

*L'impact du type d'enseignement sur le comportement écologique et  
l'affinité avec la nature de jeunes bruxellois scolarisés dans une école  
catholique d'ISE 1*



Mémoire réalisé sous la direction  
du professeur **Edwin Zaccà** et du  
professeur **Christophe Leys** en vue  
de l'obtention du grade de Master  
en Gestion de l'environnement.

**DEPLUS HUBERT**

**Année académique 2019-2020**

Je tiens tout d'abord à remercier le Professeur Edwin Zaccai, mon Directeur de mémoire qui, malgré ses nombreuses responsabilités au sein de l'IGEAT et de l'Université Libre de Bruxelles, fit son maximum pour assurer des rencontres à des moments importants afin de me guider durant ces deux années.

Je souhaite souligner la gratitude ainsi que le respect que je porte au Professeur Christophe Leys, co-directeur de ce mémoire. J'ai eu la chance de poursuivre une seconde étude universitaire à ses côtés et ses connaissances ainsi que son expérience m'ont été plus que précieuses.

Ce travail n'aurait pas eu la même valeur sans l'aide de Mélanie Joseph. Son avis concernant la mesure du comportement écologique des jeunes venant d'un milieu défavorisé nous a été d'une grande aide.

Un remerciement très spécial à ma future femme, Céline Rabret, qui m'a soutenu à chaque instant. Elle a tout mis en œuvre afin que la réalisation de ce travail soit possible et je ne lui en serai jamais assez reconnaissant.

Je remercie également ma maman, Noëlle Deplus, qui m'a lu et relu afin de peaufiner l'écriture de ce mémoire. Sans elle, la remise d'un travail aussi soigné n'aurait pas été possible.

Un immense merci pour mille et une raisons à Mathieu Scolas, mon meilleur ami, sans qui ce second cursus universitaire n'aurait pas pu aboutir cette année.

Je ne peux pas écrire des remerciements sans citer mes collègues mais surtout mes élèves de l'Institut des Filles de Marie. Ils m'ont motivé à poursuivre mes études et donné l'énergie nécessaire à la clôture de cette recherche. Leur soutien m'a permis de confirmer que le métier d'enseignant était le plus beau du monde.

Une pensée particulière pour mes compatriotes de la Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Tom Lannoije et Denis Lefrant. Ils ont tous les deux participé à la réussite de mon premier cursus universitaire et ils m'ont également soutenu tout au long de ce second cursus.

Mathias Baghdikian mérite également sa place dans ces remerciements. Il fut mon partenaire de chaque instant durant ce master et je ne peux que souligner la chance d'avoir eu une personne comme lui à mes côtés.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont également manifesté leurs encouragements.

## Abstract

L'écologie est au centre des préoccupations du XXI<sup>e</sup> siècle et il est difficile de chiffrer le nombre de travaux portant sur le comportement écologique. Beaucoup de chercheurs tentent de comprendre les variables qui influent sur ce type de comportement. Cependant, après de nombreuses recherches, il semblerait que, d'une part, le milieu socio-économique (MSE) impacte directement le comportement écologique. D'autre part, il semblerait qu'une affinité avec la nature est étroitement liée avec ce type de comportements.

Souhaitant nous intéresser au milieu scolaire, nous avons mis en exergue un double classement qui distingue les élèves de l'enseignement secondaire traditionnel de par leur milieu socio-économique : la première séparation s'effectue entre les établissements scolaires à l'aide d'un classement d'indice socio-économique (ISE), la seconde est ressentie entre les différents types d'enseignement. Au plus l'enseignement se veut professionnalisant, au plus le MSE des élèves est faible.

L'intérêt de cette recherche exploratoire porte sur un éventuel lien entre notre variable indépendante, à savoir le type d'enseignement et nos deux variables dépendantes qui sont, d'un côté, le comportement écologique, et de l'autre, l'affinité avec la nature. Les sujets de cette étude sont des élèves scolarisés dans une école catholique bruxelloise ayant l'ISE le plus faible. Pour mesurer ces différentes variables, nous nous sommes basés sur des échelles de mesure de type Likert. Une échelle de mesure du comportement écologique, en adéquation avec le mode de vie des sujets, a été confectionnée dans le but d'effectuer cette recherche. Concernant l'affinité avec la nature, l'échelle « Connectedness to Nature Scale » (CNS) a été sélectionnée. L'objectif étant de comprendre davantage le comportement de ces jeunes afin d'ouvrir des perspectives de recherche mettant en action des plans expérimentaux.

Nous postulons tout d'abord que le type d'enseignement impactera le comportement écologique des apprenants. Ensuite, le type d'enseignement influencera également leur affinité avec la nature. Plus précisément, au plus l'enseignement sera général, au plus les scores obtenus seront élevés. En dernier lieu, nous pensons qu'il existe une corrélation positive entre le comportement écologique et l'affinité avec la nature.

Nos analyses statistiques ont permis de confirmer qu'il existait une corrélation positive forte entre nos deux variables dépendantes. Les deux autres hypothèses de cette recherche n'ont pas été confirmées par les tests statistiques. Malgré cela, des perspectives d'avenir ont été citées afin d'encourager de futurs chercheurs à entreprendre des travaux dans ce domaine.

Tous les résultats, ainsi que les pistes de recherche futures, seront abordés dans cette recherche.

## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<i>1.1 Avant-propos .....</i>	<i>1</i>
<i>1.1 Le comportement écologique .....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.1 Définition du comportement écologique.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.2 Le comportement écologique en fonction du type d'enseignement .....</i>	<i>4</i>
<i>1.1.3 Le comportement écologique en fonction du milieu socio-économique.....</i>	<i>7</i>
<i>1.1.4 Le comportement écologique en fonction de l'affinité avec la nature.....</i>	<i>8</i>
<i>1.1.5 Les variables du comportement écologique .....</i>	<i>9</i>
<i>1.2 La proximité avec la nature .....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.1 Que signifie la proximité avec la nature ? .....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2 L'affinité avec la nature en fonction du milieu socio-économique.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.3 L'affinité avec la nature en fonction du type d'enseignement.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.4 Analyse des programmes de l'enseignement catholique traditionnel en fédération Wallonie-Bruxelles.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2.5 Les indicateurs de l'affinité avec la nature .....</i>	<i>18</i>
<i>1.3 Le milieu socio-économique.....</i>	<i>19</i>
<i>1.3.1 Une définition globale du milieu socio-économique .....</i>	<i>19</i>
<i>1.3.2 L'indice socio-économique d'une école .....</i>	<i>19</i>
<i>1.3.3 Les différences socio-économiques en fonction du type d'enseignement.....</i>	<i>21</i>
<b>2. PROBLÉMATIQUE. ....</b>	<b>23</b>
<i>2.1 Problématique et questions de recherche .....</i>	<i>23</i>
<i>2.2 Hypothèses.....</i>	<i>24</i>
<i>2.3 Schéma des variables de l'étude .....</i>	<i>24</i>
<b>3 MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>25</b>
<i>3.1 Description de l'étude .....</i>	<i>25</i>
<i>3.1.1 Contexte de la recherche.....</i>	<i>25</i>
<i>3.1.2 Description de l'école.....</i>	<i>25</i>
<i>3.1.3 Description de l'échantillon.....</i>	<i>26</i>
<i>3.1.3.1 Echantillon complet.....</i>	<i>26</i>
<i>3.1.3.2 Echantillon « général » .....</i>	<i>28</i>
<i>3.1.3.3 Echantillon « qualifiant ».....</i>	<i>29</i>
<i>3.1.3.4 Echantillon « professionnel ».....</i>	<i>30</i>
<i>3.1.3.5 Tableau récapitulatif des échantillons.....</i>	<i>31</i>

3.2	<i>Procédure détaillée</i> .....	32
3.3	<i>Explication des divers choix méthodologiques</i> .....	33
3.4	<i>Echelles de mesure</i> .....	35
3.4.1	<i>Echelle de mesure du comportement écologique</i> .....	35
3.4.2	<i>Echelle de mesure de l'affinité avec la nature</i> .....	36
4	<b>RÉSULTATS</b> .....	37
4.1	<i>Résultats des statistiques descriptives du comportement écologique</i> .....	37
4.2	<i>Résultats des statistiques descriptives de l'affinité avec la nature</i> .....	37
4.3	<i>Vérification des hypothèses</i> .....	38
4.3.1	<i>Rappel des différentes hypothèses</i> .....	38
4.3.2	<i>Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i> .....	38
4.3.3	<i>Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i> .....	38
4.3.4	<i>Le comportement écologique possède un lien linéaire avec l'affinité avec la nature</i> .....	39
4.4	<i>Tableau récapitulatif des résultats statistiques</i> .....	39
5	<b>DISCUSSION</b> .....	40
5.1	<i>Récapitulatif des résultats concernant les hypothèses</i> .....	40
5.2	<i>Biais et limites de l'étude</i> .....	41
5.3	<i>Discussion sur les hypothèses non confirmées par cette étude</i> .....	42
5.3.1	<i>Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i> .....	42
5.3.2	<i>Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i> .....	45
5.4	<i>Perspectives d'avenir</i> .....	48
6	<b>CONCLUSION</b> .....	50
7	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	51
8	<b>ANNEXES</b> .....	55
8.1	<i>Lien vers le questionnaire</i> .....	55

## Table des illustrations

<i>Figure 1</i> Modèle de Bru (2002).....	5
<i>Figure 2</i> Triangle de Houssaye (1986) .....	5
<i>Figure 3</i> Triangle de Talbot (2016) .....	6
<i>Figure 4</i> Modèle explicatif des comportements écologiques .....	8
<i>Figure 5</i> Modèle du comportement pro-environnemental de Kollmuss et Agyeman (2002) .....	9
<i>Figure 6</i> Modèle du comportement écologique de Zaiem (2005) .....	10
<i>Figure 7</i> Modèle d'action raisonnée de Fishbein & Ajzen (1975).....	11
<i>Figure 8</i> Tableau récapitulatif des fenêtres d'éducation à l'environnement dans l'enseignement catholique traditionnel.....	17
<i>Figure 9</i> Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'études et par filière .....	21
<i>Figure 10</i> Indice socio-économique des secteurs par enseignement fréquenté en 2017-2018...22	
<i>Figure 11</i> Schéma des variables de l'étude .....	24
<i>Figure 12</i> Classes concernées par l'étude .....	27
<i>Figure 13</i> Classes ayant participé à l'étude .....	27
<i>Figure 14</i> Echantillon de l'enseignement général .....	28
<i>Figure 15</i> Echantillon de l'enseignement technique de qualification.....	29
<i>Figure 16</i> Echantillon de l'enseignement professionnel.....	30
<i>Figure 17</i> Statistiques descriptives du comportement écologique .....	37
<i>Figure 18</i> Statistiques descriptives de l'affinité avec la nature .....	37
<i>Figure 19</i> Tableau récapitulatif des résultats .....	39
<i>Figure 20</i> Statistiques descriptives du comportement écologique en fonction de l'année .....	43
<i>Figure 21</i> Résultats concernant le comportement écologique en fonction de l'année .....	44
<i>Figure 22</i> Statistiques descriptives du comportement écologique en fonction de l'âge .....	44
<i>Figure 23</i> Résultats concernant le comportement écologique en fonction de l'âge .....	44
<i>Figure 24</i> Statistiques descriptives de l'affinité avec la nature en fonction du niveau d'immigration .....	45
<i>Figure 25</i> Résultats concernant l'affinité avec la nature en fonction du niveau d'immigration	45
<i>Figure 26</i> Statistiques descriptives des croyances .....	47
<i>Figure 27</i> Résultats concernant les croyances et l'affinité avec la nature .....	47

# 1. Introduction

## 1.1 Avant-propos

Plusieurs concepts sont au centre des préoccupations au XXI<sup>e</sup> siècle, comme le comportement écologique ou la proximité avec la nature. En effet, on ne peut que difficilement chiffrer le nombre d'études sur ces sujets effectuées ces dernières années.

Concernant la proximité avec la nature, elle semble différer avec l'invasion technologique. Si l'on se base sur le concept de « Nature Deficit Disorder » de Louv (2008), qui signifie un trouble de déficit de la nature, nous vivons à l'heure actuelle un phénomène assez ambivalent vis-à-vis de la nature depuis que le réchauffement climatique fait la une des journaux. D'un côté, nous avons la volonté de la protéger ; de l'autre, un fossé s'est creusé entre nous et la nature. Cela pourrait s'expliquer par l'omniprésence de la technologie dans nos vies, très justement expliqué par Jauréguiberry (2014).

Ensuite, Villalba & Zaccai (2007) mettent en avant les inégalités sociales et écologiques. Ils expriment les différences en fonction du milieu socio-économique (MSE). Dans leurs travaux, ils ont cité Theys (2000) pour exprimer l'idée d'un cumul d'inégalités pour les personnes défavorisées. Selon Comby (2015), c'est le même constat, il existe un paradoxe social à propos de l'écocitoyenneté. Ceux qui se prônent écocitoyens en faisant attention à leur empreinte écologique sont souvent les moins respectueux de l'environnement étant donné qu'ils possèdent généralement de nombreux biens matériels et des revenus supérieurs à la moyenne. Toujours selon cet auteur, les classes les plus nanties seraient plus enclines à mettre en avant leur inquiétude pour le climat ainsi que leurs « efforts » pour minimiser leur impact sur ce dernier. Tandis que les classes plus précarisées peuvent être reconnues coupables de ne pas s'inquiéter de leur empreinte environnementale de la part de ces « écocitoyens » car ces classes populaires agissent sous le couvert de la nécessité, l'inquiétude pour le climat ne primant pas.

Avec la crise écologique que la planète traverse, le comportement écologique fut rapidement un concept important de notre étude. Durant nos recherches dans la littérature, nous avons rapidement constaté que la mesure du comportement écologique était complexe dans un MSE faible. En effet, la mesure du comportement écologique cible principalement une catégorie de la population : les adultes provenant d'un MSE élevé. Cela s'explique par le fait que cette population a la plus grande empreinte écologique, comme l'avancent Wallenborn & Dozzi (2007). Nous avons dû réaliser notre propre échelle de mesure adaptée à ce public.

Cette étude a tenté de rassembler ces constats et a comme objectif, de manière globale, de mêler le type d'enseignement suivi par des jeunes provenant d'un MSE faible à la proximité qu'ils entretiennent avec la nature, mais surtout à leur comportement écologique.



La graine qui a fait germer cette recherche provient principalement de lectures sur les problématiques actuelles mais également de discussions diverses et variées qui ont suivi une étude précédente (Deplus, 2018). L'échange le plus récent et sans doute l'un des plus pertinents était celui autour d'une table ronde du festival Millénium du 3 décembre 2019 qui avait pour sujet « Enseignement et environnement ». Cette discussion rassemblait des acteurs de différents horizons avec divers points de vue qui entremêlaient les jeunes, l'école, l'environnement et les inquiétudes pour le monde de demain. Plusieurs questions que l'on peut mettre en lien avec cette étude sont ressorties autour de cette table ronde concernant les jeunes d'aujourd'hui et en particulier les jeunes bruxellois provenant d'un MSE faible : Comment les conscientiser sur des sujets écologiques ? Comment aborder l'environnement avec des jeunes qui viennent d'un milieu où ce n'est pas une priorité ? Veillent-ils à préserver l'environnement à leur échelle ? Sont-ils conscients de la nature qui les entoure alors que nous traversons un siècle où la technologie est omniprésente ? Cette dernière virtualise beaucoup d'éléments de la vie du jeune et a tendance à l'éloigner du monde naturel, ce qui peut entraver sa perception de la nature.

C'est pour tenter de répondre à ces questions que ce travail est axé autour de trois concepts majeurs : le type d'enseignement, l'affinité avec la nature et le comportement écologique. Pour tenter d'en apprendre davantage sur les éventuelles interactions entre ces concepts, une recherche exploratoire auprès d'élèves bruxellois scolarisés dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire dans une école ayant l'indice socio-économique (ISE) le plus faible a été menée sous la direction de E. Zaccà et C. Leys.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes basés sur une échelle de mesure de type Likert validée par un comité scientifique, à savoir la CNS qui mesure l'affinité avec la nature. Une deuxième échelle de mesure de type Likert a été élaborée avec la collaboration de Mélanie Joseph (membre de l'IWEPS au sein du service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale), cette échelle a été conçue spécialement pour cette étude et nous servira à mesurer l'intention écologique de jeunes. Notons toutefois que la fermeture des écoles liée à la crise sanitaire (Covid-19) a entraîné une perte non négligeable de sujets. Cela a eu pour effet de limiter la puissance statistique de notre étude.

Nous espérons que ce travail permettra aux personnes intéressées par le sujet de trouver des éléments de réponses pertinents ainsi que des pistes de recherche. Cette étude étant purement exploratoire, elle permettra à un public scientifique, qui souhaiterait effectuer une recherche dans ce même domaine d'étude, d'appréhender au mieux les différents concepts contenus dans ce travail. Cela étant, toute personne étant en contact avec des jeunes pourrait obtenir des réponses pour mieux cerner le jeune et le contexte dans lequel il évolue.



## 1.1 Le comportement écologique

### 1.1.1 Définition du comportement écologique

Le concept de comportement écologique étant au centre des discussions de ce siècle ainsi qu'au centre de cette recherche, il est crucial de le définir de la manière la plus précise possible.

Si l'on reprend les propos du dictionnaire général des sciences humaines (1975), les comportements désignent les activités caractéristiques d'un organisme vivant. Il s'agit, de ce point de vue, de l'ensemble des réactions objectivement observables d'un organisme en réponse aux stimuli provenant de l'extérieur. Ensuite, on pourrait définir ce terme plus simplement si l'on se réfère au dictionnaire Larousse. Un comportement correspond dans ce cas-ci à la manière d'agir, de se conduire. On peut donc considérer un comportement comme étant la conduite d'un individu ou d'un groupe. Dès lors, si l'on considère la conduite d'un individu comme étant synonyme de comportement, on peut dire que le comportement est déterminé par les normes et les valeurs. Ce sont en tout cas les facteurs principaux qui influencent la conduite selon Lewin (1991).

Pour se rapprocher davantage du terme de comportement écologique, nous pouvons utiliser la définition provenant du dictionnaire des termes de sociologie (1991). D'un point de vue de l'écologie sociale, un comportement serait le résultat d'un processus complexe qui découle des interactions fonctionnelles entre le sujet et son environnement.

Pour illustrer ces définitions, basons-nous sur la recherche de Zaiem (2005). Pour mener à bien une étude sur le comportement écologique, il a utilisé une échelle de mesure axée sur deux facettes du comportement écologique. La première concerne les actions écologiques concrètes comme le tri des déchets et le soutien des actions écologiques. La deuxième aborde plutôt la consommation de produits écologiques. Dès lors, on peut définir le comportement écologique comme étant un mélange d'actions et de consommations écologiques. Ce qui rejoint bien les définitions précédentes concernant le comportement d'un individu.

De manière plus simpliste, un comportement écologique est une manière d'être, d'agir et de consommer en ayant un intérêt environnemental. Nous avons tenté dans cette étude d'élaborer une échelle de mesure de type Likert qui nous permet de mesurer le comportement écologique de nos sujets. Etant donné l'indice socio-économique très faible de l'établissement concerné, il nous fallait des items qui concernaient les sujets.

### 1.1.2 Le comportement écologique en fonction du type d'enseignement

Straub & Leahy (2017) avancent qu'après les discussions environnementales avec les parents, l'école est l'endroit propice à l'éducation environnementale. Buehler (2019) a, quant à lui, souligné les effets positifs de l'éducation à l'environnement dans sa thèse. Ses résultats significatifs concernent des personnes entre 18 et 32 ans ayant participé à une éducation environnementale. Il en ressort que ces sujets soutiennent l'idée que l'expérience environnementale menée durant leur jeunesse ait soutenu et encouragé certains comportements environnementaux. On peut donc avancer que suivre un cursus d'éducation à l'environnement peut s'avérer positif concernant les comportements que l'on peut qualifier d'écologiques. Cependant, qu'en est-il des filières de l'enseignement secondaire ?

L'école est, de manière générale, un lieu de partage de valeurs. L'enseignement catholique ne déroge pas à la règle si l'on se réfère à son projet éducatif. Il faut souligner par la même occasion qu'en dehors du projet éducatif commun à tous les établissements catholiques, le projet d'établissement peut également contenir un certain nombre de valeurs. Ces dernières sont généralement prônées par le Pouvoir Organisateur et la Direction. Malgré ces projets généraux, il ne faut pas oublier l'enseignant qui peut également devenir vecteur de valeurs. Bien entendu, les valeurs de l'enseignant doivent souvent être en adéquation avec celles de l'établissement. Cela dit, un cours dispensé par une personne ayant des valeurs écologiques aura davantage d'influences à effet positif sur les comportements écologiques qu'un enseignant qui n'en fait pas sa priorité.

Dès lors, si l'on se base sur les travaux de Buehler (2019), nous pouvons avancer que l'enseignement, s'il est orienté vers l'environnement, peut avoir un effet sur le comportement écologique. Or, comme nous l'avons dit précédemment, les programmes de l'enseignement catholique traditionnel en Belgique n'offrent que peu de place à l'éducation à l'environnement. La majeure partie de cette éducation à l'environnement devrait donc partir de l'initiative de l'enseignant ou de l'établissement qui sollicite ce genre d'éducation dans son projet d'établissement. Cela dit, l'analyse des programmes scolaires a mis en exergue le nombre supérieur de concepts théoriques relatifs à l'environnement dans l'enseignement général par rapport aux deux autres filières. Cela permettrait vraisemblablement à ces jeunes provenant de cette filière d'avoir une meilleure compréhension des enjeux lorsque l'on adopte des comportements écologiques. C'est en tout cas ce qu'avancent les recherches de Kollmuss & Agyeman (2002). En effet, le niveau de connaissances dans le domaine influence la conscience environnementale et cela a tendance à faire émerger un comportement écologique.

Pour l'enseignement qualifiant, cela dépendra surtout de la filière choisie. Si l'environnement est au centre de certaines options, cela offrirait aux élèves la possibilité d'avoir une éducation à l'environnement et d'acquérir ainsi des comportements écologiques.

D'un point de vue pédagogique, nous pouvons nous baser sur les propos de Talbot (2016) lors de son cours de processus d'enseignement-apprentissage à l'Université Libre de Bruxelles. Il a repris le modèle de Bru (2002) pour expliquer l'importance du contexte dans l'enseignement.

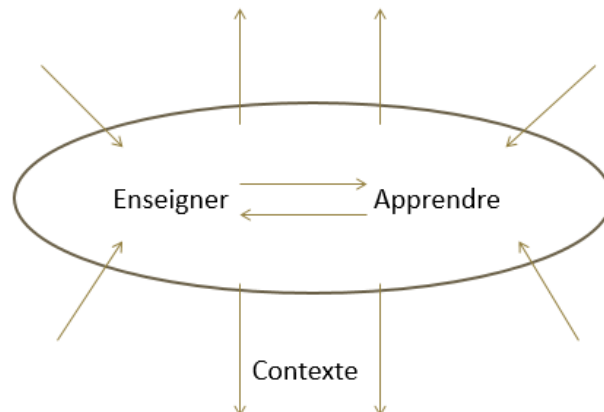


Figure 1 Modèle de Bru (2002)

A partir de ce modèle, nous pouvons avancer que pour encourager un comportement écologique à partir d'un enseignement, il faut prendre en compte le contexte dans lequel l'enseignement s'effectue. C'est ce qu'appuient les résultats de Buehler (2019). L'enseignement n'est pas uniquement la transmission de savoir selon Talbot (2016). Il n'y a donc pas seulement un rapport au savoir, un échange entre les élèves et le professeur existe et ces interactions sont soumises au contexte.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons prendre le triangle pédagogique de Houssaye qui met en relation les élèves, le professeur et le savoir.

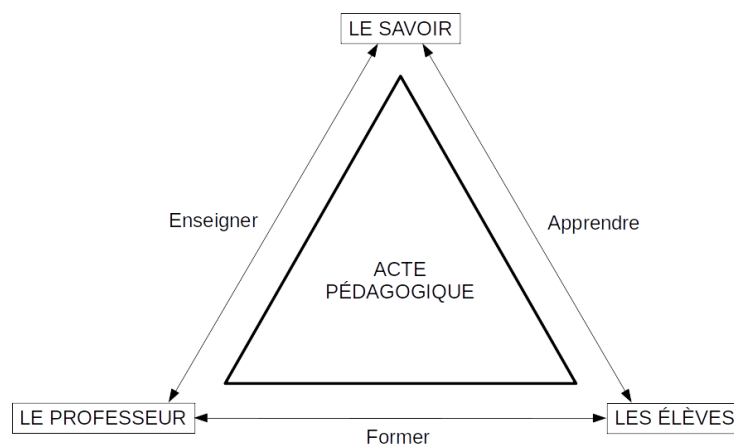


Figure 2 Triangle de Houssaye (1986)

Dans le cadre de notre recherche, le processus « former » est donc primordial. Effectivement, si l'on part du principe que l'école est vectrice de valeurs, c'est via ce processus que les valeurs écologiques pourront s'intégrer auprès des apprenants. Les autres processus ne sont pas à laisser pour compte étant donné que, comme vu précédemment dans ce travail, les connaissances liées à l'environnement influencent le comportement écologique.

Talbot (2016) a repris le triangle de Houssaye pour incorporer les 4 grands domaines qui influencent l'enseignement, à savoir la didactique, la pédagogie, l'apprentissage et le contexte.

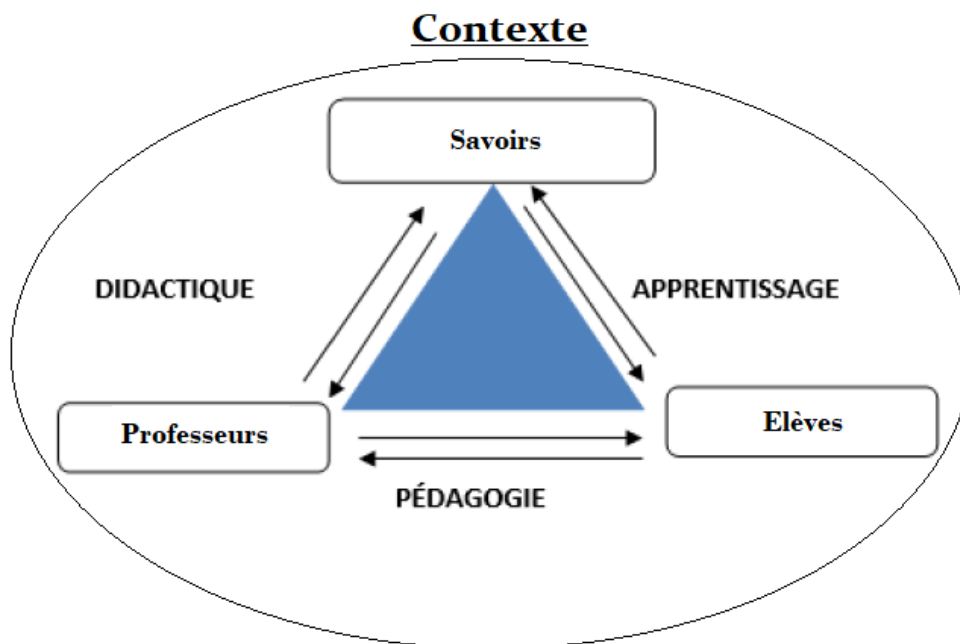


Figure 3 Triangle de Talbot (2016)

A partir de ces concepts théoriques, nous pouvons penser que l'enseignant peut transmettre ces valeurs qui peuvent aboutir à un comportement écologique. Pour ce faire, il faut un contexte qui corrobore ces valeurs. Ensuite, nous avons vu que le nombre de connaissances sur l'environnement corrélait avec l'adoption de comportements écologiques. Dès lors, nous sommes enclins à penser qu'une filière scientifique où le cours de biologie (et par extension un cours d'écologie) plus étoffé aurait davantage de chances d'amener des comportements écologiques auprès des apprenants.

### 1.1.3 Le comportement écologique en fonction du milieu socio-économique

Avant d'aborder le lien entre ces variables, citons Klassen (2010) qui parle d'une identité écologique qui guide les comportements. On peut donc suggérer que l'identité écologique qui découle des différents milieux socio-économiques impacte directement le comportement écologique du milieu. Faburel & Maleyre (2007) estiment que les catégories sociales ne perçoivent pas de la même manière les impacts environnementaux. Cela serait donc logique que, si la sensibilité aux enjeux environnementaux n'est pas la même, le comportement écologique diffèrera en fonction du MSE. De son côté, Bosschaart (2019) a mené une étude auprès d'un public néerlandophone qui démontre l'importance des parents dans la volonté d'adopter un comportement écologique. Nous pouvons ici parler d'imitation des actes par la vue, selon Guillaume (1968). Wallenborn, Rousseau & Thollier (2006) ont quant à eux effectué une recherche sur le territoire belge. Cette dernière met en exergue les différences comportementales entre les populations belges, même si les motivations intrinsèques ne sont pas forcément environnementales. Cela dit, Wallenborn & Dozzi (2007) ont également effectué une étude qui rejoint, en partie, les propos qui viennent d'être mentionnés. Après analyse des statistiques, ils ont avancé trois corrélations. Premièrement, la sensibilité aux problèmes environnementaux augmente en fonction du niveau d'étude. Ensuite, le niveau d'étude influence directement les revenus. La troisième corrélation avancée est, selon nous, la plus intéressante. Les revenus influencent directement l'impact sur l'environnement. Ces propos ont d'ailleurs été soutenus par Cornut, Bauler & Zaccai (2007) qui mettent en avant ces inégalités sociales et écologiques. Les personnes moins aisées impactent moins l'environnement mais, qui plus est, ce sont celles qui subissent majoritairement l'impact de l'environnement. Il s'agit donc ici d'un paradoxe au centre des problématiques de ce siècle. Pour soutenir cette troisième corrélation, Dozzi, J., Lennert, M., & Wallenborn, G. (2008) avancent des propos similaires. D'après leur étude, les belges faisant partie de la population aisée polluent davantage et subissent moins la pollution de l'environnement que les personnes les plus démunies. Plus récemment, Comby (2015) a rédigé des propos qui corrént avec cette problématique. Il dénonce les classes « cultivées » comme étant des pharisiens qui estiment avoir un comportement pro-écologique alors qu'en réalité, ils sont les premiers consommateurs et donc, par la même occasion, les premiers pollueurs.

Donc, bien que les personnes aisées se sentent davantage sensibles aux problèmes environnementaux, ce sont généralement elles qui impactent davantage l'environnement. C'est vraisemblablement la raison principale pour laquelle le comportement écologique des personnes provenant d'un MSE élevé a davantage été pris en compte que celui des personnes d'un MSE faible, ce qui nous poussera à élaborer nous-mêmes une échelle de mesure du comportement écologique des sujets.

### 1.1.4 Le comportement écologique en fonction de l'affinité avec la nature

Lors du 57<sup>ème</sup> congrès de la Société française de psychologie (2016), une proposition de validation de deux échelles dans leur version française a été présentée. La « Connectedness to Nature Scale » (CNS) et la « Environmental Identity Scale » (EID) ont montré une corrélation positive avec les valeurs, les attitudes et les comportements pro-environnementaux. Les auteurs qui ont publié leur article l'année suivante, à savoir Navarro, Fleuri-Bahi et Olivos (2017), avancent donc des propos qui portent tout leur intérêt dans cette recherche : l'affinité avec la nature influence les comportements écologiques.

Nous pouvons considérer qu'un individu connecté à la nature est un individu qui y est sensible, Giannelloni (1998) et Zaiem (2005) avaient déjà mis en exergue cette relation. En effet, il y aurait un lien de causalité entre la sensibilité avec la nature et le comportement écologique.

Si l'on reprend un schéma assez simple sur lequel s'est basé Giannelloni (1998), on peut se rendre compte de cette relation pour illustrer nos propos :

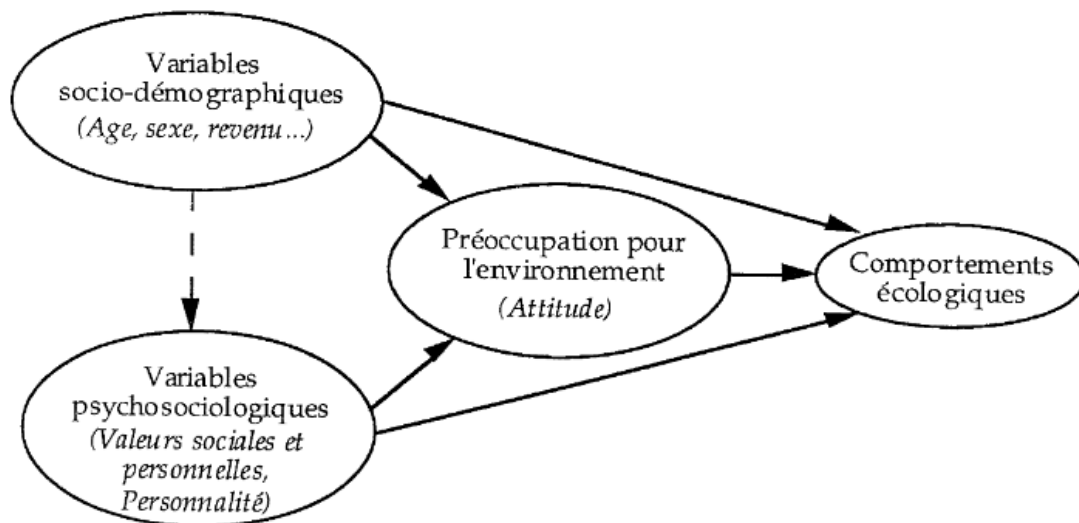


Figure 4 Modèle explicatif des comportements écologiques

En parallèle à cela, Kollmuss & Agyeman (2002) considèrent aussi l'influence de l'affinité avec la nature sur le comportement écologique. Selon leur modèle, les sentiments qu'un individu entretient avec la nature fait partie de la conscience environnementale, un des facteurs internes qui encourage le comportement écologique.

### 1.1.5 Les variables du comportement écologique

Mesurer le comportement écologique n'est pas une chose aisée. La raison principale réside sur le fait que les comportements que l'on adopte dépendent fortement de notre mode de vie. On ne peut dès lors pas comparer les comportements de personnes venant d'un milieu socio-économique différent avec un même questionnaire. Cela semble logique si l'on part du principe que tous ne sont pas concernés par certains comportements comme les déplacements en avion. En outre, comme nous l'avons vu, l'impact environnemental est fortement lié aux revenus et donc étroitement lié au milieu socio-économique.

Cela étant, la volonté d'adopter un comportement écologique et le fait d'avoir un comportement écologique ont plusieurs variables communes et ce quel que soit le milieu socio-économique.

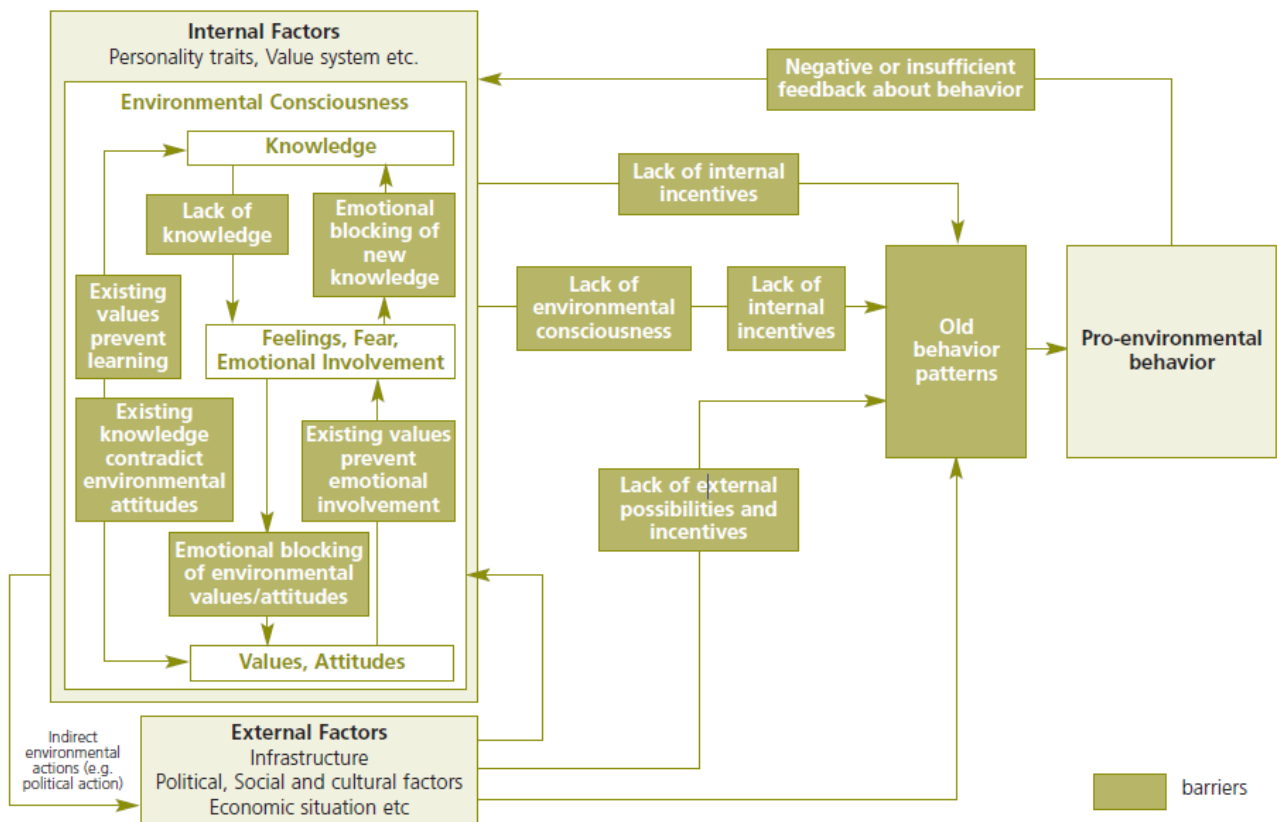


Figure 5 Modèle du comportement pro-environnemental de Kollmuss et Agyeman (2002)

Si l'on se réfère au modèle du comportement pro-environnemental de Kollmuss & Agyeman (2002), les facteurs internes influencent et sont influencés par les facteurs externes. Ces nombreuses variables du comportement pro-environnement interagissent entre elles et certaines barrières peuvent empêcher l'apparition de ce type de comportement. Toutes ces interactions, aussi intéressantes et pertinentes soient-elles, rendent leur modèle plus complet mais également plus complexe.



Nous allons donc tenter de simplifier la réalité en nous basant sur un autre modèle qui met en avant les diverses interactions existantes pour définir le comportement écologique d'un individu :

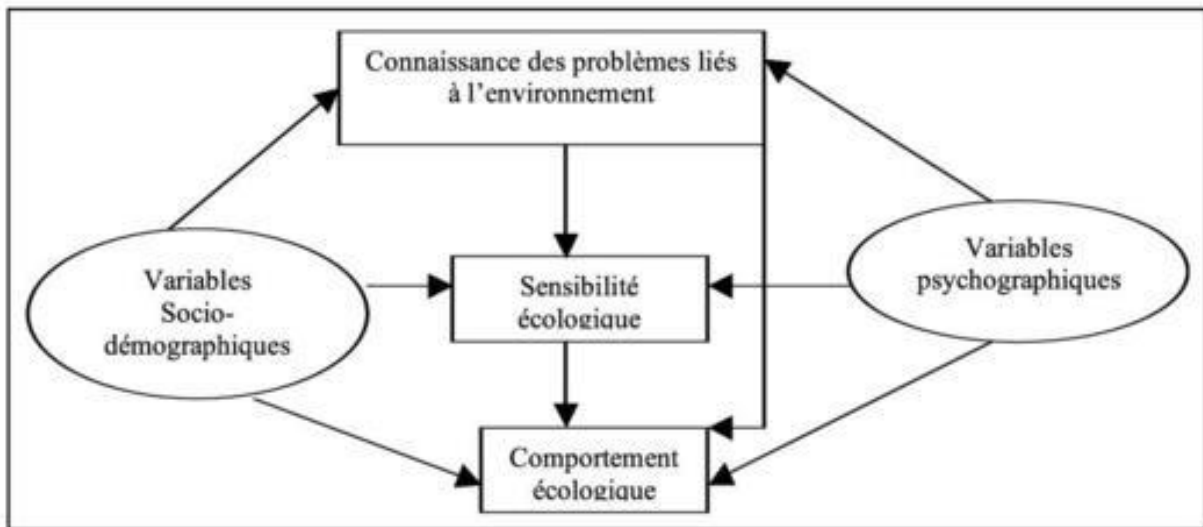


Figure 6 Modèle du comportement écologique de Zaiem (2005)

Ce modèle, plus simple, a été réalisé par Zaiem (2005). Il s'est inspiré du modèle de Giannelloni (1998) avant de l'actualiser. Dans ce schéma, il intègre trois concepts de la préoccupation pour l'environnement (PPE). Grâce à cela, il met en avant les variables susceptibles d'amener à un comportement écologique. Pour ce faire, il part du principe que les connaissances des problèmes liés à l'environnement, la sensibilité écologique et le comportement écologique sont liés, le tout étant soumis au contexte socio-démographique et aux variables psychographiques. Concernant les variables socio-démographiques, nous pouvons renforcer cette relation par les propos de Hirtt (2019). Son enquête a démontré que les connaissances liées au climat étaient sensiblement différentes en fonction de la population et du type d'enseignement. Nous pouvons donc avancer que le MSE et le type d'enseignement jouent un rôle sur les connaissances environnementales et que ces connaissances impactent la sensibilité à l'environnement. Cette sensibilité étant elle-même un facteur déterminant du comportement écologique, nous pouvons donc faire une liaison afin de rejoindre les propos précédents des auteurs cités pour qui le comportement écologique est influencé par le milieu socio-économique.

Nous pouvons mettre ce schéma en relation avec le principe d'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) :

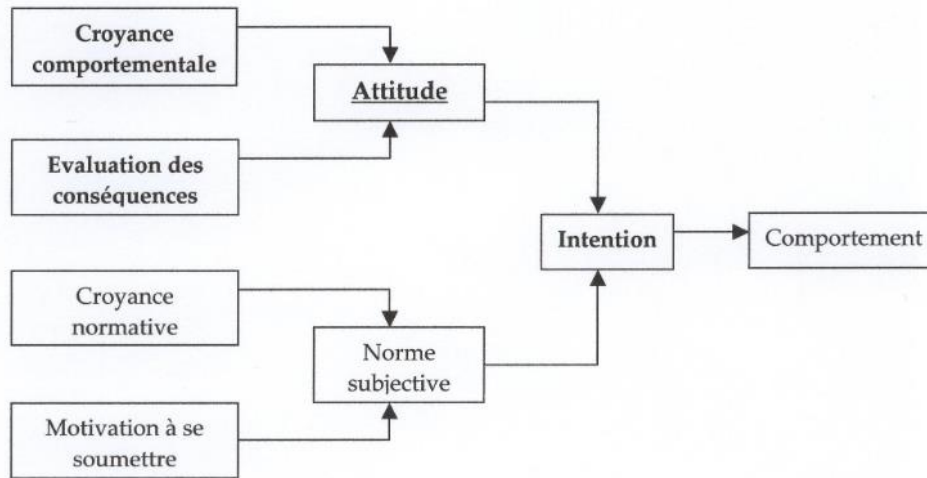


Figure 7 Modèle d'action raisonnée de Fishbein & Ajzen (1975)

Dans le schéma de la page précédente, nous constatons la relation entre le comportement et les croyances de l'individu. Nous notons également que le comportement est influencé par les croyances de l'individu, qui sont des variables psychographiques, comme dans les modèles du comportement écologique proposés précédemment. Ensuite, ce schéma a été expliqué de manière détaillée par Pohl (2019) durant son cours de psychologie de l'environnement à l'Université Libre de Bruxelles. La professeure soutient l'idée que l'attitude relève des croyances et des informations disponibles, ce qui rejoint les modèles du comportement écologique précédemment cités. Pohl (2019) ajoute à cela que l'attitude dépend également des croyances relatives aux résultats prévus et à la valeur accordée à ces conséquences, sans quoi l'attitude ne pouvait se modifier.

Toujours selon les explications de la professeure Pohl (2019), la perception de l'individu des pressions sociales correspond à la norme subjective, ce qui peut être dans ce cas-ci relié aux variables socio-démographiques de Zaiem (2005) ainsi qu'aux variables externes de Kollmuss et Agyeman (2002).

Nous pouvons donc, avec ces divers parallèles, avancer que pour avoir un comportement écologique, l'individu doit être baigné dans un milieu propice à ce type de comportement. Ensuite, pour que ce dernier ait l'intention d'adopter un comportement qui se veut écologique, il doit avant tout considérer les avantages de ce comportement. Pour ce faire, il doit avoir connaissance des problèmes liés à l'environnement, être sensible à l'écologie, ce qui n'est pas aisé dans un milieu où l'écologie n'est pas une priorité.

## 1.2 La proximité avec la nature

### 1.2.1 Que signifie la proximité avec la nature ?

Dans un monde de plus en plus urbanisé, il est parfois difficile de tisser des liens avec la nature. En effet, Jauréguiberry (2014) aborde la place prise par les nouvelles technologies dans notre société. Schultz (2002) avait préalablement avancé les mêmes propos. Selon lui, nos avancées technologiques récentes ont séparé les gens de l'environnement naturel et nous vivons de plus en plus dans des environnements bâtis. Il est vrai que la nature n'est que très peu visible au sein des grandes villes et la technologie a vraisemblablement sa part de responsabilité dans cette rupture. Dès lors, si l'on parle d'un éloignement de la nature, on ne peut que se demander à quoi correspond une proximité avec la nature. Est-ce simplement le fait d'habiter dans un milieu où elle a sa place ? Ou bien est-ce une façon de voir le monde et sa place au sein d'un écosystème ?

Toujours selon Schultz (2002), la proximité avec la nature est directement liée à la survie humaine. En effet, lorsque l'on se sent proche de la nature, nous avons tendance à avoir un mode de vie durable où la consommation n'excède pas la capacité renouvelable de l'environnement. Ce même auteur invoque la proximité à la nature. La notion de proximité à la nature n'est pas à prendre au premier degré, il ne s'agit pas de passer ses journées loin des villes (même si le temps passé dans un environnement naturel peut influencer la proximité avec la nature), la notion de connexion qu'un individu entretient avec la nature est psychologique. Être proche de la nature semblerait s'apparenter à trois composantes : cognitive, affective et comportementale.

Dutcher, Finley, Luloff, & Johnson (2007) ont des propos qui convergent avec ceux de Schultz. En effet, ces auteurs estiment que la connexion avec la nature est avant tout une perception. Au plus nous percevons des similitudes entre le soi, les autres et le monde naturel, au plus nous sommes proches de la nature.

Mayer & Franz (2004) ont publié une échelle de mesure, « the Connectedness to Nature Scale » (CNS). Il s'agit ici d'une échelle de mesure de type Likert à quatorze items. Lorsque l'on analyse les items de cette échelle, on ne peut qu'affirmer qu'ils soutiennent la thèse que l'affinité avec la nature est du ressort de la psychologie.

Même s'il existe un lien entre la proximité avec la nature et le fait d'habiter proche d'un milieu où la nature a encore sa place, on peut définir cette proximité par une connexion psychologique avec la nature. En effet, pour en être proche, il faut trouver des similitudes entre l'être humain et elle pour que l'on puisse s'y identifier et s'y sentir apparenté.

### 1.2.2 L'affinité avec la nature en fonction du milieu socio-économique

Le milieu de vie impacte grandement le développement d'un individu. Dès lors, le milieu socio-économique dans lequel se développe l'enfant va avoir un effet direct sur le développement. Cloutier, Gosselin, & Tap (2004) considèrent d'ailleurs que les milieux sociaux et familiaux sont prépondérants d'un point de vue physique, cognitif et affectif du jeune.

Klassen (2010) avance que le milieu où grandit l'enfant définit en grande partie son identité, et par conséquent son « identité écologique », concept que l'on attribue généralement à Mitchell Thomashow (1995). Sobel (2016) avance des propos que l'on peut qualifier de similaires. Dans son ouvrage, il mentionne que si le jeune a l'occasion de côtoyer la nature, il aura plus tendance à s'y attacher et les chances pour qu'il en prenne soin augmenteront par la même occasion.

Par extension, la construction de l'identité écologique pourrait donc impacter l'affinité que l'on entretient avec la nature. Effectivement, si l'on revient sur l'étude de Dutcher, Finley, Luloff, & Johnson (2007), la proximité que l'on a avec la nature dépend des similitudes que l'on perçoit chez cette dernière avec soi. Si l'on s'y familiarise, cela augmente les probabilités pour que cela arrive.

Toujours dans l'idée où le milieu influence l'affinité avec la nature, les résultats Wallenborn & Dozzi (2007) donnent un autre argument. Ils ont récolté des données qui permettaient d'avancer que le niveau d'étude impactait la sensibilité aux problèmes environnementaux. Si le jeune est dans un milieu où le niveau d'étude est élevé, il aura donc probablement plus de chances de développer cette même sensibilité.

Ensuite, si l'on s'éloigne du milieu socio-économique et que l'on s'intéresse à l'endroit même où vit un individu, il y a rapidement une confrontation entre les villes et les villages lorsqu'on parle d'affinité avec la nature. Klassen (2010) a mené une étude sur des jeunes venant de milieux urbanisés et sur d'autres venant de milieux ruraux. Après le recueil des résultats et analyses, il s'avère que les jeunes venant des villages ont plus d'occasions de se connecter et de développer des relations plus importantes avec la nature que ceux venant des villes.

En prenant en compte ces propos, nous pouvons penser que les jeunes vivant dans les milieux ruraux provenant d'un milieu socio-économique élevé ont plus de chances de tisser des liens avec la nature. A l'inverse, ceux provenant d'un quartier urbanisé où le milieu socio-économique est considéré comme faible devraient se sentir davantage déconnectés de la nature. C'est d'ailleurs vers ce public que se tournera cette étude.

### 1.2.3 L'affinité avec la nature en fonction du type d'enseignement

Depuis quelques années, l'éducation à l'environnement revient de plus en plus dans la littérature. D'un point de vue pratique également, « l'école du dehors » en est le parfait exemple. L'explication pourrait résider dans l'importance croissante que l'on accorde à l'identité écologique. Pelo (2014) invite la culture de cette identité écologique et cette idée est partagée par d'autres spécialistes comme Orr (2004). Buehler (2019) a souligné les effets positifs de l'éducation à l'environnement dans sa thèse. Selon lui, l'éducation environnementale aurait un effet significatif sur la construction de l'identité écologique des jeunes et l'attitude face à la nature est impactée, même sur le long terme. Il en va de même pour Cynthia Thomashow (2002) qui a, avec des adolescents, côtoyé des animaux dans un zoo et a constaté des effets positifs sur la vision que ces jeunes avaient du monde sauvage.

Nous pouvons donc avancer qu'avoir une éducation à l'environnement avant l'âge adulte apporte des effets bénéfiques sur l'affinité que l'on entretient avec la nature. Cela dit, qu'en est-il dans notre cas : dans l'enseignement secondaire catholique traditionnel en fédération Wallonie-Bruxelles ?

### 1.2.4 Analyse des programmes de l'enseignement catholique traditionnel en fédération Wallonie-Bruxelles

Afin de savoir si l'enseignement catholique traditionnel en fédération Wallonie-Bruxelles permet une éducation à l'environnement, il nous faut tout d'abord analyser les programmes de cours du secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC). Ensuite, nous pourrions comparer les différents types d'enseignement. Le premier constat général est que, malgré les nombreuses fenêtres qui le permettraient, il n'y a pas beaucoup de place pour l'éducation à l'environnement. En effet, l'environnement n'est généralement mentionné que dans quelques cours : la géographie ou les sciences. De plus, la majeure partie des cours de l'enseignement traditionnel se fait au sein de la classe et ce, de manière assez théorique.

L'enseignement catholique général permet un contact avec l'environnement dans le cours de sciences en troisième et sixième années, que ce soit pour les options scientifiques ou non. En troisième année, les élèves peuvent observer les interactions au sein d'un milieu naturel grâce à l'unité d'acquis d'apprentissage (U.A.A.) 2 : « L'écosystème en équilibre ? ». En sixième année, l'apprenant se doit de faire des liens entre ses gestes et leurs conséquences avec l'U.A.A. 6 : « Les impacts de l'Homme sur les écosystèmes », thème où une éducation à l'environnement a sa place.

Le cours de géographie dans l'enseignement catholique général aborde les interrelations hommes-environnement : en quatrième année, la notion de développement durable, l'impact des activités humaines sur les paysages ainsi qu'une introduction au réchauffement climatique à partir d'une question de recherche. Il faut ensuite attendre la sixième année pour étudier le lien entre l'aménagement du territoire et le développement durable.

L'enseignement catholique qualifiant et professionnel se partagent le même programme. Cela dit, l'enseignement qualifiant propose certains concepts supplémentaires, plus théoriques. Dans ces filières, on propose également deux chapitres de formation scientifique où l'éducation à l'environnement peut se prêter. Le programme de quatrième année propose l'U.A.A. 6 : « Biodiversité et évolution ». Les concepts sont assez similaires au chapitre vu en troisième année générale, les élèves doivent prendre conscience de la variété qu'offre le monde du vivant ainsi que les interactions qui existent dans un écosystème. Au troisième degré, l'U.A.A. 11 : « Activités humaines et modifications environnementales » est sensiblement identique au chapitre de l'enseignement général sur les impacts de l'Homme sur l'environnement, avec quelques concepts théoriques en moins.

Dans ces filières qualifiantes, le cours de formation historique et géographique propose un chapitre sur l'étalement urbain en troisième année. On sollicite l'enseignement pour que ce dernier s'appuie sur les conséquences de l'étalement urbain sur l'environnement. L'aménagement du territoire est également un concept où l'environnement naturel a sa place. En quatrième année, un chapitre sur l'accès à l'eau est également la porte d'accès pour aborder l'environnement et les pressions qu'exerce l'espèce humaine sur lui. Dans le troisième degré, les thèmes deviennent davantage axés sur la politique, mais le cours de cinquième année peut également ouvrir la fenêtre à l'éducation à l'environnement. En effet, le thème de « La déforestation dans la zone intertropicale » est abordé. Il en va de même pour le thème sur « La dépendance énergétique de l'UE ». En sixième année, « L'aménagement du territoire » revient au programme avec un lien avec l'impact de l'aménagement du territoire sur le sol.

Notons toutefois que les filières qualifiantes, en plus des cours généraux, sont sujettes à exiger certaines attitudes en adéquation avec l'option. Nous pouvons prendre comme exemple une attitude empathique demandée aux élèves scolarisés dans des options animalières ou sociales. Si l'on se base sur la définition de l'empathie, qui est la capacité à se mettre à la place d'autrui et que nous l'étendons à la nature, cela nous laisse penser que ce genre d'attitude encouragée par l'option scolaire pourrait également jouer un rôle dans la sensibilité à la nature.

Il faut également souligner que les programmes de cours donnent généralement des pistes pour aider l'enseignant dans sa tâche. Mais nous déplorons que ces pistes fassent généralement références à des schémas, tableaux, vidéos. Il n'y a malheureusement que très peu de propositions de sorties dans un milieu naturel qui privilégieraient une éducation à l'environnement, que ce soit dans le cours de sciences ou dans le cours de géographie. Il semblerait donc que les activités extérieures, propices à une éducation à l'environnement sur le terrain, ne partent que d'une initiative de la part de l'enseignant ou de l'établissement scolaire.

Concernant les sorties, nous pouvons nous baser sur le cas de l'école concernée par cette étude : l'enseignement général privilégie les sorties culturelles comme le théâtre ou les musées. L'enseignement qualifiant et l'enseignement professionnel mettent généralement en place plus d'activités hors des classes. Cependant, ces activités concernent majoritairement les options qualifiantes et ne concernent pas l'éducation à l'environnement.

Les voyages scolaires ne sont malheureusement que peu nombreux dans une école ayant un ISE de 1. En effet, pour les élèves provenant d'un MSE très faible, il est généralement difficile pour la Direction d'organiser des voyages avant le troisième degré (voyage « rhéto »). Le premier argument pour expliquer le faible nombre de voyages serait de nature économique. L'école catholique n'ayant pas énormément de fonds, elle ne peut malheureusement pas avancer la somme aux élèves et il est souvent difficile de récolter cet argent dans les délais.

Afin de permettre une vue d'ensemble des fenêtres d'éducation à l'environnement, un tableau récapitulatif se trouve à la page 17.



	Enseignement général		Enseignement technique de qualification		Enseignement professionnel	
	Sciences	Géographie	Formation scientifique	Formation historique et géographique	Formation scientifique	Formation historique et géographique
3 <sup>ème</sup> année	U.A.A. 2 L' écosystème en équilibre ?			Notion d' étalement urbain et aménagement du territoire		Notion d' étalement urbain et aménagement du territoire
4 <sup>ème</sup> année		Notion de développement durable ; étude de l' impact des activités humaines sur les paysages ; introduction au réchauffement climatique	U.A.A.6 Biodiversité et évolution	Accès à l' eau, pression de l' Homme sur l' environnement	U.A.A. 6 Biodiversité et évolution	Accès à l' eau, pression de l' Homme sur l' environnement
5 <sup>ème</sup> année			U.A.A. 11 Activités humaines et modifications environnementales	La déforestation dans la zone intertropicale et la dépendance énergétique de l' UE		La déforestation dans la zone intertropicale et la dépendance énergétique de l' UE
6 <sup>ème</sup> année	U.A.A. 6 Les impacts de l' Homme sur les écosystèmes	Lien entre l' aménagement du territoire et le développement durable		L' impact de l' aménagement du territoire sur le sol		L' impact de l' aménagement du territoire sur le sol
7 <sup>ème</sup> année						

Figure 8 Tableau récapitulatif des fenêtres d'éducation à l'environnement dans l'enseignement catholique traditionnel

### 1.2.5 Les indicateurs de l'affinité avec la nature

Pour évaluer l'affinité avec la nature, nous utiliserons l'échelle « the Connectedness to Nature Scale » (CNS). Cette dernière a été réalisée par Mayer et Franz (2004). Nous pouvons estimer que l'affinité avec la nature s'oriente sur deux axes principaux : le sentiment d'appartenir à un écosystème et l'observation de l'écosystème. C'est en fonction de ces axes qu'est établie l'échelle de mesure d'affinité avec la nature. Pour rappel, Schultz (2002) considère qu'un individu est connecté à la nature s'il inclut la nature dans son système de représentation cognitif du soi. En d'autres mots, il faut un sentiment d'unité avec la nature et il faut pouvoir s'y représenter.

Un autre indicateur de l'affinité avec la nature est l'attitude face à l'environnement, que l'on va appeler ici l'environnement non-humain (ENH). Si l'on reprend les propos de Hagège, Bogner et Caussier (2009), l'attitude envers l'ENH peut être de trois types : la fusion, l'apparement et la coupure affective. La fusion est l'attitude que l'on observe chez un individu qui place tout son affect dans l'ENH, les auteurs citent Searles (1960) pour avancer que le nouveau-né est considéré comme étant en fusion avec l'environnement non-humain ; en grandissant, ce dernier va développer une relation structurante avec l'ENH.

A l'inverse, nous avons la coupure affective. Cette attitude peut se définir par un affect centré sur l'être humain. Selon Searles (1960), l'adolescent se centre davantage sur l'humain car il prend conscience de sa qualité d'être humain. De ce fait, une coupure s'effectue entre l'adolescent et l'environnement non-humain. Ce n'est que par la suite qu'une attitude d'apparement peut voir le jour, là où l'affect est partagé entre l'environnement humain et non-humain.

Il nous a semblé intéressant de citer ces propos du siècle précédent qui nous permettent de mettre en exergue une déconnexion avec la nature citée plus haut dans ce travail. Cette déconnexion semble être perçue bien avant l'évolution technologique de ces dernières décennies.

## 1.3 Le milieu socio-économique

### 1.3.1 Une définition globale du milieu socio-économique

Le terme socio-économique mélange les critères sociaux et les critères économiques d'une population. Pour définir le niveau socio-économique d'un milieu, il faut donc prendre en compte les facteurs sociaux comme l'espérance de vie, le niveau d'instruction, la composition des ménages. Ces facteurs sont considérés avec les facteurs économiques : les revenus des habitants, le taux d'emploi et de chômage, sans oublier ceux qui bénéficient d'aides sociales. Nous pouvons rapprocher le terme de milieu socio-économique au terme de classe sociale, étant donné qu'une classe sociale est formée par un groupe d'individus partageant le même mode de vie. Ces similitudes concernent l'habitation, l'éducation ou le travail, ce qui rassemble les critères sociaux et économiques du concept de milieu socio-économique.

### 1.3.2 L'indice socio-économique d'une école

Si le concept de milieu socio-économique sert souvent de base pour une classification des échantillons dans les études sociologiques, il est, dans le monde de l'éducation, primordial. L'ISE des écoles est une analyse socio-économique partant d'une cartographie fine. Elle provient du décret « Encadrement différencié » promulgué par le Gouvernement de la Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure actuelle).

L'article qu'ont publié de Villers & Desagher (2011) permet de mieux comprendre l'élaboration et la fonction de cet indice socio-économique. Dans cet ouvrage, ils expliquent que l'objectif principal est la définition d'indices socio-économiques relatifs à des « secteurs statistiques ». Ces secteurs sont considérés comme étant « les plus petites unités administratives pour lesquelles des données socio-économiques et administratives sont disponibles ».

Pour commencer, cet indice est calculé grâce à une étude interuniversitaire belge qui met en relation et pondère onze variables. Ces variables sont classées en cinq types : le revenu par habitant, le niveau de diplôme, le taux de chômage, les activités professionnelles et le confort des logements. Ces variables permettent d'apporter des valeurs chiffrées aux différents secteurs statistiques. Une fois ces secteurs statistiques chiffrés, chaque élève scolarisé recevra un indice sur base de son secteur de résidence. Cet indice permettra aux établissements scolaires d'effectuer une moyenne en fonction de la population scolarisée en son sein. L'école sera, après le calcul de sa moyenne, classée sur une échelle de 20. La classe 1 coïncidera avec l'ISE le plus faible alors que la classe 20 correspondra à l'ISE le plus élevé.

Ensuite, une fois l'ISE calculé, il permet de classer les établissements scolaires pour qu'un encadrement différencié puisse voir le jour. Les établissements ayant une valeur comprise entre 1 et 5 vont obtenir des moyens supplémentaires, que ce soit au niveau financier ou au niveau des périodes d'enseignement.

Avec cet indice, l'objectif principal est « d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité ». Cet objectif, plus qu'utopique, reste purement théorique. En effet, les disparités restent élevées entre certains établissements et de manière générale entre les filières. C'est en tous cas ce qu'appuient les résultats de Franquet, Friant & Demeuse (2010). Nous nous questionnons donc sur cette voie qui souhaite mener à l'équité scolaire. Cette échelle qui pourrait même avoir des effets pervers et maintenir, voire augmenter les disparités entre établissements scolaires en les étiquetant de la sorte. de Villers & Desagher (2011) utilisent des termes forts comme la stigmatisation scolaire qui renforce la ségrégation. En effet, le fait d'avoir une école avec un ISE faible entraînerait davantage la prise en charge d'élèves en difficulté. Malheureusement, les dernières réformes de l'enseignement belge n'aideront vraisemblablement pas à diminuer cet écart, au contraire. Le pacte d'excellence et les plans de pilotage risquent même d'accentuer ce phénomène, étant donné que les établissements sont dorénavant suivis par leurs « chiffres », que l'on peut assimiler au terme « performance ». Il est donc peu probable que les établissements ayant un ISE élevé prennent le risque de diminuer leurs résultats en acceptant des élèves ne correspondant pas au profil de leur établissement.

Cela nous laisse penser que l'enseignement belge tend à fonctionner à deux vitesses, voire trois si l'on considère les classes allant de 6 à 15 sur l'échelle comme étant les écoles dans la « moyenne ». Cet écart ne risque pas de diminuer dans les années à venir au regard des dernières réformes.

### 1.3.3 Les différences socio-économiques en fonction du type d'enseignement

Nous nous devons de souligner une disparité entre les types d'enseignement. En effet, de Villers & Desagher (2011) mettent en avant une corrélation qui dépasse les disparités géographiques. Ils constatent que l'ISE des écoles techniques et qualifiantes sont plus faibles que les écoles générales. Nous pouvons mettre en relation cette différence avec les données PISA ainsi qu'avec les travaux de Friant, Derobertmasure & Demeuse (2008) qui ont mis en exergue les divergences socio-économiques des élèves. Dans leur graphique, nous pouvons constater l'écart socio-économique entre chaque filière.

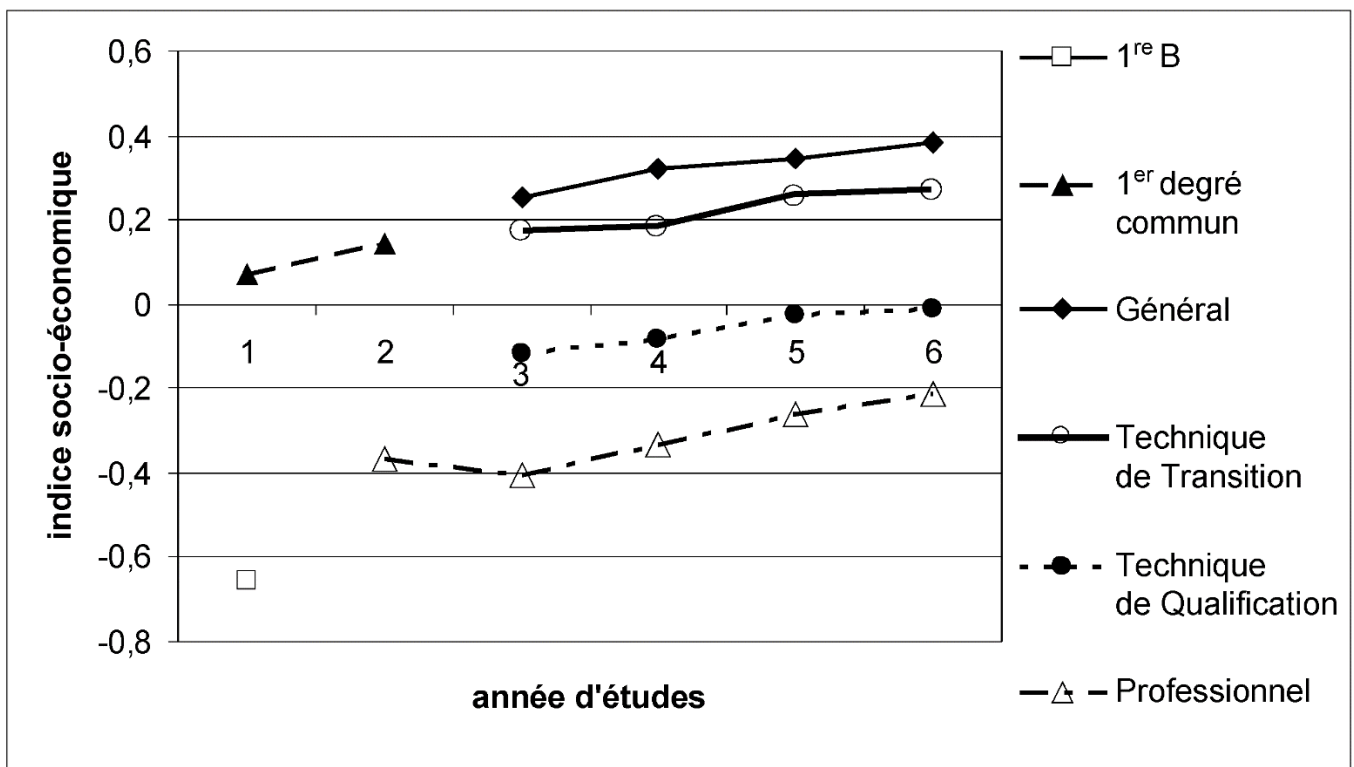


Figure 9 Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'études et par filière

Ce graphique renforce donc une idée déjà citée plus haut : l'enseignement belge comporte certaines défaillances et dénote par rapport aux décrets en vigueur qui souhaitent une équité scolaire. Ces défaillances engendrent ces différences significatives qui existent entre chaque filière d'enseignement. Monseur & Lafontaine (2009) soulignent ces écarts et parlent même d'une ségrégation académique et sociale.

Les résultats proposés par Friant, Derobertmeasure & Demeuse (2008) sont toujours applicables de nos jours. Les derniers chiffres d'Enseignement.be (2019) mettent encore ces différences socio-économiques en avant durant l'année académique 2017-2018.

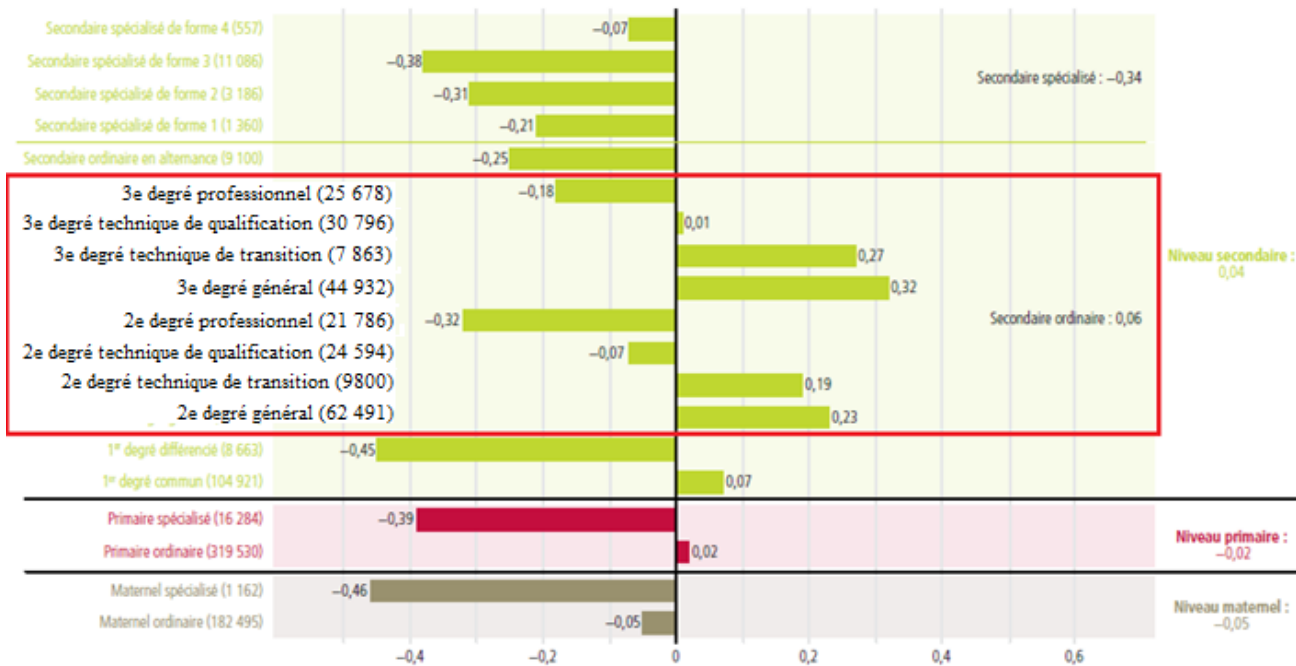


Figure 10 Indice socio-économique des secteurs par enseignement fréquenté en 2017-2018

Nous pouvons ici clôturer notre cadre théorique en effectuant les derniers liens pour appuyer le choix de la variable indépendante de notre étude : les types d'enseignement. Si, premièrement, nous considérons que le MSE d'un jeune impacte sa scolarité et que, dans un second temps, l'enseignement favorise cette distinction socio-économique, nous pouvons conclure que la double séparation socio-économique au sein des établissements scolaires belges promeut les inégalités, ce qui va à l'encontre de ce que prône la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En effet, comme nous l'avons dit, la première séparation s'observe au niveau des établissements eux-mêmes, qui sont classés sur une échelle à partir de leur ISE, calculé selon leur population. La deuxième s'effectue au niveau des filières d'enseignement qui divisent encore les apprenants selon leurs MSE si l'on regarde les données fournies par Enseignement.be. Nous pouvons, à travers ces constats, avancer qu'une première différenciation socio-économique se forme autour des différents établissements scolaires et qu'ensuite, au sein de ceux-ci, un second tri s'effectue via les différentes filières de l'enseignement belge. Les disparités socio-économiques se font donc doublement ressentir. Ce qui pourrait s'assimiler à de la ségrégation scolaire, comme l'avancent de Villers & Desagher (2011).

## 2. Problématique.

### 2.1 Problématique et questions de recherche

L'idée de cette étude a commencé à germer durant la réalisation d'un mémoire personnel (2018). Cette dernière voulait démontrer qu'un apprentissage à côtoyer la nature avec des élèves du second degré de l'enseignement secondaire qualifiant améliorerait l'affinité avec la nature et le bien-être subjectif de ces mêmes élèves. Nous avons estimé que les contraintes de temps n'avaient malheureusement pas permis d'obtenir des résultats probants. À la suite de cela, nous avons donc émis l'idée de réaliser une seconde étude, plus exploratoire cette fois-ci, en tentant de mettre en avant les potentielles divergences entre les types d'enseignement et sans mettre en place une méthodologie d'éducation à l'environnement.

Après avoir balayé la littérature, nous avons constaté que la filière d'enseignement « choisie » corrélait avec le MSE de l'élève. De ce fait, nous souhaitons mieux comprendre l'impact du type d'enseignement sur l'affinité des jeunes avec la nature, et par extension, sur leurs comportements écologiques. La raison de l'ajout du comportement écologique réside dans le fait que, cette variable était, d'une part d'après plusieurs études, en lien avec les autres déjà présentes, à savoir la perception de la nature et l'affinité que l'on entretient avec elle mais également avec le milieu socio-économique et, par conséquent, le type d'enseignement, si l'on se réfère aux indicateurs d'enseignement.be (2018). D'autre part, le comportement écologique est au cœur des concepts environnementaux de ces dernières années. Nous avons donc jugé intéressant de prendre cette variable en compte.

Ensuite, les propos de Goffin (1998), qui considère la compréhension de son environnement comme étant éco-socio-systémique, renforcent notre questionnement et notre problématique. Il considère qu'il existe un lien fort entre le MSE, l'environnement et l'écologie.

Dès lors, nous avons fait émerger les questions suivantes, dans un établissement ayant un ISE très faible, où une disparité socio-économique existe entre chaque filière :

- Existe-t-il un lien entre le type d'enseignement et l'affinité avec la nature ?
- La filière d'enseignement choisie influence-t-elle le comportement écologique ?

Pour terminer, nous nous questionnons également sur les potentielles interactions entre les variables dépendantes de l'étude : le comportement écologique et l'affinité avec la nature.

- Quels sont les liens qui unissent l'affinité avec la nature et le comportement écologique ?



## 2.2 Hypothèses

La première hypothèse que l'on peut poser en lien avec notre problématique serait que le **type d'enseignement** influence **l'affinité avec la nature**. Nous pensons qu'au plus un enseignement se veut général, au plus l'affinité avec la nature est élevée.

La seconde hypothèse serait que le **type d'enseignement** influence le **comportement écologique**. Si l'enseignement est général, le comportement écologique sera plus élevé.

La troisième hypothèse tente de mettre en évidence un lien linéaire positif entre **l'affinité avec la nature** et le **comportement écologique**. D'un côté, nous pensons que si un sujet se sent proche de la nature, il se comportera davantage de manière écologique. A l'inverse, si un individu se comporte de manière écologique, il se sentira de plus en plus lié à la nature.

## 2.3 Schéma des variables de l'étude

Pour mieux visualiser l'ensemble de nos hypothèses, un schéma synthétique peut s'avérer utile. Il n'empêche qu'il faille garder en tête que cette recherche vise un public de jeunes bruxellois scolarisés dans un établissement d'ISE 1.

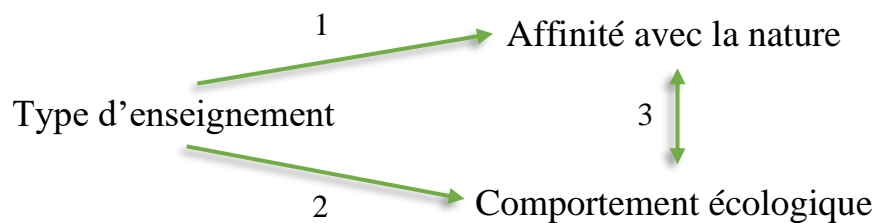


Figure 11 Schéma des variables de l'étude

## 3 Méthodologie

### 3.1 Description de l'étude

#### 3.1.1 Contexte de la recherche

La recherche a été réalisée dans un établissement Saint-Gillois. L'ISE de l'établissement est considéré comme étant le plus faible étant donné que celui-ci est égal à 1. L'école avait un profil idéal pour notre étude étant donné que celle-ci, malgré son ISE très faible, ne proposait pas que des filières qualifiantes. En effet, l'enseignement général y est également proposé.

Cette étude a été réalisée quelques semaines après la reprise des cours en 2020, entre les vacances de « Carnaval » et les vacances de « Pâques ». Elle tenait compte de l'avis de tous les élèves à partir de la troisième année, quelle que soit leur orientation scolaire.

#### 3.1.2 Description de l'école

Comme dit précédemment, l'école concernée possède l'ISE le plus faible, cela a certaines conséquences en lien avec un point précédent qui alliait le type d'enseignement et l'affinité avec la nature. Dans ce point, nous parlions des fenêtres écologiques que proposaient les programmes de l'enseignement secondaire catholique belge. Nous avons également mentionné l'importance des sorties pour effectuer une éducation à l'environnement. Dans le cas de cet établissement, les sorties dans un milieu moins urbanisé ne sont que très peu fréquentes. La majeure partie des cours de l'enseignement général (même pour les options sciences) est donnée en classe ou en laboratoire. Pour l'enseignement qualifiant, peu d'opportunités se présentent pour une sortie en lien avec l'écologie si cela n'a aucun rapport avec l'orientation des élèves.

A notre connaissance, il n'y a majoritairement que le cours d'éducation physique qui se donne, durant une partie de l'année, au parc de Forest. Il n'y a malheureusement pas d'interdisciplinarité recensée avec le cours de géographie ni avec le cours de sciences pour profiter de ces sorties en milieu vert.

Concernant les voyages, il n'y en a qu'un, prévu en rhéto. Ce dernier n'ayant pas encore été effectué lors de la passation de notre questionnaire, il n'aura eu aucun impact sur nos sujets. Notons qu'il existait, il y a quelques années, un voyage dans les Ardennes belges en quatrième année, mais ce dernier a été supprimé pour des raisons économiques.

### 3.1.3 Description de l'échantillon

#### 3.1.3.1 Echantillon complet

Au total, nous avons 177 sujets pour cette étude. Ce nombre englobe une partie de la population de l'école. Elle est assez variée étant donné le grand nombre de filières proposées. Le détail des filières sera donné dans les points suivants. Nous nous intéresserons au nombre d'heures permettant d'intégrer une éducation à l'environnement, à savoir le cours de sciences et le cours de géographie.

Voici la liste des classes concernées par l'étude :

#### Au deuxième degré :

La troisième année est constituée de 6 classes :

- 2 classes de l'enseignement général
- 2 classes de l'enseignement technique de qualification
- 2 classes de l'enseignement professionnel

La quatrième année est constituée de 7 classes :

- 2 classes de l'enseignement général
- 2 classes de l'enseignement technique de qualification
- 3 classes de l'enseignement professionnel

#### Au troisième degré :

La cinquième année est constituée de 7 classes :

- 2 classes de l'enseignement général
- 2 classes de l'enseignement technique de qualification
- 3 classes de l'enseignement professionnel

La sixième année est constituée de 6 classes :

- 2 classes de l'enseignement général
- 2 classes de l'enseignement technique de qualification
- 2 classes de l'enseignement professionnel

En plus de cela, il y a 2 classes de septième année.

Voici un tableau récapitulatif des classes concernées par l'étude :

	Général de transition	Technique de qualification	Professionnel	TOTAL
3 <sup>ème</sup> année	2 classes	2 classes	2 classes	6 classes
4 <sup>ème</sup> année	2 classes	2 classes	3 classes	7 classes
5 <sup>ème</sup> année	2 classes	2 classes	3 classes	7 classes
6 <sup>ème</sup> année	2 classes	2 classes	2 classes	6 classes
7 <sup>ème</sup> année			2 classes	2 classes
TOTAL	8 classes	8 classes	12 classes	28/28

Figure 12 Classes concernées par l'étude

Etant donné les circonstances particulières qui ont chamboulé l'année scolaire 2019-2020, notre étude n'a malheureusement pas pu interroger l'ensemble des classes. La fermeture des écoles a perturbé le déroulement de passation à partir du 12 mars.

Voici les classes pour lesquelles nous avons obtenu des réponses :

	Général de transition	Technique de qualification	Professionnel	TOTAL
3 <sup>ème</sup> année	1 classe	2 classes	2 classes	5 classes
4 <sup>ème</sup> année	0 classe	2 classes	2 classes	4 classes
5 <sup>ème</sup> année	2 <sup>1</sup> classes	2 classes	0 classes	4 <sup>1</sup> classes
6 <sup>ème</sup> année	2 classes	1 classes	1 classe	4 classes
7 <sup>ème</sup> année			2 <sup>1</sup> classes	2 <sup>1</sup> classes
TOTAL	5 classes	7 classes	7 classes	19/19

Figure 13 Classes ayant participé à l'étude

Notons que dans certaines classes, des élèves n'avaient pas une maîtrise suffisante du français pour répondre de manière cohérente aux questions. Un professeur de français langue étrangère (FLE) qui s'occupe de ces élèves de manière hebdomadaire s'est chargé de ces élèves durant la passation pour éviter un sentiment de mal-être/de discrimination. Cela concerne 6 élèves.

<sup>1</sup> \* : Les classes n'ayant pas eu l'opportunité de répondre au questionnaire dans les conditions prévues ont reçu un lien envoyé via l'application WhatsApp. Cela nous a permis d'obtenir plusieurs réponses dans quatre classes supplémentaires. Deux en cinquième année générale de transition et deux dans l'enseignement professionnel.

### 3.1.3.2 Echantillon « général »

L'échantillon de l'enseignement général est constitué de 5 classes sur les 8 classes prévues initialement. Parmi celles-ci, 2 classes ont répondu via le lien reçu par WhatsApp.

Au deuxième degré de l'enseignement général, il y a deux options proposées :

- Orientation scientifique (5 heures de sciences et 2 heures de géographie)
- Sciences économiques (3 heures de sciences et 2 heures de géographie)

Au troisième degré de l'enseignement général, il y a deux options proposées :

- Orientation scientifique (6 heures de sciences et 2 heures de formation géographique et sociale)
- Sciences économiques (3 heures de sciences et 2 heures de formation géographique et sociale)

Nombre d'élèves ayant participé à l'enquête :

	Option « Sciences »	Option « Economie »	TOTAL
3 <sup>ème</sup> année	14		14
4 <sup>ème</sup> année			
5 <sup>ème</sup> année	3 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	14 <sup>2</sup>
6 <sup>ème</sup> année	8	5	13
TOTAL	25	16	41/41

Figure 14 Echantillon de l'enseignement général

L'échantillon de l'enseignement général est constitué de 14 garçons et 27 filles. Concernant l'âge des sujets de cette filière, il est compris entre 14 et 19 ans. L'âge moyen des participants était de 16.902 ans avec un écart-type de 1.375.

Rappelons que la fermeture des écoles prononcée le 13 mars 2020 a bouleversé le fonctionnement de l'établissement. Cela a entraîné la non-passation de 5 classes. Il n'y a qu'une classe de 3<sup>ème</sup> année et les deux classes de 6<sup>ème</sup> année qui ont pu passer notre questionnaire dans les conditions souhaitées. Il y a cependant eu des réponses en 5<sup>ème</sup> année via le lien WhatsApp, 3 élèves de 5<sup>ème</sup> G sciences et 11 élèves de 5<sup>ème</sup> G sciences économiques ont répondu dans ces conditions.

<sup>2</sup> Le lien envoyé via l'application WhatsApp nous a permis d'obtenir plusieurs réponses dans les deux classes de cinquième année.

### 3.1.3.3 Echantillon « qualifiant »

L'échantillon de l'enseignement qualifiant est constitué de 7 classes sur les 8 prévues initialement. Il s'agit ici de la section la moins impactée par la fermeture des écoles prononcée le 13 mars 2020.

Au deuxième degré de l'enseignement technique de qualification, il y a deux options proposées :

- Sciences appliquées (16 heures de sciences et 2 heures de sciences humaines)
- Gestion (2 heures de sciences et technologies et 2 heures de sciences humaines)

Au troisième degré de l'enseignement technique de qualification, il y a deux options proposées :

- Assistant.e pharmaceutico-technique (8 heures de sciences hors pharmacie et 2 heures de sciences humaines)
- Technicien.ne en comptabilité (2 heures de sciences et technologies et 2 heures de sciences humaines)

Nombre d'élèves ayant participé à l'enquête :

	Option « Sciences »	Option « Gestion »	TOTAL
3 <sup>ème</sup> année	9	17	26
4 <sup>ème</sup> année	9	10	19
	Option « Assistant.e en pharmacie »	Option « Technicien.ne en comptabilité »	
5 <sup>ème</sup> année	8	16	24
6 <sup>ème</sup> année	7		7
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>43</b>	<b>76/76</b>

Figure 15 Echantillon de l'enseignement technique de qualification

L'échantillon de l'enseignement technique de qualification est constitué de 29 garçons et 47 filles. Concernant l'âge des sujets de cette filière, il est compris entre 14 et 22 ans. L'âge moyen des participants était de 16.974 ans avec un écart-type de 1.625.

### 3.1.3.4 Echantillon « professionnel »

L'échantillon de l'enseignement professionnel est constitué de 7 classes sur les 10 classes prévues initialement. Parmi celles-ci, 2 classes ont répondu via le lien reçu par WhatsApp.

Au deuxième degré de l'enseignement professionnel, il y a deux options proposées :

- Services sociaux (2 heures de sciences, 2 heures d'éducation à la santé, 2 heures d'éducation au consommateur et 3 heures de français/formation humaine)
- Travaux de bureau (2 heures de sciences, 3 heures de français/formation humaine)

Au troisième degré de l'enseignement professionnel, il y a deux options proposées :

- Aide familial.e (2 heures de sciences et technologies, 2 heures d'éducation nutritionnelle et 2 heures de sciences humaines)
- Auxiliaire administratif (2 heures de sciences et technologies et 2 heures de sciences humaines)

Au quatrième degré de l'enseignement professionnel, il y a deux options proposées :

- Aide-soignant.e (2 heures de sciences et technologies, 2 heures de sciences humaines)
- Polyvalente (aucune heure ne pouvant être mise en lien avec une potentielle éducation à l'environnement)

Nombre d'élèves ayant participé à l'enquête :

	Option « Services sociaux »	Option « Travaux de bureau »	TOTAL
3 <sup>ème</sup> année	8	10	18
4 <sup>ème</sup> année	5	15	20
	Option « Aide-familial.e »	Option « Auxiliaire administratif »	
5 <sup>ème</sup> année			
6 <sup>ème</sup> année	11		11
	Option « Aide-soignant.e »	Option « Polyvalente »	
7 <sup>ème</sup> année	5 <sup>3</sup>	6 <sup>3</sup>	11 <sup>3</sup>
TOTAL	29	31	60/60

Figure 16 Echantillon de l'enseignement professionnel

<sup>3</sup> Le lien envoyé via l'application WhatsApp nous a permis d'obtenir plusieurs réponses dans les deux classes de septième année.



L'échantillon de l'enseignement professionnel est constitué de 28 garçons et 32 filles. Concernant l'âge des sujets de cette filière, il est compris entre 15 et 22 ans. L'âge moyen des participants était de 18.033 ans avec un écart-type de 1.785.

Rappelons que la fermeture des écoles prononcée le 13 mars 2020 a bouleversé le fonctionnement de l'établissement. Il y a cependant eu des réponses en 7<sup>ème</sup> année via le lien WhatsApp, 5 élèves de 7<sup>ème</sup> P Aide-soignant et 6 élèves de 7<sup>ème</sup> P Polyvalente ont répondu dans ces conditions.

### 3.1.3.5 Tableau récapitulatif des échantillons

Afin de faciliter la lecture des analyses descriptives, nous avons rassemblé les données concernant chacun des types d'enseignement dans un tableau.

<i>Type d'enseignement</i>	<i>N</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>M âge</i>	<i>E-T âge</i>
<i>Général</i>	41	34.15 %	65.85%	16.902	1.375
<i>Technique de qualification</i>	76	38.16%	61.84%	16.974	1.625
<i>Professionnel</i>	60	46.67%	53.33%	18.033	1.785

### 3.2 Procédure détaillée

La recherche s'est déroulée durant la première et la deuxième semaine de mars 2020. Elle a malheureusement dû être interrompue suite à la fermeture des écoles annoncée le vendredi 13 mars 2020.

Concernant la procédure, les enseignants d'informatique de l'établissement ont ouvert leurs portes pour permettre la passation du questionnaire. Chaque classe avait un horaire défini pour passer le questionnaire. Soulignons ici que, comme nous n'avions qu'un local pour la passation du questionnaire, toutes les classes ne pouvaient compléter le questionnaire au même moment. De plus, il fallait respecter les horaires de chaque classe, ce qui était une contrainte très exigeante, nous détaillerons cette contrainte dans le point suivant, à savoir les choix méthodologiques.

Au niveau du déroulement, les élèves concernés étaient emmenés à la salle informatique avec un de leurs professeurs et le professeur d'informatique donnait toutes les consignes pour la passation du questionnaire. Le professeur d'informatique présent mettait en garde les élèves sur les éventuels « pièges » du questionnaire. A savoir que les réponses pouvaient être inversées. Cette consigne paraissait selon nous essentielle étant donné les risques liés à l'assimilation trop rapide du fonctionnement de l'échelle. Un élève pouvait penser que la valeur élevée était synonyme d'un accord total avec la proposition, ce qui n'était pas toujours le cas. Une fois les consignes données, chaque élève devait se rendre sur un site internet. Sur ce dernier, un lien hypertexte leur permettait d'accéder directement au questionnaire. Ce questionnaire nous a permis d'évaluer leur affinité avec la nature et leur comportement écologique (plus précisément leurs intentions écologiques). La dernière partie était une fiche signalétique pour récolter des informations permettant les analyses statistiques.

Quand le questionnaire était complété, le groupe repartait avec son professeur en classe. Le délai entre chaque passage permettait d'éviter la rencontre entre chaque élève dans les couloirs.

A cause de la crise sanitaire, la méthodologie a été modifiée pour certaines classes. Il était impossible de forcer les élèves à répondre au questionnaire. Néanmoins, le lien vers le site a été envoyé à chaque élève. Nous avons récolté 25 réponses via ce canal. Ces dernières sont réparties entre deux classes de cinquième année de l'enseignement général et deux classes de septième année de l'enseignement professionnel.

### 3.3 Explication des divers choix méthodologiques

L'établissement Saint-Gillois a été sélectionné car son ISE est le plus faible sur l'échelle de mesure socio-économique. De surcroît, il offre les trois types d'enseignement dans des proportions équilibrées (deux options par filière).

Nous avons fait le choix de passer les questionnaires au début du mois de mars pour diverses raisons. La première étant les exigences de l'établissement, nous n'avons pas eu beaucoup d'autres opportunités. La seconde raison étant que cette période de l'année est dépourvue d'examens, de stages et d'autres activités primordiales à la validation de l'année scolaire. Pour cette raison, il nous a semblé judicieux de passer les questionnaires à cette période pour limiter le stress des épreuves certificatives.

L'étude débute à la troisième année de l'enseignement secondaire pour plusieurs raisons. La première réside dans le fait que le 1<sup>er</sup> degré de cet établissement comporte une trop grande part d'élèves n'ayant pas le niveau de langue requis pour la compréhension du questionnaire. En effet, dans les types d'enseignements proposés par l'établissement, il y a le 1<sup>er</sup> degré commun, des classes de deuxième S (classes où les élèves ont une deuxième chance d'obtenir leur CE1D), le 1<sup>er</sup> degré différencié (jeunes n'ayant pas obtenu leur CEB) et des classes DASPA (classes où les élèves débutent l'apprentissage du français). Ensuite, si l'on prend l'exemple des classes de deuxième S, elles sont constituées d'élèves de tous les horizons : élèves venant de l'enseignement différencié n'ayant pas l'âge requis pour aller en troisième année professionnelle, élèves venant des classes DASPA n'ayant eu qu'une année pour maîtriser le français et les élèves ayant échoué aux épreuves certificatives de l'année précédente. Cette mixité rajoutait trop de variables pour que nous puissions fournir une analyse statistique représentative.

D'un point de vue pratico-pratique, nous avons fait le choix de créer un site internet pour que les élèves puissent accéder plus rapidement au questionnaire. Tous les élèves n'ayant pas accès au local d'informatique, certains n'avaient pas de compte actif et devaient se connecter sur une session « nouvel utilisateur ». Ces sessions « nouvel utilisateur » ne permettant pas l'enregistrement de données, nous ne pouvions enregistrer le lien Google Forms. Ce lien étant long et complexe, nous avons donc pris la décision d'utiliser un site facile d'accès pour que la passation soit la plus aisée possible.

La durée de passation était d'une quinzaine de minutes. Cependant, étant donné les déplacements dans les couloirs et les distances à parcourir (établissement sur deux sites distincts), nous avons espacé la passation du questionnaire de 20 à 30 minutes en fonction des contraintes que nous avons. Cela nous a vraisemblablement évité des retards et une perturbation accrue des cours.

La majeure partie des questionnaires a été complétée en matinée. L'objectif était la limitation des facteurs parasites liés au moment de la journée. Cependant, certaines contraintes horaires nous ont poussés à placer quelques classes en fin de journée.

Etant donné la crise sanitaire qui a entraîné la fermeture des écoles, une grande partie de nos sujets n'ont pas pu répondre au questionnaire. Nous avons donc dû cesser la passation du questionnaire. Les professeurs titulaires des classes restantes ont proposé leur aide en transmettant le questionnaire aux élèves via l'application WhatsApp. Nous avons recueilli 25 réponses via ce canal, ce qui nous a permis d'augmenter la taille de notre échantillon. Bien évidemment, nous avons conscience que ce changement de procédure a certainement ajouté des biais méthodologiques à notre étude. Mais les circonstances exceptionnelles actuelles ne nous ont pas laissé le choix.

Nous avons conscience que la filière la plus touchée par la perturbation de notre étude est la filière générale. Nous pouvons expliquer la raison principale qui nous a forcé à travailler avec l'ensemble des classes de cette filière le mercredi 18 mars. Malheureusement pour l'établissement, les classes de 4<sup>èmes</sup> et de 5<sup>èmes</sup> ont été victimes d'un absentéisme très sévère du corps professoral. De ce fait, les classes n'avaient parfois pas cours durant la majeure partie de la semaine. Il nous a donc semblé totalement contreproductif de monopoliser une heure supplémentaire dans ces classes. Nous avons donc procédé, avec l'accord de certains de leurs professeurs, à la mise en place d'un horaire qui s'adaptait à la fois aux professeurs chargés de l'accompagnement des élèves et aux professeurs d'informatique pour la disponibilité du local. La crise sanitaire ayant été déclarée la semaine précédant la passation dans ces classes, nous n'avons pas eu l'occasion de les interroger dans les conditions préétablies.

Pour terminer, nous avons fait le choix de supprimer les questionnaires ne correspondant pas aux horaires de passation. Si un élève ne répondait pas correctement pour l'année et l'option affichées par l'horaire, nous avons jugé le questionnaire comme étant invalide. Cela concerne 4 questionnaires. Nous avons également dispensé les élèves n'ayant pas un niveau suffisant en français pour éviter les incompréhensions et les réponses approximatives. Cela concerne 6 sujets. Pour rappel, ils ont été pris en charge par leur professeur de FLE pour éviter un sentiment de mal-être ou de discrimination. Cela donne donc, au total, 10 sujets qui ont été volontairement retirés de l'étude.

### 3.4 Echelles de mesure

Nous avons utilisé deux échelles de mesure de type Likert pour réaliser cette recherche. Une de ces échelles a été validée par un comité scientifique, à savoir l'échelle sur l'affinité avec la nature (CNS). La seconde, sur le comportement écologique, a été réalisée spécifiquement pour cette étude avec la collaboration de Mélanie Joseph (membre de l'IWEPS au sein du service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale).

#### 3.4.1 Echelle de mesure du comportement écologique

Comme dit précédemment, le comportement écologique n'est pas mesurable de la même manière d'un milieu à un autre. L'explication réside dans le fait que les comportements de la classe aisée ne peuvent pas s'appliquer à une classe défavorisée. Etant donné que la majeure partie des questionnaires récents sur le sujet s'adresse à un public que l'on peut considérer comme aisé, nous devons trouver une alternative pour pouvoir mesurer cette variable.

L'idée de confectionner cette échelle est donc venue naturellement. Avec l'aide du Professeur Zaccai et la collaboration de Mélanie Joseph, nous avons débuté l'élaboration d'une nouvelle échelle de mesure de type Likert.

Après un sondage rapide sur les actions écologiques des jeunes provenant d'un milieu défavorisé, nous avons pu constituer une échelle autour des thèmes les plus récurrents et les plus accessibles pour notre échantillon.

L'échelle de mesure confectionnée est constituée de six items. Chacun de ceux-ci interroge le sujet en question sur les thèmes principaux sélectionnés, à savoir : le label « bio », la surconsommation de viande, l'origine des aliments, les transports pour les longs déplacements, le remplacement d'objets encore utilisables et le tri des déchets.

Notons toutefois que cette échelle s'intéresse davantage sur des intentions que sur des actions. Ce choix provient du fait que les jeunes concernés par notre étude n'ont pas encore l'autonomie suffisante pour avoir un comportement écologique clair. Ils dépendent, pour la majeure partie d'entre eux, de leurs parents ou de leurs tuteurs. Pour cette raison, nous nous sommes davantage penchés sur les intentions écologiques que sur les comportements.

Après avoir été appliquée à notre échantillon, son  $\alpha$  de Cronbach avait une valeur de .66. Même si cette valeur est un peu en deçà de .7, elle nous semble être acceptable pour mesurer les intentions comportementales de nos sujets. Notons que le retrait d'items ne permettait pas d'augmenter son score, nous avons donc décidé de conserver les 8 items.

### 3.4.2 Echelle de mesure de l'affinité avec la nature

L'échelle "Connectedness to Nature Scale (CNS)" a été réalisée par Mayer & Frantz (2004). Cette dernière a été utilisée pour mesurer notre variable « affinité avec la nature ». Plus précisément, cette échelle a pour objectif de mesurer le niveau de connexion et la proximité qu'un individu entretient avec la nature. Plus globalement, il s'agit d'une mesure de « l'écologisme » du sujet ainsi que son ressenti vis-à-vis des autres êtres vivants.

La CNS est une échelle de type Likert qui laisse le choix de répondre aux quatorze items entre une valeur comprise entre 1 et 5. Les valeurs opposées permettaient aux répondants de marquer leur accord ou leur désaccord avec les propositions données.

La CNS est considérée comme fiable, d'une part pour la possibilité de mesurer la cohérence des réponses du sujet à l'aide des deux premiers items.

D'autre part, son  $\alpha$  de Cronbach est de .84. Cela nous semble donc être un outil fiable pour mesurer la connexion avec la nature de nos sujets, c'est pour cette raison que cette échelle a intégré notre questionnaire.

## 4 Résultats

Les analyses statistiques ont été réalisées avec le programme JASP 0.12.2.0.

Nous voulions tout d'abord vérifier la répartition des échantillons. Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer un split file par filière d'enseignement avant de faire un test de normalité à l'aide d'un test de Shapiro-Wilk ainsi qu'un test d'homogénéité des variances à l'aide d'un test Brown-Forsythe.

Les conditions d'applications sont acceptées pour chaque type d'enseignement étant donné que les variables sont distribuées normalement ( $p > .05$ ). Il en va de même pour les conditions d'homogénéité. Ces dernières sont remplies pour chaque groupe car le test de Brown-Forsythe est non-significatif ( $p > .05$ ).

### 4.1 Résultats des statistiques descriptives du comportement écologique

Nous avons postulé que le type d'enseignement influençait le comportement écologique. Afin de mesurer leur comportement écologique, nous nous sommes basés sur une échelle de type Likert de 8 items. Pour rappel, les sujets devaient répondre sur une échelle allant de « 1 à 5 ».

<i>Enseignement</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>Général</i>	41	3.177	.675
<i>Technique de qualification</i>	76	3.008	.723
<i>Professionnel</i>	60	3.158	.723

*Figure 17 Statistiques descriptives du comportement écologique*

### 4.2 Résultats des statistiques descriptives de l'affinité avec la nature

Nous avons postulé que le type d'enseignement influençait l'affinité avec la nature. Afin de mesurer leur affinité avec la nature, nous nous sommes basés sur l'échelle de mesure CNS. Pour rappel, les sujets devaient répondre sur une échelle allant de « 1 à 5 ».

<i>Enseignement</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>Général</i>	41	3.260	.740
<i>Technique de qualification</i>	76	3.090	.565
<i>Professionnel</i>	60	3.279	.652

*Figure 18 Statistiques descriptives de l'affinité avec la nature*



### 4.3 Vérification des hypothèses

Les hypothèses ainsi que les conclusions faites suite aux analyses statistiques seront toutes reprises une à une dans ce point. Cependant, pour plus de clarté, tous les résultats des tests statistiques se retrouvent dans la figure 19 de la page 39.

#### 4.3.1 Rappel des différentes hypothèses

Pour rappel, nous avons émis un total de 3 hypothèses :

- 1) Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1
- 2) Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1
- 3) Le comportement écologique possède un lien linéaire positif avec l'affinité avec la nature

#### 4.3.2 Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une ANOVA à 1 facteur pour comparer les résultats obtenus entre chaque type d'enseignement.

Notre hypothèse concernant l'influence du type d'enseignement sur le comportement écologique n'a pas été confirmée. En effet, le résultat de notre ANOVA à 1 facteur n'est pas significatif (voir figure 19 de la page 39).

#### 4.3.3 Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une ANOVA à 1 facteur pour comparer les résultats obtenus entre chaque type d'enseignement.

Notre hypothèse concernant l'influence du type d'enseignement sur l'affinité avec la nature n'a pas été confirmée. En effet, le résultat de notre ANOVA à 1 facteur n'est pas significatif (voir figure 19 de la page 39).

#### 4.3.4 Le comportement écologique possède un lien linéaire avec l'affinité avec la nature

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une corrélation bivariée de Pearson. La corrélation bivariée de Pearson se justifie par le fait qu'il s'agit ici d'échelles continues et que la distribution est normale.

Nous pouvons confirmer notre hypothèse car le test est significatif. Il existe un lien linéaire positif entre le comportement écologique et l'affinité avec la nature. D'après nos résultats, il s'agit d'une corrélation forte entre nos deux variables. Nous avons ensuite calculé la taille de l'effet qui équivaut à 29,1 %. De ce fait, nous pouvons affirmer que 29,1 % de la variabilité du comportement écologique est expliquée par l'affinité avec la nature (voir figure 19 de la page 39).

#### 4.4 Tableau récapitulatif des résultats statistiques

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>	<i>Conclusion</i>
<i>Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(2,174) = 1.034 ; p > .05$	Hypothèse non confirmée
<i>Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(2,174) = 1.747 ; p > .05$	Hypothèse non confirmée
<i>Le comportement écologique possède un lien linéaire positif avec l'affinité avec la nature</i>	$r = .539 ; p < .01$ $r^2 = .291$	Hypothèse confirmée

Figure 19 Tableau récapitulatif des résultats

## 5 Discussion

Le comportement écologique est au centre des préoccupations et de nombreux chercheurs tentent de comprendre de quoi dépend ce type de comportement. Selon Kollmuss & Agyeman (2002), il semblerait que la résultante qui aboutit ou non à ces éco-comportements soit un combat entre les facteurs internes et externes de l'individu. C'est également ce qu'affirme Zaiem (2005) à l'aide d'un modèle simplifié. Un autre point commun de leurs conclusions est que l'affinité avec la nature est un facteur interne important à prendre en compte. Les émotions éprouvées pour l'environnement sont déterminantes pour qu'une conscience environnementale émerge.

La présente étude a donc été menée avec l'objectif de vérifier trois hypothèses. Si l'on considère qu'il existe une différence socio-économique entre les types d'enseignement, nous avons avancé que le type d'enseignement impactait le comportement écologique ainsi que l'affinité avec la nature des sujets. L'intérêt était de comprendre l'influence de l'enseignement suivi sur ces variables. Par la même occasion, nous souhaitions vérifier s'il existait un lien linéaire positif entre nos deux variables dépendantes : le comportement écologique et l'affinité avec la nature.

Cette discussion sera divisée en quatre parties. La première récapitulera les résultats obtenus, la seconde abordera les différents biais et limites qui concernent cette étude. Ces limites et biais permettront d'expliquer les hypothèses non confirmées par cette recherche dans la troisième partie de cette discussion. Nous terminerons par les perspectives d'avenir dans ce domaine de recherche.

### 5.1 Récapitulatif des résultats concernant les hypothèses

Même si nos deux premières hypothèses n'ont pas été confirmées par nos tests statistiques, nous avons cependant confirmé un lien linéaire positif de force élevée entre le comportement écologique et l'affinité avec la nature. Le fait que cette troisième hypothèse ait été confirmée par les résultats statistiques ne signifie pas que ces variables dépendent uniquement de celles que nous avons tenté de contrôler. Il existe probablement d'autres variables, modératrices ou médiatrices, qui entrent en jeu et qui n'ont pas été prises en considération. Nous aborderons cela dans le cinquième point de cette partie qui s'intéressera aux perspectives d'avenir.

Pour ce qui concerne les deux premières hypothèses, nous chercherons des explications concernant les résultats obtenus. Nous tenterons d'être le plus critique possible afin de mettre en exergue les différentes limites et les différents biais de cette étude. Nous proposerons également d'autres pistes de lecture qui permettraient de mettre en lumière les raisons de ces résultats.

## 5.2 Biais et limites de l'étude

Il est important de signaler que cette étude comporte certaines limites qu'il nous faut énoncer. Nous devons ensuite en tenir compte afin de tenter d'expliquer les résultats obtenus.

La première limite est une limite méthodologique. Il s'agit de la crise sanitaire liée à la maladie COVID-19. L'annonce de la fermeture des écoles nous a empêchés de clôturer la passation du questionnaire. Cela a eu pour effet de diminuer drastiquement notre échantillon. Cela étant, nous avons tenté de récolter des réponses en envoyant le lien qui mène au questionnaire aux classes manquantes. Cet envoi nous a permis d'augmenter notre échantillon de vingt-cinq sujets répartis dans quatre classes différentes, deux de cinquième année de l'enseignement général et deux de septième année de l'enseignement professionnel. De plus, la décision d'envoyer un lien via WhatsApp a engendré, pour plus de quatorze pourcents de notre échantillon, une passation dans différentes conditions. De ce fait, nous ne pouvons prédire si les réponses de ces vingt-cinq sujets ont été influencées ou non par ces divergences méthodologiques.

La seconde limite méthodologique concerne la formation des groupes. Ces derniers n'ont pas été formés aléatoirement, des interactions s'effectuent perpétuellement entre les sujets et cela a pour risque de biaiser l'étude. Nous ne pouvions cependant pas éviter cela étant donné que nous voulions comparer les types d'enseignement entre eux. Nous étions donc obligés de réaliser des groupes selon les classes déjà établies dans l'établissement.

Concernant les groupes, il y a également un autre facteur susceptible de biaiser les résultats obtenus. Étant donné que nous n'avons pas eu l'occasion de recueillir des réponses dans chaque classe, nous n'avons pas un échantillon représentatif pour toutes les sections et types d'enseignement. De ce fait, nous n'avons pas eu l'opportunité d'effectuer des analyses statistiques détaillées qui auraient, peut-être, apporté de plus amples informations concernant nos variables dépendantes.

Comme cela a été mentionné dans notre cadre théorique, les fenêtres dont dispose l'enseignant pour effectuer une éducation à l'environnement ne signifient pas que ces dernières soient exploitées dans ce but. En effet, cette sensibilisation aux comportements écologiques dépend principalement de l'enseignant qui souhaite l'enseigner. Nous pouvons assigner cela à un biais d'historicité car nous n'avons pas les données nécessaires pour prendre cette variable en considération. Cela étant, l'établissement dans lequel s'est déroulée la recherche est, semble-t-il, déjà bien engagé dans divers projets écologiques. Ici encore, sans prendre en considération cette variable, les résultats peuvent être mal interprétés.

Le fait qu'un enseignant de l'établissement concerné menait la recherche peut également être considéré comme un biais. Même s'il n'a pas effectué la passation du questionnaire, les sujets avaient connaissance que cette recherche était menée par cet enseignant. Cela peut avoir impacté les résultats et nous devons en tenir compte.

Quant à l'instrument utilisé, nous devons mettre en garde nos lecteurs concernant les résultats qui se basent uniquement sur des échelles de type Likert. L'utilisation d'un questionnaire de tel type implique un manque de profondeur concernant les réponses. Nous n'avons aucune assurance concernant le sérieux avec lequel les sujets ont répondu aux questions. Il en va de même pour leur sincérité ou bien même l'interprétation car, malgré le fait que nous ayons exclu de notre recherche certains sujets n'ayant pas un niveau suffisant de français, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que chaque sujet ait compris la signification de chacune des questions posées. Afin d'obtenir des réponses détaillées et nuancées, il peut être pertinent de coupler une étude quantitative avec une étude qualitative à l'avenir.

### *5.3 Discussion sur les hypothèses non confirmées par cette étude*

Outre le fait que la crise sanitaire ait impacté le bon déroulement de notre recherche, nous pouvons toutefois tenter d'expliquer, sur base d'autres études, les raisons pour lesquelles nos hypothèses n'ont pas pu être confirmées.

#### *5.3.1 Le type d'enseignement influence le comportement écologique de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1*

Nos résultats ne permettent pas d'affirmer cette hypothèse. Cependant, nous pouvons tenter de chercher d'autres facteurs qui n'ont pas été pris en compte lors de notre étude.

Pour commencer, afin de mieux comprendre le comportement écologique, les travaux de Kollmuss & Agyeman (2002) nous paraissent les plus complets. Il existe, selon eux, trois facteurs internes : les connaissances, les sentiments et les valeurs. Ces facteurs interagissent entre eux mais sont également influencés par les facteurs externes. Parmi ceux-ci, nous pouvons considérer l'école. Dès lors, si nous souhaitons effectuer une recherche similaire à l'avenir, nous savons déjà que les connaissances apportées par l'école diffèrent en fonction de la filière d'enseignement. Ensuite au niveau des sentiments, nous avons introduit dans notre questionnaire l'échelle CNS qui mesure l'affinité avec la nature. Le troisième facteur est sans doute le plus intéressant pour expliquer nos résultats. En effet, lors de l'éducation, les valeurs peuvent être

transmises soit par le cadre familial, soit par l'école. Etant donné que nous pouvons spéculer sur les valeurs familiales en fonction de l'indice socio-économique de l'école, nous pouvons penser que l'écologie ne fait pas partie des premières inquiétudes des familles de nos sujets. Nous pouvons donc veiller aux valeurs instaurées par l'établissement scolaire lui-même. Si une des valeurs de l'établissement est écologique, nous pouvons espérer que cela influencera le comportement écologique de chaque jeune. Si l'on se base à nouveau sur le schéma de Kollmuss & Agyeman (2002), vu du nombre de barrières à franchir pour qu'il y ait émergence d'un comportement écologique, il faudrait, selon nous, quelques années pour qu'une différence puisse potentiellement voir le jour. Pour cette raison, nous souhaitons donc effectuer des analyses statistiques plus détaillées concernant le dernier degré d'enseignement de chaque filière. Etant donné que nous avons eu, en présentiel, seulement deux classes de l'enseignement général et une seule classe de l'enseignement professionnel, les analyses statistiques ne nous semblaient pas pertinentes, surtout que certaines filières n'ont absolument pas été représentées. Notons donc qu'il serait intéressant, à l'avenir, d'avoir un échantillon plus important dans chacune des filières proposées par l'établissement afin de vérifier cette hypothèse.

Notons toutefois que dans un milieu socio-économique faible, il se peut que la transmission de valeurs d'un établissement scolaire soit plus complexe. Selon Nerrière (2014), les classes ouvrières, donc populaires, n'ont pas la même vision de l'école que les classes les plus nanties. Pour elles, l'école formate les jeunes et cela équivaut à maintenir les écarts sociaux et, de ce fait, ces classes peuvent donc se montrer plus réfractaires à l'acquisition des valeurs que l'école peut transmettre. Malgré cela, nous avons décelé une différence significative du comportement écologique au fil des années, plus particulièrement concernant la septième année de l'enseignement professionnel.

<i>Année d'étude</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>3<sup>ème</sup> année</i>	58	3.056	.664
<i>4<sup>ème</sup> année</i>	39	3.263	.788
<i>5<sup>ème</sup> année</i>	38	2.954	.656
<i>6<sup>ème</sup> année</i>	31	2.964	.789
<i>7<sup>ème</sup> année</i>	11	3.614	.606

Figure 20 Statistiques descriptives du comportement écologique en fonction de l'année

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>	<i>Conclusion</i>
<i>L'année d'étude influence le comportement écologique des jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(4,172) = 2.687 ; p < .05$	<i>Hypothèse confirmée</i>

Figure 21 Résultats concernant le comportement écologique en fonction de l'année

Il faut cependant être prudent avec ces résultats. Etant donné le faible nombre de sujets en septième année professionnelle, la puissance statistique se voit fortement amoindrie.

Une autre analyse effectuée est tout aussi intéressante, malgré le fait que l'année d'étude influence le comportement écologique, l'âge, quant à lui, ne semble pas être un facteur décisif.

<i>Âge</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>14 ans</i>	4	3.594	.425
<i>15 ans</i>	19	2.875	.641
<i>16 ans</i>	38	3.230	.657
<i>17 ans</i>	43	2.997	.702
<i>18 ans</i>	34	3.081	.895
<i>19 ans</i>	17	2.956	.606
<i>20 ans</i>	15	3.333	.682
<i>21 ans</i>	4	3.438	.982
<i>22ans</i>	3	3.000	.820

Figure 22 Statistiques descriptives du comportement écologique en fonction de l'âge

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>	<i>Conclusion</i>
<i>L'âge influence le comportement écologique des jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(8,168) = .588 ; p > .05$	<i>Hypothèse non confirmée</i>

Figure 23 Résultats concernant le comportement écologique en fonction de l'âge

Il serait intéressant, dans le cadre d'une étude à plus grande échelle, d'analyser ces résultats de manière plus précise. Si l'échantillon le permet, effectuer une analyse en fonction de la filière et en fonction de l'option peut paraître pertinente.

### 5.3.2 Le type d'enseignement influence l'affinité avec la nature de jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1

Afin de comprendre les divergences entre nos attentes et nos résultats, nous pouvons approfondir nos recherches concernant la variable dépendante qu'est l'affinité avec la nature. Si l'on se réfère à Descola (2005), l'origine et la culture dans laquelle est né un individu impacte sa vision du monde. Il en va de même pour la perception des autres formes de vie. Ces propos sont rejoints par Héran (2007) qui rallie les propos de Descola avec une notion de Bourdieu : l'habitus. Ce qui signifie que s'il existe des différences culturelles pour nos sujets interrogés, l'affinité avec la nature pourrait en être impactée. Etant donné que nous savions que nos sujets proviennent de plusieurs pays, nous avons considéré comme utile de mesurer leur niveau d'immigration. Pour ce faire, nous avons demandé à nos sujets de répondre à une question qui nous permet de les scinder en quatre groupes : ceux ayant deux parents nés en Belgique, ceux ayant un parent né en Belgique, ceux ayant deux parents nés à l'étranger et ceux qui sont nés à l'étranger. Après avoir effectué une ANOVA à 1 facteur, nous avons obtenu des résultats intéressants car il existe une différence significative entre les groupes.

<i>Niveau d'immigration</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>Deux parents nés en Belgique</i>	11	2.792	.601
<i>Un parent né en Belgique</i>	26	3.011	.594
<i>Deux parents nés à l'étranger</i>	81	3.279	.603
<i>Je suis né à l'étranger</i>	59	3.231	.689

Figure 24 Statistiques descriptives de l'affinité avec la nature en fonction du niveau d'immigration

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>	<i>Conclusion</i>
<i>Le niveau d'immigration influence l'affinité avec la nature des jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(3,173) = 1.103 ; p < .05$	<i>Hypothèse confirmée</i>

Figure 25 Résultats concernant l'affinité avec la nature en fonction du niveau d'immigration



Si l'on regarde avec attention nos résultats, ceux étant nés à l'étranger ou ceux ayant deux parents nés à l'étranger possèdent une affinité à la nature significativement plus élevée que les deux groupes où au moins un des deux parents est né est Belgique.

Pour expliquer ces résultats, nous pouvons penser que certains sujets sont arrivés en Belgique il y a peu et ont de ce fait conservé la vision inculquée par la culture du pays d'où ils proviennent, contrairement à ceux qui sont nés en Belgique et qui ont été élevés par au moins un parent belge. Il en va de même pour ceux ayant deux parents nés à l'étranger. Ces derniers auront éduqué leur enfant avec une vision du monde qui leur est propre. Nous pouvons donc penser que l'enculturation joue un rôle important dans notre vision de la nature.

Afin de consolider nos propos, Huntington (2007) avance que l'Occident favorise la modernisation et, de ce fait, l'invasion des technologies dans notre vie, comme le souligne très justement Jauréguiberry (2014). De son côté, Louv (2008) a parlé du « Nature Deficit Disorder ». Ce concept a été repris par Moss (2012). Pour ce dernier, ce trouble déficit de la nature est on ne peut plus d'actualité pour ceux qui n'ont pas l'occasion de tisser des liens avec celle-ci. Les adolescents « modernisés » n'ont donc pas l'habitude de côtoyer un milieu naturel, ce qui ne facilite pas la formation d'une affinité des jeunes avec la nature. Les résultats que nous avons obtenus corrélerent avec ce que ces chercheurs avancent.

Ensuite, la vision que l'on a de la nature dépend vraisemblablement de notre culture. Dans cette dernière, la religion est à considérer. Il serait donc intéressant de nous demander si nos croyances religieuses peuvent impacter notre affinité avec la nature. Pour cela, si l'on se base sur l'encyclique citée par Pisani (2016), nous pouvons penser que les religions sont des vecteurs d'une vision et d'une relation à la nature. Dès lors, si l'on en croit ces propos, il existerait un lien entre l'affinité à la nature et la croyance.

Nous avons souhaité recueillir un certain nombre d'informations supplémentaires sur nos sujets. Parmi celles-ci figurent les croyances. Nous avons donc effectué une ANOVA à 1 facteur et nous avons obtenu des résultats intéressants car il existe une différence significative entre les groupes.

<i>Croyances</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
<i>Christianisme</i>	66	3.218	.667
<i>Islam</i>	89	3.251	.618
<i>Autre religion</i>	5	3.271	.506
<i>Agnosticisme</i>	11	2.903	.607
<i>Athéisme</i>	6	2.536	.498

Figure 26 Statistiques descriptives des croyances

<i>Hypothèses</i>	<i>Résultats</i>	<i>Conclusion</i>
<i>La croyance religieuse influence l'affinité avec la nature des jeunes scolarisés dans une école catholique d'ISE 1</i>	$F(4,172) = 2.445; p < .05$	<i>Hypothèse confirmée</i>

Figure 27 Résultats concernant les croyances et l'affinité avec la nature

Nous pouvons ici confirmer qu'il existe auprès de nos sujets une différence significative entre ceux qui ont une croyance religieuse et les agnostiques ou les athées. Il faut cependant être prudent avec ces résultats. Etant donné le faible nombre de sujets agnostiques ou athées, la puissance statistique se voit fortement amoindrie.

#### 5.4 Perspectives d'avenir

Ce domaine de recherche est on ne peut plus riche et prometteur car, même si cette recherche n'a pas été concluante pour deux des trois hypothèses émises initialement, d'autres nous sont venues à l'esprit tout au long de ce travail et certains aspects méthodologiques peuvent être améliorés ou modifiés à l'avenir.

Le premier changement auquel nous pensons concerne l'étude initialement prévue. Il serait intéressant de mener cette étude dans de meilleures conditions et dans toutes les filières proposées par l'établissement. En effet, avoir un échantillon plus complet permettrait de mettre en exergue les potentielles divergences entre les types d'enseignements, les différences éco-comportementales des apprenants du dernier degré d'enseignement mais également les différences entre les options dites « scientifiques » et les autres.

Une seconde perspective d'avenir peut s'effectuer dans le cadre d'une étude comprenant un plus grand échantillon. Comme nous l'avons vu, il semblerait que le niveau d'immigration influence l'affinité avec la nature. Il en va de même pour les croyances religieuses. Nous pouvons donc penser qu'une recherche considérant le niveau d'immigration et les croyances religieuses comme médiateurs de nos variables dépendantes est pertinente.

Un troisième changement méthodologique peut s'opérer. Selon nous, il serait pertinent d'effectuer une étude comparative entre des établissements avec différents indices socio-économiques. Il serait également intéressant de comparer différents établissements scolaires sur base des valeurs qu'ils prônent. Le plan de pilotage mené actuellement par tous les établissements scolaires permettra de faciliter la vision des valeurs de chaque école, ce qui devra mettre en avant un certain nombre de valeurs.

Concernant les modifications méthodologiques, la comparaison des résultats entre écoles d'ISE différents est, selon nous, tout aussi intéressante qu'une recherche qui tente de mettre en avant les divergences induites par les enseignants. Nous avons parcouru avec attention les fenêtres d'éducation à l'environnement dans les programmes de l'enseignement traditionnel catholique. Nous avons conclu que la liberté d'éducation environnementale était élevée. De ce fait, nous pouvons considérer qu'une analyse de l'impact d'un enseignant prônant l'éducation environnement sur l'affinité avec la nature et le comportement écologique est pertinente. Il faudrait, dans ce cas, comparer ces résultats avec ceux d'élèves ayant un enseignant qui ne considère pas cette facette de l'enseignement comme importante.

Ensuite, d'autres variables pourraient être prises en compte afin de mieux cerner le comportement écologique ainsi que l'affinité avec la nature des jeunes bruxellois. Au début de notre recherche, nous souhaitions également mesurer le bien-être subjectif de nos sujets afin d'éventuellement mettre en exergue une corrélation entre le bien-être subjectif et le comportement écologique. Pour ce faire, nous avons utilisé l'échelle de mesure de type Likert à quatre items SHS-F, réalisée par Kotsou & Leys (2017).

Nous avons postulé qu'adopter un comportement écologique avait un impact sur notre bien-être subjectif. D'un côté, cela améliorerait l'image que l'on avait de nous-même ; de l'autre, on pouvait avoir l'impression d'agir, à notre échelle, pour éviter les changements climatiques. Nous nous étions basés sur les travaux de Clayton & al. (2015) pour émettre cette hypothèse. Les résultats obtenus étaient intéressants et suffisamment prometteurs pour poursuivre les recherches dans cette direction.

Pour terminer, les études à propos du comportement écologique et de l'affinité qu'entretiennent les jeunes avec la nature ne peuvent qu'être intéressantes car ces sujets resteront vraisemblablement des enjeux primordiaux pour notre siècle. Le fait de coupler une approche qualitative avec une approche quantitative pourrait permettre d'approfondir la compréhension des différentes variables et ce, dans leur globalité.

## **6 Conclusion**

Pour conclure, l'objectif de ce mémoire était de mieux cerner les potentielles interactions entre le type d'enseignement, le comportement écologique et l'affinité avec la nature. Notre étude ciblait plus précisément un établissement catholique bruxellois ayant l'indice socio-économique le plus faible. Les enseignements que nous pouvons tirer des résultats sont que, dans le cadre de notre étude, il n'existe aucun lien significatif entre le type d'enseignement et le comportement écologique, ni entre le type d'enseignement et l'affinité avec la nature. Cela dit, nous avons perçu une corrélation linéaire positive forte entre le comportement écologique et l'affinité avec la nature. Nous avons également souligné un comportement écologique significativement plus prononcé dans les dernières années d'études.

Ces résultats, ainsi que les interprétations proposées, permettent aux futurs chercheurs de continuer à investiguer sur les façons d'améliorer le comportement écologique des jeunes et, par la même occasion, leur affinité avec la nature.

## 7 Bibliographie

- Bosschaart, A. (2019). *Ecorexia of klimaatpathie? : Hoe denken Amsterdamse leerlingen over klimaatverandering? Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.*
- Buehler, J. M. (2019). *Engaging Youth in Experiential Environmental Education: An Exploration of the Effects on Ecological Identity Development (Doctoral dissertation, Prescott College).*
- Clayton, S., Devine-wright, P., Stern, P. C., Whitmarsh, L., Carrico, A., Steg, L. & Bonnes, M. (2015). Psychological research and global climate change. *Nature Climate Change*, 5(7), 640-646.
- Cloutier, R., Gosselin, P., & Tap, P. (2004). *Psychologie de l'enfant*. G. Morin.
- Comby, J. B. (2015). La question climatique. *Genèse et dépolitisation d'un problème public, Raisons d'Agir.*
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Editions Gallimard.
- Dozzi, J., Lennert, M., & Wallenborn, G. (2008). Inégalités écologiques: analyse spatiale des impacts générés et subis par les ménages belges. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2008/1), 127-143.
- Dutcher, D. D., Finley, J. C., Luloff, A. E., & Johnson, J. B. (2007). Connectivity With Nature as a Measure of Environmental Values. *Environment and Behavior*, 39(4), 474–493.
- Enseignement.be (2019). *Disparités socio-économiques dans l'enseignement fondamental et secondaire*. Bruxelles.
- Faburel, G., & Maleyre, I. (2007). Le bruit des avions comme facteur de dépréciations immobilières, de polarisation sociale et d'inégalités environnementales. Le cas d'Orly. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, (Dossier 9).
- Fishbein, M. A. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*, Reading, MA, Addison Wesley.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/4).

- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). *Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique*. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.
- Giannelloni, J. L. (1998). Les comportements liés à la protection de l'environnement et leurs déterminants: un état des recherches en marketing. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 13(2), 49-72.
- Goffin, L. (1998). L'environnement comme éco-socio-système. *Populations Et Développements: Une Approche Globale Et Systémique*. Louvain-La-Neuve Et Paris. Academia Bruylant Et l'Harmattan. P199, 230.
- Guéguen, N., Meineri, S. (2012). Les petites expériences en psycho. *Pourquoi la nature nous fait du bien*. Paris. Dunod.
- Guillaume, P. (1968). *L'imitation chez l'enfant*. FeniXX.
- Hagège, H., Bogner, F. X., & Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 8).
- Héran, F. (2007). Vers une sociologie des relations avec la nature. *Revue française de sociologie*, 48(4), 795-806.
- Hirtt, N. (2019). École, savoirs, climat : Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du dérèglement climatique. Appel pour une école démocratique.
- Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. P. Lang.
- Huntington, S. P. (2007). *Le choc des civilisations*. Odile Jacob.
- Jauréguiberry, F. (2014). La déconnexion aux technologies de communication. *Réseaux*, (4), 15-49.
- Khan, S. K. (2006). Harnessing the complexity of children's consumer culture. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 3(1).
- Klassen, M. (2010). Connectedness to nature: Comparing rural and urban youths' relationships with nature.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental education research*, 8(3), 239-260.

- Kotsou, I., & Leys, C. (2017). Subjective Happiness Scale (SHS): Psychometric properties of the French version of the scale (SHS-F) and its relationship to the psychological well-being, effect and depression. *CANADIAN JOURNAL OF BEHAVIOURAL SCIENCE-REVUE CANADIENNE DES SCIENCES DU COMPORTEMENT*, 49(1), 1-6.
- Lewin, K. (1991). Conduite, connaissance et acceptation de nouvelles valeurs. y.; t. *Tellier & roger (eds.). Changement planifié et évolution spontanée*, 1-12.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24(4), 503-515.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs: quel impact sur l'efficacité et l'équité? In Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.
- Moss, S. M. (2012). *Natural childhood* (pp. 166-171). London: National trust.
- Navarro, O., Olivos, P., & Fleury-Bahi, G. (2017). "Connectedness to Nature Scale": Validity and reliability in the French context. *Frontiers in psychology*, 8, 2180.
- Nerrière, X. (2014). La jeunesse et la transmission des valeurs. *Aden*, (1), 28-30.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
- Pelo, A. (2014). A Sense of Wonder: Cultivating an Ecological Identity in Young Children-- and in Ourselves. *Canadian Children*, 39(2).
- Pisani, E. (2016). Écologie en islam et dialogue interreligieux. *Transversalites*, (4), 53-64.
- Pohl, S. (2019). *L'attitude*. [présentation PowerPoint]. Extrait de : Cours de psychologie de l'environnement et de la consommation.
- Pohl, S. (2019). *ENVI-F 5002 : Psychologie de l'environnement et de la consommation*. Recueil inédit, Université Libre de Bruxelles.
- Searles, H. (1960). *L'environnement non-humain (traduit de « The non human environment » en 1986)*. Paris : Gallimard.



- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer, Boston, MA.
- Sobel, D. (2015). *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning*. St. Paul, MN:Redleaf Press.
- Straub, C. L., & Leahy, J. E. (2017). Intergenerational Environmental Communication: Child Influence on Parent Environmental Knowledge and Behavior. *Natural Sciences Education*, 46(1).
- Talbot, L. (2016). *EDUC-E-401 : Processus d'enseignement et d'apprentissage*. Recueil inédit, Université Libre de Bruxelles.
- Theys J. (2000), « Quand inégalités sociales et inégalités écologiques se cumulent »,in *Développement durable, villes et territoires*, Notes du Centre de prospective et de veille scientifique, 13, ministère de l'Équipement, Paris.
- Thinès, G., & Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Editions universitaires.
- Thomashow, M. (1995). Ecological identity. *Bringing the Biosphere Home*.
- Thomashow, C. (2002). Adolescents and ecological identity: Attending to wild nature. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 259-278.
- Villalba, B., & Zaccai, E. (2007). Inégalités écologiques, inégalités sociales: interfaces, interactions, discontinuités?. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, (Dossier 9).
- de Villers, J., & Desagher, C. (2011). L'indice Socio-Economique Des Écoles. COMMENT ça Marche? A Quoi ça Sert. *Les analyses de la FAPEO*.
- Wallenborn, G., & Dozzi, J. (2007). Du point de vue environnemental, ne vaut-il pas mieux être pauvre et mal informé que riche et conscientisé. *Environnement et inégalités sociales*, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Wallenborn, G., Rousseau, C., & Thollier, K. (2006). Détermination de profils de ménages pour une utilisation plus rationnelle de l'énergie.
- Zaiem, I. (2005). Le comportement écologique du consommateur. *La revue des sciences de gestion*, (4), 75-88.

## **8 Annexes**

### **8.1 Lien vers le questionnaire**

Le questionnaire a été mis en ligne depuis l'adresse suivante :

<https://questionnaireifm.wixsite.com/questionnaire>