

Perceptions, enjeux et conditions facilitant l'engagement écocitoyen des étudiant.es :

Résultats d'une étude qualitative auprès de la communauté cégépienne de la Mauricie

Mémoire

Edith Jobin

Sous la direction de :

Laurence Guillaumie, directrice de recherche

Sophie Dupéré, codirectrice de recherche

Résumé

Contexte. Les défis environnementaux interpellent les jeunes québécois.es qui désirent agir pour contrer la dégradation des systèmes naturels et leurs conséquences pour la santé. Plusieurs travaux ont documenté les facteurs influençant l'engagement écocitoyen. Cependant, peu d'études ont été menées sur l'engagement des jeunes et dans des actions écocitoyennes collectives (réalisées en groupe comme l'organisation de corvées ou de manifestations pro-environnementales).

Objectif. Ce projet vise à documenter les perceptions, les enjeux et les conditions facilitant l'engagement étudiant dans des actions écocitoyennes collectives dans les cégeps de la Mauricie.

Méthodologie. Une étude qualitative descriptive exploratoire réalisée dans les cégeps de Trois-Rivières et Shawinigan a été menée à l'aide de sept groupes de discussion : cinq avec des étudiant.es (n=22) et deux avec des membres du personnel (n=8). Le modèle de l'éducation à l'écocitoyenneté de Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020) et la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) ont guidé la conception de l'étude et l'analyse thématique des données.

Résultats. Trois thèmes se sont dégagés. Premièrement, les étudiant.es ont paru favorables quoique peu familier.ères avec les actions écocitoyennes collectives. Deuxièmement, les participant.es ont rapporté qu'ils.elles percevaient des clichés négatifs associés à l'engagement écocitoyen, se sentir seul.es à vouloir s'engager et souhaiter voir la communauté cégépienne et les politicien.nes promouvoir les pratiques écoresponsables. Troisièmement, les étudiant.es ne semblaient pas connaître les ressources disponibles dans leur cégep. Le manque de temps et de ressources pour soutenir des projets à caractère environnemental a été souligné par le personnel. Il était recommandé d'intégrer davantage les notions environnementales dans les cursus scolaires.

Conclusion. Face aux enjeux environnementaux, les cégeps sont invités à remettre en question leurs contributions au développement de l'écocitoyenneté. Les données suggèrent de lutter contre les stéréotypes négatifs, d'encourager les comportements prosociaux et de cultiver une communication suscitant l'espoir dans les actions écocitoyennes collectives.

Abstract

Context. The environmental challenges are of concern to young Quebecers to take action to counter the degradation of natural systems and their consequences for health. Several studies have documented the factors influencing environmental citizenship. However, few studies have been conducted on youth engagement in collective environmental actions (carried out in groups such as organizing pro-environmental chores or demonstrations).

Objectives. This project aims to document the perceptions, issues and conditions that facilitate student involvement in collective environmental actions in the colleges of the Mauricie region.

Methodology. An exploratory descriptive qualitative study conducted in the colleges of Trois-Rivières and Shawinigan was conducted using seven focus groups: five with students (n=22) and two with staff members (n=8). The Education for Environmental Citizenship model (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020) and The Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991) guided the study design and thematic analysis of the data.

Results. Three themes emerged. Firstly, students appeared to be favorable, although unfamiliar with collective environmental actions. Secondly, participants reported that they perceived negative stereotypes associated with environmental citizenship, that they felt alone in wanting to get involved, and that they wanted to see the college community and politicians promote eco-responsible practices. Thirdly, students did not seem to be aware of the resources available in their college. The lack of time and resources to support environmental projects was highlighted by staff members. It was recommended that environmental concepts be further integrated into the school curriculum.

Conclusion. Faced with environmental issues, colleges are invited to question their contributions to the development of environmental citizenship. The data suggest fighting negative stereotypes, supporting pro-social behaviors, and cultivating communication that fosters hope in collective environmental actions.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iii
Table des matières	iv
Liste des figures.....	vi
Liste des tableaux.....	vii
Liste des abréviations, sigles, acronymes	viii
Remerciements.....	ix
Introduction	1
Chapitre 1 État des connaissances sur le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes	5
1.1 Définition et composantes de l'écocitoyenneté	5
1.2 Les modèles conceptuels mobilisés dans l'étude de l'écocitoyenneté.....	10
1.3 Les facteurs d'influence de l'écocitoyenneté chez les jeunes	12
1.3.1 Les études quantitatives et mixtes sur les facteurs influençant l'écocitoyenneté chez les jeunes ..	13
1.3.2 Les études qualitatives sur les facteurs influençant l'écocitoyenneté chez les jeunes	16
1.3.3. Les études ayant documenté les facteurs influençant des comportements pro-environnementaux collectifs	17
1.4. Les interventions favorisant le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes.....	18
1.5 Conclusion de l'état des connaissances	23
Chapitre 2 Objectifs et cadres conceptuels de l'étude.....	26
2.1 Objectifs de l'étude.....	26
2.2 Cadres conceptuels de l'étude	26
Chapitre 3 Méthodologie.....	29
3.1 Devis	29
3.2 Population à l'étude et caractéristiques de l'échantillon	29
3.3 Recrutement.....	30
3.4 Collecte de données.....	30
3.5 Analyse de données	31
3.6 Considérations éthiques.....	33
Chapitre 4 Résultats	34
4.1 Des étudiant.es favorables à s'engager pour l'environnement, mais peu familier.ères avec des actions écocitoyennes collectives	36
4.1.1 Les étudiant.es se sentent concerné.es par les enjeux environnementaux	36
4.1.2 Les étudiant.es perçoivent des avantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives	36
4.1.3 Les étudiant.es sont davantage familier.ères avec des actions écocitoyennes individuelles	37
4.2 Les étudiant.es se sentent seul.es dans leur engagement écocitoyen, mais ils.elles sont déterminé.es38	
4.2.1 Des clichés négatifs associés à l'engagement écocitoyen	38
4.2.2 Le sentiment de solitude face à l'ampleur des défis environnementaux.....	39
4.2.3 Les barrières à l'engagement dans des actions écocitoyennes	40

4.3 Créer davantage d'opportunités pour l'engagement écocitoyen dans les cégeps	40
4.3.1. La méconnaissance des personnes et services dans les cégeps pouvant faciliter l'engagement écocitoyen collectif.....	41
4.3.2. Plusieurs facteurs facilitant les actions écocitoyennes collectives gagneraient à être mis en place dans les cégeps de la Mauricie.....	41
4.3.3 Le besoin d'une culture de l'écocitoyenneté dans les établissements d'enseignement et son intégration dans les cursus de formation	42
Chapitre 5 Discussion.....	44
5.1 Principaux résultats de l'étude	44
5.2 Les leçons tirées pour la recherche et la pratique.....	47
5.2.1 Lutter contre les stéréotypes négatifs associés à l'engagement écocitoyen	47
5.2.2 Favoriser l'adoption de comportements prosociaux par les étudiant.es pour pallier le sentiment de solitude envers les enjeux environnementaux	48
5.2.3 Privilégier une communication inspirante et qui suscite l'espoir	49
5.2.4. Accorder davantage d'attention au développement des actions écocitoyennes collectives	50
5.2.5. Envisager les cégeps comme lieux privilégiés du développement de l'écocitoyenneté	50
5.2.6 Soutenir plus activement les milieux d'établissement dans la transition vers des projets d'écocitoyenneté	51
5.2.7. Le renforcement du rôle de la santé publique en lien avec les enjeux environnementaux.....	52
5.3 Forces et limites de l'étude.....	53
Conclusion	56
Bibliographie	57
Annexe A Stratégie de recherche.....	62
Annexe B Listes des études retenues et leurs références	63
Annexe C Grille d'entrevue avec les étudiant.es	67
Annexe D Grille d'entrevue avec le personnel des cégeps	68

Liste des figures

Figure 1 Le modèle de l'éducation à la citoyenneté environnementale

Figure 2 La théorie du comportement planifié

Liste des tableaux

- Tableau 4.1 Caractéristiques des groupes de discussion
- Tableau 4.2 Caractéristiques sociodémographiques des participant.es
- Tableau 5 Principales recommandations de l'étude

Liste des abréviations, sigles, acronymes

COREQ	COnsolidated criteria for REporting Qualitative research
CRCHUQ	Centre de recherche du centre hospitalier universitaire de Québec-Université Laval
MECE	Modèle de l'éducation à la citoyenneté environnementale
TCP	Théorie du comportement planifié

Remerciements

Ce retour aux études s'est avéré être une aventure mémorable et j'aimerais prendre le temps de remercier les personnes qui m'ont aidée tout au long du chemin. Tout d'abord, Mme Laurence Guillaumie, ma directrice de recherche, qui m'a supportée à toutes les étapes du projet. Deuxièmement, Mme Sophie Dupéré, ma co-directrice, qui m'a accompagnée lors de l'analyse des données et de la rédaction du mémoire. Troisièmement, Mme Coralie Gaudreau, à titre de professionnelle de recherche, qui a su me guider dans les étapes préparatoires et la collecte des données. Enfin, j'aimerais remercier mes parents et ami.es pour leur présence et leur soutien.

Introduction

Au cours des dernières décennies, les impacts de l'activité humaine sur les systèmes naturels de notre planète se sont rapidement intensifiés, entraînant des modifications et des perturbations de la plupart de ces systèmes (Myers, 2017). Ces modifications apportées à l'environnement, notamment l'acidification des océans, la dégradation des terres, la pénurie d'eau, la raréfaction des ressources de l'océan, la perte de biodiversité et les changements climatiques, ont conduit à une extinction massive des espèces et menacent la santé de la population, venant défer les progrès effectués sur la santé globale des dernières décennies (Whitmee et al., 2015). À titre d'exemple, en lien avec les changements climatiques, les taux de mortalité et de morbidité reliés aux vagues de chaleur, à la mauvaise qualité de l'air, à la malnutrition faisant suite à de mauvaises récoltes ou encore aux maladies aériennes s'accélèrent dangereusement (Haines & Ebi, 2019). La pollution causerait à elle seule neuf millions de morts prématurées annuellement dans le monde depuis 2015 (Fuller et al., 2022). Dans cette perspective de santé planétaire, il importe donc de promouvoir des systèmes naturels florissants et une saine gestion de ces systèmes naturels, pour ultimement favoriser la santé de la population (Whitmee et al., 2015). L'ensemble des professionnel.es ayant des responsabilités de protection et de promotion de la santé, dont ceux dans le domaine de la santé publique, sont donc invité.es à s'engager dans la promotion de la santé planétaire et à tenir compte des défis environnementaux (Brousselle & Butzbach, 2018).

Dans ce contexte, le développement de l'écocitoyenneté a émergé comme une approche ayant le potentiel de renforcer les compétences et les habitudes de la population afin qu'elle contribue au développement durable et à la préservation de l'environnement naturel (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020; UNESCO, 2017). Selon la définition de réseau européen pour la citoyenneté environnementale (qui est un synonyme d'écocitoyenneté ou d'engagement écocitoyen), l'écocitoyenneté consiste à agir individuellement et collectivement pour prévenir la dégradation de l'environnement et les problèmes environnementaux, en influençant les causes structurelles de ces problèmes, en développant ses compétences et en posant concrètement des actions (European Network for Environmental Citizenship, 2018b). Selon cette définition et le modèle de l'éducation à la citoyenneté environnementale ou l'écocitoyenneté d'Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020, p. 240) on distingue les actions posées de façon individuelle (ex. : achat de seconde main, tri de ses déchets), tant dans la sphère privée que publique, et les actions posées avec un collectif (ex. : organisation d'une corvée pour le ramassage des déchets, participation à un jardin collectif, implication au sein d'un comité environnement).

Bien qu'à ce jour, le Québec n'ait pas de politique ou de stratégie formelle pour intégrer l'écocitoyenneté dans le système d'éducation, un groupe d'experts suggère d'adopter la *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement* (Sauvé et al., 2018). Ces derniers soutiennent que face à la crise environnementale, la société

devra effectuer des changements importants. Notamment, le domaine de l'éducation aura un rôle important à jouer et devra honorer ses responsabilités éthiques et politiques (Sauvé et al., 2018). Les étudiant.es devront développer les connaissances et les compétences afin d'exercer une citoyenneté critique, active et créative devant les problèmes socio-environnementaux (Sauvé et al., 2018). À ce sujet, au cours des vingt dernières années, les établissements d'enseignement ont démontré un intérêt croissant pour le développement de l'écocitoyenneté et plusieurs organisations (organisations non gouvernementales, institutions muséales, etc.) se sont mobilisées au Québec pour les soutenir (AQPERE, 2020; ENvironnement JEUnesse, 2023a). Ces initiatives permettent de contribuer à une meilleure prise en compte des enjeux environnementaux, mais aussi de répondre aux aspirations des jeunes qui se sentent préoccupé.es par ces enjeux environnementaux et par l'importance de s'engager dans une transition socioécologique (Arnold et al., 2009; Gouvernement du Canada, 2021). Dans une enquête menée au Canada auprès de jeunes âgé.es de 13 à 36 ans, la majorité des répondant.es reconnaissait que la crise climatique constitue un des problèmes les plus importants pour leur génération et que des mesures concrètes devraient être mises en place afin de résoudre cette crise qui affecte toute la population et la planète (Gouvernement du Canada, 2021). À titre d'exemple, l'instauration de politiques équitables par le gouvernement, l'octroi de financement pour des programmes de sensibilisation à l'environnement et à l'action climatique pour créer des collectivités durables et la collaboration des jeunes avec les organisations non gouvernementales et environnementales faisaient partie des recommandations. Toujours selon cette enquête, les établissements d'enseignement et leurs professeur.es aborderaient davantage le sujet des changements climatiques en surface, avec de l'information qui ne rendrait pas adéquatement compte de la complexité ou de l'ampleur de la crise climatique. Les étudiant.es ayant accès à Internet à la maison paraissent privilégié.es, car ils.elles pouvaient aller chercher l'information absente de leurs cursus de formation sur les réseaux sociaux et le Web (Gouvernement du Canada, 2021). Ce sondage fait écho au plus récent *Sondage de la terre* où seulement 34 % des éducateur.rices canadien.nes interrogé.es estiment avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner les changements climatiques et ils et elles demandent à avoir plus de formations et de ressources pour les aider (Schwartzberg et al., 2022).

Une abondante littérature a été publiée sur les caractéristiques et les facteurs influençant l'engagement écocitoyen des individus. La grande majorité de ces études a été réalisée auprès d'une population adulte mature (Corner et al., 2015) et sur les facteurs influençant les actions écocitoyennes individuelles, comme l'achat de produits écoresponsables et la gestion des déchets (Amoako et al., 2020; Pickering et al., 2020; Taufique & Vaithianathan, 2018). Cependant, très peu d'études se sont intéressées aux facteurs influençant l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives, comme faire partie d'un comité environnemental ou participer à une manifestation. À titre d'exemple, dans leur méta-analyse, Udall et al. (2021) ont étudié les liens entre les identités environnementales individuelles et collectives, c.-à-d. les liens entre le fait de se considérer comme une personne pro-environnementale, comme faisant partie d'un groupe pro-environnemental, et l'adoption des

gestes pro-environnementaux individuellement et dans des collectifs. Ils.elles ont constaté que les identités environnementales individuelles sont plus fortement associées à tous types de comportements pro-environnementaux que les identités environnementales de groupe. De plus, les associations entre les identités environnementales et les comportements pro-environnementaux s'avéraient plus fortes lorsque les deux étaient du même type, c.-à-d. les identités environnementales individuelles avec les comportements pro-environnementaux individuels et les identités environnementales de groupe avec les comportements pro-environnementaux de groupe. Ces auteur.es concluent que faire la distinction du type d'identité (individuelle vs de groupe) permettrait de mieux comprendre les facteurs influençant l'adoption de comportements pro-environnementaux et d'orienter les interventions en fonction de ces derniers. De leur côté, Wang et al. (2021) ont cherché à savoir si les facteurs influençant l'adoption d'actions écocitoyennes sont les mêmes dans les pays aux valeurs plus individualistes et dans les pays où les valeurs collectives sont plus fortes. Ils.elles ont documenté l'influence des valeurs pro-environnementales individuelles et de groupe et des identités pro-environnementales individuelles et de groupe sur les comportements pro-environnementaux auprès d'étudiant.es universitaires aux Pays-Bas et en Chine. Selon leurs résultats, les valeurs pro-environnementales individuelles associées à l'identité environnementale individuelle arrivent à prédire les comportements pro-environnementaux dans les deux pays. Ces auteur.es ont également observé que les valeurs pro-environnementales de groupe et les identités pro-environnementales de groupe conduisaient à des comportements pro-environnementaux dans les deux pays, même si toutefois leur influence était plus faible que celle exercée par les variables individuelles. Ils.elles concluent en rappelant l'importance de renforcer les valeurs pro-environnementales et les identités pro-environnementales dans tous les pays. Enfin, très peu d'études ont été menées sur l'engagement écocitoyen des jeunes adultes au Canada. La première a exploré les facteurs d'influence des jeunes leaders environnementaux (Arnold et al., 2009), tandis que la deuxième s'est concentrée sur les perceptions et les connaissances face à l'adoption de comportements individuels pour mitiger les changements climatiques (Pickering et al., 2020). Dès lors, il importe de mieux documenter les facteurs influençant l'engagement écocitoyen chez les jeunes adultes et en particulier dans les actions écocitoyennes collectives.

La présente étude se veut pertinente socialement puisque le domaine de l'éducation occupe une grande place dans la lutte pour la protection de l'environnement. L'éducation à l'environnement permet de développer des connaissances et des compétences environnementales et de durabilité pour résoudre et prévenir les problèmes environnementaux (UNESCO, 2017; United Nations Environment Programme, 2021). Au Québec, le Plan d'action jeunesse du gouvernement provincial et certains organismes à but non lucratifs permettent de soutenir des projets éducatifs pour préserver l'environnement (ENvironnement JEUnesse, 2023a; Gouvernement du Québec, 2021).

Face à ces questionnements sur l'engagement écocitoyen des jeunes, les deux cégeps de la région de la Mauricie situés à Trois-Rivières et à Shawinigan, des organisations dédiées à la jeunesse et à la transition socioécologique ainsi qu'une équipe de chercheur.es se sont unis dans le cadre du présent projet. Plus spécifiquement, leurs objectifs étaient d'explorer les perceptions des communautés cégépiennes sur l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives, d'identifier des projets prometteurs qui pourraient être mis en place ou renforcés dans les milieux scolaires et la région de la Mauricie et d'en dégager les conditions de succès. Ce projet, sous la direction de L. Guillaumie, a été financé par l'Institut Hydro-Québec EDS (Guillaumie et al., 2021) et fait l'objet du présent mémoire. Dans le cadre de ce projet, l'étudiante-chercheuse, Edith Jobin, a participé aux rencontres avec les partenaires dans les cégeps, visant à planifier le recrutement, a testé la grille d'entrevue, a animé la majorité des groupes de discussion, a assuré la retranscription des groupes de discussion et a conduit toutes les étapes de l'analyse des données.

Le premier chapitre de ce mémoire illustre l'état des connaissances concernant l'écocitoyenneté et les facteurs d'influence de l'engagement écocitoyen chez les jeunes adultes et les étudiant.es. Ce chapitre permet de présenter de façon progressive et d'approfondir la problématique qui sous-tend le présent projet. Le deuxième chapitre présente les objectifs et les cadres conceptuels de cette étude : le modèle de l'éducation à l'écocitoyenneté de Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020) et la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991). Le troisième chapitre explique la méthodologie déployée : l'analyse thématique des données. Le quatrième chapitre expose les résultats. Enfin, le cinquième chapitre tient lieu de discussion.

Chapitre 1 État des connaissances sur le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes

Le présent chapitre servira d'abord à définir les principaux concepts et cadres conceptuels entourant l'écocitoyenneté retenus dans le cadre de ce mémoire. Dans un deuxième temps, les études visant à expliquer les facteurs d'influence de l'écocitoyenneté chez les jeunes adultes ainsi que les interventions favorisant le développement de l'écocitoyenneté dans les milieux scolaires repérées dans la revue de littérature seront présentées.

1.1 Définition et composantes de l'écocitoyenneté

L'écocitoyenneté est un néologisme comprenant le terme d'origine grecque *oïkos*, qui signifie maison ou milieu de vie, ainsi que le terme *citoyenneté* (Sauvé et al., 2017). Il existe plusieurs synonymes ou concepts équivalents à celui d'écocitoyenneté au sein de la littérature, soit la *citoyenneté écologique*, la *citoyenneté environnementale* et la *citoyenneté durable* (*sustainability citizenship*) (Sauvé et al., 2017). Les synonymes de *citoyen.ne écologique* sont le/la *citoyen.ne vert.e* (*green citizen*), le/la *citoyen.ne environnemental.e* et le/la *citoyen.ne durable* (*sustainable citizen*) (Karatekin & Uysal, 2018). Étant donné la complexité du concept, l'écocitoyenneté a mis du temps à être définie et à être encadrée, comparativement à d'autres concepts comme les comportements pro-environnementaux ou l'éducation à l'environnement (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Des efforts de recherche ont récemment permis d'établir une définition communément admise de l'écocitoyenneté ou de la *citoyenneté environnementale*. Cette définition a été formulée et traduite en français par le réseau européen pour la *citoyenneté environnementale* (European Network for Environmental Citizenship, 2018b). Cette définition sera retenue dans le présent projet :

La "Citoyenneté Environnementale" est définie comme le comportement responsable des citoyens en faveur de l'environnement, qui agissent et participent à la société en tant qu'agents de changement, dans la sphère publique et privée, et à l'échelle locale, nationale et mondiale. Leurs actions individuelles et collectives ont pour objectif de résoudre les problèmes environnementaux actuels et prévenir l'émergence de nouveaux challenges [sic], atteindre la durabilité, ainsi que développer une relation saine avec la nature. La "Citoyenneté Environnementale" comprend l'exercice des droits et devoirs environnementaux, l'identification des causes structurelles sous-jacentes à la dégradation de l'environnement et aux problèmes environnementaux, ainsi que le développement d'une volonté et des compétences pour un engagement critique et actif. Elle comprend également la participation civique pour agir individuellement et collectivement contre ces causes structurelles, dans le cadre de la démocratie, et en tenant compte de la justice inter et intragénérationnelle. (European Network for Environmental Citizenship, 2018b, paragr. 27)

Sur la base de cette définition, un modèle conceptuel de l'éducation pour l'écocitoyenneté ou la citoyenneté environnementale (MECE) a été développé par les auteur.es du livre *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* à l'issue d'une imposante recension et analyse des écrits (comme présenté dans la Figure 1) (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020, p. 240). Il constitue un modèle intégrateur de l'état des connaissances actuel et propose une conceptualisation des principales composantes de l'écocitoyenneté. Le MECE soutient que selon les connaissances, les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les compétences et les comportements d'une personne, cette dernière agit en tant qu'agent.e de changement en adoptant des comportements pro-environnementaux sur le plan individuel ou collectif, dans la sphère privée ou publique, et à une échelle locale, nationale ou mondiale. Huit composantes de l'engagement écocitoyen sont identifiées : faire valoir ses droits et exercer ses devoirs environnementaux (c.-à-d. le droit à la vie et à un environnement pur pour chaque être humain ou l'obligation de ne pas causer de dommage à l'environnement), faire la promotion de la justice intra et intergénérationnelle (c.-à-d. de s'assurer qu'il y ait une répartition juste des ressources au sein d'une même génération et de prendre en compte les besoins des générations futures dans les décisions), gérer les causes structurelles des problèmes environnementaux (c.-à-d. comprendre les facteurs qui provoquent des changements sur l'environnement), montrer l'exemple en étant un citoyen.ne actif.ve et engagé.e, développer et conserver un lien positif avec la nature, aider à prévenir les problèmes environnementaux ainsi que trouver des solutions pour les résoudre. Enfin, atteindre la durabilité serait un des buts ultimes de l'éducation à l'écocitoyenneté, c.-à-d. veiller au développement de sociétés justes et pacifiques relativement aux trois dimensions de la durabilité environnementale, économique et sociale (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Les principes sous-jacents au concept de durabilité comprennent la justice sociale, l'équité intergénérationnelle, la conservation des ressources naturelles et la restauration de l'environnement. L'éducation à la citoyenneté environnementale encourage les citoyen.nes à être actif.ves dans le développement de sociétés durables, notamment dans la création de politiques durables pour y parvenir (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Une force du MECE réside dans le fait qu'il présente les aspects qui composent l'écocitoyenneté et qui devraient être abordés de manière spécifique, systématique et précise dans une démarche d'éducation à l'écocitoyenneté (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Ce modèle peut ainsi être vu comme un guide dans les établissements d'enseignement lors de la mise en place de politiques ou d'interventions visant le développement de l'écocitoyenneté et le soutien du développement des compétences des jeunes dans ce domaine. Une autre force du MECE consiste en son arrimage avec le concept de comportement pro-environnemental communément utilisé dans la littérature. En effet, le MECE considère un comportement pro-environnemental comme tout comportement favorable à l'environnement, que ce soit un comportement écocitoyen individuel (ex. : le tri des déchets) ou un comportement écocitoyen collectif (ex. : les corvées en groupe de ramassage des déchets dans la nature).

Le MECE comporte toutefois certaines limites. Ce modèle ne présente pas la gamme des stratégies qui pourraient permettre que les personnes soient soutenues et développent les outils nécessaires afin de devenir des agent.es de changement et s'engagent dans ces huit composantes de l'écocitoyenneté. De plus, les auteur.es mentionnent que la position de chacune des huit composantes dans le MECE n'illustre pas sa relation avec les dimensions des actions écocitoyennes individuelles ou collectives, des sphères privée ou publique et des échelles d'actions locales, nationales et internationales (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Par exemple, la prévention et la résolution des problèmes environnementaux ne se fait pas uniquement par les actions collectives réalisées dans la sphère publique.

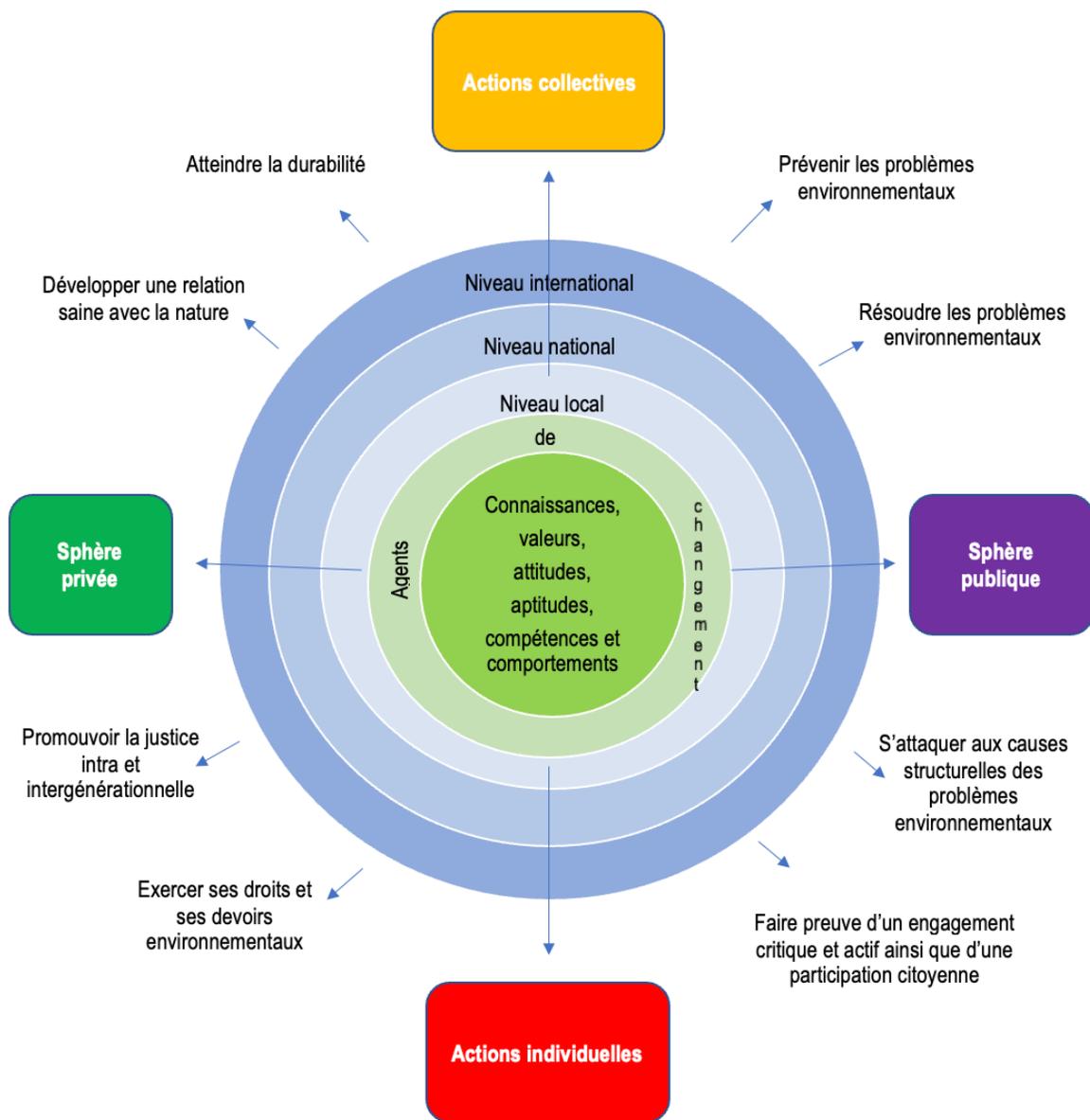


Figure 1. Le modèle de l'éducation à la citoyenneté environnementale adapté du livre *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020, Figure 15.3, p.240, Springer Cham) [Reproduction et traduction libre permise par Creative Commons]

Le concept d'écocitoyenneté est aussi défini en comparaison à des concepts corollaires, comme ceux de participation citoyenne ou d'activisme. L'Institut du Nouveau Monde, un organisme chef de file au Québec au sujet de la participation citoyenne, la définit comme étant: « l'exercice et l'expression de la citoyenneté à travers la pratique de la participation publique, de la participation sociale et de la participation électorale» (Institut du Nouveau Monde, n.d., paragr. 2). La participation publique vise à influencer sa collectivité en prenant part au débat public ou lorsque sa fonction a une responsabilité publique, la participation sociale a pour but l'amélioration

du bien-être personnel et celui de sa collectivité tandis que la participation électorale ou politique a pour objectif de prendre part aux décisions de la collectivité (Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (TCFJRQ), 2012). La participation citoyenne se traduit donc autant par des actions individuelles que des actions collectives, c'est-à-dire des actions effectuées en groupe ou à travers des mouvements organisés. C'est la « prise de conscience de ses besoins et de ceux de sa communauté qui mène le citoyen à poser des actions, ponctuelles ou régulières, individuelles ou collectives, afin de transformer son milieu en vue de l'améliorer » (TCFJRQ, 2012, p. 4). Cependant, si la participation citoyenne renvoie à la participation aux activités de la communauté, l'engagement écocitoyen mise davantage sur l'implication active dans des questions sociales et politiques à vocation environnementale.

L'écocitoyenneté s'est aussi définie en regard du concept d'activisme. Selon Reis (2020), le concept d'activisme fait référence à « un processus collectif et démocratique, basé sur la recherche et la négociation de solutions dans la résolution de problèmes socio-environnementaux » (Reis, 2020, p. 140). Il ajoute que, malheureusement, le concept d'activisme est souvent perçu de façon négative dans la société, car il peut être associé à des groupes utilisant parfois la violence dans leurs revendications, telle l'image de manifestant.es défiant la police lors d'un regroupement public. Cet auteur soutient que l'activisme est un aspect important de l'écocitoyenneté et qu'il est important de permettre aux étudiant.es de participer à ce type d'initiatives afin qu'ils.elles puissent développer les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir des agent.es de changement actif.ves dans la société.

Finalement, l'éducation à l'écocitoyenneté est définie comme « un type d'éducation qui cultive un ensemble de connaissances cohérent et adéquat, ainsi que des compétences, valeurs et attitudes nécessaires au citoyen environnemental » (European Network for Environmental Citizenship, 2018a, p. paragr. 27). Plusieurs organisations ont situé les composantes et les contributions de l'éducation à l'écocitoyenneté. Les établissements d'enseignement y ont d'ailleurs été identifiés comme des acteurs incontournables et en position favorable pour promouvoir l'éducation à l'écocitoyenneté. Sur le plan international, les Nations Unies ont souligné l'importance des établissements d'enseignement concernant la protection de l'environnement. Dans son rapport intitulé *L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous*, il est décrit comment le domaine de l'éducation permet de développer des connaissances environnementales et de durabilité ainsi que des habitudes de vie écoresponsables (UNESCO, 2017). De plus, leur rapport sur le développement durable intitulé *Transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030*, présente 17 objectifs de développement durable visant à éliminer la pauvreté et préserver notre planète (Nations Unies, 2015). Le domaine de l'éducation y occupe une place importante avec notamment un objectif spécifique, dont l'éducation de qualité, et il est interpellé à plusieurs reprises dans les autres objectifs de

développement durable afin de faciliter et de générer des capacités pour atteindre ces objectifs durables (Williams, 2021).

Les Nations Unies ont également, un programme pour encourager la protection de l'environnement. Dans le rapport GEO-6 pour la jeunesse, écrit par les jeunes et pour les jeunes, il est précisé les rôles que les jeunes peuvent occuper pour participer au changement transformationnel afin de préserver l'environnement (United Nations Environment Programme, 2021). La première section contient de l'information à propos de l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, des systèmes naturels et des défis environnementaux. La deuxième section introduit le concept de santé planétaire pour une population en santé et un avenir durable pour tous et explique les changements à effectuer pour transformer le modèle de société actuel. La troisième section propose un modèle d'économie circulaire et aborde les défis pour créer un monde durable. Enfin la quatrième et dernière section présente des choix de carrière tenant compte de la protection environnementale (United Nations Environment Programme, 2021).

Au Québec, le Plan d'action jeunesse 2021-2024 du Gouvernement du Québec a inclus un nouvel axe concernant l'environnement (Gouvernement du Québec, 2021). Ce plan encourage l'accompagnement des jeunes voulant s'impliquer et développer des projets à caractère environnemental et facilite l'accès à des ressources ainsi qu'à des financements (Gouvernement du Québec, 2021). Par exemple, il énumère les partenaires pouvant aider les projets à caractère environnemental allant de bourses pour les étudiant.es, aux opportunités de réseautage, à de l'aide à la formation de comité environnemental et aux projets pour la promotion de transport actif (Gouvernement du Québec, 2021). ENvironnement JEUnesse est un organisme qui vient en aide aux étudiant.es québécois.es en contribuant au développement de leurs connaissances et de leurs compétences afin qu'ils.elles puissent agir dans leurs milieux. Avec le programme « Cégep vert », les établissements d'enseignement collégiaux bénéficient d'un accompagnement dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ENvironnement JEUnesse, 2023a). S'ils le désirent, les cégeps peuvent également aller chercher leur certification environnementale, mais cette étape du programme est facultative. ENvironnement JEUnesse offre également des outils sous forme de fiches projets et de guides pour les professeur.es voulant instaurer des projets à caractère environnemental dans leur cégep (ENvironnement JEUnesse, 2023b).

1.2 Les modèles conceptuels mobilisés dans l'étude de l'écocitoyenneté

Les auteur.es de l'ouvrage *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, qui ont fait connaître le MECE, ont également souligné que plusieurs modèles conceptuels, non spécifiques à

l'écocitoyenneté, pouvaient être utilisés pour documenter les composantes de l'écocitoyenneté (Goldman et al., 2020). Selon ces auteur.es, considérant que l'écocitoyenneté implique des comportements pro-environnementaux de la part des citoyen.nes afin qu'ils et elles exercent leurs droits et obligations en matière d'environnement, c'est tout naturellement que la plupart des modèles mobilisés relevaient d'une approche comportementale. Goldman et al. (2020) distinguent quatre catégories de modèles comportementaux mobilisés dans le domaine de l'écocitoyenneté.

1) Les modèles basés sur les connaissances et la sensibilisation des populations. Ces modèles, remis en question par les données probantes, supposent un lien linéaire entre l'augmentation des connaissances, une attitude positive et l'adoption comportementale (Goldman et al., 2020).

2) Les modèles basés sur les attitudes, les normes et les valeurs. Ces modèles soulignent l'influence de ces variables psychosociales sur l'intention et l'adoption comportementale. À titre d'exemple, cela inclut le modèle d'activation des normes morales (*Norm-Activation Model*) de Schwartz (1977) qui suggère que les normes morales et les valeurs altruistes telles que l'équité et la justice sociale sont des déterminants de l'adoption de comportements prosociaux (*prosocial behaviors*) (Fleury-Bahi, 2010). Ce modèle soutient également que ces normes et valeurs, faisant en sorte d'aider les autres et de protéger l'environnement, sont transmises par des processus d'éducation et de communication. De façon similaire, Stern et al. (1999) ont développé la théorie des comportements environnementaux valeur-croyance-norme (*Value Belief Norm*). Ce modèle suggère que les valeurs (altruistes, égoïstes), les croyances environnementales et les normes personnelles (favorables à l'écologie) sont les trois déterminants des comportements pro-environnementaux (Fleury-Bahi, 2010). Le modèle du *New Environmental Paradigm* (Dunlap & Van Liere, 2008) décline trois dimensions de la conscience environnementale et que celles-ci sont associées aux personnes souhaitant adopter des comportements pro-environnementaux (Fleury-Bahi, 2010). Enfin, l'un des modèles les plus utilisés en psychologie sociale concernant les comportements pro-environnementaux est celui de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) (Goldman et al., 2020). Ce modèle a été retenu dans le cadre de cette étude car il bénéficie d'un fort support empirique pour l'étude des facteurs influençant l'adoption d'un comportement pro-environnemental, à l'aide de méthodes de recherche qualitatives (ex. : par entretien) ou quantitatives (ex. : par enquête) (Klößner, 2013). Il sera expliqué en détail au chapitre 2.

3) Les modèles basés sur les aptitudes, l'efficacité personnelle et les facteurs situationnels. Parmi ces modèles, on distingue le modèle de comportement environnemental responsable (*Responsible Environmental Behavior*) proposé par Hines et al. (1987) et mis à jour par Hungerford et Volk (1990). Ce modèle inclut trois catégories de variables qui influencent le comportement pro-environnemental : celles relevant de la sensibilisation aux enjeux environnementaux, celles relevant de l'appropriation des enjeux environnementaux (c.-à-d. en attribuant

aux enjeux environnementaux une importance personnelle), et celles relevant du sentiment de pouvoir influencer les enjeux environnementaux (c.-à-d. un sentiment *d'empowerment*) (Goldman et al., 2020). Selon ce modèle, une personne doit évoluer à travers les trois catégories de variables pour arriver à l'adoption d'un comportement pro-environnemental.

4) Les modèles intégrateurs. En se basant sur les recommandations de Stern (2000), Hansmann et Steimer (2015) ont développé un modèle intégrateur proposant cinq catégories de facteurs influençant l'adoption des comportements pro-environnementaux : les facteurs de motivation personnelle (ex. : les attitudes, les valeurs et les normes personnelles), les connaissances et les compétences personnelles, les facteurs sociaux (normes sociales, rôles, pressions, dynamiques de groupe), les facteurs contextuels (ex. : les facilitateurs ou barrières) ainsi que les habitudes (Goldman et al., 2020).

Une des limites de l'ouvrage *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, est d'avoir essentiellement étudié les contributions des modèles comportementaux à l'étude de l'écocitoyenneté. En effet, au-delà des modèles proposés par Goldman et al. (2020), il est possible de recenser quelques modèles non comportementaux et spécifiques au domaine de l'écocitoyenneté. À titre d'exemple, on peut distinguer le modèle éco-ontogénétique de Berryman (2003) qui suggère que le rapport qu'une personne développe avec son environnement est construit en trois étapes (Robert-Mazaye et al., 2021). Premièrement, les expériences positives et sécurisantes vécues par l'enfant pendant la période de la petite enfance, de 0 à 6 ans, sont essentielles pour la construction du lien d'attachement de l'enfant à l'environnement naturel. Deuxièmement, au cours de l'enfance, de 6 à 12 ans, ce lien d'attachement à l'environnement peut être consolidé si l'enfant est bien entouré. Troisièmement, pendant l'adolescence, de 12 à 18 ans, le rapport à la nature est plus intellectualisé. L'adolescent réfléchit et porte un regard critique sur le monde qui l'entoure. S'il se sent interpellé par les enjeux environnementaux, il pourra faire ses choix et agir de façon à protéger l'environnement (Robert-Mazaye et al., 2021). Selon le modèle de Dobson (2003), l'écocitoyen est conscient de la notion de répartition inéquitable des ressources et a pour valeur centrale la justice sociale, c'est pourquoi il choisit de repenser ses gestes et ses habitudes individuelles au quotidien et d'adopter des comportements pro-environnementaux dans sa vie privée et publique (Jagers et al., 2016).

1.3 Les facteurs d'influence de l'écocitoyenneté chez les jeunes

De nombreuses études ont été menées afin de documenter les facteurs influençant l'écocitoyenneté chez les jeunes (ou pour documenter les comportements pro-environnementaux conçus comme des composantes de l'écocitoyenneté). Afin d'en faire la recension dans le cadre du présent projet, une recherche documentaire a été menée dans les bases de données PubMed, Érudit, Web of Science et Academic Search Premier à l'aide des mots-clés suivants et leurs synonymes : écocitoyenneté, établissements d'enseignement et étudiant.es ou

jeunes adultes (la stratégie complète est présentée en Annexe A). Considérant que le présent projet s'intéressait à l'écocitoyenneté chez les cégépien.nes, les études abordant l'écocitoyenneté chez les enfants et les adolescent.es (c.-à-d. de moins de 16 ans), publiées avant l'année 2000, et présentant des interventions conduites à l'extérieur des établissements scolaires ou dans les programmes d'étude spécialisés étaient exclues de la recension. Au total, 23 études ont été identifiées dont 10 de type quantitatif, quatre de type qualitatif, cinq mobilisant des méthodes mixtes, trois revues de la littérature et une méta-analyse. La majorité des études provenaient de l'Europe et des États-Unis (Asie (2), Afrique (1), Canada (2), Québec (0)). Parmi ces études, 16 s'intéressaient uniquement aux facteurs d'influence, quatre s'intéressaient uniquement aux interventions et trois s'intéressaient à la fois aux facteurs d'influence et aux interventions favorisant le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes. La liste des références de ces 23 études est proposée en Annexe B. Plusieurs leçons peuvent être tirées de cette recension.

De façon générale, ces études soulignent que les jeunes s'intéressent et sont préoccupé.es par les enjeux environnementaux (Arnold et al., 2009; Carducci et al., 2021; Corner et al., 2015; Fielding & Head, 2012). À titre d'exemple, une revue de littérature a été réalisée par Corner et al. (2015) et réunissait 108 études, majoritairement issues de l'Europe, de l'Australie et des États-Unis et mobilisant des données d'enquête ainsi que des recherches qualitatives. Il se dégage de cette revue que les émotions négatives comme le sentiment d'anxiété, de stress et de désespoir sont un élément central de l'expérience des jeunes, notamment en ce qui concerne les changements climatiques. Il s'en dégage également que les jeunes identifient leur gouvernement comme l'acteur principal et ayant le plus haut niveau de responsabilité dans la résolution des problèmes environnementaux et ils.elles expriment un faible niveau de confiance à son égard. Cette recension a mis en évidence que les jeunes sont insatisfait.es des processus politiques et que leur taux de vote est très bas dans plusieurs pays du monde. Enfin, les jeunes rapportaient également qu'ils.elles ne percevaient pas ce qu'ils ou elles pourraient faire en réponse aux changements climatiques, que leur sentiment d'auto-efficacité dans ce domaine était limité et que leur engagement personnel vis-à-vis de ces enjeux était conséquemment susceptible d'être faible (Corner et al., 2015).

1.3.1 Les études quantitatives et mixtes sur les facteurs influençant l'écocitoyenneté chez les jeunes

Il s'est dégagé de notre recension 10 études quantitatives et cinq études mixtes menées auprès des jeunes. Celles-ci documentaient essentiellement les facteurs influençant l'adoption de comportements pro-environnementaux de type individuel et réalisés dans le cadre privé (ex. : l'achat de produits écoresponsables (Amoako et al., 2020; Hansmann et al., 2020; Taufique & Vaithianathan, 2018), le tri des déchets (Hansmann et al., 2020), l'utilisation du transport actif ou la diminution de sa consommation de viande (Pickering et al.,

2020). Parmi ces études, il est apparu que quatre études ont eu recours au modèle de la théorie du comportement planifié (TCP) d'Ajzen (1991) afin de comprendre l'adoption de ces comportements pro-environnementaux individuels et relevant de la sphère privée chez les jeunes. Une étude effectuée au Luxembourg (De Leeuw et al., 2015) a souligné l'utilité de la TCP en tant que cadre conceptuel pour comprendre l'intention et l'adoption d'un comportement pro-environnemental. Dans cette étude, le modèle standard de la TCP expliquait 68,1% de la variance de l'intention et 27,3% de la variance de l'adoption comportementale, ce qui est un taux très satisfaisant. De façon générale, il se dégageait de ces études basées sur la TCP que l'intention et la perception de contrôle avaient la plus grande influence sur l'adoption comportementale (Correia et al., 2021; De Leeuw et al., 2015; Taufique & Vaithianathan, 2018), que la norme subjective descriptive (perception que le comportement est adopté dans son environnement) avait un effet modéré (Correia et al., 2021; De Leeuw et al., 2015), que l'attitude avait un effet faible (Amoako et al., 2020; De Leeuw et al., 2015; Taufique & Vaithianathan, 2018), et que la norme subjective injonctive (sociale) (perception que les personnes de l'entourage sont favorables ou s'attendent à l'adoption comportementale) n'avait pas d'effet (De Leeuw et al., 2015).

Dans l'ensemble de ces études mobilisant des méthodes quantitatives ou mixtes de recherche, indépendamment des modèles conceptuels utilisés, plusieurs autres constats pouvaient être soulevés. Tout d'abord, la perception de contrôle (perception que l'on est capable ou qu'il serait facile d'adopter le comportement) a semblé exercer une influence majeure dans plusieurs études, tant sur l'intention que sur l'adoption comportementale (Busch et al., 2019; Correia et al., 2021; De Leeuw et al., 2015; Sarrasin et al., 2022; Taufique & Vaithianathan, 2018). À titre d'exemple, dans l'étude de De Leeuw et al. (2015), la présence des conditions facilitantes comme d'avoir accès à de l'information de qualité sur les enjeux environnementaux, d'avoir accès à des recommandations sur les comportements pro-environnementaux appropriés, d'avoir les moyens financiers nécessaires, d'avoir un environnement facilitant (ex. : avoir des bacs de recyclage) était associée à l'intention d'adopter un comportement pro-environnemental. En parallèle, le fait de rencontrer des barrières était associé à une plus faible intention ou adoption de comportements pro-environnementaux. À titre d'exemple, dans l'étude australienne de Fielding et Head (2012), la difficulté perçue du comportement (la paresse), le manque de temps, le manque d'argent, la perception que ces actions ne sont pas efficaces pour préserver l'environnement, la perception qu'il n'y a pas d'alternative à ce qu'ils ou elles font actuellement ou le manque de connaissances ou de compétences pour réaliser le comportement pro-environnemental étaient mentionnés par au moins un tiers des participants.

En ce qui concerne l'influence de l'attitude (perception qu'il y a plus d'avantages que de désavantages) sur l'intention d'adopter un comportement pro-environnemental, les études présentaient des résultats mitigés. L'étude de Correia et al. (2021) ne rapportait pas d'impact significatif de l'attitude sur l'intention et une revue de

littérature sur les comportements d'alimentation durable rapportait également un rôle mitigé de l'attitude (Aguirre Sánchez et al., 2021). Dans l'étude de De Leeuw et al. (2015), le fait de croire que les comportements permettraient d'économiser l'énergie, de garder la planète propre et de protéger l'environnement naturel était associé à l'intention (De Leeuw et al., 2015). Dans l'étude italienne de Carducci et al. (2021), alors que 70% des élèves interrogés rapportaient une attitude favorable aux comportements pro-environnementaux, seulement 20% d'entre eux adoptaient des comportements pro-environnementaux (mis à part le tri des déchets).

En ce qui concerne l'influence des normes, la norme subjective descriptive (perception que le comportement est adopté par mon entourage) influençait favorablement l'intention comportementale dans l'étude de De Leeuw et al. (2015). Dans l'étude de Sarrasin et al. (2022), le sentiment d'obligation intergénérationnelle influençait l'adoption de comportements pro-environnementaux et dans l'étude de Busch et al. (2019), la norme sociale influençait l'adoption comportementale. Par contre, dans les autres études ayant évalué la norme subjective injonctive (perception que mon entourage serait favorable ou s'attendrait à l'adoption comportementale), elle présentait peu ou pas d'influence dans certaines de ces études (De Leeuw et al., 2015; Taufique & Vaithianathan, 2018), mais démontrait un impact significatif dans une autre (Correia et al., 2021). La norme morale n'est pas non plus apparue avec une influence positive (De Leeuw et al., 2015).

En ce qui concerne l'influence des connaissances environnementales sur l'intention ou l'adoption comportementale, les résultats des études étaient mitigés, comme le souligne la recension des écrits de Aguirre Sánchez et al. (2021). À titre d'exemple, si dans l'étude de Correia et al. (2021) ou celle de Busch et al. (2019), les connaissances environnementales n'ont pas paru avoir un effet significatif, dans l'étude de Amoako et al. (2020), celles-ci influençaient de façon significative et positive l'adoption comportementale. En ce qui concerne l'empathie, celle-ci a paru influencer indirectement l'intention et l'adoption comportementales dans une étude et cela suggérait que les interventions devraient être dirigées vers les personnes ayant un niveau d'empathie faible, puisque ces dernières sembleraient moins enclines à adopter des comportements pro-environnementaux (De Leeuw et al., 2015). L'identité personnelle (étiquettes ou qualités pro-environnementales que les gens utilisent pour se décrire) a aussi paru influencer l'intention et l'adoption de comportements pro-environnementaux (Hansmann et al., 2020). Les personnes ayant une identité personnelle environnementale plus forte déclaraient qu'elles effectuaient davantage d'actions écologiques, se sentaient plus en harmonie avec la nature et se préoccupaient davantage de l'environnement. De façon similaire, les personnes ayant le sentiment de devoir fournir des efforts ou des sacrifices pour préserver la nature s'engageaient davantage dans des actions pro-environnementales.

Pour finir ce portrait des facteurs influençant l'engagement dans des comportements pro-environnementaux, les variables sociodémographiques ont également paru jouer un rôle. De façon générale, parmi les jeunes adultes

et les étudiant.es, être parmi les plus âgé.es était associé à adopter davantage de comportements pro-environnementaux (Fielding & Head, 2012; Hansmann et al., 2020; Levine & Strube, 2012). En regard du genre, dans la plupart des études, le fait d'être une femme était positivement associé à l'engagement dans des comportements pro-environnementaux (Aguirre Sánchez et al., 2021; Fielding & Head, 2012; Hansmann et al., 2020). Dans une revue de la littérature sur les pratiques d'alimentation durable, les femmes présentaient des niveaux d'adoption comportementale plus élevés (mis à part pour le gaspillage alimentaire) (Aguirre Sánchez et al., 2021). Cependant, dans l'étude de De Leeuw et al. (2015), le genre n'avait pas d'effet.

1.3.2 Les études qualitatives sur les facteurs influençant l'écocitoyenneté chez les jeunes

Trois études qualitatives ont également exploré l'écocitoyenneté. Contrairement aux études quantitatives ou mixtes, il ressort que ces études qualitatives se sont principalement intéressées à l'écocitoyenneté dans son acceptation plus large, en prenant en compte les comportements pro-environnementaux collectifs et mis en œuvre dans la sphère publique. Dans leur recherche, Ahmad et al. (2012) ont exploré quatre thèmes en lien avec l'écocitoyenneté chez de jeunes Malaisiens, soit la sensibilisation aux enjeux environnementaux, la compréhension de ces enjeux, la perception de ces enjeux et leur participation à des actions écocitoyennes. Six groupes de discussion composés de cinq à six jeunes de 18 à 25 ans provenant de la Malaisie, de la Chine et de l'Inde ont permis de constater les résultats suivants. Au niveau de la sensibilisation, les répondant.es étaient généralement conscient.es des enjeux environnementaux, mais leurs connaissances étaient limitées. Concernant la compréhension, les participant.es étaient capables de fournir des exemples avec les termes scientifiques, mais démontraient une compréhension superficielle ou de base. Pour ce qui est de la perception, les répondant.es admettaient que la préservation de l'environnement est un sujet important et regrettaient le manque d'installations adéquates ou facilitant le recyclage ainsi que le manque d'engagement et d'efficacité des autorités locales dans la gestion des enjeux environnementaux. Enfin, sur le plan de la participation, si les médias sociaux ont paru faciliter le partage d'information, c'étaient surtout les établissements d'enseignement qui paraissaient jouer un rôle important dans le développement de l'écocitoyenneté ou des pratiques pro-environnementales. Les communautés religieuses organisaient également des activités environnementales avec les élèves comme le nettoyage de la plage, la plantation d'arbres ou la collecte de dons. Les jeunes rapportaient également qu'ils.elles ne commentaient pas ou ne conseillaient pas les autres jeunes sur leurs pratiques environnementales de façon à ne pas froisser leurs pairs, ne pas s'immiscer dans leurs choix et à maintenir l'harmonie sociale (Ahmad et al., 2012).

Une étude canadienne a été menée en Nouvelle-Écosse afin de dégager les facteurs ayant influencé l'engagement des jeunes leaders environnementaux (Arnold et al., 2009). Un total de 12 entrevues semi-

structurées ont été effectuées auprès de jeunes âgés de 16 à 19 ans. Les principales influences identifiées par les jeunes sur leur action environnementale étaient leurs parents, leurs expériences en plein air durant l'enfance, leurs ami.es, leurs modèles (*role models*), leurs enseignant.es, les groupes de jeunes fréquentés, ainsi que les conférences ou les rassemblements auxquels ils.elles ont participé. Des données similaires avaient d'ailleurs été rapportées lors d'études menées sur les expériences de vie significatives des écologistes adultes (Arnold et al., 2009).

Une étude suédoise a exploré les perceptions de 22 étudiant.es au dernier cycle du secondaire sur la solidarité, notamment pour faire face aux enjeux sociaux et environnementaux (Torbjörnsson & Molin, 2015). L'analyse des données a permis de constater que les étudiant.es considéraient l'avenir comme un défi individuel plutôt qu'un défi collectif. En ce qui concerne la résolution des défis futurs, tels que la menace climatique, leur confiance envers les scientifiques et les professionnel.les était élevée. Cependant, peu d'élèves faisaient confiance aux politicien.nes et peu d'entre eux ou elles croyaient que l'école, les enseignant.es et les élèves pourraient jouer un rôle actif sur ces défis futurs (Torbjörnsson & Molin, 2015).

1.3.3. Les études ayant documenté les facteurs influençant des comportements pro-environnementaux collectifs

Comme mentionné précédemment et illustré par le MECE (cf. p. 8), l'écocitoyenneté peut renvoyer tant à des comportements pro-environnementaux réalisés de façon individuelle (ex.: tri des déchets) ou dans un collectif (ex. : plaidoyer pour le recyclage au sein d'un comité environnement). Dans le contexte où la majorité des études recensées s'intéressaient essentiellement aux comportements pro-environnementaux individuels, il a semblé important d'analyser plus étroitement les trois études présentant des données sur les facteurs influençant l'adoption des comportements pro-environnementaux mis en œuvre dans des collectifs.

Une méta-analyse ayant considérée 104 études a été menée sur le sentiment d'identité pro-environnementale et ses liens avec l'adoption de comportements pro-environnementaux individuels et dans un collectif ou un groupe (Udall et al., 2021). Selon cette étude, l'identité pro-environnementale individuelle correspondait à la façon dont les personnes se décrivaient et se reconnaissaient individuellement ou personnellement comme désirant protéger l'environnement, tandis que l'identité pro-environnementale de groupe correspondait à la façon dont les personnes se décrivaient et se reconnaissaient comme faisant partie d'un groupe qui désire protéger l'environnement. Il est ressorti de cette étude que l'identité pro-environnementale individuelle était plus fortement associée aux comportements pro-environnementaux (individuels et de groupe) que l'identité de groupe. De plus, l'association était plus forte lorsque l'identité et le comportement appartenaient à la même catégorie; c.-à-d. que l'identité pro-environnementale individuelle était plus fortement associée aux comportements pro-environnementaux individuels et que l'identité pro-environnementale de groupe était plus fortement associée

aux comportements pro-environnementaux de groupe. Selon les auteur.es de cette étude, distinguer l'identité pro-environnementale individuelle de celle de groupe pourrait permettre de mieux comprendre ce qui pousse les personnes à adopter les différents types de comportements pro-environnementaux et de développer des interventions plus efficaces.

D'autres chercheur.es ont constaté que la plupart des publications concernant les facteurs d'influence des comportements pro-environnementaux se concentraient sur l'étude des facteurs individuels, car ces études ont été réalisées dans des pays aux valeurs individualistes (Wang et al., 2021). Ces auteur.es ont donc émis l'hypothèse que les données seraient différentes dans des pays moins individualistes. Partant de ce constat, ils.elles ont effectué une étude quantitative afin de documenter auprès d'étudiant.es d'un pays individualiste et d'un pays collectiviste (Pays-Bas et Chine) leurs valeurs pro-environnementales individuelles et de groupe, leur identité pro-environnementale individuelle et de groupe ainsi que leurs comportements pro-environnementaux. Les résultats indiquent que les valeurs pro-environnementales individuelles, principalement par le biais de l'identité pro-environnementale individuelle, prédisaient les comportements pro-environnementaux dans les deux pays. Aussi, dans les deux pays, l'association entre les valeurs et l'identité pro-environnementale de groupe et les comportements pro-environnementaux était plus faible que l'association entre ces mêmes variables à l'échelle individuelle (Wang et al., 2021).

Enfin, on peut également souligner les résultats de la revue systématique de Aguirre Sánchez et al. (2021), incluant 40 études et portant sur les facteurs d'influence des pratiques d'alimentation durable chez les étudiant.es universitaires. Il est ressorti de cette revue que les 40 études ont documenté les facteurs individuels pouvant influencer les pratiques à l'étude, mais que seulement 11 parmi les 40 ont exploré l'influence de facteurs sociaux ou situationnels. Si cette étude ne porte pas exactement sur les actions écocitoyennes de groupe, elle met néanmoins en lumière le peu d'attention portée aux facteurs sociaux et situationnels.

1.4. Les interventions favorisant le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes

Cette section vise à présenter de manière synthétique les sept études consultées à la suite de la recension des écrits et portant sur les interventions favorisant le développement de l'écocitoyenneté chez les jeunes. Une étude soutenait le développement de l'écocitoyenneté par le biais d'un cours qui permettait aux étudiant.es d'analyser un problème environnemental en équipe et de présenter des solutions à la classe ainsi qu'à la communauté (Allevato & Marques, 2011), et trois études encourageaient l'adoption d'un comportement pro-environnemental dans un établissement d'enseignement (la participation à un jardin communautaire à l'université (Eugenio-Gozalbo et al., 2021), la gestion des déchets à la cafétéria (Árnadóttir Á et al., 2018) et

l'usage de bouteilles d'eau réutilisables sur le campus (Santos & van der Linden, 2016)). Une étude était une revue systématique portant sur les activités de sensibilisation aux débris marins et les comportements pro-environnementaux recommandés (Canosa et al., 2021), et une étude était une revue systématique faisant la synthèse des recommandations pour une communication efficace sur les changements climatiques auprès des jeunes (Corner et al., 2015). Enfin, une étude proposait des recommandations pour développer des interventions efficaces et instaurer des conditions facilitantes en vue de l'adoption de comportements pro-environnementaux chez des étudiant.es (De Leeuw et al., 2015).

Une revue systématique de la littérature a récemment été effectuée sur la compréhension et l'attitude des jeunes à l'égard des débris marins et a permis de synthétiser 20 études (Canosa et al., 2021). Les résultats ont démontré que les études étaient généralement regroupées autour de trois thèmes principaux : 1) la compréhension et les attitudes des enfants et des jeunes envers les débris marins, 2) la sensibilisation à l'environnement et les connaissances des jeunes à la suite des activités et des interventions de conservation et 3) les modèles de changement de comportements rapportés à la suite des programmes éducatifs ou des activités pratiques de conservation de l'environnement. Les jeunes avaient une connaissance des débris marins, principalement grâce à l'école, à Internet, à la télévision et à leurs expériences personnelles liées à l'océan. Un certain nombre d'études ont montré comment les connaissances et la sensibilisation des jeunes aux débris marins ont augmenté à la suite de programmes éducatifs, d'excursions et d'activités pratiques de conservation. D'autres études sont allées au-delà des simples programmes éducatifs et des excursions sur le terrain et ont fait participer activement les jeunes à la recherche elle-même; cela a eu un impact positif sur leurs connaissances, leur compréhension des débris marins, ainsi que sur la probabilité d'un changement de comportement. Les changements de comportements ont consisté à choisir des articles avec moins d'emballages, à ramasser les déchets et à encourager les autres à en faire autant. Cependant, aucun changement significatif n'a été constaté dans le comportement d'élimination ou de recyclage des participant.es. Aucune de ces études n'a évalué le maintien du changement de comportement sur le long terme. Les programmes d'éducation marine ou environnementale élaborés par des jeunes pour des jeunes sont encore assez récents et, à ce titre, leur impact et leur efficacité doivent être étudiés dans le cadre de la recherche sur l'éducation environnementale (Canosa et al., 2021).

Selon la revue de littérature internationale effectuée par Corner et al. (2015), lorsqu'il était question de faciliter l'engagement des jeunes, plusieurs leçons ont pu être tirées. Premièrement, tout comme dans la population en général, transmettre de l'information pertinente sur la science des changements climatiques ou sur les comportements et les politiques à adopter par les jeunes n'a pas suffi à créer un engagement efficace. Les messages devraient être présentés en lien avec des valeurs et des champs d'intérêt importants pour les jeunes. Par exemple, aborder des sujets qui passionnent les jeunes et qui peuvent être affectés par les changements

climatiques. Les intérêts des jeunes ne devraient pas être tenus pour acquis, mais obtenus par le biais d'exercices de validation. Deuxièmement, il était important de connaître le public cible et de porter attention aux messager.ères en communication. Cette étude a identifié les parents, les enseignant.es, les pairs et les scientifiques comme des messager.ères de confiance auprès des jeunes pour transmettre les messages sur les changements climatiques. Troisièmement, il semblait important de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes, car cette variable a été identifiée dans plusieurs études comme étant un obstacle à l'engagement comportemental. Pour encourager le changement de comportement, c'est l'aspect expérientiel qui semblait être le plus important : le choix de sujets et de médias proposés par les jeunes, de préférence par le biais d'une approche par les pairs, a permis de promouvoir un comportement durable. En ce qui avait trait à la modification du comportement environnemental sur le long terme, les activités de groupe et les programmes dirigés par les pairs pouvaient s'avérer plus efficaces que les campagnes d'information. De tous les messager.ères, les jeunes semblaient être les plus prometteurs et ils.elles auraient la possibilité de promouvoir des normes sociales positives dans cette tranche d'âge en matière d'engagement face aux changements climatiques. Les normes sociales négatives associées aux comportements pro-environnementaux ont été identifiées comme un défi pour la communication avec les jeunes de même que les comportements pro-environnementaux qui entrent en conflit avec d'autres priorités. Enfin, les jeunes semblaient moins intéressé.es à contester la position ou les arguments des groupes climatosceptiques organisés. Par conséquent, afin de promouvoir l'engagement chez les jeunes, il serait plus efficace de miser sur les bienfaits tangibles des politiques climatiques, par exemple des bénéfiques pour la santé, plutôt que sur la crédibilité de la science. Malgré plusieurs décennies de recherche à propos d'une communication plus efficace auprès du grand public au sujet des changements climatiques, les connaissances sur la façon dont les jeunes de 12 à 25 ans s'engageaient face à cet enjeu environnemental semblaient limitées (Corner et al., 2015).

Selon De Leeuw et al. (2015), la forte incidence de la perception de contrôle sur les intentions et sur le comportement était particulièrement remarquable. Cette constatation soulignait l'importance de créer des conditions facilitant l'adoption de comportements écologiques et d'éliminer tout obstacle potentiel. Les normes subjectives descriptives, ou les perceptions qu'ont les jeunes des comportements adoptés par les gens importants pour eux, ont eu un impact significatif sur l'intention d'adopter un comportement pro-environnemental, ce qui n'a pas été le cas des normes subjectives injonctives, ou les perceptions qu'ont les jeunes de ce que les gens importants pour eux pensent qu'ils.elles doivent faire. Cela démontrait que les adolescent.es accordaient plus d'importance à ce que les gens faisaient plutôt qu'à ce qu'ils disaient. L'empathie n'a pas eu d'effet direct sur les intentions, mais on a constaté qu'elle influençait indirectement les intentions et le comportement par ses effets significatifs sur les croyances comportementales, normatives et de contrôle. Pour être plus efficaces, les interventions devraient être dirigées vers les personnes ayant un niveau d'empathie faible, puisque ces dernières sont moins enclines à adopter des comportements pro-environnementaux. Même si l'essentiel des

résultats démontrait que les outils pouvaient aider les étudiant.es à adopter des comportements pro-environnementaux, comme avoir des imprimantes qui impriment recto verso, des poubelles de recyclage à la maison, des films, des documentaires et des articles intéressants sur l'environnement naturel qui conviennent aux adolescent.es, des autocollants, des panneaux et des guides vocaux précisant les comportements à adopter et la manière de le faire, pour les recherches futures, les chercheur.es devraient être conscient.es que ce ne sont pas les seuls facteurs pouvant aider l'adoption de comportements pro-environnementaux. Les croyances de contrôle d'une situation écoresponsable réelle ne sont pas nécessairement les mêmes que celles utilisées dans une situation hypothétique dans laquelle le modèle de la TCP est évalué. Ainsi, les présents résultats suggéraient que les interventions visant à faciliter l'adoption du comportement pro-environnemental chez les jeunes devraient cibler les croyances de contrôle ainsi que les croyances comportementales et normatives (De Leeuw et al., 2015). Selon Ajzen (1991), les croyances comportementales, ou les avantages et les inconvénients perçus quant au fait d'adopter un comportement, déterminent l'attitude envers l'adoption de ce comportement. Les croyances normatives désignent la perception que des personnes ou groupes de personnes spécifiques (ex. : mes ami.es, ma famille) soient favorables ou défavorables à l'adoption d'un comportement donné. Enfin, les croyances de contrôle se développent par des expériences antérieures personnelles et selon l'information à propos des ressources disponible. Les auteur.es suggéraient que les recherches futures devraient utiliser les croyances clés identifiées dans cette étude pour développer des interventions éducatives solides visant à favoriser l'adoption de comportements pro-environnementaux chez les jeunes.

Une première étude sous forme de questionnaire en ligne a exploré les déterminants du comportement en matière de tri des déchets parmi les étudiant.es universitaires aux Pays-Bas (Árnadóttir Á et al., 2018). Ensuite, l'effet d'une intervention basée sur la première étude à propos du comportement réel de tri des déchets a été observé. Enfin, une étude semi-qualitative auprès de 59 étudiant.es a été menée comme évaluation du processus de l'intervention. Les résultats de la première étude démontrent que : les élèves ont une connaissance limitée du tri des déchets, une forte intention de trier les déchets, une opinion positive du tri des déchets en général et pensaient qu'ils pouvaient trier les déchets correctement. Selon les résultats de la deuxième étude, un peu plus de la moitié des déchets étaient correctement recyclés. Une intervention avec de l'information supplémentaire n'a pas eu d'effet significatif sur l'amélioration du comportement de recyclage, bien que les étudiant.es aient évalué l'intervention de manière positive. Certain.es étudiant.es ont suggéré que davantage d'information soit disponible là où la prise de décision effective a lieu. Enfin, cette étude conclut que, bien que les étudiant.es aient une attitude positive et soient disposé.es à adopter un comportement pro-environnemental, il existait un écart entre l'intention et le comportement réels. De nouvelles interventions seront nécessaires pour inciter les étudiant.es à prendre de bonnes décisions en matière de tri des déchets, là où la prise de décision réelle a lieu (Árnadóttir Á et al., 2018).

L'université de Princeton au New Jersey a mis en place en 2009 un programme innovant intitulé « *Drink Local* » afin de réduire la consommation d'eau en bouteille jetable sur le campus (Santos & van der Linden, 2016). Les résultats ont démontré que les étudiant.es qui ont reçu les bouteilles réutilisables à leur arrivée à Princeton étaient nettement moins enclin.es à boire de l'eau en bouteille jetable et plus susceptibles de soutenir l'interdiction de l'eau en bouteille sur le campus. Les auteur.es de l'étude ont suggéré que d'autres établissements scolaires qui aimeraient offrir des options durables sur leur campus puissent adopter cette stratégie.

En Espagne, il existe un mouvement en faveur de l'incorporation des jardins dans l'enseignement supérieur à des fins diverses, mais surtout en tant que ressource innovante pour enseigner les sciences aux enseignant.es en formation initiale (Eugenio-Gozalbo et al., 2021). Cette étude qualitative avait pour objectifs d'évaluer les impacts d'une telle pratique pédagogique sur l'apprentissage des étudiant.es universitaires et les changements de comportement dans les domaines de l'environnement et de la citoyenneté alimentaire, deux dimensions clés de la citoyenneté contemporaine qui sont essentielles pour parvenir à des sociétés durables. Les résultats ont démontré que la présence de jardins communautaires dans les universités a permis l'apprentissage des pratiques de l'agriculture biologique, une plus grande appréciation du travail agricole, une plus grande volonté de cultiver, une plus grande conscience des impacts environnementaux de l'agriculture, une amélioration des comportements en matière de tri des déchets ainsi qu'une plus grande consommation de fruits et légumes. Cette étude a démontré que l'utilisation des jardins dans l'enseignement supérieur pourrait nourrir deux dimensions de la citoyenneté contemporaine essentielles pour atteindre la durabilité, soit l'augmentation des connaissances et la modification des comportements (Eugenio-Gozalbo et al., 2021).

Aux États-Unis, deux enseignants d'une université à Los Angeles ont créé un cours transdisciplinaire, dans lequel ils ont combiné des aspects de la science, de la spiritualité et de l'environnement dans le but de sensibiliser et de favoriser le développement du concept d'écocitoyenneté chez leurs étudiant.es (Allevato & Marques, 2011). Les données présentées dans leur recherche étaient principalement basées sur une revue de la littérature effectuée par les étudiant.es sur les questions environnementales et la pensée spirituelle, enrichie par des réflexions personnelles ou d'équipe. Leurs résultats ont démontré qu'il existe un besoin de développer des méthodologies éducatives qui permettent aux étudiant.es de devenir des défenseur.es d'une nouvelle société et d'un nouveau mode de pensée, puisqu'un changement d'état d'esprit a été constaté chez les élèves ayant suivi le cours. Enfin, l'engagement des professeur.es et des étudiant.es sur les questions de spiritualité et d'environnement serait essentiel à une époque où les limitations des ressources naturelles, associées à la surpopulation, perturbent les systèmes écologiques à un point tel qu'ils ne sont plus viables (Allevato & Marques, 2011). Selon ces auteurs, c'était la première fois qu'une telle approche éducative était employée, où les élèves ayant suivi le cours à propos de la science, de l'environnement et de la spiritualité sont devenu.es des

facilitateur.rices en présentant leurs projets de session à leur communauté locale. Cette expérience a contribué au développement d'une bonne participation citoyenne chez ces étudiant.es. Pour ces auteurs, il est clair que l'interaction avec la communauté est très importante dans la conception du programme d'études, car elle a permis d'apporter une expérience du monde réel dans la salle de classe et de développer une conscience environnementale et spirituelle. Les activités communautaires et les commentaires émis par les étudiant.es ont permis de démontrer que le cours a été un succès en ce qui concerne son efficacité à changer les attitudes des participant.es vers un mode de vie plus durable. Allevato et Marques (2011) ont conclu en recommandant la mise en œuvre de cours similaires et la surveillance des changements de comportements à long terme des étudiant.es afin de vérifier si ces cours facilitent l'engagement écocitoyen.

1.5 Conclusion de l'état des connaissances

Bien que la majorité des études visant à documenter les facteurs influençant l'écocitoyenneté a été menée auprès d'une clientèle adulte, quelques études ont été conduites chez les jeunes adultes et les étudiant.es (Aguirre Sánchez et al., 2021; Corner et al., 2015). Considérant que ce sont les jeunes qui seront en première ligne pour faire face aux effets de changements environnementaux, il serait dès lors important de porter davantage d'attention à leurs expériences et particularités (Corner et al., 2015). Dans le cadre du présent mémoire, un total de 23 études documentant les facteurs influençant l'écocitoyenneté a été recensé. Parmi ces études, quatre utilisaient la TCP d'Ajzen (1991) et treize abordaient exclusivement les comportements pro-environnementaux individuels et se concentraient sur les facteurs propres aux individus tels que les connaissances, l'attitude et la perception de contrôle.

Dans l'ensemble, les jeunes rapportaient qu'ils.elles se sentaient préoccupé.es par les enjeux environnementaux et que cela pouvait leur faire vivre des émotions négatives comme le stress ou l'anxiété (Corner et al., 2015). Les jeunes rapportaient qu'ils.elles manquaient de confiance dans les responsables politiques et ressentaient de l'insatisfaction quant à leur prise en charge de la crise environnementale (Corner et al., 2015; Torbjörnsson & Molin, 2015). Les jeunes exprimaient également qu'ils.elles se sentaient seul.es, en manque de pouvoir ou avaient un sentiment d'impuissance face à la crise environnementale (Corner et al., 2015). Les jeunes pensaient également que ni eux.elles, ni les enseignant.es, ni l'école ne pouvaient véritablement jouer un rôle actif dans la résolution des enjeux environnementaux (Torbjörnsson & Molin, 2015).

Les facteurs pouvant influencer favorablement l'adoption des comportements pro-environnementaux individuels étaient principalement la perception de contrôle, la norme descriptive, le fait d'être plus âgé.e et le fait d'être une femme. Des résultats plus mitigés étaient rapportés quant à l'influence de l'attitude, des connaissances environnementales et de la norme sociale. Les principaux facteurs d'influence étaient l'entourage proche (parents, ami.es, pairs, professeur.es), les médias sociaux qui permettaient de relayer de l'information, les

communautés religieuses qui organisaient des activités pro-environnementales collectives, les expériences en plein air ainsi que la participation à des conférences et à des rassemblements (Ahmad et al., 2012; Arnold et al., 2009).

Les facteurs détournant de l'adoption des comportements pro-environnementaux individuels chez les jeunes étaient le plus souvent le sentiment de devoir faire un sacrifice ou des efforts, le fait de ne pas percevoir d'autres alternatives, le manque d'argent, de temps ou de support, le fait de penser que son action n'aura pas d'effet et le fait de ne pas savoir s'y prendre pour adopter des comportements pro-environnementaux (Carducci et al., 2021; Fielding & Head, 2012).

En comparaison, peu d'études se sont intéressées aux facteurs influençant l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives telles que l'analyse de l'influence des facteurs individuels versus des facteurs de groupe dans l'adoption de comportements pro-environnementaux (Udall et al., 2021). Une seule étude recensée s'est intéressée à des dimensions plus macro et a voulu savoir si les résultats des recherches effectuées dans les pays où les valeurs individualistes sont prédominantes pouvaient s'appliquer aux pays ayant des valeurs collectives plus fortes où les facteurs associés au groupe prennent plus de place (Wang et al., 2021). À notre connaissance, il n'y a pas de recherche concernant les facteurs influençant l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives des étudiant.es au sein d'un établissement scolaire. Il ne semble pas y avoir de recherche questionnant le personnel d'établissement d'enseignement à propos des perceptions et des enjeux des étudiant.es concernant leur engagement écocitoyen collectif. Pourtant, les actions collectives ont une portée spécifique dans la mesure où elles permettent de mobiliser une collectivité autour d'une vision écocitoyenne (Comeau, 2010).

Quelques interventions ont été documentées afin de promouvoir l'écocitoyenneté dans les établissements d'enseignement. Elles incluaient l'offre de cours sur ce sujet (Allevato & Marques, 2011), la participation à un jardin communautaire au sein de l'établissement (Eugenio-Gozalbo et al., 2021), les excursions, les activités pratiques de conservation et les projets de recherche-action (Ahmad et al., 2012; Canosa et al., 2021).

Finalement, cette recension des écrits a permis de dresser un état des connaissances quant au développement de l'écocitoyenneté auprès des jeunes adultes dans les établissements d'enseignement. Cependant, il importe de noter que cette recension des écrits comporte des limites. En effet, l'écocitoyenneté est un terme polysémique, corrélé à de nombreux concepts, synonymes et enjeux environnementaux et il était donc difficile de tous les inclure dans la stratégie de recherche. De plus, ce ne sont pas toutes les études qui mentionnent la population de jeunes adultes ou d'étudiant.es dans leurs mots-clés ou résumé, ce qui augmente la difficulté de les repérer (Corner et al., 2015). Enfin, le développement de l'écocitoyenneté dans les milieux communautaires,

mais hors des écoles n'a pas été documentée afin de limiter le nombre d'articles à analyser dans le cadre de cette recension.

Chapitre 2 Objectifs et cadres conceptuels de l'étude

2.1 Objectifs de l'étude

Cette étude vise à documenter les facteurs influençant l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives, du point de vue des étudiant.es et des membres du personnel, dans les deux cégeps de la région de la Mauricie. L'étude a été guidée par les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les perceptions de l'engagement des étudiant.es dans les actions écocitoyennes collectives dans les cégeps de la Mauricie?
2. Quels sont les enjeux influençant l'engagement des étudiant.es dans les actions écocitoyennes collectives dans les cégeps de la Mauricie?
3. Quelles sont les conditions perçues pour faciliter l'engagement des étudiant.es dans les actions écocitoyennes collectives dans les cégeps de la Mauricie ?

Ultimement, cette étude permettra de dégager des recommandations afin d'encourager les actions écocitoyennes collectives au sein des deux établissements d'enseignement postsecondaire situés à Trois-Rivières et Shawinigan et plus largement pour les acteur.rices concerné.es par la jeunesse et la transition socioécologique en Mauricie et au Québec.

2.2 Cadres conceptuels de l'étude

Deux cadres conceptuels ont été choisis pour guider cette étude. Le premier modèle est le MECE publié par Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020, p. 240). Ce modèle a été choisi, car il conceptualise les différentes composantes de l'engagement écocitoyen et sera donc utile pour guider l'analyse des données. Ce modèle a été décrit dans le chapitre présentant l'état des connaissances (cf. p. 8).

Le deuxième modèle est celui de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) comme présenté à la Figure 2. Ce modèle a été retenu, car il a fait ses preuves pour l'étude des facteurs influençant l'adoption d'un comportement pro-environnemental, à l'aide de méthodes de recherche qualitatives (ex. : par entretien) ou quantitatives (ex. : par enquête) (Klößner, 2013).

Selon la TCP d'Ajzen (1991), deux variables sont considérées comme influençant de façon prépondérante l'adoption volontaire d'un comportement : il s'agit de l'intention d'adopter le comportement ainsi que la perception de contrôle envers ce comportement. L'intention (ou motivation) d'agir d'une certaine façon est, selon cette

théorie, le meilleur prédicteur de l'adoption d'un comportement. La perception de contrôle correspond à la perception qu'a la personne de sa capacité à adopter un comportement. Selon la TCP, l'intention serait elle-même déterminée par trois variables : l'attitude envers ce comportement, la norme subjective et la perception de contrôle envers le comportement (Ajzen, 1991). Aussi, l'attitude, la norme subjective et la perception de contrôle sont déterminées respectivement par les croyances comportementales, les croyances normatives et les croyances de contrôle.

L'attitude désigne la réponse cognitive et affective associée à la pensée d'adopter soi-même le comportement. L'attitude renvoie à une évaluation globale positive ou négative d'adopter un comportement. Les croyances comportementales, c'est-à-dire les avantages et inconvénients perçus quant au fait d'adopter le comportement (qu'ils soient de nature cognitive ou affective), vont déterminer et fonder l'attitude envers l'adoption d'un comportement. Ainsi, une attitude favorable sera développée envers un comportement perçu comme ayant davantage de bénéfices et une attitude défavorable sera développée envers un comportement perçu comme ayant davantage de conséquences désagréables (Ajzen, 1991). La norme subjective désigne l'importance qu'un individu accorde à l'opinion des personnes importantes pour lui ou elle face à l'adoption d'un comportement (Godin & Vézina-Im, 2012). Les croyances normatives, quant à elles, désignent la perception des probabilités que des personnes ou groupes de personnes spécifiques (ex. : mes ami.es, ma famille, mes collègues) soient favorables ou défavorables à l'adoption d'un comportement donné (Ajzen, 1991). Les croyances normatives vont déterminer et fonder la norme subjective. Enfin, comme indiqué précédemment, la perception de contrôle correspond à la perception de la personne en sa capacité à adopter un comportement. Les croyances de contrôle désignent, quant à elles, les facteurs facilitants et les barrières perçues par la personne à l'adoption du comportement. Les croyances de contrôle déterminent et fondent la perception de contrôle de la personne. Les croyances de contrôle se développent par des expériences antérieures personnelles, vécues par des proches et selon l'information disponible à propos des ressources. Ainsi, plus une personne se sentira globalement capable d'avoir accès à des ressources et à des opportunités, moins elle anticipera d'obstacles ou de barrières, et plus elle devrait avoir l'impression de contrôler le comportement à adopter (Ajzen, 1991). Ultiment, plusieurs facteurs sociodémographiques et contextuels peuvent également influencer ces croyances, comme les caractéristiques personnelles, sociales et informationnelles (Ajzen, 2005). Ainsi, l'environnement social dans lequel une personne évolue vient influencer les connaissances et les croyances qu'elle a d'un problème ou d'une situation. Ce même environnement comprend les facteurs facilitant et les barrières qui pourraient l'aider ou l'empêcher d'adopter un comportement.

La TCP a été appliquée à l'étude des comportements pro-environnementaux à plusieurs reprises et dans le cadre d'études tant qualitatives que quantitatives. Cela lui confère un fort support empirique et a justifié son choix pour la présente étude. Cependant, elle a aussi été critiquée, entre autres pour son manque de prise en

compte de la norme morale dans l'adoption des comportements pro-environnementaux et pour sa plus faible capacité de prédiction des comportements répétés (Klößner, 2013). Une autre contrainte de la TCP est qu'elle est toujours mobilisée pour l'étude d'un comportement précis et spécifique (ex. : faire du compostage). Enfin, des méta-analyses ont démontré que la capacité de prédiction de la TCP peut varier selon les comportements pro-environnementaux à l'étude et qu'elle est notamment plus élevée lorsque le comportement a un plus faible impact sur l'empreinte écologique de la personne (Klößner, 2013; Wallis et al., 2021). Ces limites ont été prises en considération dans l'analyse et l'interprétation des données.

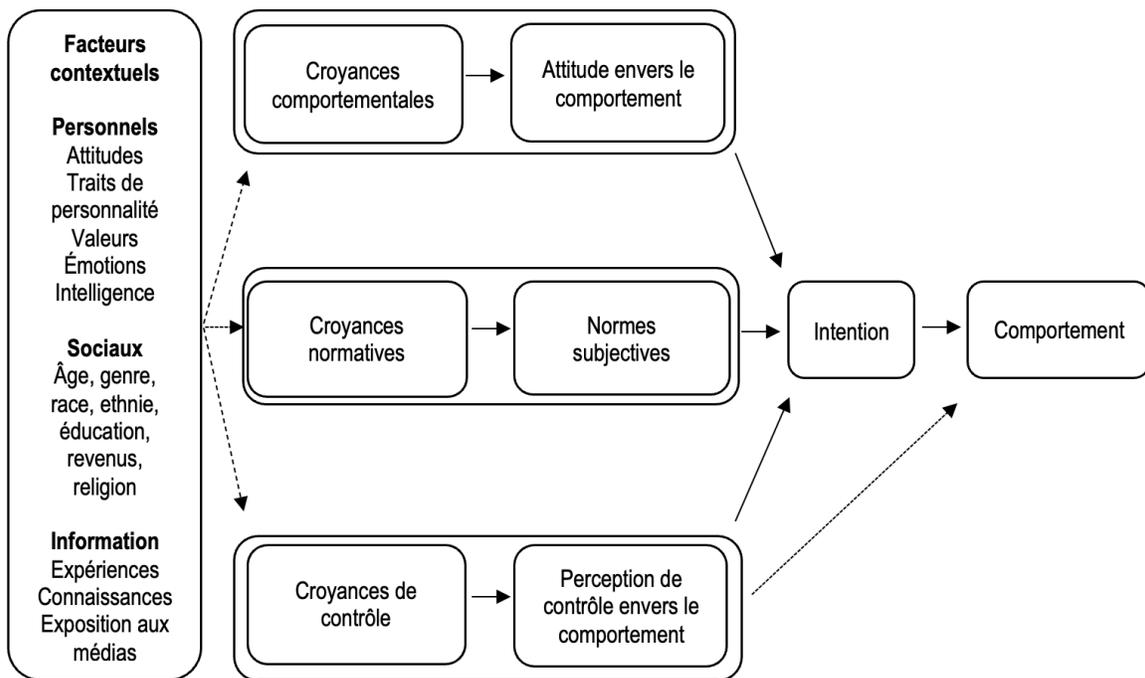


Figure 2. La théorie du comportement planifié, adapté du livre *Attitudes, Personality and Behavior* (Ajzen, 2005, Figure 6.3, p.135, Open University Press) [Reproduction et traduction libre avec l'autorisation de McGraw Hill]

Chapitre 3 Méthodologie

3.1 Devis

Étant donné que l'engagement écocitoyen étudiant auprès des jeunes adultes avait été peu documenté, une étude qualitative descriptive exploratoire a été menée à l'aide de groupes de discussion (Fortin & Gagnon, 2016). Le format des groupes de discussion a été retenu pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les groupes de discussion s'avèrent intéressants pour explorer un sujet peu étudié tel que les facteurs influençant l'engagement écocitoyen chez les jeunes québécois.es et permettent de faciliter les interactions entre les participant.es (Fortin & Gagnon, 2016; Leclerc et al., 2011). Aussi, les groupes de discussion présentent l'avantage de positionner les personnes participantes en tant qu'expertes pour décrire leur réalité et pour suggérer des éléments de solution afin d'aborder leurs problèmes (Leclerc et al., 2011). Enfin, les groupes de discussion permettent de favoriser les échanges entre les participant.es et ainsi d'approfondir les propos sur le sujet à l'étude (Leclerc et al., 2011). Les lignes directrices COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) pour l'analyse et la présentation des résultats d'études qualitatives ont été utilisées dans le présent projet (Tong et al., 2007).

3.2 Population à l'étude et caractéristiques de l'échantillon

Les étudiant.es et le personnel de chacun des cégeps de Trois-Rivières et Shawinigan ont été invité.es à participer aux groupes de discussion. Le personnel des cégeps comprend les enseignant.es, le personnel administratif et d'animation. Les étudiant.es inscrit.es aux programmes de formation continue ont été exclu.es, étant donné que certaines caractéristiques les différencient des autres étudiant.es, notamment la nature et la durée de leur formation, leur âge ainsi que le niveau d'engagement dans la vie du cégep.

Une méthode d'échantillonnage non probabiliste, plus précisément l'échantillonnage intentionnel a été retenu (Fortin & Gagnon, 2016). Un total de trois groupes de discussion dans chaque cégep était visé. Dans chaque établissement, au moins deux groupes de discussion devaient réunir des étudiant.es et au moins un groupe devait réunir le personnel du cégep. Considérant les contraintes posées par la pandémie de COVID-19, les groupes pouvaient comprendre de quatre à dix participant.es, et se réunir en virtuel ou en présentiel selon les consignes sanitaires en vigueur. Un total de 15 à 30 participant.es était visé, dont la moitié provenant de chaque cégep et au moins un tiers de participant.es provenant des membres du personnel.

3.3 Recrutement

Les procédures de recrutement des participant.es ont été établies en collaboration avec la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) et les partenaires du projet dans les cégeps. Dans un premier temps, les invitations à participer aux groupes de discussion virtuels ont été diffusées dans chaque cégep selon leurs moyens de communication habituels. Pour les groupes de discussion avec le personnel du cégep, un courriel a été envoyé à l'ensemble des enseignant.es, du personnel administratif et d'animation. De plus, au cégep de Trois-Rivières, une annonce concernant le recrutement du personnel pour le projet de recherche a été publiée dans leur journal interne. Pour les groupes de discussion avec les étudiant.es, l'annonce présentant l'organisation des groupes de discussion a été diffusée via le système de messagerie interne Omnivox.

Dans un deuxième temps, lorsque les participant.es remplissaient le formulaire d'inscription et de consentement en ligne, ils.elles étaient contacté.es par courriel par la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) ou l'étudiante-chercheure pour confirmer la date, l'heure et les coordonnées de la plateforme Zoom où leur groupe de discussion virtuel se déroulerait. Enfin la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) ou l'étudiante-chercheure envoyaient un rappel par courriel, à chaque participant.e du groupe de discussion avant la date prévue.

Étant donné un taux d'inscription très faible ne permettant pas d'atteindre les objectifs d'échantillonnage, des relances ont été effectuées par la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) auprès des partenaires responsables dans chacun des cégeps. Une rencontre avec deux étudiant.es du cégep de Trois-Rivières a eu lieu avec la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) et l'étudiante-chercheure afin de trouver des solutions aux problèmes de recrutement. Pour le cégep de Shawinigan, à la suite de discussions avec le responsable du cégep et la professionnelle de recherche (C. Gaudreau), il a été choisi de relancer les étudiant.es par les mêmes moyens de communication. À la suite d'une entente intervenue avec une enseignante du cégep de Trois-Rivières, la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) s'est rendue sur place pour tenir deux groupes de discussion en présentiel lors d'une période de cours portant sur l'environnement. Pour ces deux groupes de discussion, les participant.es ont rempli le formulaire d'inscription et de consentement au début de la rencontre, de façon électronique.

3.4 Collecte de données

La collecte des données s'est déroulée d'octobre 2021 à janvier 2022. Les participant.es ont été invité.es à prendre part à un groupe de discussion d'une durée de 60 minutes, animé par un membre de l'équipe de recherche, soit la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) ou l'étudiante-chercheure, à l'aide d'un guide d'entrevue élaboré selon la littérature disponible sur les facteurs d'influence de l'engagement écocitoyen (cf.

Annexe A) et la TCP d'Ajzen (1991). Au début des groupes de discussion, une brève explication du projet de recherche et des exemples d'actions écocitoyennes collectives étaient donnés. Toutes les questions étaient orientées autour des actions écocitoyennes collectives des étudiant.es du cégep et le guide d'entrevue abordait principalement trois thèmes : les croyances comportementales, c'est-à-dire les avantages et les désavantages perçus de s'engager dans des actions écocitoyennes collectives, les croyances normatives, c'est-à-dire les personnes ou les groupes qui encouragent ou découragent l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives, et les croyances de contrôle qui désignent les conditions facilitantes ainsi que les barrières à l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives. Les étudiant.es étaient questionné.es à propos de leur engagement dans des actions écocitoyennes collectives (cf. Annexe C) et le personnel du cégep était questionné à propos de l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives (cf. Annexe D). Deux groupes de discussion ont été réalisés en présentiel et cinq groupes via la plateforme Zoom. Seules l'animatrice et l'observatrice dédiée à la prise de notes (pouvant être alternativement C. Gaudreau ou l'étudiante-chercheure) étaient présentes avec les participant.es durant les groupes de discussion en mode virtuel. Les groupes réunis en présentiel ont été enregistrés de façon audio et guidés par la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) qui prenait également les notes. Un montant de 15 \$ a été remis via Interac à chaque participant.e des groupes de discussion. Conformément aux exigences du comité d'éthique du Centre de recherche du centre hospitalier universitaire de Québec-Université Laval (CRCHUQ), les entretiens ont été enregistrés et consignés de façon sécurisée sur le serveur OneDrive ULaval de la directrice de recherche (L. Guillaumie). Chaque participant.e s'est vu attribuer un numéro et a été représenté.e par les codes suivants : ID pour le numéro de participant.e, E pour étudiant.e, P pour le personnel du cégep, TR pour Trois-Rivières et S pour Shawinigan. Par exemple, ID 1, E, TR signifie que le ou la participant.e numéro un est un.e étudiant.e au cégep de Trois-Rivières.

3.5 Analyse de données

L'analyse thématique, de nature semi-inductive, a été mobilisée en quatre étapes (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans une première étape, un groupe de discussion intégralement retranscrit a été sélectionné afin d'en repérer les thèmes. L'étudiante-chercheure, une professionnelle de recherche (C. Gaudreau) et la codirectrice du mémoire (S. Dupéré) ont procédé indépendamment à plusieurs lectures de la transcription afin d'en repérer les thèmes et ont participé à deux rencontres d'échange. Nous avons procédé tout d'abord de façon principalement inductive, pour ensuite nous assurer que l'ensemble des thèmes prévus au guide d'entretien et guidés par les référents conceptuels ont été couverts. Notamment, les différentes croyances comportementales, normatives et de contrôle associées à l'engagement écocitoyen mentionnées par les participant.es ont été traduites par des thèmes. Les thèmes émergents issus des verbatims, non inclus dans la TCP, mais relevant du phénomène à l'étude ont également été notés. Comme outil de travail, l'étudiante à la maîtrise et la professionnelle de

recherche (C. Gaudreau) ont tenu leur relevé de thèmes respectifs où elles les notaient au fur et à mesure qu'ils surgissaient dans un document Word. Une fois les thèmes repérés, elles ont observé des liens entre les thèmes, des associations et des complémentarités entre eux (Paillé & Mucchielli, 2021). Les grandes tendances ont été représentées dans un arbre thématique. L'étudiante-chercheuse et la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) ont répété ce processus de façon indépendante pour deux autres groupes de discussion et des rencontres de mise en commun ont eu lieu de façon virtuelle afin de comparer et de bonifier les codifications. Cette double codification réalisée par l'étudiante-chercheuse et la professionnelle de recherche (C. Gaudreau) a servi à assurer une plus grande fiabilité des résultats, un des critères de validité de la recherche interprétative (Bourgeois, 2016). Ce processus a permis d'établir de façon consensuelle les thèmes et l'arbre thématique initial. Ce dernier a permis de rendre visibles les liens entre les thèmes, de créer des regroupements et un ordre hiérarchique (Paillé & Mucchielli, 2021). L'arbre thématique incluait un titre et une description de chaque thème afin de limiter les possibilités d'interprétation du contenu des thèmes et d'assurer ainsi une inférence faible et une plus grande validité de l'analyse des données (Paillé & Mucchielli, 2021). L'arbre thématique a été approuvé par l'ensemble des membres de l'équipe de la recherche (E. Jobin, C. Gaudreau, L. Guillaumie et S. Dupéré) avant le passage à l'étape suivante.

Lors de la deuxième étape, ces thèmes ont été appliqués à l'ensemble des groupes de discussion. L'étudiante-chercheuse a fait la lecture des groupes de discussion restants afin de s'assurer que leur contenu était représenté par les thèmes définis dans l'arbre thématique et d'y apporter, le cas échéant, des modifications additionnelles. Ensuite, l'étudiante-chercheuse a procédé à l'analyse de tous les groupes de discussion à l'aide du logiciel Word. Le logiciel QDA Miner devait être utilisé au départ, mais en raison d'incompatibilités informatiques non résolues, l'analyse des données s'est poursuivie avec le logiciel Word. L'étudiante-chercheuse a procédé à la codification des groupes de discussion en déposant les sections de texte sous chacun des thèmes auxquels ils correspondaient.

La troisième étape a consisté à l'ouverture des codes. Lorsque tous les groupes de discussion ont été codifiés, chaque code a été ouvert et son contenu a été révisé afin de s'assurer qu'il convenait à la description du thème. L'étudiante-chercheuse a vérifié à nouveau si certains thèmes pouvaient être regroupés selon leurs similarités, ou divisés si leur contenu différait.

Enfin, lors de la quatrième étape, un portrait thématique du corpus a été réalisé (Paillé & Mucchielli, 2021). Le contenu des thèmes les plus pertinents a donné lieu à la rédaction d'un résumé et à des comparaisons avec les autres thèmes. Pour chaque résumé, les citations les plus significatives et représentatives des thèmes ont été extraites des passages codés. Un examen discursif des thèmes a également permis de passer d'une logique thématique à une logique interprétative qui a nourri la discussion des résultats (Paillé & Mucchielli, 2021) et a

permis de dégager des pistes de solutions visant à faciliter l'engagement des étudiant.es dans des actions collectives. L'analyse de l'ensemble des données a été faite de façon globale, mais aussi de façon comparative entre les étudiant.es et le personnel des cégeps. Il est à noter que dans le présent mémoire, les résultats ont été le plus souvent présentés de façon globale, sauf lorsque des différences importantes avaient été soulevées par l'analyse comparative. Afin de faciliter la lecture et d'assurer une meilleure compréhension des citations, la mention [...] indique que certains passages ont été enlevés des verbatims. À d'autres endroits, la présence de parenthèses dans les citations a permis d'ajouter des informations permettant de mieux comprendre le contexte et la citation. Aussi, à la fin d'une citation, le code ID désigne le numéro du ou de la participant.e, E désigne un.e étudiant.e, P désigne un membre du personnel d'un cégep, TR désigne une personne venant du cégep de Trois-Rivières et S désigne une personne venant du cégep de Shawinigan.

3.6 Considérations éthiques

La participation aux groupes de discussion a été considérée comme étant à risque minimal. Les deux principaux inconvénients de la participation étaient le temps requis pour la participation au groupe de discussion, et l'anxiété qui pouvait émerger des discussions sur les enjeux environnementaux et l'engagement écocitoyen. La participation à l'étude avait pour avantage de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'engagement écocitoyen des cégépien.nes ainsi que de permettre aux participant.es de décrire leurs attentes et perceptions sur l'engagement écocitoyen, d'en apprendre, de réfléchir et de débattre davantage sur le sujet, et de s'impliquer pour déterminer les actions à prioriser dans leur cégep et sur le plan régional pour établir des environnements favorables à l'écocitoyenneté chez les jeunes.

Cette recherche a obtenu l'approbation éthique du comité de recherche du CRCHUQ. Tous les participant.es ont reçu un formulaire d'information et de consentement et ont donné leur consentement à participer de façon électronique. La plateforme Microsoft Forms a été utilisée pour recevoir les inscriptions aux groupes de discussion. Les données recueillies lors des groupes de discussion sont maintenues confidentielles et seuls les membres de l'équipe de recherche y ont accès. Les entretiens ont été enregistrés (tel que stipulé dans le formulaire d'information et de consentement) et consignés de façon sécurisée sur le serveur OneDrive ULaval de la chercheuse principale (L. Guillaumie). À la fin des analyses (juin 2023), les données seront purgées de leurs informations nominatives afin d'être conservées pour une durée de cinq ans après la fin du projet à des fins de recherche (p. ex. pour d'autres projets en lien avec l'engagement écocitoyen), et ce, de manière à favoriser une utilisation maximale des données recueillies auprès des participant.es.

Chapitre 4 Résultats

Ce chapitre servira à illustrer les résultats. Un total de sept groupes de discussion a été mené, dont cinq avec des étudiant.es ($n=22$) et deux avec des membres du personnel des cégeps ($n=8$), c'est-à-dire des professeur.es/enseignant.es, des professionnel.les, des technicien.nes, et des conseiller.ères (voir le Tableau 4.1). Parmi l'ensemble des participant.es, six venaient du cégep de Shawinigan tandis que 24 venaient du cégep de Trois-Rivières. Malgré nos efforts conjoints avec cet établissement pour favoriser la participation au cégep de Shawinigan, nous n'avons pas pu y former plus que deux groupes.

Tableau 4.1 Caractéristiques des groupes de discussion

#	Date	Cégep	Type participant.es	de	Nombre participant.es*	de	Durée
1	2021.10.26	Trois-Rivières	Personnel		5		67 minutes
2	2021.11.04	Trois-Rivières	Étudiant.es		2		67 minutes
3	2021.11.18	Shawinigan	Personnel		3		74 minutes
4	2021.11.22	Trois-Rivières	Étudiant.es		5		55 minutes
5	2021.11.25	Trois-Rivières	Étudiant.es		4		57 minutes
6	2021.11.25	Trois-Rivières	Étudiant.es		8		60 minutes
7	2022.01.26	Shawinigan	Étudiant.es		3		50 minutes

Note : * Total des participant.es $n=30$

Parmi les 22 étudiant.es, quatre ont déclaré être engagé.es dans des actions écocitoyennes collectives (voir le Tableau 4.2). La majorité des étudiant.es fait partie du groupe des 18-25 ans (81,2%). Parmi les huit membres du personnel, près de la moitié ($n=3$) ont déclaré être engagé.es dans des actions écocitoyennes collectives à l'intérieur de l'établissement, notamment en étant membres du comité environnemental.

Tableau 4.2 : Caractéristiques sociodémographiques des participant.es

Caractéristiques des participant.es	Étudiant.es	Personnel	Total	%
Âge				
17 ans	2		2	6,7
18-25 ans	18	0	18	60,0
26-32 ans	2	2	4	13,3
33-40 ans	0	4	4	13,3
41 ans et +	0	2	2	6,7
Genre				
Homme	4	4	8	26,7
Femme	18	4	22	73,3
Cégep				
Trois-Rivières	19	5	24	80,0
Shawinigan	3	3	6	20,0
Programme d'études				
Sciences humaines	9		9	41,0
Sciences nature	3		3	13,6
Technique	9		8	36,3
Autres	2		2	9,1
Années d'étude dans leur programme				
1 ^{re}	3		3	13,6
2 ^e	16		16	72,7
3 ^e	3		3	13,6
Type d'emploi				
Enseignant.e		4		50,0
Professionnel.le		1		12,5
Technicien.ne		2		25,0
Conseiller.ère		1		12,5
Auto-déclaré.es engagé.es dans des actions écocitoyennes collectives				
Oui	4	3	7	23,3
Non	18	5	23	76,7
Se disant préoccupé.es par l'environnement				
Extrêmement	4	3	7	23,3
Très	2	5	7	23,3
Assez	13	0	13	43,4
Légèrement	3	0	3	10,0
Pas du tout	0	0	0	0
Total	22	8	30	100

Trois principaux thèmes se sont dégagés de l'analyse. Premièrement, les étudiant.es désirent s'engager pour l'environnement. Ils.elles perçoivent des avantages à adopter des actions écocitoyennes collectives, mais ils.elles semblent plus familiar.ères avec des actions écocitoyennes individuelles. Deuxièmement, les participant.es remarquent que l'engagement écocitoyen est perçu de façon négative dans la société. Malgré le fait que les étudiant.es se sentent seul.es à vouloir s'engager pour l'environnement et qu'ils.elles disent manquer de temps, ils.elles sont déterminé.es à le faire. Troisièmement, les étudiant.es ne semblent pas connaître les

ressources de leur établissement d'enseignement pouvant les aider à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives. Ils.elles ont formulé des suggestions qui pourraient faciliter leur participation pour l'environnement. Quant à lui, le personnel des cégeps a identifié le besoin d'instaurer une culture d'écocitoyenneté au sein des établissements collégiaux.

4.1 Des étudiant.es favorables à s'engager pour l'environnement, mais peu familier.ères avec des actions écocitoyennes collectives

Les étudiant.es sont conscient.es des enjeux environnementaux et ils.elles perçoivent plusieurs avantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives. Pourtant, ils.elles semblent plus familier.ères avec des actions écocitoyennes individuelles.

4.1.1 Les étudiant.es se sentent concerné.es par les enjeux environnementaux

Les étudiant.es sont conscient.es des enjeux environnementaux. La moitié d'entre eux.elles nomment le réchauffement climatique et ses conséquences sur l'environnement et la biodiversité tel la fonte des glaces, l'extinction des espèces animales, les canicules, les sécheresses, la perturbation de l'agriculture, la montée des eaux et les événements météorologiques extrêmes comme étant les enjeux les plus préoccupants. Une étudiante du cégep de Trois-Rivières en énumère quelques-uns : *« ceux qui affectent directement les humains : le danger comme les feux de forêt, les inondations, je trouve que ce qui affecte notre vie devrait nous réveiller à agir. »* (ID 17, E, TR). L'une de ses pairs n'arrive pas à en prioriser un seul : *« je ne sais pas trop s'il y en avait un en particulier, je trouve que c'est plus l'ensemble (des enjeux) qui fait que c'est ce qui me préoccupe, puis qu'on devrait plus agir tous ensemble. »* (ID 16, E, TR). La majorité des étudiant.es (86,4 %) situe son degré de préoccupation par rapport aux enjeux environnementaux entre « assez préoccupé.es » et « extrêmement préoccupé.es ».

4.1.2 Les étudiant.es perçoivent des avantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives

Plusieurs avantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives sont nommés par les étudiant.es, notamment des avantages affectifs, comme le sentiment d'utilité, de bien-être, d'inspiration, d'espoir, de détermination, de fierté personnelle et le sentiment d'appartenance envers d'autres personnes ou sa ville. Parmi les avantages cognitifs, nous retrouvons le fait de sensibiliser un plus grand nombre de personnes, que ce soit des participant.es ou des témoins aux actions écocitoyennes collectives, provoquer une prise de conscience, transmettre des connaissances, se mobiliser ainsi que mobiliser d'autres personnes à réaliser plus d'actions écocitoyennes collectives et d'actions écocitoyennes individuelles. De plus, la participation aux actions

écocitoyennes collectives amènerait des avantages pour la communauté, comme le bien-être de la population actuelle et des générations futures, créer un sens de la communauté, permettre de socialiser et d'augmenter le pouvoir d'action de cette communauté. Enfin, des avantages pour l'environnement et la nature ont été nommés, tels que l'amélioration de la qualité physique de l'environnement et le fait de développer une connexion avec la nature. Une étudiante du cégep de Trois-Rivières élabore à ce sujet : « *ça incite (l'engagement étudiant dans des actions écocitoyennes collectives), par ce mouvement collectif, à ce que chacun ait envie de s'impliquer pour le bien-être de tous, en posant des petits gestes, [...] par le biais des échanges, [...] pour justement qu'il y ait du changement qui se fasse même si c'est à petite échelle, [...] pour qu'à la fin, l'ensemble de la population soit de plus en plus sensibilisé* ». (ID 6, E, TR). Toujours sur le même sujet, elle poursuit en confirmant des avantages de l'engagement écocitoyen étudiant déjà cités dans son groupe de discussion : « *je trouve que ça conscientise et comme il disait, ça inspire, ça donne de l'espoir, ça donne des moyens pour avancer, pour le bien de la planète, des générations à venir* ». (ID 6, E, TR). Comparativement au personnel des cégeps, les étudiant.es se sont davantage exprimé.es sur l'importance de l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives, en énumérant plus d'avantages et moins de désavantages, tel que se sentir exclu.e, jugé.e ou manquer de temps pour y participer.

4.1.3 Les étudiant.es sont davantage familier.ères avec des actions écocitoyennes individuelles

Seulement 18,2 % des étudiant.es ont déclaré qu'ils.elles étaient actuellement engagé.es dans des actions écocitoyennes collectives. Cela pourrait expliquer pourquoi les participant.es répondaient parfois aux questions en décrivant leurs expériences antérieures et leur engagement dans des actions écocitoyennes individuelles plutôt que dans des actions écocitoyennes à visée collective. À titre d'exemple, ils.elles ont mentionné l'achat de produits locaux et biologiques, l'utilisation du transport actif, la diminution de leur consommation de viande, le compostage et le recyclage des matières résiduelles, la réduction de recours de l'air climatisé et l'utilisation de sacs réutilisables. Un étudiant de Trois-Rivières explique : « *je pense par exemple à une personne qui achète sans trop penser, qui veut acheter des choses, mais qui s'empêche à cause que la personne veut réduire son empreinte écologique, ça peut être frustrant, vu qu'on vit dans un monde de consommation qui nous force à consommer* ». (ID 7, E, TR). Une étudiante de Trois-Rivières ajoute : « *si tu baisses le chauffage chez toi ça peut être aussi contraignant par rapport à ton bien-être physique [...] parce qu'il faut que tu te réhabitues physiquement [...] au début ça peut être plus difficile, donc dans le quotidien ça a cet impact-là* ». (ID 6, E, TR). Selon la taxonomie proposée par le modèle de l'éducation à l'écocitoyenneté (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020, p. 240), la majorité des actions écocitoyennes individuelles rapportées relevaient essentiellement de quatre dimensions parmi les huit proposées par le modèle de l'éducation à l'écocitoyenneté (voir la présentation du MECE, p. 6), c'est-à-dire les actions visant à prévenir les problèmes environnementaux,

à atteindre la durabilité, à exercer ses droits et ses devoirs environnementaux ainsi qu'à promouvoir la justice intra et intergénérationnelle. Les actions écocitoyennes collectives qui permettraient de répondre à des dimensions du modèle de l'éducation à l'écocitoyenneté plus complexes (ex. : résoudre les problèmes environnementaux, s'attaquer aux causes structurelles des problèmes environnementaux et faire preuve d'un engagement critique et actif ainsi que d'une participation citoyenne) étaient peu ou pas mentionnées dans leurs expériences antérieures ou dans les exemples qui étaient avancés. Les participant.es des groupes du personnel des cégeps arrivaient généralement à répondre aux questions concernant les actions écocitoyennes collectives, sauf à deux reprises où des personnes ont été nommées en lien avec des actions écocitoyennes individuelles, c.-à-d. les influenceurs dans les médias qui incitent les jeunes à consommer et les enseignant.es et les administrateur.rices du milieu scolaire qui doivent jouer un rôle pour promouvoir l'engagement écocitoyen, donc dans des actions individuelles et collectives.

4.2 Les étudiant.es se sentent seul.es dans leur engagement écocitoyen, mais ils.elles sont déterminé.es

Les participant.es perçoivent que l'engagement écocitoyen peut être vu de façon négative dans la société. Les étudiant.es se sentent seul.es à vouloir agir pour l'environnement, mais ils.elles sont néanmoins déterminé.es à le faire malgré certaines barrières comme le manque de temps.

4.2.1 Des clichés négatifs associés à l'engagement écocitoyen

Tant les étudiant.es que le personnel des cégeps ont souligné les clichés négatifs associés à l'engagement écocitoyen, que ce soit pour des actions individuelles ou collectives. Certain.es participant.es ont exprimé qu'ils.elles se sentaient critiqué.es, jugé.es, exclu.es ou différent.es de ceux et celles qui ne partagent pas les mêmes valeurs environnementales. Un membre du personnel du cégep de Trois-Rivières explique : « *Quand on travaille ça (l'engagement écocitoyen) avec les étudiants et qu'ils commencent à vouloir s'impliquer là-dedans, ce qui arrive, on (différentes personnes de leur entourage) leur fait « ah tu es militant, tu ne devrais pas aller là-dedans, on va te bloquer, tu es contre la croissance ».* À chaque fois, on peut les accuser de *Cassandra*, « *vous êtes des oiseaux de malheur, la crise climatique n'existe pas* » ça devient très fatigant, ça peut être très fatigant pour eux. » (ID 5, P, TR). Des étudiantes du cégep de Trois-Rivières ont confirmé cette réalité en parlant de leur entourage : « *Dès que tu en parles un petit peu (de l'engagement écocitoyen) c'est comme OK, tu es hippie, tu es grano, [...] j'ai l'impression que des fois, juste d'en parler, ça tombe sur les nerfs du monde.* ». (ID 22, E, TR).

4.2.2 Le sentiment de solitude face à l'ampleur des défis environnementaux

Les étudiant.es rencontré.es ont exprimé qu'ils.elles étaient préoccupé.es par les défis environnementaux et l'importance d'agir. Ils.elles se sentent seul.es et aimeraient voir plus de personnes dans la société s'impliquer afin de préserver l'environnement, comme les politicien.nes, les gouvernements, les compagnies, leur famille, leurs pairs, leur.es collègues et leur.es ami.es. Certain.es n'aiment pas la façon dont les médias diffusent l'information. Par exemple, un étudiant précise que lorsque les médias mettent l'accent sur l'ampleur de la pollution, cela donne l'impression que leurs gestes sont vains. D'autres étudiant.es remettent en question l'impact de leurs actions écocitoyennes dans un contexte où ils.elles sont une minorité à les poser. Même si ce constat est fâchant et décourageant, ils.elles ne veulent pas baisser les bras et souhaitent continuer à agir pour l'environnement. Les étudiant.es ont identifié deux groupes de personnes qui semblent être moins préoccupées et plus passives face aux enjeux environnementaux : les personnes âgées et les décideur.es. À ce sujet, un étudiant du cégep de Shawinigan témoigne en proposant quelques hypothèses sur les causes de cet immobilisme : *« Je veux accuser personne, mais de nos jours je pense que ce sont surtout les jeunes qui sont préoccupés par l'environnement, parce que nous autres on a un grand avenir. Nous autres on va voir ça la fonte des glaces pis tout le kit. [...] Les vieux eux autres, comme on dit, ils n'ont plus d'avenir, mais ils ont plein de souvenirs. [...] ils sont peut-être moins préoccupés, parce qu'ils ne vont pas voir ça. Ils vont être morts avant. [...] il va surement en avoir une gang [sic] qui vont dire « ah je suis trop vieux pour faire du compost, ça ne me tente pas de recycler, ça ne me tente pas de faire ci, ça ne me tente pas de faire ça. Je pense que c'est pas mal plus cette génération-là qui va essayer de nous décourager. »* (ID 28, E, S). Récemment, la pandémie a permis de faire la démonstration que les décideur.es ont le pouvoir de mettre rapidement en place des moyens pour faire face à une crise. Une étudiante du cégep de Trois-Rivières aimerait voir autant d'efforts déployés pour les enjeux environnementaux : *« on parle beaucoup de changer, mais nous on a beau vouloir faire tout ce qu'on veut, on a besoin de l'aide des personnes qui ont l'autorité [...] viens pas me dire qu'ils sont capables de nous imposer le passeport vaccinal, le port du masque, mais qui seraient pas capables de nous imposer le compost même si on le sait que c'est pas juste ça, imposer que t'as pu le droit de donner des sacs en plastique dans des épiceries. »* (ID 16, E, TR). Les étudiant.es aimeraient voir se mobiliser les gens qui ont le pouvoir et mettre en place des moyens pour faciliter l'engagement de toute la population afin de préserver l'environnement. Ils.elles suggèrent que le sujet des défis environnementaux soit abordé de manière positive en mettant l'accent sur les avantages et les retombées positives de s'engager dans des actions écocitoyennes pour l'environnement ou pour soi et en donnant des exemples de solutions alternatives à adopter. Les étudiant.es aimeraient que dans notre société les valeurs collectives soient privilégiées par rapport aux valeurs individuelles pour aider à mobiliser les générations futures.

4.2.3 Les barrières à l'engagement dans des actions écocitoyennes

Les étudiant.es rencontré.es ont exprimé de façon consensuelle que la principale barrière à s'engager dans des actions écocitoyennes, qu'elles soient individuelles ou collectives, concerne le temps. Une étudiante du cégep de Shawinigan le résume bien : « *Je ne vois pas vraiment de désavantages (à m'engager dans des actions écocitoyennes). Je pense que l'environnement, ça nous tient pas mal tous à cœur. Ça nous demande vraiment juste du temps pour faire ça.* ». (ID 28, E, S). Les étudiant.es ont présenté de nombreux exemples visant à prendre la mesure des efforts, des sacrifices, de la perte de liberté et de la diminution du confort ou de l'esthétisme qu'implique le fait de s'engager dans des actions écocitoyennes. Ces exemples relevaient essentiellement des actions écocitoyennes individuelles. Un étudiant du cégep de Trois-Rivières parle du transport en commun : « *qu'est-ce que je pourrais avoir (comme désavantages à s'engager dans des actions écocitoyennes), c'est les retards, [...] que tu ne peux pas prendre l'autobus parce qu'elle est pleine [...] les déplacements sont plus compliqués, pour se rendre à l'arrêt d'autobus il faut marcher, ça peut occasionner des retards autant à l'école, au travail.* ». (ID 7, E, TR). Les étudiant.es mentionnaient aussi les connaissances, l'organisation, la planification de plusieurs étapes, l'achat d'équipement au départ, qui pouvaient être requis pour s'engager dans des actions écocitoyennes individuelles. Finalement, des étudiant.es ont aussi souligné qu'ils.elles se sentaient découragé.es par l'impression que leurs efforts étaient inutiles ou auront peu d'effet, et leur frustration face à l'inaction ou au scepticisme d'autres personnes.

Le personnel du cégep a également souligné le temps comme étant une barrière à l'engagement écocitoyen étudiant. Le personnel du cégep croyait que les étudiant.es éprouvaient un désintérêt, un sentiment d'impuissance et de découragement face à l'engagement écocitoyen, alors que ces croyances n'ont pas été confirmées par les étudiant.es. De tous les obstacles abordés pendant les groupes de discussion, un seul ferait en sorte que les étudiant.es ne puissent pas agir à préserver l'environnement : c'est lorsqu'ils.elles travaillent pour une organisation qui ne soutient pas les gestes et comportements écologiques. Une étudiante du cégep de Trois-Rivières décrit la situation suivante : « *C'est sûr qu'au travail on peut te demander pour faire quelque chose, puis ce n'est pas une façon écologique de le faire, tu peux émettre ton point de vue, mais t'as pas vraiment le choix de suivre en bout de ligne.* » (ID 13, E, TR).

4.3 Créer davantage d'opportunités pour l'engagement écocitoyen dans les cégeps

Les étudiant.es ne semblent pas avoir repéré les personnes et les services présent.es dans leur milieu d'enseignement pouvant faciliter leur engagement dans des actions écocitoyennes collectives, toutefois ils.elles

formulent des suggestions qui pourraient les aider à participer davantage. Le personnel des cégeps a fait de même relativement à la façon d'instaurer une culture de l'écocitoyenneté au cégep.

4.3.1. La méconnaissance des personnes et services dans les cégeps pouvant faciliter l'engagement écocitoyen collectif

Un écart entre les étudiant.es et le personnel des cégeps est noté lorsqu'ils.elles sont questionné.es sur les personnes, les groupes et les lieux qui influencent l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives. Les étudiant.es ne mentionnent pas les professeur.es, les comités ou les services existant au cégep, tandis que le groupe du personnel du cégep arrive à le faire. Le personnel des cégeps identifie les comités environnementaux, l'association étudiante, les professeur.es, les administrateur.rices du cégep ainsi que les lieux comme le jardin communautaire, les boutiques et le Centre national en électrochimie et en technologies environnementales. Un seul étudiant a mentionné l'organisation d'une manifestation qui aurait eu lieu conjointement avec le cégep il y a plus d'un an. Les professeur.es et l'association étudiante sont nommés par les étudiant.es comme étant des facilitateurs aux actions écocitoyennes individuelles. À tout le moins, les étudiant.es ne semblent pas percevoir le cégep d'une façon négative ou comme empêchant leur engagement écocitoyen, car ils.elles ne le nomment pas dans la catégorie des barrières aux actions écocitoyennes collectives. Ils.elles se questionnent à savoir pourquoi les cours sur l'environnement ne font pas partie de leur cursus de formation. Une étudiante de Trois-Rivières déplore le fait que l'environnement ne soit pas abordé plus tôt et de façon systématique dans le cursus : *« on a des cours d'éthique pis d'une façon ou d'une autre ça nous rejoint probablement moins dans notre quotidien que notre cours sur l'environnement (autre participante : c'est sûr). L'environnement c'est le futur, c'est plate qu'on ait des cours obligatoires, j'suis pas en train de cracher sur nos cours d'éthique, mais dans le sens tu sais il y a des cours d'économie, mais je veux dire ça fait partie de notre quotidien. Il faut que ça (l'environnement) fasse partie de notre quotidien, là on est le premier cours (en environnement offert au cégep), on dirait que je ne réalise pas que c'est la première fois que ce cours-là est donné puis on est le seul groupe. »* (ID 17, E, TR). Certain.es étudiant.es ont mentionné qu'ils.elles ont étudié au sein d'établissements ayant une culture de l'écocitoyenneté au primaire et au secondaire; or, d'après les témoignages recueillis, il semblerait que l'environnement est nouvellement abordé dans le milieu d'enseignement post-secondaire.

4.3.2. Plusieurs facteurs facilitant les actions écocitoyennes collectives gagneraient à être mis en place dans les cégeps de la Mauricie.

Plusieurs facteurs facilitant l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives ont été identifiés par les participant.es. La majorité de ces facteurs facilitants n'étaient pas en place et ont été nommés sous forme de suggestions. Ils visaient à augmenter les connaissances environnementales des étudiant.es et des employé.es,

à préciser des valeurs environnementales et collectives, à développer des compétences, des aptitudes et des attitudes afin de mobiliser de bons agents de changement selon le modèle d'éducation à l'écocitoyenneté. Premièrement, les étudiant.es aimeraient avoir des espaces de discussion et de réflexion pour parler des enjeux environnementaux et d'actualité dans leurs cours, dans les activités parascolaires à l'école, à la radio étudiante et dans leur milieu de travail. Quelques-un.es aiment le format des groupes de discussion pour établir un bilan à savoir où ils.elles se trouvent et quelles sont leurs valeurs ainsi que les prochaines étapes à suivre pour s'engager davantage. D'autres suggèrent des conférences avec des personnalités connues ou des jeunes. Deuxièmement, les étudiant.es suggèrent des activités collectives de sensibilisation avec des gestes concrets comme le ramassage de déchets en groupe plutôt qu'une marche ou une manifestation, car ils.elles trouvent motivant le fait de se sentir utiles. Une étudiante de Shawinigan témoigne en parlant d'une initiative de récupération de masques, mise en place dans son cégep : *« je contribue à aller planter un arbre en faisant ça. C'est comme une petite action, que ça va porter fruit à quelque chose. Ça donne envie. »* (ID 29, E, S). Troisièmement, plusieurs autres étudiant.es soulignent l'importance de diffuser l'information de façon positive et de l'appuyer avec des statistiques et des graphiques. Ils.elles disent que des messages courts, avec des données frappantes et des images attirent l'attention du public et que le fait de démontrer comment les gens peuvent avoir un impact bénéfique sur l'environnement est motivant et les encourage à se mobiliser davantage. En ce qui a trait à la façon de transmettre l'information, la sensibilisation par les pairs serait à privilégier selon un étudiant du cégep de Shawinigan : *« Oui, mais aussi quand c'est des gens du même âge que nous, il faudrait surtout que ce soit dans un contexte informel, parce que quand c'est formel on a l'impression de fausseté un peu. Alors que quand c'est informel, c'est plus l'honnêteté directement. Quand on sent que c'est préparé, c'est quand même moins frappant ».* (ID 30, E, S). Enfin, pour s'assurer de rejoindre le plus d'étudiant.es possible, un membre du personnel du cégep de Shawinigan explique comment faire : *« Je pense que beaucoup passent par le processus d'écologisation personnel. Je reviens souvent là-dessus, mais il faut avoir des initiatives à tous les degrés, faut avoir des initiatives qui vont viser ceux qui sont pas écologisés, démarrer le processus pour informer, pour sensibiliser, puis il faut avoir aussi des structures pour ceux qui sont plus avancés puis qui sont rendus experts, parce que si on continue de me parler de sacs réutilisables à l'épicerie à moi je vais me désintéresser de ta cause parce que je ne suis plus rendu là, puis il y en a qui en ont encore besoin, donc il faut vraiment du support à tous les niveaux. »* (ID 10, P, S).

4.3.3 Le besoin d'une culture de l'écocitoyenneté dans les établissements d'enseignement et son intégration dans les cursus de formation

Les témoignages recueillis illustrent le quotidien des étudiant.es et du personnel des cégeps qui ont tous un horaire chargé et très peu de temps pour des activités parascolaires, comme des activités visant la protection de l'environnement. Un employé du cégep de Shawinigan parle de sa réalité : *« Je dirais exactement ce que*

mon collègue a dit tantôt,[...] Je trouve que la charge de travail est quand même assez importante, puis je constate que c'est comme ça pour à peu près tous mes collègues, fait que le support du personnel aux étudiants pour n'importe quel projet parascolaire n'est pas là parce que y a pas de temps. Non seulement il n'y a pas de temps, il y a un certain désintéressement des projets en environnement. J'ai l'impression que ça n'intéresse pas assez le personnel pour que le personnel prenne du temps bénévole en dehors de ses heures pour s'impliquer avec les étudiants. Ça revient à la culture institutionnelle, c'est-à-dire que la culture institutionnelle puis la charge de travail qui est imposée au personnel de sorte que le personnel n'est pas en support aux étudiants. » (ID 9, P, S). Pour ces raisons, le cégep gagnerait à introduire l'écocitoyenneté au cœur de sa pédagogie et à l'intégrer dans les cursus de formation. Plusieurs participant.es ont mentionné qu'ils.elles aimeraient voir le mandat de l'environnement décentralisé et intégré dans tous les cours, dans les travaux de session et aussi à l'extérieur des cours dans les politiques et les activités du cégep. Un financement devrait être prévu pour les projets environnementaux et un poste de conseiller.ère en environnement pourrait aider le cégep à déterminer ses besoins prioritaires. Un membre du personnel du cégep de Trois-Rivières explique que le milieu dans lequel évoluent les étudiant.es peut avoir une influence sur leur engagement : « j'ai travaillé à Montréal, le feeling social est très très très différent à Trois-Rivières pis en Mauricie. J'ai un cours où je parle des changements climatiques ici et c'était beaucoup plus fermé comme réactions que le même cours à Montréal avec des gens d'à peu près le même âge. J pense que ça peut venir jouer beaucoup sur comment tes amis réagissent, comment le public dans la classe réagit, ça va être plus difficile d'aller faire des actions quand les gens ne sont pas super réceptifs, ou ta famille, ou les gens dans ton entourage. » (ID 4, P, TR). Une culture de l'écocitoyenneté permettrait de créer des espaces de discussion, la transmission d'information, et une plus grande ouverture d'esprit face aux initiatives environnementales pouvant faciliter l'engagement des étudiant.es et du personnel des cégeps.

Chapitre 5 Discussion

Cette étude qualitative descriptive exploratoire a été menée dans deux cégeps de la Mauricie à l'aide de groupes de discussion. Elle avait pour objectif de documenter les perceptions liées à l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives, et d'explorer les enjeux et conditions qui y sont associés. L'ensemble de cette étude a été guidé par le MECE d'Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020, p. 240) et par la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991). Dans ce cinquième chapitre, nous proposons dans un premier temps un rappel des résultats saillants de l'étude et une mise en perspective avec les données de la littérature. Dans un deuxième temps, nous discuterons des principales leçons que nous pouvons tirer de cette étude, notamment l'importance de lutter contre les stéréotypes négatifs associés à l'engagement écocitoyen, de favoriser l'adoption de comportements prosociaux ainsi qu'une communication positive qui suscite de l'espoir en lien avec la crise environnementale. Une attention est portée à présenter les avenues d'intervention et de recherches futures concernant la mise en place d'actions écocitoyennes collectives et la collaboration entre les partenaires. Dans un troisième temps, nous exposerons les forces et les limites de l'étude.

5.1 Principaux résultats de l'étude

Plusieurs résultats sont à retenir de la présente étude. Tout d'abord, en ce qui concerne les perceptions des actions écocitoyennes collectives, les étudiant.es de la Mauricie ont exprimé le fait qu'ils.elles se sentaient favorables à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives, mais ont également rapporté qu'ils.elles avaient très peu d'expérience avec ces dernières, tant dans le contexte du cégep que dans les autres sphères de leur vie. Cela contraste fortement avec la familiarité que les étudiant.es ont manifestée en lien avec les actions écocitoyennes individuelles. Ce résultat fait écho aux données disponibles dans la littérature. En effet, la plupart des études antérieures dans le domaine de la psychologie environnementale se sont surtout intéressées aux actions écocitoyennes individuelles, aux facteurs individuels influençant l'engagement dans ces initiatives individuelles et ont essentiellement été menées dans des pays véhiculant des valeurs individualistes (Wang et al., 2021).

Aussi, contrairement aux résultats rapportés dans la revue de littérature de Corner et al. (2015), les étudiant.es rencontré.es dans les cégeps de la Mauricie ne semblaient pas vivre des émotions négatives intenses, comme de l'anxiété et du désespoir, concernant la crise environnementale. Si des sentiments négatifs étaient nommés parmi les désavantages à l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives, comme le découragement et le sentiment d'impuissance, cela faisait davantage référence à l'inaction qu'ils.elles percevaient dans leur communauté et chez les décideur.es envers la crise environnementale. Cependant, cela ne semblait pas être d'une intensité suffisante pour affecter leur vie ou susciter de la détresse. À ce sujet, les étudiant.es rencontré.es

ont d'ailleurs souligné qu'ils.elles aimeraient entendre parler de la crise environnementale de façon plus positive et inspirante, par exemple en valorisant les bons coups, les valeurs ou l'impact concret de certaines actions.

Ensuite, concernant les facteurs perçus comme influençant l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives, plusieurs facteurs semblaient exercer une influence positive sur l'engagement. On pouvait distinguer : 1) des avantages affectifs et cognitifs pour soi, la communauté ou l'environnement, tels que le sentiment d'utilité, d'espoir, de fierté personnelle, la sensibilisation et la mobilisation d'un grand nombre de personnes et le bien-être de la population actuelle ainsi que des générations futures, 2) avoir des ami.es, des proches ou fréquenter des personnes ou des groupes ayant pris des engagements pour la cause environnementale, 3) participer à des activités organisées au sein de l'établissement visant à renforcer les connaissances, les convictions et à mobiliser (ex. : des conférences, des groupes de discussion sur les enjeux environnementaux), 4) participer à des activités de groupe de sensibilisation dans la région de la Mauricie, comme le ramassage de déchets ou une marche pour le climat, 5) s'inscrire à un cours sur l'environnement et 6) recevoir de l'information sous forme de graphiques, de statistiques, lors d'un reportage ou de publicité. A contrario, des facteurs ont paru influencer négativement l'engagement des étudiant.es : 1) se sentir peu conscientisé.es quant aux enjeux environnementaux (les étudiant.es déploraient de ne pas avoir eu de cours sur ces enjeux durant leur scolarité), 2) se sentir peu guidé.es pour s'engager dans des actions écocitoyennes collectives et ne pas avoir d'opportunités, 3) sentir que les décideur.es locaux.ales et à l'échelle de la province sont peu impliqué.es en matière d'environnement, 4) reconnaître qu'il est mal vu de s'engager dans des actions écocitoyennes et 5) voir qu'il n'y a pas assez de personnes qui posent des actions pour protéger l'environnement (d'autres jeunes, des membres de la famille et des personnes plus âgées). Comme souligné dans la recension des écrits, peu d'études scientifiques ont exploré les facteurs influençant l'engagement des jeunes dans des actions écocitoyennes collectives, et à notre connaissance, aucune n'a été menée au sein d'un établissement d'enseignement collégial. Cependant, certains facteurs nommés par nos participant.es ont également été soulignés dans des études antérieures. Par exemple, de côtoyer des personnes qui partagent les mêmes valeurs et qui agissent pour protéger l'environnement avait été identifié comme un facteur d'influence (Arnold et al., 2009). Aussi, la participation à des rassemblements (ex. : manifestations, marches pour l'environnement) et à des activités concrètes de conservation de l'environnement (ex. : ramassage de déchets) avaient déjà été identifiés comme permettant de favoriser le sentiment de mobilisation et d'accomplissement (Ahmad et al., 2012; Canosa et al., 2021). Le manque de cours sur les enjeux environnementaux dans les cursus scolaires (Pickering et al., 2020; Torbjörnsson & Molin, 2015) ainsi que le manque de confiance envers les décideur.es et politicien.nes (Corner et al., 2015; Torbjörnsson & Molin, 2015) avaient également été soulignés dans des études antérieures.

Les étudiant.es que nous avons rencontré.es ont également souligné des facteurs influençant plus spécifiquement leur engagement dans des actions écocitoyennes individuelles : 1) le manque d'installations (ex. : rendant faciles le recyclage et le compostage), 2) le manque d'information, de directives ou d'incitatifs sur les pratiques écocitoyennes recommandées, 3) le manque de temps ou les coûts associés à l'adoption des comportements pro-environnementaux individuels. Il est intéressant de constater que ce sont essentiellement des barrières qui étaient mentionnées et que celles-ci étaient également celles les plus fréquemment mentionnées dans des études antérieures (Ahmad et al., 2012; Árnadóttir Á et al., 2018; Corner et al., 2015; Pickering et al., 2020). De façon générale, les participant.es ont soulevé que leurs principales barrières étaient l'ampleur du temps additionnel requis et les coûts financiers associés à l'engagement dans des actions écocitoyennes individuelles, comme c'était aussi décrit dans la littérature (Carducci et al., 2021; Corner et al., 2015; Fielding & Head, 2012).

Plusieurs enjeux se sont également dégagés de la présente étude. Tout d'abord, divers participant.es étudiant.es et du personnel ont souligné qu'il était encore « mal vu » d'adopter une posture écocitoyenne dans la sphère collective et, en particulier, de s'engager dans les actions écocitoyennes collectives. Cela fait écho à l'étude d'Ahmad et al. (2012) en Malaisie, qui avaient observé que les jeunes craignaient de créer un climat négatif, de froisser leurs pairs et anticipaient des réponses négatives, lorsqu'ils ou elles s'exprimaient ou conseillaient leurs pairs concernant l'adoption de comportements pro-environnementaux. Ensuite, les étudiant.es interrogé.es au sein de la présente étude ont exprimé qu'ils.elles se sentaient seul.es à vouloir fournir des efforts pour protéger l'environnement et se sentaient découragé.es par le manque d'engagement des décideur.es pour mettre en place des règles et politiques qui pourraient faciliter l'engagement écocitoyen. Ainsi, de façon similaire à ce qui était rapporté dans de précédentes publications (Ahmad et al., 2012; Corner et al., 2015; Gouvernement du Canada, 2021; Torbjörnsson & Molin, 2015), les participant.es de notre étude ont décrit les politicien.nes des différents paliers de gouvernement et les acteur.trices locaux.ales comme étant peu impliqué.es en matière d'environnement. Ces enjeux ne semblaient pas freiner l'engagement des participant.es, mais se trouvaient au cœur de leur analyse quant à ce qui nuit à l'engagement écocitoyen.

Plusieurs conditions pouvant faciliter l'engagement des étudiant.es dans des actions écocitoyennes collectives ont été nommées, par exemple : créer des espaces de discussion entre les pairs pendant les cours, les activités parascolaires, à la radio étudiante et dans leur milieu de travail. Cela pourrait prendre la forme de groupes de discussion ou lors de conférences avec des personnalités connues ou données par des jeunes engagé.es. Un étudiant a soulevé le fait qu'il aimerait que l'information concernant l'environnement vienne de la part des jeunes et, idéalement, de façon non formelle pour transmettre une impression de vérité. D'autres étudiant.es ont mentionné qu'ils.elles voulaient recevoir l'information de manière positive et voir des statistiques, des graphiques ainsi que des images qui attirent leur attention. De façon similaire, la revue de littérature de Corner et al. (2015)

avait rapporté que le choix de jeunes messager.ères dans la communication « par et pour » les jeunes semblait être efficace et qu'il était important de valider les champs d'intérêt des jeunes pour diffuser l'information de façon à rejoindre leurs valeurs. Les étudiant.es veulent poser des gestes concrets et préfèrent les activités pratiques de préservation de l'environnement (à des activités informationnelles de sensibilisation), car ils.elles aiment se sentir utiles, comme mentionné par Ahmad et al. (2012) et Canosa et al. (2021). Le personnel des cégeps aimerait réserver du temps à l'agenda et recevoir des subventions pour les projets à caractère environnemental. Ces derniers ajoutent que de voir des activités pour tous les niveaux d'implication, c.-à-d. pour les étudiant.es moins sensibilisé.es et pour ceux et celles qui sont déjà impliqué.es, faciliterait la participation des étudiant.es. Une culture de l'écocitoyenneté faciliterait l'ouverture d'esprit et l'implication, contribuant éventuellement à déconstruire le stéréotype négatif.

5.2 Les leçons tirées pour la recherche et la pratique

Plusieurs leçons peuvent être tirées de la présente recherche et elles concernent tant la recherche que les pratiques de développement de l'écocitoyenneté dans les milieux d'enseignement : 1) lutter contre les stéréotypes négatifs et la faible acceptabilité sociale de l'engagement écocitoyen; 2) favoriser l'adoption de comportements prosociaux par les étudiant.es pour pallier le sentiment de solitude envers les enjeux environnementaux; 3) privilégier une communication inspirante pour susciter l'intérêt des jeunes et faire émerger des émotions positives, comme l'espoir; 4) accorder davantage d'attention à encourager les actions écocitoyennes collectives; 5) envisager les cégeps comme lieux privilégiés du développement de l'écocitoyenneté; 6) améliorer le soutien aux établissements d'enseignement dans le développement de l'écocitoyenneté et 7) renforcer le rôle de la santé publique face aux enjeux environnementaux.

5.2.1 Lutter contre les stéréotypes négatifs associés à l'engagement écocitoyen

Tout d'abord, les participant.es de notre étude, tant des étudiant.es que des membres du personnel, ont souligné que des stéréotypes négatifs sont encore associés à l'engagement écocitoyen dans la société. Le fait que l'engagement écocitoyen soit rapporté par quelques participant.es comme un comportement bénéficiant d'une faible acceptabilité sociale en Mauricie est apparu comme un résultat préoccupant. Plusieurs études antérieures ont été menées à ce sujet.

En effet, la littérature démontre que certaines personnes qui posent des gestes pro-environnementaux peuvent être stigmatisées, voire associées à des personnes mentalement instables ou déséquilibrées (Black & Cherrier, 2010; Verplanken & Roy, 2013). Bien que la protection de l'environnement fasse partie de leurs valeurs, certaines femmes interrogées dans des régions métropolitaines canadiennes et australiennes préfèrent parfois ne pas révéler qu'elles posent des gestes pour protéger l'environnement afin de préserver leur image sociale et

ne pas être considérées comme des personnes présentant une problématique de santé mentale (Black & Cherrier, 2010).

De façon similaire, l'activisme environnemental a été rapporté dans des études antérieures comme étant perçu de façon négative dans la société, car il pouvait être associé à des groupes utilisant parfois la violence dans leurs revendications, telle l'image de manifestant.es défiant la police lors d'un regroupement public (Reis, 2020). Dans une autre étude, certain.es adolescent.es rapportaient qu'ils.elles vivaient de la stigmatisation en lien avec leur activisme environnemental (Koppmeier, 2020).

Verplanken et Roy (2013) ont quant à eux démontré que les personnes qui se préoccupent de l'environnement ne souffrent pas de problématiques de santé mentale, mais sont au contraire plutôt équilibrées et présentent une réponse adaptée à un problème réel. Ces auteur.es espèrent que ces résultats contribueront à un débat plus rationnel et moins émotionnel sur le changement climatique ainsi qu'à mieux prévenir la stigmatisation des personnes réellement préoccupées par l'environnement et qui veulent en prendre soin.

5.2.2 Favoriser l'adoption de comportements prosociaux par les étudiant.es pour pallier le sentiment de solitude envers les enjeux environnementaux

Les étudiant.es ont rapporté qu'ils.elles se sentaient seul.es à vouloir agir pour préserver l'environnement et se sentaient découragé.es face à l'inaction de leur communauté, en particulier les personnes plus âgées, perçues comme peu concernées par les enjeux environnementaux et les décideur.es décrit.es comme peu mobilisé.es sur ces sujets.

Ces constatations font écho aux études retenues qui décrivent que les jeunes identifient le gouvernement comme étant un acteur principal dans la lutte aux enjeux environnementaux, mais ont peu confiance que ce dernier agira dans ce domaine (Corner et al., 2015; Gouvernement du Canada, 2021; Torbjörnsson & Molin, 2015). De plus, Corner et al. (2015) ont constaté que les jeunes qui ne perçoivent pas comment agir face aux changements climatiques ont un sentiment d'auto-efficacité faible qui risque de faire en sorte que leur engagement écocitoyen soit faible également. En effet, la perception de contrôle (perception que l'on est capable ou qu'il serait facile d'adopter le comportement) a été identifiée comme exerçant une influence majeure sur l'intention et l'adoption d'un comportement pro-environnemental (Correia et al., 2021; De Leeuw et al., 2015; Taufique & Vaithianathan, 2018).

Pour contrer ce sentiment de solitude, l'adoption de comportements prosociaux pourrait aider les étudiant.es. La littérature a démontré que l'adoption de comportements prosociaux apporte plusieurs bénéfices. Notamment, ils renforcent le soutien social, ils peuvent contribuer à la résilience et ils favorisent la santé mentale, le bien-être général et la qualité de vie (Bains & Turnbull, 2019; Ramkissoon, 2022). Une revue systématique récente

a souligné que le lien social et les comportements prosociaux sont des facteurs de protection contre l'isolement social (Preston & Rew, 2022). Les programmes d'éducation à l'environnement axés sur l'augmentation des connaissances et la connexion avec la nature gagneraient à aborder et à créer les conditions pour l'engagement dans des comportements prosociaux (Neaman et al., 2018). Le discours traditionnel de préservation de l'environnement devrait être bonifié par des pratiques éducatives coopératives et collaboratives visant à prendre soin des autres dans le respect mutuel et la collaboration (Neaman et al., 2018).

Enfin, l'abondance de littérature à propos des comportements prosociaux chez les jeunes sera certainement utile dans la recherche de solutions pour aider les jeunes à sortir de ce sentiment d'isolement et pour établir des liens avec les actions écocitoyennes en groupe et la collaboration avec les organismes à but non lucratifs dans leur région.

5.2.3 Privilégier une communication inspirante et qui suscite l'espoir

Les étudiant.es ont exprimé le souhait que les programmes et les communications visant le développement de l'engagement écocitoyen chez les jeunes (et la population en général) suscitent l'espoir, mettent en valeur les bons coups, valorisent les initiatives inspirantes et communiquent au sujet des solutions alternatives aux pratiques de consommation habituelle. Plusieurs travaux antérieurs se sont intéressés à l'espoir et ont démontré que cette émotion positive peut agir à titre de moteur de l'engagement écocitoyen chez les jeunes (de Lange et al., 2022; Ojala, 2012; Vandaele & Stålhammar, 2022).

Vandaele et Stålhammar (2022) réfèrent à de l'espoir constructif comme « une forme d'espoir qui favorise un engagement écocitoyen proactif à long terme tant au niveau collectif qu'individuel » (Vandaele & Stålhammar, 2022, p. 274). Leur récente étude confirme celle d'Ojala (2012), où les étudiant.es décrivent l'importance et les bienfaits de renforcer la confiance dans le pouvoir collectif et envers les autres acteur.rices, d'améliorer l'auto-efficacité perçue chez les étudiant.es par le biais d'activités ou d'actions pratiques. Vandaele et Stålhammar (2022) suggèrent des approches à différents niveaux afin de faciliter l'espoir constructif et l'engagement proactif dans un établissement scolaire. En ce qui concerne les étudiant.es, ils.elles recommandent d'encourager l'esprit de communauté et de favoriser l'expression des émotions. Cela peut se traduire par l'organisation d'activités de groupe régulières, de sorties de classe ou d'actions écocitoyennes collectives parascolaires (Vandaele & Stålhammar, 2022). Quant aux cours, les auteures recommandent de prévoir des moments en classe pour l'expression des émotions, afin de susciter les visions collectives du futur chez les étudiant.es et de faciliter les interactions entre les étudiant.es et les professeur.es. Cela peut se traduire par des sessions régulières pour discuter du processus des émotions et des stratégies d'adaptation, encourager les réflexions et les visions collectives des étudiant.es à propos des alternatives pour le futur et offrir des opportunités de discussion entre les étudiant.es et entre les professeur.es et les étudiant.es (Vandaele & Stålhammar, 2022).

5.2.4. Accorder davantage d'attention au développement des actions écocitoyennes collectives

Les étudiant.es de la Mauricie étaient favorables à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives malgré le fait qu'ils.elles semblaient plus familières avec les actions écocitoyennes individuelles. Afin de créer des conditions idéales pour mettre en place les actions collectives dans les cégeps, il a été discuté qu'il serait important de lutter contre les préjugés négatifs par rapport à l'engagement écocitoyen dans la société, de sortir du sentiment d'isolement et d'impuissance par rapport à la crise environnementale en favorisant des comportements prosociaux, et de privilégier une communication inspirante qui suscite de l'espoir. Les facteurs d'influence de l'engagement écocitoyen dans les actions collectives sont peu documentés dans la littérature et la majorité de ces études concernent le concept d'activisme. Pourtant, les actions écocitoyennes collectives pourraient apporter plusieurs bénéfices à ceux et celles qui les adoptent et aussi pour l'environnement. Peu d'études sont réalisées dans le domaine de l'environnement et les actions collectives chez les jeunes, alors qu'un nombre plus important d'études sont effectuées dans le domaine de l'activisme, du militantisme et des comportements prosociaux.

D'après le MECE d'Hadjichambis et Paraskeva-Hadjichambi (2020, p. 240), l'écocitoyenneté se traduit par des actions individuelles et des actions collectives. Selon ces auteur.es, peu de gens considèrent qu'ils sont personnellement assez outillés pour jouer un rôle dans la résolution des enjeux socio-environnementaux (Reis, 2020). De plus, le taux de participation des jeunes dans les processus politique et démocratique est bas et ils.elles font peu confiance au gouvernement dans la résolution de la crise environnementale (Corner et al., 2015; Reis, 2020). Selon Reis (2020), des recherches ont démontré que le domaine de l'éducation pourrait jouer un rôle en les supportant dans l'apprentissage de connaissances et en leur offrant des opportunités de participer activement au sein d'une structure démocratique à même leur établissement scolaire.

5.2.5. Envisager les cégeps comme lieux privilégiés du développement de l'écocitoyenneté

Plusieurs conditions facilitantes à mettre en place dans les cégeps ont été nommées par les participant.es de notre étude. Notons premièrement, la création d'espaces de discussion dans les cours, les activités parascolaires, au travail et dans la région de la Mauricie. Au cégep, ces espaces de discussion pourraient prendre la forme de groupes de discussion entre les élèves et avec les enseignant.es ou de débats à la radio étudiante. Notons deuxièmement, la tenue d'activités de sensibilisation comme des marches pour le climat, des conférences sur les sujets environnementaux ou de la publicité sous forme d'images, de graphiques et de statistiques. Troisièmement, organiser des activités pratiques de conservation de l'environnement, comme le ramassage de déchets, permettrait de poser des gestes concrets et d'activer le sentiment d'utilité et

d'accomplissement. Quatrièmement, pour pallier le manque de temps et de financement, il faudrait intégrer les projets à caractère environnemental dans les cursus scolaires. Certains membres du personnel voudraient voir le mandat de l'environnement décentralisé et intégré dans les cours, mais également dans les politiques et les activités du cégep. Enfin, le fait d'offrir des activités pour tous les niveaux de sensibilisation et d'implication permettrait de rejoindre le plus de gens possible. Il est à noter que plusieurs études antérieures ont démontré que le cégep est l'endroit indiqué pour mettre en place des actions collectives, tels les cours sur l'environnement, un jardin communautaire, une station de tri des déchets interactive, des activités pratiques de conservation de l'environnement et des conférences (Allevato & Marques, 2011; Árnadóttir Á et al., 2018; Canosa et al., 2021; Eugenio-Gozalbo et al., 2021).

De façon plus concrète, les étudiant.es pourraient instaurer des changements pour protéger l'environnement selon une approche pédagogique associée au MECE, présenté à la page 6 du présent mémoire (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020, p. 250). Lors de la première étape, les étudiant.es effectuent une recherche d'information concernant un problème environnemental et ses causes structurelles. À la deuxième étape, ils.elles planifient les actions individuelles et collectives qu'ils.elles déploieront dans les sphères publiques et privées. Les parties prenantes responsables du problème ainsi que celles étant touchées par ce dernier doivent être identifiées et une liste des solutions alternatives au problème environnemental doit être dressée. Lors de la troisième étape, les étudiant.es choisiront les parties prenantes à contacter pour exposer les résultats de leur recherche en lien avec le problème environnemental, faire valoir leur point de vue et présenter leurs demandes. Ensuite, des actions individuelles et collectives prendront place dans les sphères privée et publique. Lors de la quatrième étape, les étudiant.es sont encouragé.es à former un réseau local de personnes prenant soin de l'environnement, comme des pairs, des scientifiques ou des politicien.nes. Cinquièmement, à l'étape de soutien au changement environnemental et social, les étudiant.es poursuivent et améliorent leurs actions individuelles et collectives en lien avec le problème environnemental choisi. Des actions supplémentaires afin de s'attaquer aux causes structurelles peuvent être entreprises. Par exemple, écrire une lettre au ministre de l'Environnement afin de dénoncer une faille dans une politique environnementale. Enfin, la sixième et dernière étape comprend une évaluation et une réflexion à propos du processus suivi selon cette approche pédagogique (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

5.2.6 Soutenir plus activement les milieux d'établissement dans la transition vers des projets d'écocitoyenneté

La présente étude souligne l'importance de promouvoir plus activement l'engagement écocitoyen dans les milieux d'enseignement. Tout d'abord, il importe de rappeler que plusieurs partenaires, ressources et programmes jouant un rôle dans le développement de l'écocitoyenneté à l'école sont déjà en place au Québec.

Parmi les principaux, on distingue le Plan d'action jeunesse 2021-2024 du gouvernement québécois qui énumère les partenaires pouvant aider les projets à caractère environnemental allant de bourses pour les étudiant.es, aux opportunités de réseautage, d'aide à la formation de comité environnemental, aux projets pour la promotion de transport actif (Gouvernement du Québec, 2021). Avec le programme « Cégep vert », les établissements d'enseignement collégial bénéficient d'un accompagnement dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ENvironnement JEUnesse, 2023a). ENvironnement JEUnesse est un organisme qui vient en aide aux étudiant.es québécois.es en contribuant au développement de leurs connaissances et de leurs compétences afin qu'ils.elles puissent agir dans leurs milieux. S'ils le désirent, les cégeps peuvent également obtenir leur certification environnementale, mais cette deuxième étape du programme est facultative. ENvironnement JEUnesse offre également des outils sous forme de fiches projets et de guides pour les professeur.es voulant entreprendre des projets à caractère environnemental dans leur cégep (ENvironnement JEUnesse, 2023b). Enfin, l'infirmier.ère scolaire pourrait être invité.e dans les cours qui abordent la question de la protection de l'environnement afin de sensibiliser les étudiant.es à propos des impacts des changements climatiques sur leur santé et les gestes qu'ils.elles peuvent poser pour les prévenir ou s'adapter.

Malgré la disponibilité de ces différentes ressources, il en ressort que celles-ci sont insuffisantes comparativement aux besoins ainsi qu'à l'ampleur des changements et initiatives à mettre en œuvre dans les établissements. Lors de la collecte des données, l'ancienne version du Plan d'action jeunesse ne comportait pas d'axe environnemental et les membres du personnel avaient exprimé que les possibilités de financement gouvernementales étaient réservées pour des projets de type entrepreneurial. Avec un intérêt croissant envers l'environnement, notamment l'ajout de l'axe environnemental dans le Plan d'action jeunesse 2021-2024, il est possible de penser que la sensibilisation, les outils pédagogiques et les possibilités de financement devraient augmenter au cours des prochaines années (Gouvernement du Québec, 2021). Il serait également souhaitable d'outiller le personnel des cégeps et d'offrir de la formation concernant les enjeux environnementaux afin qu'il puisse les aborder plus en profondeur dans les cours et les activités parascolaires (Gouvernement du Canada, 2021).

5.2.7. Le renforcement du rôle de la santé publique en lien avec les enjeux environnementaux

En complément, face aux enjeux environnementaux, les professionnel.es de santé publique sont invité.es à élargir leur rôle, à contribuer à limiter les problématiques climatiques et environnementales (ex. : épuisement des ressources naturelles, perte de la biodiversité) et à limiter leurs conséquences pour la santé (Canadian Public Health Association, 2015). Les déterminants écologiques de la santé, auparavant considérés comme des acquis, concernent la santé de la planète Terre et incluent entre autres la qualité de l'eau, de l'air, de la

nourriture, les ressources naturelles et un climat habitable (Canadian Public Health Association, 2015). Dans cette perspective, Brousselle et Butzbach (2018) suggèrent que les professionnel.les de santé publique prennent en compte de façon systématique la durabilité dans leurs recommandations et dans les actions qui sont mises en place. Cela peut inclure, entre autres, de communiquer stratégiquement des messages auprès des décideur.es ainsi que de la population, et de collaborer avec des professionnel.les d'autres domaines comme l'enseignement, la communication ou les sciences politiques (Brousselle & Butzbach, 2018; Del Castillo, 2022). La collaboration interprofessionnelle et interdisciplinaire dans les établissements d'enseignement, incluant entre autres des professionnel.les de santé publique, des municipalités et de l'éducation, pourrait contribuer à renforcer l'adaptation aux changements climatiques et environnementaux, de concert avec les partenaires locaux (Del Castillo, 2022).

Tableau 5 : Principales recommandations de l'étude

Numéro	Recommandation
1	Lutter contre les stéréotypes négatifs associés à l'engagement écocitoyen
2	Favoriser l'adoption de comportements prosociaux par les étudiant.es pour pallier le sentiment de solitude envers les enjeux environnementaux
3	Privilégier une communication inspirante et qui suscite l'espoir
4	Accorder davantage d'attention au développement des actions écocitoyennes collectives
5	Envisager les cégeps comme lieux privilégiés du développement de l'écocitoyenneté
6	Soutenir plus activement les milieux d'établissement dans la transition vers des projets d'écocitoyenneté
7	Le renforcement du rôle de la santé publique en lien avec les enjeux environnementaux

5.3 Forces et limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs forces. Tout d'abord, une revue de la littérature ayant retenu 23 études permet d'exposer l'état des connaissances. Ensuite, le choix de deux modèles théoriques robustes a contribué à la conceptualisation du phénomène à l'étude. La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) a été utile dans la formulation des questions des groupes de discussion afin de décrire les perceptions, les enjeux et les facteurs facilitant l'engagement écocitoyen collectif des étudiant.es de la Mauricie et dans la création de thèmes à l'étape de l'analyse des données. Quant à lui, le modèle de l'éducation à la citoyenneté environnementale a été utile pour comprendre un concept complexe et émettre des recommandations pour les établissements d'enseignement (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambi, 2020, p. 240). Enfin, cette étude contribue à

l'avancement des connaissances, puisqu'elle aborde un sujet méconnu et peu étudié qu'est l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives.

Les étapes du processus de recherche, du recrutement à l'analyse des données, ont été effectuées essentiellement par les deux mêmes personnes (la professionnelle de recherche C. Gaudreau et l'étudiante-chercheure). Ces deux personnes ayant animé et observé les groupes de discussion avaient une bonne connaissance des enjeux environnementaux. L'étudiante-chercheure a elle-même transcrit six des sept groupes de discussion, ce qui lui a permis de bien s'approprier les données. La double codification des données a aussi permis d'assurer une plus grande fiabilité des résultats. Cette double codification a été effectuée par les mêmes personnes qui avaient animé, observé et transcrit les groupes de discussion. Enfin, l'étudiante-chercheure et ses directrices ont également révisé l'ensemble de l'arbre de code et les définitions des codes à quelques reprises pour s'assurer qu'ils représentaient les données analysées, ce qui a renforcé la cohérence interne.

Plusieurs limites peuvent néanmoins être soulignées. Tout d'abord, il importe de rappeler que le recrutement et la collecte de données ont eu lieu pendant la pandémie de la COVID-19 (entre octobre 2021 et janvier 2022). En raison du contexte sanitaire, plusieurs participant.es suivaient des cours à distance, ne fréquentaient pas les lieux du cégep et cela nuisait à la participation à des activités collectives sur le cégep. La situation a pu influencer les résultats de la présente étude, faire en sorte que les étudiant.es connaissent moins bien les services et activités offerts dans leur milieu scolaire, et favoriser le fait que les participant.es soient plus familières avec les actions écocitoyennes individuelles. Aussi, considérant le contexte pandémique, la majorité des rencontres (5) ont été tenues de façon virtuelle, contre deux rencontres en présentiel. Actuellement la littérature est partagée quant à savoir si la qualité des données collectées peut être négativement impactée par l'utilisation de rencontres virtuelles (Dos Santos Marques et al., 2021; Richard et al., 2021).

Aussi, il importe de rappeler que la majorité des participant.es se sont déclaré.es non engagé.es dans des actions collectives pour l'environnement. Or, la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) est connue comme étant moins efficace pour documenter les facteurs d'influence d'un comportement lorsque les personnes n'ont pas ou peu d'expérience avec le comportement à l'étude (Conner & Sparks, 2005). En effet, les personnes qui n'ont pas d'expérience personnelle avec le comportement à l'étude peuvent éprouver davantage de difficulté à répondre aux questions ou à émettre des recommandations.

Ensuite, le taux de participation au projet a été plus faible que prévu, ce qui a fait en sorte que la taille de l'échantillon a été plus petite que celle souhaitée au départ, notamment dans le cégep de Shawinigan. Pour certains auteur.es, la taille des groupes de discussion doit se situer entre six et 12 participant.es afin de créer une dynamique propice aux échanges (Grudens-Schuck et al., 2004), or il n'a pas été possible d'atteindre ce nombre pour tous nos groupes. Il est également possible de penser que les personnes ayant répondu à l'appel

sont celles qui étaient plus investies pour la protection de l'environnement et que les réponses des participant.es sont probablement plus favorables que la moyenne des étudiant.es de ces cégeps. De plus, l'étude se limitant à ces deux établissements d'enseignement dans la région de la Mauricie, l'échantillon ne représente pas l'ensemble des étudiant.es de niveau collégial au Québec. Aussi, les deux catégories de participant.es ont souligné qu'il était difficile de se tenir informé.es des activités et événements pro-environnementaux dans les cégeps et ont souligné des problèmes quant aux pratiques de communication. Cela a pu également nuire au recrutement, puisque ce sont ces mêmes pratiques de communication qui étaient utilisées dans les établissements pour recruter les participant.es.

Enfin, certaines limites peuvent être liées à l'animation des groupes de discussion. Tout d'abord, en ce qui concerne les rencontres menées avec le personnel des cégeps, il est possible qu'en mélangeant les professeur.es avec les cadres et les autres types d'employé.es, certain.es participant.es ne se soient pas senti.es libres de s'exprimer. Ensuite, les deux personnes responsables de l'organisation des rencontres ont alterné leur rôle (parfois observatrice, parfois animatrice). Si cela était perçu comme une force afin de recueillir des perspectives plus diversifiées, certaines lignes directrices liées à la réalisation d'études qualitatives privilégient d'avoir un.e même animateur.trice à toutes les rencontres (O'Connor, 2019).

Conclusion

Cette étude qualitative descriptive exploratoire a permis de documenter les perceptions, les enjeux et les facteurs facilitant l'engagement dans des actions écocitoyennes collectives des étudiant.es des cégeps de la Mauricie. Elle a été menée à l'aide de sept groupes de discussion réunissant 30 participant.es dont 22 étudiant.es et huit membres du personnel des cégeps de Trois-Rivières et Shawinigan. L'analyse thématique a permis de constater que les étudiant.es sont favorables aux actions écocitoyennes collectives, mais peu exposé.es à ces dernières. Les étudiant.es se sentent seul.es à vouloir protéger l'environnement et impuissant.es face à l'inaction des politicien.nes et des personnes plus âgées de la société devant les enjeux environnementaux. Les étudiant.es connaissaient peu les ressources pouvant faciliter leur engagement écocitoyen collectif au cégep. Ils.elles aimeraient disposer d'espaces de discussion pour parler des enjeux environnementaux, recevoir de l'information de façon positive et participer à des activités pratiques de conservation, comme le ramassage des déchets en groupe. Le personnel des cégeps aimerait avoir plus de temps de même que du financement pour les activités à caractère environnemental, et souhaiterait voir le mandat de l'environnement décentralisé et intégré dans les cours, les activités et les politiques du cégep. Il a été discuté de l'importance de lutter contre les stéréotypes négatifs associés à l'engagement écocitoyen, de favoriser les comportements prosociaux et la communication générant des émotions positives, comme l'espoir, dans le développement de l'écocitoyenneté et la mise en place des actions écocitoyennes collectives.

Cette recherche présente une portée sociale et scientifique en engageant la communauté cégépienne, les acteur.trices locaux.ales et les chercheur.es dans un processus réflexif tout en répondant au besoin de connaissances et d'expertise sur l'écocitoyenneté chez les cégépien.es. En mettant à disposition un portrait des facteurs d'influence de l'engagement écocitoyen des jeunes adultes en Mauricie, cette recherche constituera le premier jalon pour d'autres recherches interventionnelles, intergénérationnelles et à destination des jeunes pour des environnements favorables au développement de l'écocitoyenneté. Davantage de travaux visant à favoriser la participation citoyenne et les activités de type activiste dans les milieux d'enseignements semblent prometteurs et nécessaires afin d'augmenter la perception de contrôle et le sentiment d'auto-efficacité des jeunes. Des recherches pourraient aussi être menées concernant la gestion des émotions en lien avec la crise environnementale et les interventions permettant de susciter un engagement écocitoyen actif chez les jeunes. Dans une perspective de santé planétaire, les domaines de l'éducation et de la santé publique sont invités à revoir leurs rôles face au développement de l'écocitoyenneté. Ces partenaires pourraient notamment travailler en collaboration afin de développer des activités éducatives et de promotion de la santé.

Bibliographie

- Aguirre Sánchez, L., Roa-Díaz, Z. M., Gamba, M., Grisotto, G., Moreno Londoño, A. M., Mantilla-Urbe, B. P., Rincón Méndez, A. Y., Ballesteros, M., Kopp-Heim, D., Minder, B., Suggs, L. S., & Franco, O. H. (2021). What Influences the Sustainable Food Consumption Behaviours of University Students? A Systematic Review. *International Journal of Public Health*, 66, article 1604149. <https://doi.org/10.3389/ijph.2021.1604149>
- Ahmad, A. L., A. Rahim, S., Pawanteh, L., & Ahmad, F. (2012). The Understanding of Environmental Citizenship among Malaysian Youths: A Study on Perception and Participation. *Asian Social Science*, 8(5), 85-92. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n5p85>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior* (2 éd.). Open Press University-McGraw-Hill Education.
- Allevato, E., & Marques, J. (2011). Systemic thinking from a scientific and spiritual perspective. *Journal of Global Responsibility*, 2(1), 23-45. <https://doi.org/10.1108/20412561111128500>
- Amoako, G. K., Dzogbenuku, R. K., & Abubakari, A. (2020). Do green knowledge and attitude influence the youth's green purchasing? Theory of planned behavior. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 69(8), 1609-1626. <https://doi.org/10.1108/ijppm-12-2019-0595>
- AQPERE. (2020). *L'Association Québécoise pour la Promotion de l'Éducation Relative à l'Environnement*. <https://www.aqpere.qc.ca/>
- Árnadóttir Á, D., Kok, G., van Gils, S., & Ten Hoor, G. A. (2018). Waste Separation in Cafeterias: A Study among University Students in the Netherlands. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 16(1), article 93. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010093>
- Arnold, H. E., Cohen, F. G., & Warner, A. (2009). Youth and Environmental Action: Perspectives of Young Environmental Leaders on Their Formative Influences. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 27-36. <https://doi.org/10.3200/joe.40.3.27-36>
- Bains, K. K., & Turnbull, T. (2019). Improving Health Outcomes and Serving Wider Society: The Potential Role of Understanding and Cultivating Prosocial Purpose Within Health Psychology Research and Practice to Address Climate Change and Social Isolation and Loneliness. *Frontiers in Psychology*, 10, article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01787>
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement*, 4. <https://doi.org/10.4000/ere.5129>
- Black, I. R., & Cherrier, H. (2010). Anti-consumption as part of living a sustainable lifestyle: daily practices, contextual motivations and subjective values. *Journal of Consumer Behaviour*, 9(6), 437-453. <https://doi.org/10.1002/cb.337>
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 6-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/8807>
- Brousselle, A., & Butzbach, C. (2018). Redesigning public health for planetary health. *The Lancet Planetary Health*, 2(5), 188-189. [https://doi.org/10.1016/s2542-5196\(18\)30054-8](https://doi.org/10.1016/s2542-5196(18)30054-8)
- Busch, K. C., Ardoin, N., Gruehn, D., & Stevenson, K. (2019). Exploring a theoretical model of climate change action for youth. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2389-2409. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1680903>
- Canadian Public Health Association. (2015). *Global Change and Public Health: Addressing the Ecological Determinants of Health*. https://www.cpha.ca/sites/default/files/assets/policy/edh-discussion_e.pdf
- Canosa, A., Paquette, M. L., Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Lasczik, A., & Logan, M. (2021). Young people's understandings and attitudes towards marine debris: a systematic scoping review. *Children's Geographies*, 19(6), 659-676. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1862759>

- Carducci, A., Fiore, M., Azara, A., Bonaccorsi, G., Bortoletto, M., Caggiano, G., Calamusa, A., De Donno, A., De Giglio, O., Dettori, M., Di Giovanni, P., Di Pietro, A., Facciola, A., Federigi, I., Grappasonni, I., Izzotti, A., Libralato, G., Lorini, C., Montagna, M. T., Nicolosi, L. K., Paladino, G., Palomba, G., Petrelli, F., Schilirò, T., Scuri, S., Serio, F., Tesauro, M., Verani, M., Vinceti, M., Violi, F., & Ferrante, M. (2021). Pro-Environmental Behaviors: Determinants and Obstacles among Italian University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), article 3306. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063306>
- Comeau, Y. (2010). *L'intervention collective en environnement*. Presse de l'Université du Québec.
- Conner, M., & Sparks, P. (2005). Theory of Planned Behavior and Health Behaviour. Dans *Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models* (2 éd., pp. 170-222). Open University Press-McGraw-Hill.
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *WIREs Climate Change*, 6(5), 523-534. <https://doi.org/10.1002/wcc.353>
- Correia, E., Sousa, S., Viseu, C., & Leite, J. (2021). Using the theory of planned behavior to understand the students' pro-environmental behavior: a case-study in a Portuguese HEI. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(5), 1070-1089. <https://doi.org/10.1108/ijshe-05-2021-0201>
- de Lange, E., Sharkey, W., Castelló y Tickell, S., Migné, J., Underhill, R., & Milner-Gulland, E. J. (2022). Communicating the Biodiversity Crisis: From "Warnings" to Positive Engagement. *Tropical Conservation Science*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/19400829221134893>
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>
- Del Castillo, F. A. (2022). Ecological Citizenship and Climate Change: Role of Education in Public Health. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(6), 2230. <https://doi.org/10.1017/dmp.2022.68>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199258449.001.0001>
- Dos Santos Marques, I. C., Theiss, L. M., Johnson, C. Y., McLin, E., Ruf, B. A., Vickers, S. M., Fouad, M. N., Scarinci, I. C., & Chu, D. I. (2021). Implementation of virtual focus groups for qualitative data collection in a global pandemic. *The American Journal of Surgery*, 221(5), 918-922. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2020.10.009>
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (2008). The "New Environmental Paradigm". *The Journal of Environmental Education*, 40(1), 19-28. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.1.19-28>
- ENvironnement JEUnesse. (2023a). *Cégep vert du Québec*. <https://enjeu.qc.ca/programmes-de-certification/cegep-vert-du-quebec/>
- ENvironnement JEUnesse. (2023b). *Pour les profs*. <https://enjeu.qc.ca/education/pour-les-profs/>
- Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., & Suárez-López, R. (2021). University gardens for sustainable citizenship: assessing the impacts of garden-based learning on environmental and food education at Spanish higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(3), 516-534. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0208>
- European Network for Environmental Citizenship. (2018a). *Defining "Education for Environmental Citizenship"*. <https://enec-cost.eu/our-approach/education-for-environmental-citizenship/>
- European Network for Environmental Citizenship. (2018b). *Defining Environmental Citizenship*. <https://enec-cost.eu/our-approach/enec-environmental-citizenship/>
- Fielding, K. S., & Head, B. W. (2012). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.592936>
- Fleury-Bahi, G. (2010). Les comportements écologiques. Dans G. Fleury-Bahi (Éd.), *Psychologie et environnement* (pp. 73-96). De Boeck Supérieur.

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3 éd.). Chenelière éducation.
- Fuller, R., Landrigan, P. J., Balakrishnan, K., Bathan, G., Bose-O'Reilly, S., Brauer, M., Caravanos, J., Chiles, T., Cohen, A., Corra, L., Cropper, M., Ferraro, G., Hanna, J., Hanrahan, D., Hu, H., Hunter, D., Janata, G., Kupka, R., Lanphear, B., Lichtveld, M., Martin, K., Mustapha, A., Sanchez-Triana, E., Sandilya, K., Schaeffli, L., Shaw, J., Seddon, J., Suk, W., Tellez-Rojo, M. M., & Yan, C. (2022). Pollution and health: a progress update. *The Lancet Planetary Health*, 6(6), e535-e547. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(22\)00090-0](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(22)00090-0)
- Godin, G., & Vézina-Im, L.-A. (2012). Les théories de prédiction. Dans *Les comportements dans le domaine de la santé* (pp. 13-40). Presses de l'Université de Montréal. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69t3gr.3>
- Goldman, D., Hansmann, R., Činčera, J., Radović, V., Telešienė, A., Balžekienė, A., & Vávra, J. (2020). Education for Environmental Citizenship and Responsible Environmental Behaviour. Dans *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (1 éd., vol. 4, pp. 115-137). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_8
- Gouvernement du Canada. (2021). *Le premier Rapport sur l'état de la jeunesse du Canada*. Sa Majesté la Reine du chef du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/campaigns/state-youth/2021-Rapport-etat-de-la-jeunesse.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Je suis le Québec, le Québec c'est nous : Plan d'action jeunesse 2021-2024*. https://www.jeunes.gouv.qc.ca/plan-action/documents/PAJ_2021-2024.pdf
- Grudens-Schuck, N., Larson, K., & Allen, B. (2004). Can You Call It a Focus Group? *Methodology Brief*, 1-4. <https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/33241>
- Guillaumie, L., Beaulieu, D., Boiral, O., Dupéré, S., Prescott, J., Vézina-Im, L.-A., Le cégep de Trois-Rivières, Le cégep de Shawinigan, ENvironnement JEUnesse, & AQPERE. (2021). « *La Mauricie Écolo* » : *Recherche-intervention auprès des jeunes cégépiennes et cégépiens sur leurs attentes et perceptions de l'engagement écocitoyen pour l'environnement et le climat en collaboration avec les cégeps de Trois-Rivières et Shawinigan, ENvironnement JEUnesse et l'AQPERE* [Protocole de recherche].
- Hadjichambis, A. C., & Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Education for Environmental Citizenship: The Pedagogical Approach. Dans *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (1 éd., vol. 4, pp. 237-261). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_15
- Haines, A., & Ebi, K. (2019). The Imperative for Climate Action to Protect Health. *The New England Journal of Medicine*, 380(3), 263-273. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1807873>
- Hansmann, R., Laurenti, R., Mehdi, T., & Binder, C. R. (2020). Determinants of pro-environmental behavior: A comparison of university students and staff from diverse faculties at a Swiss University. *Journal of Cleaner Production*, 268, article 121864. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121864>
- Hansmann, R., & Steimer, N. (2015). Linking an integrative behavior model to elements of environmental campaigns: An analysis of face-to-face communication and posters against littering. *Sustainability*, 7(6), 6937-6956. <https://www.mdpi.com/2071-1050/7/6/6937>
- Hines, J. M., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1987). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Institut du Nouveau Monde. (n.d.). *La participation citoyenne*. <https://inm.qc.ca/participation-citoyenne/>
- Jagers, S. C., Martinsson, J., & Matti, S. (2016). The Environmental Psychology of the Ecological Citizen: Comparing Competing Models of Pro-Environmental Behavior*. *Social Science Quarterly*, 97(5), 1005-1022. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12313>
- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ecological Citizenship Scale Development Study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82-104.
- Klößner, C. A. (2013). A comprehensive model of the psychology of environmental behaviour—A meta-analysis. *Global Environmental Change*, 23(5), 1028-1038. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.05.014>

- Koppmeier, L. (2020). *Is environmental activism stigmatized among youth? : How German adolescents make sense of their future in the face of climate change* [Essai (maitrise), University of Twente]. The Netherlands. <https://purl.utwente.nl/essays/80516>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Levine, D. S., & Strube, M. J. (2012). Environmental attitudes, knowledge, intentions and behaviors among college students. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 308-326. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.604363>
- Myers, S. S. (2017). Planetary health: protecting human health on a rapidly changing planet. *The Lancet*, 390(10114), 2860-2868. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32846-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32846-5)
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_fr.pdf
- Neaman, A., Otto, S., & Vinokur, E. (2018). Toward an Integrated Approach to Environmental and Prosocial Education. *Sustainability*, 10(3), 583-594. <https://doi.org/10.3390/su10030583>
- O'Connor, A. J. (2019). *Which Is Better One Or Two Facilitators?* <https://www.ajocconnor.com/one-facilitator-or-two/#:~:text=if%20a%20program%20requires%20delivery,two%20facilitators%20will%20be%20recommended.>
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5 éd.). Armand Colin.
- Pickering, G. J., Schoen, K., Botta, M., & Fazio, X. (2020). Exploration of youth knowledge and perceptions of individual-level climate mitigation action. *Environmental Research Letters*, 15(10), article 104080. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/abb492>
- Preston, A. J., & Rew, L. (2022). Connectedness, Self-Esteem, and Prosocial Behaviors Protect Adolescent Mental Health Following Social Isolation: A Systematic Review. *Issues in Mental Health Nursing*, 43(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/01612840.2021.1948642>
- Ramkissoon, H. (2022). Prosociality in times of separation and loss. *Current Opinion in Psychology*, 45, article 101290. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.11.008>
- Reis, P. (2020). Environmental Citizenship and Youth Activism. Dans *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 139-148). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_9
- Richard, B., Sivo, S. A., Orłowski, M., Ford, R. C., Murphy, J., Boote, D. N., & Witta, E. L. (2021). Qualitative Research via Focus Groups: Will Going Online Affect the Diversity of Your Findings? *Cornell Hospitality Quarterly*, 62(1), 32-45. <https://doi.org/10.1177/1938965520967769>
- Robert-Mazaye, C., Goulet, F., Turcotte, S., Demers, S., Belleau, É., & Barroca-Paccard, M. (2021). Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : une réflexion théorique. *Tréma* (56). <https://doi.org/10.4000/trema.7020>
- Santos, J. M., & van der Linden, S. (2016). Changing Norms by Changing Behavior: The Princeton Drink Local Program. *Environmental Practice*, 18(2), 116-122. <https://doi.org/10.1017/s1466046616000144>
- Sarrasin, O., Crettaz von Roten, F., & Butera, F. (2022). Who's to Act? Perceptions of Intergenerational Obligation and Pro-Environmental Behaviours among Youth. *Sustainability*, 14(3), article 1414. <https://doi.org/10.3390/su14031414>
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C., & Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : Mobiliser les acteurs du changements : Défis, vision et pistes d'actions*. Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., & Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains*. Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 221-279. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60358-5)

- Schwartzberg, P., Stevens, J., & Acton, K. S. (2022). *Perspectives des Canadiens sur les changements climatiques et l'éducation : 2022, Sommaire*. L'éducation au service de la Terre.
- Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues* 56(3), 407-424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A., & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human Ecology Review* 6(2), 81-97.
- Table de concertation des forums jeunesse régionaux du Québec (TCFJRQ). (2012). *Cadre de référence: La participation citoyenne et les forums jeunesse régionaux*. <https://citoyennetejeunesse.org/wp-content/uploads/2014/11/Cadre-de-reference-en-participation-citoyenne.pdf>
- Taufique, K. M. R., & Vaithianathan, S. (2018). A fresh look at understanding Green consumer behavior among young urban Indian consumers through the lens of Theory of Planned Behavior. *Journal of Cleaner Production*, 183, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.097>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Torbjörnsson, T., & Molin, L. (2015). In school we have not time for the future: voices of Swedish upper secondary school students about solidarity and the future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 338-354. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086105>
- Udall, A. M., de Groot, J. I. M., De Jong, S. B., & Shankar, A. (2021). How I See Me-A Meta-Analysis Investigating the Association Between Identities and Pro-environmental Behaviour. *Frontiers in Psychology*, 12, article 582421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582421>
- UNESCO. (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033>
- United Nations Environment Programme. (2021). *GEO-6 for Youth*. <https://www.unep.org/fr/resources/lavenir-de-lenvironnement-mondial-geo6>
- Vandaele, M., & Stålhammar, S. (2022). "Hope dies, action begins?" The role of hope for proactive sustainability engagement among university students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 272-289. <https://doi.org/10.1108/ijsh-11-2021-0463>
- Verplanken, B., & Roy, D. (2013). "My worries are rational, climate change is not": habitual ecological worrying is an adaptive response. *PLoS One*, 8(9), article e74708. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074708>
- Wallis, H., Bamberg, S., Schulte, M., & Matthies, E. (2021). Empowering People to Act for a Better Life for All. *European Psychologist*, 26(3), 184-194. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000436>
- Wang, X., Van der Werff, E., Bouman, T., Harder, M. K., & Steg, L. (2021). I Am vs. We Are: How Biospheric Values and Environmental Identity of Individuals and Groups Can Influence Pro-environmental Behaviour. *Frontiers in Psychology*, 12, article 618956. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618956>
- Whitmee, S., Haines, A., Beyrer, C., Boltz, F., Capon, A. G., de Souza Dias, B. F., Ezeh, A., Frumkin, H., Gong, P., Head, P., Horton, R., Mace, G. M., Marten, R., Myers, S. S., Nishtar, S., Osofsky, S. A., Pattanayak, S. K., Pongsiri, M. J., Romanelli, C., Soucat, A., Vega, J., & Yach, D. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of The Rockefeller Foundation-Lancet Commission on planetary health. *The Lancet*, 386(10007), 1973-2028. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60901-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60901-1)
- Williams, J. (2021). Les ODD de l'ONU en éducation : quoi, comment et pourquoi. <https://www.edcan.ca/articles/les-odd-de-lonu-en-education/?lang=fr>

Annexe A Stratégie de recherche

Pub Med

Concept 1	Concept 2
Écocitoyenneté	Jeunes adultes/étudiants/écoles
(ecol* citizens*[TIAB] OR eco-responsible[TIAB] OR pro-environm*[TIAB] OR sustainable citizenship[TIAB] OR green citizenship[TIAB] OR environmental citizenship[TIAB])	("Students"[Mesh] OR "Young Adult"[Mesh] OR "Schools"[Mesh] OR "Adolescent"[Mesh] OR Student*[TIAB] OR young adult[TIAB] OR young people[TIAB] OR school*[TIAB] OR universit*[TIAB] OR adolescent*[TIAB])

Web of Science, Academic Search Premier et Érudit

Utilisation des mots-clés des concepts 1 et 2 ainsi que leur version française

Annexe B Listes des études retenues et leurs références

#	Références des études	Facteurs facilitants	Recommandations à propos des interventions efficaces	Interventions spécifiques et évaluation
1	Comer, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. <i>WIREs Climate Change</i> , 6(5), 523-534. https://doi.org/10.1002/wcc.353	X	X	
2	De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. <i>Journal of Environmental Psychology</i> , 42, 128-138. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005	X	X	
3	Taufique, K. M. R., & Vaithianathan, S. (2018). A fresh look at understanding Green consumer behavior among young urban Indian consumers through the lens of Theory of Planned Behavior. <i>Journal of Cleaner Production</i> , 183, 46-55. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.097	X		
4	Correia, E., Sousa, S., Viseu, C., & Leite, J. (2021). Using the theory of planned behavior to understand the students' pro-environmental behavior: a case-study in a Portuguese HEI. <i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i> , 23(5), 1070-1089. https://doi.org/10.1108/ijshe-05-2021-0201	X		
5	Amoako, G. K., Dzugbenuku, R. K., & Abubakari, A. (2020). Do green knowledge and attitude influence the youth's green purchasing? Theory of planned behavior. <i>International Journal of Productivity and Performance Management</i> , 69(8), 1609-1626. https://doi.org/10.1108/ijppm-12-2019-0595	X		

6	Aguirre Sánchez, L., Roa-Díaz, Z. M., Gamba, M., Grisotto, G., Moreno Londoño, A. M., Mantilla-Urbe, B. P., Rincón Méndez, A. Y., Ballesteros, M., Kopp-Heim, D., Minder, B., Suggs, L. S., & Franco, O. H. (2021). What Influences the Sustainable Food Consumption Behaviours of University Students? A Systematic Review. <i>International Journal of Public Health</i> , 66, article 1604149. https://doi.org/10.3389/ijph.2021.1604149	X		
7	Sarrasin, O., Crettaz von Roten, F., & Butera, F. (2022). Who's to Act? Perceptions of Intergenerational Obligation and Pro-Environmental Behaviours among Youth. <i>Sustainability</i> , 14(3), article 1414. https://doi.org/10.3390/su14031414	X		
8	Busch, K. C., Ardoin, N., Gruehn, D., & Stevenson, K. (2019). Exploring a theoretical model of climate change action for youth. <i>International Journal of Science Education</i> , 41(17), 2389-2409. https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1680903	X		
9	Pickering, G. J., Schoen, K., Botta, M., & Fazio, X. (2020). Exploration of youth knowledge and perceptions of individual-level climate mitigation action. <i>Environmental Research Letters</i> , 15(10), article 104080. https://doi.org/10.1088/1748-9326/abb492	X		
10	Hansmann, R., Laurenti, R., Mehdi, T., & Binder, C. R. (2020). Determinants of pro-environmental behavior: A comparison of university students and staff from diverse faculties at a Swiss University. <i>Journal of Cleaner Production</i> , 268, article 121864. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121864	X		
11	Fielding, K. S., & Head, B. W. (2012). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. <i>Environmental Education Research</i> , 18(2), 171-186. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.592936	X		
12	Levine, D. S., & Strube, M. J. (2012). Environmental attitudes, knowledge, intentions and behaviors among college students. <i>The</i>	X		

	<p><i>Journal of Social Psychology</i>, 152(3), 308-326. https://doi.org/10.1080/00224545.2011.604363</p>			
13	<p>Udall, A. M., de Groot, J. I. M., De Jong, S. B., & Shankar, A. (2021). How I See Me-A Meta-Analysis Investigating the Association Between Identities and Pro-environmental Behaviour. <i>Frontiers in Psychology</i>, 12, article 582421. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.582421</p>	X		
14	<p>Wang, X., Van der Werff, E., Bouman, T., Harder, M. K., & Steg, L. (2021). I Am vs. We Are: How Biospheric Values and Environmental Identity of Individuals and Groups Can Influence Pro-environmental Behaviour. <i>Frontiers in Psychology</i>, 12, article 618956. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618956</p>	X		
15	<p>Ahmad, A. L., A. Rahim, S., Pawanteh, L., & Ahmad, F. (2012). The Understanding of Environmental Citizenship among Malaysian Youths: A Study on Perception and Participation. <i>Asian Social Science</i>, 8(5), 85-92. https://doi.org/10.5539/ass.v8n5p85</p>	X		
16	<p>Arnold, H. E., Cohen, F. G., & Warner, A. (2009). Youth and Environmental Action: Perspectives of Young Environmental Leaders on Their Formative Influences. <i>The Journal of Environmental Education</i>, 40(3), 27-36. https://doi.org/10.3200/joee.40.3.27-36</p>	X		
17	<p>Torbjörnsson, T., & Molin, L. (2015). In school we have not time for the future: voices of Swedish upper secondary school students about solidarity and the future. <i>International Research in Geographical and Environmental Education</i>, 24(4), 338-354. https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086105</p>	X		
18	<p>Carducci, A., Fiore, M., Azara, A., Bonaccorsi, G., Bortoletto, M., Caggiano, G., Calamusa, A., De Donno, A., De Giglio, O., Dettori, M., Di Giovanni, P., Di Pietro, A., Facciola, A., Federigi, I., Grappasonni, I., Izzotti, A., Libralato, G., Lorini, C., Montagna, M. T., Nicolosi, L. K., Paladino, G., Palomba, G., Petrelli, F., Schilirò, T., Scuri, S., Serio, F.,</p>	X		

	Tesauro, M., Verani, M., Vinceti, M., Violi, F., & Ferrante, M. (2021). Pro-Environmental Behaviors: Determinants and Obstacles among Italian University Students. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 18(6), article 3306. https://doi.org/10.3390/ijerph18063306			
19	Canosa, A., Paquette, M. L., Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Lasczik, A., & Logan, M. (2021). Young people's understandings and attitudes towards marine debris: a systematic scoping review. <i>Children's Geographies</i> , 19(6), 659-676. https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1862759			X
20	Árnadóttir Á, D., Kok, G., van Gils, S., & Ten Hoor, G. A. (2018). Waste Separation in Cafeterias: A Study among University Students in the Netherlands. <i>International Journal of Environmental Research in Public Health</i> , 16(1), article 93. https://doi.org/10.3390/ijerph16010093	X		X
21	Santos, J. M., & van der Linden, S. (2016). Changing Norms by Changing Behavior: The Princeton Drink Local Program. <i>Environmental Practice</i> , 18(2), 116-122. https://doi.org/10.1017/s1466046616000144			X
22	Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., & Suárez-López, R. (2021). University gardens for sustainable citizenship: assessing the impacts of garden-based learning on environmental and food education at Spanish higher education. <i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i> , 22(3), 516-534. https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0208			X
23	Allevato, E., & Marques, J. (2011). Systemic thinking from a scientific and spiritual perspective. <i>Journal of Global Responsibility</i> , 2(1), 23-45. https://doi.org/10.1108/20412561111128500			X

Annexe C Grille d'entrevue avec les étudiant.es

J'aimerais connaître votre nom complet, et le programme dans lequel vous étudiez ainsi que l'enjeu environnemental ou climatique qui vous préoccupe le plus.

Les prochaines questions concernent les engagements écocitoyens à l'échelle collective, comme par exemple, animer des ateliers sur la réduction de l'empreinte écologique, organiser une conférence sur le zéro déchet, participer à une activité de nettoyage du quartier, participer à un jardin communautaire ou collectif, organiser une pétition pour l'installation d'un composteur collectif, ou s'impliquer au sein de son comité environnement au cégep.

- 1) J'aimerais savoir, pour vous, quels sont les côtés positifs ou quels sont les avantages à avoir des engagements écocitoyens collectifs ? C'est-à-dire vous engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat, que ce soit au cégep, dans votre localité ou dans la région.
- 2) On vient de voir les avantages, maintenant j'aimerais savoir quels seraient les côtés négatifs ou les désavantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives ? C'est-à-dire vous engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat, que ce soit au cégep, dans votre localité ou dans la région.
- 3) Dans les personnes, les groupes ou les lieux que vous fréquentez, est-ce qu'il y en a qui vous encouragent à vous engager dans des actions écocitoyennes collectives ? Si oui, de quelles façons ?
- 4) Dans les personnes, les groupes ou les lieux que vous fréquentez, est-ce qu'il y en a qui auraient tendance à vous décourager à vous détourner de vous engager dans des actions écocitoyennes collectives ? Si oui, de quelles façons ?
- 5) Quelles actions, conditions ou situations pourraient faire en sorte que vous vous engagiez davantage dans des actions écocitoyennes collectives ? On peut penser à des actions, des conditions ou des situations qui pourraient vous aider à vous engager dans des actions collectives, que ce soit au cégep ou dans vos autres milieux de vie.
- 6) Quelles actions, conditions ou situations pourraient vous empêcher ou vous limiter à ce que vous vous engagiez davantage dans des actions écocitoyennes collectives, c'est-à-dire vous empêcher de vous engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat, que ce soit au cégep, dans votre localité ou dans la région ?

Annexe D Grille d'entrevue avec le personnel des cégeps

J'aimerais connaître votre nom complet, votre programme ou département, ainsi que l'enjeu environnemental ou climatique qui vous préoccupe le plus, ou un exemple de ce que fait déjà le Cégep pour soutenir les étudiants dans leurs engagements écocitoyens.

Les prochaines questions concernent les engagements écocitoyens à l'échelle collective, comme par exemple, animer des ateliers sur la réduction de l'empreinte écologique, organiser une conférence sur le zéro déchet, participer à une activité de nettoyage du quartier, participer à un jardin communautaire ou collectif, organiser une pétition pour l'installation d'un composteur collectif, ou s'impliquer au sein de son comité environnement au cégep.

- 1) Quels seraient pour les étudiants et les étudiantes, les côtés positifs ou les avantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives pour la protection de l'environnement et du climat ? Au cégep ou dans la région ?
- 2) Quels seraient pour les étudiants et les étudiantes, les côtés négatifs ou les désavantages à s'engager dans des actions écocitoyennes collectives pour la protection de l'environnement et du climat ? Au cégep ou dans la région ?
- 3) Quels sont les personnes, les groupes ou les lieux qui encourageraient les étudiants et étudiantes à s'engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat ?
- 4) Quels sont les personnes, les groupes ou les lieux qui n'encourageraient pas les étudiants et étudiantes à s'engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat ?
- 5) Quelles actions, conditions ou situations pourraient faire en sorte que les étudiants s'engagent davantage dans des actions écocitoyennes collectives ? Quelles actions, conditions ou situations pourraient être facilitantes, autant au cégep que dans les autres milieux de vie ?
- 6) Quelles actions, conditions ou situations pourraient faire obstacle, empêcher ou limiter les étudiants et étudiantes à l'idée de s'engager dans des actions collectives pour la protection de l'environnement et du climat ? Autant au cégep que dans les autres milieux de vie.