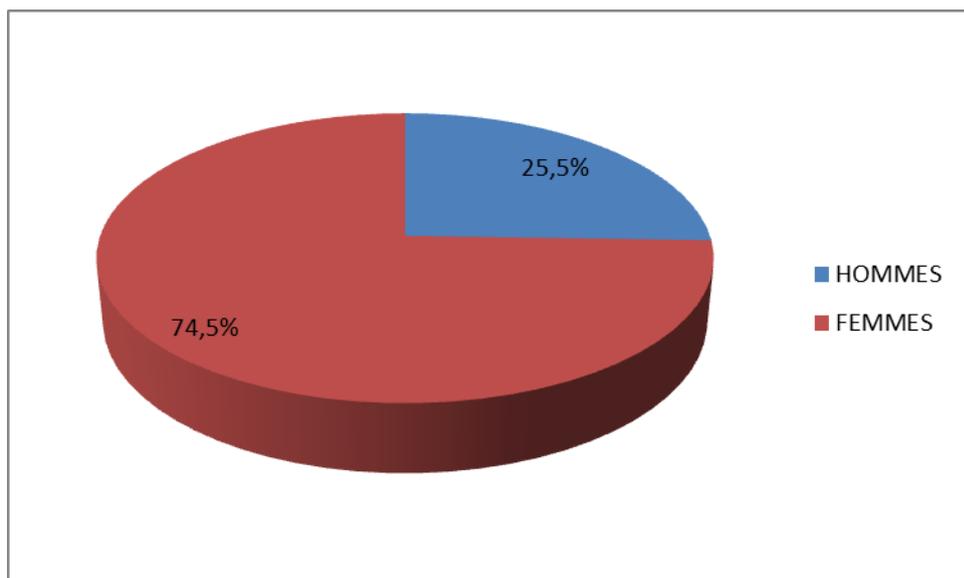


Figure 3: Répartition féminine et masculine des enseignants du CSPNE

Source : Résultats du questionnaire réalisé

## 2.2 La présentation de la politique aux directions d'écoles et aux enseignants.

Pour débiter la mise en pratique de la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario, le ministère de l'Éducation a demandé à chaque conseil scolaire de présenter la politique à son personnel. Les directions de chacune des écoles du CSPNE ont reçu une présentation compréhensive de la politique d'éducation environnementale lors d'une rencontre en janvier 2011. Les attentes qui impliquent les enseignants ont ensuite été isolées pour en faire un résumé sous forme de présentation Powerpoint (ANNEXE D). Les directions d'école se sont ensuite servies de cette présentation pour informer les enseignants de leur implication face à cette politique, cela juste avant de les inviter à participer au sondage de cette recherche. Il faut dire que nous avons une entente avec le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario (CSPNE) à cet égard.

Tous les enseignants du conseil ont donc reçu de leur direction d'école l'information fournie par la présentation PowerPoint. Une attention particulière a été prêtée à la présentation de telle sorte qu'elle évite l'expression d'opinions par rapport à la politique. La présentation aux enseignants et l'administration du sondage ont eu lieu entre les mois de janvier et avril 2011. Les répondants ont participé à cette étude en assistant à la courte présentation d'une durée d'environ 30 minutes traitant de la politique et de ses implications

dans leur travail et en complétant le sondage sur *Survey Monkey* d'une durée d'environ 10 à 15 minutes.

## **2.3 Le sondage**

Le sondage a été conçu de façon à extraire trois catégories principales d'information du répondant : a) un indicateur des valeurs environnementales, b) un indicateur d'action écoresponsable et c) des indicateurs d'attitude ou d'accueil face à la nouvelle politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. Des informations personnelles, telles que l'âge et le sexe, furent aussi demandées aux répondants. Une copie du sondage se retrouve à l'Annexe E.

## **2.4 L'outil de mesure des valeurs environnementales : l'échelle du NEP (*New Ecological Paradigm Scale*)**

Afin de mesurer les valeurs environnementales des enseignants, il fallait trouver une méthode fiable. L'outil choisi est l'échelle du *New Ecological Paradigm (NEP)* de Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000). L'échelle du NEP explique et justifie les 15 premières questions du sondage.

La première échelle conçue par Dunlap et Van Liere fut publiée en 1978 sous le nom de *New Environmental Paradigm Scale*. Depuis, cette méthode est devenue la plus utilisée par les chercheurs pour jauger ce qu'ils appellent *environmental attitudes (EA)*, ce qui se traduit comme étant l'attitude des gens face à la relation entre l'humanité et son environnement naturel (Hawcroft et Milfont 2010). En 2000, ils ont publié une révision de l'échelle qu'ils nommèrent *New Ecological Paradigm Scale*. Cette nouvelle version, plus complète que la première, fut adaptée afin de refléter l'évolution des problèmes environnementaux et les progrès scientifiques menant à une meilleure compréhension de ceux-ci depuis 1978.

### **2.4.1 Historique et description du NEP**

En 1978, Dunlap et Van Liere ont publié un article intitulé « *The New Environmental Paradigm* » dans lequel ils proposent une méthode pour mesurer les valeurs environnementales d'un individu. Leur intérêt pour ce sujet a émergé lorsqu'ils ont soupçonné l'existence d'un changement graduel dans la façon dont les gens perçoivent la relation entre l'humanité et l'environnement naturel. Ils décrivent, chez les Nord-Américains, l'éloignement

par rapport à une vision traditionnelle dominante du monde nommée *Dominant social paradigm* (DSP) au profit d'une nouvelle vision du monde qu'ils nomment *New environmental paradigm* (NEP).

Dans la vision du monde qui dominait jusqu'à cette époque (DSP), l'être humain était perçu comme étant une entité à part et indépendante des autres éléments de son écosystème. Il était aussi perçu comme le maître de son environnement. La nouvelle vision du monde en émergence (NEP) serait plus écoresponsable. En fait, on considère que notre attachement à l'abondance et au progrès, notre dévouement à la croissance et à la prospérité, notre confiance en la science et la technologie, notre engagement au laissez-faire économique et à la participation limitée du gouvernement dans la planification des droits de la propriété privée contribuent tous à la dégradation de l'environnement. Bref, les gens qui adhèrent aux principes du NEP perçoivent le DSP d'un œil critique. Percevant que la vision du monde anti-écologique (DSP) doit laisser place à une vision plus réaliste (NEP) afin d'éviter une catastrophe environnementale, Dunlap et Van Liere (2008) ont cherché une façon de mesurer la transition de la vision DSP vers celle du NEP.

Par l'entremise d'un sondage administré par la poste dans l'État de Washington en 1976, ils ont recueilli l'information de 806 citoyens à partir de 1233 répondants potentiels également répartie entre hommes et femmes. Cela leur a donné un taux de réponse de 65,4%. Ces 806 répondants sont devenus ce qu'ils appelèrent le *General Public Sample* ou GPS. Dans la même période de temps, ils ont aussi administré un sondage à la moitié des membres d'une organisation environmentaliste de l'État de Washington. Des 542 répondants potentiels, 407 d'entre eux ont renvoyé leur sondage complété pour un taux de réponse de 75,1%. Cette population de répondants fut nommée *Environmental Organisation Sample* ou EOS (Dunlap et Van Liere, 2008). L'existence de l'EOS est très importante d'après Dunlap et Van Liere puisqu'elle donne un aperçu de l'opinion partagée des environmentalistes. C'est une base de données à partir de laquelle il est possible de comparer l'opinion publique générale à celle des gens qui adhèrent fortement à une vision du monde axée sur l'écoresponsabilité. Ils ont pu ainsi vérifier la validité de l'outil de mesure basé sur le NEP (Dunlap et Van Liere, 2008).

*« We would logically expect individuals who have joined an environmental organisation to be more likely to endorse the NEP than members of the general public. Thus, a comparison of the EOS and the GPS responses will provide*

*information on the validity of the proposed NEP measuring instrument. »*  
(Dunlap et Van Liere, 2008)

Le questionnaire administré en 1976 portait d'abord sur une multitude de questions allant de la perception du niveau de qualité de vie aux opinions face à certaines problématiques sociétares. La seconde moitié du sondage portait spécifiquement de questions à saveur environnementale. Dunlap et Van Liere (2008) notent qu'ils ont tenté d'inclure des items reflétant chacune des composantes majeures de la vision associée au NEP (les limites de la croissance, l'équilibre de la nature et l'anti-anthropocentrisme) dans cette seconde section du questionnaire.

Il y a deux aspects des résultats du travail de validation de l'échelle du NEP qui se démarquent. Les auteurs soulignent premièrement un plus haut niveau d'adhésion au NEP de la part des répondants du public général (GPS) qu'ils s'attendaient à observer. La majorité des répondants de ce groupe ont exprimé au moins une certaine adhésion à chacune des affirmations associées au NEP. Ils notent en second lieu que, tel que prévu, les répondants membres du groupe environnementaliste (EOS) adhéraient beaucoup plus aux affirmations liées au NEP que celles du groupe contrôle formé d'individus du public général (GPS). À chacune des huit affirmations pro NEP, la majorité des répondants ont affirmé être parfaitement d'accord. Pour les quatre affirmations anti NEP, la majorité ont déclaré être fortement en désaccord (Dunlap et Van Liere, 2008).

#### **2.4.2 La révision de l'échelle du NEP**

À l'époque de la première version de l'échelle du NEP, l'attention portée aux problèmes environnementaux était concentrée sur quelques thèmes généraux tels que la pollution de l'eau, de l'air et des sols, la gestion des ressources et la valeur esthétique des endroits où l'humanité laisse sa trace. Les problèmes environnementaux ainsi que les connaissances et les perceptions de ceux-ci ont évolués depuis. Les auteurs de l'échelle du NEP ont donc cru bon, au tournant du millénaire, de réexaminer leur outil de mesure afin de s'assurer que les affirmations utilisées distinguent plus efficacement le NEP du DSP (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000). Vingt-deux ans après la publication de l'échelle du NEP, Dunlap et Van Liere, avec l'aide de Mertig et Jones (2000) ont publié une version révisée et améliorée de cet outil de mesure des attitudes environnementales. Ils utilisent la même méthode de recherche pour établir cette version que celle utilisée pour la version originale de 1978. Cette fois, ils ont sondé un échantillon de 676 résidents de l'État de Washington et ils

ont obtenu des résultats très similaires à ceux de 1978. Parmi les conclusions, ils constatent une fois de plus que les jeunes gens, bien éduqués et tirant vers la gauche politique tendent à être plus pro-environnement (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Alors que la version originale parue en 1978 s'appelait *the New Environmental Paradigm Scale*, la nouvelle version publiée en 2000 se nomme *the New Ecological Paradigm Scale*. L'acronyme *NEP* demeure. Les auteurs présentent cette nouvelle version afin de faire trois améliorations à l'original. D'abord, ils voulaient faire appel à un spectre plus large de facettes attribuables à une vision du monde écologique. Ensuite, ils voulaient rendre le nombre d'affirmations pro NEP égal au nombre d'affirmations anti-NEP afin d'offrir un outil mieux balancé. En dernier lieu, ils voulaient changer certains termes devenus surannés. Le NEP est passé d'une version composée de 12 affirmations à une nouvelle version contenant 15 affirmations (voir l'Annexe B). Le travail de validation de la nouvelle échelle du NEP suggère que l'utilisation des quinze items constitue un outil de mesure fiable des valeurs environnementales. Les auteurs concluent que la version révisée de l'échelle NEP offre un meilleur outil pour mesurer les valeurs environnementales que la version originale (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Dans l'article présentant leur nouvelle version de l'échelle du NEP, les auteurs Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones(2000) renforcent la validité prédictive de cet outil de recherche. Ils ont confirmé une corrélation entre l'échelle du NEP et les comportements écoresponsables auto-rapportés et observés et se réfèrent à une dizaine de recherches effectuées dans les années 1990 à 2000 pour soutenir leurs propos. Malgré une certaine difficulté à prédire le comportement des individus à partir de leurs attitudes et de leurs croyances générales au sujet de l'environnement, d'après Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000) plusieurs études ont trouvé une corrélation entre les valeurs environnementales obtenus grâce à l'échelle du NEP et l'intention d'agir de façon écoresponsable. Il est important de souligner cette nuance dans le contexte de la présente étude puisque présentement, on ne peut qu'analyser l'intention des enseignants d'appliquer la nouvelle politique d'éducation environnementale des écoles de l'Ontario, étant donné qu'elle est récente et que les enseignants n'ont pas nécessairement eu le temps de la mettre en application.

Se basant sur l'étude de Kempton, Boster et Hartley (1995), Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000) viennent aussi renforcer la validité de contenu de l'échelle du NEP. Kempton et ses associés (1995) cherchaient à extrapoler les perspectives environnementales des

Américains. En utilisant une méthode d'entrevues non structurées, ils ont conclu que 3 catégories de croyances environnementales jouent un rôle crucial dans la formation de modèles culturels à partir desquels les Américains tentent de donner un sens aux problématiques environnementales :

1. La nature est une ressource limitée sur laquelle les humains se fient ;
2. La nature est balancée, hautement interdépendante et complexe, et donc fragile face à l'interférence humaine ;
3. Le matérialisme et le manque de contact avec la nature mènent la société à la dévaluer.

Les trois catégories de croyances environnementales cernées par Kempton et ses co-auteurs (1995) sont presque identiques aux trois facettes majeures qui forment l'échelle originale du NEP de Dunlap et al. (l'équilibre de la nature, les limites de la croissance et la domination humaine sur la nature). Ces catégories furent découvertes par une méthode différente que celle de Dunlap, ce qui vient confirmer davantage la validité du contenu de l'échelle NEP (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Pour la version révisée de l'échelle NEP, Dunlap et ses associés ont cru bon d'ajouter deux nouvelles facettes à la composition de leur outil de mesure afin de la rendre plus complète. Aux trois facettes originales, ils ont ajouté la notion de l'exemptionnalisme humain, soit l'idée que les humains, contrairement aux autres espèces, sont exempts des contraintes de la nature. Cette notion est devenue éminente dans les années 1980 à l'aide de ceux qui défendent les idées du DSP, tel que l'économiste américain Julian Simon. Une autre facette ajoutée aborde la possibilité d'une crise écologique. Depuis la première version du NEP, l'émergence de thèmes environnementaux pouvant affecter l'ensemble de l'humanité tels que la destruction de la couche d'ozone et les changements climatiques ont suggéré l'importance d'ajouter cette facette (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

La version révisée de l'échelle NEP inclut maintenant 15 affirmations, six d'entre elles se retrouvant dans la version originale. Chacune des cinq facettes d'une vision du monde écologique est représentée par trois affirmations : l'existence de limites de croissance (1, 6, 11) l'anti anthropocentrisme (2, 7, 12), la fragilité de l'équilibre de la nature (3, 8, 13), le rejet de l'exemptionnalisme humain (4, 9, 14) et la possibilité d'une crise écologique (5, 10, 15). L'existence de limites de croissance est basé sur l'idée que la planète Terre a ses limites face au nombre d'êtres humains qu'elle peut accommoder et de ressources naturelles qu'elle peut fournir. L'anti-anthropocentrisme, c'est de ne pas percevoir l'être humain comme étant une entité à part des autres organismes, indépendant et maître de son environnement. Le thème de

la fragilité de l'équilibre de la nature provient du principe que les écosystèmes sont tous interdépendants et complexes, ce qui les rend vulnérables à l'interférence humaine. Le rejet de l'exemptionnalisme humain, c'est le rejet de l'idée que les humains, contrairement aux autres espèces, sont exempts des contraintes de la nature. Et finalement, le thème de la possibilité d'une crise écologique provient de l'opinion que l'interférence humaine sur l'environnement peut mener à des conséquences désastreuses à long terme pour l'humanité. Il faut noter que l'idée de la cinquième facette, soit la possibilité d'une crise écologique, était plus ou moins présente dans la première version via la notion d'équilibre de la nature. Tel qu'indiqué au tableau 1, huit affirmations ont été rédigées de façon à ce que l'adhésion à celles-ci soit un indicateur d'une vision pro-écologique. Les sept autres affirmations ont été rédigées de façon à ce que leur rejet soit un indicateur d'une vision pro-écologique (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Afin de minimiser le nombre de questions éludées par les répondants, on remarque qu'ils ont ajouté un cinquième choix « incertain » aux quatre choix de réponses offertes dans la version originale (parfaitement d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt en désaccord et parfaitement en désaccord). Le choix de réponse « incertain » servait à faire la division entre un penchant vers le NEP et un penchant vers le DSP. La distribution des points pour la nouvelle échelle du NEP s'est faite ainsi : pour les huit affirmations pro-NEP, 5 points furent attribués à « parfaitement d'accord », 4 points à « plutôt d'accord », 3 points à « incertain », 2 points à « plutôt en désaccord » et 1 point à « fortement en désaccord ». Les points pour les sept affirmations anti-NEP étaient inversés. Utilisant ce système de pointage, le score d'un individu, d'après la version révisée de l'échelle du NEP, pourrait varier entre 15 et 75 points. Un score de 15 étant un signe d'un rejet complet du NEP tandis qu'un score de 75 y démontrerait une adhésion absolue. Dans le contexte de la présente étude, c'est d'ailleurs ce système de distribution des points qui fut utilisé.

Tableau 1  
Les 5 facettes de l'échelle du NEP (version 2000) et leurs affirmations

Domaines du NEP	Indicateur du Paradigme
<p><b>l'anti-anthropocentrisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est un droit humain que de pouvoir modifier l'environnement afin de satisfaire nos besoins.</li> <li>• Les plantes et les animaux ont autant le droit que les humains d'exister.</li> <li>• Les humains sont censés dominer sur la nature.</li> </ul>	<p>DSP</p> <p>NEP DSP</p>
<p><b>l'exemptionnalisme humain</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'ingéniosité humaine assurera que nous ne rendons pas la Terre invivable.</li> <li>• En dépit de nos capacités, les humains sont toujours assujettis aux lois de la nature.</li> <li>• Éventuellement, les humains comprendront suffisamment le fonctionnement de la nature pour pouvoir la contrôler.</li> </ul>	<p>DSP</p> <p>NEP</p> <p>DSP</p>
<p><b>la fragilité de l'équilibre de la nature</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque les êtres humains modifient l'environnement naturel, cela produit souvent des conséquences désastreuses.</li> <li>• L'équilibre de la nature est suffisamment fort pour faire face aux impacts des nations industrielles modernes.</li> <li>• L'équilibre de la nature est très sensible et facilement ébranlé.</li> </ul>	<p>NEP</p> <p>DSP</p> <p>NEP</p>
<p><b>la possibilité d'une crise écologique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les humains maltraitent sévèrement l'environnement.</li> <li>• La prétendue crise écologique, à laquelle fait face l'humanité, a été considérablement exagérée.</li> <li>• Si rien ne change, nous ferons bientôt face à une catastrophe écologique importante.</li> </ul>	<p>NEP DSP</p> <p>NEP</p>
<p><b>l'existence de limites de croissance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nous approchons la limite du nombre d'humains que la planète peut supporter.</li> <li>• La Terre a amplement de ressources naturelles pour subvenir à tous nos désirs si nous apprenons comment les exploiter davantage.</li> <li>• La Terre est comme un vaisseau spatial ayant un nombre très limité d'espace et de ressources.</li> </ul>	<p>NEP</p> <p>DSP</p> <p>NEP</p>

### **2.4.3 Le choix d'utiliser le *New Ecological Paradigm Scale***

Depuis 1960, le domaine de la sociologie environnementale a vu naître plusieurs centaines d'outils de mesure des attitudes, des valeurs et des croyances environnementales (Hawcroft et Milfont 2010). Dans le cadre de la présente recherche, l'échelle du *New Ecological Paradigm Scale* est utilisée. Malgré ses limites, elle fut choisie pour deux raisons principales. Premièrement, elle prend une approche très généralisée. C'est-à-dire qu'elle ne cherche pas à mesurer l'attitude de l'individu face à un thème environnemental spécifique. Elle cherche plutôt à mettre en relief les valeurs, les croyances et les attitudes de base des êtres humains face à leur environnement naturel. L'échelle du *New Ecological Paradigm Scale* offre ainsi un aperçu de la prise de position de la personne face à l'ensemble des questions environnementales. Deuxièmement, elle est la plus utilisée parmi les chercheurs dans le domaine. Cela est important puisqu'elle offre une meilleure constance scientifique.

Les enseignants ne sont pas nécessairement des experts dans le domaine des études environnementales. Il est faut s'attendre à ce que leurs connaissances dans le domaine de la protection de l'environnement naturel varient considérablement. Puisque le but de cette recherche est d'établir une vue d'ensemble des valeurs environnementales des enseignants d'un conseil scolaire et vérifier s'il y a une relation entre celles-ci et leur perception d'une politique ministérielle, il est nécessaire de prendre un recul afin de jauger l'affaire de façon généralisée.

La politique d'éducation environnementale offre aux enseignants une façon de guider leur pédagogie. Chacune des matières enseignées possède son programme-cadre rédigé par le ministère. Le programme-cadre est en quelque sorte le manuel d'utilisation qui guide les enseignants afin d'assurer que ces derniers suivent le curriculum mandaté par la province. Au fur et à mesure que les programmes-cadres seront révisés, le ministère de l'Éducation insérera la composante de l'éducation environnementale. Les éléments traitant de l'environnement paraîtront de trois façons dans les programmes-cadre. Parfois, certaines matières, telles que la géographie et la science, contiennent déjà par leur nature des attentes reliées à l'éducation environnementale. Par ailleurs, certains contenus d'apprentissage offriront des pistes à suivre en donnant, par exemple, des suggestions de projets à entreprendre ou de sujets à aborder en salle de classe. Dans d'autres cas, le thème de l'éducation environnementale sera simplement exploité de façon globale dans l'introduction du programme-cadre à titre de rappel à

l'enseignant que c'est son devoir de considérer l'environnement dans ses pratiques pédagogiques.

La politique n'est donc pas présentée avec l'intention d'imposer des actions très spécifiques en salle de classe. Elle accorde beaucoup de flexibilité à l'enseignant dans la façon d'atteindre ses objectifs. Par exemple, sous la rubrique des actions à entreprendre dans les écoles pour la stratégie 1.1 « *Accroître les connaissances des élèves et les amener à développer des habiletés et des perspectives pour que leurs actions entraînent une gestion écoresponsable de leur environnement.* » (MÉO, 2009 p.12), il est écrit que « *les écoles fourniront aux élèves les connaissances et les habiletés liées à l'éducation environnementale dans toutes les matières et les inciteront à mettre en pratique leurs connaissances et leurs habiletés dans le cadre de projets faisant appel à l'action au niveau environnemental* » (MÉO, 2009 p.13). Les auteurs de la politique ont préféré se servir d'un langage plus général que l'aurait été par exemple : *les écoles fourniront aux élèves les connaissances et les habiletés liées aux **changements climatiques** dans toutes les matières et les inciteront à mettre en pratique leurs connaissances et leurs habiletés dans le cadre de projets faisant appel à l'action face aux **changements climatiques**.* À moins qu'une école décide de concentrer ses efforts sur un thème spécifique comme les changements climatiques, l'enseignant est libre à développer sa façon d'appliquer la politique à ses matières enseignées et à aborder n'importe quel thème environnemental. Bref, puisque la politique d'éducation environnementale ne se limite pas à traiter de thèmes environnementaux spécifiques, il était nécessaire d'utiliser un outil de mesure qui reflétait cette situation. L'échelle des valeurs environnementales du NEP était parmi les outils ayant une approche généralisée qui s'apprêtait bien aux besoins de cette étude.

D'après l'équipe de Dunlap (2000), les problèmes environnementaux sont devenus plus dispersés, plus difficilement observables et plus ambigus qu'elles ne l'étaient dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Les causes sont complexes et les solutions compliquées et problématiques. À leur avis, c'est la raison pour laquelle les chercheurs ont gravité vers des outils de mesure évaluant des thèmes plus larges qui donnent un portrait général des attitudes environnementales plutôt que vers ceux qui mesurent le niveau de préoccupation pour des thèmes environnementaux spécifiques. Les chercheurs s'intéressent, à titre d'exemple, à la conscience environnementale (Ellis & Thompson 1997), l'anthropocentrisme (Chandler & Dregere, 1993) et l'anthropocentrisme versus l'écocentrisme (Thompson & Barton, 1994)

(Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000). L'échelle de mesure NEP est devenue beaucoup plus largement utilisée puisque les autres outils de mesure sont plus complexes. Englobant un large éventail de croyances et de valeurs spécifiques, elles deviennent trop encombrantes (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Dunlap et ses collègues considèrent que l'échelle du NEP peut raisonnablement être utilisée pour évaluer les valeurs, les croyances et les attitudes de base (*primitive beliefs*) au sujet de la relation entre l'humanité et la Terre. Ces croyances mesurées par le NEP semblent constituer une composante fondamentale du système de croyances de l'individu face à l'environnement naturel. Par la suite, ces croyances de base influenceraient maintes autres croyances et attitudes subséquentes concernant des questions environnementales plus spécifiques (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

Ce sont les arguments et les recommandations de Hawcroft et Milfont (2010) qui confirment le choix de l'échelle du NEP. D'après leur étude, il est préférable d'utiliser l'échelle du *New Ecological Paradigm* sans la modifier puisqu'elle permet l'accumulation compatible des résultats de plusieurs recherches dans l'espoir de développer un jour une théorie sur les attitudes environnementales.

Le but de l'étude de Hawcroft et Milfont était de vérifier à quelle ampleur les variations dans les façons d'utiliser l'échelle du NEP peuvent affecter les scores obtenus. Ils ont utilisé une approche méta-analytique afin de fournir une revue quantitative des recherches produites utilisant l'échelle du NEP dans les trente dernières années (1978-2007). En tout, 69 articles en provenance de 36 pays ont été choisis parmi plus de 300 articles trouvés. Ils ont conclu qu'il y a des variations substantielles dans la méthodologie utilisée parmi les études analysées. Elles comptent 7 différentes grandeurs d'échelles et 5 différents formats de réponses. La version du NEP de 15 items, révisée en 2000, est la version la plus utilisée (41,73%). Toutes ces études ont utilisé des choix de réponses du style de l'échelle Likert (Hawcroft et Milfont 2010).

Hawcroft et Milfont (2010) notent la problématique attribuée au fait que plusieurs des recherches antérieures traitant des attitudes environnementales n'ont pas été faites de façon systématique, la majorité des chercheurs ayant développé leur propre méthode de mesure. Cette anarchie de mesures serait un facteur clé pour désigner la recherche sur les attitudes environnementales comme étant non-accumulative. L'utilisation inconséquente d'un outil de mesure des attitudes environnementales est problématique. Le simple fait de changer un mot

dans une affirmation du sondage peut mener à une différente interprétation de la part du répondant (Hawcroft et Milfont 2010).

Il y a deux catégories de variation de caractéristiques d'études. Il y a des variations dans la composition de la population sondée, par exemple l'âge, le sexe ou la classe socio-économique. Il y a aussi des variations dans la façon de se servir de l'échelle du NEP, par exemple la version à 12 items, la version à 15 items ou des différents choix de réponses. L'étude de Hawcroft et Milfont démontre que la variation des caractéristiques d'études explique 48% des variations de score du NEP, ce qui suggère qu'une variation dans la méthodologie d'utilisation de l'outil de mesure peut affecter la précision du score NEP. Ils concluent que la variation du type de population n'a probablement pas un effet néfaste sur la comparabilité des scores NEP d'une étude à l'autre, tandis que les variations dans la façon de s'en servir, notamment le nombre de questions posées, aurait un effet considérable (Hawcroft et Milfont 2010).

Hawcroft et Milfont (2010) offrent trois recommandations aux chercheurs qui tentent de cerner la meilleure méthode à utiliser pour mesurer les valeurs environnementales d'une population donnée. Elles se résument ainsi :

- 1) Il est important d'inclure toute l'information au sujet de sa méthodologie, la description de la population utilisée, les affirmations présentées dans le sondage, la version du NEP qui a été utilisée, et les caractéristiques de l'échantillon (par exemple, le pourcentage d'hommes et de femmes, l'âge moyen). Ils constatent que plusieurs recherches ne mentionnent pas ces informations, ce qui empêche de compiler les résultats des recherches successives.
- 2) Pour la constance scientifique, ils recommandent que les chercheurs continuent à utiliser la méthode à 5 choix de réponses (échelle de Likert) puisque la grande majorité (83,45%) des recherches précédentes l'on fait ainsi.
- 3) Pour l'utilisation d'items spécifiques de l'échelle, ils recommandent fortement d'utiliser les 15 items entiers de la version révisée de 2000 puisqu'il est préférable d'obtenir des réponses qui sont plus profondes que d'obtenir des réponses courtes et sans profondeur (Hawcroft et Milfont 2010).

D'après Hawcroft et Milfont (2010), parmi les multiples méthodes de mesure des attitudes environnementales disponibles, seulement trois ont été largement utilisées : *the Ecology Scale* (Maloney et Ward, 1973 ; Maloney, Ward et Braucht, 1975) ; *the Environmental Concern Scale* (Weigel et Weigel, 1978) ; et *the NEP Scale* (Dunlap et Van Liere, 1978 ; Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000). Ils ajoutent que le *Ecology Scale* et le *Environmental Concern Scale* font référence à des thèmes environnementaux spécifiques qui sont devenus surannés avec l'arrivée d'autres thèmes environnementaux plus contemporains. Ceci n'est pas le cas pour le NEP, tel que mentionné auparavant, puisqu'il mesure les croyances générales des gens au sujet de la relation entre l'être humain et l'environnement naturel (Hawcroft et Milfont 2010). Leur recommandation d'utiliser la version la plus récente du NEP pour assurer une constance scientifique dans le domaine d'étude a confirmé l'utilisation de celle-ci pour la présente étude : « ...until a gold standard EA measure has been widely accepted, it is probably advisable for researchers to continue using the NEP Scale as a standardized measure of EA. » (Hawcroft et Milfont 2010)

#### **2.4.4 Les limites de l'échelle du NEP**

Hawcroft et Milfont (2010) offrent quelques considérations au sujet de l'utilisation de l'échelle du NEP (version originale et version révisée en 2000). Pour débiter, le titre de la nouvelle version du NEP en 2000, en gardant le même acronyme mais en changeant de *New Environmental Paradigm* à *New Ecological Paradigm*, s'avère problématique. Plusieurs chercheurs ont utilisé la nouvelle échelle sous l'ancien titre, ce qui porte à confusion (Hawcroft et Milfont 2010). Par contre, ce problème n'est pas un enjeu dans cette étude. Bien qu'ils confirment que ces échelles font très bien la différence entre l'adhésion au NEP versus l'adhésion au DSP dans plusieurs cultures et que l'échelle du NEP a été utilisée avec succès comme outil pour prédire le comportement pro-environnemental dans plusieurs recherches, ils remettent en question les dimensions utilisées dans l'échelle du NEP. L'échelle originale de 1978 et sa version révisée de 2000 divisent toutes deux la problématique environnementale à l'aide de sous thèmes ou facettes. Hawcroft et Milfont (2010) remarquent que bien que plusieurs études empruntant la méthode de l'échelle du NEP utilisent l'approche multi facettes, ils résument ces données en une seule mesure. Pour Hawcroft et Milfont (2010), la validité de cette procédure n'a pas suffisamment été prouvée. Dunlap et ses associés (2000) traitent ces cinq facettes du NEP comme étant utilisables à l'élaboration d'une mesure commune des valeurs environnementales alors que l'unidimensionnalité de ces facettes n'est pas justifiée.

L'équipe de Dunlap (2000) regroupe tous les thèmes de l'échelle afin de donner un score au lieu d'utiliser chaque facette comme échelles séparées puisqu'elles sont indicatrices des croyances, des valeurs et des attitudes envers différents aspects reliés à l'environnement naturel. Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000) font eux-mêmes mention d'un problème dans leur article présentant la version révisée de l'échelle du NEP. Selon eux, le fait que le NEP est utilisé comme un outil de mesure d'attitudes, de croyances et de valeurs environnementales est le reflet de la difficulté à dissocier ces trois dimensions et de les mesurer séparément. Pour Hawcroft et Milfont (2010), il n'est donc pas surprenant que la question de la dimensionnalité de l'échelle NEP a occasionné des désaccords parmi les chercheurs. La supériorité de l'échelle du NEP ne fait donc pas l'unanimité. Par exemple, d'après John Hannagan (2006), certains chercheurs visent à étudier des aspects plus spécifiques que le permet l'échelle du NEP. Il prétend qu'elle produit un baromètre faible de l'opinion publique pour jauger des réactions liées à des phénomènes spécifiques.

Hawcroft et Milfont (2010) soulignent aussi un problème relié aux variations dans l'utilisation de l'échelle du NEP. Plusieurs chercheurs ont modifié des mots afin d'assurer une meilleure pertinence face à leur étude respective. Ces différentes utilisations de l'échelle du NEP mènent à se demander si la manipulation des mots influence les réponses, rendant ainsi les différentes études incompatibles. Ces variations sèment le doute dans la justification de comparer les résultats des études ou de les accumuler afin d'aboutir à la formulation d'une théorie (Hawcroft et Milfont 2010). Tel que mentionné, nous avons utilisé l'échelle du NEP puisque que c'est l'outil le plus souvent utilisé et, plus les chercheurs utilisent le même outil, plus les résultats des recherches seront utilisables de façon concordante et successive. Par contre, le problème soulevé par Hawcroft et Milfont (2010) est important dans le contexte de la présente étude puisque l'échelle du NEP a dû être traduite de l'anglais au français. Dunlap (2010) a indiqué qu'il n'existait pas, à sa connaissance, une version française officielle.

Comme nous l'avons déjà noté, l'étude de Gardner & Stern (1996) offre aussi une mise en garde au sujet de l'utilisation de l'échelle du NEP. Ils disent que même si une vision à orientation pro-environnementale, qui s'aligne avec le NEP, est liée aux croyances et à l'adoption d'attitudes écoresponsables, il existe souvent plusieurs obstacles qui empêchent la concrétisation des valeurs en action (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000).

D'après les auteurs du NEP, il serait naïf de s'attendre à ce que les individus qui adhèrent au NEP adoptent constamment des comportements écoresponsables parallèles à cette vision du monde. Ils prétendent que c'est fort probable que plusieurs qui adhèrent aux idées du NEP ne comprennent toujours pas les implications personnelles et sociétales associées aux thèmes du NEP comme « les limites de croissance » et « vivre en harmonie avec la nature » :

*« Research on the relationship of the NEP to other attitudes and actual behavior is quite important, especially since we fear some may draw overly optimistic conclusions about the future of public commitment to environmental quality given the surprising degree of public endorsement of the NEP found in our study » (Dunlap et Van Liere, 2008 p.25-26).*

Mais comme on l'a déjà dit, il reste qu'une adhésion aux valeurs associées au NEP semble augmenter les chances que l'individu adopte et maintienne des comportements écoresponsables.

Bien que l'échelle du NEP ait ses limites, elle semble être le meilleur outil de mesure pour la présente étude grâce à son approche généraliste et la relative constance scientifique qu'elle offre dans le domaine de la sociologie environnementale.

## **2.5 Mesure de l'attitude face à la politique**

En mesurant les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE grâce à l'échelle du NEP, il devenait nécessaire d'élaborer une façon de mesurer la réception de la politique environnementale des enseignants. Pour ce faire, le sondage inclut cinq questions portant sur la politique (voir questions 37, 38, 39, 40 et 42 à l'Annexe E). Une question cherche à mettre en relief le niveau d'engagement que l'enseignant prévoit investir à l'application de la politique. Une autre vise à déterminer si l'enseignant perçoit que les exigences de la politique sont raisonnables. Cette question est indicatrice du coût que l'enseignant associe à la politique au sens décrit au premier chapitre par Diekmann et Preisendoerfer (1992). La question suivante mène l'enseignant à énoncer s'il pense que le travail investi face à la politique en vaudra la peine. La prochaine question est ouverte et permet à l'enseignant d'exprimer son opinion globale sur la politique. La dernière question cherche à vérifier le niveau d'importance que l'enseignant attribue aux actions écoresponsables de ses pairs. À partir des valeurs environnementales représentées par le score NEP et des réponses aux cinq questions visant à évaluer le genre d'accueil que les enseignants réservent pour la politique (surtout la

première des cinq questions), il est désormais possible d'établir s'il existe une relation évidente entre les valeurs écologiques des enseignants et leur réceptivité de la politique.

## **2.6 Indication de l'action écoresponsable de l'enseignant**

Tel que mentionné au chapitre précédent, même si un individu a l'intention de passer à l'action écoresponsable, il existe certains obstacles qui peuvent empêcher l'action de se concrétiser. Prenant en considération l'écart possible entre l'engagement verbal de l'enseignant envers la politique et l'action réelle qu'il entreprendra, il semblait préférable d'inclure au sondage des questions offrant une mesure simple du potentiel d'action environnementale. Bien qu'il ne s'agisse pas d'observations concrètes des actions écoresponsables qu'entreprennent les enseignants, mais des actions qu'ils déclarent entreprendre, il sera intéressant de voir si leur niveau d'adhésion au NEP reflète leurs habitudes d'écoresponsabilité quotidiennes. Quelques questions du sondage portaient donc sur les habitudes d'actions écoresponsables à la maison et au travail afin de tabuler un troisième score. Il s'agit des questions 16 à 24 du sondage (voir Annexe F). Ces questions sont basées sur celles typiquement retrouvées dans les questionnaires de mesure d'empreintes écologiques. Elles portent sur leur participation au recyclage et au compostage, ainsi que leurs habitudes en tant que consommateur de biens de consommation, de biens de production et d'énergie. L'enseignant qui répond *oui* à chacune des questions se mérite 9 points, le plus haut score de potentiel d'action écoresponsable. Le score le plus bas est de 0 points pour avoir répondu *non* à chacune des questions. Suite aux scores d'adhésion au NEP et de mesure d'attitude face à la politique, ce score de potentiel d'action écoresponsable peut donner un aperçu de l'écart à s'attendre entre les valeurs environnementales des enseignants et l'action qu'ils entreprendront. Par exemple, si les enseignants semblent fortement adhérer aux affirmations du NEP, mais qu'ils ne sont pas très écoresponsables dans leurs actions quotidiennes, cela sera indication d'un écart potentiel important à considérer entre l'accueil réservé à la politique et l'application concrète qu'ils en feront en salle de classe au jour le jour.

## 2.7 Les méthodes d'analyse des résultats du sondage

Le sondage fut présenté à l'ensemble des 171 enseignants qualifiés du CSPNE (23% hommes, 77% femmes). De ce nombre, 161 enseignants ont complété le questionnaire (25,5% hommes et 74,5% femmes), ce qui résulte à un taux de participation de 94,2%.

La première partie du sondage comprenait les 15 affirmations du « *New Ecological Paradigm scale* ». Des points furent attribués à chacun des répondants d'après leur adhésion à ces affirmations. Le score NEP qui en résulte est indicateur des valeurs environnementales de l'individu. Plus haut est le score, plus l'individu semble adhérer à la vision du monde écologique décrite par le « *New Ecological Paradigm* » de Dunlap et Van Liere (2000). Le score final du NEP peut se situer entre 15 et 75 points.

La deuxième partie du sondage servait à évaluer l'accueil de la politique avec l'aide de cinq questions indépendantes l'une de l'autre. La première question servant à évaluer l'accueil de la politique (question 37 du sondage) est la suivante : *En se basant sur l'information que vous venez de recevoir au sujet de la politique d'éducation environnementale, que prévoyez-vous sera votre niveau d'engagement envers celle-ci?* Le choix de réponse allait comme suit : aucun ; léger ; considérable ; élevé.

La question 38 du sondage est la deuxième question cherchant à mettre en évidence l'attitude des enseignants face la politique : *À quel niveau pensez-vous que votre engagement envers la politique d'éducation environnementale va alourdir votre tâche de travail comme enseignant.e?* La réponse à cette question nous indique comment lourd l'enseignant perçoit que sera la tâche imposée par le ministère d'Éducation. La raison d'être de cette question se fonde sur la prémisse que si les enseignants ont l'impression que la politique ajoutera une lourdeur considérable à leur travail, ils seront probablement moins enthousiastes face à celle-ci. Comme le mentionnent Diekmann et Preisendoerfer (1992), les gens choisissent les actions écoresponsables qui sont d'un coût moins élevé. Ici, le coût ne se calcule pas de façon monétaire mais plutôt par l'effort et le temps nécessaire pour accomplir l'action écoresponsable. Ce qui nous intéresse dans le contexte de cette recherche n'est pas le coût réel de la mise en œuvre de la politique mais plutôt la perception individuelle du coût que feront chacun des enseignants. Cette information nous aide à peindre une image plus complète de l'accueil que réservent les enseignants pour cette politique puisque la réaction initiale envers

elle est unique à chacun des enseignants. Il va sans dire que les tâches qui nous semblent déplaisantes ou pour lesquelles nous ne comprenons pas la raison d'être donnent l'impression d'être plus laborieuses. Il serait donc logique que les gens qui adhèrent moins aux valeurs environnementales associent un coût élevé à la mise en pratique de la politique. Dans le sens inverse, puisque les valeurs environnementales semblent être liées favorablement à l'action écoresponsable, nous pourrions soupçonner que ceux qui sont plus enthousiastes envers l'environnementalisme et qui font conséquemment preuve d'un score NEP plus élevé, percevront la politique comme étant moins incommode. Ces derniers auraient donc tendance à répondre que la mise en pratique des demandes de la politique n'alourdira pas du tout ou légèrement leur travail.

La troisième de la série de cinq questions visant à explorer sous différents angles l'accueil de la politique par les enseignants est la suivante : *Advenant que vous avez investi les efforts nécessaires afin de vous conformer aux exigences de la politique d'éducation environnementale de l'Ontario, est-ce que vous croyez que cet investissement en vaudra la peine?* Le répondant choisit simplement « oui » ou « non » pour répondre.

La prochaine question du sondage laissait le répondant libre à exprimer ses impressions générales sur la politique dans une case de texte. Les réponses furent analysées afin de les placer parmi une des 5 catégories suivantes : commentaire très positif, commentaire positif, commentaire positif avec mention d'inquiétude (c'est bien mais...), commentaire négatif et commentaire très négatif. Les critères pour catégoriser les commentaires sont simples. Tout commentaire faisant allusion que la politique est une nécessité ou qu'elle tire de l'excellence ou de la perfection se retrouvent dans la catégorie « très positif ». Dans cette même catégorie sont inclus tous les commentaires qui utilisent des descripteurs positifs tels que bien, bon ou important avec l'adverbe « très » devant (par exemple: très bon, très bien...). Elle inclut aussi les commentaires qui présentent l'opinion que c'est l'obligation morale des enseignants de respecter la politique (c'est notre devoir, il faut absolument...). Les commentaires classés dans la catégorie « positif » sont les commentaires positifs qui semblent moins enthousiastes que ceux dans la catégorie « très positif ». Dans cette catégorie, nous ne retrouvons pas d'adverbe comme « très » ou « extrêmement » devant l'adjectif positif. Par exemple, les commentaires comme « positif », « bonne idée », « OK », « bien », « je suis d'accord » ou « c'est important » se retrouvent dans cette catégorie. La prochaine catégorie « c'est bien mais... » regroupe les commentaires positifs qui sont suivis d'un commentaire plutôt négatif

ou sceptique (par exemple : Bonne idée, cependant..., C'est bien, mais...). Les commentaires dans cette dernière catégorie font preuve d'une certaine neutralité puisqu'ils sont typiquement à cheval entre le commentaire positif et le commentaire négatif. Les commentaires qui mentionnent que la politique est plutôt problématique, tels que « cela sera difficile » ou « Je ne trouve pas que c'est une nécessité dans tous les cours » se retrouvent dans la catégorie « négatif ».

La dernière question cherchant à faire ressortir l'attitude des enseignants face à la politique d'éducation environnementale est la suivante : *Dans une situation où vous voyez un collègue de travail faire preuve d'un comportement qui n'est pas écoresponsable, comme par exemple, il ou elle jette à la poubelle du matériel qui est recyclable à votre école, quelle réaction cela suscitera en vous?* Cette question cherche à vérifier le niveau de conviction des enseignants de vouloir créer une culture pro-environnementale telle que décrite par la politique. C'est en quelque sorte une mesure de comment profondément l'écoresponsabilité est enracinée dans la conscience collective du groupe; un « fait social » qui se manifestera dans la réaction que les enseignants réservent pour leurs collègues qui ne respectent pas les mêmes normes sociales (Durkheim, 1988). Comme mentionné au premier chapitre, Malinowski (1968) nous mènent à penser que si dans son environnement social il est mal vu d'adopter un comportement néfaste pour l'environnement naturel, l'individu peut ressentir une pression d'agir de façon écoresponsable afin d'éviter des situations gênantes avec ses pairs. Cette question nous donne donc un aperçu du sens attribué à l'action écoresponsable par le groupe d'enseignants. Tel que décrit par l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969), le sens d'une chose pour une personne provient partiellement de la façon que les autres agissent envers elle par rapport à cette chose. Parallèlement, s'ils sont prêts à réagir face au comportement de leurs collègues, cela attribue un sens d'importance à l'action écoresponsable.

Suite aux deux premières parties du sondage, nous avons à présent une idée des valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et de l'accueil qu'ils réservent pour la politique, notamment du niveau d'engagement qu'ils prévoient y consacrer. Mais, même si un individu nous dit qu'il a l'intention d'exécuter une action écoresponsable, comme adhérer aux attentes de la politique, il existe certains obstacles qui peuvent empêcher l'action de se concrétiser. La fréquence et l'intensité des actions qui se concrétisent ne sont pas toujours à la hauteur des bonnes intentions. D'après l'étude de Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau

(2009), 72,3% des Canadiens disent qu'ils prennent en considération leur impact écologique mais que le manque de temps ou d'autres ressources les empêchent de faire ce qu'ils pensent être le mieux pour l'environnement. Ils reconnaissent donc un écart entre leurs intentions et leurs actions (Kennedy, Beckley, McFarlane et Nadeau, 2009). C'est pourquoi, en troisième partie du sondage, nous avons tenté d'établir une mesure d'action environnementale basée sur les comportements écoresponsables quotidiens des enseignants. Les questions 16 à 24 du sondage donnent lieu à un score d'action écoresponsable qui s'étale de 0 à 9 points. L'enseignant qui répond « non » à toutes les questions reçoit le pointage d'écoresponsabilité le plus bas de 0 points et celui qui répond « oui » à toutes les questions reçoit la cote d'écoresponsabilité la plus élevée de 9 points.

Il est à noter que pour les deux objectifs consistant à mesurer les valeurs écologiques des enseignants et évaluer l'accueil de la politique, l'analyse des résultats du sondage se base principalement sur les statistiques descriptives à partir de pourcentages, de scores moyens et d'écart types. Pour ce qui en est des comparaisons en fonction de l'âge et du sexe des répondants, la vérification de tendances fut établie à partir du « t-test » et du « One-Way ANOVA output test ».

Pour calculer le lien entre les valeurs environnementales et la réceptivité à la politique (questions 37, 38, 39, 40 et 42), l'analyse des résultats du sondage se base sur une combinaison de statistiques descriptives à partir de pourcentages et de scores moyens ainsi que le coefficient de corrélation linéaire  $r$  de *Pearson*.

## **2.8 Conclusion**

La présente étude s'est effectuée en trois étapes successives. La première est la présentation de la politique d'une façon uniforme à tous les enseignants. La seconde est l'administration d'un sondage permettant de mesurer les valeurs environnementales des enseignants, l'accueil qu'ils réservent pour la politique d'éducation environnementale et leur participation aux actions écoresponsables. Les valeurs environnementales furent mesurées à l'aide de l'échelle du *New Ecological Paradigm Scale*. L'attitude face à la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario fut établie à l'aide de quelques questions d'opinion portant directement sur cette politique. L'indicateur d'action, qui sert à évaluer l'impact potentiel des obstacles qui empêchent la volonté d'agir de façon écoresponsable à se concrétiser, fut mesuré à l'aide de questions portant sur les habitudes

écoresponsables des individus dans la vie quotidienne. L'échelle du NEP fut choisie parmi les multiples outils de mesures de valeurs environnementales pour son approche généralisée des thèmes environnementaux et pour la constance scientifique qu'elle offre dans le domaine de la sociologie environnementale.

## **CHAPITRE 3**

### **Résultats**

### 3.1 Les enseignants du CSPNE et l'échelle du « *New Ecological Paradigm* »

Parmi les enseignants du CSPNE sondés, personne ne s'est mérité un score plus bas que 40 points sur l'échelle du NEP et une personne s'est mérité le score le plus élevé de 75 points. La moyenne est de 56,4 points avec un écart type de 6,97. La médiane est de 55 points. Considérant que le score NEP peut se situer entre 15 et 75 points, ceci semble indiquer au premier regard que cette population fait preuve de hautes valeurs environnementales. Si nous balançons les scores possibles (de 15 à 75 points), le score de 45 points se retrouve à mi-chemin entre une perspective anthropocentrique (DSP) et une perspective écocentrique (NEP). Seulement 7 répondants (4,3%) se retrouvent sous la marque du 45 points. Un total de 3 enseignants (1,8%) se retrouve à cheval entre le DSP et le NEP avec 45 points. Ces résultats ne sont pas surprenants. Même Dunlap et Van Liere ont régulièrement témoigné de hauts niveaux d'adhésion verbale au NEP depuis 1978 (Dunlap et Van Liere 1978, 2000). De plus, les études démontrent que les jeunes gens, les gens éduqués et les femmes sont des groupes démographiques qui ont tendance à s'aligner avec le NEP (Koger et Winter, 2010). Comme indiqué auparavant, le corps enseignant du CSPNE est majoritairement jeune et féminin, sans compter qu'il est formé de gens ayant au moins une formation universitaire du premier cycle. Cependant, Dunlap (2011) nous met en garde de ne pas considérer la somme de 45 points comme ligne divisant les faibles et les fortes valeurs environnementales puisqu'en réalité, la majorité des populations étudiées se retrouvent dans cette même situation. « *I don't put much emphasis on the mid-point of the possible range (45) as being all that meaningful, and therefore don't automatically assume anything above it reflects pro-NEP and below pro-DSP. Plus, most samples are skewed toward the high end.* »

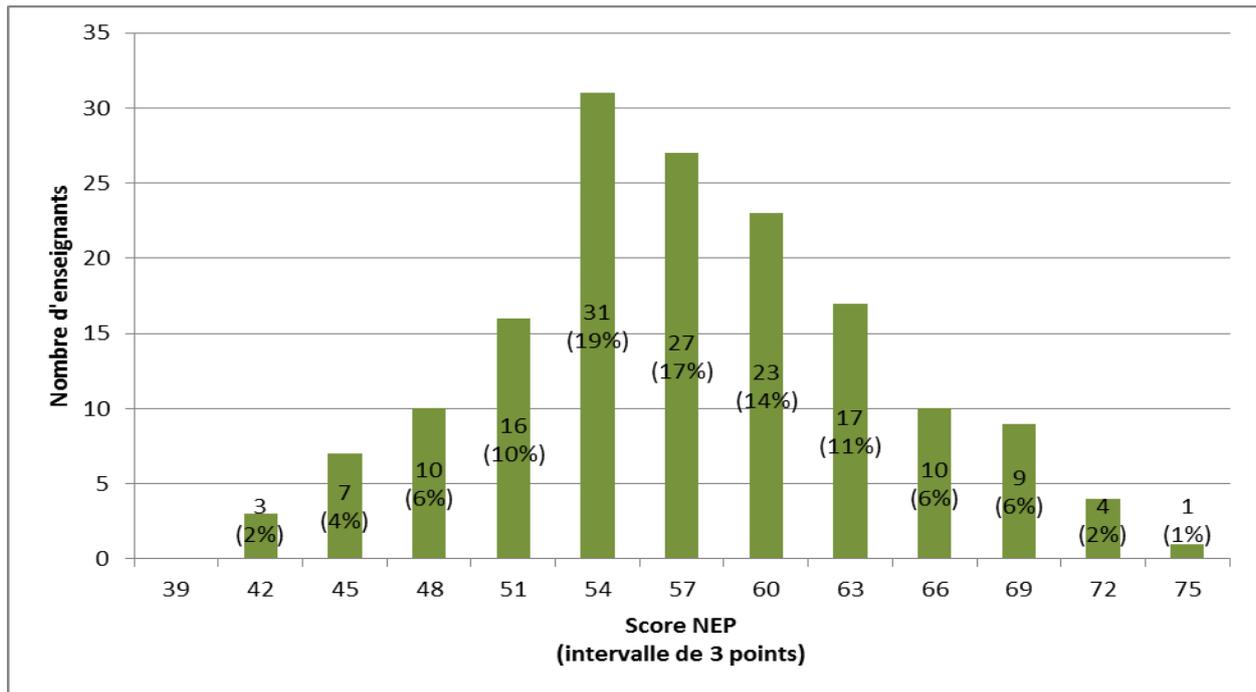


Figure 4 : Le nombre de répondants par points NEP alloués

### 3.1.1 Les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et autres populations canadiennes

La signification d'un rendement sur l'échelle du NEP n'est percevable qu'en relation avec les rendements de d'autres populations comparables. Bien que la présente étude ne se soit pas servi de groupe contrôle, il est possible de comparer ses résultats avec ceux d'études préalables. Par exemple, une étude complétée en 2010 cherchait à cerner comment les membres d'une organisation réussissent à sélectionner, planifier et maintenir des initiatives environnementales. Pour se faire, ils ont exploré les perspectives, les motivations et les expériences de 12 individus impliqués dans des initiatives environnementales au St. Michaels University School (SMUS) à Victoria en Colombie-Britannique. Les valeurs environnementales de ce groupe formé d'étudiants, d'enseignants, d'administrateurs et de personnel de soutien furent sondées à l'aide de la même version de l'échelle du NEP. Les résultats variaient entre 50 et 67 points, la médiane étant de 56 points. La moyenne des scores obtenus dans cette étude est de 57 points (Farish, 2010).

Une étude de McFarlane Stumpf-Allen et Watson (2006) a aussi utilisé l'échelle du « *New Ecological Paradigm* » sur un échantillon (équitable entre adultes, hommes et femmes) de

1889 citoyens canadiens en Colombie-Britannique et en Alberta afin de vérifier si leurs valeurs environnementales affectaient leur attitude face aux méthodes utilisées pour contrôler la Dendroctone du pin ponderosa, un insecte qui nuit l'industrie forestière dans l'Ouest canadien. Les résultats ont été étudiés en 3 régions : 635 participants de Columbia Valley (communautés de Radium, Invermere, Windermere, Edgewater et Fairmont Hot Spings en Colombie-Britannique), 625 participants de Bow Valley (communautés de Banff, Canmore et Harvie Heights en Alberta), et 629 participants de la Ville de Calgary en Alberta. La moyenne pour les participants de Bow Valley fut de 58,1 points (Écart type de 9,0), la moyenne pour les participants de Columbia Valley fut 55,7 points (Écart type de 9,6), et la moyenne pour les participants de Calgary fut de 55 points (Écart type de 9,0) (McFarlane Stumpf-Allen et Watson, 2006).

Tableau 2

Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE et le score NEP moyen d'autres Canadiens obtenus dans des études précédentes

Population	Nombre de répondants	Moyenne NEP	Écart type	Médiane
Calgary	629	55	9,0	Pas disponible
Columbia Valley	635	55,7	9,6	Pas disponible
Enseignants CSPNE	161	56,4	6,97	55
individus impliqués dans des initiatives environnementales au (SMUS)	12	57	Pas disponible	56
Bow Valley	625	58,1	9,0	Pas disponible

Alors que les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE peuvent paraître élevées, on constate que malgré le fait que cette population est formée majoritairement de jeunes femmes éduquées, la moyenne de points NEP pour cette population est très similaire à celles des deux autres études mentionnées. Les résultats obtenus à l'échelle du NEP pour le groupe d'enseignants du CSPNE ne se distinguent pas vraiment de ceux observés pour d'autres populations ailleurs au Canada. Il serait intéressant de vérifier ultérieurement comment ces enseignants se distinguent des enseignants d'autres conseils scolaires en province et au pays par rapport à leurs valeurs environnementales.

### 3.1.2 Valeurs environnementales des enseignants du CSPNE par sexe, palier scolaire et groupe d'âge

En divisant les répondants par sexe, nous obtenons des scores moyens NEP très similaires. Les hommes ont en moyenne 57,4 points NEP et les femmes ont en moyenne 56 points NEP. Les hommes du CSPNE semblent légèrement adhérer davantage au NEP que les femmes mais le *One-Way ANOVA output test* confirme que cette différence n'est pas statistiquement significative. Il faut noter, par contre, qu'il avait seulement 41 répondants masculins pour 120 répondantes féminines.

En divisant les répondants par le niveau scolaire auquel ils enseignent, les résultats de pointage NEP semblent très similaires. La moyenne maximale et la moyenne minimale des trois groupes ne variant que de 2,7 points, ce qui n'est pas statistiquement significatif.

Tableau 3

Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE par palier scolaire

Paliers scolaires	Nombre de répondants	Moyenne NEP
Enseignant à l'élémentaire	93 (57,8%)	55.72
Enseignant à l'intermédiaire	12 (7,5%)	56.92
Enseignant au secondaire	56 (34, 8%)	54.25

La question 43 du sondage demandait à quel des cinq groupes d'âge le répondant appartient. Pour l'analyse des données, les répondants furent divisés en trois catégories d'âge afin d'avoir environ le même nombre de répondants dans chacune des catégories. Nous retrouvons donc 53 enseignants dans la catégorie de 20 à 29 ans, 58 enseignants dans la catégorie de 30 à 39 ans et 50 enseignants dans la catégorie de 40 ans et plus. Les trois catégories d'âge ont obtenu des scores moyens NEP semblables. Il n'y a que 1,04 point de différence entre le groupe ayant obtenu la plus haute moyenne NEP et le groupe ayant obtenu la plus basse. Les résultats de cette analyse sont surprenants. Alors que des études citées auparavant (Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones, 2000; Dunlap et Van Liere, 2008; Koger et Winter, 2010) indiquent que ce sont les jeunes gens, surtout les femmes, qui ont tendance à adhérer davantage au NEP puisqu'ils ont moins été exposés à la vision dominante traditionnelle du monde (DSP), nous observons précisément le contraire avec le groupe d'enseignants du CSPNE. Le score moyen des répondants de 20 à 29 ans est moins élevé que

celui des répondants de 30 à 39 ans et de 40 ans et plus. Tel que mentionné plus haut, les hommes ont fait preuve d'une moyenne légèrement plus élevée que les femmes sur l'échelle du NEP.

Si l'on isole seulement les résultats de scores NEP des femmes parmi les différentes catégories d'âge, et ensuite ceux des hommes, ils suggèrent quelques différences mais l'analyse de variance (t-test) démontre qu'elles ne sont pas statistiquement significatives. Que ce soit pour les hommes ou pour les femmes, il ne semble pas y avoir une relation claire entre les valeurs environnementales et l'âge de l'enseignant (One-Way Anova output test). C'est une observation qui contredit légèrement les résultats de recherches précédentes parmi d'autres types de populations indiquant que les jeunes et les femmes ont généralement tendance à véhiculer des valeurs environnementales plus prononcées.

Tableau 4

Les scores NEP moyens des enseignants du CSPNE par catégorie d'âge

Âge	Moyenne NEP	Nombre de répondants	Nombre de répondants masculin	Nombre de répondants féminin
20 à 29 ans	55,75	53 (33%)	13	40
30 à 39 ans	56,79	58 (36%)	13	45
40 ans et plus	56,54	50 (31%)	15	35

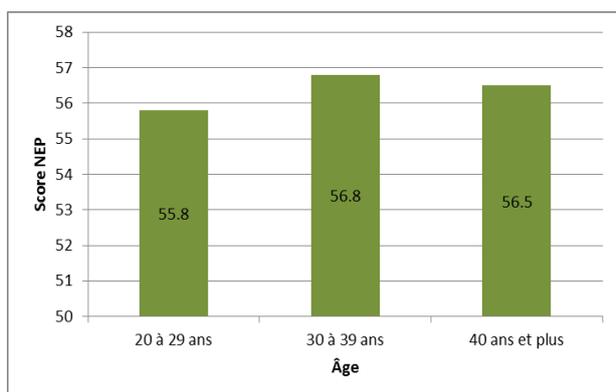


Figure 5a : Les scores NEP moyens par catégories d'âge.

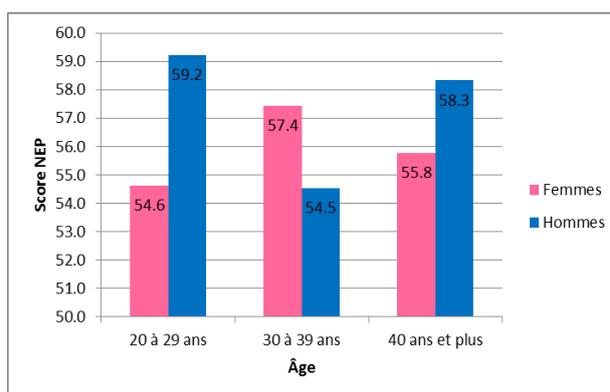


Figure 5b : Les scores NEP moyens par sexe

### **3.1.3 Les 5 thèmes du NEP**

Les enseignants du CSPNE réagissent similairement face aux 5 thèmes environnementaux traités par le NEP. Ces thèmes, nous le rappelons, sont les suivants : l'existence de limites de croissance, l'anti anthropocentrisme, la fragilité de l'équilibre de la nature, le rejet de l'exemptionnalisme humain et la possibilité d'une crise écologique. Les données nous démontrent qu'en moyenne, le groupe se dit incertain ou plutôt d'accord avec l'ensemble de ces thèmes. Les enseignants du CSPNE sont davantage concernés par la possibilité d'une crise écologique qu'avec les autres thèmes. Ils placent ces autres thèmes dans l'ordre de priorité suivant: l'équilibre de la nature, l'anti anthropocentrisme, l'existence de limites de croissance et l'exemptionnalisme en dernier lieu. Ce n'est pas pour dire qu'ils sont en désaccord avec ce dernier principe, puisqu'en moyenne le groupe se trouve généralement incertain face aux trois affirmations portant sur l'exemptionnalisme. Les choix de réponses face aux affirmations du NEP s'étaient dans l'ordre suivant : parfaitement d'accord, plutôt d'accord, incertain, plutôt en désaccord et fortement en désaccord.

Les hommes et les femmes catégorisent les thèmes à peu près dans le même ordre d'importance sauf que les hommes placent la fragilité de l'équilibre de la nature comme première préoccupation et la possibilité d'une crise écologique comme seconde préoccupation, alors que les femmes se préoccupent davantage de la possibilité d'une crise écologique qu'à la fragilité de la nature. Lorsqu'on compare l'importance attribuée aux 5 thèmes du NEP par catégorie d'âge des répondants, on constate qu'en moyenne, les enseignants de 20 à 29 ans et ceux de 30 à 39 ans placent la possibilité d'une crise écologique en priorité première. Les enseignants de 40 ans et plus priorisent par contre le thème de la fragilité de l'équilibre de la nature. En somme, les enseignants du CSPNE sont généralement préoccupés par la possibilité d'une crise écologique et sont plutôt d'accord que les écosystèmes sont vulnérables face aux interventions humaines à cause de leur fragilité.

## **3.2 Accueil de la politique**

Afin de vérifier s'il existe une relation entre le score NEP des enseignants du CSPNE et l'accueil qu'ils réservent à la nouvelle politique d'éducation environnementale, le lien entre le pointage NEP et les réponses données à 5 questions concernant l'attitude des enseignants face à la politique fut analysé.

### 3.2.1 Niveau d'engagement des enseignants

Seulement deux enseignants ont déclaré qu'ils n'investiraient aucun effort à la mise en œuvre de la politique. Curieusement, ces deux individus ont des scores NEP plutôt élevés (56 et 60) (voir tableau 5). La grande majorité (88%) des enseignants affirme que leur niveau d'engagement à la politique sera soit léger ou considérable. La moyenne du pointage NEP de ce dernier groupe est près de 56 points. Seulement 18 individus (11%) prévoient que leur niveau d'engagement envers la politique d'éducation environnementale sera élevé.

Tableau 5

Le score NEP moyen des enseignants et le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en œuvre de la politique d'éducation environnementale

Niveau d'engagement	Moyenne NEP	Nombre de répondants
Aucun	58	2 (1,2%)
Léger	55,93	61 (37,9%)
Considérable	55,84	80 (49,7%)
Élevé	60,06	18 (11,2%)

Alors qu'il n'y a pas vraiment de différence entre la moyenne du score NEP de ceux qui prévoient un niveau d'engagement léger envers la politique et de ceux qui s'engagent à s'y investir de façon considérable, il y a une nette augmentation d'environ 4 points pour ceux qui prévoient un engagement élevé. Bien que nous n'observons pas une corrélation significative entre le score NEP et l'engagement envers la politique, ceux qui prévoient un niveau d'engagement élevé à la mise en pratique de la politique ont quand même un pointage NEP en moyenne 6,7% plus élevé que ceux qui ne prévoient s'engager que de légèrement à considérablement.

Il semblerait donc qu'il y ait possiblement un certain lien entre les valeurs environnementales des enseignants et l'accueil qu'ils réservent à la politique, tout au moins au niveau d'engagement qu'ils prévoient y consacrer. En moyenne, le niveau d'engagement est pratiquement le même entre les trois catégories d'âge et entre les hommes et les femmes. L'âge et le sexe ne semblent donc pas être des facteurs qui influencent l'engagement envers la politique.

### 3.2.2 La perception de la lourdeur de la tâche

Certains résultats de cette étude suggèrent que les valeurs peuvent possiblement exercer une influence sur la perception de l'alourdissement de tâche que représente la politique d'éducation environnementale. La majorité (61%) des répondants s'attendent à ce que leur niveau d'engagement face aux attentes de la politique n'alourdira leur tâche que légèrement. D'autres (11%) pensent que cela n'alourdira pas du tout leur ouvrage. Ces deux groupes ont pratiquement la même moyenne NEP, soit près de 57 points. En les combinant, nous nous retrouvons avec 72% des répondants qui trouvent que la politique n'alourdira pas du tout ou que légèrement leurs tâches quotidiennes au travail. Comparativement, les 26% qui pensent que la mise en pratique des consignes présentées par la politique d'éducation environnementale va alourdir considérablement leur travail ont en moyenne près de 55 points, ce qui est un score NEP moins élevé. (voir graphique à la figure 6). Seulement 3 répondants jugent que la politique est trop exigeante. L'analyse des données nous révèle par contre qu'il n'y a pas de corrélation linéaire significative entre les valeurs environnementales et la perception de l'alourdissement de tâche qu'engendre la politique. Le sexe et l'âge des enseignants ne semblent pas être des facteurs qui influencent la perception du montant de travail que représente la politique.

Tableau 6

Le score NEP moyen des enseignants d'après la façon qu'ils perçoivent que la politique va alourdir leur tâche de travail

À quel niveau votre engagement envers la politique alourdira votre tâche d'enseignement?	Moyenne NEP	Nombre de répondants
Pas du tout	56,67	18 (11%)
Légèrement	57,06	98 (61%)
Considérablement	54,95	42 (26%)
Trop	52,00	3 (2%)

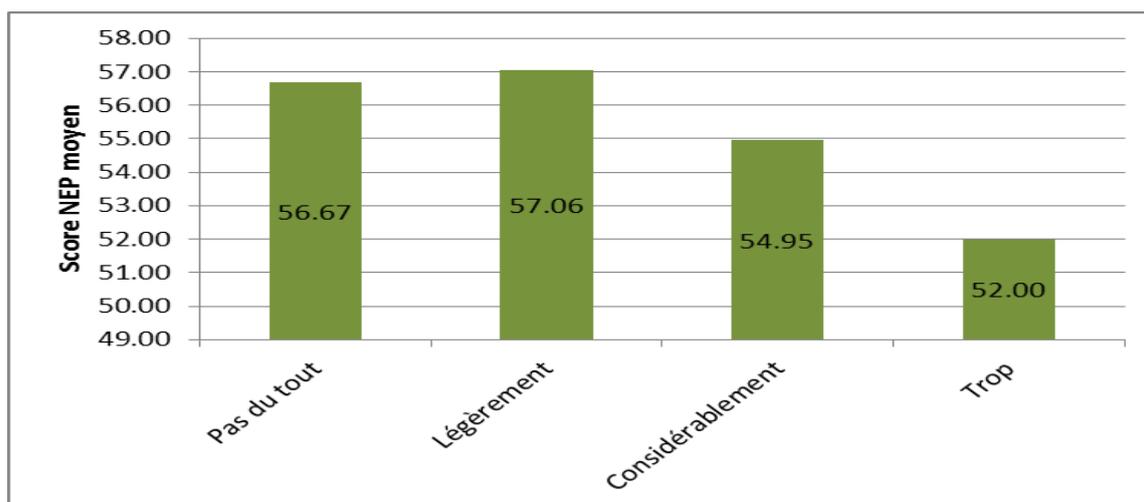


Figure 6 : Le score NEP moyen des enseignants d'après la façon qu'ils perçoivent que la politique va alourdir leur tâche de travail

Au sondage, le score NEP le plus bas obtenu était de 40 points et le score le plus haut était de 75 points. Les répondants ont été divisés en 2 groupes d'après leurs valeurs environnementales ; ceux qui se placent dans la moitié la plus élevée des résultats NEP (57 points ou plus) et ceux qui se retrouvent parmi les moins haut placés sur l'échelle du NEP (56 points ou moins). Des 69 enseignants qui se retrouvent parmi ceux ayant les plus fortes valeurs environnementales, la majorité (78%) a déclaré que son engagement envers la politique d'éducation environnementale va alourdir sa tâche soit aucunement ou légèrement. Comme prévu dans l'hypothèse, les enseignants ayant de fortes valeurs environnementales semblent effectivement, pour la plupart, ne pas percevoir la politique comme étant trop inconfortable. On observe toutefois le même scénario chez ceux qui ont les scores NEP plus bas, mais d'une façon un peu moins prononcée. Des 92 enseignants dans cette catégorie, nous avons encore la majorité qui a déclaré que son engagement envers la politique d'éducation environnementale va alourdir sa tâche soit aucunement ou légèrement. Cette majorité est par contre moins forte (67%) que celle des enseignants à hautes valeurs environnementales (78%). De cette perspective, les répondants aux valeurs environnementales plus faibles semblent davantage portés à associer la politique d'éducation environnementale à un certain alourdissement de leur tâche de travail.

Le tableau 7 démontre que 44% des enseignants disent prévoir un engagement considérable ou élevé à la mise en pratique de la politique et perçoivent que celle-ci n'alourdira pas leur tâche de façon significative. La moitié est parmi ceux ayant les plus

hautes valeurs environnementales et l'autre moitié est parmi ceux ayant les plus basses valeurs environnementales. Il semblerait que de hautes valeurs environnementales ne sont pas nécessaires pour affirmer une intention d'agir en fonction de la politique. Il reste que, si nous isolons les enseignants qui s'investiront de façon considérable ou élevée, ceux qui ont des valeurs environnementales parmi les plus élevées sont moins portés à trouver que la tâche sera lourde que ceux qui ont des valeurs environnementales moins fortes.

Tableau 7

Les scores NEP des enseignants, le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en pratique de la politique et leur perception de la lourdeur de tâche que représente la politique

<b>Valeurs environnementales</b> + = NEP de 57 ou plus - = NEP de 56 ou moins	<b>Niveau d'engagement envers la politique</b> + = Considérable ou Élevé - = Aucun ou Léger	<b>À quel niveau la politique alourdira-t-elle votre tâche de travail comme enseignant.e?</b> + = Considérable ou Trop - = Pas du tout ou Légèrement	<b>Nombre d'enseignants</b>
+	+	-	36 (22%)
-	+	-	35 (22%)
-	-	-	27 (17%)
-	+	+	19 (12%)
+	-	-	18 (11%)
-	-	+	11 (7%)
+	+	+	8 (5%)
+	-	+	7 (4%)

### 3.2.3 Un effort bien investi?

Lorsque demandé s'ils pensent que cela vaut la peine de se conformer aux exigences de la politique d'éducation environnementale, la quasi-totalité des enseignants a répondu « oui » à cette question. Seulement 4% ont répondu qu'ils ne croient pas que cela en vaudra la peine. Même si près de 40% des répondants ne s'engagent à s'investir que « légèrement » ou « pas du tout » à la mise en application des mesures d'éducation environnementale prescrites par la politique dans leurs pratiques quotidiennes, il est clair qu'ils reconnaissent le bien fondé des pratiques pédagogiques traitant de l'écoresponsabilité. La moyenne du score NEP pour ceux

dans le camp du « oui » est 9% plus élevée que la moyenne NEP pour ceux dans le camp du « non ». Par contre, le nombre limité de répondants ayant coché « non » nous empêche d'établir avec certitude s'il y a un lien entre les valeurs NEP de ces enseignants et leur reconnaissance de l'importance de l'éducation environnementale. Malgré cela, nous savons que 5 des 6 répondants du camp du « non » se retrouvent avec un score NEP faible (53 ou moins) et que 108 des 155 (70%) répondants qui ont coché « oui » ont un score NEP plus élevé que 53 points.

Tableau 8

Le score NEP moyen des enseignants qui croient que la mise en pratique de la politique en vaudra la peine et des enseignants qui croient qu'elle n'en vaudra pas la peine

Ça vaut la peine?	Moyenne NEP	Nombre de répondants
oui	56,57	155 (96%)
non	51,33	6 (4%)

### 3.2.4 Les opinions des enseignants du CSPNE face à l'implémentation d'une politique d'éducation environnementale

Les commentaires rédigés par les enseignants donnent l'impression qu'ils perçoivent majoritairement la politique d'éducation environnementale de façon approbative. Plus de la moitié (55%) perçoit la politique de façon « positive ». Combinée avec les 22% qui la perçoivent de façon « très positive », nous obtenons 77% de la population totale sondée qui est nettement en faveur de celle-ci. Il y a 6% des répondants qui y voient du positif et du négatif. Seulement 5% des enseignants semblent percevoir la politique de façon « négative ». Un autre 12% n'ont pas répondu la question.

Il y a une corrélation positive entre les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et leurs opinions exprimées au sujet de la politique d'éducation environnementale. Bien que le coefficient de corrélation ne confirme pas qu'il y a une relation de cause à effet direct entre les valeurs environnementales et les commentaires obtenus, il reste que, plus haut sont ses valeurs environnementales, meilleures sont les chances que l'enseignant a fourni un commentaire positif ( $r = 0.181$ ,  $p < 0.05$ ,  $n = 142$ ).

D'après les commentaires reçus à partir de la question 40, l'âge ne semble pas être un facteur dans le genre d'accueil que réservent les enseignants du CSPNE pour la politique

d'éducation environnementale. Parallèlement, on se rappelle que l'âge n'influçait pas non plus le niveau d'engagement prévu par les enseignants à la question 37. Pour ce qui en a de l'influence du sexe de l'enseignant sur les commentaires reçus, il y a une proportion plus élevée de femmes qui ont donné un commentaire « très positif ». Les hommes ont plus tendance que les femmes à ne pas répondre à la question.

Tableau 9

Score moyen obtenu au NEP selon l'opinion exprimée par les enseignants au sujet de la politique

Type de commentaire	Moyenne NEP	Nombre de répondants
Très positif	58,6	36 (22%)
Positif	55,5	89 (55%)
C'est bien mais...	55,1	9 (6%)
Négatif	52,4	8 (5%)
S/O	44,5	19 (12%)

Tableau 10

Types de commentaires et l'âge des répondants

Type de commentaire	20 à 29 ans	30 à 39 ans	40 ans et +
Très positif	25%	24%	18%
Positif	<b>51%</b>	<b>59%</b>	<b>56%</b>
C'est bien mais...	8%	2%	8%
Négatif	4%	5%	6%
S/O	13%	10%	12%
total	100%	100%	100%

Tableau 11

Types de commentaires et sexe des répondants

Type de commentaire	Femmes	Hommes
Très positif	27%	10%
Positif	<b>54%</b>	<b>59%</b>
C'est bien mais...	5%	7%
Négatif	5%	5%
S/O	9%	20%
total	100%	100%

Parmi tous les commentaires fournis par les enseignants, la récurrence de certains thèmes est évidente. Les commentaires classés comme étant positifs et très positifs mentionnent surtout l'importance de conscientiser les élèves au sujet de l'environnement. Par contre, ces commentaires ne sont généralement pas très détaillés. Ils se limitent principalement à mentionner le besoin de responsabiliser les élèves pour assurer la protection de l'environnement à l'avenir.

Trois thèmes principaux surgissent à partir des inquiétudes soulevées par les enseignants du CSPNE, notamment par ceux qui ont offert des commentaires plutôt négatifs au sujet de la politique. L'inquiétude la plus commune chez les enseignants est le manque de temps. La seconde inquiétude la plus commune est l'accès à des ressources faites sur mesure pour rejoindre les attentes de la politique. La troisième appréhension est au sujet de l'application de la pédagogie environnementale à toutes les matières et à tous les niveaux scolaires. Certains craignent que les élèves deviennent blasés par le sujet s'il est trop exploité.

### **3.2.5 La culture environnementale au CSPNE**

On s'attendrait à ce que les gens pour qui c'est inconcevable d'agir de façon irresponsable envers l'environnement aient un NEP plus élevé. C'est effectivement le cas chez les enseignants du CSPNE. Il y a une corrélation positive significative ( $r = 0.338$ ,  $p < 0.01$ ,  $n = 161$ ) entre les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et l'intensité de leur réaction face à un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité (voir tableau 12 et figure 7). Ceux pour qui l'action « éco-irresponsable » d'un collègue ne dérange pas ont en moyenne 53 points sur l'échelle NEP. Ceux qui sont perturbés par un manque de respect pour l'environnement mais qui n'interviendraient pas auprès du collègue fautif ont en moyenne 56 points NEP. Ceux qui interviendraient possiblement, dépendamment de quel collègue il s'agit, ont en moyenne 57 points NEP. Et finalement, ceux qui agiraient certainement par une intervention verbale ont en moyenne 63 points NEP, ce qui représente une hausse de 10% comparé à ceux qui agiraient possiblement.

Tableau 12

Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE d'après leur réaction face à un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité

Quelle réaction cela suscitera en vous?	Moyenne NEP	Nombre de répondants	Intervention verbale
aucune, moi-même je le fais régulièrement.	52,75	8 (5%)	Aucune
je le remarque mais cela ne me dérange pas tellement, je ne réagis pas.	52,50	24 (15%)	Aucune
je ne suis pas d'accord avec ce geste, mais je ne mentionne rien, je préfère ne pas risquer de créer un froid entre moi et un collègue.	56,04	47 (29%)	Aucune
je ne suis pas du tout d'accord avec ce geste, je mentionne possiblement quelque chose, dépendamment de quel collègue il s'agit.	57,10	69 (43%)	Possiblement
je ne suis pas du tout d'accord avec ce geste, je m'assure de le mentionner à mon collègue.	63,08	13 (8%)	Certainement

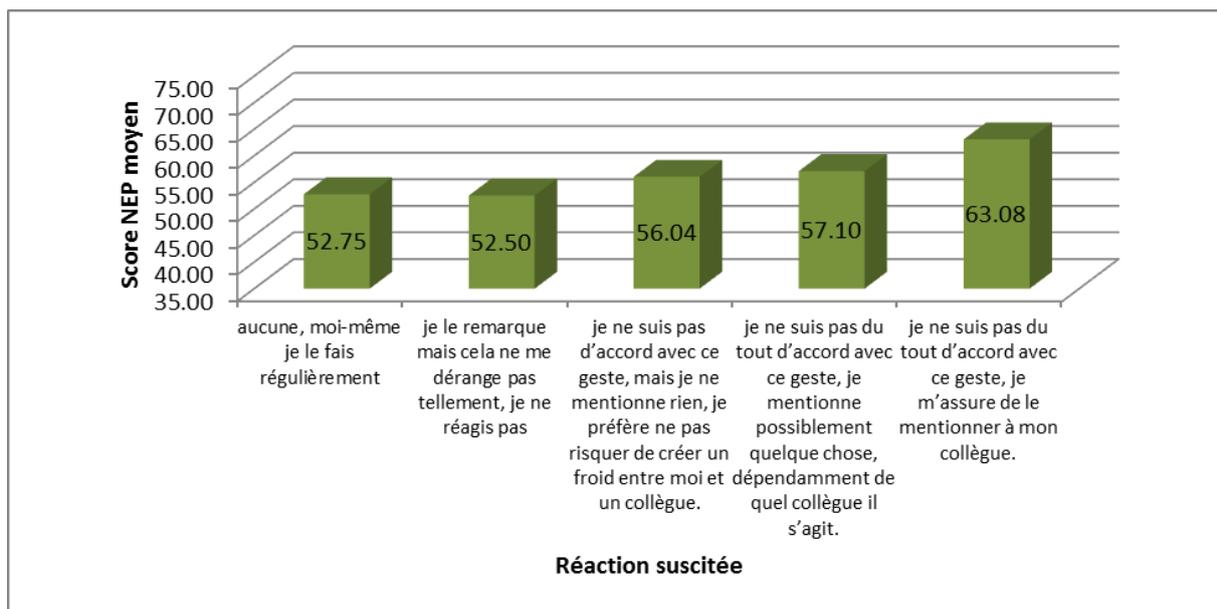


Figure 7 : Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE d'après leur réaction face à un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité

Parmi les enseignants du CSPNE, presque la moitié d'entre eux (49%) déclarent qu'ils n'interviendraient pas dans une telle situation. Près du tiers (29%) admettent qu'ils ne mentionneraient rien, préférant ne pas risquer de créer un froid entre soi-même et un collègue, malgré le fait de ne pas être d'accord avec le geste. Un autre 43% des enseignants disent ne

pas être du tout d'accord avec ce geste et mentionneraient possiblement quelque chose, dépendamment de quel collègue il s'agit. Seulement 8 % sont prêts à dire qu'ils agiraient certainement s'ils témoignaient d'un comportement qui n'est pas écoresponsable de la part d'un collègue. L'âge et le sexe des enseignants ne sont pas des facteurs qui influencent de façon significative le genre de réaction provoquée par un collègue qui fait preuve d'un manque d'écoresponsabilité.

### 3.3 Les habitudes écoresponsables des enseignants du CSPNE

Les questions 16 à 24 du sondage donnent lieu à un score d'action écoresponsable qui s'étale de 0 à 9 points. La moyenne des scores d'action écoresponsable obtenue chez les enseignants du CSPNE est de 5,3 points avec un écart type de 2. La médiane est de 5 points. Près de 70% des scores d'action écoresponsable des enseignants se retrouvent entre 4 et 7 points comme l'indique le graphique de fréquence à la figure 8.

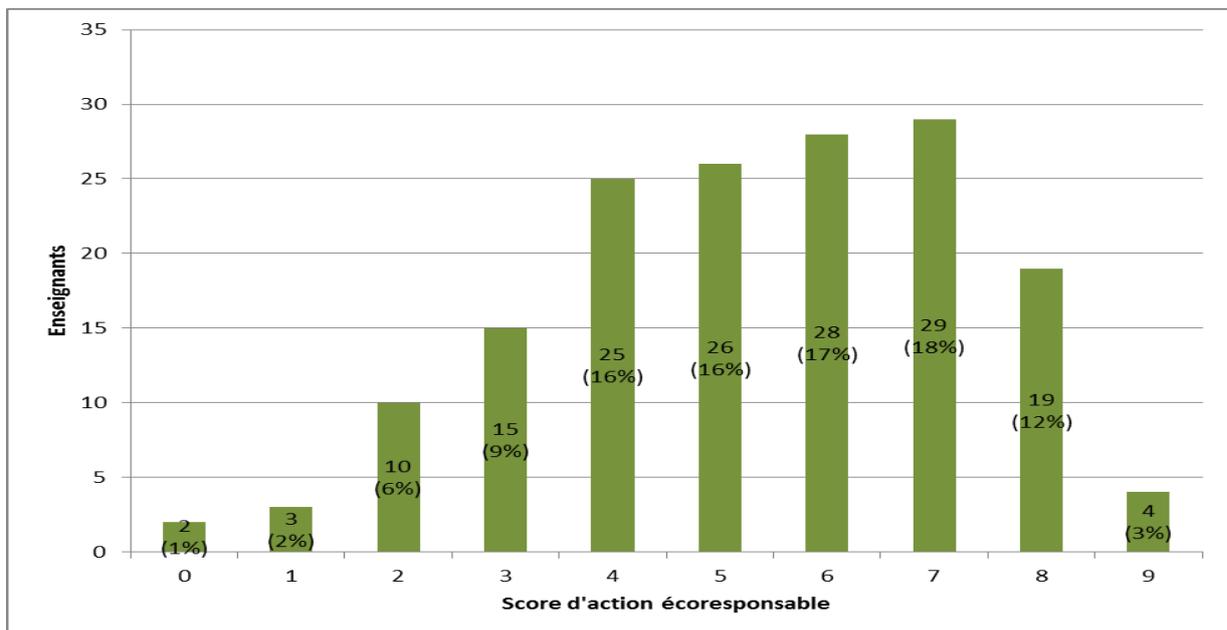


Figure 8 : Le nombre de répondants par points d'écoresponsabilité alloués

En plaçant les activités écoresponsables par ordre de popularité parmi les enseignants du CSPNE, nous obtenons la distribution suivante. La plus populaire est la réduction d'utilisation d'électricité. Pratiquement la totalité des enseignants (95%) participent à cette activité. La grande majorité (84,5%) recycle à la maison. Près de 3/4 (71,4%) d'entre eux prétendent faire

un effort d'acheter des aliments locaux. Avant d'acheter un bien de consommation, 70,8% des enseignants s'arrêtent quelques instants pour se demander s'ils ont vraiment besoin de l'item en question. 61,5% tentent de réduire leur production de gaz à effet de serre; 56,5% réduisent l'utilisation de la voiture. Un peu moins de la moitié (48,4%) considère l'impact écologique d'un bien de consommation avant de l'acheter et 28% tentent d'acheter des items usagés au lieu d'acheter neuf. L'activité écoresponsable mentionnée dans le sondage, qui attire le moins de participants parmi les enseignants du CSPNE, est le compostage. Seulement 16,1 % se servent d'un composteur à la maison.

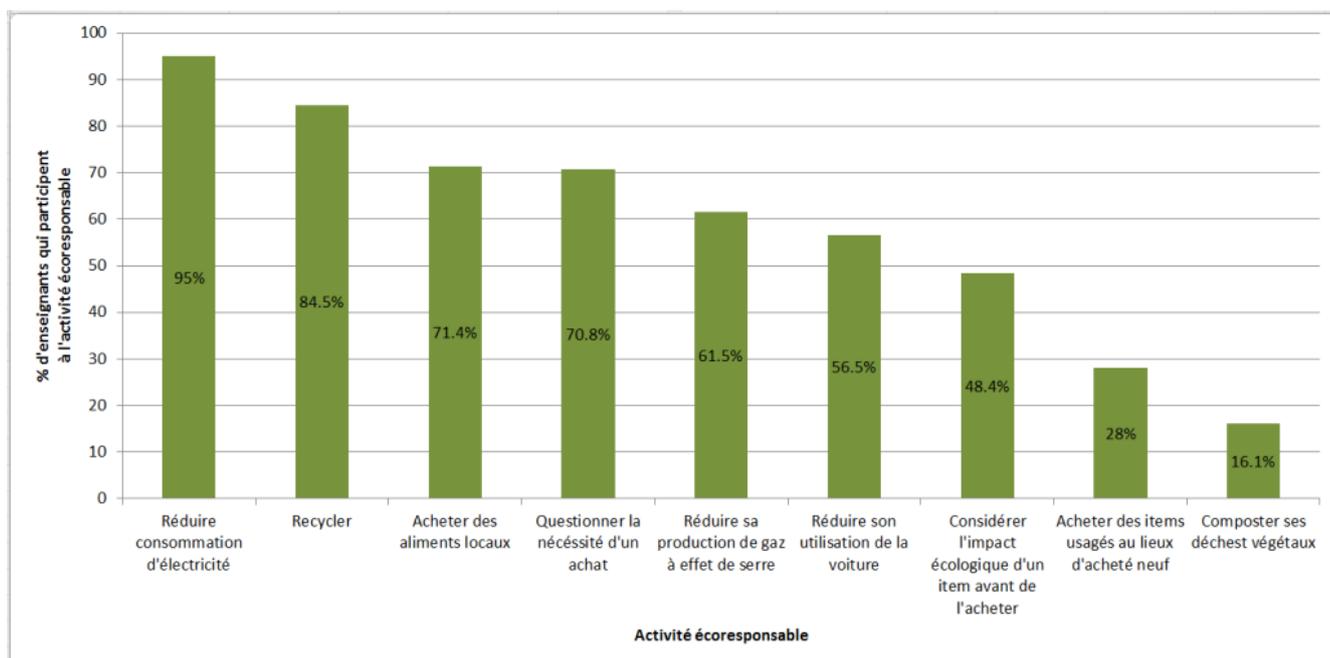


Figure 9 : Les activités écoresponsables en ordre de popularité parmi les enseignants du CSPNE

Tableau 13

Le score NEP moyen des enseignants du CSPNE en relation avec leur score d'action écoresponsable

Score d'action écoresponsable	Moyenne NEP	Nombre de répondants
0	46	2 (1%)
1	57.67	3 (2%)
2	51.80	10 (6%)
3	52.27	15 (9%)
4	56.24	25 (16%)
5	55.96	26 (16%)
6	59.04	28 (17%)
7	56.83	29 (18%)
8	58.26	19 (12%)
9	60.00	4 (3%)

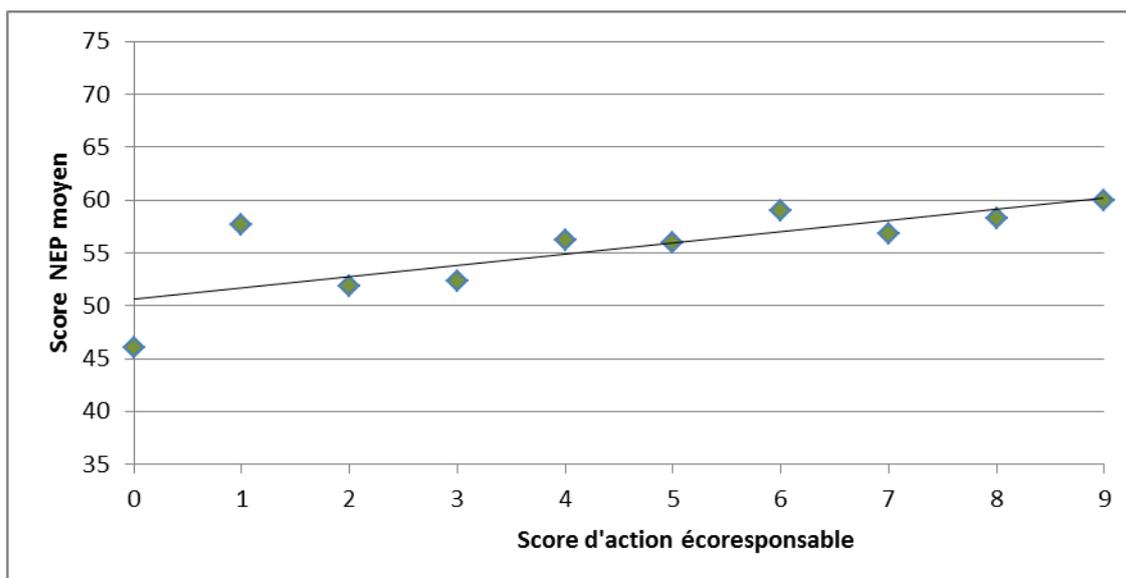


Figure 10: La droite de corrélation *Pearson* entre les scores NEP et le score d'action écoresponsable des enseignants du CSPNE ( $r = 0,278$ ) ( $r$  est calculer avec tous les données et non seulement les moyennes tel que représenté dans le graphique)

D'après les résultats du sondage, il y a une corrélation positive significative ( $r = 0.278$ ,  $p < 0.01$ ,  $n = 161$ ) entre les valeurs environnementales (NEP) et le nombre d'actions écoresponsables qu'entreprennent les enseignants du CSPNE. La corrélation est visible au graphique de la figure 10. Nous pouvons donc conclure que plus fortes sont les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE, plus ils ont tendance à pratiquer des actions écoresponsables. Mais les enseignants qui s'engagent fortement à combler les attentes de la politique sont-ils les mêmes qui participent les plus diligemment aux actions écoresponsables à la maison? Il semblerait que oui puisqu'il existe aussi une corrélation entre ces deux variables ( $r = 0.321$ ,  $p < 0.01$ ,  $n = 161$ ). Le graphique à la figure 11 démontre que le score moyen d'action écoresponsable des enseignants qui s'engagent de façon considérable à la mise en pratique de la politique est plus élevé (5.5) que celui des enseignants qui prédisent un engagement plus léger (4.7). Ceux qui s'attendent fournir un engagement élevé ont en moyenne un score encore plus haut (6.6). Ces résultats nous laissent croire qu'en général, nous pouvons nous attendre à ce que les enseignants qui veulent investir de grands efforts envers la mise en pratique de la politique, y consacreront effectivement plus d'énergie que leurs collègues qui disent vouloir s'engager un peu moins.

Ce n'est pas pour dire que tous les enseignants qui prétendent vouloir consacrer un haut niveau d'engagement envers la politique ont démontré de fortes habitudes écoresponsables à la maison. Des 98 enseignants (61% de la population totale sondée) qui disent que leur engagement sera élevé ou considérable, 26 d'entre eux (27% des 98 originaux) se retrouvent parmi ceux qui passent moins à l'action écoresponsable de façon quotidienne à domicile. L'engagement de près du tiers de ceux qui veulent s'investir considérablement ou de façon élevée est donc douteux à cause de leur manque d'actions écoresponsables à domicile. De ces 98 enseignants qui disent que leur engagement sera élevé ou considérable, 44 ont des scores de valeurs environnementales NEP parmi les plus élevés et 54 ont des scores NEP parmi les plus faibles.

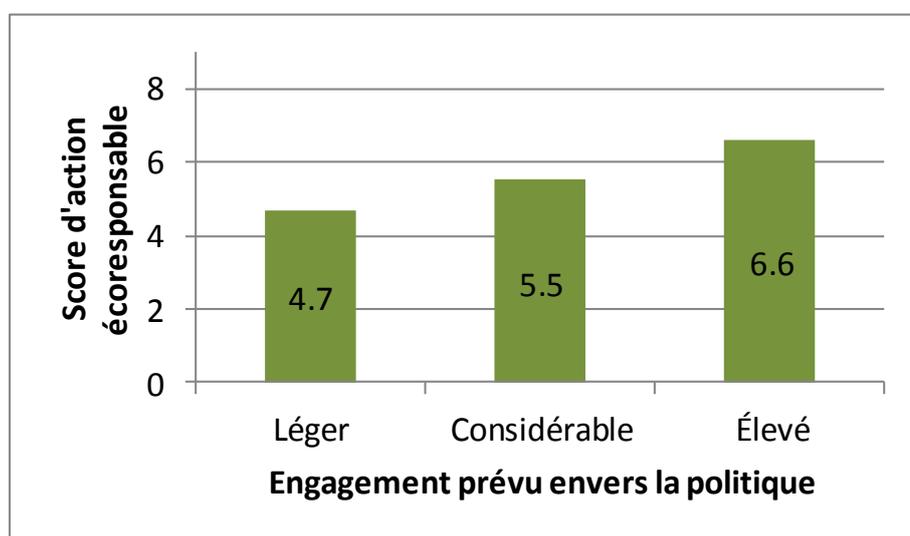


Figure 11 : Le score d'action écoresponsable moyen des enseignants du CSPNE d'après leur niveau d'engagement envers la politique

Les données nous laissent croire que les valeurs environnementales des enseignants auront un impact sur la concrétisation de leur engagement auprès de la politique. Des 54 enseignants qui ont des valeurs environnementales parmi les plus faibles et qui disent qu'ils s'impliqueront de façon considérable ou élevée par rapport à la politique, 18 d'entre eux (33% des 54 enseignants) sont parmi ceux qui passent le moins à l'action à la maison. Des 44 enseignants qui ont de hautes valeurs environnementales et qui disent qu'ils s'impliqueront de façon considérable ou élevée par rapport à l'application de la politique, seulement 8 (18% des 44 initiaux) sont parmi ceux qui passent le moins à l'action à domicile.

Tableau 14

Le score NEP des enseignants, le niveau d'engagement qu'ils prévoient investir à la mise en pratique de la politique et leur score d'action écoresponsable

Valeurs environnementales + = NEP de 57 ou plus - = NEP de 56 ou moins	Niveau d'engagement envers la politique + = Considérable ou Élevé - = Aucun ou Léger	Score d'action écoresponsable + = score de 5 à 9 - = score de 0 à 4	Nombre d'enseignants
+	+	+	36 (22%)
+	+	-	8 (5%)
+	-	+	15 (9%)
+	-	-	10 (6%)
-	+	+	36 (22%)
-	+	-	18 (11%)
-	-	+	19 (12%)
-	-	-	19 (12%)

Les hommes et les femmes ont en moyenne le même score d'action écoresponsable. L'âge des enseignants ne semble pas être un facteur important qui influence le montant d'action écoresponsable qu'ils entreprennent.

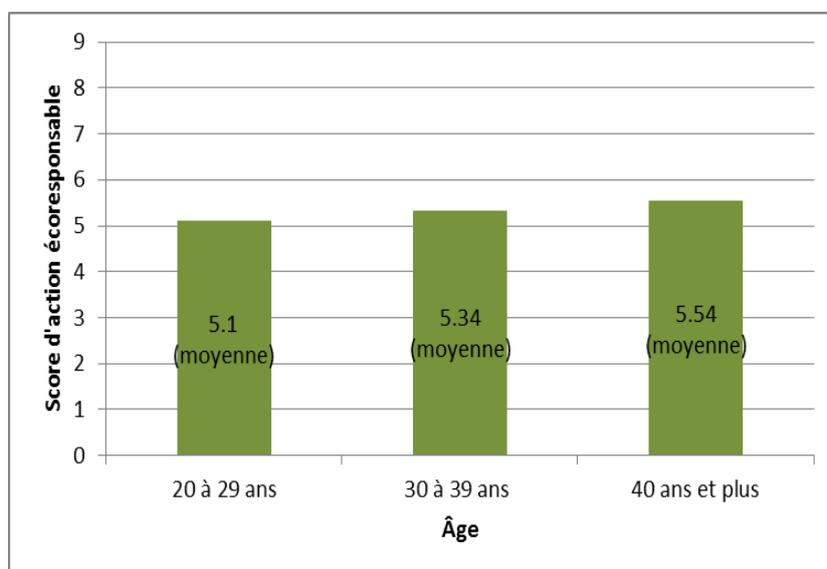


Figure 12 : Le score d'action écoresponsable moyen des enseignants du CSPNE par catégorie d'âge

Si on isole les enseignants qui semblent adopter une perspective positive face à la politique d'éducation environnementale sous tous les angles observés, c'est-à-dire qu'ils prévoient un haut niveau d'engagement, ils ont la perception que la tâche ne sera pas tellement lourde, ils partagent l'opinion que la politique vaut la peine d'être suivie, ils ont l'instinct d'agir lorsqu'un collègue manque à son devoir d'écoresponsabilité et ont offert un commentaire positif (ou très positif) à la question 40, nous obtenons 37 individus (23% de la population totale). De ces 37 enseignants, 22 (60% des 37) sont parmi ceux ayant de hautes valeurs environnementales et 15 (40% des 37) sont parmi ceux pour qui les valeurs environnementales sont moins accentuées. Il semblerait donc que les enseignants ont de meilleures chances d'adopter une attitude très positive face à la politique s'ils ont de hautes valeurs environnementales. On remarque, par contre, que les hautes valeurs environnementales ne sont pas absolument nécessaires à une forte adhésion à la politique puisque 40% de ceux faisant preuve d'une attitude positive « absolue » ont des scores NEP parmi les plus bas. Une explication possible serait que ces enseignants font preuve de beaucoup de professionnalisme et s'engagent à combler les attentes du ministère sans aucune objection, même s'ils ne valorisent pas l'environnement parmi leurs plus hautes priorités.

**CHAPITRE 4**  
**Résumé et conclusion**

Cette recherche visait en premier lieu à mesurer les valeurs écologiques des enseignants d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario. Cet objectif fut atteint avec l'aide de l'échelle du *New Ecological Paradigm* de Dunlap, Van Liere, Mertig et Jones (2000). Les résultats ne donnent aucune indication que les enseignants du CSPNE se démarquent parmi d'autres strates de la population canadienne en ce qui a trait aux valeurs environnementales, malgré le fait qu'ils ont tous une éducation universitaire. Plusieurs recherches antérieures qui ont utilisé l'échelle NEP ont démontré que le niveau d'éducation d'un individu est positivement corrélé aux valeurs environnementales et que les échantillons de population à col bleu ont généralement des scores plus bas que ceux à col blanc (Hawcroft et Milfont, 2010).

L'étude visait ensuite à évaluer l'accueil de la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario par les enseignants du CSPNE afin d'établir s'il existe une relation entre les valeurs écologiques de ces enseignants et leur réceptivité par rapport à la politique. L'hypothèse était qu'un lien étroit entre les valeurs environnementales des enseignants et la réception qu'ils manifesteront pour la politique serait détecté puisque les enseignants faisant preuve de valeurs écologiques plus prononcées seraient portés à exprimer davantage d'enthousiasme envers elle. De plus, il était prévu que certaines variables, telles que l'âge et le sexe du répondant, affecteraient les valeurs écologiques.

L'accueil que réservent les enseignants du CSPNE pour la Politique d'éducation environnementale semble positif. Plus de trois quarts des enseignants (77%) ont exprimé une opinion soit « positive » ou « très positive » envers elle. Les enseignants semblent presque tous d'accord (96%) pour dire que s'ils investissaient l'effort nécessaire à répondre aux exigences de la politique, cela en vaudrait la peine. Environ 60% des enseignants prévoient un engagement soit « considérable » ou « élevé » à la mise en application de la politique et près de 70% des répondants s'attendent à ce que leur niveau d'engagement face à ses attentes n'alourdira leur tâche que légèrement ou pas du tout.

Bien que la relation de cause à effet entre les valeurs environnementales et l'accueil de la politique ne peut être confirmée dans cette étude, nous pouvons confirmer tout de même que de façon générale, plus l'enseignant fait preuve de hautes valeurs environnementales, plus il est porté à adopter une attitude positive envers elle. Nous concluons par contre que la relation observée entre les valeurs environnementales des enseignants du CSPNE et l'accueil qu'ils prévoient consacrer à la mise en pratique de la politique d'éducation environnementale ne

reflète que partiellement ce qui était attendu par l'hypothèse. D'une part, les études citées au premier chapitre nous portaient à croire que cette relation serait légèrement plus forte. Nous observons une corrélation positive entre les valeurs environnementales et seulement deux des quatre variables indicatrices de l'accueil que réservent les enseignants pour la politique (leur opinion générale sur la politique et la réaction qu'ils auraient face à un collègue qui ne respecte pas la politique). La relation entre les valeurs environnementales et l'engagement dont les enseignants prévoient investir envers la mise en œuvre de la politique est moins évidente que prévu. Il va de même pour la relation entre les valeurs environnementales et la perception de l'imposition que représente l'adhésion à cette politique. D'autre part, l'âge et le sexe des enseignants ne semblent pas influencer de façon significative leurs valeurs environnementales, ni la façon qu'ils accueillent la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario.

L'hypothèse se base principalement sur les résultats d'études qui traitent majoritairement de l'influence des valeurs environnementales sur l'action écoresponsable directe. Ces études suggèrent assez fortement des corrélations entre ces deux facteurs. La présente étude examine la relation entre les valeurs environnementales et une action écoresponsable indirecte, c'est-à-dire de faire de l'éducation environnementale. Il est important de réitérer que dans cette étude il ne s'agissait pas d'observer les enseignants en action de faire de l'éducation environnementale, mais bien d'analyser la façon qu'ils envisagent leur participation à l'éducation environnementale. Dans ce scénario, le lien entre les valeurs environnementales des enseignants et l'action écoresponsable indirecte (l'accueil qu'ils réservent à la politique) est partiellement discernable. Certaines observations à partir des résultats suggèrent la présence d'un lien entre ces deux facteurs, mais c'est surtout dans le niveau d'action que les enseignants entreprendront que l'influence des valeurs environnementales semble se manifester. Bref, similairement aux études précédentes, il est clair que les valeurs environnementales influencent l'action écoresponsable directe, mais leur influence sur l'action écoresponsable indirecte est un peu moins évidente que prévu.

Parmi les 98 enseignants qui s'engageront le plus envers la politique (en combinant ceux qui disent prévoir un engagement élevé et ceux qui disent prévoir un engagement considérable), on s'attendrait qu'il y en ait davantage qui ont des valeurs environnementales élevées. Pour cette population, cela n'est pas le cas. Comme le démontre le tableau 14 à la page 78, il y a un total de 44 enseignants qui prévoient un haut niveau d'engagement à la

politique et qui ont de hautes valeurs environnementales. Comparativement, il y en a 54 qui prévoient un haut niveau d'engagement à la politique mais qui font preuve de valeurs environnementales parmi les plus basses. Malgré cela, les enseignants qui réservent un engagement « élevé » envers la politique ont en moyenne un score nettement supérieur à ceux de leurs collègues.

Parmi tous les éléments explorés dans l'évaluation de l'accueil que les enseignants réservent pour la politique, les valeurs environnementales semblent avoir le plus d'impact sur la façon dont ils réagissent face à un collègue qui manque à son devoir de donner le bon exemple en matière d'écoresponsabilité. Il est clair que plus haut est le score NEP, plus sont les chances que l'individu interviendra verbalement auprès de son collègue. C'est sans doute l'argument le plus fort soutenant l'importance de considérer les valeurs environnementales des enseignants dans l'approche utilisée pour atteindre les buts visés par la politique d'éducation environnementale en Ontario. L'intervention verbale est une action environnementale indirecte importante puisqu'elle a un fort potentiel d'influencer la conscience environnementale collective et ainsi créer une culture d'écoresponsabilité. Tel que mentionné au premier chapitre, le niveau d'approbation pour la politique et l'action qui en suivra ne dépendront pas seulement d'un besoin biologique d'agir face aux problèmes environnementaux. L'action des enseignants dépendra aussi de leur interprétation du besoin culturel de le faire. Si dans son environnement social il est mal vu d'adopter un comportement néfaste pour l'environnement naturel, l'individu peut ressentir une pression d'agir de façon écoresponsable afin d'éviter des situations gênantes avec ses pairs. C'est en partie comment se forme et se propage un trait culturel (Malinowski, 1968). Ceci est digne de mention puisque le mandat de la politique est justement de créer une culture d'écoresponsabilité au sein du système éducatif, dans l'espoir d'enraciner les valeurs environnementales chez les élèves.

Le but de cette étude n'était pas de faire un inventaire détaillé des actions écoresponsables qui se produisent au sein du CSPNE afin de le qualifier comme étant écoresponsable ou non. Les résultats offrent néanmoins l'occasion de faire la constatation suivante : les enseignants du CSPNE se disent préoccupés par les questions environnementales et ils semblent être en faveur de la politique. Mais l'action écoresponsable, même une des plus faciles comme mettre le matériel recyclable dans le bac de récupération approprié, n'est pas encore ancré dans les

mœurs de cette population. La preuve est que l'omission de le faire ne suscite pas vraiment de fortes réactions condamnatoires chez la grande majorité des enseignants de ce conseil.

Suite à cette étude, il serait intéressant de vérifier la relation entre les valeurs environnementales d'enseignants œuvrant au sein d'autres conseils scolaires ontariens afin de vérifier si les résultats seraient semblables. La comparaison des résultats pourrait être faite entre des différents types de conseils scolaires. Nous pourrions par exemple comparer les résultats des enseignants des conseils francophones à ceux d'enseignants de conseils anglophones ou encore des conseils publics à ceux des conseils catholiques. La comparaison pourrait aussi s'avérer intéressante entre des conseils desservant des populations urbaines versus des populations rurales.

## **ANNEXES**

## ANNEXE A

**Les actions que le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'engage à entreprendre pour aider les conseils scolaires dans l'application de la Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. (MÉO, 2009)**

<b>Le ministère de l'Éducation :</b>	
<b>S T R A T É G I E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>intégrera des attentes et des occasions d'apprentissage en matière d'éducation environnementale à l'ensemble du curriculum de l'Ontario pour toutes les années d'études, les matières et les disciplines scolaires, et ce, d'une façon qui convient à l'âge des élèves;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>s'assurera que les <i>Normes sur l'éducation environnementale dans le curriculum</i> sont intégrées aux programmes-cadres en cours de révision ou d'élaboration pour toutes les matières et disciplines;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>mettra à jour annuellement sur son site Web les documents <i>Éducation environnementale – Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage, de la 1re à la 8e année</i> et <i>Éducation environnementale – Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage, de la 9e à la 12e année</i> afin d'aider le personnel enseignant à élaborer une planification de l'apprentissage significative pour leurs classes et leur école;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>favorisera les liens entre la politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario et les politiques, cadres et initiatives comme l'initiative de développement du caractère et le Cadre d'élaboration des politiques en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits afin d'aider les élèves à devenir des membres compréhensifs et responsables de la société.</li> </ul>
<b>S T R A T É G I E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>fournira les ressources nécessaires pour appuyer l'enseignement des concepts et des pratiques liés à l'éducation environnementale;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>offrira des possibilités de perfectionnement professionnel visant le développement des compétences pédagogiques sur le terrain;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>intégrera, dans le cadre du lancement d'un programme-cadre révisé, l'éducation environnementale aux activités de formation spécifique à la matière en question, y compris la formation destinée au personnel enseignant en début de carrière;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>tiendra les facultés d'éducation au courant des attentes et des occasions d'apprentissage en matière d'éducation environnementale telles que spécifiées dans le curriculum de l'Ontario;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>encouragera les facultés d'éducation à inclure l'éducation environnementale dans leurs cours de formation initiale;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>favorisera la mise en commun d'idées et de ressources par l'entremise de la Banque de ressources éducatives de l'Ontario et de la Communauté d'apprentissage Ontario;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>communiquera les résultats des thèmes de recherche axés sur les pratiques efficaces en matière d'éducation environnementale;</li> </ul>
<b>1.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>augmentera, en collaboration avec d'autres ministères, les ressources pédagogiques disponibles sur les technologies vertes et les pratiques novatrices dans le domaine de l'éducation environnementale.</li> </ul>

<b>S T R A T É G I E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrera à l'ensemble du curriculum des occasions pour les élèves d'agir de façon à promouvoir l'engagement civique en classe et à l'extérieur;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• facilitera la mise en commun des approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés en matière de leadership chez les élèves;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alignera l'éducation environnementale avec d'autres initiatives gouvernementales qui encouragent les élèves à trouver des solutions aux enjeux environnementaux selon les données contextuelles grâce à un processus décisionnel fondé sur des principes et appuyé sur une pensée critique;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• facilitera la mise en commun des projets de conseils scolaires, d'écoles et d'élèves de toute la province qui témoignent de leur engagement à l'égard de la gestion responsable de l'environnement;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimulera l'établissement de liens entre le système d'éducation formelle (p. ex., système scolaire) et le système d'éducation non formelle (p. ex., organismes non gouvernementaux).</li> </ul>
<b>2.1</b>	
<b>S T R A T É G I E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concevra des outils de mise en œuvre qui permettront aux directeurs d'école de promouvoir une culture scolaire destinée à encourager la participation et la coopération des élèves à des activités écologiques dans la communauté;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collaborera avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour s'assurer que suffisamment d'attention est portée à l'éducation environnementale dans les lignes directrices des cours menant à une qualification additionnelle;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collaborera avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour s'assurer que les cours menant à une qualification additionnelle appuient l'éducation environnementale;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• favorisera les possibilités qui permettent au personnel enseignant et aux élèves d'enrichir leurs connaissances sur les carrières dans le domaine de l'environnement;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• facilitera l'accès aux ressources éducatives relatives à l'environnement mises au point par les conseils scolaires et d'autres intervenants;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tissera des liens avec d'autres ministères ou des agences gouvernementales afin de partager l'information concernant les ressources sur l'environnement à l'intention des élèves, du personnel enseignant et des parents;</li> </ul>
<b>2.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrera les références à l'éducation environnementale, s'il y a lieu, dans les guides du Ministère destinés aux comités de la participation des parents et aux conseils d'école.</li> </ul>

<b>S T R A T É G I E</b>  <b>3.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appuiera les conseils scolaires dans l'élaboration des politiques relatives à l'éducation environnementale fondées sur la politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrera les visées stratégiques de la PAL en matière de développement durable et communautaire dans sa vision de l'éducation environnementale;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diffusera des outils de planification d'activités – y compris les activités de plein air – liées à l'éducation environnementale et se déroulant dans des milieux locaux;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrera des initiatives liées à l'éducation environnementale à ses différents programmes de reconnaissance (p. ex., pour les élèves, le personnel enseignant, les parents, les leaders scolaires et les conseils scolaires);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrera la sensibilisation à l'environnement et les pratiques respectueuses de l'environnement aux activités liées à la mise en oeuvre du Cadre de leadership de l'Ontario pour les leaders scolaires et les leaders du système (p. ex., en se servant d'initiatives liées à l'environnement en tant qu'études de cas pour les ateliers de formation au leadership);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encouragera l'alignement du matériel et des ressources pour l'éducation environnementale avec ceux utilisés pour d'autres initiatives telles que le développement du caractère, les écoles saines, le Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits, s'il y a lieu.</li> </ul>
<b>S T R A T É G I E</b>  <b>3.2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• effectuera des recherches et fera connaître des modèles efficaces pour appuyer les conseils scolaires et les écoles dans la mise en oeuvre de ses initiatives d'écologisation des écoles de l'Ontario (p. ex., conservation d'énergie, nettoyage écologique);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appuiera la collaboration et le réseautage, identifiera des projets et élaborera des cadres et des modèles afin d'obtenir des pratiques de gestion plus écologiques dans le secteur éducatif;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promouvra l'établissement de partenariats avec d'autres ministères ayant de l'expertise dans les domaines environnementaux afin de développer des stratégies et des ressources pour aider les écoles à mettre en oeuvre les initiatives du ministère de l'Éducation en matière de l'écologisation des écoles.</li> </ul>

## ANNEXE B

### New Ecological Paradigm Scale

DUNLAP, Riley.E.;VAN LIERE, Kent.D., MERTIG, Angela G., JONES, Robert Emmet : *Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale.* Journal of Social Issues, Vol.56, No.3, 2000, pp.425-442.

Listed below are statements about the relationship between humans and the environment. For each one, please indicate whether you “*strongly agree,*” “*mildly agree,*” are “*unsure,*” “*mildly disagree,*” or “*strongly disagree*” with it.

Ci-dessous, nous retrouvons des énoncés portant sur la relation existante entre les êtres humains et l’environnement. Pour chacun d’entre eux, veuillez s’il vous plaît indiquer si vous êtes soit « parfaitement d’accord », « plutôt d’accord », « incertain.e », « plutôt en désaccord », ou « fortement en désaccord ».

**1. We are approaching the limit of the number of people that the earth can support.**

« Nous approchons la limite du nombre d’humains que la planète peut supporter. »

**2. Humans have the right to modify the natural environment to suit their needs.**

« C’est un droit humain que de pouvoir modifier l’environnement afin de satisfaire nos besoins. »

**3. When humans interfere with nature it often produces disastrous consequences.**

« Lorsque les êtres humains modifient l’environnement naturel, cela produit souvent des conséquences désastreuses. »

**4. Human ingenuity will ensure that we do not make the earth unlivable.**

« L’ingéniosité humaine assurera que nous ne rendons pas la Terre invivable. »

**5. Humans are severely abusing the environment.**

« Les humains maltraitent sévèrement l’environnement. »

**6. The earth has plenty of natural resources if we just learn how to develop them.**

« La Terre a amplement de ressources naturelles pour subvenir à tous nos désirs si nous apprenons comment les exploiter davantage. »

**7. Plants and animals have as much right as humans to exist.**

« Les plantes et les animaux ont autant le droit que les humains d’exister. »

**8. The balance of nature is strong enough to cope with the impacts of modern industrial nations.**

« L'équilibre de la nature est suffisamment fort pour faire face aux impacts des nations industrielles modernes. »

**9. Despite our special abilities, humans are still subject to the laws of nature.**

« En dépit de nos capacités, les humains sont toujours assujettis aux lois de la nature. »

**10. The so-called “ecological crisis” facing humankind has been greatly exaggerated.**

« La prétendue crise écologique, à laquelle fait face l'humanité, a été considérablement exagérée. »

**11. The earth is like a spaceship with very limited room and resources.**

« La Terre est comme un vaisseau spatial ayant un nombre très limité d'espace et de ressources. »

**12. Humans were meant to rule over the rest of nature.**

« Les humains sont censés dominer sur la nature. »

**13. The balance of nature is very delicate and easily upset.**

« L'équilibre de la nature est très sensible et facilement ébranlé. »

**14. Humans will eventually learn enough about how nature works to be able to control it.**

« Éventuellement, les humains comprendront suffisamment le fonctionnement de la nature pour pouvoir la contrôler. »

**15. If things continue on their present course, we will soon experience a major ecological catastrophe.**

« Si rien ne change, nous ferons bientôt face à une catastrophe écologique importante. »

(Dunlap, 2000)

## ANNEXE C

Les écoles du CSPNE se retrouvent dans 7 communautés du Nord de l'Ontario.



## ANNEXE D

Présentation *Powerpoint* qui a servi à présenter la politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario aux directions d'écoles et aux enseignants du CSPNE.



### Disponible sur Internet

Disponible sur le site du ministère

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/enviroed/PrepAvenir.pdf>

et sur le site de l'ADFO

<http://www.adfo.org/index.cfm?p=news&id=749>



### Lancée en 2009

**But global** : rendre l'éducation environnementale (ÉE) omniprésente dans toutes nos actions.

Il s'agit d'adopter des pratiques qu'on appelle écoresponsables à l'ensemble du système éducatif.

- Ministère
- Conseils scolaires
- Écoles



Elle s'applique à tous!

**Elle n'est donc pas une politique qui vise seulement ce qui se passe dans la salle de classe.**

C'est une politique qui vise notre façon de fonctionner, de A à Z dans un conseil scolaire.



Un bref aperçu de la politique en trois volets



### 1. Enseignement et apprentissage

OBJECTIF:

À la fin de la 12<sup>e</sup> année, les élèves acquerront les connaissances, les habiletés et les perspectives favorisant chez eux une compréhension des liens fondamentaux les unissant aux autres, au monde qui les entoure et à tous les êtres vivants.



### 2. L'engagement des élèves et les relations avec la communauté

OBJECTIF:

Intensifier l'engagement des élèves en favorisant leur participation active à des projets portant sur l'environnement et l'établissement de liens entre l'école et la communauté.



### 3. Le leadership environnemental

OBJECTIF:

Accroître la capacité des leaders du système à mettre en œuvre des programmes d'ÉE et des pratiques de gestion écologiques fondés sur des données probantes.



### Les trois volets de la politique

1. Enseignement et l'apprentissage (théorique)
2. L'engagement des élèves et les relations avec la communauté (projets -pratique)
3. Le leadership environnemental (être leader + permettre aux leaders d'être leaders)



## Les objectifs, les stratégies et les actions

### ▼ Chaque volet a :

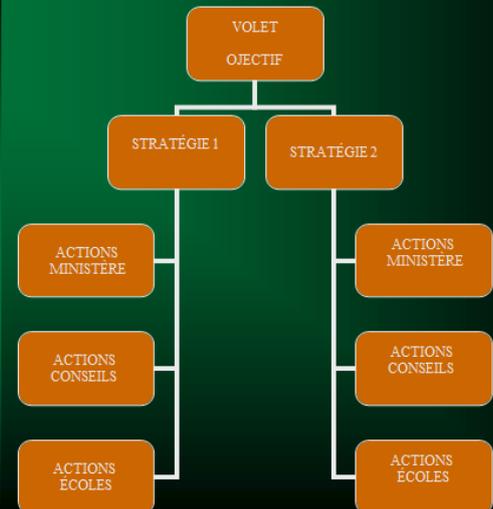
- son objectif
  - deux stratégies
  - ses actions

### ▼ Les actions sont divisées en 3 catégories :

- Le ministère de l'éducation
- Les conseils scolaires (voir schéma)
- Les écoles (voir schéma)



Les objectifs, les stratégies et les actions



## La politique du CSPNE



## La politique du CSPNE

Notre conseil a élaboré sa propre politique en matière d'ÉE qui reflète celle du ministère et qui **énonce son engagement** vers la mise en oeuvre de pratiques écoresponsables dans l'ensemble de ses opérations.



- Comité au sein du conseil
  - Plan d'action
- Comité dans chacune des écoles
  - Plan d'action



## Implications pour les enseignant.e.s



## Volet 1: Enseignement et l'apprentissage

- ▼ Nous devons fournir aux élèves des possibilités d'acquérir des connaissances et des habiletés liées à l'ÉE ainsi que des occasions de les appliquer, peu importe la matière enseignée et le niveau enseigné.



## L'enseignant.e atteint l'objectif:

- en adoptant des habitudes écoresponsables exemplaires. (p.ex. réduire, réutiliser, recycler)
- en acquérant les connaissances, les compétences et les perspectives qui permettent d'aborder des thèmes enÉE en salle de classe avec confiance.



## Suite...L'enseignant.e atteint l'objectif:



- en partageant ses ressources.
- **en élaborant des leçons et des projets qui intègrent l'ÉE...**



## L'enseignant.e atteint l'objectif:

- en impliquant des groupes communautaires qui mettront à profit leurs expertises en proposant aux élèves un apprentissage liée à des carrières dans le domaine de la protection de l'environnement.



## Suite...L'enseignant.e atteint l'objectif:

- en incitant les élèves à planifier des activités d'ÉE destinées à tous les élèves.
- en incitant les élèves à participer aux activités d'ÉE ayant lieu à l'école.



## Exemples

En français et english, lire des textes qui traitent de sujets environnementaux.

En mathématiques, calculer la grandeur d'un arbre à l'aide du théorème de Pythagore.

En musique, écouter, écrire ou faire l'analyse d'une chanson à thème écologique.



## Volet 2:

### L'engagement des élèves et les relations avec la communauté

- ✓ Nous devons intensifier l'engagement des élèves à participer à des projets portant sur l'environnement et l'établissement de liens entre l'école et la communauté



### Volet 3: Le leadership environnemental

- ✓ Nous devons jouer le rôle de leaders en matière d'ÉE. Bien que l'environnement est l'affaire de tous, ce sont les enseignant.e.s qui ont le plus d'influence sur les élèves.



### L'enseignant.e atteint l'objectif:

- en adoptant des habitudes écoresponsables exemplaires (p.ex. réduire, réutiliser, recycler).
- en encourageant tous les membres de la communauté scolaire à adopter des comportements et des pratiques de gestion respectueux de l'environnement.



### Suite...L'enseignant.e atteint l'objectif:

- en participant au comité d'école en matière d'ÉE.
- en investissant l'effort nécessaire à développer ses connaissances et ses compétences en ÉE.
- en participant à des formations en matière d'ÉE.



Notez bien



### Les programmes cadres

Au fur et à mesure que les programmes cadres seront révisés, le ministère de l'éducation ajoutera la composante de l'éducation environnementale.



### Suite... les programmes cadres

- ✓ Parfois, certaines attentes relèvent déjà de l'ÉE (p.ex. Géographie et Sciences).
- ✓ Parfois certains contenus d'apprentissage donnent des pistes à suivre en ÉE.
- ✓ Parfois, l'ÉE est abordé de façon globale dans l'introduction du programme cadre.



## Obligations

- Il n'y a pas mention du degré obligatoire de mise en œuvre. On ne mentionne pas, par exemple, qu'un enseignant de mathématiques en 10<sup>e</sup> année devrait développer un minimum de 5 leçons ou l'équivalent de 5 heures d'enseignement se rattachant à l'éducation environnementale.
- L'idée, c'est que nous fassions notre possible pour maximiser l'éducation environnementale.



## Conclusion



## Intégration de la matière

« La recherche a montré que non seulement l'ÉE accroît-elle la conscience de l'environnement chez les élèves, mais elle contribue également à un meilleur rendement scolaire pour tous les élèves. »

Préparons l'avenir dès aujourd'hui: La politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario. 2009 (p.5)



*« L'ensemble du milieu scolaire a la responsabilité de promouvoir l'éducation environnementale. C'est un champ d'études; on peut donc l'enseigner. C'est une approche à la réflexion critique, au civisme et à la responsabilité personnelle qui peut servir de modèle. C'est un contexte qui peut enrichir et dynamiser l'enseignement dans toutes les matières et qui offre aux élèves la possibilité de mieux se comprendre eux-mêmes et de comprendre leur rôle en société, leur interdépendance mutuelle et les systèmes naturels de la Terre. »*

*Préparons nos élèves, Préparons notre avenir: L'éducation environnementale dans les écoles de l'Ontario, juin 2007 (p. 6 et 10)*

# ANNEXE E

## Le sondage

A) The New Ecological Paradigm Scale (Dunlap, 2000)

**1. Nous approchons la limite du nombre d'humains que la planète peut supporter.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**2. C'est un droit humain que de pouvoir modifier l'environnement afin de satisfaire nos besoins.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**3. Lorsque les êtres humains modifient l'environnement naturel, cela produit souvent des conséquences désastreuses.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**4. L'ingéniosité humaine assurera que nous ne rendons pas la Terre invivable.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**5. Les humains maltraitent sévèrement l'environnement.**

- parfaitement d'accord

- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**6. La Terre a amplement de ressources naturelles pour subvenir à tous nos désirs si nous apprenons comment les exploiter davantage.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**7. Les plantes et les animaux ont autant le droit que les humains d'exister.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**8. L'équilibre de la nature est suffisamment fort pour faire face aux impacts des nations industrielles modernes.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**9. En dépit de nos capacités, les humains sont toujours assujettis aux lois de la nature.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**10. La prétendue « crise écologique », à laquelle fait face l'humanité, a été considérablement exagérée.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**11. La Terre est comme un vaisseau spatial ayant un nombre très limité d'espace et de ressources.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**12. Les humains sont censés dominer sur la nature.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**13. L'équilibre de la nature est très sensible et facilement ébranlé.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**14. Éventuellement, les humains comprendront suffisamment le fonctionnement de la nature pour pouvoir la contrôler.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**15. Si rien ne change, nous ferons bientôt face à une catastrophe écologique importante.**

- parfaitement d'accord
- plutôt d'accord
- incertain.e
- plutôt en désaccord
- fortement en désaccord

**B) Vos habitudes**

**16. Est-ce que vous recyclez à la maison?**

- oui
- non

**17. Est-ce que vous compostez à la maison?**

- oui
- non

**18. De façon générale, avant de faire l'achat d'un bien de consommation, en considérez-vous l'impact écologique? En d'autres termes, est-ce que vous tentez de trouver les produits qui ont un impact moins néfaste sur l'environnement?**

- oui
- non

**19. Avant d'acheter quelque chose, avez-vous l'habitude de poser la question : Ai-je vraiment besoin de ceci?**

- oui
- non

**20. Faites-vous l'effort d'acheter des aliments locaux?**

- oui
- non

**21. Faites-vous l'effort d'acheter des items usagers (p.ex. vêtements, appareils électroniques, appareils ménagers)?**

- oui
- non

**22. Faites-vous un effort conscient pour réduire votre contribution à la production de gaz à effet de serre?**

- oui
- non

**23. Je trouve des moyens de réduire mon utilisation de la voiture ou de minimiser ma**

**consommation d'essence.**

- oui
- non

**24. Je tente de réduire mon utilisation d'électricité.**

- oui
- non

**C) L'enseignement et l'apprentissage**

**25. Lors de vos études à la faculté d'éducation, avez-vous abordé le thème de l'éducation environnementale?**

- oui
- non
- je ne souviens pas

\*\* Les questions 26 à 36 du sondage sont réservées aux fins d'utilisation par le CSPNE et ne figurent pas dans cette étude.

**E) La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario**

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario affirme que suite à l'élaboration de la politique, tous les programmes-cadres seront révisés afin d'intégrer des occasions d'apprentissage en matière d'éducation environnementale à l'ensemble du curriculum de l'Ontario et pour tous les niveaux d'étude.

**37. En se basant sur l'information que vous venez de recevoir au sujet de la politique d'éducation environnementale, que prévoyez-vous sera votre niveau d'engagement envers celle-ci?**

- Aucun
- Léger
- Considérable
- Élevé

**38. En vous basant sur votre réponse à la question 37, à quel niveau pensez-vous que votre engagement envers la politique d'éducation environnementale va alourdir votre tâche de travail comme enseignant.e?**

- Pas du tout
- Légèrement
- Considérablement
- Trop

**39. Advenant que vous avez investi les efforts nécessaires afin de vous conformer aux exigences de la politique d'éducation environnementale de l'Ontario, est-ce que vous croyez que cet investissement en vaudra la peine?**

- oui
- non

**40. Globalement, quel est votre opinion face à l'implémentation d'une politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario?**

**41. Si vous percevez l'existence d'une politique d'éducation environnementale d'un œil plutôt négatif, veuillez exprimer pourquoi. Autrement dit, qu'est-ce qui vous rend hésitant d'adhérer à ses demandes ?**

**42. Dans une situation où vous voyez un collègue de travail faire preuve d'un comportement qui n'est pas écoresponsable, comme par exemple, il ou elle jette à la poubelle du matériel qui est recyclable à votre école, quelle réaction cela suscitera en vous?**

- aucune, moi-même je le fais régulièrement
- je le remarque mais cela ne me dérange pas tellement, je ne réagis pas
- je ne suis pas d'accord avec ce geste, mais je ne mentionne rien, je préfère ne pas risquer de créer un froid entre moi et un collègue.
- je ne suis pas du tout d'accord avec ce geste, je mentionne possiblement quelque chose, dépendamment de quel collègue il s'agit.
- je ne suis pas du tout d'accord avec ce geste, je m'assure de le mentionner à mon collègue.

## F) Information personnelle

**43. À quel groupe d'âge appartenez-vous?**

- 20 à 29 ans
- 30 à 39 ans
- 40 à 49 ans
- 50 à 59 ans
- 60 et plus

**44. Quelle est votre sexe?**

- Féminin
- Masculin

**45. Présentement, quel poste détenez-vous?**

- Enseignant(e) à l'élémentaire
- Enseignant(e) à l'intermédiaire
- Enseignant(e) au secondaire
- Direction d'école

**46. J'ai mon brevet d'enseignement (je suis un.e enseignant.e qualifié.e).**

- oui
- non

## ANNEXE F

### Les points attribués aux actions écoresponsables

Numéro	Question / Points attribués
16	<b>Est-ce que vous recyclez à la maison?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
17	<b>Est-ce que vous compostez à la maison?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
18	<b>De façon générale, avant de faire l'achat d'un bien de consommation, en considérez-vous l'impact écologique? En d'autres termes, est-ce que vous tentez de trouver les produits qui ont un impact moins néfaste sur l'environnement?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
19	<b>Avant d'acheter quelque chose, avez-vous l'habitude de poser la question : Ai-je vraiment besoin de ceci?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
20	<b>Faites-vous l'effort d'acheter des aliments locaux?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
21	<b>Faites-vous l'effort d'acheter des items usagers (p.ex. vêtements, appareils électroniques, appareils ménagers) ?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
22	<b>Faites-vous un effort conscient pour réduire votre contribution à la production de gaz à effet de serre ?</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
23	<b>Je trouve des moyens de réduire mon utilisation de la voiture ou de minimiser ma consommation d'essence.</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts
24	<b>Je tente de réduire mon utilisation d'électricité</b>
	Oui 1 pts
	Non 0 pts

## ANNEXE G

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** **Étude traitant de la politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario :** L'importance de considérer les valeurs environnementales des enseignants dans l'application de la politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario.

**Chercheur :** Stéphane Morneau

**Vous trouverez dans le présent formulaire de consentement l'objectif principal de la recherche et la nature de votre participation à ce projet. N'hésitez pas à demander de plus amples renseignements concernant ce formulaire ou sur des informations qui n'y figurent pas. Veuillez le lire attentivement et vous assurer de bien saisir la signification de toute autre information qui l'accompagne.**

En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (ci-après nommé « le ministère ») a mis en œuvre une nouvelle politique d'éducation environnementale. Intitulée « Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario », la politique présente les attentes du ministère face aux engagements que doivent démontrer les conseils scolaires et les écoles de la province en matière d'éducation environnementale. Elle est disponible au site suivant : <http://www.adfo.org/index.cfm?p=news&id=749>

En tant que participant(e), vous assisterez à une **courte présentation** d'environ 30 minutes traitant de la politique et de ses implications dans votre travail. Par la suite, vous complèterez un **sondage** sur *Survey Monkey* d'une **durée d'environ 10 à 15 minutes**.

Cette étude ne devrait vous engendrer aucun risque ou inconfort puisque le conseil scolaire fournit le temps et l'équipement nécessaire pour compléter le sondage dans le contexte de la journée de travail. **Votre nom n'apparaît pas sur le questionnaire du sondage.** Les participants répondent aux questions de l'enquête directement à l'ordinateur à partir du service de sondage par Internet *Survey Monkey*. Les résultats ne seront pas utilisés à d'autres fins que pour l'élaboration du rapport de thèse et d'un plan d'action d'éducation environnementale au sein du CSPNE. Aucun dossier confidentiel ne sera consulté. Les sondages complétés seront classés dans un endroit sécuritaire sous clé dont uniquement le chercheur et le directeur de recherche auront accès. Ces documents seront détruits à la fin de l'étude, soit en décembre 2011.

*Survey Monkey* utilise multiples couches de sécurité afin de s'assurer que les données soient confidentielles et sécurisées. Il emploie aussi une firme de confiance pour conduire des entretiens quotidiens sur leur sécurité et les données résident derrière un pare-feu et une technologie de prévention d'intrusion des plus avancé. Pour plus d'information au sujet des mesures de sécurité du service *Survey Monkey*, veuillez consulter le site <http://www.surveymonkey.com>

Le sondage (la recherche) n'est pas une initiative du ministère de l'éducation de l'Ontario. Elle est une initiative du chercheur principal, avec collaboration du CSPNE. Votre participation est recommandée mais non exigée par le Conseil scolaire. Un bref compte rendu des résultats du sondage sera préparé par le chercheur et sera envoyé à tous les enseignants du CSPNE par courriel suite à l'analyse et la rédaction du rapport de recherche. Les résultats détaillés ainsi que le plan d'action en matière d'éducation environnementale qui sera élaboré à partir des résultats de l'enquête seront disponibles via le réseau Intranet du CSPNE auquel les enseignants ont accès.

Les sujets ne recevront pas de compensation financière pour leur participation.

En signant ce formulaire, vous indiquez que vous avez bien compris l'information concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez d'y participer. Ce faisant, vous ne renoncez aucunement à vos droits reconnus par la loi. Les chercheurs, les commanditaires et les établissements concernés ne sont pas déchargés de leurs responsabilités professionnelles et légales. Vous pouvez, sans préjudices ni conséquences, vous retirer de cette étude en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions. Votre participation soutenue devrait être aussi éclairée que l'était votre consentement initial. N'hésitez pas à demander des précisions ou des renseignements supplémentaires en tout temps au cours de votre participation.

**Chercheur principal :** Stéphane Morneau, Collège universitaire de Saint-Boniface

**Superviseur :** François Dépelteau Ph.D., Université Laurentienne

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Cette recherche a reçu l'approbation déontologique des Comités d'éthique de la recherche du CUSB et de l'Université Laurentienne. Si vous voulez nous faire part de vos préoccupations ou de plaintes concernant ce projet, veuillez communiquer avec la ou les personnes ci-dessus mentionnées ou le responsable de la recherche du CUSB ou de l'Université Laurentienne. Une copie de ce formulaire de consentement est disponible sur demande.

**Déclaration relative aux renseignements personnels**

La collecte des renseignements personnels sous l'autorité de la *Loi sur le Collège universitaire de Saint-Boniface* est utilisée à des fins administratives. Les renseignements personnels ne seront pas utilisés ni divulgués pour d'autres raisons que celles permises par la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée (LAIPVP)*. Si vous avez des questions concernant la collecte de vos renseignements personnels, veuillez rejoindre le bureau de la coordonnatrice de la LAIPVP (233-0210, poste 398), au Service des archives du Collège universitaire de Saint-Boniface, 200, avenue de la Cathédrale, Winnipeg (Manitoba) R2H 0H7.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLUMER, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*, University of California, Berkeley, Prentice-Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- BOUCHER, Michelle (2010). *Conversation* du 17 février 2010 avec Mme Boucher, Gestionnaire de programmes au ministère de l'Éducation de l'Ontario et chargée de la nouvelle politique d'éducation environnementale lancée en février 2009.
- BOYD, R. David (2001). *Canada vs. The OECD: An Environmental Comparison*, Université de Victoria, ISBN: 1-481-7284 Disponible sur Internet : <http://www.environmentalindicators.com/htdocs/about.htm>
- BUTTEL F.H. (1977). *Age, Generation, and Environmental Concern: A Multivariate Analysis*. Unpublished Manuscript. Department of Agricultural Economics and Rural Sociology, Ohio State University, Columbus, OH.
- BUTTEL F.H., FLINN W.L. (1976). Environmental Politics: The Structuring of Partisan and Ideological Cleavages in Mass Environmental Attitudes. *Sociological Quarterly* 17(1976); 477-490
- CHANDLER, E. W., & DREGER, R. M. (1993). Anthropocentrism: Construct validity and measurement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 169–188.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2008). *Enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage (EACA), Figure 1 : Attitude des Canadiens à l'égard de l'apprentissage sur l'environnement.* Disponible au : <http://www.scienceco21.ca/fr/wp-content/uploads/2010/07/CCA-24-juin-09-avantage-int%C3%A9gration-EE.pdf>
- CORDANO, Mark; WELCOMER, Stephanie A.; SCHERER, Robert F. (2003). An Analysis of the Predictive Validity of the New Ecological Paradigm Scale, *The Journal of Environmental Education*, 2003. Vol. 34, No. 3, 22-28
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DEWEY J (1939). *Theory of valuation*. In *Later Works*, pp. 189-251. Carbondale South. Ill. Univ. 1939/1988
- DIEKMANN, A. & PREISENDOERFER, P. (1992). Persönliches Umweltverhalten: Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, pp. 226–251.
- DIETZ, Thomas, FITZGERALD, Amy, SHWOM, Rachael, (2005). Environmental Values, *Annual review of environment and resource*, vol. 30, pp. 335-372, Environmental Science and Policy Program, Department of Sociology Michigan State University, East Lansing, Michigan 48824, United States.

- DUNLAP, Riley.E (2010). *Conversation* par courriel le 15 mai 2010.
- DUNLAP, Riley.E (2011). *Conversation* par courriel le 20 juin 2011.
- DUNLAP, Riley.E.;VAN LIERE, Kent.D. (1978). The new environmental paradigm, *Journal of Environmental Education*, volume 9, pages 10-19.
- DUNLAP, Riley.E.;VAN LIERE, Kent.D., MERTIG, Angela G., JONES, Robert Emmet (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paragigm: A Revised NEP Scale, *Journal of Social Issues*, Vol.56, No.3, pp.425-442.
- DUNLAP, Riley.E.;VAN LIERE, Kent.D. (2008). The new environmental paradigm, *Journal of Environmental Education*, volume 40, NO.1 pages 19-28.
- DURKHEIM, Émile (1988). *Les règles de la méthode sociologique*, 17e éd. Presses universitaires de France, Paris, 149 p.
- EDWARDS, Andres (2005). *The Sustainability revolution portrait of a paradigm shift*, New Society Publishers, Gabriola Island BC, Canada 207p.
- ELLIS, R. J., & THOMPSON, F. (1997). Culture and the environment in the Pacific Northwest, *American Political Science Review*, 91, 885–897.
- ENVIRONICS Research Group. (2005). 2005 Environics focus Canada survey (No. EFC051). *Environics Research Group*. <http://www.queensu.ca/cora/5data.html>
- FIETKAU H-J., KESSEL H. (1981). Umweltlernen: Veraenderungsmoeglichkeiten des Umweltbewusstseins. Modell-Erfahrungen (Koenigstein, Hain).
- FARISH Craig (2010). Individuals, institutions and initiatives: Factors Affecting Sustainability Initiatives within Educational Institutions, *Royal Roads University*.
- GARDNER, G. T., & STERN, P. C. (1996). *Environmental problems and human behavior*. Boston MA., Allyn and Beacon.
- GARDNER Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, print xx, 440 p.
- HABERMAS J. (2001). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Boston MA., Beacon, MIT Press. 233p.
- HANNIGAN, John, (2006). *Environmental Sociology Second Edition*, Routlege, Taylor & Francis Group.
- HAWCROFT Lucy J., MILFONT Taciano L. (2010). The use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years : A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology* 30 pages 143-158.
- IPSOS SOCIETES D'ETUDES MARKETING PAR ENQUETES (2007). *Getting Real – How do Canadians View the Environment and Energy?* Article disponible par abonnement au :

<http://www.ipsos-na.com/knowledge-ideas/public-affairs/ipsos-ideas/Default.aspx?q=getting-real-how-do-canadians-view-the-environment-and-energy->

- KEMPTON, W., BOSTER, J. S., & HARTLEY, J. A. (1995). *Environmental values in American culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KENNEDY, Emily Huddart, BECKLEY, Thomas M., McFARLANE, Bonita L., NADEAU Solange. (2009). Why We Don't "Walk the Talk": Understanding the Environmental Values/Behaviour Gap in Canada. *Human Ecology Review*, Vol. 16, No 2, 2009 pages 151-160.
- KOGER, Susan M., WINTER, Deborah Du Nann (2010) *The Psychology of Environmental Problems: Psychology for Sustainability 3<sup>rd</sup> edition*, Psychology Press Taylor & Francis Group, 2010.
- KOLLMUSS, Anja AGYEMAN, Julian (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, Vol. 8, No 3, Tufts University, Medford, MA, USA. Carfax Publishing Taylor & Francis Group.
- LAVERGNE Karine J., SHARP Elizabeth C, PELLETIER Luc G., HOLTBY, Alixandra (2010). The role of perceived government style in the facilitation of self-determined and non self-determined motivation for pro-environmental behavior. *University of Ottawa, Journal of Environmental Psychology 30 (2010) 169-177*.
- MALINOWSKI, Bronislav (1968). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*. Paris : François Maspero, Éditeur.
- MALONEY Michael P., WARD Michael P. (1973). Ecology: Let's Hear from the People An Objective Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge; *American Psychologist July 1973*.
- MALONEY Michael P., WARD Michael P.; BRAUCHT G. Nicholas (1975). Psychology in Action A Revised Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge; *American Psychologist July 1975*.
- MERCHANT C. (1992). *Radical Ecology: The Search for Liveable World*. New York, Routledge.
- MCFARLANE Bonita L., STUMPF-ALLEN R. Craig G., WATSON David O (2006). Public perceptions of natural disturbance in Canada's national parks: The case of the mountain pine beetle (*Dendroctonus ponderosae* Hopkins) *Biological Conservation 130 (2006) 340-34*.
- (MÉO) MINISTÈRE D'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2007). *Préparons nos élèves Préparons notre avenir : L'éducation environnementale dans les écoles de l'Ontario Rapport du Groupe de travail sur l'éducation environnementale* Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, juin 2007.

- (MÉO) MINISTÈRE D'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2009). *Préparons l'avenir dès aujourd'hui. La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.
- NILSSON A, VON BORGSTEDE C, BIEL A. (2004). Willingness to accept climate change strategies: the effect of values and norms. *J. Environ. Psychol.* 24: 267–77
- NUNNALLY J.C. (1967). *Psychometric Theory*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (2011) [http://www.oct.ca/annual\\_report/2010/fr/stats\\_demographics.html](http://www.oct.ca/annual_report/2010/fr/stats_demographics.html)
- ORR, W. David (1992). *Ecological literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press.
- ORR, W. David (1994). *Earth In Mind On Education, Environment, and the Human Prospect* Island Press, Washington, DC, 221p.
- ORR, W. David (2009). *Down to the wire: Confronting climate Collapse*, Oxford University Press.
- OVERY, Paul (2011). *Conversation du 29 avril 2011 avec Paul Overy, Conseiller principal des politiques et programmes en langue française du ministère de l'Éducation*.
- RCSE Réseau canadien des subventionneurs en environnement (2006). *L'éducation relative à l'environnement au Canada Survol à l'intention des subventionneurs* octobre 2006.
- SCHULTZ PW, ZELEZNY LC. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: evidence for consistency across 14 countries, *J. Environ. Psychol.* 19:255–65.
- SLIMAK MW. (2003). Values and Ecological Risk Perception: A Comparison of Experts and Public. *Fairfax, VA. George Mason University*.
- SPECTOR Malcolm, KITSUSE John (1973). Social problems: a reformulation Social problems *Notre Dame Ind, vol. 21, no.2, pp. 145-159, 1973*.
- STERN, P. C. (1992). Psychological dimensions of global environmental change, *Annual Review of Psychology*, 43, 269–302.
- STERN PC, DIETZ T, KALOF L. (1993). Value orientations, gender and environmental concern, *Environmental Behavior* 25:322-48.
- STERN PC, DIETZ T. (1994). The value basis of environmental concern; *J.Soc. Issues* 50:65-84.
- STERN PC, DIETZ T, KALOF L, GUAGNANO G. (1995). Values, beliefs, and proenvironmental action: attitude formation toward emergent attitude objects; *J. Appl. Soc. Psychol.* 25:1611–36

- STERN PC, DIETZ T, ABEL T, GUAGNANO GA, KALOF L. (1999). A social psychological theory of support for social movements: the case of environmentalism. *Hum. Ecol. Rev.* 6:81 - 97.
- STONE Michael K., BARLOW Zenobia (2005). *Ecological Literacy: Educating our children for a sustainable world*, Sierra Club Books.
- SUZUKI David (2011). *OurKidsblog.net*  
<http://www.ourkids.net/blog/index.php/david-suzuki-21st-century-skills-environment-9186/>
- THOMPSON, S. C. G., & BARTON, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment; *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149–158.
- WEIGEL Russell; WEIGEL Joan (1978). Environmental Concern: The Development of a Measure; *Environment and Behavior* 1978 10:3
- WHITFIELD S, DIETZ T, Rosa. (1999). *Environmental Values, Risk Perception and Support for Nuclear Technology*. Fairfax, VA: Hum. Ecol. Res. Group, George Mason University.