

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

L'ÉTUDE DU SENTIMENT DE POUVOIR AGIR DE JEUNES DU QUÉBEC
FACE AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES : DIMENSIONS ET CONDITIONS
FAVORABLES À SON DÉVELOPPEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE MORIN

JUIN 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu être possible sans le travail considérable de deux professeures exceptionnelles, Geneviève Therriault et Barbara Bader. Je tiens à les remercier très sincèrement pour leur grande implication tout au long de ce doctorat. Ce fut un réel plaisir de travailler avec elles sur cette thèse, dont l'inspiration est issue de leurs travaux de recherche respectifs. Je leur dois beaucoup pour ce parcours si passionnant et enrichissant.

Mes remerciements vont également au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui m'a permis, grâce à une bourse de doctorat, de me consacrer en priorité à cette thèse. Le délai supplémentaire accordé en raison de la pandémie a fait en sorte que j'ai pu conclure ce travail de recherche plus sereinement.

Je remercie également le personnel enseignant, les directions d'école et les directions de centres de services scolaires qui ont pris de leur précieux temps pour me permettre de réaliser cette recherche. Leur collaboration dans le choix des jeunes et dans la planification des rencontres était essentielle au processus et a fortement contribué au succès des entretiens.

Finalement, je suis grandement reconnaissante envers les jeunes qui m'ont accordé leur confiance lors des rencontres visant à collecter les données de cette recherche. J'espère avoir pu rendre compte le plus fidèlement possible de leurs sentiments de pouvoir agir face à la problématique des changements climatiques. Mon parcours pour défendre une justice sociale et environnementale est principalement motivé par ces jeunes inspirants.

DÉDICACE

*À mes parents qui m'ont fait beaucoup réfléchir
sur les thèmes de la justice et de la liberté.*

*À Laurence et Benjamin, qui sont les plus
belles raisons de faire cette thèse.*

À Dany, avec qui la vie est belle.

*Et à tous celles et ceux qui ont su m'inspirer,
même dans les moments les plus inattendus :*
Skywalker : « Je n'arrive pas à y croire. »
Yoda : « Voilà pourquoi tu échoues. »

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 La problématique des changements climatiques.....	3
1.2 L'éducation et les changements climatiques.....	5
1.3 Les défis de l'éducation au climat.....	8
1.4 L'école face aux défis de l'éducation au climat.....	10
1.5 L'importance des dimensions affectives en éducation au climat.....	17
1.6 Les recherches sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques : un état des lieux	19
1.6.1 Les recherches s'intéressant aux dimensions affectives face aux changements climatiques	20
1.6.2 Les recherches qui offrent une critique de la visée sociale de changement de comportements	22
1.6.3 Les recherches s'intéressant aux diverses déclinaisons du <i>développement du pouvoir agir</i> des jeunes face aux changements climatiques	25
1.7 Le problème de recherche	34
1.8 La question de recherche.....	36

1.9 L'objectif général de la recherche.....	36
1.9.1 Les objectifs spécifiques de la recherche.....	36
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	37
2.1 La théorie des capacités pour une justice sociale et environnementale.....	38
2.2 Le concept de développement du pouvoir agir (<i>empowerment</i>).....	41
2.2.1 Une première traduction française de l' <i>empowerment</i>	43
2.2.2 Définitions du développement du pouvoir agir.....	44
2.3 Le concept d'agentivité (<i>agency</i>).....	47
2.3.1 Principales définitions de l'agentivité.....	49
2.3.2 Dimensions de l'agentivité.....	49
2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle	58
2.4.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle	60
2.4.2 Le développement du sentiment d'efficacité personnelle.....	60
2.4.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.....	63
2.4.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective	65
2.5 L'approche des capacités pour lier les concepts de développement du pouvoir agir, d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle.....	67
2.6 La pertinence du concept de sentiment de pouvoir agir en éducation au climat... 70	
2.6.1 L'importance du « sentiment »	71
2.6.2 La nécessité de conceptualiser le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.....	72
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	76
3.1 Examen critique des pratiques méthodologiques dans le domaine de l'éducation au climat.....	79
3.2 Les choix méthodologiques.....	83
3.2.1 Posture épistémologique retenue.....	83
3.2.2 Le type de recherche préconisée : qualitative exploratoire/descriptive	85
3.2.3 Population et échantillon.....	86
3.2.4 La constitution des données : outils de collecte	89
3.2.5 Les considérations éthiques et déontologiques	95
3.2.6 L'analyse thématique des données qualitatives	96
CHAPITRE IV RÉSULTATS	103

4.1 Libertés d’opportunité et de bien-être	105
4.1.1 Bien-être des jeunes	107
4.1.2 Place des jeunes dans les structures sociales.....	112
4.1.3 Distribution et gestion des ressources matérielles	115
4.1.4 Ressources financières et modèle économique	120
4.1.5 Place des jeunes dans le contexte politique.....	127
4.1.6 Place des jeunes dans le contexte légal et juridique.....	131
4.1.7 Place des jeunes dans le contexte scolaire	133
4.2 Libertés de processus et de réalisation	137
4.2.1 Responsabilité face aux changements climatiques	138
4.2.2 Capacités à agir face aux changements climatiques	143
4.2.3 Choix	150
4.2.4 Contrôle.....	155
4.2.5 Action face aux changements climatiques	159
4.2.6 Résultats	164
4.2.7 Réflexivité et introspection	169
 CHAPITRE V DISCUSSION	 176
5.1 Ce dont les jeunes disent avoir besoin pour sentir qu’ils peuvent agir	179
5.2 Les principaux constats à propos des dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.....	181
5.3 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire face aux changements climatiques.....	189
5.4 Limites de la recherche et pistes pour de futures recherches	196
 CONCLUSION.....	 200
 ANNEXE A CANEVAS D’ENTRETIEN DE GROUPE	 204
 ANNEXE B CERTIFICATION ÉTHIQUE	 210
 RÉFÉRENCES.....	 212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	~	Page
2.1	Les dimensions de l'agentivité	50
3.1	Les éléments conceptuels retenus des concepts décrits dans les chapitres précédents pour l'élaboration du canevas d'entretien.....	77
3.2	Caractéristiques des milieux et des participants aux entretiens de groupe	88
3.3	Exemple de traduction d'un extrait de verbatim en énoncé	99
4.1	Arbre thématique détaillé lié aux libertés d'opportunité et de bien-être ..	106
4.2	Arbre thématique détaillé lié aux libertés de processus et de réalisation .	138
5.1	Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de processus	191
5.2	Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de réalisation	192
5.3	Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés d'opportunités	193
5.4	Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de bien-être	194

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Modèle heuristique à propos de l'épistémologie et de la visée sociale promues en éducation à l'environnement (traduction libre de Jickling et Wals, 2008, p. 9)	15
2.1	La théorie des capacités et l'émergence du concept de sentiment de pouvoir agir	70
5.1	Ce dont les jeunes disent avoir besoin pour sentir qu'ils peuvent agir face aux changements climatiques et ce qui les en empêche	180

RÉSUMÉ

L'éducation des jeunes au climat représente une voie incontournable pour faire face aux changements climatiques et ainsi améliorer le sort de l'humanité (Kwauk, 2020; UNESCO, 2020). Elle fait toutefois face à de nombreux défis tels que la complexité et l'inertie de la problématique qui nous empêche de percevoir rapidement les effets des gestes que l'on pose. De plus, il semble que l'éducation telle qu'elle se réalise actuellement en classe du secondaire laisse généralement les jeunes désespérés et anxieux face à la problématique des changements climatiques. Afin de développer le pouvoir agir des jeunes, les intervenantes et intervenants du secondaire gagneraient à aborder différemment cette problématique en classe. Dans le domaine de l'éducation au climat, il apparaît nécessaire de dépasser un simple enseignement des faits scientifiques et de miser davantage sur un enseignement sociocritique des questions environnementales et une plus grande prise en compte des dimensions affectives impliquées. Le *sentiment de pouvoir agir* des jeunes face aux changements climatiques semble, en ce sens, porteur et pourrait être développé en classe.

Bien que le *sentiment de pouvoir agir* ne soit pas conceptualisé jusqu'à maintenant dans la littérature scientifique, un nombre grandissant de chercheuses et de chercheurs s'intéressent néanmoins à une éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Or, il ne semble pas y avoir de consensus entre ceux-ci sur ce qui est entendu par *pouvoir agir*. Certains réfèrent au *sentiment d'efficacité personnelle*, tandis que d'autres privilégient le concept d'*agentivité* ou encore celui d'*empowerment* (*développement du pouvoir agir*), mais plus rares sont les chercheuses et chercheurs qui en proposent une conceptualisation suffisamment précise. De cerner les apports et les limites de chacun de ces concepts ainsi que les liens entre ceux-ci semble donc pertinent. Une théorie en particulier, celle des *capabilités* de Sen (1985, 2010), permet d'ailleurs de rassembler ces trois concepts. Elle permet également de réaffirmer la pertinence de s'intéresser au *sentiment de pouvoir agir* et, par le fait même, aux différentes formes de liberté (Sen, 2010) que devraient posséder les jeunes.

L'étude empirique menée dans le cadre de ce travail de thèse visait à caractériser ce *sentiment de pouvoir agir* à partir de la manière dont des jeunes en parlent afin d'en arriver à en cerner les différentes dimensions. La population cible de cette recherche était constituée de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire qui terminent leur scolarité obligatoire et ont reçu un enseignement spécifique sur la thématique des changements climatiques tel que prévu au programme scolaire qui vise

notamment à développer leur pouvoir agir. Au total, 29 jeunes francophones, 18 filles et 11 garçons, de 15 à 17 ans ont participé à des entretiens de groupe semi-dirigés, dans cinq écoles secondaires du Québec.

L'analyse thématique réalisée autour des données qualitatives obtenues à la suite de ces entretiens a permis de caractériser le *sentiment de pouvoir agir* des jeunes de la fin du secondaire face aux changements climatiques, et ainsi, d'en cerner les dimensions principales. La synthèse de ces données qualitatives analysées à la lumière du cadre théorique développé a permis de dégager des conditions favorables au développement du *sentiment de pouvoir agir* des jeunes à l'école secondaire. Cette synthèse mène entre autres à affirmer la nécessité, pour le développement de ce sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques, de la solidarité intergénérationnelle, du bien-être des jeunes et des opportunités que nous leur accordons. Elle nous invite également à considérer véritablement les jeunes comme des interlocutrices et des interlocuteurs valables à qui il faut accorder davantage de confiance et de libertés.

Mots-clés : Sentiment de pouvoir agir; jeunes; éducation aux changements climatiques; éducation à l'environnement; capacités

ABSTRACT

Educating youth is an essential way to face climate change (Kwauk, 2020; UNESCO, 2020). However, current educational approaches broadly fail as youth leave classrooms with despair and anxiety towards the issues of climate change. It seems that only teaching facts about how the climate system works and the consequences of climate change does not directly lead to engagement. Teachers would benefit from approaching this problem differently in the classroom in order to empower youth. It appears preferable to develop a more socio-critical way of teaching environmental issues and to take into account the affective dimensions involved. This way of teaching can contribute to the development of the sense of empowerment when facing climate change.

Although the sense of empowerment has not been conceptualized so far in the scientific literature, a growing number of researchers are more specifically interested in climate education for empowerment. However, there is no consensus among these researchers on what is meant by an education for empowerment. Some researchers in environmental education refer to the concept of self-efficacy, while others use the concept of agency or the concept of empowerment. Fewer researchers offer a precise conceptualization of those concepts. Identifying the contributions and limits of each of these concepts as well as the links between them therefore seems relevant. One theory in particular, Sen's capability approach, allows these three concepts to be brought together. It also makes it possible to re-emphasize the relevance of the sense of empowerment who take into consideration process and realization freedoms, but also freedoms of opportunities and well-being freedoms.

We used a qualitative/interpretative approach to characterize the sense of empowerment. More specifically, young people were interviewed, and those interviews were used to define the dimensions of the sense of empowerment. The population of this research was young Quebecers at the end of high school because they have received a specific education on the theme of climate education. Their school program also aims to develop their power to act. A total of 29 French-speaking students, 18 girls and 11 boys, aged from 15 to 17, were interviewed in semi-structured focus groups. Those students were from five high schools in Quebec.

We characterized the sense of empowerment of youth in the face of climate change using a thematic analysis of the qualitative data. The main dimensions of this sense of

empowerment were defined during this characterization. Finally, a synthesis of the results allowed identifying conditions for the development of the youth sense of empowerment in the face of climate change. This synthesis leads us to affirm the importance of solidarity, well-being and opportunities for the development of the sense of empowerment. The results of this thesis therefore support the idea that young people must be recognize as full players in the resolution of the climate crisis.

Keywords: Sense of empowerment; youth; climate education; environmental education; capabilities

INTRODUCTION

Les changements climatiques constituent une problématique sociale et environnementale résolument complexe qui affecte différemment les populations de toutes les régions du monde (GIEC, 2014). Considérant l'urgence d'agir, il apparaît nécessaire de développer le pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. L'école, tout spécialement l'ordre secondaire, semble constituer une structure sociale tout indiquée pour ce faire. Or, le développement de ce pouvoir agir comporte de nombreux défis (Schreiner *et al.*, 2005) et, trop souvent, l'éducation aux sciences et à l'environnement qui se réalise dans les classes produit l'effet inverse de ce qui est attendu, c'est-à-dire qu'elle mène à une diminution du *sentiment de pouvoir agir* des jeunes citoyennes et citoyens (Zeyer et Kelsey, 2013). Ce *sentiment de pouvoir agir* n'est toutefois pas défini clairement dans la littérature scientifique consultée (Morin *et al.*, 2019). Pour permettre de véritables transformations au regard des discours et des pratiques en matière d'éducation au climat, nous avons donc caractérisé ce *sentiment de pouvoir agir* en décrivant ses principales dimensions. Nous avons ensuite fait ressortir les conditions favorables à son développement à l'école secondaire.

Dans un premier chapitre, la problématique plus générale de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir des jeunes est présentée. Les défis de l'éducation au climat et ce que l'école fait actuellement pour tenter d'y faire face sont par la suite présentés. L'importance des dimensions affectives en éducation au climat est également discutée, suivi d'un état des recherches s'intéressant à des thématiques connexes au sentiment de pouvoir agir des jeunes face à la question climatique. À la fin de ce chapitre, le problème de recherche, la question de recherche ainsi que les différents objectifs de recherche sont définis.

Dans un deuxième chapitre, le cadre théorique et conceptuel de la recherche est brièvement décrit par l'entremise de la théorie des capacités (Sen, 2010). Celle-ci permet entre autres de faire ressortir la pertinence de définir le concept de *sentiment de pouvoir agir*, en particulier dans le cas des changements climatiques. Les différents concepts qui sont interpellés dans la littérature scientifique lorsqu'il est question d'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir y sont également définis de même que les liens entre chacun de ces concepts. À la fin du chapitre, un retour est effectué sur l'importance des dimensions affectives en éducation au climat afin de justifier à nouveau la pertinence d'étudier le sentiment de pouvoir agir des jeunes.

Un troisième chapitre permet de présenter la méthodologie retenue. Un examen critique des différentes méthodologies utilisées en éducation au climat introduit les choix effectués tels que la posture épistémologique, le type de recherche, la population et l'échantillon, la constitution des données ainsi que la procédure d'analyse.

Dans le quatrième chapitre, les résultats de l'analyse des propos tenus par les jeunes en entretien de groupe, soit les dimensions de leur *sentiment de pouvoir agir* face aux changements climatiques sont présentés. Les dimensions, divisées en deux grandes catégories, soient les libertés de bien-être et d'opportunités et les libertés de processus et de réalisation sont définies de manière détaillée et accompagnées d'extraits pertinents. Ce chapitre permet de répondre au premier objectif spécifique de la thèse.

Un cinquième et dernier chapitre présente quant à lui une interprétation des résultats sous forme de discussion articulée autour des trois principaux constats qui ressortent de l'analyse des données et donc des dimensions du sentiment de pouvoir agir. Finalement, les conditions favorables au développement du pouvoir agir, issues d'une synthèse des résultats, sont énoncées répondant ainsi au deuxième objectif spécifique de la thèse.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre vise d'abord à présenter la problématique des changements climatiques et les liens à établir entre cette problématique et le domaine de l'éducation. Les deux premières sections de ce chapitre ont pour objectif d'affirmer la pertinence, voire la nécessité, de recourir à l'éducation afin de faire face aux changements climatiques. Ensuite, les défis que comportent cette éducation au climat sont présentés ainsi que la façon dont l'école tente d'y répondre, particulièrement en contexte québécois. Un état des recherches qui s'intéressent à l'éducation au climat est également exposé. La visée sociale que poursuivent ces recherches est analysée pour en venir à détailler les recherches qui se rapprochent le plus de celle présentée dans cette thèse et qui s'intéressent de manière plus ou moins rapprochée à l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Pour terminer ce premier chapitre, le problème de recherche, la question, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche sont déclinés. L'intention principale de ce chapitre est d'affirmer l'importance de s'intéresser aux dimensions du *sentiment de pouvoir agir*, concept émergent encore non défini d'après les écrits consultés. L'élaboration d'une conceptualisation du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques permettra de dégager des conditions favorables à son développement à l'école. Ultiment, ces conditions pourraient permettre de faire face plus adéquatement à la problématique des changements climatiques.

1.1 La problématique des changements climatiques

En quelques décennies, les changements climatiques sont passés d'un problème auquel devaient répondre les générations futures (United Nations Environment Program, 1972) à un problème auquel il faut s'attaquer de manière urgente (GIEC, 2014). Selon

ce cinquième Rapport d'évaluation du GIEC, d'ici 2100, la hausse des températures moyennes pourrait atteindre entre 0,3°C et 4,8°C, à laquelle est associée une augmentation du niveau moyen de la mer de 0,26 m à 0,82 m selon les scénarios d'émission de gaz à effet de serre (GES) envisagés. Le réchauffement accéléré des hautes latitudes, la réduction significative du couvert de glace de l'Océan Arctique, la récession de plusieurs glaciers et la submersion imminente d'îles et de régions côtières vulnérables (entre autres du Bangladesh et de quelques îles du Pacifique) sont quelques-uns des impacts observables des changements climatiques. Sont associés à ces changements irréversibles des bouleversements sociaux, politiques, économiques et liés à la santé des populations (transition énergétique, migrations, conflits pour les ressources, problèmes de santé liés aux canicules et aux vagues de chaleur, etc.) importants et difficilement prévisibles (GIEC, 2014). Les changements climatiques constituent ainsi, pour l'humanité, une problématique résolument complexe qui affecte différemment les populations de toutes les régions du monde tant sur le plan social qu'environnemental¹ (Naoufal, 2014).

Au Québec, les changements de températures, de précipitations, du niveau de la mer ainsi que la fréquence et l'amplitude des événements météorologiques extrêmes ont des impacts sur la santé des populations, les écosystèmes, la biodiversité, la foresterie, l'agriculture, les espèces envahissantes, l'énergie, l'environnement bâti, la gestion de l'eau, les zones côtières ainsi que la pêche (Ouranos, 2015). À titre illustratif, Ouranos² souligne que les conditions climatiques futures pourraient être propices à la

¹ Dans la littérature, les expressions questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE) (Legardez et Simonneaux, 2006, 2011), questions controversées (Albe, 2009) ou, dans le monde anglo-saxon, enjeux socio-scientifiques (*socioscientific issues*) (Zeidler *et al.*, 2005) ou problématiques environnementales (*environmental issues*) (Bencze et Alsop, 2014; Levinson, 2010; Wilks et Harris, 2016) et problématique sociale et environnementale (*socio-environmental issue*) (Azeiteiro *et al.*, 2018) sont utilisées pour parler de la problématique des changements climatiques.

² Ouranos est un consortium sur la climatologie régionale québécoise et l'adaptation aux changements climatiques.

prolifération d'espèces nuisibles telles que celles vectrices de la maladie de Lyme³ (Ouranos, 2015). L'érosion du littoral pourrait aussi avoir des impacts majeurs sur l'environnement bâti des régions du Bas-Saint-Laurent, de la Côte-Nord et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine qui se verraient davantage soumises aux événements climatiques extrêmes, entre autres en raison de la diminution du couvert de glace (Ouranos, 2015).

Les modèles climatiques permettant de prédire ces effets, tels que ceux élaborés par le GIEC, ou encore Ouranos au Québec, prennent toutefois peu (ou pas) en considération les modalités de la réponse humaine face aux changements climatiques. Par exemple, ces modèles établissent des prévisions de diminution des gaz à effet de serre sans prendre en considération comment les communautés humaines réagissent aux risques perçus face aux changements climatiques (Beckage *et al.*, 2018). Les relations entre les changements climatiques et la réponse humaine à ceux-ci commencent à être documentées. Une équipe américaine (Beckage *et al.*, 2018) tente entre autres d'établir un nouveau modèle climatique qui prend en compte certaines données psychosociales pertinentes, telles que la perception du risque et les normes sociales en lien avec un comportement pro-environnemental, mais ce genre de recherche demeure encore à ce jour peu développé.

1.2 L'éducation et les changements climatiques

Considérant ce qui précède, et pour faire face aux changements climatiques, deux éléments portent à croire que l'éducation au climat⁴ constitue une avenue

³ Comme mentionné dans le rapport, « les aires de répartition de certaines d'espèces pourraient se déplacer vers le nord de 45 à 70 kilomètres par décennie » (Ouranos, 2015, p. 4).

⁴ L'expression « éducation au climat » est utilisée ici plutôt que celle d'« éducation aux changements climatiques » puisqu'il s'agit de l'expression utilisée couramment dans la littérature scientifique

incontournable à emprunter. Le premier élément à considérer est que les jeunes⁵ sont amenés à jouer un rôle prépondérant dans la lutte aux changements climatiques, entre autres parce qu'ils représentent la génération qui a le plus à gagner, ou à perdre, des décisions prises par les générations plus âgées (Corner *et al.*, 2015). Ils sont vulnérables face aux décisions prises par les adultes compte tenu qu'ils devront vivre plus longtemps qu'eux avec les conséquences de ces décisions et que leur voix n'est malheureusement que peu prise en considération dans ces prises de décisions (Corner *et al.*, 2015; Hayward, 2012).

Le deuxième élément à considérer est que, malgré un fatalisme bien documenté face aux problématiques sociales et environnementales (Connell *et al.*, 1999; Fielding et Head, 2012; Hicks et Bord, 2001; Kelsey et Armstrong, 2012; Norgaard, 2006), il semblerait que les jeunes soient la génération la plus concernée et intéressée par les changements climatiques, du moins selon ce qui a été documenté il y a une dizaine d'années en Europe (European Commission, 2008) et ce que soulignent à nouveau Corner *et al.* (2015) en se référant à d'autres études menées plus récemment en Inde (Chhokar *et al.*, 2010), au Moyen-Orient (Ambusaidi *et al.*, 2012) et aux États-Unis (Wachholz *et al.*, 2014). Les jeunes seraient en effet moins fatalistes que les groupes

consultée (Corner *et al.*, 2015; Schreiner *et al.*, 2005). Celle-ci est particulièrement utilisée en langue anglaise (*climate education*). Il faut toutefois préciser que les « changements climatiques » se distinguent du « climat », comme l'illustre ce qui suit : « Les changements climatiques désignent une variation statistiquement significative de l'état moyen du climat ou de sa variabilité persistant pendant de longues périodes (généralement, pendant des décennies ou plus). La Convention-Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques (CCNUCC) fait une distinction entre les changements climatiques qui peuvent être attribués aux activités humaines altérant la composition de l'atmosphère, et la variabilité climatique due à des causes naturelles » (Geoconfluence, 2004, s.p.).

⁵ Dans cette recherche, le terme « jeune » sera utilisé pour désigner le groupe des 12 à 18 ans. Plus précisément, pour la portion empirique de cette recherche, il sera question de jeunes de la fin du secondaire au Québec. Il est toutefois important de noter que, dans la littérature scientifique consultée, ce qui est désigné par « jeune » varie considérablement (Corner *et al.*, 2015). Le terme jeune est parfois utilisé pour désigner des personnes pouvant avoir jusqu'à 35 ans. De plus, l'âge des participants n'est pas toujours précisé dans les études consultées. Pour les fins de la présente recherche, le mot jeune représente à la fois l'idée d'élève ou d'apprenante et apprenant, et donc un jeune qui fréquente l'école secondaire, et l'idée de citoyenne ou citoyen, c'est-à-dire un jeune faisant partie de la société civile ayant une culture propre.

plus âgés, entre autres parce qu'ils accepteraient moins de devoir vivre avec les conséquences des changements climatiques et désireraient davantage y changer quelque chose (Corner *et al.*, 2015). Les plus jeunes générations seraient d'ailleurs plus enclines à s'engager pour une cause précise que les autres générations (Harris *et al.*, 2010) et les changements climatiques seraient l'une des causes qui rallierait déjà certains jeunes (Busch *et al.*, 2019; Kwauk, 2020; Speth, 2009; Urgelli *et al.*, 2011).

Il s'avère ainsi pertinent de s'interroger, comme le font déjà plusieurs chercheuses et chercheurs de domaines divers s'intéressant à l'éducation et à l'environnement⁶, à savoir si les jeunes ne sont pas les mieux placés pour offrir une manière novatrice de penser et d'agir face aux diverses problématiques sociales et environnementales, dont celle des changements climatiques (Speth, 2009), entre autres parce qu'ils sont directement concernés par ces problématiques dont ils vont vivre davantage les effets. Dans cette perspective, l'éducation des jeunes au climat pourrait sans doute représenter une voie à privilégier pour faire face aux changements climatiques (Busch *et al.*, 2019; Field *et al.*, 2019; Gibert, 2020; Kwauk, 2020). C'est d'ailleurs ce que préconise l'UNESCO (2020) et l'United Nations Framework Convention for Climate Change (UNFCCC) (2016) qui soutiennent que l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale (avec en particulier le programme *Action for Climate Empowerment*) est une voie incontournable pour améliorer le sort de l'humanité.

⁶ L'éducation à l'environnement (*environmental education*) (EE), l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation au développement durable (*education for sustainable development*) (ESD) et l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), constituent quelques-unes des différentes formes d'« éducation à » l'environnement. Ces formes d'éducation intéressent différentes équipes de recherche et constituent ainsi des domaines de recherche comportant des spécificités et des distinctions. Pour la réalisation de cette thèse, des études s'inscrivant dans tous ces domaines de recherche ont été consultées et celles retenues sont considérées comme pertinentes bien qu'appartenant à différents domaines. Pour plus de détails quant aux distinctions (voire tensions) existant entre ces différentes formes d'éducation à l'environnement, il peut s'avérer utile de consulter les clarifications apportées par Jickling et Wals (2012, 2013, 2018).

1.3 Les défis de l'éducation au climat

En dépit des éléments qui permettent de croire que les jeunes d'aujourd'hui sont des actrices et acteurs clés dans la résolution de la problématique des changements climatiques, l'éducation au climat fait face à des défis importants (Naoufal, 2014; Schreiner *et al.*, 2005). Le premier défi concerne la grande complexité des aspects scientifiques et sociétaux qui entourent la question des changements climatiques. Il s'agit en effet d'un phénomène difficile à appréhender, notamment en raison du large spectre d'échelles spatio-temporelles de la variabilité du climat, des interactions complexes entre les différentes composantes du système climatique, ainsi que l'étendue du corpus de connaissances nécessaires pour apprécier le phénomène dans son ensemble (GIEC, 2014). Aussi, les causes humaines de ce phénomène planétaire sont directement ancrées dans nos styles de vie actuels qui semblent bien difficiles à changer (Naoufal, 2014) et à considérer dans les modèles climatiques actuels (Beckage *et al.*, 2018). Schreiner *et al.* (2005) rappellent aussi que la globalité de la problématique des changements climatiques et l'inertie du système climatique nous empêche d'observer les effets directs des actions individuelles posées. Selon les auteurs précités, en tant que société, nous demandons actuellement aux jeunes de poser des gestes sans qu'ils puissent en attendre des effets concrets et rapides.

Un deuxième défi soulevé par Schreiner *et al.* (2005) réside dans le fait que les impacts des changements climatiques sont à la charge, de manière disproportionnée, des pays en développement et des générations futures (Ballet *et al.*, 2013; Brown, 2016, UNESCO, 2020). Il s'agit d'une problématique qui s'échelonne sur une longue échelle de temps et qui demande donc à la population actuelle de résoudre un problème qui ne les touche pas nécessairement directement. Bien que les impacts soient parfois présents, il demeure difficile de les associer aux changements climatiques.

Le troisième grand défi concerne les caractéristiques de la société moderne, les images que se font les jeunes de leur avenir et leur « sentiment de pouvoir agir »⁷ face à cette société et ce futur. Il faut avant tout considérer que les risques associés aux changements climatiques ne sont ni délimités dans le temps ou l'espace, ni par rapport à l'âge, au genre ou au statut social des individus. Comme il s'agit d'une problématique pour laquelle peu d'individus pensent être des agentes et agents ou des causes directes, peu d'individus osent croire qu'ils puissent être responsables de la solution ou d'une partie de celle-ci. Aussi, d'après l'analyse théorique faite par Schreiner *et al.* (2005) à propos de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir, « la génération de nos enfants pourrait être considérée comme la première depuis des centaines d'années à croire qu'elle n'aura pas une vie meilleure que celle de ses parents » (traduction libre, p. 15)⁸. L'expérience des jeunes d'aujourd'hui (ceux de la société occidentale) serait que les générations plus âgées, bien qu'ayant accès à un haut niveau de savoirs, ne semblent pas faire des choix qui leur assurent un futur agréable et sécuritaire. De plus, même si les causes des changements climatiques leur semblent clairement reliées à l'activité humaine, elles ne changent pas leurs actions de manière significative. Le système capitaliste représenterait d'ailleurs l'un des obstacles importants à la possibilité d'envisager des changements significatifs à l'échelle collective (Demers *et al.*, 2016). Schreiner *et al.* (2005) supposent ainsi que, si le futur « idéal » des jeunes ne correspond pas à un futur « possible », il y a tout lieu de faire

⁷ L'expression « sentiment de pouvoir agir » est une traduction libre de *feeling of empowerment* dans ce cas-ci utilisée par Schreiner *et al.* (2005). Les auteures définissent ce sentiment comme un sentiment général face à notre capacité de changer l'avenir du monde. Il est mis en relation avec le concept d'*empowerment*, ainsi qu'avec l'espoir et la motivation, mais n'est toutefois pas défini davantage. L'auteure de cette thèse y voit toutefois un grand potentiel théorique. Dans le deuxième chapitre de cette thèse sera également précisé la traduction du terme *empowerment* par « développement du pouvoir agir » (Le Bossé, 2003).

⁸ Voir également à titre d'exemple l'étude de Tucci *et al.* (2007) auprès de jeunes Australiens de 10 à 14 ans dont 27 % croient que les changements climatiques pourraient avoir des conséquences dévastatrices pour leur génération.

face à une diminution de leur sentiment de pouvoir agir, bien que cet aspect reste, selon l'auteure de cette thèse, à approfondir.

Bref, les défis de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir (ou l'*empowerment*⁹) apparaissent de taille.

1.4 L'école face aux défis de l'éducation au climat

Pour faire face à ces défis, les systèmes éducatifs de divers pays mettent en place des programmes scolaires et valorisent certaines démarches éducatives. À titre illustratif, au Québec, une visée de formation du programme pour le deuxième cycle du secondaire, cycle auquel cette recherche s'intéresse, s'organise sous le vocable « développement du pouvoir d'action » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a, p. 9). Telle que présentée dans le *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, deuxième cycle*, cette idée reposerait essentiellement sur les connaissances et les savoir-faire des élèves et viserait à les préparer à faire face à la complexité des enjeux sociaux actuels. Également, ce serait au travers de divers éléments constitutifs du programme scolaire que pourrait se développer ce pouvoir d'action chez les élèves.

À travers les axes de développement qui structurent les domaines généraux de formation, à travers les situations d'apprentissage destinées à développer leurs compétences transversales et disciplinaires, à travers les parcours qui leur sont

⁹ En 2003, Le Bossé a tenté une première réflexion théorique quant aux traductions possibles du terme *empowerment*. Des différentes traductions qu'il analyse (appropriation, appropriation psychosociale, habilitation, pouvoir, pouvoir d'influence, pouvoir d'agir), celle de « développement du pouvoir d'agir » est retenue comme la plus pertinente (pour davantage d'explications, voir l'article de Le Bossé (2003)). Selon cette perspective, l'*empowerment* doit être considéré à la fois comme un résultat et un processus d'accession au pouvoir. Ce concept sera davantage défini dans le prochain chapitre de cette thèse.

proposés, le Programme appelle à la mise en œuvre de conditions qui éclaireront leurs choix et leur donneront un plus grand pouvoir d'action (MELS, 2007a, p. 9).

Cette visée de formation formulée dans les programmes scolaires québécois, bien que fort pertinente en particulier lorsqu'il est question de l'éducation au climat, ne semble pas s'appuyer sur des travaux de recherche ayant documenté ce que signifie concrètement le développement du pouvoir agir.

En fait, les connaissances sont considérées comme l'une des bases fondamentales du développement du pouvoir agir dans les programmes en question. Celles en lien avec les changements climatiques sont proposées au personnel enseignant de quatrième secondaire (2^e année du 2^e cycle) dans les programmes de la formation générale de *Science et technologie* [ST] (MELS, 2007b) et de *Science et technologie de l'environnement* [STE] (MELS, 2007c). Elles sont également présentes en cinquième secondaire (3^e année du 2^e cycle) dans le programme lié au domaine d'apprentissage de l'Univers social, soit *Monde contemporain* (MELS, 2007d)¹⁰. Dans le cadre de la formation générale en sciences et technologies, le personnel enseignant peut choisir d'aborder la problématique des changements climatiques afin de contribuer au « développement des compétences disciplinaires et à l'appropriation des concepts » (MELS, 2007c, p. 48), mais, tel que précisé dans le programme, cette problématique n'est pas prescrite. Les concepts prescrits dans les programmes de sciences et technologies qui peuvent être reliés aux changements climatiques se retrouvent quant à eux dans chacun des « univers » des programmes de ST et STE pour le deuxième cycle du secondaire (univers vivant, univers technologique, univers matériel ainsi que Terre et espace). Les concepts de photosynthèse, de biodiversité et de biomes terrestres ne sont que quelques exemples des concepts pouvant être abordés au sein de la

¹⁰ Il est à noter que seules de très brèves mentions des changements climatiques se retrouvent dans les programmes de formation générale appliquée soit les programmes *Applications technologiques et scientifiques* (ATS) et *Science et environnement* (SE) (MELS, 2007e).

problématique des changements climatiques. D'autres concepts prescrits liés aux changements climatiques se retrouvent également en cinquième secondaire dans le programme de *Monde contemporain* (MELS, 2007d), plus particulièrement dans les connaissances liées au thème de l'environnement – lui-même relié au concept de développement durable (DD) – ainsi que dans la *Précision des apprentissages au secondaire. Monde contemporain. 5^e secondaire* (MELS, 2007f), entre autres sous « Indiquer la principale cause des changements climatiques : augmentation des émissions de gaz à effet de serre » (p. 5).

La problématique des changements climatiques et le développement du pouvoir agir se voient donc accorder une place dans les programmes du deuxième cycle du secondaire au Québec. Or, il est généralement reconnu, au sein de la communauté de recherche en éducation à l'environnement, que l'école, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, n'atteint pas les objectifs qu'elle se fixe en matière d'éducation au climat (entre autres ceux de stimuler l'engagement, de développer des compétences d'analyse systémique ou de réflexion critique, de développer la citoyenneté ou l'espoir des jeunes) (Bader *et al.*, 2013; Blaze Corcoran et Osano, 2009; Elshof, 2010; Field *et al.*, 2019; Hayward, 2012; Jickling et Wals, 2018; Kwauk, 2020; Pruneau *et al.*, 2015; Zeyer et Kelsey, 2013). Trop souvent encore, et en dépit d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage privilégiée par les programmes scolaires¹¹, il ressortirait, en classe, une image des sciences décrivant exactement « ce qui se passe dans la nature », un peu comme si « le savoir scientifique concernant la nature » et « la nature » n'étaient qu'une seule et même chose (Fourez, 2001; Morin, 2004, 2019; Pouliot *et al.*, 2010). Ce discours sur les sciences correspond à une épistémologie plus positiviste et à une conception transmissive de l'éducation aux sciences et à l'environnement (Charland, Potvin et Riopel, 2009; Désautels et Larochelle, 1992; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy, 1997). Une telle conception de la connaissance

¹¹ Cette perspective épistémologique est notamment présentée au Québec comme inspirant l'enseignement des sciences (MELS, 2007a).

et de l'enseignement ne permet toutefois pas, ou seulement très peu, le développement de compétences critiques à l'égard des sciences et du travail des scientifiques, ne serait-ce pour faire ressortir l'idée que les connaissances scientifiques sont construites socialement. Ces compétences s'avèrent toutefois nécessaires pour faire face à des problématiques sociales et environnementales complexes comme celle des changements climatiques. Une telle posture épistémologique, somme toute assez présente en éducation aux sciences ou en éducation à l'environnement (Busch *et al.*, 2019; Therriault *et al.*, 2020), peut contribuer au développement d'un rapport aliénant aux savoirs scientifiques (Pouliot *et al.*, 2010; Therriault, 2008). Lorsqu'ils entretiennent ce type de rapport aux savoirs, les élèves peuvent en venir à ne plus questionner les savoirs scientifiques et à croire que la science résulte d'un processus d'accumulation de faits plutôt que d'un processus de construction de savoirs (Désautels et Larochelle, 2004; Sutton, 1993). De plus, cette épistémologie dominante aurait pour effet d'établir un fossé entre la culture de l'élève (c'est-à-dire son expérience personnelle et ses conceptions initiales) et la culture scientifique occidentale (telle que généralement représentée par l'école, où, par exemple, les savoirs scientifiques prédominent par rapport aux autres types de savoirs) (Zeyer et Kelsey, 2013).

Ainsi, même avec les meilleures intentions de développer les connaissances des élèves autour des changements climatiques, une manière d'enseigner qui s'inspire davantage d'une épistémologie dite positiviste et d'une conception transmissive de l'enseignement pourrait mener, ultimement, chez certains jeunes, à ce que Zeyer et Kelsey (2013) appellent une « dépression écologique »¹². Selon leur analyse, de présenter à un élève une série de faits, trop souvent alarmistes, aurait tendance à produire l'effet inverse de celui escompté, soit de contribuer à une diminution du

¹² Dès 1996, Sobel désignait cette manifestation comme de l'écophobie, se traduisant par la peur des problématiques environnementales et de la nature. Plus tard, Albrecht (2005) parlera de *solastalgia* et Kevorkian (2004), d'*environmental grief* pour désigner des effets similaires (pour un aperçu de ces dénominations, voir Kelsey et Armstrong (2012)). Aujourd'hui, dans les médias populaires, nous entendons également beaucoup parler d'éco-anxiété.

pouvoir agir de l'apprenant, ce dernier se sentant submergé par des problématiques complexes et de grande envergure qui ne peuvent se résoudre simplement et dépassent ainsi largement sa capacité d'agir.

La problématique des changements climatiques revêt par ailleurs un caractère immensément complexe et interdisciplinaire qui devrait être illustré en classe (Bader *et al.*, 2013; Schreiner *et al.*, 2005). Comme il sera présenté dans les prochains paragraphes, à l'école secondaire et en classe de sciences notamment, l'adoption d'une posture épistémologique de type socioconstructiviste, critique et transformatrice pourrait, théoriquement, contribuer au renforcement du pouvoir agir des jeunes (Bader *et al.*, 2014; Jickling et Wals, 2013; Morin *et al.*, 2019; Zeyer et Kelsey, 2013) face aux changements climatiques. De plus, et c'est ce qui sera développé dans cette thèse, l'adoption d'une telle posture épistémologique impliquerait de prendre davantage en considération l'idée même de sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques et d'en favoriser le développement.

Dans le domaine de l'éducation à l'environnement, Jickling et Wals (2008, 2013, 2018) illustrent ces deux postures épistémologiques (positiviste/transmissive et socioconstructiviste/transformatrice) dans l'axe vertical d'un modèle théorique dit heuristique¹³ dont l'objectif premier est d'engager de manière critique les acteurs de l'éducation face aux tensions qui peuvent exister en éducation à l'environnement, mais aussi de situer et de questionner leurs propres perspectives. Ce modèle, illustré dans la figure 1.1, semble pertinent pour la présente recherche puisqu'il permet de situer ce qui se fait actuellement dans les classes en matière d'éducation au climat (Field *et al.*, 2019;

¹³ Jickling et Wals (2013, 2018) précisent que le modèle qu'ils présentent, bien que s'appuyant sur un ensemble important de travaux en EDD, est heuristique en ce sens qu'il ne vise qu'à alimenter la réflexion et ne se veut en aucun cas complet et représentatif de toutes les situations et les contextes.

Kwauk, 2020), mais également d'autres possibles. Il convient de préciser qu'il s'agit d'un modèle qui est présenté ici dans ses extrêmes pour en faciliter la compréhension. Il ne devrait toutefois pas contribuer à dichotomiser à outrances les épistémologies ou modèles sociaux illustrés. Il agit ici comme un outil théorique.

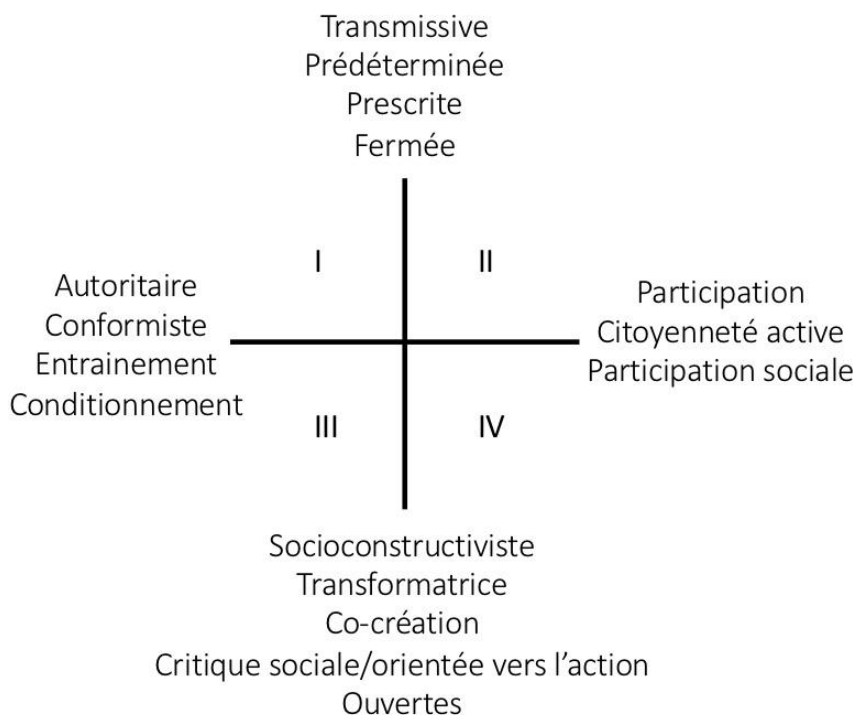


Figure 1.1 Modèle heuristique à propos de l'épistémologie et de la visée sociale promues en éducation à l'environnement (traduction libre de Jickling et Wals, 2008, p. 9)

Dans ce modèle de Jickling et Wals (2008), en plus de l'axe vertical qui illustre l'épistémologie qui informe les activités éducatives, se retrouve également un axe horizontal représentant la visée sociale de l'éducation à l'environnement qui est poursuivie. À la gauche de la figure 1.1 (cadrans I et III), la visée de changement de comportements individuels correspondrait davantage à un modèle autoritaire au sein duquel il est attendu que les jeunes reproduisent un schéma social prédéfini par les

adultes. En se situant dans cette visée, l'entraînement et le conditionnement à des gestes pro-environnementaux, sans une nécessaire analyse des causes structurelles profondes, seraient des approches à préconiser en éducation à l'environnement. Le *système social* peut alors être compris comme hiérarchique, avec des structures sociales autoritaires et des relations de pouvoir importantes, mais socialement acceptables. Les jeunes seraient alors soumis à ces relations de pouvoir face aux institutions scolaires, aux gouvernements, aux compagnies et même aux adultes en général. À l'opposé, soit à la droite (cadrans II et IV), la visée participative d'action citoyenne valoriserait un schéma social à construire collectivement, au quotidien. Le pouvoir serait ainsi partagé entre tous, contrairement à un schéma social qui serait prédéfini et dont le pouvoir serait remis entre les mains des plus influents. Il est important de noter que, dans ce modèle, ce ne sont pas toutes les activités à visée de changements de comportements qui doivent être considérées comme autoritaires. Par exemple, Léger (2011) est arrivé à bien illustrer qu'une famille pourrait décider, de manière démocratique, de changer ses comportements face aux changements climatiques. Ce changement ne s'inscrirait donc pas dans une démarche autoritaire, mais bien dans une démarche collaborative correspondant davantage à une visée plus participative. On pourrait imaginer la même chose en contexte scolaire.

L'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir qui inspire cette thèse s'inscrit davantage dans le quadrant IV du modèle, en ce sens que les jeunes y sont considérés comme des acteurs de changement plutôt que comme des individus pouvant être conditionnés (Kenis et Mathijs, 2012). Les savoirs sont quant à eux perçus comme étant construits socialement plutôt que prescrits, fermés et devant être transmis. Les enseignantes et enseignants gagneraient, dans cette perspective, à aborder différemment en classe les problématiques sociales et environnementales telles que les changements climatiques (Glithero, 2015; Sadler *et al.*, 2007). Elshof (2010)¹⁴ va plus

¹⁴ Il convient de préciser que Elshof (2010) s'intéresse principalement à l'éducation au climat en contexte canadien.

loin et mentionne qu'aborder autrement ces questions environnementales à l'école n'est plus une option, mais bien une nécessité. De son point de vue, il apparaît préférable de dépasser un simple enseignement des faits et de développer un enseignement des sciences et des questions environnementales plus critique et orienté vers le développement du pouvoir agir, particulièrement lorsqu'il est question d'éducation au climat (Elshof, 2010). L'éducation au climat devrait également prendre en considération les sentiments, émotions ou dimensions affectives des élèves en classe. La prochaine section s'y consacre.

1.5 L'importance des dimensions affectives en éducation au climat

Au sein de la communauté de chercheuses et de chercheurs issus de divers domaines se rapprochant de l'éducation au climat, il est reconnu que la seule présentation d'une série de connaissances scientifiques en lien avec les changements climatiques, sans une considération des dimensions affectives liées à la compréhension de la problématique, ne suscite pas directement, ou très peu, un engagement authentique des élèves à l'égard de l'environnement (Corner *et al.*, 2015; Hicks et Bord, 2001; Kenis et Mathijs, 2012). D'autres études tendent également à illustrer que les jeunes entretiennent un sentiment de désespoir, ou encore une forme de fatalisme, face aux problématiques sociales et environnementales actuelles (Connell *et al.*, 1999; Kelsey et Armstrong, 2012; Ojala, 2016)¹⁵ et la façon dont nous abordons les changements climatiques à l'école en serait en partie la cause (Roussel et Cutter-Mackenzie-Knowles, 2019; Zeyer et Kelsey, 2013).

¹⁵ Tel que précisé plus tôt, à la lumière des résultats obtenus lors d'enquêtes menées à l'international auprès des jeunes, cette idée de fatalisme doit être nuancée. En effet, bien que généralement fatalistes, les jeunes seraient parmi la génération la plus concernée et intéressée par les changements climatiques, du moins en Europe (European Commission, 2008).

Zeyer et Kelsey (2013) tentent entre autres, dans une réflexion théorique, d'illustrer l'importance 1) de l'identité culturelle et 2) des émotions de l'élève lorsqu'il est question d'éducation à l'environnement. Se positionnant dans une perspective socioconstructiviste, les auteurs soulignent que l'identité culturelle des élèves entre en contradiction avec la culture de la science promue à l'école, ce qui pourrait contribuer à expliquer en partie pourquoi, même avec un enseignement bien intentionné sur des questions environnementales, on se retrouve avec des jeunes aux prises avec une passivité, voire une *dépression environnementale*.

Un constat qui ressort de cette réflexion théorique de Zeyer et Kelsey (2013) est la quasi-absence d'études portant sur les émotions en éducation à l'environnement. Les auteurs le mentionnent ainsi :

La prise de conscience du problème du désespoir environnemental chez les étudiants n'est pas nouvelle. Pourtant, la recherche sur l'éducation à l'environnement est étrangement silencieuse sur le traitement des implications émotionnelles de la crise environnementale sur les enfants et les jeunes. On traite peu, dans la littérature, des moyens appropriés de gérer les émotions associées à la dégradation de l'environnement (traduction libre de Zeyer et Kelsey, 2013, p. 207).

Il semble toutefois clair, pour Zeyer et Kelsey (2013) (mais également pour d'autres tel que Lundholm *et al.* (2013)), que l'éducation formelle telle qu'elle se réalise actuellement en classe laisse généralement les jeunes désespérés face aux problématiques sociales et environnementales. Selon Corner *et al.* (2015), « une meilleure compréhension des diverses relations qu'entretiennent des jeunes de partout dans le monde avec les changements climatiques devrait être une priorité importante pour la recherche future » (traduction libre de Corner *et al.*, 2015, p. 530). Le but serait de faire en sorte que les jeunes, plutôt que de se sentir désespérés face aux changements climatiques, sentent qu'ils peuvent agir face à ceux-ci s'ils considèrent valable de le faire. Il faudrait qu'ils puissent se sentir bien face à leur environnement et,

éventuellement, avoir un fort sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. L'école devrait pouvoir développer ce sentiment. Naoufal (2017) défend d'ailleurs l'idée de la pertinence de développer un fort « sentiment de pouvoir-agir » (p. 194), pour une éducation à l'environnement cohérente avec une éducation à la paix.

Les apprenants, surtout les jeunes, ont alors tendance à se percevoir davantage comme des acteurs, capables d'influer sur leur milieu de vie et leur existence, et moins comme des observateurs passifs et impuissants à l'égard du cours des choses (Naoufal, 2017, p. 194).

Ce sentiment n'est toutefois pas défini plus avant. Les études sur les dimensions affectives en éducation à l'environnement, même si elles sont très limitées, tendraient à prendre de plus en plus de place dans la recherche (Winograd, 2016). Quelques-unes de celles-ci seront présentées dans la prochaine section.

1.6 Les recherches sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques : un état des lieux

D'entrée de jeu, il faut souligner que les études traitant spécifiquement du sentiment de pouvoir agir de jeunes face aux changements climatiques s'avèrent inexistantes. Il a donc été nécessaire d'élargir les vagues de recensions des écrits à des études plus générales sur l'importance des sentiments en éducation au climat. Ces recensions se sont aussi attardées sur d'autres construits théoriques, qui s'éloignent parfois du domaine de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir, qui font appel à des concepts apparentés au sentiment de pouvoir agir (comme le développement du pouvoir agir (*empowerment*), l'agentivité ou le sentiment d'efficacité personnelle) ou qui relèvent d'épistémologies ou de visées différentes de la recherche poursuivie. Les études répertoriées au cours des phases de recension des écrits sur l'éducation au climat

pour le développement du pouvoir agir¹⁶ visent à documenter une diversité de thématiques et de concepts en lien avec l'éducation au climat¹⁷. En voici quelques-unes, sélectionnées pour leur pertinence, présentées dans les sections qui suivent.

1.6.1 Les recherches s'intéressant aux dimensions affectives face aux changements climatiques

Tel que mentionné précédemment, Zeyer et Kelsey (2013) font le constat du nombre relativement peu élevé d'études portant sur les sentiments et les émotions dans tous les domaines liés à l'éducation à l'environnement, mais reconnaissent tout de même que ces études tendent à prendre de plus en plus d'importance. Le même constat est d'ailleurs formulé plus récemment par Rousell et Cutter-Mackenzie-Knowles (2019). Les idées d'affectivité, de sentiment ou d'émotion apparaissent régulièrement dans les études récentes en éducation au climat ou en éducation à l'environnement, mais, généralement, elles sont soulevées plutôt qu'approfondies. Elles ne sont donc pas toujours documentées précisément ou ne constituent pas l'objet central des études. En voici tout de même quelques-unes qui s'y sont intéressées davantage.

Kelsey et Armstrong (2012) ont étudié les dimensions affectives liées à l'éducation à l'environnement en documentant les différentes dénominations des impacts

¹⁶ Trois phases de recension des écrits ont été effectuées à trois moments différents lors de la réalisation de cette thèse (en août 2016, en mai 2017 et en janvier 2018). Celles-ci ont principalement été axées sur les concepts suivants, tant en français qu'en anglais : l'éducation au climat (*climate education*), le sentiment de pouvoir agir (*sense of empowerment*) et les jeunes (*student, youth*), mais aussi plus généralement sur les changements climatiques (*climate change*), l'éducation à l'environnement (*environmental education* et autres domaines connexes), le développement du pouvoir agir (*empowerment*), l'agentivité (*agency*), le sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy belief* et autres formulations), l'activisme (*activism*) et l'engagement (engagement et autres formulations). Différentes bases de données, telles que EBSCO (ERIC, *Academic Search Complete, Psychology and Behavioral Sciences Collection*), CAIRN, Érudit, Repère, *Dissertations & Thesis* (ProQuest), *Web of Science*, ont été consultées. Près de 800 articles ont été répertoriés et environ 200 se sont avérés pertinents. Divers *handbook* et livres ont également été retenus.

¹⁷ Par exemple, certaines études s'intéressent aux savoirs (Bofferding et Kloser, 2015; Boon, 2015; Busch et al., 2019), aux attitudes (Christensen et Knezek, 2015; Freudigier, Fink et Ideli, 2011) ou aux comportements (Goldman et al., 2017) de jeunes en lien avec le climat.

émotionnels des problématiques sociales et environnementales. Pour ces auteures, divers concepts tels que l'« écophobie » (traduction libre de Sobel, 1996), la « solastalgia » (Albrecht, 2005), le « deuil environnemental » (traduction libre de Kevorkian, 2004), la « biophilie » (traduction libre de Kellert et Wilson, 1993) ou le « trouble du déficit de la nature » (traduction libre de Louv, 2005) pourraient aider à décrire ce qui se produit lorsque le fardeau de la responsabilité des problèmes environnementaux pèse sur les jeunes déjà préoccupés par d'autres enjeux et qui n'ont pas suffisamment de contact direct avec la nature (Louv, 2005). L'hypothèse de Kelsey et Armstrong (2012) est que s'il est demandé prématurément aux jeunes de faire face à des problèmes qui se trouvent au-delà de leur compréhension et de leur contrôle, cela peut contribuer à diminuer leur pouvoir agir. Il s'agit bien là d'une hypothèse qui mériterait d'être davantage étudiée.

Ils soutiennent également que, pour contribuer à l'engagement effectif des jeunes sur la question des changements climatiques, il est important de favoriser le développement d'un lien affectif étroit avec la nature (Blanchet-Cohen, 2008; Chawla et Cushing, 2007) et d'inviter les jeunes à participer à des efforts collectifs, dans leur communauté. Lors de ces efforts collectifs, ils s'habilitent à en analyser les dimensions sociales et environnementales et ils constatent certains effets positifs de leurs actions (Hayward, 2012). Les concepts d'espoir (Ojala, 2012) et de résilience sont perçus par ces chercheuses comme des éléments centraux à explorer dans le but, entre autres, de mieux comprendre comment développer le pouvoir agir des jeunes. Le lien affectif avec la nature, les efforts collectifs, la résilience et l'espoir pourraient, en ce sens, constituer de premières pistes de dimensions possibles d'un sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. Ces éléments importants et à retenir pour la présente étude seront rappelés dans le tableau 3.1.

Par leurs travaux, Gravel et Pruneau (2004) ont également contribué à accorder davantage d'importance aux dimensions affectives en réalisant une recherche sur la

sensibilité environnementale de jeunes de 13-14 ans résidant au Nouveau-Brunswick. Ils concluent que le développement de la sensibilité environnementale serait lié à un éveil des jeunes à la nature, au goût d'apprendre, au sentiment d'être concerné, au désir de passer à l'action, à l'engagement dans l'action par le plaisir et, finalement, à l'*empowerment*. Ces différents éléments peuvent se rapprocher de ce qui est soutenu par d'autres chercheuses et chercheurs du domaine de l'éducation à l'environnement (par exemple : Blanchet-Cohen, 2008; Brown, 2016; Chawla, 2001; Ojala, 2016) et méritent également d'être considérés.

1.6.2 Les recherches qui offrent une critique de la visée sociale de changement de comportements

Comme précisé plus tôt en référant au modèle heuristique de Jickling et Wals (2008, 2013, 2018), deux types de visées sociales peuvent servir à analyser les approches en éducation à l'environnement. L'une est davantage axée sur un modèle autoritaire, à visée de changement de comportement individuel, et l'autre sur un modèle participatif, à visée d'action citoyenne. Dans les écrits recensés qui semblent s'inscrire dans une visée de changement de comportement individuel (par exemple : Busch *et al.*, 2019 et Walsh et Cordero, 2019)¹⁸, les chercheuses et chercheurs tentent généralement d'établir des corrélations entre divers facteurs et la présence ou l'absence de comportements pro-environnementaux (Fielding et Head, 2012; Hermans et Korhonen, 2017; Ojala, 2012; Walsh et Cordero, 2019). Les concepts de *locus of control* ou de *perceived behavioral control* sont souvent mobilisés dans les études qui entretiennent cette visée (Kollmuss et Agyeman, 2002; Liarakou *et al.*, 2011; Stern, 2000) puisqu'ils contribuent, selon une posture épistémologique plus positiviste ou post-positiviste, à expliquer qu'un jeune entretienne des comportements pro-environnementaux ou pas.

¹⁸ Il convient de spécifier ici que les études recensées ne précisent généralement pas si elles s'inscrivent dans une visée de changement de comportement individuel. La conclusion que celles-ci s'inscrivent dans une telle visée est déduite à partir de l'analyse des écrits recensés. Bien que cette visée ne soit pas celle poursuivie dans le cadre de cette recherche, il convient toutefois de préciser que les études qui semblent y correspondre n'ont pas été systématiquement mises de côté.

Cette visée se retrouve donc critiquée dans plusieurs études recensées qui s'intéressent à l'éducation au climat, mais qui entretiennent plutôt une visée sociale participative (à titre d'exemple : Jickling et Wals, 2008, 2013; Ferreira, 2013; Zeyer et Kelsey, 2013). Parmi celles-ci, celle de Kenis et Mathijs (2012) sert ici d'exemple.

Kenis et Mathijs (2012) ont interrogé 12 jeunes adultes (âgés entre 25 et 35 ans) de Belgique afin de mieux comprendre pourquoi certains jeunes choisissent de s'engager de manière individuelle face aux changements climatiques, par des changements de comportements, alors que d'autres s'engagent davantage de manière collective, par une participation sociale. Des jeunes qui se disent engagés ou qui sont considérés engagés face à l'environnement par leurs pairs et qui adoptent des comportements (ou posent des gestes) significatifs face aux changements climatiques ont participé à l'étude¹⁹.

Parmi les résultats pertinents pour la présente recherche, il est possible de noter que tous les jeunes questionnés qui se sont dits actifs sur le plan collectif l'étaient également sur le plan individuel, mais les jeunes actifs au plan individuel ne l'étaient pas nécessairement tous au plan collectif. Toutefois, aucun des jeunes ne soulève l'idée que l'action individuelle face aux changements climatiques peut apporter une réelle contribution dans la résolution de la problématique. Les jeunes mentionnent adopter ces comportements individuels davantage par conformisme, pour se donner bonne conscience, mais également puisqu'ils arrivent à en percevoir les résultats (bien que limités). Cela rejoint d'ailleurs le constat d'une étude menée en contexte québécois (Bader *et al.*, 2017), où certains des jeunes interrogés se disent conscients que leurs comportements individuels ne contribuent pas significativement à faire changer les choses bien que leur cumul le puisse.

¹⁹ Les auteurs mentionnent avoir eu recours à une méthode de recrutement par boule de neige, mais ne précisent pas davantage les critères de sélection des participants.

Les jeunes rencontrés par Kenis et Mathijs (2012) se révèlent également très critiques des stratégies de changement de comportement mis en place principalement par les compagnies produisant des biens de consommation. Ils soulignent entre autres que ces compagnies tentent généralement, en produisant des produits dits écologiques, à faire porter le fardeau de la responsabilité face aux changements climatiques aux consommateurs. En d'autres mots, les jeunes se disent conscients que les compagnies qui offrent un choix alternatif écologique aux consommateurs le font essentiellement pour que la responsabilité de l'achat de produits écologiques soit imputable aux consommateurs. Ainsi, elles n'ont pas à adopter elles-mêmes des pratiques écologiques (produire des biens de consommation écologiques avec des méthodes de production écologiques).

Ce type de stratégie fait en sorte, selon les jeunes interrogés, que les individus qui optent pour des comportements écoresponsables (tel qu'acheter le savon écologique plutôt que le savon standard produit par la même compagnie) en viennent à sentir qu'ils ont fait leur part. Cela pourrait, toujours selon ces mêmes jeunes, avoir pour effet que les problématiques sociales et environnementales, comme les changements climatiques, soient perçues comme des problématiques beaucoup moins sérieuses qu'elles ne le sont réellement et que l'adoption d'un comportement pro-environnemental puisse à lui seul contribuer à leur résolution.

De plus, les jeunes interrogés par Kenis et Mathijs (2012) ne veulent pas être considérés comme des « objets » qui peuvent être conditionnés, mais désirent plutôt être considérés comme des agents de changement. La considération de ces jeunes comme étant des interlocutrices et interlocuteurs valables, plutôt que comme des individus soumis à une autorité et devant adopter des comportements prescrits pourraient en ce sens inspirer l'une des dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.

1.6.3 Les recherches s'intéressant aux diverses déclinaisons du développement du pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques

De nombreuses chercheuses et chercheurs (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014; Dimick, 2012; Mackey, 2012; Payne, 2015; Schreiner *et al.*, 2005; Sjøberg et Schreiner, 2005) défendent, en éducation à l'environnement, une visée de participation sociale (et donc un pouvoir partagé entre toutes et tous), plutôt qu'une visée de changement des comportements individuels. Cette participation sociale impliquerait que les jeunes détiennent un « pouvoir agir », ce qui ne semble pas être le cas actuellement (Hayward, 2012; Zeyer et Kelsey, 2013).

Or, tel que mentionné précédemment, il ne semble pas y avoir de consensus entre ces chercheuses et chercheurs sur ce qui est entendu par « pouvoir agir ». Certains réfèrent au *sentiment d'efficacité personnelle* (par exemple : Corner *et al.*, 2015; Goldman *et al.*, 2017; Mead *et al.*, 2012; Tseveni, 2011), d'autres au concept d'*agentivité* (par exemple : Blanchet-Cohen, 2008; Doyle, 2015; Glithero, 2015; Hayward, 2012; Lotz-Sisitka, 2016; Oliveira *et al.*, 2015; Vongalis-Macrow, 2013) ou encore à celui d'*empowerment* (par exemple : Birdsall, 2010; Blanchet-Cohen et Brunson, 2014; Dimick, 2012; Hayden *et al.*, 2011; Schreiner *et al.*, 2005). Il devient donc nécessaire de mieux conceptualiser et cerner les limites des notions identifiées comme pertinentes par les chercheuses et chercheurs du domaine. Les prochaines sections seront donc consacrées à des études qui mobilisent ces différents concepts pour traiter de ce que peut vouloir dire développer le pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.

L'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir par l'entremise du concept d'empowerment

L'*empowerment* peut être défini comme un processus d'accroissement de la capacité d'agir et des autres capacités des individus ou des collectivités afin qu'ils puissent effectuer des choix et, s'ils le désirent, transformer ces derniers en actions et résultats

désirés²⁰ (Le Bossé, 2003; Rappaport, 1987). L'*empowerment* des jeunes d'aujourd'hui face aux changements climatiques est devenu une priorité en éducation à l'environnement (Stevenson *et al.*, 2013). Dans ce domaine, cette idée est si bien établie qu'il devient, selon Ferreira (2013), à toutes fins pratiques malvenu de remettre en question cet objectif d'*empowerment*. Malgré tout, l'*empowerment* demeure peu défini de façon opérationnelle dans certains domaines de recherche, notamment en éducation à l'environnement. De nombreux articles se réclamant de ce concept n'en fournissent qu'une définition simple et n'en ressortent pas des composantes ou des dimensions principales pourtant essentielles pour mieux le comprendre (Ferreira, 2013). Ainsi, plusieurs des articles scientifiques consultés, ayant pour idée centrale l'*empowerment* face aux changements climatiques, en fournissent une définition trop peu élaborée et ne s'attardent pas à décrire le concept d'*empowerment*, ne serait-ce que brièvement. En dépit de ce constat, les articles ou textes scientifiques qui discutent de la pertinence de l'*empowerment* foisonnent (par exemple : Birdsall, 2010; Blanchet-Cohen et Brunson, 2014; Dimick, 2012; Hayden *et al.*, 2011; Schreiner, *et al.*, 2005; Stapp *et al.*, 1996).

Schreiner *et al.* (2005) fournissent quelques propositions pour mener à un *empowerment* face aux changements climatiques qui pourraient inspirer la présente recherche. Selon elles, être motivé par l'action face aux changements climatiques serait d'abord nécessaire. Cette motivation dépendrait de l'espoir ou d'une vision du futur, d'un sentiment général que nous pouvons influencer le monde, de la considération de l'importance de la protection de l'environnement et de l'intérêt face à la question climatique. Avoir un minimum de connaissances en sciences du climat, connaître quelques pistes d'actions et anticiper des lieux d'influence politique ou social pourrait aussi contribuer à l'*empowerment* face aux changements climatiques. Il s'agit toutefois

²⁰ Le concept d'*empowerment* sera davantage décrit dans le prochain chapitre de cette thèse.

ici de propositions qui n'ont pas été étudiées de manière empirique, mais qui sont plutôt issues d'une réflexion théorique autour de la littérature disponible.

L'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir par l'entremise du concept d'agentivité (agency)

Hayward (2012) défend la pertinence du développement de l'agentivité²¹ des jeunes pour faire face aux problématiques sociales et environnementales. Elle mise sur l'agentivité sociale (*social agency*) des jeunes en les impliquant personnellement dans les réflexions et les actions sur les problématiques qui les concernent, s'inscrivant dans une approche participative de l'éducation à l'environnement (Jickling et Wals, 2008, 2013). Cette agentivité sociale devrait mener, selon la chercheuse, à une participation sociale plus juste et équitable des jeunes.

Hayward (2012) défend également l'idée que l'école devrait fournir aux jeunes des occasions réelles d'implication sociale où ils seraient invités à faire preuve d'agentivité, à prendre position et, éventuellement, à agir librement en fonction d'une intention particulière, qui pourrait être partagée collectivement. Le but de cette recherche était de contribuer à la réflexion sur l'importance du développement de l'agentivité sociale des jeunes lorsqu'il est question d'environnement et ainsi de définir des types de citoyennetés environnementales. Hayward se demandait alors comment intégrer la justice sociale au cœur de l'éducation à l'environnement, afin d'aider les jeunes à se percevoir comme des agents de changement. Cette chercheuse a procédé à une analyse qualitative des propos de 160 élèves âgés de 8 à 12 ans rencontrés dans neuf écoles de la Nouvelle-Zélande afin de mieux comprendre ce qu'elle appelle leur

²¹ L'agentivité (*agency*) fait partie des concepts présentés dans le prochain chapitre de cette thèse. Brièvement, Hayward (2012) définit l'agentivité comme une capacité à développer une pensée indépendante et une *capabilité* à choisir librement d'agir en fonction de ses idées. Hayward utilise l'expression agentivité sociale puisqu'elle considère que toute forme d'agentivité est sociale en ce sens qu'il est impossible de distinguer les actions d'un individu des structures sociales dans lesquelles ces actions s'inscrivent. C'est également ce que soutiennent différents auteurs consultés (Giddens, 1984; Kelsey et Dillon, 2010).

citoyenneté environnementale. Les données ont été recueillies par le biais d'entrevues de groupe (25) et d'exercices de cartographie conceptuelle.

À la suite de l'analyse des données à l'aide d'une approche analytique par théorisation enracinée (méthode d'analyse par comparaison constante), Hayward (2012) en arrive à identifier trois types de citoyenneté (toutes associées à une forme d'agentivité) présentes dans les propos et les réalisations des jeunes. Une première forme de citoyenneté documentée en est une de responsabilité individuelle pour l'action. Ces jeunes se considèrent comme des agents de changement enthousiastes, ils se sentent personnellement responsables de leur environnement et posent des actions telles qu'adopter une consommation responsable ou développer des initiatives entrepreneuriales écologiques. Ils possèdent, selon Hayward, une agentivité individuelle qui fait d'elles et d'eux des individus capables d'agir comme des consommatrices et consommateurs avertis ou des entrepreneures et entrepreneurs écologiques. Une deuxième forme de citoyenneté documentée par Hayward (2012) est nommée ambivalente. Les jeunes associés à ce type de citoyenneté ne se sentent pas nécessairement compétents ou présentent un faible sentiment d'efficacité personnelle²². Ils se disent parfois sceptiques quant à la portée de leurs actions et même résignés face aux problématiques sociales et environnementales telles que les changements climatiques. Ces jeunes agiront tout de même, par exemple en protestant face à des mesures qu'ils jugent injustes (telles que ne pas pouvoir grimper aux arbres de l'école). Or, puisqu'ils ne vivent pas de réussites face à ces actions, ils en viendront à ne plus sentir qu'ils ont un pouvoir agir. Une troisième et dernière forme de citoyenneté documentée par Hayward (2012) mise davantage sur l'action collective. Les jeunes qui y sont associés ont une grande confiance en l'action collective comme

²² Hayward (2012), en soulevant l'idée de sentiment d'efficacité personnelle, réfère à Bandura. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle semble effectivement essentiel à la compréhension du concept d'agentivité et sera décrit dans le prochain chapitre.

moyen de changer les choses, ils sont enthousiastes face aux rassemblements et utilisent fréquemment les médias sociaux pour mobiliser leurs pairs²³.

Hayward fournit également, en interprétant ses résultats, des éléments intéressants à considérer pour décrire certaines conditions favorables au développement de l'agentivité des jeunes. Par exemple, elle souligne qu'il est nécessaire de prendre au sérieux et soutenir les jeunes dans leur apprentissage à pouvoir faire une différence dans la résolution des enjeux sociaux et environnementaux qui les concernent. Elle soutient également que la jeunesse possède un potentiel de révolte qui se doit d'être cultivé plutôt que réprimé. Elle propose donc un regard progressif sur les capacités des jeunes à participer à la vie démocratique, principalement en lien avec les enjeux environnementaux qui les touchent. Elle incite également à repenser la politique, à utiliser davantage l'imagination collective afin de créer une nouvelle forme de citoyenneté environnementale. Comme Hayward (2012) le souligne, les jeunes doivent en venir à considérer qu'ils ont un rôle important à jouer dans la communauté et cet apprentissage doit débiter à l'école.

Par ailleurs, Blanchet-Cohen (2008), par l'entremise d'une approche de théorisation enracinée, est parvenue à conceptualiser davantage l'agentivité²⁴, et à en définir ce qu'elle nomme des dimensions complémentaires, mais qui semblent davantage se rapprocher de stades de développement de l'agentivité face aux problèmes environnementaux. Elle désire ainsi faire ressortir la complexité et la profondeur de ce qui mène à une préoccupation environnementale et, éventuellement, à l'engagement écocitoyen chez les jeunes. La chercheuse Québécoise a réalisé son étude dans le

²³ Des portraits de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire obtenus à la suite d'une étude pour laquelle intervenait l'auteure de cette thèse ainsi que ses directrices de recherche ressemblent à ceux d'Hayward (2012) à bien des égards, particulièrement pour la confiance de quelques jeunes en l'action collective comme moyen de changer les choses (Bader *et al.*, 2017; Bader *et al.*, 2014).

²⁴ Contrairement à Hayward (2012), Blanchet-Cohen (2008) utilise l'expression « agentivité » seule (sans le volet « social »).

contexte du *International Children's Environment Conference* qui a eu lieu en 2002 à Victoria en Colombie-Britannique. Pour ce faire, 42 entretiens non dirigés ont été réalisés auprès de jeunes engagés âgés de 10 à 13 ans. Pour compléter les données, les jeunes ont été invités à réaliser un dessin représentant comment ils se sentent face à l'avenir de la planète et comment ils envisagent leurs capacités à faire une différence.

D'après l'analyse réalisée par Blanchet-Cohen (2008), les jeunes qui s'engagent véritablement de manière écocitoyenne passeraient dans un premier temps par des occasions de connectivité (immersion du jeune dans son environnement), d'émerveillement (face à l'environnement qu'il côtoie), de connexion (le jeune explore et entre en relation avec son environnement), les aspects affectifs étant ici centraux, comme l'ont déjà soulevé d'autres chercheuses et chercheurs (Chawla, 1998, 2001; Sobel, 1996). Cette connexion avec l'environnement peut les amener, dans un deuxième temps, à s'engager directement ou indirectement avec lui (soit en étant directement à l'extérieur ou en s'engageant, mais à distance), à être curieux envers celui-ci, à se poser des questions sur leur environnement, à s'intéresser à lui et à vouloir le comprendre. Ce questionnement les amène, dans un troisième temps, à prendre conscience de la complexité des questions environnementales et à développer un point de vue critique de la supériorité morale des adultes. Les incohérences dans les actions des adultes et le fait qu'ils ne possèdent pas toutes les réponses, mais prennent malgré tout la grande majorité des décisions reconnues (sur le plan légal notamment), contribuent à les amener à dénoncer cette supériorité morale. C'est au cours de cette étape que certains en viennent à être critiques des comportements des autres et développent un sens de la justice. Certains réalisent que les adultes n'ont pas réponse à toutes les problématiques sociales et environnementales et que celles-ci sont trop complexes pour être résolues ou comprises simplement. Ce dernier élément est considéré comme préalable à l'action des jeunes interrogés. Ceci dit, selon Blanchet-Cohen, il est essentiel, dans un quatrième temps, que les jeunes en viennent à avoir suffisamment confiance en leurs propres capacités et à être optimistes face à l'avenir

pour pouvoir aller plus loin. Mais là ne s'arrêtent pas les conditions de l'action, il faut également, dans un cinquième temps, que les jeunes soient capables de surmonter le manque de soutien de leurs pairs et des adultes (et plus généralement des autres souligneraient Zeyer et Roth (2009)), pour en venir à agir stratégiquement et vivre des succès.

Plusieurs des éléments soulevés par Blanchet-Cohen (2008) semblent constituer des éléments théoriques pertinents pour décrire comment des jeunes en viennent à développer une agentivité forte face aux changements climatiques. Cependant, puisque Blanchet-Cohen (2008) n'a rencontré que des jeunes engagés, voire même très engagés, il est difficile de dégager à partir des résultats obtenus toutes les dimensions de l'agentivité ou des sentiments des jeunes face à leur capacité d'agir et ce que l'école peut faire pour mettre en place des conditions favorables au développement d'une agentivité qui serait forte. Il faut considérer que l'école est également fréquentée par des jeunes moins engagés et que l'éducation pour le développement du pouvoir agir les concerne d'autant plus.

Une critique semblable pourrait être formulée à l'égard des travaux en éducation à l'environnement et à la citoyenneté de Glithero (2015). Plus précisément, Glithero (2015) désirait comprendre : 1) comment les jeunes engagés interprètent leur propre agentivité; 2) comment, aux yeux des jeunes, les activités d'apprentissage développent leur capacité à changer les choses et; 3) quelles relations peuvent être établies entre les activités d'apprentissages perçues comme pertinentes par la recherche et la capacité des jeunes à changer les choses en société. Elle a rencontré en entretiens individuels (N=11) et de groupe (N=14), des jeunes Canadiens engagés de 14 à 24 ans. Un questionnaire (N=31) a également été distribué à plus large échelle. Selon les données d'entretiens, 56 % des élèves perçoivent que le moteur du changement réside dans les individus plutôt que dans les collectivités. Il ressort également que, pour favoriser le développement de l'agentivité, l'école devrait être orientée vers l'action, miser sur

l'interdisciplinarité, préférer des projets en lien avec les intérêts des jeunes, viser un engagement réel dans la communauté, mettre en valeur la collaboration tout en misant sur des habiletés et des savoirs. Il serait d'autant plus pertinent, pour mettre en place des conditions favorables au développement de l'agentivité, de s'intéresser à des jeunes non engagés par rapport aux problématiques sociales et environnementales. Ces conditions sont toutefois à garder en tête pour réfléchir à ce qui peut ou non développer le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques et pourront inspirer la présente recherche.

L'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir par l'entremise du concept de sentiment d'efficacité personnelle

Il convient également de considérer qu'à la base de l'agentivité, c'est-à-dire de la capacité d'un individu à agir, il y aurait le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). En fait, il ne suffirait pas de croire en ces compétences pour réussir dans l'action, mais le fait d'y croire augmenterait la détermination à performer, l'engagement dans la poursuite de nos objectifs, la motivation et la persévérance face à la tâche et aux difficultés reliées à celle-ci²⁵ (Bandura, 2003). Ainsi, sans un sentiment d'efficacité personnelle minimal, les compétences humaines ne pourraient s'accomplir pleinement. L'étude du concept de sentiment d'efficacité personnelle pour la compréhension de l'action humaine semble donc tout à fait à propos puisqu'il serait également à la base de l'agentivité, c'est-à-dire de la capacité d'un individu à agir.

Se retrouvent donc dans la littérature en éducation au climat, ou plus largement en éducation à l'environnement, des études qui s'intéressent au sentiment d'efficacité personnelle ou à d'autres concepts qui s'en rapprochent ou qui y sont liés (*locus of control, efficacy beliefs, sense of empowerment*). Il est possible de retrouver, dans la littérature scientifique, des études établissant des corrélations entre ce sentiment et,

²⁵ Le concept de sentiment d'efficacité personnelle sera davantage défini dans le prochain chapitre de cette thèse.

entre autres choses, la perception du risque climatique (Mead *et al.*, 2012) ou les comportements pro-environnementaux (Fielding et Head, 2012; Goldman *et al.*, 2017). Ces études s'inscrivent, pour une majorité, dans une visée sociale de changement de comportement, donc une visée sociale différente de celle poursuivie dans cette thèse. Ces études contribuent toutefois à la valorisation de la prise en compte des sentiments et des émotions en éducation au climat.

Par exemple, Fielding et Head (2012) formulent comme hypothèse que les jeunes (12 à 24 ans) qui se sentent responsables de leur environnement sont plus enclins à croire qu'il est pertinent de poser des gestes pro-environnementaux. Les chercheurs ont tenté de vérifier cette hypothèse à l'aide d'un questionnaire fermé (N=3721) portant sur plusieurs aspects dont la manière dont les jeunes perçoivent la responsabilité de la collectivité et du gouvernement pour protéger l'environnement, leurs préoccupations environnementales, leurs connaissances environnementales et les comportements pro-environnementaux ou néfastes pour l'environnement. Tel qu'anticipé, ils en arrivent à la conclusion que les jeunes ayant des intentions pro-environnementales plus fortes croient davantage que les autres que leurs actions peuvent faire la différence face à l'environnement. Toutefois, au-delà des liens établis entre les facteurs explorés, il ne s'avère pas possible de définir de façon précise et approfondie les différentes dimensions de ce sentiment de pouvoir changer les choses.

L'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir par l'entremise d'autres concepts

Certaines études pour le développement du pouvoir agir réfèrent à d'autres concepts connexes, moins fréquemment utilisés, mais tout aussi pertinents tels que l'activisme et l'engagement. Par exemple, Fisher (2016) réfère davantage au concept d'activisme. Fisher (2016) a interrogé le parcours de jeunes activistes climatiques et le sens qu'ils accordent à leurs expériences de vie en lien avec les changements climatiques. Il a donc fait appel à une approche qualitative et, plus précisément, a constitué les récits de vie

de 17 jeunes activistes²⁶ par l'entremise d'entretiens non-dirigés (c'est-à-dire des entretiens qui visent principalement à faire place à une discussion libre, menée principalement par la personne interviewée). Les résultats de l'étude permettent de dégager que les jeunes ont à la fois un souci de protection de la nature et de justice sociale et que ces deux éléments se distinguent difficilement dans leur discours. L'idée de justice (Gibert, 2020; Sen, 2010) qui est ici centrale prend d'ailleurs de plus en plus de place dans la réflexion sur l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir et est donc également à considérer.

1.7 Le problème de recherche

L'éducation représente une voie incontournable pour faire face aux changements climatiques et ainsi améliorer le sort de l'humanité (Field *et al.*, 2019; Gibert, 2020; Kwauk, 2020). Elle fait toutefois face à de nombreux défis (Schreiner *et al.*, 2005) et échoue présentement, en ce sens que l'éducation telle qu'elle se réalise actuellement en classe laisse généralement les jeunes désespérés face à la problématique des changements climatiques (Lundholm *et al.*, 2013; Zeyer et Kelsey, 2013). Les enseignantes et enseignants gagneraient ainsi à aborder différemment cette problématique en classe afin de développer le pouvoir agir des jeunes (Kwauk, 2020). Il apparaît ainsi préférable de dépasser un simple enseignement des « faits » et de développer un enseignement des sciences et des questions environnementales plus critique (Elshof, 2010), prenant en considération ses dimensions affectives (Gravel et Pruneau, 2004; Lundholm *et al.*, 2013; Ojala, 2016; Winograd, 2016) et orienté ainsi

²⁶ Le chercheur ne précise pas l'âge des jeunes interrogés.

vers le développement du sentiment de pouvoir agir, particulièrement lorsqu'il est question d'éducation au climat.

Bien que le *sentiment de pouvoir agir* ne soit pas conceptualisé jusqu'à maintenant dans la littérature scientifique, un nombre grandissant de chercheuses et chercheurs s'intéressent plus spécifiquement à une éducation au climat pour le développement du pouvoir agir (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014; Payne, 2015; Schreiner *et al.*, 2005). Or, il ne semble pas y avoir de consensus entre ces chercheuses et chercheurs sur ce qui est entendu par *pouvoir agir*. Certains, en éducation à l'environnement, réfèrent au *sentiment d'efficacité personnelle* (Corner *et al.*, 2015; Goldman *et al.*, 2017; Mead *et al.*, 2012; Tsevreni, 2011), tandis que d'autres privilégient le concept d'*agentivité* (Blanchet-Cohen, 2008; Doyle, 2015; Glithero, 2015; Hayward, 2012; Lotz-Sisitka, 2016; Oliveira *et al.*, 2015; Vongalis-Macrow, 2013) ou encore celui de *développement du pouvoir agir* (Birdsall, 2010; Blanchet-Cohen et Brunson, 2014; Dimick, 2012; Hayden *et al.*, 2011; Schreiner *et al.*, 2005), mais plus rares sont les chercheuses ou chercheurs qui en proposent une conceptualisation suffisamment précise. Il importe donc de définir ces différents concepts identifiés comme pertinents, afin d'identifier leurs apports et leurs limites et de les situer les uns par rapport aux autres. Il importe également de valider leur pertinence en reconnaissant l'importance des dimensions affectives en éducation au climat pour le développement du pouvoir agir.

Le prochain chapitre de cette thèse consiste ainsi à articuler sur le plan théorique les concepts de développement du pouvoir agir, d'*agentivité* et de *sentiment d'efficacité personnelle* et de défendre la pertinence de s'intéresser au sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire, dans le cas des changements climatiques. Une étude empirique permet ensuite de caractériser ce sentiment de pouvoir agir à partir des propos des jeunes, pour en arriver à cerner ses différentes dimensions. Finalement, l'analyse de ces données empiriques, à la lueur de notre cadre théorique et conceptuel, permet de dégager des conditions favorables à son développement à l'école secondaire.

1.8 La question de recherche

Face à ce problème de recherche, une question est formulée :

Comment conceptualiser finement, à partir des propos de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire, le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques et dégager les conditions favorables à son développement à l'école secondaire?

1.9 L'objectif général de la recherche

Conceptualiser le sentiment de pouvoir agir de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire face aux changements climatiques et dégager des conditions favorables à son développement à l'école secondaire.

1.9.1 Les objectifs spécifiques de la recherche

Deux objectifs spécifiques sont également formulés pour la présente recherche :

- 1) Caractériser le sentiment de pouvoir agir et ses différentes dimensions, en s'appuyant sur les propos de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire.
- 2) Dégager, à partir de ces dimensions, les conditions qui seraient favorables au développement du sentiment de pouvoir agir de ces jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Pour permettre de véritables transformations en matière d'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir, il apparaît nécessaire et pertinent de mieux comprendre ce qui est entendu par *développement du pouvoir agir*. Or, il ne semble pas y avoir de consensus entre les chercheuses et chercheurs sur ce qui est entendu par *développement du pouvoir agir*. En éducation à l'environnement, certains réfèrent au *sentiment d'efficacité personnelle*, tandis que d'autres privilégient le concept d'*agentivité* ou encore celui de *développement du pouvoir agir*, mais plus rares sont ceux qui en proposent une conceptualisation suffisamment précise. Dans ce chapitre, ces trois concepts (développement du pouvoir agir, agentivité et sentiment d'efficacité personnelle) auxquels font généralement appel les chercheuses et chercheurs du domaine sont d'abord situés dans un cadre théorique plus général, celui des capacités. Les concepts choisis sont ensuite présentés un à un en référant également à des travaux d'autres domaines que ceux qui concernent spécifiquement l'éducation au climat, le but étant de conceptualiser de manière plus complète. Les concepts abordés dans ce chapitre seront analysés à la lumière de leur possible apport à l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir et de leur résonance avec la théorie des capacités (Sen, 2010), afin de déterminer si certaines de leurs dimensions seront retenues pour la portion empirique de l'étude. La pertinence de s'intéresser au concept de *sentiment de pouvoir agir* des jeunes, particulièrement dans le cas de la question des changements climatiques, est finalement défendue.

Les changements climatiques contribuent, dès à présent, à augmenter les injustices dans le monde. Il n'y a qu'à penser aux populations vulnérables qui voient leur accès à une

alimentation de base limitée, ou à celles qui ne peuvent plus se loger de manière sécuritaire et doivent se déplacer en masse. Face à ces injustices auxquelles doivent actuellement faire face et devront encore davantage faire face les jeunes dans l'avenir, l'école devrait être un milieu où se développe la capacité d'agir des jeunes vis-à-vis les changements climatiques. Une théorie en particulier, qui inspire la présente thèse, semble pertinente pour imaginer le rétablissement d'une justice sociale et environnementale et rendre les jeunes libres et capables d'agir comme il leur semble valable de le faire. Cette théorie, qui peut facilement s'inscrire dans une épistémologie socioconstructiviste, critique et transformatrice, ainsi que dans une visée de participation sociale (voir le quadrant IV du modèle heuristique de Jickling et Wals (2018) présenté dans le chapitre précédent), est celle des *capabilités* de Sen (1985, 2010). Cette dernière permet d'ailleurs de rassembler les trois concepts présents dans la littérature du domaine de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir et qui sont également décrits dans ce deuxième chapitre de la thèse, c'est-à-dire le *développement du pouvoir agir*, l'*agentivité* et le *sentiment d'efficacité personnelle*. Des liens plus précis entre ces trois concepts et la théorie des capabilités seront présentés dans une dernière section de ce chapitre, la prochaine section se concentrant plus particulièrement sur la théorie des capabilités pour une justice sociale et environnementale.

2.1 La théorie des capabilités pour une justice sociale et environnementale

Sen (1985, 2010), économiste et philosophe, ainsi que Nussbaum (2000), philosophe, parviennent, par l'entremise de la théorie des capabilités qu'ils ont élaborée dans les années 1980²⁷, à illustrer la pertinence de prendre en considération les réelles

²⁷ Conçue d'abord pour faire face à des enjeux économiques, la théorie des capabilités a influencé les domaines du développement social, de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie et de la

opportunités et libertés qu’ont les individus pour accomplir ce qu’ils considèrent comme valable, plutôt que de miser essentiellement sur l’accès de ces individus à des ressources (Sen, 1985). Cette approche, qui s’est d’abord inscrite dans une perspective d’amélioration des conditions humaines, permet de s’intéresser à la justice²⁸ dans la distribution des ressources, mais également à d’autres formes de libertés que possèdent les individus. Sen (2010) désirait, en élaborant cette théorie, soutenir l’idée que les structures sociales devraient toujours être pensées pour développer les capacités des individus, c’est-à-dire leur liberté de pouvoir accomplir ou être ce qu’ils considèrent comme valable (Comim *et al.*, 2011). Selon Gangas (2016), « les capacités réfèrent au potentiel et au pouvoir réel qu’une personne possède et ce qu’elle est capable de faire et de réaliser en termes de choix qu’elle valorise » (traduction libre de Gangas, 2016, p. 24). Elles réfèrent ainsi à des opportunités, des ressources, des commodités, des capacités, des outils structurels, des espaces, du temps, des considérations, etc., que chacun a à sa disposition pour réaliser ce qu’il considère valable. En ce sens, la justice n’est pas réduite à la seule distribution des ressources, mais considère aussi comme important le fait que les individus doivent être libres de choisir comment ils veulent accomplir ce qu’ils veulent accomplir et être ce qu’ils veulent être (Ballet *et al.*, 2015).

Bien que la théorie des capacités fournisse des outils théoriques que nous ne pouvons détailler ou utiliser dans leur ensemble dans cette thèse, il vaut la peine de préciser qu’il est possible de subdiviser ces capacités en deux grandes catégories : les capacités qui réfèrent aux libertés d’opportunité et de bien-être et les capacités qui réfèrent aux

pédagogie : « Sa valeur pour stimuler de nouvelles façons de penser le développement humain est indéniable, mais son opérationnalisation représente toujours un défi dans des domaines tels que la santé et l’éducation (voir Comim *et al.*, 2008) et en particulier pour évaluer le bien-être des enfants. Par exemple, concernant l’éducation, Sen (1992, 1999a, par exemple) souligne le rôle principal qu’elle joue dans la promotion des capacités. Nussbaum (1997, 2002, 2006) a développé de manière plus substantielle cette facette de l’approche par les capacités » (traduction libre de Comim *et al.*, 2011, p. 6).

²⁸ La justice dans la théorie des capacités est une justice comparative plutôt que transcendantale en ce sens qu’il serait impossible, selon Sen (2010), d’espérer un monde parfaitement juste (justice transcendantale), mais qu’il est possible d’espérer une justice raisonnable (justice comparative) en fonction du contexte dans lequel s’inscrivent les individus (Ballet *et al.*, 2013).

libertés de processus et de réalisation, les dernières référant directement à ce qui est entendu par agentivité (Alkire, 2008; Sen, 1985). Ainsi, à la base de la théorie des capacités, il y a des individus plus ou moins vulnérables, plus ou moins libres, qui font ou non face à des injustices, et chez qui nous voulons développer le pouvoir agir, soit en augmentant leur agentivité, c'est-à-dire leur capacité d'agir, ou en leur accordant des opportunités et les libertés de profiter d'un bien-être équitable et juste. Ces éléments seront davantage détaillés dans ce chapitre.

Comim *et al.* (2011) illustrent également toute la pertinence du recours à la théorie des capacités lorsqu'il est question des jeunes puisque ceux-ci sont souvent peu consultés et parfois même peu considérés dans l'organisation des structures sociales. Ainsi, en s'inspirant de cette théorie, les jeunes doivent être considérés comme des actrices et acteurs sociaux à part entière, doivent pouvoir développer toutes les capacités nécessaires à une participation active en société. Ils doivent être consultés sur les moyens d'augmenter leurs capacités et diminuer les injustices auxquelles ils font face en étant la génération la plus concernée par les impacts futurs des changements climatiques (Comim *et al.*, 2011).

La pertinence de la théorie des capacités pour la présente thèse réside également dans le fait qu'elle ne concerne pas que les actions que les jeunes posent, mais concerne également le fait que les jeunes peuvent choisir ou non d'agir en fonction de ce qu'ils considèrent comme valable (Sen, 2010). Cette liberté de choix sous-tend l'idée que les jeunes doivent détenir toutes les capacités nécessaires à l'action, même s'ils décident de ne pas agir.

Avant de détailler davantage la théorie des capacités et de la lier aux concepts retenus, ces derniers, soit l'*empowerment* (ou développement du pouvoir agir), l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle sont présentés. Ils ont été retenus puisque ce sont ceux qui sont le plus généralement utilisés dans les écrits consultés en éducation au

climat (et, plus largement, en éducation à l'environnement) pour soutenir le développement du pouvoir agir des jeunes. Ils ne sont toutefois pas toujours conceptualisés finement *a priori* dans la très grande majorité des écrits consultés en éducation au climat (ou plus généralement en éducation à l'environnement). Il devient alors nécessaire d'explorer des travaux issus d'autres domaines, tels la psychologie communautaire (Rappaport, 1981, 1987), le développement social (Calvès, 2009; Ibrahim et Alkire, 2008; Samman et Santos, 2009), la santé (Gibson, 1991), les études féministes (Damant *et al.*, 2001), l'anthropologie (Genard, 2013; Lancy, 2012), la psychosociologie (Le Bossé *et al.*, 2004), la neuropsychologie (Frith, 2014), la sociologie (Emirbayer et Mische, 1998) et la psychologie sociale (Bandura, 2003) afin de les conceptualiser de manière plus précise. Des travaux issus de domaines connexes à l'éducation à l'environnement (Bai, 2012; Blanchet-Cohen, 2008; Glithero, 2015; Hayward, 2012) sont également explorés dans les trois prochaines sections.

2.2 Le concept de développement du pouvoir agir (*empowerment*)

Il est possible de retracer, dans l'histoire récente, des moments qui ont pu contribuer à l'établissement de la popularité que connaît aujourd'hui le concept de développement du pouvoir agir (*empowerment*). La crise économique engendrée par le choc pétrolier de 1973, l'augmentation des coûts sociaux due à ce déclin économique, la rareté des ressources permettant d'y faire face et l'éclatement des systèmes de protection sociale font partie des éléments de l'histoire qui ont renforcé la pertinence, selon Le Bossé (2003), de recourir au concept de développement du pouvoir agir. Cela s'est fait dans une diversité de domaines tels que la psychologie communautaire (Rappaport, 1981, 1987), le développement social (Calvès, 2009; Ibrahim et Alkire, 2007; Samman et Santos, 2009), la santé (Gibson, 1991), les études féministes (Damant *et al.*, 2001), l'anthropologie (Genard, 2013) et la psychosociologie (Le Bossé *et al.*, 2004).

Des mouvements sociaux féministes ou antiracistes ont donné vie aux formes civiques du développement du pouvoir agir (Cantelli, 2013). L'incapacité des personnes à prendre part activement à la résolution de leurs difficultés et le désinvestissement de l'État à le faire font alors émerger « une nouvelle logique d'action, fondée sur le partage des expertises et des perspectives d'intervention » (Le Bossé, 2003, p. 31). La communauté devient peu à peu, dans un contexte d'*empowerment*, un partenaire précieux dans la résolution des problèmes sociaux (Le Bossé, 2003). Émergeant de pratiques d'intervention plutôt que de la recherche, la conceptualisation du développement du pouvoir agir n'aurait pas été issue de démarches systématiques dès le départ. Aujourd'hui encore, le concept continue d'évoluer et d'être mis à l'épreuve au sein de différentes communautés de chercheuses et chercheurs²⁹.

L'éducation au climat n'y échappe pas et l'*empowerment* des jeunes face aux changements climatiques semble maintenant une priorité, si bien que l'on parle maintenant de *climat education for empowerment* (éducation au climat pour le développement du pouvoir agir) (Schreiner *et al.*, 2005; Stevenson *et al.*, 2013). En fait, cette idée est si bien établie qu'il est difficilement concevable de remettre en question cet objectif de développement du pouvoir agir (Ferreira, 2013). En éducation à l'environnement, il consisterait, selon la littérature consultée (Blanchet-Cohen, 2008; Dimick, 2012; Naoufal, 2012, 2017), à renforcer la capacité des personnes à agir en tant qu'agente ou agent de changement face à leurs réalités sociales ou environnementales. Ce concept pourrait donc servir à réfléchir sur nos manières d'enseigner et à guider nos interventions éducatives. Mis à part pour quelques études, l'*empowerment* est encore trop peu défini dans la littérature scientifique en éducation au climat et plus largement en éducation à l'environnement. Il convient ainsi de décrire

²⁹ Dès le début des années 2000, un véritable enthousiasme collectif autour de l'idée de développement du pouvoir agir naît et de plus en plus de fonds publics y sont consacrés, c'est-à-dire que de plus en plus de recherches subventionnées y font référence et de plus en plus d'interventions ou de programmes sont mis en place pour favoriser le développement du pouvoir agir des individus ou des communautés (Le Bossé, 2003).

adéquatement ce qui est entendu par développement du pouvoir agir afin d'éviter les lieux communs.

2.2.1 Une première traduction française de l'*empowerment*

En 2003, Le Bossé a tenté une première réflexion théorique sur les traductions possibles du terme *empowerment*. Des différentes traductions qu'il a analysées (appropriation, appropriation psychosociale, habilitation, pouvoir, pouvoir d'influence, pouvoir d'agir)³⁰, c'est celle de « pouvoir d'agir » qui est retenue comme la plus pertinente par le chercheur³¹. Cependant, la seule expression « pouvoir d'agir » ne serait pas encore tout à fait adéquate pour définir correctement l'*empowerment* puisque celui-ci fait simultanément référence au *processus* qui mène au pouvoir d'agir et aux *résultats* de ce processus (soit le pouvoir d'agir en tant que tel) qu'il produit, ce qui n'est pas le cas, selon Le Bossé, de l'expression « pouvoir d'agir ». Il conviendrait donc davantage d'utiliser l'expression « développement du pouvoir d'agir » afin de mieux faire valoir cette idée de processus. Dans le même esprit, Dufort et Guay (2001) en proposent également une brève analyse linguistique fort éclairante :

D'un point de vue linguistique, cette expression peut être décomposée en trois éléments. Le premier est le radical *power* qui signifie « pouvoir » en anglais. Le second est le préfixe *em* qui, ajouté au radical *power*, exprime un mouvement d'accession au pouvoir. L'association de ces deux éléments forme le verbe *empower* qui désigne généralement une augmentation d'une forme ou l'autre de pouvoir. Le dernier élément est le suffixe *ment* qui suggère la présence d'un résultat tangible lié à l'augmentation du pouvoir (p. 83).

L'*empowerment* doit ainsi être considéré à la fois comme un résultat et un processus d'accession au pouvoir. Pour les besoins de cette thèse, l'expression « développement

³⁰ Pour davantage d'explications sur la traduction d'*empowerment* en développement du pouvoir d'agir, voir l'article de Le Bossé (2003).

³¹ L'autonomisation semble toutefois celle retenue par l'Office de la langue française (2012). De plus, les auteurs consultés (Cantelli, 2013; Damant *et al.*, 2001; Le Bossé, 2003) établissent régulièrement des liens entre le concept de conscientisation de Paulo Freire et celui d'*empowerment*.

du pouvoir agir » sera utilisée pour désigner le processus d'*empowerment* et l'expression « pouvoir agir » pour désigner le résultat de l'*empowerment*. Il faut remarquer ici que le « d' » utilisé, entre autres par Le Bossé (2003), a intentionnellement été enlevé de l'expression afin de recentrer l'importance sur le « pouvoir » plutôt que sur l'« agir ». Dans l'expression « pouvoir agir », pouvoir est un verbe et il ne peut être suivi du « d' » contrairement à l'expression « pouvoir d'agir » où le verbe est « agir ». Ce choix est donc fait pour souligner l'importance accordée, dans cette thèse, au pouvoir des jeunes plutôt qu'à leur action. L'expression « sentiment de pouvoir agir » sera quant à elle utilisée pour désigner le *sense of empowerment* (ou *feeling of empowerment*) ou la mesure dite subjective (Alkire, 2005) qu'un individu fait de son propre *empowerment*. Le *sense of empowerment* n'ayant toutefois jamais été conceptualisé comme tel, le concept de *sentiment d'efficacité personnelle*, celui qui s'en rapproche le plus (Alkire, 2005), est davantage approfondi dans ce chapitre³². Le *sense of empowerment* est toutefois distinct du concept de sentiment d'efficacité personnelle qui réfère au sentiment d'agentivité d'un individu plutôt qu'à son sentiment d'*empowerment* ou de pouvoir agir (comme résultat du processus d'*empowerment*). Ces distinctions sont précisées dans la dernière section de ce chapitre. Dans la section qui suit, quelques définitions du concept de développement du pouvoir agir sont présentées.

2.2.2 Définitions du développement du pouvoir agir

L'ouvrage intitulé *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities* (Solomon, 1976) serait réputé comme l'un des premiers à décrire l'idée de développement du pouvoir agir (Cantelli, 2013). Solomon (1976) y proposait alors des

³² Selon Alkire (2005), le concept de *sentiment d'efficacité personnelle* convient très bien pour mesurer le sentiment d'agentivité des individus. Comme il est illustré dans ce chapitre, des distinctions théoriques sont toutefois nécessaires et, face à la problématique complexe des changements climatiques, le concept de *sentiment de pouvoir agir* semble plus adéquat que strictement le *sentiment d'efficacité personnelle* pour décrire ce qu'un jeune peut ressentir face aux changements climatiques.

méthodes participatives pour contrer les inégalités et les injustices vécues par les Afro-américains. Par la suite, le développement du pouvoir agir est défini de manière plus générale, en psychologie communautaire, comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987). En sciences de l'éducation, le concept de développement du pouvoir agir peut se définir, selon Legendre (2005), de quatre manières différentes. La troisième définition, plus près du propos de cette thèse, se lit comme suit : « processus d'accroissement de la capacité d'individus ou de groupes à effectuer des choix et à transformer ces derniers en actions et résultats désirés » (p. 560). Legendre ajoute que le concept de développement du pouvoir agir se rapporte autant au développement d'un état psychologique, comme le sentiment de compétence, qu'à la modification des conditions de l'environnement permettant de redistribuer ce pouvoir (Legendre, 2005).

Dans une note de synthèse autour de ce concept, Ibrahim et Alkire (2007) ont également répertorié 32 définitions différentes du développement du pouvoir agir entre le début des années 1990 et 2007, dans tous les domaines de recherche confondus. De leur point de vue, « les définitions du *développement du pouvoir agir* ne se concentrent pas seulement sur la liberté d'action de la personne, mais sur les conditions matérielles, sociales et institutionnelles concrètes requises pour exercer son agentivité » (traduction libre de Ibrahim et Alkire, 2007, p. 11). Alsop *et al.* (2006) décrivent quant à eux le développement du pouvoir agir comme un concept ayant deux composantes principales, la première pouvant être considérée comme une extension de l'agentivité (la capacité d'agir en fonction de ce qu'un individu valorise et a des raisons de valoriser), la deuxième portant sur l'environnement ou les structures sociales qui offrent, ou non, à l'individu, la possibilité d'exercer son agentivité (Ibrahim et Alkire, 2007). En fait, le développement du pouvoir agir serait un processus qui permet le développement de l'agentivité tout comme il permet d'accroître l'accès aux ressources

ou aux possibilités offertes par le contexte (social et environnemental), ou, dit autrement, d'accroître les diverses capacités des individus ou des collectivités.

Le développement du pouvoir agir serait donc à la fois le processus d'accroissement de l'agentivité et des autres capacités d'individus et de collectivités (afin qu'ils puissent effectuer des choix et, s'ils le désirent, transformer ces derniers en actions) et le résultat de ce processus. Ce développement du pouvoir agir se réalise généralement en contexte de vulnérabilité, c'est-à-dire qu'il se réalise auprès d'individus vulnérables inscrits dans des structures sociales (Rappaport, 1987) parfois autoritaires. L'agentivité permettrait aux individus d'agir eux-mêmes sur les structures sociales afin d'améliorer leurs conditions.

Selon Friedmann (1992), le développement du pouvoir agir serait un « *bottom-up process* ». Les droits humains et les injustices qui fondent les relations morales qu'entretiennent les individus entre eux sont à la base de ce processus. Cet élément semble l'une des principales distinctions qu'il est possible de faire entre l'agentivité et le développement du pouvoir agir; le développement du pouvoir agir s'enracinant directement dans la volonté de lutter contre les injustices sociales. L'agentivité peut servir à contrer les injustices, mais elle peut également servir à agir dans un contexte qui est déjà empreint de justice. Dans cette perspective, le développement du pouvoir agir semblerait destiné principalement aux plus vulnérables qui ont un accès limité aux ressources ou qui n'ont pas les capacités nécessaires pour vivre dans un monde plus juste, ce qui n'est pas forcément le cas de l'agentivité, qui elle s'exerce dans n'importe quel contexte. Le développement du pouvoir agir s'installe donc dans un contexte où la domination persiste dans les rapports entre individus ou collectivités (Rappaport, 1987).

En s'inspirant de ces éléments de définition, il semble que le concept de développement du pouvoir agir soit tout à fait approprié pour mieux comprendre la situation des jeunes

face aux changements climatiques. Il est aussi possible de supposer que pour développer le pouvoir agir face aux changements climatiques, on pourrait explorer et critiquer, en classe, les possibilités offertes (entre autres sur le plan légal, politique et social) et développer l'agentivité des jeunes. Dans ce processus, les jeunes, directement concernés par les problématiques environnementales, seraient au cœur de la définition du changement anticipé (Hayward, 2012). Éventuellement, si cela est possible, des actions locales et collectives pourraient être entreprises pour agir sur les structures sociales (Naoufal, 2017). Ces éléments semblent donc, à première vue, très pertinents pour la recherche doctorale et méritent d'être approfondies empiriquement. Par exemple, il serait possible de décrire plus précisément, les possibilités offertes aux jeunes et l'agentivité des jeunes face aux changements climatiques. La prochaine section s'attarde à spécifier, sur le plan théorique, ce qui est entendu par agentivité.

2.3 Le concept d'agentivité (*agency*)

Bien avant la conceptualisation du développement du pouvoir agir, l'idée d'agentivité (*agency*) apparaissait, principalement dans le domaine de la sociologie. Selon l'Office québécois de la langue française, ce serait autour de 1900 qu'aurait débuté la conceptualisation de l'agentivité. Au fil du temps, les domaines de recherche référant à l'agentivité se sont multipliés. L'agentivité a, entre autres, été mise en relation avec le concept de capacité pour mieux comprendre les problématiques de pauvreté du point de vue des acteurs sociaux (Sen, 1985). L'agentivité aurait été associée à diverses thématiques de recherche dont « l'autonomie, la motivation, la volonté, les finalités, l'intentionnalité, le choix, l'initiative, la liberté et la créativité » (traduction libre de Emirbayer et Mische, 1998, p. 962), rendant sa conceptualisation plutôt éclatée. Ainsi, comme le mentionne Hayward (2012, p. 65), diverses disciplines s'attardent à examiner comment les individus exercent leur agentivité.

Les psychologues attirent l'attention sur la façon dont nous exprimons notre agentivité par des actions d'habitude, d'imagination et de jugement; les économistes ont examiné le rôle de l'agentivité sur le marché; la science politique considère l'agentivité comme une expression du pouvoir; la théorie du développement de l'enfant explore comment les occasions d'exercer l'agentivité améliorent notre compréhension et notre bien-être; les géographes reconsidèrent l'agentivité comme une source de résilience créative face aux catastrophes; tandis que les sociologues ont attiré notre attention sur le potentiel et les limites de notre agentivité dans le contexte social (traduction libre de Hayward, 2012, p. 65).

En éducation à l'environnement, l'agentivité a, entre autres, été explorée par Hayward (2012), Blanchet-Cohen (2008) et Glithero (2015) dont nous avons présenté brièvement les travaux dans le chapitre précédent. Cependant, la grande majorité des auteurs qui s'en réclament, articulent plus rarement une définition précise de ce concept.

Centrale pour comprendre comment les individus agissent, s'engagent et participent socialement, l'agentivité semble constituer un outil conceptuel indispensable en éducation au climat pour le développement du pouvoir agir et, malheureusement, encore trop peu défini dans la littérature scientifique dans ce domaine et plus largement en éducation à l'environnement (Bai, 2012; Blanchet-Cohen, 2008; Glithero, 2015; Hayward, 2012; Lotz-Sisitka, 2016). Néanmoins, des écrits des domaines de la psychologie sociale (Bandura, 2003; Miller *et al.*, 2011), de l'éducation (Arnold et Clark, 2014; Doyle, 2015; Reunamo, 2007), de la neuropsychologie (Frith, 2014), de la philosophie (Sen, 1985) et du développement social (Ibrahim et Alkire, 2007; Samman et Santos, 2009) (par exemple) ont contribué à définir le concept d'agentivité. Ce sont ces travaux et les quelques écrits en éducation à l'environnement qui inspirent la prochaine section. Les principales définitions répertoriées du concept d'agentivité ainsi que les composantes issues d'une synthèse des écrits se rapportant à ce concept y sont précisées.

2.3.1 Principales définitions de l'agentivité

Autour du concept d'agentivité, différentes définitions ont été formulées, dont plusieurs présentent des éléments de convergence. Sen (1985, 2010), qui a contribué de façon importante à la conceptualisation de l'agentivité, la définit comme l'habileté d'un individu à agir en fonction de ce qu'il considère comme valable. Hayward (2012) l'aborde quant à elle comme une capacité à développer une pensée indépendante et une capacité à choisir librement d'agir en fonction de ses idées. Pour ces auteurs, il s'agirait donc d'une habileté, d'une capacité ou d'une capabilité, propre à un individu. La plupart des chercheuses et chercheurs consultés nomme *agent* l'individu qui agit avec agentivité et souligne l'intégration de cet agent dans une collectivité (Alkire, 2008; Sen, 2010). Cet agent agirait non pas sous la contrainte, mais en fonction de ses propres désirs ou objectifs. Les actions posées seraient ainsi, selon les vocables utilisés par les chercheuses et chercheurs, précitées, conscientes, libres ou volontaires. Ainsi, l'agentivité serait intrinsèquement sociale, relationnelle (Samman et Santos, 2009) et dynamique puisqu'elle se centre sur l'engagement d'agents inscrits dans un contexte social et temporel précis.

Il est à noter qu'il semble y avoir une distinction difficile à établir entre ce qui est entendu par agentivité et ce qui est entendu par développement du pouvoir agir. Selon Ibrahim et Alkire (2007), l'agentivité serait probablement le concept le plus susceptible de représenter ce à quoi la majorité des autrices et auteurs consultés réfèrent lorsqu'ils abordent le concept de développement du pouvoir agir. Ainsi, le développement du pouvoir agir serait couramment confondu, même dans la littérature scientifique, avec l'agentivité, justifiant la pertinence d'une analyse approfondie de leurs distinctions.

2.3.2 Dimensions de l'agentivité

Afin de mieux comprendre l'agentivité, il faut explorer les composantes qui la distinguent d'autres concepts. En effectuant une synthèse de ce qu'en disent les autrices

et auteurs consultés³³, il est possible de faire ressortir sept dimensions principales de l'agentivité, à savoir : (1) la capacité, (2) le contrôle direct et le pouvoir efficace, (3) le choix, (4) les résultats attendus, (5) l'action, (6) la réflexivité et enfin (7) la responsabilité. Bien que toutes interreliées, ces dimensions se distinguent par des caractéristiques précises et doivent toutes être considérées pour mieux comprendre ce qu'est l'agentivité. Le tableau qui suit présente brièvement chacune de ces dimensions et les sections subséquentes les détaillent une à une.

Tableau 2.1 Les dimensions de l'agentivité

La capacité de l'agent à aménager les conditions de faisabilité de l'action (Alkire, 2008) et de se distinguer des actions des autres pour agir en fonction de ses propres idées ou valeurs (Hayward, 2012).
Le contrôle direct sur les procédures par lesquelles l'agent fait des choix et agit (Sen, 1985). Le pouvoir efficace pour que l'action soit en concordance avec ce qui était prévu au départ (Sen, 1985).
L'agent doit avoir le choix et ainsi doit avoir la possibilité de faire les choses autrement (Miller et al., 2011).
L'agentivité s'exerce avec une intention particulière et donc avec une attente de résultats particuliers (Alkire, 2008; Sen, 1985). Selon Bandura (2001), l'atteinte des buts fixés contribue à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle.
L'agentivité implique « non seulement la capacité délibérative de faire des choix et des plans d'action, mais aussi la capacité de donner forme à des actions appropriées » (traduction libre de Bandura, 2001, p. 8).
Pour qu'il y ait agentivité, il doit y avoir réflexivité . L'adéquation entre les pensées et l'action elle-même permet le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2001).
Lorsqu'il choisit librement d'agir, l'agent doit faire preuve de responsabilité face à ses choix (Alkire, 2008). Le fait qu'il existe d'autres possibles et que l'individu choisit d'agir en fonction de l'un de ceux-ci le rend responsable de son action.

³³ Pour la réalisation de cette synthèse, une recension d'écrits a été réalisée à partir de diverses bases de données bibliographiques. Une trentaine d'écrits ont été retenus pour leur pertinence conceptuelle. Voici quelques exemples d'écrits retenus (Alkire, 2008; Arnold et Clarke, 2014; Bai, 2012; Bandura, 2001; Doyle, 2015; Emirbayer et Mische, 1998; Frith, 2014; Giddens, 1984; Hayward, 2012; Ibrahim et Alkire, 2007; Lotz-Sisitka, 2016; Miller *et al.*, 2011; Sen, 1985). La façon de synthétiser ces dimensions s'inspire toutefois plus particulièrement de Alkire (2008).

Capacité

Généralement, les chercheuses et chercheurs qui se sont intéressés à l'agentivité supposent que l'*agent*, pour poser une action, doit en avoir la capacité ou l'habileté (Alkire, 2008; Cantelli, 2013; Glithero, 2015; Hayward, 2012; Ibrahim et Alkire, 2007; Lotz-Sisitka, 2016; Samman et Santos, 2009; Sen, 1985). À titre d'exemple, ceux-ci abordent l'agentivité comme la capacité à aménager les conditions de faisabilité des diverses réalisations (Alkire, 2008), la capacité de favoriser son bien-être mais aussi celui d'autres agents (Alkire, 2008) ou parfois même comme la capacité de se distinguer des actions des autres pour agir en fonction de ses propres idées ou valeurs (Hayward, 2012).

Selon Hayward (2012) et Glithero (2015), l'idée de capacité doit être appréhendée dans son contexte social et collectif. De leur point de vue, la capacité des jeunes citoyennes et citoyens à changer les choses face à l'environnement se développe lorsque ces derniers ont l'occasion de participer aux prises de décision qui se présentent dans leur communauté. De même, cette agentivité peut s'accroître si elle est encouragée de manière soutenue. Ainsi, il s'agirait d'une capacité qui dépend du contexte social et collectif en ce sens qu'un contexte peut être plus facilitant (ou capacitant) qu'un autre. Bandura (2003) considère toutefois qu'un individu qui ne possède pas la capacité de poser une action pourra faire preuve d'une agentivité indirecte. Par contre, il est capable de demander à d'autres de poser des gestes en sa faveur. L'idée que l'individu qui ne pose pas lui-même le geste puisse tout de même être considéré comme un agent ne fait toutefois pas consensus. De plus, à la longue, ce type d'agentivité contribuerait à la diminution du *sentiment d'efficacité personnelle*. À titre d'exemple, en éducation à l'environnement, des jeunes pourraient percevoir que seul le gouvernement peut agir sur la problématique des changements climatiques. Bien qu'il soit incontestable que les gouvernements doivent jouer un rôle prépondérant face aux changements climatiques, les résultats de l'étude de Fielding et Head (2012) indiquent que « le transfert de trop

de responsabilités aux gouvernements peut miner la motivation des individus à s'engager dans des actions écologiquement responsables » (p. 183). En ce sens, l'idée de Bandura (2003) selon laquelle, à la longue, ce type d'agentivité indirecte contribue à diminuer le sentiment d'efficacité personnelle fait sens. Pour que le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes se développe, il faudrait éviter de soutenir l'idée que les gouvernements, seuls, peuvent faire face efficacement aux changements climatiques. En effet, cette agentivité mandatée pourrait en venir à diminuer le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes, surtout si les jeunes ont un faible degré de confiance envers les gouvernements en place.

Contrôle direct et pouvoir efficace

L'agentivité s'exerce également sous forme de contrôle direct et de pouvoir efficace qui mènent à la réalisation des buts fixés (Alkire, 2008; Sen, 1985). Le contrôle direct est en fait le contrôle des procédures par lesquelles l'agent fait des choix et agit (Sen, 1985). Ainsi, si les actions posées ne sont pas contrôlées directement par l'individu, il ne s'agit pas d'actes liés à l'agentivité (Alkire, 2008). Le pouvoir efficace est quant à lui exercé lorsque l'action est en concordance avec ce qui est choisi par l'agent (Sen, 1985). Ainsi, l'action doit être non seulement contrôlée par l'individu, mais elle doit également être directement liée à ce qui était prévu au départ par l'individu. Une action posée non-contrôlée ou une action qui ne respecte pas les intentions de départ de l'individu n'est donc pas une action liée à l'agentivité de l'individu. Bandura (2001) donne l'exemple d'un client qui casse un vase après avoir été accroché par un autre client. Le premier n'a pas fait preuve d'agentivité en cassant le vase : il n'avait pas le contrôle direct sur cette action. Cette action n'était pas, non plus, en concordance avec le choix de l'individu. Il n'avait donc ni contrôle direct, ni pouvoir efficace sur cette action.

En d'autres mots, cette dimension de l'agentivité inclurait à la fois le pouvoir d'atteindre ses objectifs et le contrôle sur la réalisation des objectifs (Alkire, 2008).

Pour Bandura (2001), ce pouvoir serait entre autres basé sur la croyance de l'individu en son pouvoir. Un individu qui ne croit pas en ce pouvoir qu'il possède aura une agentivité moindre. Il aura moins tendance à poser des gestes liés à ses propres intentions ou à contrôler les procédures qui mènent à l'action. Il est possible de supposer que cet individu posera davantage d'actions conformistes, qui ne sont pas nécessairement libres et conscientes, et qui ne sont donc pas liées à l'agentivité de l'individu.

Cette idée de contrôle et de pouvoir peut également être liée à celle de liberté. Comme le précise Hayward (2012), « notre liberté d'agentivité doit davantage être conçue comme une autonomie interdépendante : ma liberté ne peut être atteinte sans la tienne et, à son tour, toute liberté humaine dépend des ressources limitées de notre planète » (traduction libre, p. 66). Ce contrôle ou ce pouvoir, ainsi que la liberté qui en découle, sont donc contraints par les libertés des autres ainsi que par les ressources disponibles. Tel que précisé par Léger et Pruneau (2015) qui se sont intéressés aux facteurs menant à l'adoption de comportements pro-environnementaux, ce contrôle serait influencé par la perception que nous avons de nos habiletés, mais également par la présence des diverses ressources disponibles, financières par exemple, pour adopter le comportement prévu.

Choix

La question du choix serait également centrale dans la compréhension de l'agentivité (Bandura, 2001; Miller *et al.*, 2011). En fait, il y aurait agentivité lorsqu'il y a possibilité de faire les choses autrement et donc lorsque d'autres possibilités s'offrent également à l'agent (Miller *et al.*, 2011).

Les autres possibilités n'étant pas toujours perceptibles clairement par l'individu avant de poser l'action, ce dernier n'aura alors pas nécessairement le sentiment qu'il a un pouvoir de poser une action différente dans ce contexte précis. D'un œil extérieur, il

serait possible de penser que cet individu agit par conformisme. Pour cet individu, il agit de la seule façon qu'il lui semble possible d'agir. Dès lors, il ne s'agit pas d'un acte empreint d'agentivité. Après coup, cette action pourrait lui apparaître comme l'une des possibilités qui lui étaient offertes. Avoir à agir à nouveau dans un contexte similaire, l'individu pourrait alors faire preuve d'agentivité, ce qui n'était pas le cas au départ. En ce sens, on ne pourrait pas considérer un jeune qui prend la voiture plutôt que le transport en commun, sans penser que la deuxième option en soit une viable, comme faisant preuve d'agentivité. Pour faire preuve d'agentivité, le jeune devrait être conscient du choix qui s'offre à lui. En ce sens, il est possible de se questionner sur les choix qui s'offrent véritablement aux jeunes lorsqu'il est question des changements climatiques.

Dans le domaine de la psychosociologie, le fait d'éprouver du regret à la suite d'une action posée est considéré comme un indice de présence d'agentivité. Le degré de regret peut ainsi être lié, comme le propose Frith (2014), au degré d'agentivité. Le regret est un indice de la conscience qu'a l'individu des autres choix et donc un indice d'agentivité. Selon Frith (2014), « nous faisons des choix, non seulement sur la base des résultats attendus associés aux actions potentielles, mais aussi sur la base du regret que nous nous attendons à ressentir s'il s'avérait que l'option non choisie soit meilleure » (traduction libre de Frith, 2014, p. 138). Par contre, si ces choix sont faits par une majorité, il est probablement plus difficile pour l'individu de reconnaître les autres possibilités et de devenir un agent.

Résultats attendus

Comme mentionné dans les sections précédentes, l'agentivité s'exerce avec une intention particulière et donc en s'attendant à des résultats particuliers ou en poursuivant des buts précis (Alkire, 2008; Sen, 1985). Ces buts deviennent en quelque sorte des éléments motivateurs ou des régulateurs de comportement. Ainsi, l'agentivité ne peut être définie que par rapport à des résultats attendus (Alkire, 2008).

Toutefois, comme le précise Bandura (2001), ces buts peuvent ne pas être atteints : « Certaines des actions réalisées avec la conviction qu'elles apporteront les résultats souhaités produisent des résultats qui n'étaient ni voulus, ni recherchés » (traduction libre de Bandura, 2001, p. 6). Bandura donne l'exemple d'Hamlet qui a tué Polonius en pensant tuer le roi. Hamlet, bien que poursuivant un but autre, a fait preuve d'agentivité en choisissant librement de poser ce geste. Le résultat attendu ne s'est par contre pas avéré, ce qui n'enlève rien à l'agentivité du geste. Il est toutefois possible de supposer que, si l'échec était répété, une diminution du sentiment d'efficacité personnelle face à ce geste puisse survenir. Si, par exemple, un jeune posait régulièrement un geste particulier en pensant résoudre la problématique des changements climatiques et que cela ne donnait pas les résultats escomptés, il est possible de penser que ce jeune voit son sentiment d'efficacité personnelle face à ce geste diminuer. Mentionnons enfin que, pour la plupart des auteurs consultés (dont Alkire, 2008; Ibrahim et Alkire, 2007; Samman et Santos, 2009; Sen, 2010), les buts poursuivis par les agents ne sont pas nécessairement le bien-être individuel ou collectif. Les buts sont par contre toujours conscients et leur réussite est évaluée à la suite de l'action (Taylor, 1985).

Action

Le passage à l'acte est aussi un élément central de l'agentivité. Pour la plupart des chercheuses et chercheurs consultés (dont Emirbayer et Mische, 1990; Frith, 2014; Glithero, 2015; Ibrahim et Alkire, 2007; Reunamo, 2007; Samman et Santos, 2009), il semble que sans ce passage à l'acte, il ne soit pas question d'agentivité. En ce sens, le fait de prendre la décision de ne pas agir n'est pas un acte d'agentivité. Cela étant dit, le fait d'agir d'une certaine manière en sachant qu'une autre possibilité d'action s'offre à nous constitue un acte d'agentivité. Ainsi, l'agentivité implique « non seulement la capacité délibérative de faire des choix et des plans d'action, mais aussi la capacité de donner forme à des actions appropriées et de motiver et réguler leur exécution »

(traduction libre de Bandura, 2001, p. 8). L'agent doit donc pouvoir planifier l'action, la réguler, l'argumenter et l'évaluer³⁴. En d'autres mots, l'action en lien avec l'agentivité ne se limite pas à poser un geste, mais ce geste doit être planifié à l'avance, il doit correspondre à ce qui était prévu au départ, il doit pouvoir être expliqué par l'agent et il doit servir à décider si ce geste était valable, pertinent et efficace.

Cette dimension constitue probablement une des grandes limites du concept de l'agentivité dans le contexte de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Il faudrait, pour mieux comprendre la situation des jeunes face aux changements climatiques, utiliser un concept qui prend en considération que les jeunes peuvent décider de ne pas agir dans le moment face aux changements climatiques (par exemple parce qu'ils n'ont pas la crédibilité, les ressources, le temps, le bien-être, etc. pour le faire). De développer l'agentivité des jeunes face aux changements climatiques ne serait, en ce sens, pas suffisant. Il faudrait considérer la liberté des jeunes à choisir librement d'agir en fonction de ce qu'ils considèrent valable, idée centrale dans la théorie des capacités de Sen (2010) et sur laquelle se penche la dernière section de ce chapitre.

Réflexivité

La réflexivité d'un agent sur sa propre action est une autre dimension de l'agentivité. Au même sens que l'entend Schön (1983), la réflexivité, ou pratique réflexive, suppose que l'agent est en dialogue avec la situation dans laquelle il est immergé lors de l'action. Il est à l'écoute des différents éléments du contexte et arrive à organiser son action, non pas qu'à partir du savoir qu'il possède, mais à partir de toute la complexité d'une situation (Schön, 1983). L'adéquation entre les pensées qui résultent de cette réflexion et les actions permet, lorsque répétée, le développement du sentiment

³⁴ Il n'est pas dit que l'agent devra évaluer ou argumenter son action face à d'autres personnes, mais, normalement, il est capable de le faire en ce sens que l'action posée est suffisamment consciente et librement choisie pour ce faire (Emirbayer et Mische, 1990; Frith, 2014).

d'efficacité personnelle (Bandura, 2001). Le sentiment d'efficacité personnelle influence les types d'activités et de contextes dans lesquels nous choisissons d'agir. Comme le mentionne Bandura (2001),

Parmi les mécanismes d'action personnelle, aucun n'est plus central ou omniprésent que la croyance des gens dans leur capacité à exercer un certain contrôle sur leur propre fonctionnement et sur les événements environnementaux. Les croyances d'efficacité sont le fondement de l'action humaine (p. 10).

Ce sentiment d'efficacité personnelle apparaît central dans la théorie sociocognitive de Bandura et sera davantage examiné dans la prochaine section de ce chapitre.

Responsabilité

L'une des dimensions de l'agentivité décrite précédemment est celle du *choix*, selon laquelle l'agent choisit librement d'agir en fonction d'une intention précise. Si on considère que l'agent choisit librement d'agir, celui-ci peut être tenu responsable de ses choix (Alkire, 2008). Le fait qu'il existe d'autres possibles et que l'agent agisse en fonction de l'un de ces possibles le rendrait responsable de son action.

Selon Frith (2014), ce serait également le fait de se sentir en contrôle de nos actions qui définirait notre sens de la responsabilité. Le sentiment d'efficacité personnelle, ou le sentiment de contrôle de nos actions, serait donc essentiel pour se sentir responsable de nos actions et être tenu responsable de celles-ci. Il se développerait entre autres par l'observation et les expériences d'interactions avec les autres. Par exemple, en percevant que les gens sont salués ou, au contraire, blâmés pour leurs actions, nous développons l'idée que nous sommes également des agents qui peuvent être salués ou blâmés pour nos actions (Frith, 2014). Ces expériences se feraient progressivement au cours de la vie. Le fait d'intégrer les jeunes dans des expériences où ils sont appelés à faire preuve d'agentivité (par exemple, en faisant des choix et en contrôlant les

procédures par lesquelles ils agissent en fonction de ces choix), contribuerait à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle face à un contexte particulier et à développer leur capacité à argumenter les choix qu'ils font. Cette dimension de l'agentivité, bien qu'intimement liée aux autres dimensions demeure essentielle et il a été choisi de la conserver de manière indépendante afin de pouvoir la documenter de manière empirique.

Ces diverses dimensions semblent toutes très pertinentes pour la présente thèse et seront conservées pour valider, de manière empirique, si elles peuvent également constituer des dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Il est possible toutefois de supposer que ces dimensions ne seront pas suffisantes et que d'autres dimensions, davantage liées aux opportunités qui se présentent aux jeunes devront également être considérées.

Une prochaine section vise à mieux décrire le concept de sentiment d'efficacité personnelle qui est aussi, comme cela a été brièvement illustré jusqu'ici, une condition essentielle à l'agentivité (Alkire, 2005). Ce concept semble également pertinent puisqu'il ajoute une dimension affective qui n'a pas encore été explorée de manière conceptuelle.

2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle

Un dernier concept est exploré dans le cadre de ce deuxième chapitre. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle, qui est intimement lié à celui d'agentivité, est directement issu du domaine de la psychologie sociale (Bandura, 1976, 1977). Au fil des années, de nombreuses théories ont été élaborées pour expliquer l'action humaine. L'idée de contrôle des actions était alors centrale et, comme le précise Bandura

(2003), psychologue à l'origine du concept de sentiment d'efficacité personnelle, les recherches réalisées à propos de cette idée de contrôle des actions « ont pour thème majeur la croyance des individus en leur capacité d'être à l'origine de causalités » (p. 12). Alors que les théories psychologiques s'intéressent au fait que l'humain tente de contrôler ses actions de manière naturelle dès la naissance, la théorie sociale cognitive (nommée au départ *théorie de l'apprentissage social*, d'où est issu le concept de sentiment d'efficacité personnelle) tente de ramener au premier plan l'intérêt de considérer les influences sociales dans le contrôle que l'humain possède ou croit posséder de ses actions (Bandura, 2003).

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne, selon Bandura (2003), « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Il est basé sur les croyances des gens en leur compétence à accomplir une tâche précise avec succès (Galand et Vanlede, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas directement lié aux aptitudes qu'un individu possède, mais plutôt à ce qu'il croit qu'il peut faire avec elles. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle se distingue de l'agentivité. En effet, il est spécifique aux croyances de l'individu en ses capacités ou aptitudes à agir. Il demeure tout de même la plus importante des conditions de l'agentivité simplement parce que les individus « sont peu enclins à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent » (Bandura, 2003, p. 12). En fait, il ne suffit pas de croire en nos compétences pour réussir dans l'action, mais le fait d'y croire augmente notre détermination à performer, notre engagement dans la poursuite de nos objectifs, notre motivation et, enfin, notre persévérance face à la tâche et aux difficultés liées à celle-ci. Ainsi, sans un sentiment d'efficacité personnelle minimal, l'agentivité ne peut s'accomplir pleinement. À la lumière de ce qui précède, il semble que l'étude du concept de sentiment d'efficacité personnelle pour la compréhension de l'agentivité et du pouvoir agir face aux changements climatiques soit tout à fait à propos.

2.4.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle³⁵

Le sentiment d'efficacité personnelle ne peut être généralisé à toutes les actions d'un individu, mais doit plutôt être considéré en fonction du type d'action à poser. Un individu ne peut entretenir, de manière générale, un fort sentiment d'efficacité personnelle. Il faudra plutôt considérer que l'individu possède, dans telle ou telle circonstance ou pour tel ou tel type de compétence ou d'action, un fort sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité est donc directement lié à la tâche à accomplir et au succès obtenu dans l'accomplissement de cette tâche précise (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988).

Il se distingue ainsi de l'estime de soi qui réfère à l'évaluation, bonne ou mauvaise, qu'un individu fait de lui-même (Vallerand et Blanka, 2006). L'estime de soi est une évaluation globale de soi, alors que le sentiment d'efficacité réfère à une tâche spécifique et s'exerce dans un contexte particulier. Un individu ayant une bonne estime de soi pourrait, en quelque sorte, avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle dans une situation précise et un individu ayant une faible estime de soi pourrait avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle face à une action à poser. Le sentiment d'efficacité personnelle se développe donc dans un contexte et vis-à-vis une action ou une tâche particulière.

2.4.2 Le développement du sentiment d'efficacité personnelle

Dès le plus jeune âge, les enfants développent un sentiment d'efficacité personnelle face à certaines actions lorsque leur environnement réagit à ces actions et lors

³⁵ De nombreuses expressions sont utilisées par Bandura (2003) pour nommer le sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité). Lecomte (2004), qui a traduit en français son ouvrage *Self-efficacy, The exercise of control*, mentionne que Bandura utilise les expressions suivantes pour traiter du sentiment d'efficacité personnelle : *self-efficacy*, *personnal efficacy*, *sense of personnal efficacy*, *perceived efficacy*, *personnal perceived efficacy*, *beliefs in efficacy*. En éducation à l'environnement, l'expression *efficacy beliefs* (Mead *et al.*, 2012) est également employée.

d'événements répétitifs (Bandura, 2003). Ces premiers événements, s'ils donnent les résultats attendus, contribuent à la compréhension de la causalité et au développement de l'intentionnalité. Plus tard dans la vie de l'individu, ces réussites pourront contribuer également au développement du sentiment d'efficacité personnelle face à ce type de situation.

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Il semble que les *expériences actives de maîtrise* soient les plus influentes sur le sentiment d'efficacité. Par exemple, les différentes réussites, succès ou performances antérieures renforcent la croyance d'un individu en ses propres capacités. Toutefois, ces réussites, si elles sont attribuées à des facteurs extérieurs (comme la chance ou l'environnement), n'ont pas d'impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Elles renforcent ce sentiment seulement si la personne peut attribuer ses réussites à ses propres capacités et compétences (Galand et Vanlede, 2004).

Les *expériences vicariantes* pourraient également être une source de sentiment d'efficacité personnelle. Ce serait par exemple en observant la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche que le sentiment d'efficacité d'un individu pourrait varier par rapport à cette même tâche. Ainsi, les autres peuvent constituer des modèles lorsqu'ils réussissent à accomplir une tâche similaire à celle pour laquelle un effort est demandé. Les individus sont davantage influencés lorsque cette tâche est réalisée avec succès par d'autres jeunes du même âge que par des adultes, ces pairs significatifs ayant des compétences ou des ressources similaires qui faciliteraient le processus d'identification (Galand et Vanlede, 2004). Les travaux en éducation à l'environnement qui ciblent la présence d'adultes significatifs comme facteurs d'engagement écocitoyen (par exemple, Blanchet-Cohen, 2008 et Chawla, 1998) prennent tout leur sens en considérant que les expériences vicariantes sont l'un des

éléments qui contribue à la construction d'un sentiment d'efficacité personnelle. Cet élément apparaît d'ailleurs dans le modèle de Blanchet-Cohen (2008) présenté au premier chapitre et qui illustre que, pour faire preuve d'agentivité, le jeune doit surmonter le manque de soutien d'adultes et de pairs. Cet élément semble donc à considérer dans la poursuite du travail entrepris dans le cadre de la thèse.

En encourageant ou en donnant des rétroactions positives, les autres pourraient aider un individu à se sentir efficace par rapport à une tâche; c'est ce que Bandura appelle la *persuasion verbale*. Des personnes significatives donnant des encouragements ou des retours évaluatifs peuvent influencer les croyances d'efficacité des individus (Galand et Vanlede, 2004). Cet élément semble aussi pertinent pour la présente thèse et résonne avec les considérations de Jickling et Wals (2013) quant à la visée sociale de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Effectivement, la façon de considérer les jeunes, comme des individus à entraîner afin qu'ils adoptent des comportements attendus ou comme des participants actifs socialement, peut avoir un impact important sur la façon de considérer cette persuasion verbale. Cette idée pourrait donc être également retenue et réfléchi à la lumière des écrits de Jickling et Wals (2013).

Finalement, *l'état physiologique et émotionnel* influence considérablement le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Ainsi, un individu qui ne se sent pas bien physiquement ou émotionnellement en contexte de réalisation de la tâche aura plus de difficulté à croire en ses capacités. En travaillant sur le bien-être physiologique et émotionnel des individus, les chances que ceux-ci évaluent de manière positive leur capacité d'action augmentent³⁶. Cet élément semble particulièrement intéressant pour la présente thèse, entre autres puisqu'il est en cohérence avec les libertés de bien-être

³⁶ En ce sens, l'*approche des capacités* de Sen (2010), qui sera présentée dans une section subséquente de ce chapitre, semble cohérente avec la théorie de Bandura (2003) puisqu'elle suppose que la liberté de bien-être des individus est liée avec leur liberté d'agentivité (liberté de processus et de réalisation).

et d'opportunité que propose la théorie des capacités (Sen, 2010), mais également puisqu'il est directement concerné lorsque l'on traite de la situation des jeunes face aux changements climatiques. Il est, en ce sens, à conserver et à explorer davantage dans la portion empirique de la thèse.

2.4.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats

Le sentiment d'efficacité personnelle est l'idée qu'un individu se fait par rapport à son aptitude à performer lors d'une tâche, tandis que l'attente de résultat est l'idée qu'un individu se fait sur la conséquence ou l'issue probable d'une action (Bandura, 2003). En plus d'entretenir un sentiment élevé d'efficacité personnelle face à une tâche, un individu devrait également attendre des résultats positifs de l'action posée s'il désire ressentir de la satisfaction. Il devrait en quelque sorte entretenir de l'espoir face à une situation particulière (Li et Monroe, 2019; Ojala, 2012). Comme illustré dans le premier chapitre de cette thèse, cet élément est documenté en éducation à l'environnement en ce sens qu'un espoir constructif (à distinguer d'un espoir basé sur le déni : de toute façon, il n'y a pas de problème) face aux problématiques sociales et environnementales serait corrélé positivement, selon Ojala (2012), à des comportements pro-environnementaux. Ainsi, si certaines actions posées pouvaient plus facilement être perçues comme contrôlables et efficaces (donnant des résultats et entretenant l'espoir face à ces résultats), le sentiment d'efficacité personnelle face à ces actions serait plus facile à développer.

Il semble également, selon Corner *et al.* (2015) ainsi que Li et Monroe (2019), que l'utilisation de récits positifs en classe (lié aux réussites des autres, par exemple) permettrait de donner l'espoir nécessaire aux jeunes pour qu'ils entretiennent de fortes attentes de résultats. En jumelant ces fortes attentes de résultats à un sentiment d'efficacité personnelle élevé, il est possible de s'attendre à ce que les jeunes obtiennent satisfaction face aux gestes posés. Cette satisfaction favoriserait le développement du

sentiment d'efficacité personnelle, sentiment essentiel pour qu'il y ait persévérance dans les gestes posés.

En plus de l'espoir en des résultats, les liens établis entre l'action posée et les résultats augmenteraient le sentiment d'efficacité personnelle en faisant sentir à l'individu qu'il possède un certain contrôle sur sa vie. Quelques facteurs limiteraient la perception du contrôle des actions posées par un individu : 1) s'il y a un délai entre actions et résultats; 2) si le lien entre actions et résultats est imparfait; 3) s'il y a un multi déterminisme des résultats, c'est-à-dire si les résultats sont causés par une diversité de facteurs; et finalement 4) s'il y a une indication environnementale ambiguë, que des événements soient contrôlables et d'autres non, le contrôle serait difficilement attribuable aux actions posées (Bandura, 2003).

En considérant ces facteurs limitant la perception du contrôle des actions posées par un individu, il y a tout lieu de croire que la perception de contrôle face aux changements climatiques puisse être difficilement atteinte. Il serait par exemple difficile d'attribuer des progrès à large échelle aux actions posées puisqu'il y a un très grand délai entre les actions et les résultats (si les résultats attendus sont une stabilisation des températures moyennes, par exemple). Il est également difficile d'établir des relations directes entre les actions posées et les résultats. De tenter d'illustrer l'impact de gestes quotidiens peut représenter tout un défi, particulièrement si l'objectif est de les lier, encore une fois, à des résultats beaucoup plus importants que l'ampleur du geste lui-même. Pour ces raisons, il serait possiblement préférable de miser sur le contrôle d'actions posées dont les résultats se mesurent plus facilement, des gestes à l'échelle locale, par exemple, ou des gestes qui influencent directement les politiques et dont il est plus aisé de constater les résultats. Le fait d'explicitier aux jeunes cette perception de contrôle limité relative aux actions environnementales pourrait les aider à mieux comprendre ce pourquoi il leur semble si difficile de poser ces gestes et de maintenir la motivation à

les poser au fil du temps. Éventuellement, cela pourrait même les introduire au sentiment d'efficacité *collective* détaillé maintenant.

2.4.4 Le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective

En partageant une intention avec d'autres individus, il serait possible de passer d'un sentiment d'efficacité *personnelle* à un sentiment d'efficacité *collective*. Ce sentiment d'efficacité collective est également primordial pour le fonctionnement en société.

Ainsi, les croyances des gens en leur efficacité collective influencent le type d'avenir qu'ils envisagent, la manière dont ils gèrent leurs ressources, les plans et stratégies qu'ils élaborent, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans les activités de leur groupe, leur persévérance lorsque les efforts collectifs ne produisent pas de rapides résultats ou rencontrent une opposition vigoureuse (Bandura, 2003, p. 709).

Le fait d'investir dans le développement d'un sentiment d'efficacité collective serait profitable en éducation à l'environnement, mais constituerait un défi important entre autres parce que les individus se persuadent rapidement « que leur contribution personnelle ne pèsera pas réellement » (Bandura, 2003, p. 722) dans la balance. En effet, cette contribution personnelle paraîtra encore plus insignifiante si la collectivité concernée est nombreuse. Il est possible de supposer que le sentiment d'efficacité collective soit moindre pour des actions qui concernent une population mondiale que pour des actions qui concernent une petite communauté ou une école. Léger et Pruneau (2015) illustrent d'ailleurs de manière détaillée comment certains comportements pro-environnementaux pourraient être favorisés au sein des familles, groupes plus restreints. Les échanges au sein du groupe familial et son potentiel d'adaptation sont au nombre des éléments facilitants recensés.

Comme l'a souligné Hayward (2012), la croyance que l'on peut, en tant qu'individu, influencer, ou non, le système politique se développe dès l'école primaire. Les

exercices de prises de décision ou d'influence réels sur la communauté peuvent avoir nettement plus d'impact sur le sentiment d'efficacité collective que les connaissances développées sur ces systèmes (Hayward, 2012).

L'école pourrait toutefois y jouer un rôle important puisque « Les croyances des enfants en leur capacité à influencer le fonctionnement gouvernemental peuvent aussi être partiellement généralisées à partir de leurs tentatives d'influencer des adultes à l'école ou dans un autre cadre institutionnel » (Bandura, 2003, p. 728). Or, l'école québécoise ne semble généralement pas être pensée pour faciliter le développement d'une telle croyance. Tel que le précise Demers *et al.* (2018), bien que les élèves soient consultés, généralement, au sein de leur école, ils ne disposent pas de droit de vote leur reconnaissant un rôle actif, que ce soit pour la codification des diverses pratiques ou l'exercice de leurs droits.

Jamais l'élève n'est auteur du code ou d'autres cadres normatifs de son expérience scolaire. Ce rapport de pouvoir asymétrique peut provoquer un sentiment d'injustice et alimenter un rapport contre le droit, potentiellement jugé par l'élève comme inaccessible et contraire à ses intérêts (Demers *et al.*, 2018, p.111)

Cette considération pourrait toutefois contribuer au développement de leur sentiment d'efficacité collective voire au développement de leur sentiment de pouvoir agir, sentiment qui, comme il sera précisé dans la prochaine section, est plus large et considère à la fois l'action des jeunes, mais également leur bien-être et leurs opportunités.

2.5 L'approche des capacités pour lier les concepts de développement du pouvoir agir, d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle

Il est possible d'établir des liens entre les trois concepts développés dans ce chapitre à l'aide de la théorie des capacités de Sen (1985, 2010). Tel qu'illustré dans la figure 2.1, la théorie des capacités prend en considération les individus, inscrits dans plusieurs structures sociales. La politique, les institutions, les lois, les normes sociales, le genre, les relations de pouvoir et les biens publics ne sont, au sein de cette théorie, que quelques-uns des facteurs ayant un impact sur les individus et les collectivités. Cet environnement comprend également des ressources et des commodités, dont l'accès n'est pas équitable pour tous les individus. Par exemple, une jeune autochtone vivant dans le Nord du Québec ne possède pas les mêmes ressources et commodités pour faire face aux enjeux climatiques qu'un jeune de Montréal (Ouranos, 2015). Elle ne vit pas dans le même contexte politique et ne fait pas face aux mêmes relations de pouvoir (Garakani, 2014). Par exemple, une jeune autochtone vivant dans le Nord du Québec peut faire valoir son droit au consentement libre, préalable et informé (Point 2 de l'Article 32 de la Déclaration des Nations Unies pour les droits des peuples autochtones) (ONU, 2008) si elle considère ne pas avoir été consultée en bonne et due forme avant un projet de développement sur son territoire, droit spécifique que ne possède pas un jeune allochtone.

Selon l'approche de Sen (1985), les capacités des individus peuvent être considérées comme des « libertés ». Tel que mentionné brièvement en début de chapitre, Sen (1985, 2010) énumère plusieurs libertés que devraient posséder les individus, dont les libertés de bien-être et d'opportunités et les libertés de processus et de réalisation. Les premières sont liées à l'*état* d'un individu et aux *possibilités* qu'il a de réaliser, ou non, ce qu'il considère comme valable. Les autres sont liées à l'*action* ou à la *réalisation* de ce que l'individu considère comme valable. Ces deux types de libertés sont complémentaires et sont tout aussi importantes l'une que l'autre.

Sen (2010) utilise fréquemment, à titre d'exemple de liberté de bien-être et d'opportunité, l'histoire de l'individu qui est chez lui et qui reçoit un appel de menace de mort. On menace de le torturer s'il sort de chez lui. Dans cet exemple, l'individu, même s'il n'avait pas l'intention de sortir de chez lui, devrait pouvoir avoir l'opportunité de sortir. Sous la menace, il ne sortira pas; il n'a pas le choix de sortir ou non. Il ne possède alors plus cette liberté de bien-être et d'opportunité. De la même manière, dans un exemple moins extrême, un jeune, qu'il habite en France, en Israël, en Australie ou en Syrie, doit avoir la possibilité de sortir de chez lui et de bénéficier d'un environnement sécuritaire et adapté, même s'il n'a pas l'intention de le faire dans l'immédiat. Aussi, un jeune qui désire sortir de chez lui doit pouvoir jouir des ressources et commodités nécessaires à cette sortie, tels qu'un habit convenable en fonction de la température ou une route qui lui permet de se rendre à l'école de manière sécuritaire. Le fait qu'il choisisse de ne pas sortir ne devrait pas être une raison suffisante pour justifier un manque de ressources, ressources qui lui garantiraient une sortie sécuritaire. Cette théorie nous invite donc à réfléchir non plus simplement en fonction des actions que nous désirons poser, mais également en fonction des opportunités qui s'offrent à nous, même si nous ne désirons pas poser ces actions dans l'immédiat.

Comme illustré à la figure 2.1, l'agentivité découle de la liberté de processus et de réalisation. C'est elle, l'agentivité, qui permet à l'individu d'agir en fonction de ce qu'il considère comme valable. Elle dépend directement du sentiment d'efficacité personnelle pour pouvoir se réaliser (Bandura, 2003). Sans ce sentiment, l'agentivité serait moindre, voire nulle, puisqu'il constitue la croyance de l'individu en sa capacité d'agir. Un individu peut difficilement agir en fonction de ce qu'il considère valable s'il ne se croit pas capable d'agir.

Le développement du pouvoir agir (*empowerment*) est quant à lui, plus englobant. Il est à la fois, le processus d'accroissement de l'agentivité et de l'accès aux ressources

et commodités, et le résultat de cet accroissement. Il serait un processus visant à augmenter les capacités des individus, que celles-ci soient liées directement à une action ou qu'elles soient liées à un état, soit à la possibilité d'agir. Le développement du pouvoir agir permettrait donc de développer à la fois les libertés de bien-être et d'opportunités ainsi que les libertés de processus et de réalisation.

Comme le présente la figure 2.1, le sentiment de pouvoir agir serait quant à lui le sentiment de l'individu face aux différentes libertés qu'il possède, donc ses libertés de bien-être et d'opportunités et ses libertés de processus et de réalisation. Ce concept, qui n'est pas encore défini et dont la thèse vise à définir les principales dimensions, conviendrait pour expliquer qu'un individu désire agir ou non, contrairement à l'agentivité qui implique nécessairement une action et au sentiment d'efficacité personnelle qui réfère au sentiment face à une action précise. Le sentiment de pouvoir agir en tant que concept pivot semble particulièrement pertinent dans le contexte des changements climatiques, contexte vulnérabilisant (encore plus pour les jeunes) et requérant que l'on ne considère pas que les libertés de processus et de réalisation des individus, mais également les libertés de bien-être et d'opportunités. Il permettrait de prendre en considération les jeunes du Québec qui sentent, ou non, qu'ils possèdent toutes les capacités nécessaires pour faire face aux changements climatiques, même s'ils ne désirent pas agir présentement face à ceux-ci. Sur le plan conceptuel, le sentiment de pouvoir agir semble constituer un outil théorique riche et particulièrement fécond, mais on en connaît peu sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes du Québec face aux changements climatiques et sur les conditions favorables à son développement, à l'école.

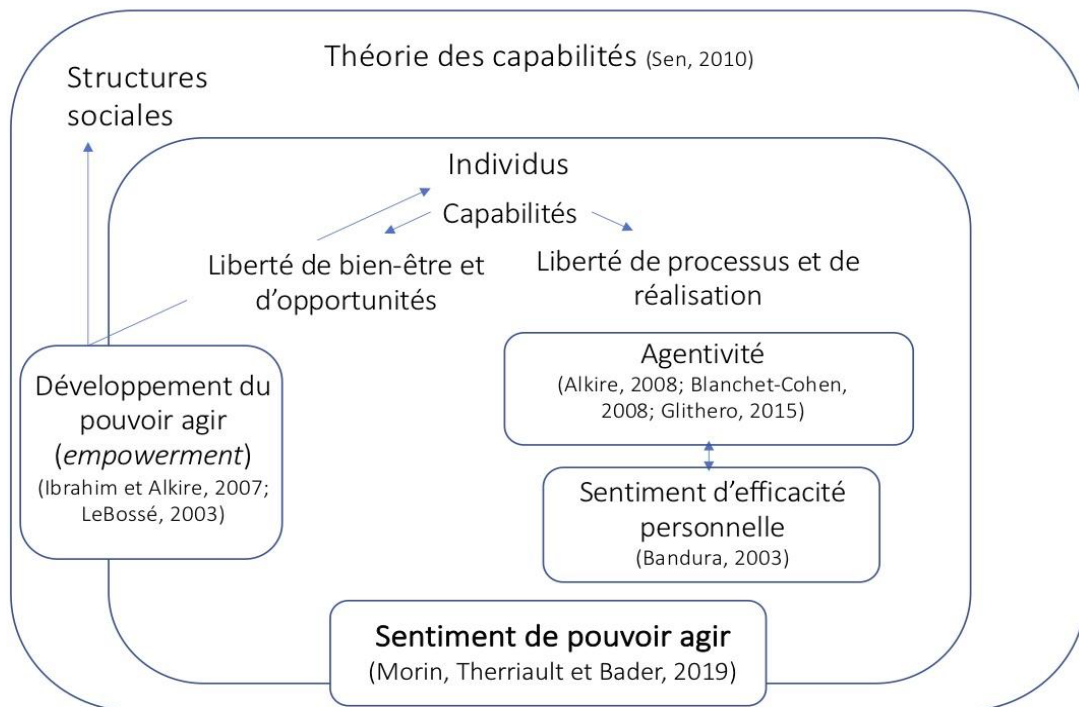


Figure 2.1. La théorie des capacités et l'émergence du concept de sentiment de pouvoir agir

2.6 La pertinence du concept de sentiment de pouvoir agir en éducation au climat

Cette réflexion conceptuelle mène à justifier à nouveau la pertinence de s'intéresser au sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Il convient toutefois, d'abord, de présenter brièvement le concept de *sentiment* et son adéquation avec la présente thèse.

2.6.1 L'importance du « sentiment »

Pour expliquer l'importance du « sentiment » dans le contexte de la présente thèse, il convient de s'attarder à le définir brièvement. En fait, selon Reboul (2020), qui a écrit pour l'*Encyclopédie Universalis*, le sentiment « est avant tout l'acte et le résultat du *sentir*, lequel désigne la prise de conscience immédiate, sans intermédiaire, sans distance, des choses et de nous-même ». Comme l'explique Cosnier (2015), il se présente d'emblée comme un sens, celui de notre rapport au monde. Il permet de nous questionner sur nos différentes formes de libertés et est en ce sens cohérent avec la théorie des capabilités.

L'idée de sentiment n'est pas bien loin de celle d'émotion ou d'affectivité, mais s'en distingue. Bien que les définitions et interprétations diffèrent grandement en fonction des auteurs (Cosnier, 2015), les sentiments sont considérés comme ayant une influence plus durable sur la conduite. Les émotions sont davantage spontanées et de courte durée; elles ont un début et une fin. Elles sont issues « d'événements précis et généralement inattendus ou improbables » (Cosnier, 2015, p. 7). Les sentiments ont généralement des causes plus complexes, ont une durée plus longue et leur intensité est généralement plus modérée. Ils sont également vécus même en absence de l'objet complexe qui peut les avoir fait grandir. On pourrait donc parler d'un sentiment face aux changements climatiques même si ceux-ci peuvent sembler bien éloignés du quotidien de chacun.

De plus, le sentiment est comparé à une énergie affective qui peut pousser à agir.

S'il est vrai que l'homme se distinguera toujours du plus parfait des ordinateurs, ce n'est pas par le fait de raisonner, mais de sentir. Sans le sentiment, *aucune question ne serait posée*, aucun mobile ne serait donné pour apprécier, pour préférer, pour agir (Reboul 2020).

Par exemple, « la révolte n'est pas la simple conscience de l'injustice, mais du fait que c'est trop injuste, on ne peut pas laisser passer cela! » (Reboul, 2020).

Par ailleurs, les sentiments occupent une place prépondérante dans le modèle de Sen où l'idée de justice (Sen, 2010) serait également directement liée aux sentiments que nous entretenons. Nussbaum (2001) l'illustre bien en défendant la thèse que nous devrions faire davantage de place aux sentiments, entre autres en politique. Selon elle, les sentiments doivent être considérés dans la résolution de problématiques complexes, d'abord parce qu'ils sont présents (on ne peut pas s'en débarrasser), mais surtout parce qu'ils sont utiles. Comme la compassion, la bienveillance, la justice ou la sympathie, ils servent à mettre en place des mesures pour le bien commun. On doit pouvoir les considérer, les cultiver ou leur faire davantage de place en éducation (Nussbaum, 2001; Tahmazian, 2006), sans oublier qu'ils sont là pour inspirer et mobiliser l'action.

Les sentiments devraient donc prendre une place de choix, entre autres lorsqu'il est question d'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Les sentiments que les jeunes entretiennent quant à leur pouvoir agir face aux changements climatiques doivent être considérés et avoir une place de choix à l'école. Tel que démontré dans le premier chapitre de cette thèse, ils n'ont toutefois pas la place qu'ils méritent, que ce soit en classe (Winograd, 2016) ou en recherche (Zeyer et Kelsey, 2013).

2.6.2 La nécessité de conceptualiser le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques

Puisqu'ils sont particulièrement concernés par les changements climatiques et leurs conséquences à court, moyen et long terme, les jeunes devraient être reconnus comme des acteurs à part entière en éducation au climat (Ballet *et al.*, 2013). Cela implique qu'ils puissent avoir la liberté de créer, de modifier et d'influencer les événements. Le système scolaire doit pouvoir offrir ce genre de liberté d'agentivité (Gangas, 2016), nommé par Sen (1985) *liberté de processus et de réalisation*. Or, il faudrait également

offrir aux jeunes des *libertés de bien-être et d'opportunités* (Sen, 2010), lesquelles peuvent donner lieu à l'action s'il s'agit de l'intention poursuivie. Selon ce qui est soutenu dans cette recherche, il est important de s'intéresser au sentiment de pouvoir agir (qui est lié dans cette thèse aux deux formes de libertés : de bien-être et d'opportunités ainsi que de processus et de réalisation) plutôt qu'uniquement au sentiment d'efficacité personnelle (qui est lié uniquement aux libertés de processus et de réalisation).

Ainsi, comme le souligne Vongalis-Macrow (2010) en lien avec l'éducation au développement durable, bien que certaines structures sociales, politiques et économiques soient considérées comme des obstacles aux libertés des jeunes (leur accordant peu d'autonomie pour adopter, ou non, des changements qui peuvent faire la différence), il ne s'agit pas des seules structures dans lesquelles les jeunes évoluent. L'école, en tant que structure sociale que les jeunes fréquentent quotidiennement, ou presque, demeure l'endroit le plus propice, avec la structure familiale (Léger et Pruneau, 2015), pour instaurer des possibilités de développement de l'agentivité, mais également pour offrir du bien-être et davantage d'opportunités aux jeunes. Si les conditions favorables sont mises en place à l'école pour développer le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques, ce sentiment pourrait contribuer au développement des différentes libertés des jeunes et, possiblement, s'il s'agit du souhait des jeunes, à une agentivité plus forte face aux changements climatiques.

Bandura (2003) précise d'ailleurs que l'école demeure « le seul lieu où tous les enfants peuvent être aisément rejoints, quel que soit leur âge, leur statut socio-économique, leur contexte culturel ou leur appartenance ethnique » (p. 267). Il est alors possible de

concevoir que les processus qui mènent au développement de l'agentivité passent par l'école³⁷.

En considérant cela, il serait pertinent de revoir nos manières de concevoir les pratiques éducatives lorsqu'il est question des changements climatiques à l'école en fonction de conditions favorables au développement d'un sentiment de pouvoir agir fort. Selon Bandura (2003), les pratiques éducatives devraient être conçues « non seulement en fonction des compétences et des connaissances transmises pour l'usage présent, mais aussi en fonction de leur contribution aux croyances des enfants sur leurs capacités, lesquelles affectent leur façon d'aborder le futur » (p. 267). En misant, à l'école, sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques, les élèves pourraient être davantage « outillés » pour juger eux-mêmes des moments où ils doivent mieux comprendre, s'investir, faire des efforts et participer. Comme le propose Vongalis-Macrow (2010), plutôt que de mesurer constamment le rendement, l'accent éducatif devrait être mis sur les processus de prise de décision. Essentiellement, il faudrait amener les apprenants à poser des actions réfléchies et donc faire en sorte que le processus éducatif leur permette une réflexion critique sur des questions environnementales d'actualité.

Or, pour mieux comprendre ce qu'il est possible d'accomplir dans le domaine spécifique de l'éducation au climat, il convient tout d'abord de caractériser le sentiment de pouvoir agir des jeunes du Québec à l'égard des changements climatiques en précisant les principales dimensions. Ceci permettra ultimement de dégager les conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques à l'école. Ces dimensions et conditions devraient prendre en considération différents éléments de la problématique développée, tels que les défis de

³⁷ Comme le mentionne Bandura (2003), « beaucoup de personnes estiment que l'école n'atteint pas ses objectifs pour de nombreux enfants. Non seulement elle échoue à préparer correctement la jeunesse au futur, mais elle sape trop souvent le sentiment d'efficacité personnelle nécessaire pour un développement personnel continu » (p. 265).

l'éducation au climat, mais également les éléments théoriques et conceptuels présentés dans ce chapitre. Les éléments importants retenus sont donc rappelés brièvement au chapitre suivant.

La prochaine étape de la recherche est de présenter une manière efficace et pertinente de valider et d'enrichir ce cadre théorique et conceptuel et, éventuellement, d'être en mesure de dégager les différentes dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire face aux changements climatiques. Le prochain chapitre vise à décrire la méthodologie qui semble la plus appropriée pour ce faire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie retenue pour cette thèse est présentée dans ce troisième chapitre. Il y est question des différents choix méthodologiques et épistémologiques qui permettent de répondre le plus adéquatement possible aux objectifs de la recherche. Une première section de ce chapitre propose une synthèse critique des pratiques méthodologiques dans le domaine de l'éducation au climat, sur la base des écrits recensés. Cette première section permet de justifier la pertinence du choix d'une analyse qualitative/interprétative, utilisant l'entretien de recherche comme outil principal de collecte de données et analysant ces données de manière thématique. Le type de recherche préconisée, les sources de données, la constitution des données et l'analyse de ces données sont également présentés afin de spécifier comment se réalise la portion empirique de la recherche. L'opérationnalisation, l'instrumentation et les limites de la méthodologie choisie constituent également des portions de ce chapitre.

La recherche proposée vise à dégager les différentes dimensions du sentiment de pouvoir agir de jeunes du Québec face aux changements climatiques. Ultimement, à partir des dimensions qui ressortent des résultats, il est possible de dégager des conditions à mettre en place dans les écoles secondaires pour stimuler un tel sentiment.

Le chapitre précédent nous a permis de situer les apports, les limites, mais également les liens qui pouvaient exister entre les concepts les plus fréquemment utilisés dans le

domaine de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. De ce cadre conceptuel et théorique, nous retenons certains éléments conceptuels qui servent de base dans la réflexion sur les dimensions et conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Des éléments de la problématique viennent également ajouter à ce portrait général des aspects à retenir pour l'élaboration de la méthodologie de recherche. En voici un bref résumé sous forme de tableau.

Tableau 3.1 Les éléments conceptuels retenus des concepts décrits dans les chapitres précédents pour l'élaboration du canevas d'entretien³⁸

<p>Aspects affectifs <i>Éléments qui peuvent avoir un impact sur la façon dont les jeunes s'engagent ou non face à leur environnement (Chawla et Cushing, 2007; Gravel et Pruneau, 2004; Hayward, 2012; Ojala, 2012, 2016) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lien affectif étroit avec la nature - Efforts collectifs - Résilience - Espoir - Engagement dans l'action par le plaisir - <i>Empowerment</i>
<p>Aspect lié à une visée de participation sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considérer les jeunes comme des interlocutrices et interlocuteurs valables (Hayward, 2012; Kenis et Mathijs, 2012)
<p>Théorie des capacités <i>Formes de capacités ou de libertés (Sen, 2010) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - D'opportunités et de bien-être - De processus et de réalisation
<p>Développement du pouvoir agir (<i>empowerment</i>) <i>Éléments qui peuvent contribuer au développement du pouvoir agir face aux changements climatiques (Schreiner et al., 2003) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être motivé par l'action face aux changements climatiques - Espoir - Vision du futur

³⁸ Ce tableau constitue une très brève synthèse des éléments théoriques et conceptuels retenus en vue de la conception de l'outil de collecte de données. Les références qui y figurent sont donc celles qui inspirent davantage ces éléments.

<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment général que nous pouvons influencer le monde - Considération de l'importance de la protection de l'environnement - Intérêt face à la question climatique - Détenir un minimum de connaissances en science du climat - Connaître des pistes d'action - Anticiper des lieux d'influence politique ou social <p><i>Deux composantes du développement du pouvoir agir (Ibrahim et Alkire, 2007; Le Bossé, 2003) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extension de l'agentivité - Structures sociales qui offrent la possibilité d'exercer son agentivité
<p>Agentivité (<i>agency</i>) <i>Dimensions (Alkire, 2008; Blanchet-Cohen, 2008; Hayward, 2012; Glithero, 2015) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité - Contrôle direct ou pouvoir efficace - Choix - Résultats attendus - Action - Réflexivité - Responsabilité
<p>Sentiment d'efficacité personnelle (<i>self-efficacy beliefs</i>) <i>Sources d'information déterminantes (Bandura, 2003) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expériences actives de maîtrise - Expériences vicariantes - Persuasion verbale - État physiologique ou émotionnel <p><i>Facteurs limitant la perception du contrôle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Délais entre action et résultats - Lien imparfait entre actions et résultats - Multi-déterminisme des résultats - Indication environnementale ambiguë <p><i>Attentes de résultats</i> <i>Sentiment d'efficacité collective</i></p>

Ces éléments théoriques et conceptuels servent en fait de point d'appui pour l'élaboration du canevas d'entretien qui vise à questionner le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Avant de préciser davantage l'approche méthodologique retenue, une synthèse de diverses pratiques méthodologiques dans le domaine de l'éducation au climat est proposée.

3.1 Examen critique des pratiques méthodologiques dans le domaine de l'éducation au climat³⁹

Depuis le *New Ecological Paradigm (NEP) Scale* (Dunlap et Van Liere, 1978), plusieurs outils méthodologiques ont été développés afin de documenter les savoirs (Bofferding et Kloser, 2015; Boon, 2015), les attitudes (Christensen et Knezek, 2015; Freudigier *et al.*, 2011) ou les comportements (Goldman *et al.*, 2017) de jeunes en lien avec les changements climatiques. Des outils répondant à une approche plus quantitative sont d'ailleurs nombreux. On compte par exemple le *Climate Change Attitude Survey* (Christensen et Knezek, 2015), le *Climate Change Knowledge Test (CCKT)* (Shepardson *et al.*, 2009) et le *Motivation Toward the Environment Scale (MTES)* (Pelletier *et al.*, 1998). Les approches méthodologiques se sont également diversifiées (Stevenson *et al.*, 2013), ce qui fait qu'à l'heure actuelle, en consultant la littérature scientifique en lien avec l'éducation au climat, il est possible de relever des études qui adoptent une grande variété d'approches méthodologiques allant de la phénoménologie (McNeal *et al.*, 2017) à l'approche quasi-expérimentale (Karpudewan et Mohd Ali et Khan, 2017), en passant par la théorisation enracinée (Blanchet-Cohen, 2008) et l'étude de cas (Busch, 2016; Léger, 2012). Pour cet examen critique, les études les plus en lien avec l'objectif de la thèse ont été considérées et leurs méthodologies sont explicitées en fonction des objectifs qu'elles poursuivent. La plupart des études présentées dans la prochaine section l'ont déjà été dans les sections précédentes. Ces dernières sont détaillées ici de manière à comprendre comment leur méthodologie peut influencer ou non celle de la présente thèse. Celles qui n'ont pas été détaillées dans les

³⁹ Afin de réaliser cet examen critique, une recension des écrits a été réalisée à l'aide des bases de données bibliographiques en éducation et plus largement (telles que ERIC, Érudit, *Web of Science*). Une soixantaine d'articles ont été explorés, en plus de ceux déjà répertoriés lors des recensions précédentes (voir la note 18), la très grande majorité étant issue de revues scientifiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement.

chapitres précédents et qui apparaissent ici sont retenues pour l'argumentation de la méthodologie retenue uniquement et n'auraient pas apporté d'éléments supplémentaires sur le plan de la problématique de recherche ou des concepts à retenir.

Une première étude à retenir est celle de Fielding et Head (2012) qui ont travaillé à l'aide de questionnaires fermés (N=3721) afin de vérifier si des jeunes de 12 à 24 ans qui se sentent responsables de leur environnement sont plus enclins à croire que poser des gestes pro-environnementaux est pertinent. Ils arrivent, à l'aide de ces questionnaires, à établir des liens entre les facteurs explorés, mais n'arrivent pas à définir de façon précise et approfondie les différentes dimensions de cette croyance en la pertinence de poser des gestes pro-environnementaux. Certaines des questions utilisées par Fielding et Head (2012), notamment celles portant sur les croyances d'efficacité des actions posées sur les changements climatiques, inspirent toutefois la conception de l'outil de collecte de données de la thèse⁴⁰ qui sera présenté dans une prochaine section.

McGinnis *et al.* (2016) ont, pour leur part, utilisé un questionnaire ouvert dont ils ont analysé les réponses à l'aide d'un codage émergent, c'est-à-dire à l'aide de thèmes qui ressortent au fur et à mesure de l'analyse, afin de mieux comprendre comment le personnel enseignant (du primaire à l'université) perçoit son rôle et sa responsabilité face à la problématique des changements climatiques. Tel que mentionné dans les limites de cette étude, le fait de réaliser des entretiens avec les personnes enseignantes⁴¹, plutôt que de leur faire compléter des questionnaires, permettrait d'obtenir des résultats beaucoup plus détaillés et significatifs.

⁴⁰ C'est aussi le cas pour des questions ayant été formulées par Boon (2015), Hermans et Korhonen (2017), Mead et al. (2012) et Walsh et Cordero (2019). Les détails concernant les questions retenues pour la présente recherche seront présentés dans une prochaine section. Le canevas d'entretien peut également être consulté en annexe A.

⁴¹ Diverses formes d'entretiens peuvent être utilisés en recherche : dirigés, semi-dirigés, non-dirigés, d'explicitation, etc. Les principaux types d'entretiens qui pourraient être retenus pour la présente

C'est ce qu'a privilégié Fisher (2016) pour interroger le parcours de jeunes activistes climatiques et le sens qu'ils accordent à leurs expériences de vie en lien avec les changements climatiques. Il a donc fait appel à une approche qualitative et, plus précisément, a constitué les récits de vie de 17 jeunes activistes⁴² par l'entremise d'entretiens non-dirigés. L'entretien débutait par la question suivante : « Raconte-moi comment tu es devenu très engagé sur la question des changements climatiques » (traduction libre de Fisher, 2016, p. 234). L'utilisation d'entretiens non-dirigés semble pertinente dans ce cas puisque les jeunes interrogés avaient une histoire à raconter, celle de leur engagement sur les changements climatiques. Il en va autrement si on questionne des jeunes qui ne se considèrent pas ou se considèrent peu engagés à ce propos. Les amener à faire le récit d'un engagement peu ou pas présent fait plus ou moins de sens. Un entretien semi-dirigé serait probablement plus facilitant, l'idée étant d'en arriver à créer une discussion qui peut aider à établir une conceptualisation détaillée du processus d'engagement.

Blanchet-Cohen (2008), qui s'est intéressée à des jeunes engagés de 10 à 13 ans, a entre autres contribué à illustrer le processus d'engagement écocitoyen. Plus précisément, par une approche de théorisation enracinée⁴³, la chercheuse en est arrivée à conceptualiser différentes étapes menant à l'agentivité chez des jeunes engagés. L'analyse d'entretiens de groupes, d'entretiens individuels et de dessins a permis de peaufiner cette théorisation de l'agentivité. De son point de vue, la complémentarité de ces sources de données a permis une conceptualisation du processus d'engagement suffisamment précise. La complémentarité des sources de données a également permis

recherche seront décrits davantage dans une prochaine section de ce chapitre. Il vaut toutefois la peine de préciser dès à présent que les entretiens dirigés sont des entretiens dont les questions sont toutes planifiées à l'avance, que les entretiens semi-dirigés visent à laisser davantage de place aux questions spontanées bien que plusieurs questions soient planifiées à l'avance et l'entretien non-dirigé (ou non directif) vise quant à lui à laisser davantage de liberté à la personne interviewée.

⁴² Le chercheur ne précise pas l'âge des jeunes interrogés.

⁴³ La théorisation enracinée, en tant qu'approche méthodologique, consiste à construire une théorie à partir d'une diversité de données recueillies, en faisant abstraction d'un quelconque cadre théorique sous-jacent.

à Glithero (2015) d'explorer de manière assez détaillée le développement de l'agentivité de jeunes canadiens de 14 à 24 ans engagés face aux changements climatiques. Pour ce faire, Glithero (2015) a utilisé un questionnaire (N=31), des entretiens individuels (N=11) ainsi que des entretiens de groupe (N=14)⁴⁴ semi-dirigés. Les résultats d'entretiens lui ont permis de répondre à des objectifs assez similaires à ceux de la présente recherche⁴⁵. Analysés qualitativement à l'aide d'enquêtes narratives (*narrative inquiry*), Glithero (2015) est ainsi parvenue à faire ressortir des dimensions du *leadership* environnemental (identité, capacité, changement et agentivité), ainsi que des propositions pédagogiques visant à encourager ce *leadership* environnemental.

Dans les trois études précédentes, soit celle de Fisher (2016), Blanchet-Cohen (2008) et Glithero (2015), uniquement des jeunes engagés, voire activistes, ont été interrogés. Il s'agit d'ailleurs d'une limite de la recherche que soulève Glithero (2015). Malgré tout l'intérêt que présente chacune de ces recherches, aucune ne permet véritablement de comprendre l'expérience d'un ensemble de jeunes correspondant à ceux se retrouvant dans les classes du secondaire. En effet, interroger seulement des jeunes engagés ne permettrait pas, dans ce cas-ci, de conceptualiser de manière précise un sentiment de pouvoir agir qui ne dépend pas que des libertés de réalisation et de processus (puisque certains jeunes n'y font pas appel), mais également des libertés d'opportunité et de bien-être. Le fait d'interroger des jeunes qui ne sont pas forcément engagés permettrait davantage de comprendre les différentes dimensions du sentiment de pouvoir agir puis de dégager des conditions favorables à son développement dans les écoles et les classes du Québec. Cela permettrait d'intégrer les considérations de

⁴⁴ La chercheuse précise ne pas avoir analysé formellement les données des questionnaires, celles des entretiens étant suffisantes pour une interprétation détaillée.

⁴⁵ Glithero (2015) désirait comprendre : 1) comment les jeunes engagés interprètent leur propre agentivité; 2) comment, aux yeux de ces jeunes, les activités d'apprentissage développent leur capacité à changer les choses et; 3) quelles relations peuvent être établies entre les activités d'apprentissage perçues comme pertinentes par la recherche (elles sont présentées dans le premier chapitre de cette thèse) et la capacité des jeunes à changer les choses en société.

jeunes engagés et non engagés et qui se sentent plus ou moins concernés par la question du climat.

3.2 Les choix méthodologiques

Les études recensées dans la section précédente qui poursuivent un objectif de conceptualisation telle que celui proposé dans cet écrit adoptent une approche qualitative/interprétative, utilisent l'entretien de recherche comme outil principal de collecte de données et analysent ces données de manière thématique. L'approche méthodologique retenue pour la présente recherche en est également une qualitative, s'inspirant d'un paradigme épistémologique interprétatif (Savoie-Zajc, 2018). L'activité de recherche se veut donc être réalisée avec et pour les participants. Elle vise à mieux comprendre la réalité des jeunes qui font face aux changements climatiques et pouvoir agir sur celle-ci. Les prochaines sections visent à illustrer cette posture épistémologique, la pertinence et les limites de l'approche méthodologique retenue, ainsi qu'à préciser comment elle est opérationnalisée et instrumentée.

3.2.1 Posture épistémologique retenue

L'approche méthodologique préconisée s'avère en cohérence avec le paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2018), qui est lui-même en cohérence avec la posture épistémologique plus générale dans laquelle s'inscrit la présente thèse et qui est de type socioconstructiviste (Creswell et Poth, 2018). Le paradigme interprétatif permet de donner du sens aux représentations des individus à propos du monde qui les entoure et nécessite une certaine sensibilité face aux points de vue des autres (Savoie-Zajc, 2018). La posture socioconstructiviste suppose quant à elle de rapprocher la conceptualisation à faire du sentiment de pouvoir agir de l'interprétation que se font les jeunes, en tant

qu'acteurs sociaux, de leur propre réalité. Elle considère la théorisation comme une construction sociale qui prend en compte les références conceptuelles et sociales, dont celles des jeunes.

La recherche doit donner la voix aux différents participants. Elle doit assurer que les différents points de vue soient exprimés et produire des effets permettant aux participants d'élargir leurs points de vue, de mieux se connaître et de développer le sentiment de pouvoir agir sur soi et sur le monde (Manning, 1997; Savoie-Zajc, 2000) (Anadón, 2006, p. 13).

À la manière de ce qui est précisé dans cet extrait, la recherche doctorale proposée ici a également une fonction critique (ou sociocritique) (Creswell et Poth, 2018) dans la mesure où le processus de réflexion proposé aux jeunes devrait permettre certaines prises de conscience et renforcer leur capacité d'action sur le monde. La recherche qualitative menée veut accorder un pouvoir d'action aux jeunes, sur des questions qui les concernent directement. Elle vise, en ce sens, renverser l'injustice épistémique à laquelle ils font face en portant leur voix pour proposer des recommandations pour le milieu scolaire. Passer par une approche qualitative plutôt que quantitative permet de mettre davantage en valeur chacune des prises de parole des jeunes.

La posture épistémologique sociocritique qui guide cette recherche est mise à profit lors de l'analyse puisque les codes de catégorisation des données recueillies ne sont pas prédéterminés, mais sont émergents et révisés fréquemment durant l'analyse. Cela permet de rapprocher davantage la théorie en construction des propos des jeunes⁴⁶. Finalement, cette fonction sociocritique est plus largement en cohérence avec la perspective de l'éducation à l'environnement qui guide l'ensemble de la thèse, c'est-à-dire une perspective transformatrice (Jickling et Wals, 2013, 2018; Wals et Jickling,

⁴⁶ Comme cela sera précisé plus loin, les entretiens de groupe semi-dirigés sont les principaux outils pour le recueil des données.

2009), puisqu'elle poursuit une visée de développement du sentiment de pouvoir agir chez les jeunes du secondaire.

3.2.2 Le type de recherche préconisée : qualitative exploratoire/descriptive

La recherche proposée s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative afin de répondre à l'objectif principal de la thèse qui est de conceptualiser finement le sentiment de pouvoir agir de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire face aux changements climatiques. Pour Creswell et Poth (2018), la recherche qualitative utilise des cadres interprétatifs et théoriques pour éclairer l'étude du sens que des individus ou des groupes d'individus attribuent à un problème social ou humain. Ce type d'approche permet ainsi, de manière inductive, d'élaborer une théorie sur la base des données recueillies sur le terrain, auprès des individus (Fortin, 2010). Elle trouve entre autres son sens lorsque, par exemple, le chercheur ou la chercheuse « a le désir de développer le pouvoir agir d'individus » (Creswell et Poth, 2018, p. 46).

La recherche proposée est également considérée comme fondamentale et rejoint l'enjeu nomothétique (Van der Maren, 2014). Elle vise ainsi le raffinement des connaissances par la formulation de théories ou de modèles conceptuels sur un objet d'étude (Van der Maren, 2014). Elle peut également être considérée comme exploratoire/descriptive, c'est-à-dire qu'elle vise ici à identifier de nouvelles avenues théoriques (Trudel *et al.*, 2007). Elle se situe à mi-chemin entre une logique typiquement inductive et une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) en ce sens qu'un cadre théorique et conceptuel, présenté dans le chapitre précédent, inspire préalablement la conception de l'outil principal de collecte des données, mais l'apport des données d'entretiens est central dans la conceptualisation du sentiment de pouvoir agir des jeunes sur les changements climatiques.

3.2.3 Population et échantillon

Afin de décrire et d'analyser les différentes dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques et dégager des conditions favorables au développement de ce sentiment de pouvoir agir à l'école, il devient nécessaire de choisir des groupes suffisamment contrastés et engagés dans des activités éducatives qui diffèrent⁴⁷. L'étude empirique qui a été menée devait permettre d'enrichir la conceptualisation même du sentiment de pouvoir agir, mais pour ce faire, elle devait miser sur une forte diversité de sentiments de pouvoir agir, recueillis auprès de jeunes évoluant dans différents contextes socio-culturels.

La population cible de cette recherche est constituée de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire, jeunes qui terminent leur scolarité obligatoire, ont reçu un enseignement spécifique sur la thématique des changements climatiques et pour lesquels le programme scolaire vise notamment à développer leur pouvoir agir (MELS, 2007a). Il était prévu au départ de réaliser des entretiens de groupe auprès de 24 élèves en tout (8 groupes de 3 élèves), provenant de quatre écoles différentes, soit deux entretiens de petits groupes de trois par école. Ce nombre paraissait suffisant pour atteindre une forme de saturation (Pires, 1997), c'est-à-dire un moment où les données ne semblent plus apporter d'éléments nouveaux de conceptualisation. En ce sens, le nombre de jeunes rencontrés ne semblait pas constituer une limite à cette recherche qualitative/exploratoire. Lors des invitations aux écoles à participer à la recherche, six ont répondu positivement. Sur ces six écoles, il a été possible d'en visiter cinq, la sixième ne pouvant être visitée avant la fin de l'année scolaire selon les disponibilités

⁴⁷ Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas ici d'élaborer une comparaison entre les différents groupes interrogés, mais de supposer que les distinctions au plan socio-culturel pourraient permettre d'accéder à une plus grande variabilité de sentiments de pouvoir agir et de contextes scolaires et, par conséquent, permettre une conceptualisation plus riche.

de chacun. Cela a porté le total à cinq écoles et 29 élèves pour les dix entretiens de groupe.

Le choix des écoles secondaires a été effectué à partir de critères semblables à ceux retenus dans les études en éducation au climat de Karpudewan *et al.* (2015) et Dawson (2015) à savoir : 1) le statut public ou privé des écoles; 2) le milieu qu'il soit urbain, rural ou semi-rural; 3) le milieu socioéconomique; 4) le nombre d'élèves dans l'école et 5) la présence d'un programme particulier axé sur l'éducation à l'environnement dans l'école. L'objectif était alors d'obtenir la plus grande variabilité possible dans le choix des écoles. Il se peut que ces critères de sélection n'aient pas eu d'effet véritable sur les sentiments de pouvoir agir documentés, mais il est impossible de le prévoir clairement et la recherche ne vise pas à établir des liens entre ces critères et certains types de sentiments de pouvoir agir. Toutefois, il semblait plus prudent de rencontrer des élèves issus de différents contextes pour obtenir une grande variabilité⁴⁸. Cette variabilité permet d'augmenter, théoriquement, la possibilité de croiser des éléments conceptuels nouveaux et distincts dans les sentiments de pouvoir agir des jeunes rencontrés, considérant que la recherche menée par entretiens suppose de s'intéresser à une partie de la population totale et que cette partie « n'est pas régie par la quantité, mais par la qualité et la variété des recueils » (Sauvayre, 2013, p. 27)⁴⁹.

Les critères d'inclusion initiaux pour le choix des participants étaient : 1) jeunes du Québec; 2) inscrits en cinquième secondaire; 3) qui fréquentent des écoles francophones. Le deuxième critère n'a toutefois pas été respecté dans deux cas : 1) dans un centre de formation en entreprise et récupération (CFER) où les jeunes avaient 16

⁴⁸ Certaines études ont établi des liens entre quelques-uns de ces critères et l'engagement des jeunes (pour une recension de ces études, voir Corner *et al.*, 2015). Ainsi, il serait juste de critiquer les résultats du travail de recherche si celui-ci décrivait les sentiments de pouvoir agir d'élèves qui vivent uniquement en milieu rural ou si cette étude s'intéressait seulement à des jeunes qui ont accès à des programmes axés sur l'éducation à l'environnement, par exemple.

⁴⁹ Cette décision méthodologique permet d'augmenter la crédibilité de la recherche, considérée par Savoie-Zajc (2011) comme un des critères de rigueur scientifique.

ou 17 ans, mais n'étaient pas inscrits en cinquième secondaire; 2) dans une école secondaire où la direction a préféré inviter des élèves intéressés en 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Au final, 29 élèves francophones, 18 filles et 11 garçons, de 15 à 17 ans, ont finalement été rencontrés lors de dix entretiens de groupe semi-dirigés, dans cinq écoles secondaires, afin de constituer le corpus de données dit à variation maximale (Fortin et Gagnon, 2015). Le tableau 3.2 présente le détail de l'échantillon constitué pour les fins de cette recherche ou plus précisément les caractéristiques essentielles des dix entretiens de groupe qui ont été menés.

Tableau 3.2 Caractéristiques des milieux et des participants aux entretiens de groupe

École	Milieu	Nombre de jeunes par entretien de groupe	Genre des participants aux entretiens	École privée ou publique	Présence d'un programme environnemental au sein de l'école	Région
1	Urbain	2 groupes de 3	2G/4F	Publique	Non	a
2	Urbain	2 groupes de 3	1G/5F	Publique	Non	b
3	Semi-urbain	2 groupes de 3	6G	Publique	Oui	c
4	Semi-urbain	2 groupes de 3	3G/3F	Privée	Non	a
5	Rural	1 groupe de 3 1 groupe de 2	5F	Publique	Oui	a

Puisque le succès d'un entretien de groupe repose essentiellement sur des paramètres tels que le degré d'interconnaissance, l'homogénéité et les modalités de mise en relation (Duchesne et Haegel, 2009), il semblait adéquat d'accorder une attention au choix des élèves à rencontrer. Ces élèves ont été choisis à la suite de discussions avec le personnel enseignant, particulièrement celui du programme d'*Éthique et de culture religieuse*, des écoles ciblées ou, dans un cas, avec la direction de l'école qui désirait le faire elle-même. Le choix des enseignantes et enseignants du programme d'*Éthique et de culture religieuse* était motivé par le fait que les personnes enseignant dans ce programme sont celles étant parmi les plus susceptibles d'avoir observé leurs élèves en

interaction et en discussion autour d'enjeux complexes, puisque la pratique du dialogue est une compétence au programme (MELS, 2008). Toutefois, d'autres enseignantes ou enseignants auraient pu être d'un soutien précieux pour la sélection des élèves à rencontrer. D'ailleurs, cette manière de recruter les élèves, par discussion avec le personnel enseignant, avait déjà porté fruit lors d'une étude précédente sur une thématique semblable (Bader *et al.*, 2014; Morin *et al.*, 2015). Une grande importance a été accordée à la présentation du projet de recherche au sein des milieux scolaires. Il s'agissait de leur préciser que les élèves à rencontrer ne devaient pas être forcément engagés, mais devaient avant tout et surtout être intéressés à discuter de leur sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques⁵⁰.

3.2.4 La constitution des données : outils de collecte

L'outil de collecte de données qui semblait le plus approprié afin de fournir les éléments de théorisation nécessaires pour rencontrer les objectifs de la présente recherche est l'entretien semi-dirigé. Comme mentionné par Eder et Fingerson (2001), qui se sont intéressées particulièrement à la conduite d'entretiens avec des jeunes, une raison évidente pour choisir d'interroger des jeunes dans une recherche est de leur donner une voix et ainsi de leur permettre de partager leurs propres interprétations de leur vécu plutôt que d'utiliser une interprétation construite par les adultes. L'entretien de groupe semi-dirigé, qui a été l'unique outil de collecte utilisé, est présenté dans la

⁵⁰ Un questionnaire fermé comme celui de Fielding et Head (2012) pourrait être envisagé afin de recruter les jeunes dans chacune des écoles, mais cette option n'est pas retenue pour deux raisons. La première est que, tel qu'il a été illustré dans la section précédente, entre autres par les travaux de Fielding et Head (2012), les résultats à ce questionnaire ne seraient pas utiles à la conceptualisation. La deuxième raison est qu'il y aurait un risque de créer un biais de désirabilité sociale en interrogeant d'abord les jeunes par la voie d'un questionnaire. Comme le mentionne Noorgaard (2006), qui a étudié le déni face aux changements climatiques chez les Norvégiens, il convient de minimiser la pression sociale à répondre en faveur d'une conscience environnementale en écoutant d'abord les jeunes afin de percevoir s'il s'agit pour eux d'un enjeu important ou non.

section qui suit, de même que ses limites. Il est également possible de consulter le canevas de cet entretien en annexe A.

L'entretien de groupe semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé se veut un intermédiaire entre l'entretien non dirigé et l'entretien dirigé et combine ainsi « attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, p. 78). Généralement, les entretiens semi-dirigés sont structurés sous forme de thèmes à aborder (Savoie-Zajc, 2009). Des questions sont généralement formulées pour chacun des thèmes et celles-ci sont posées, de manière assez libre, dans un ordre ou dans une formulation qui peut évoluer au fil de l'entretien (Baribeau et Germain, 2010; Fortin et Gagnon, 2015). Il est également possible d'opter simplement pour une liste de thèmes sans questions prédéterminées (Gubrium et Holstein, 2001; Sauvayre, 2013).

L'entretien semi-dirigé semble tout à fait indiqué afin de répondre à l'objectif de conceptualisation de la présente recherche. En effet, se doter de questions préétablies permet d'explorer plus avant les différents éléments conceptuels déjà définis dans le cadre de la recherche, notamment les dimensions de l'agentivité qui sont davantage définies sur le plan conceptuel. Étant donné que, contrairement à Blanchet-Cohen (2008), il ne s'agissait pas de rencontrer uniquement des jeunes engagés sur la question des changements climatiques, il était exclu de procéder à un entretien non-dirigé ou à un récit de vie ou autre forme d'entretien plus ouvert et libre qui aurait pu prendre toutes sortes de directions et dont les réponses ne fourniraient que peu d'éléments de théorisation. L'entretien semi-dirigé permettait davantage de questionner les idées, représentations, connaissances et sentiments construits ou qui sont en cours de construction chez les jeunes.

L'entretien de groupe, aussi appelé *focus group* ou groupe de discussion, s'inscrit, dans le cadre de cette recherche, dans une posture épistémologique socioconstructiviste et suppose « que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social » (Duchesne et Haegel, 2009, p. 35). Cette technique d'entretien peut servir à mieux comprendre un phénomène, une situation ou un problème (Geoffrion, 2009) complexe, à obtenir les opinions, les perceptions ou les sentiments d'individus qui présentent des caractéristiques homogènes face à ce problème, ce phénomène ou cette situation (Duchesne et Haegel, 2009; Simard, 1989).

Il était prévu d'utiliser les entretiens de groupe afin de tirer parti de la communication entre les participants afin de générer des données. Afin que les jeunes rencontrés expriment leur sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques et tentent d'expliquer les raisons qui sous-tendent ces sentiments, l'interaction de groupe a été favorisée. Comme l'ont fait McNeal *et al.* (2017), il était pertinent de se référer à l'approche de Millward (2006) pour orienter l'entretien de groupe dans une perspective de construction sociale. Ainsi, les participants étaient invités à « converser les uns avec les autres, à coconstruire un sens et à produire une rhétorique collective dérivée de réflexions sur des valeurs et des expériences mutuelles » (McNeal *et al.*, 2017, p. 1075).

L'entretien de groupe permet de faire ressortir des points d'accord et de désaccord (Fortin et Gagnon, 2015). Comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2015, p. 430), « le modérateur peut accroître la qualité et la richesse des données plus efficacement que dans l'entrevue individuelle ». Le nombre de participants qui peuvent constituer un groupe varie en fonction des auteurs consultés (Duchesne et Haegel, 2009). Cela dit, Fortin et Gagnon (2015) précisent que le nombre doit être plus restreint si la discussion porte sur des thèmes émotifs. Puisque la présente thèse porte sur des sentiments à l'égard d'une problématique sociale et environnementale de grande envergure, il semblait préférable de limiter le nombre de participants par entretien. Cela permettait

aux élèves de se sentir davantage à l'aise d'exprimer leurs sentiments face à une problématique d'importance qui peut les toucher directement. Le fait que le nombre d'élèves au sein d'un même groupe soit restreint (deux à trois) permettait également à toutes et tous de prendre plus régulièrement la parole.

Les principales limites de la collecte de données

Les entretiens de groupe semi-dirigés comportent différentes limites. Selon Savoie-Zajc (2011), la relation entretenue par la chercheuse ou le chercheur avec les participants peut être à l'origine de plusieurs de ces limites et la qualité des données obtenues est directement en lien avec la qualité de cette relation. Les sujets tabous ou plus sensibles sont plus particulièrement difficiles à aborder lors d'un dialogue réel entre la chercheuse ou le chercheur et les participantes et participants et l'attitude de la chercheuse ou du chercheur peut, d'après Baribeau et Germain (2010), « contaminer » les données. Aussi, les résultats obtenus sont toujours teintés par les possibilités de langage, les représentations de chacun et le contexte dans lequel se déroule l'entretien. Dans le cas de cette recherche, ce sont les représentations de la problématique des changements climatiques qui posaient une limite importante. Celle-ci sera d'ailleurs rappelée dans les prochains chapitres.

Néanmoins, la principale limite en lien avec les entretiens en est une de désirabilité sociale. En ce sens, il est possible que certains jeunes répondent selon ce qu'ils croient être souhaité, ou socialement acceptable. Bien que difficile à contrôler comme limite, des efforts ont été faits afin que les jeunes soient placés dans une position où ils se sentent à l'aise de répondre ce qu'ils pensent véritablement. À l'instar de Hayward (2012), un effort déployé par l'intervieweuse a été d'examiner la dynamique de pouvoir qui aurait pu s'installer entre elle, qui interroge, et les jeunes qui répondent ou discutent entre eux (Eder et Fingerson, 2001). Garakani (2014) l'a fait lorsqu'elle a interrogé des élèves autochtones sur leur résilience et leur persévérance scolaire. Elle avait entre autres tenté de faire en sorte que ses entretiens de groupe soient inclusifs et participatifs

en soulignant la diversité des points de vue et des expériences ainsi qu'en misant sur l'agentivité et l'importance de la voix des jeunes dans les communautés. Eder et Fingerson (2001) évoquent quant à eux la nécessaire réciprocité dans le dialogue adulte-jeunes et l'importance que revêt le contexte de l'entretien, qui doit être le plus près possible du quotidien habituel des jeunes.

Opérationnalisation des entretiens de groupe

Sur le plan de l'opérationnalisation, les entretiens de groupe ont été d'une durée de 45 à 60 minutes, sur l'heure du dîner, une fois que les élèves ont eu terminé leur repas, dans un local adéquat attribué par l'école. Les chaises et bureaux ont été disposés dans la classe avec les élèves, en fonction de leurs désirs. Les élèves volontaires ont été consultés deux semaines à l'avance afin de choisir une date qui convienne à toutes et tous et afin qu'elles et ils puissent l'inscrire à leur calendrier et compléter le formulaire de consentement avec leurs parents. Le canevas d'entretien de groupe a été construit à partir des éléments théoriques retenus de la problématique et du cadre théorique et conceptuel qui se retrouvent dans le tableau 3.1. Des questions ont ainsi été formulées afin que les propos des jeunes puissent bonifier les éléments théoriques et conceptuels retenus dans la littérature scientifique consultée.

Les écrits retenus dans l'examen critique des pratiques méthodologiques ont également inspiré la conception de ce canevas d'entretien. Ainsi, la totalité des questions et des énoncés formulés soit par le biais de questionnaires ou d'entretiens disponibles dans les travaux mentionnés dans cette thèse a été considérée. Les questions se rapportant à nos objectifs de recherche ont été retenues, adaptées et reformulées en fonction du contexte de cette étude-ci⁵¹.

⁵¹ Les études qui ont inspirées le canevas d'entretien sont présentées brièvement dans une section précédente portant sur l'examen critique des pratiques méthodologiques.

Une validation du canevas d'entretien a été réalisée avec un groupe de trois élèves afin de vérifier si le nombre d'élèves par groupe et le contenu du canevas d'entretien semi-dirigé convenait, ce qui fut le cas. Puisqu'aucune modification n'a été apportée au canevas à la suite de ce premier entretien de groupe, ces données ont été conservées pour analyse. Ce canevas d'entretien a été placé en annexe A pour consultation.

Pour la conduite des entretiens, la posture de chercheuse ou chercheur promue par la théorisation enracinée, soit une posture de celle ou de celui qui ne sait pas, qui tente de suivre le fil de ce que proposent les personnes participantes, de valoriser de manière inconditionnelle ce qu'elles disent et de ne pas juger, ni positivement, ni négativement, ce que dit l'autre, a été adoptée (Luckerhoff, 2016). La première partie du protocole d'entretien de groupe (Annexe A), qui faisait suite à cette introduction, devait amener les jeunes à se remémorer de moments dans leur vie où ils ont senti qu'ils avaient un grand pouvoir agir et d'autres moments où, au contraire, ils n'ont pas senti qu'ils avaient un pouvoir agir. Ces moments ne devaient pas nécessairement être reliés à l'environnement ou encore aux changements climatiques. Il s'agissait simplement, alors, de se placer dans une position où l'on ressent ou non ce pouvoir agir. Une discussion de groupe faisait ensuite ressortir des indications de ce que peut vouloir dire « sentir que l'on peut agir » pour les jeunes. Ensemble, les jeunes faisaient ressortir comment ils se sentent lorsqu'ils ont ce qui leur semble être un fort ou un faible sentiment de pouvoir agir. Ils étaient aussi invités à tenter d'expliquer ce qui faisaient en sorte qu'ils se sentaient ainsi. Pour clore cette première partie, la question « À votre avis, qu'est-ce qu'il faut pour sentir que l'on peut agir? » était posée. Des questions de relance permettaient aussi aux jeunes d'expliquer davantage leurs idées.

Dans une seconde partie de l'entretien, des questions plus spécifiques sur le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques ont été posées. Les questions posées sont les suivantes : « Avez-vous déjà discuté des changements climatiques à l'école, à la maison ou avec les ami.e.s? Qu'est-ce que vous en retenir? De quoi avez-vous parlé?

De manière générale, êtes-vous intéressés lorsqu'on vous parle des changements climatiques (que ce soit à l'école, à la maison ou avec des ami.e.s)? Comment vous sentez-vous face aux changements climatiques? Êtes-vous intéressés à agir face aux changements climatiques? Pourquoi? Sentez-vous que vous avez un pouvoir agir face aux changements climatiques? Pourquoi à votre avis? ». En fonction des éléments conceptuels qui étaient dégagés au cours de la première ou de cette deuxième partie de l'entretien (par exemple : capacité d'agir, pouvoir efficace, contrôle direct, choix, attentes de résultats, action, réflexivité, responsabilité, regret, individualité, collectivité, conformisme, etc.), des questions de relance étaient posées afin de poursuivre la discussion sur ces concepts ou idées émis par les participantes et participants. Par exemple, les questions de relance suivantes pouvaient être proposées aux jeunes : « Vous sentez-vous libres d'agir face aux changements climatiques? Vous sentez-vous capables d'agir face aux changements climatiques? Lorsque que vous posez une action en désirant atténuer les changements climatiques, vous sentez-vous satisfait des résultats obtenus? ».

Pour clore l'entretien de groupe, des questions plus spécifiques sur la place des jeunes face aux changements climatiques étaient posées. Par exemple, les jeunes ont été interrogés sur leurs impressions quant aux attentes des générations plus âgées à leur égard, sur les exemples d'engagement face aux changements climatiques autour d'eux, sur la responsabilité de l'école ainsi que leur espoir face à l'avenir.

3.2.5 Les considérations éthiques et déontologiques

Des considérations éthiques ont été respectées dans la planification de la collecte et de l'analyse des données ainsi que dans la réalisation des entretiens de groupe. Certaines des thématiques abordées avec les jeunes étaient susceptibles de les confronter sur le plan personnel. Par exemple, en questionnant leurs sentiments face aux changements climatiques, il se pouvait que certains jeunes se sentent attristés, déçus, désespérés ou

personnellement responsables. Avant de débiter les entretiens, il était donc important de préciser que certaines questions peuvent demeurer sans réponse si elles semblent trop bouleversantes ou difficiles à répondre parce que déstabilisantes.

Aussi, il était important de rappeler aux jeunes qu'ils pouvaient décider de quitter l'entretien, ou la recherche, à n'importe quel moment et que la confidentialité serait respectée avec grande précaution. Les extraits ont été retravaillés afin qu'il soit impossible de déterminer l'école d'appartenance ou les jeunes rencontrés. Les noms des écoles choisies n'apparaissent pas dans la thèse ou dans les publications, même indépendamment des propos des jeunes. Ces détails ont d'ailleurs été précisés dans les annonces de recrutement adressées aux centres de services scolaires, aux directions d'école et aux personnes enseignantes, dans le courriel de prise de contact, ainsi que dans le formulaire de consentement à signer par les élèves et les parents de ces élèves.

Tous les principes liés à la déontologie ont été pris en compte lors de la réalisation de la thèse : le respect de la dignité humaine, le respect du consentement libre éclairé, la préoccupation pour le bien-être, le respect de la justice, le respect de la vie privée et de la confidentialité (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2014; Martineau, 2007). L'ensemble de la demande de certification éthique, comprenant les lettres aux centres de services scolaires, aux directions d'école et aux enseignantes et enseignants, les formulaires de consentement et le canevas d'entretiens a été révisée et acceptée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CÉR-UQAR) au printemps 2019. Le certificat d'éthique se trouve en annexe B.

3.2.6 L'analyse thématique des données qualitatives

L'analyse réalisée autour des données qualitatives obtenues à la suite des entretiens de groupe en est une essentiellement thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse thématique vise à dégager des thèmes dans un corpus de données (Paillé, 1996), comme

c'est le cas dans plusieurs types d'analyses qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse réalisée s'inspire également de l'analyse de contenu, pour ce qui est de la traduction en unités de sens des données du corpus. L'analyse de contenu s'intéresse à cerner des éléments caractéristiques qui définissent et délimitent les thématiques abordées dans un corpus défini. Elle se réalise par la catégorisation ou la codification d'éléments de discours en catégories pour mieux en comprendre le sens et découvrir la signification du message étudié (L'Écuyer, 1987). De manière générale, ce type d'analyse se définit comme la description du contenu du message. Puisque seuls certains éléments particuliers de la démarche d'analyse de contenu⁵² sont envisagés, une description de l'analyse thématique est proposée ici et les éléments qui seront considérés dans l'autre démarche analytique (analyse de contenu) sont ensuite spécifiés.

En analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, en ce sens que le repérage et le regroupement de thèmes se fait de manière systématique et a une fonction de documentation : « Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on? » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 235). Elle vise donc à établir un panorama du corpus de données.

Dans le contexte de cette thèse, l'opérationnalisation de l'analyse s'est déroulée en fonction des étapes suivantes : 1) lectures préliminaires du corpus et découpage en unités de sens; 2) traduction du corpus en énoncés, empruntée ici à la démarche d'analyse de contenu décrite par L'Écuyer (1990); 3) catégorisation émergente avec comparaison constante jusqu'à saturation théorique (Guillemette, 2006); 4) retour au

⁵² Il est à noter qu'aucune quantification, comme cela se fait généralement en analyse de contenu, n'a été réalisée. En fait, une telle quantification ne serait pas utile à la conceptualisation du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.

cadre théorique et conceptuel pour validation de l'arbre thématique; 5) interprétation des résultats (Creswell et Poth, 2018).

La première étape de l'analyse a débuté avec quelques lectures préliminaires de l'ensemble du corpus. Par la suite, les unités de sens (Bardin, 2003) ou unités de classification (L'Écuyer, 1990) qui correspondent à un segment de contenu considérées comme une entité autonome sur le plan du sens ont été définies dans le corpus. Leur découpage ne dépend pas des indices linguistiques comme les phrases, mais plutôt de la sémantique, c'est-à-dire qu'un énoncé peut être compris sans faire référence aux énoncés qui le précèdent ou qui le suivent. Ces unités servent à découper le corpus afin d'en faciliter la catégorisation.

Lors de la deuxième étape de l'analyse, ces unités de sens ont été traduites en énoncés. Cette traduction est soutenue par la prémisse que l'énoncé (qui doit ensuite être analysé en fonction de thèmes auxquels il réfère) doit rassembler en une unité assez courte les éléments pertinents et nécessaires du propos du jeune⁵³. La traduction en énoncés permet de rendre compte de toute la richesse de chacune des prises de parole de la personne rencontrée et de détailler les références aux interventions précédentes. Elle permet également à l'analyste de prendre du temps de réflexion sur chacun des mots utilisés et d'en tirer le plus de sens possible. En traduisant en énoncé, on introduit une étape de réflexion supplémentaire à l'analyse qui ne pourrait être présente si le verbatim était directement codé dans le logiciel d'analyse qualitative *NVivo12*.

⁵³ Cela peut vouloir dire, par exemple, de préciser les références à des extraits de *verbatim* qui précèdent ou de mettre ensemble, dans un seul énoncé, deux sections de *verbatim* qui sont très éloignées, mais qui se complètent. Cela peut aussi vouloir dire de simplifier le propos de l'élève, tout en conservant le sens du propos. Cet exercice de traduction utilisée fréquemment par l'équipe de recherche à laquelle est rattachée l'auteure de cette thèse permet une réflexion approfondie sur le sens des propos des jeunes interrogés.

Tableau 3.3 Exemple de traduction d'un extrait de verbatim en énoncé

Extrait de verbatim	Traduction en énoncé
<p>M : Avez-vous l'impression qu'on compte sur vous, les jeunes, pour ... ?</p> <p>A : Ben moi j'pense pas, j'ai l'impression qu'y faut compter sur nous-mêmes. T'sé, genre que c'est plus entre nous les jeunes qu'on compte sur nous parce que, je sais pas, j'ai l'impression que c'est nous qui peut vraiment changer les choses. T'sé, y'a des personnes par exemple plus vieilles qu'y'aident la cause, ça, j'en suis certaine, mais t'sé, c'est comme, je pense que c'est plus nous qu'y faut que s'entraider, pis je pense qui faut comme s'unir un peu pour faire avancer les choses.</p>	<p>Je ne pense pas que les autres générations comptent sur nous, les jeunes. J'ai l'impression qu'il faut compter sur nous-mêmes. C'est plus entre nous, les jeunes, qu'on compte sur nous parce que j'ai l'impression que c'est nous qui pouvons vraiment changer les choses. Il y a des personnes plus vieilles qui aident la cause, ça, j'en suis certaine, mais je pense que nous devons nous entraider. Je pense qu'il faut s'unir pour faire avancer les choses. (P1-209-214-A)</p>

À chacun des énoncés, des codes désignant l'école (P1), les numéros de lignes de la retranscription correspondant à l'extrait (209-214) et le jeune (A) ont été ajoutés pour référence ultérieure.

Par ailleurs, cette manière d'envisager les énoncés se rapproche du concept d'énoncé phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2016) qui permet un premier niveau d'analyse auquel il est possible de se référer ensuite sans devoir nécessairement relire le corpus correspondant. Toutefois, l'énoncé phénoménologique crée une distance (bien que minime) par rapport au témoignage (Paillé et Mucchielli, 2016). Bien que le désir de ne pas avoir à retourner au corpus original pour les étapes suivantes de l'analyse soit également présent dans cette recherche, celui de créer de la distance (même minime) par rapport au témoignage ne l'est pas. L'énoncé à produire devrait pouvoir se rapprocher le plus possible du témoignage et ainsi être formulé au *Je*. Il faut toutefois préciser que l'auteure de cette thèse est tout à fait consciente de l'impossible tâche de traduire exactement l'idée du jeune, mais désire tout de même se rapprocher davantage

du propos d'origine que ne le permet habituellement l'utilisation de l'énoncé phénoménologique.

Lors de la troisième étape de l'analyse, les énoncés ont été analysés de manière thématique (Paillé et Mucchielli, 2016)⁵⁴. Ils ont, en ce sens, été classés par « air de famille » (Wittgenstein, 1961). Tel que Savoie-Zajc (2018) le souligne, il s'agissait alors de mettre en évidence les diverses idées contenues dans les données pour ensuite les grouper en catégories. Étant donné l'ampleur du corpus, le logiciel *NVivo 12* a été utilisé pour faciliter cette analyse. L'utilisation d'un tel logiciel d'analyse permet de catégoriser plus rapidement et de mieux visualiser l'organisation des données. Il s'agissait alors de rassembler sous un titre générique des énoncés possédant des caractères communs. Ainsi, ils étaient catégorisés afin de retrouver une certaine organisation. Comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016), la récurrence, la convergence, la divergence, l'opposition, la complémentarité, la parenté et la subsidiarité des thèmes qui émergeaient ont permis de faire évoluer peu à peu, au fil des lectures des énoncés, le relevé des thèmes. Les sous-thèmes servant à rassembler les énoncés possédant des caractères convergents ont été élaborés de manière inductive, ils étaient donc, dans un premier temps, complètement émergents.

Tout au long du processus, étaient recherchés la variation⁵⁵ et la validation⁵⁶, le but étant d'en arriver à une théorie suffisamment fondée et développée sur ce qui émerge des données et donc, à une saturation théorique à savoir « une certaine cohérence entre

⁵⁴ Les catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) ont été exclues des possibilités pour l'analyse qualitative dans le cadre de cette thèse. En effet, en optant pour des catégories conceptualisantes, la catégorisation semble arriver trop rapidement dans le processus d'analyse et une reformulation des propos semble nécessaire à l'auteure de cette thèse pour permettre la compréhension approfondie du sentiment de pouvoir agir des jeunes interrogés.

⁵⁵ La « variation » consiste à miser également sur des cas ou des données qui sortent de l'ordinaire dans le phénomène : « La variation constitue un instrument clé de la théorisation ancrée, car elle force la spécification de celle-ci et en élargit la portée » (Laperrière, 1997, p. 322). Luckerhoff (2016) nomme « beaux cas » ces cas infirmatoires.

⁵⁶ La validation consiste à se demander constamment si la théorisation correspond véritablement à ce qui ressort des données de terrain.

le jugement posé par l'analyste et le fait que les nouvelles données ne provoquent pas vraiment d'avancement dans l'analyse » (Guillemette, 2006, p. 41). Il s'agissait également de ne pas mettre de côté certaines des données recueillies, bref, de ne pas mettre de côté « l'ordinaire » (Van der Maren, 1995).

Lors de la quatrième étape de l'analyse, un retour au cadre théorique et conceptuel, réalisé lors d'une seconde analyse du relevé des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016), a permis d'établir des relations entre les thèmes et sous-thèmes et les éléments conceptuels. Cette étape a permis de regrouper les thèmes et sous-thèmes émergents en thématiques davantage cohérentes avec la théorie et de renommer les thèmes et sous-thèmes en fonction des concepts ayant une forte parenté avec le sentiment de pouvoir agir, le tout donnant finalement lieu à un arbre thématique définitif qui sera présenté en détail dans le prochain chapitre de cette thèse. Il s'agissait donc ici d'une autre forme de validation, plus théorique cette fois-ci (Creswell et Poth, 2018).

La cinquième et dernière étape de l'analyse, soit l'interprétation, inspirée de Creswell et Poth (2018), a quant à elle permis de prendre un pas de recul afin de donner sens aux données analysées. L'interprétation, présentée dans le cinquième et dernier chapitre de cette thèse, a débuté par un retour à la problématique de recherche, et plus particulièrement à la question et aux objectifs de recherche. Ce retour a entre autres permis de faire ressortir la contribution particulière des données par rapport aux études connexes relevées dans la littérature. Par la suite, c'est un exercice de synthèse prenant en considération l'ensemble des résultats obtenus qui a été réalisé. Comme spécifié par Creswell et Poth (2018), cette étape de la recherche implique un niveau d'abstraction qui va au-delà des thèmes relevés et qui considère le sens plus global des données recueillies et analysées. Cette interprétation a donc été basée sur des unités d'abstraction plus larges et mises en relation avec la littérature. Pour ce faire, l'ensemble des thèmes et sous-thèmes (résultant de l'analyse des données empiriques) ainsi que les liens pouvant être établis entre ceux-ci et la littérature scientifique

consultée ont été listés. Tous les éléments de cette liste ont ensuite été regroupés par « air de famille » (Wittgenstein, 1961). Pour permettre une plus grande accessibilité aux résultats par les principales actrices et acteurs du milieu de l'éducation de même que par les jeunes, et ainsi respecter les intentions d'une analyse qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018), ces regroupements ont été synthétisés.

Au terme de cet exercice de synthèse, ces regroupements ont permis de 1) dégager certains constats originaux de la recherche et de 2) dégager les conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire face aux changements climatiques, ce dernier correspondant au deuxième objectif spécifique de la recherche. Il s'agissait alors d'une occasion de faire ressortir les nombreuses interrelations entre chacune des dimensions du sentiment de pouvoir agir et de dégager ce qui semblait pouvoir faire du sens pour le développement du sentiment de pouvoir agir en milieu scolaire.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse thématique sont présentés afin de répondre au premier objectif de la thèse qui est de caractériser le sentiment de pouvoir agir et ses différentes dimensions, en s'appuyant sur les propos de jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire. Dans une première partie, les dimensions du sentiment de pouvoir agir qui correspondent aux libertés de bien-être et d'opportunité sont présentées par le biais des thèmes et sous-thèmes qui ressortent de l'analyse. Dans une deuxième partie, ce sont les dimensions qui correspondent aux libertés de processus et de réalisation qui sont décrites. Au total, quatorze dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques sont décrites dans ce chapitre. Des énoncés issus des propos des jeunes rencontrés viennent appuyer l'analyse tout au long de ce chapitre.

Tel que précisé dans le chapitre précédent, les entretiens qui ont été analysés pour les fins de cette thèse ont eu lieu au printemps 2019. C'est au cours de ce même printemps que des élèves du monde entier emboîtent le pas à Greta Thunberg dans sa grève de l'école pour le climat. C'est également au cours de ce printemps que diverses manifestations pour le climat ont lieu partout dans le monde et que les élèves de la fin du secondaire au Québec doivent répondre à un examen ministériel de français dont la thématique porte sur l'adaptation aux changements climatiques. Ces événements vont bien sûr teinter les propos des jeunes rencontrés en entretien.

Lors de ces entretiens, les jeunes ont été amenés à discuter de leur sentiment de pouvoir agir face à ce qui leur semble appartenir à la problématique des changements climatiques. Les conceptions des jeunes sur les changements climatiques transparaissent donc dans l'analyse présentée dans ce chapitre. Ainsi, il peut arriver que les énoncés présentés abordent un aspect qui ne semble pas, de prime abord, liée aux changements climatiques. Il était toutefois important de respecter les idées des jeunes en les mettant de l'avant peu importe si certains des éléments mentionnés semblent plus ou moins liés aux changements climatiques.

À l'issue de l'analyse, il est également possible de constater que certains des énoncés analysés réfèrent à plus d'un thème ou sous-thème. Certains des thèmes et des sous-thèmes présentés dans ce chapitre sont très interdépendants, ainsi, autant que possible, les liens sont précisés, mais ils peuvent ne pas être exhaustifs. Aussi, certains des énoncés, particulièrement riches, ont été classés sous plus d'un sous-thème.

Il faut aussi rappeler que les thèmes et sous-thèmes présentés dans ce chapitre sont issus de deux formes de validation. Une première constituée d'allers-retours fréquents entre les données et le relevé des thèmes et sous-thèmes, puis, une deuxième constituée par des retours fréquents au cadre théorique et conceptuel. Il faut également préciser que le premier objectif spécifique de la thèse en est un de caractérisation du sentiment de pouvoir agir. Ainsi, les dimensions du sentiment de pouvoir agir sont présentées dans une forme plus descriptive. Le nombre d'énoncés se rapportant à chacune des dimensions n'est pas utile au regard des objectifs de l'étude. Les fréquences d'énoncés classés sous un thème ou un autre ne sont donc que rarement mentionnés. Des expressions telles que « certains », « peu », « la majorité », « presque tous » ont plutôt été utilisées. Elles sont utilisées pour illustrer chacune des dimensions.

D'après l'analyse des données qualitatives recueillies lors des entretiens, il apparaît que le sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire face aux changements

climatiques comporte plusieurs dimensions. Les quatorze dimensions qu'il comporte se regroupent sous deux grandes catégories qui correspondent chacune à des formes de libertés que peuvent posséder les jeunes : les *libertés d'opportunité et de bien-être* ainsi que les *libertés de processus et de réalisation*. Tel que mentionné dans le cadre théorique et conceptuel de cette thèse, les libertés de bien-être et d'opportunités sont liées à l'*état* d'un individu et aux *possibilités* qu'il a de réaliser, ou non, ce qu'il considère comme valable. Elles réfèrent davantage aux différents contextes ou conditions dans lesquels les jeunes évoluent. Les libertés de processus et de réalisation sont, quant à elles, liées à l'*action* ou à la *réalisation* de ce que l'individu considère comme valable. Elles sont davantage en lien avec ce qui est de l'ordre de l'individu; tel que ses capacités et ses choix. Ces deux grandes catégories de libertés s'avèrent complémentaires et sont tout aussi importantes l'une que l'autre, particulièrement dans le contexte des changements climatiques, contexte vulnérabilisant pour les jeunes.

Pour chacune de ces catégories, sept thèmes ressortent. On retrouve, dans la catégorie *liberté d'opportunité et de bien-être*, les thèmes : 1) bien-être des jeunes; 2) place des jeunes dans les structures sociales; 3) distribution et gestion des ressources matérielles, 4) ressources financières et modèle économique; 5) place des jeunes dans le contexte politique; 6) place des jeunes dans le contexte légal et juridique et 7) place des jeunes dans le contexte scolaire. Dans la catégorie *liberté de processus et de réalisation*, on retrouve les thèmes suivants : 1) responsabilité face aux changements climatiques, 2) capacité à agir face aux changements climatiques, 3) choix, 4) contrôle, 5) action face aux changements climatiques, 6) résultats et 7) réflexivité et introspection.

4.1 Libertés d'opportunité et de bien-être

Comme précisé plus tôt, les énoncés analysés qui concernent les *libertés d'opportunité et de bien-être* peuvent être classés en sept thèmes. Dans les sections qui suivent,

chacun de ces thèmes sera détaillé et illustré par des énoncés qui semblent les plus évocateurs. Le tableau suivant (4.1) en présente une synthèse⁵⁷.

Tableau 4.1 Arbre thématique détaillé lié aux libertés d'opportunité et de bien-être

Libertés d'opportunité et de bien-être	
Bien-être des jeunes	Santé
	Temps
	Connaissances
	Intérêt
	Sentiments ou émotions
Place des jeunes dans les structures sociales	Ouverture de l'entourage des jeunes
	Crédibilité accordée aux jeunes
Distribution et gestion des ressources matérielles	Besoin de ressources matérielles adéquates
	Complexité structurelle ou bureaucratie
	Critique des ressources matérielles existantes
	Existence de ressources matérielles pertinentes
	Réseaux sociaux et médias
Ressources financières et modèle économique	Ressources financières
	Structures économiques
	<i>Pas d'économie possible sans un environnement sain</i>
	<i>Pouvoir en tant que consommatrice ou consommateur</i>
	<i>Pouvoir exagéré aux compagnies et conséquences sur les jeunes</i>
	<i>Surconsommation : cause des problématiques sociales et environnementales</i>
	<i>Système capitaliste : cause des problématiques sociales et environnementales</i>
<i>Vente ou achat de produits non écologiquement responsables</i>	
Place des jeunes dans le contexte politique	Affiliation ou participation politique
	Critique des partis politiques ou du gouvernement et inaction des gouvernements face aux changements climatiques
	Désir d'être entendu par le gouvernement
	Droit de vote
	Pouvoir des gouvernements et des citoyennes et citoyens
Place des jeunes dans le contexte légal et juridique	Recours légaux des jeunes
	Changements nécessaires sur le plan juridique
Place des jeunes dans le contexte scolaire	Bien-être des jeunes en fonction de ce qui se fait déjà à l'école
	Opportunités accordées aux jeunes à l'école

⁵⁷ Certains des sous-thèmes qui étaient plus détaillés que les autres, selon les propos des jeunes, ont été subdivisés en sous-sous-thèmes. C'est le cas pour le sous-thème *Structures économiques* et ce sera également le cas du sous-thème *Solidarité : une valeur phare*.

4.1.1 Bien-être des jeunes

Sous le thème du bien-être des jeunes se dessinent cinq sous-thèmes : 1) santé; 2) temps; 3) connaissances; 4) intérêt et 5) sentiments ou émotions. Ces sous-thèmes rassemblent des énoncés qui abordent divers aspects du bien-être desquels semble dépendre le sentiment de pouvoir agir que l'on vise ici à caractériser. Ainsi, le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques pourrait, selon l'analyse des propos des jeunes interrogés, être mis en lien avec la santé des individus, le temps dont ils disposent (ou le temps qui passe), leurs connaissances, l'intérêt qu'ils portent à la question des changements climatiques (ou à d'autres problématiques sociales et environnementales) et leurs sentiments. En voici une description plus détaillée pour chacune de ces thématiques.

Santé

La santé physique et mentale est mentionnée par quelques jeunes comme une dimension à considérer dans le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. Deux jeunes rencontrés en entretien mentionnent entre autres que leur santé a pu avoir eu un impact sur leur façon de s'engager face aux changements climatiques. La première mentionne que, bien que le désir y était, elle n'a pas pu participer à la manifestation pour le climat organisée près de son école parce qu'elle aurait dû s'y déplacer en béquilles. Une autre jeune raconte un moment où elle n'a pas senti qu'elle avait un grand pouvoir d'agir, alors qu'elle était en dépression, ce qui la rendait très fatiguée et incapable de bien fonctionner. Dans ces cas, il apparaît difficile de sentir un pouvoir agir, que ce soit sur les changements climatiques ou sur autre chose.

Temps

Lorsqu'il est question du temps, trois idées liées aux libertés d'opportunité et de bien-être des jeunes ressortent des énoncés analysés. Premièrement, le manque de temps

pour la préservation de l'environnement, vu le grand nombre d'activités qu'ils ont, est régulièrement abordé par les jeunes interrogés. Certains disent vouloir en faire plus, mais être trop occupés : « Parfois, il faut que tu fasses des choix. Donc, qu'est-ce que tu veux faire, est-ce que tu priorises l'école ? Est-ce que tu priorises ton sport ? Je voudrais en faire plus, mais il faut que je dorme aussi! » (P1-548-551-G), « C'est beau l'environnement, mais il y a d'autres priorités aussi et le temps à consacrer à tout cela est limité. » (P1-552-J).

Deuxièmement, l'urgence d'agir face aux changements climatiques et la gravité des conséquences s'il y a inaction sont également soulignées : « Je sens qu'on me demande de changer le monde, mais je ne sais pas si on va avoir le temps » (N1-68-C). Ainsi, ils aimeraient que les populations agissent sans tarder afin d'augmenter leur sentiment de pouvoir agir. Cela leur permettrait de se sentir davantage capables d'agir.

Troisièmement, les jeunes abordent la question de la lenteur des changements ou le fait que les changements se font, mais de manière progressive. Certains posent alors un regard critique sur le passé ou sur leurs expériences personnelles pour expliquer qu'il vaut parfois la peine d'être patients.

Il y a plein de situations comme ça dans la vie où je sens que je n'ai pas le pouvoir d'agir. Des fois, c'est nous autres qui doit régler ça par nous-mêmes, mais des fois, c'est le temps qui va gérer ça. ...⁵⁸ Quand ça fait 42 ressources différentes que tu utilises et que tu t'arraches le cœur à l'ouvrage, mais que tu n'as pas l'impression que ça donne quelque chose, il faut que tu détendes les rennes un peu parce qu'autrement, tu vas péter du cœur, comme moi! (K2-207-226-W)

⁵⁸ Les points de suspension sont utilisés afin de marquer une coupe dans l'énoncé. Ils indiquent ainsi que l'énoncé n'est pas complet.

Une jeune précise que cette patience face au temps qui passe peut aussi prendre la forme d'une prise de conscience du fait que tout ne peut pas changer d'un seul coup et que des progrès sont en cours :

La sensibilisation aux changements climatiques se fait graduellement. Il y a plus de lois, comme la taxe de carbone ou le ramassage de compost, qui n'étaient pas là avant. Toutes les lois qui sont appliquées graduellement, ce n'est pas d'un coup sec comme nous on le voudrait. ... (N2-387-396-X)

Connaissances

Sans grande surprise, les connaissances, qui sont regroupées ici parce qu'elles semblent affecter le bien-être (Alkire, 2008) et les opportunités qui s'offrent aux jeunes, prennent également une place importante dans les propos des jeunes rencontrés. Des liens sont fréquemment établis par les jeunes entre les connaissances, l'intérêt et les actions posées face aux changements climatiques. Ainsi, les connaissances auraient un rôle à jouer dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes questionnés en entretien, mais elles n'auraient pas le même impact pour chacun d'eux. Pour certains, le fait d'acquérir des connaissances en lien avec les changements climatiques fait en sorte que l'on devient intéressés face à la problématique. Pour d'autres, avec ces connaissances vient la responsabilité d'agir pour des changements : « Puisque nous sommes les plus sensibilisés et les plus éduqués face à l'environnement, je pense que c'est un peu sur nous que ça repose d'apporter des changements » (K2-560-561-E). Ils mentionnent ainsi le fossé qui existe entre leur génération et les autres, se définissant, pour certains, comme la génération la plus informée face aux changements climatiques.

Les générations plus âgées n'ont pas appris ça. Nous on vit là-dedans depuis qu'on est jeune. On se le fait dire qu'il faut agir, mais eux autres, ils ne se sont pas faits dire ça. Ils faisaient ce qu'ils voulaient. Ils mangeaient leur poulet, lançaient leur cigarette par la fenêtre puis ce n'était pas grave. (P2-563-566-F)

Toutefois, de l'avis de certains jeunes, le fait qu'ils se sentent encouragés à acquérir des connaissances en lien avec les changements climatiques sans pouvoir agir et être reconnus pour ces actions les briment dans leur liberté. Comme l'explique une jeune dans l'énoncé suivant, il est généralement bien vu d'apprendre sur les changements climatiques, mais lorsque ces apprentissages mènent à des gestes, les adultes en position d'autorité considèrent ces gestes inutiles.

Je me sens, oui et non, libre d'agir face aux changements climatiques. On nous encourage à avoir des idées, à agir, à se faire une tête sur les changements climatiques. Mais il y a toujours quelqu'un, comme la direction de l'école ou le parti politique au pouvoir, qui te dit que tu as de bonnes idées et qui t'encourage, mais en même temps, ils se disent : "regarde l'autre qui pédale dans le vide, pour arriver à rien". (R2-272-277-D)

Intérêt

L'intérêt que portent les jeunes rencontrés face aux changements climatiques revient régulièrement dans leurs propos et est souligné par les jeunes comme ayant un impact significatif sur leur sentiment de pouvoir agir. Cet intérêt semble toutefois assez variable chez les participants. La majorité se dit soit intéressée ou très intéressée à parler des changements climatiques, que ce soit à l'école ou encore à la maison. Les autres se disent neutres et acceptent de parler des changements climatiques parce qu'il s'agit d'un sujet important, mais ne sont pas intéressés pour autant. Cet intérêt varie donc en fonction des jeunes interrogés, mais également dans le temps. Ainsi, pour certains, les changements climatiques sont un sujet intéressant depuis tout récemment. Quelques-uns trouvent toutefois déplorable ou frustrant le manque d'intérêt des individus, dont leurs collègues de classe, face aux changements climatiques. L'intérêt assez généralisé des jeunes face à la problématique est mentionné comme source de bien-être et d'espoir et contribue à augmenter leur sentiment de pouvoir agir.

Sentiments ou émotions

Une dernière sous-thématique liée à la dimension du bien-être concerne d'autres sentiments ou émotions nommés par les jeunes et qui peuvent être mis en relation avec leur sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. Ceux, moins mobilisateurs, qui sont mentionnés sont de : se sentir bouleversé, impuissant, anxieux, déprimé, en souffrance, pessimiste, déçu, dépassé, fâché, insulté, sentir qu'on manque de liberté, sentir la peur et sentir la pression. Ceux qui, au contraire, ont le potentiel de mobiliser les jeunes face aux changements climatiques sont : se sentir libre, fort, à sa place, bien, heureux, optimiste, courageux, sentir que ça nous tient à cœur, que l'on va trouver ça l'*fun* et qu'on a des rêves.

Ces différents ressentis, tout comme l'intérêt, semblent varier à la fois entre les individus, mais également dans le temps. De plus, ces sentiments seraient influencés par d'autres dimensions qui seront également abordées dans ce chapitre de résultats. Une jeune mentionne que les lectures qu'elle fait peuvent avoir un impact sur ses sentiments :

Il y a des jours où je suis moins pessimiste, par exemple, quand je lis des articles puis que je me dis que quelque chose a aidé. Mais il y a des jours où je vois des trucs, par exemple, que l'Australie a accepté un contrat pour extraire du pétrole, là je suis découragée parce que je me dis « Voyons, pourquoi vous faites ça! Ça empire! » (P2-296-300-F)

Selon plusieurs des jeunes interrogés, l'anticipation d'un avenir où le bien-être sera plus difficile contribue à faire en sorte que la problématique des changements climatiques doive être prise au sérieux, comme l'illustre l'énoncé suivant :

Si tu penses que tes enfants vont vivre dans la pollution, puis qu'à un moment donné, on va quasiment être obligés de porter des masques parce que ça sera trop intense, ça nous tente moins d'avoir des enfants ou de juste vieillir. Les gens de 60-70 ans savent qu'ils vont mourir avant, mais nous on sait qu'on va le vivre si on ne fait rien. C'est pas mal pour ça que ça nous tient à cœur. (P2-241-246-F)

Cette anticipation d'un avenir difficile, combinée avec une inaction politique ou un manque d'écoute de la part des autres, rend plusieurs jeunes fâchés, bouleversés ou déçus, comme l'illustre l'énoncé suivant :

J'aurais aimé voter cette fois-ci pour le Premier ministre. La politique, ça me fâche vraiment. Les dernières élections sont l'un des moments où je me suis sentie impuissante parce que c'est de mon avenir et de l'avenir de mes enfants qu'il est question. À ma retraite, je vais vivre dans la *ch'noutte* à cause du réchauffement climatique. Puis mes enfants, si j'en ai, ils vont naître là-dedans. Ça nous concerne tous... (N2-236-242-Y)

Une minorité de jeunes soutient ne pas se sentir triste ou bouleversé face aux changements climatiques. Elle explique ce sentiment par l'absence de regret face à des actions posées : eux-mêmes, comme les générations précédentes, ne peuvent pas se sentir tristes puisqu'ils ne pouvaient pas anticiper ce genre d'impacts. Se sentir libre, avoir de l'espoir, anticiper un avenir meilleur et croire qu'il y aura une meilleure réponse de la communauté ressortent comme des ressentis pouvant renforcer leur liberté de bien-être et d'opportunité.

4.1.2 Place des jeunes dans les structures sociales

Une deuxième dimension du sentiment de pouvoir agir présente dans les énoncés analysés est la *place des jeunes dans les structures sociales*. Selon l'analyse des propos recueillis, ce contexte aurait une influence sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes et serait fonction de deux éléments : 1) l'ouverture de l'entourage des jeunes; 2) la crédibilité accordée aux jeunes.

L'ouverture de l'entourage des jeunes

Lorsqu'ils réfèrent à leur entourage, certains jeunes confient ne pas parler des changements climatiques avec leur famille ou leurs camarades. Ceux qui en parlent avec leur entourage spécifient que leurs proches ne pensent pas que les changements

climatiques soient problématiques puisqu'ils n'en voient pas les effets. L'entourage, malgré les discussions, reste campé dans sa position en soutenant qu'il ne vaut pas la peine de changer nos habitudes. Ces jeunes disent ne pouvoir rien faire face aux gestes et décisions de leurs parents, comme l'illustre cet énoncé :

J'habite encore chez mes parents et c'est comme leur royaume, leurs règles, leur maison. C'est leur chez-eux donc je comprends qu'ils veulent mettre leurs règles. Par exemple, si je leur propose de faire du compost, ou peu importe la solution plus verte, ils ne seront pas d'accord et exercent leur droit de veto. C'est leur maison, ça je comprends. Mais je sais que chez nous ça ne va pas être comme ça. (R2-176-180-D)

Ce manque de soutien de l'entourage immédiat ou des pratiques familiales routinières des jeunes aurait des impacts sur leur propre engagement : « J'en bois des bouteilles d'eau en plastique que mes parents achètent... Je les prends parce qu'elles sont là, mais après ça, je ne me trouve pas fameux... » (C1-371-372-I).

Contrairement à ce qui précède, d'autres jeunes disent évoluer dans des contextes où les individus sont ouverts à discuter des changements climatiques et à agir soit seul ou collectivement face à cette problématique. Lorsqu'ils en parlent, ces jeunes le font avec enthousiasme, comme en témoigne une jeune qui parle de l'entreprise de son père qui investit dans le transport électrique.

Mon père aime peser sur la pédale et est un peu *cowboy*. Mais quand j'ai vu que même mon père investissait dans quelque chose de plus vert... Ça ne l'a pas choqué, au contraire, il y a tellement d'avantages... Mes parents qui ont commencé à se convertir! C'est difficile parce que mon père fait 6 pieds 4, 300 livres ou presque. Il ne rentre pas dans tous les *chars*. Mais il parle de s'acheter un véhicule électrique. Mes grands-parents ont une voiture électrique depuis peu de temps. Je trouve ça vraiment l'*fun*. Il y a de plus en plus de gens que je connais, même en région, qui le font et ce ne sont pas tous des jeunes. (K2-576-618-W)

Selon l'analyse des propos, cet enthousiasme semble se transmettre d'une personne à l'autre, ce qui porte à croire que le contexte familial, social et communautaire a un rôle à jouer dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes. Pour l'une des jeunes rencontrés, cela semble être synonyme d'influence réciproque.

Je pense que c'est à cause de l'influence de chacun qu'on parle plus des changements climatiques. Par exemple, quand je reviens de l'événement rassemblant des élèves autour de la question des changements climatiques, j'en parle tout le temps. Je raconte aux autres, par exemple, que lorsque tu recycles une tonne de papier, ça sauve 17 arbres. À ce moment-là, le monde autour de moi se disent : « Oh mon Dieu, wow! ». Puis là, ils essayent tous de faire un effort individuel. Ça se transmet, ça se transmet. À un moment donné, tout le monde va être sensibilisé. (K2-331-341-Q)

Chez ces jeunes, pour qui l'entourage semble offrir un soutien ou des exemples d'engagement, la motivation est palpable.

Crédibilité accordée aux jeunes

Une dernière sous-thématique revient régulièrement dans le discours des jeunes et semble déterminante dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes. Dans les divers énoncés de cette sous-thématique, les jeunes parlent du fait qu'ils ne se sentent pas suffisamment considérés justement « parce qu'ils sont jeunes ». Ils ne sentent pas qu'on leur accorde la place qu'ils méritent considérant que ce sont eux qui devront davantage faire face aux impacts des changements climatiques.

Des fois, quand les jeunes agissent, on n'est pas tant reconnu, justement parce qu'on est jeune. On met ça de côté, mais on devrait apporter une grande importance à nos actions. (R1-53-56-U)

Le fait d'être jeune est intimement lié au fait de paraître moins crédible et d'être moins pris au sérieux. (R1-42-L)

Pour d'autres, ce serait le manque de connaissances ou d'expériences qui ferait en sorte que les jeunes semblent moins crédibles aux yeux des autres :

C'est comme si les adultes nous disaient : "Calmez-vous, là, vous n'avez que 17 ans, vous ne connaissez rien". (R1-310-L)

Selon eux, on n'apprend rien encore, on n'a pas fait notre vie, on n'a pas d'expérience, mais, dans le fond, c'est nous qui sommes les plus sensibilisés. Je trouve ça un peu ironique. (K2-698-708-Q)

Quoi qu'il en soit, la plupart des jeunes souligne que ce manque de crédibilité ne fait pas de sens puisque ce sont eux qui devront davantage faire face aux conséquences des changements climatiques. Pour se sentir davantage libres d'agir comme ils le veulent face aux changements climatiques, ils devraient ainsi bénéficier d'une plus grande légitimité, comme mentionné ici :

Ça va être trop tard pour nous d'agir face aux changements climatiques quand on va avoir les moyens et la légitimité de le faire! (R1-307-U)

Je trouve ça injuste et plutôt paradoxal de nous considérer comme moins crédibles, les jeunes, compte tenu du fait que nous allons nous ramasser avec toutes les prises de décisions plus tard. (R1-44-47-L)

C'est comme si les générations plus âgées pensaient que ce n'était pas encore de nos affaires les changements climatiques. (R1-308-L)

La demande principale des jeunes rencontrés en lien avec leur contexte familial, social et communautaire est donc que leur voix soit entendue et qu'ils puissent participer aux débats qui les concernent directement afin d'augmenter leur liberté d'opportunité et ainsi multiplier les possibilités qui leur sont accessibles.

4.1.3 Distribution et gestion des ressources matérielles

Une troisième dimension du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques semble particulièrement influente. Plus spécifiquement, lorsqu'ils traitent d'éléments référant à la distribution et la gestion des ressources matérielles, les jeunes abordent les sous-thématiques suivantes : 1) besoin de ressources matérielles adéquates; 2) complexité structurelle et bureaucratie; 3) critique des ressources matérielles existantes; 4) existence de ressources matérielles pertinentes

et 5) réseaux sociaux et médias. Les énoncés classés dans cette thématique sont souvent en lien avec les ressources financières et le modèle économique, une autre dimension qui fera l'objet de la prochaine section.

Besoin de ressources matérielles adéquates

Les jeunes interrogés énumèrent, lors des entretiens, divers besoins en termes de ressources matérielles pour stimuler leur sentiment de pouvoir agir. Ils mentionnent entre autres qu'ils aimeraient que les écoles soient des milieux mieux adaptés, sur le plan des ressources, à l'action environnementale. Ces jeunes souhaiteraient par exemple qu'elles disposent uniquement de vaisselle réutilisable, de systèmes de compostage, de supports à vélos, de bouteilles réutilisables plutôt que de machines distributrices de breuvages. Plusieurs s'indignent lorsqu'ils parlent des ressources matérielles de leur école, entre autres du fait de ne pas avoir de bacs à recyclage dans leur école (ou encore le fait d'avoir des bacs, mais que leur contenu soit jeté dans la poubelle) : « On est une école axée sur le recyclage, mais on n'a pas de bacs de recyclage » (C2-314-CC). Pour eux, cela est désolant et ne contribue pas à développer leur sentiment de pouvoir agir comme le formule cette jeune qui précise qu'elle-même ne fait plus le tri de ses déchets lorsqu'elle est à l'école :

C'est plate de constater qu'on est un peu les seuls, les jeunes, qui font des efforts et que nos efforts ne sont pas tellement récompensés quand on voit des exemples comme le recyclage qui va aux poubelles dans l'école. (R2-264-265-M)

À l'extérieur de l'école, une meilleure accessibilité à des produits écologiques à prix raisonnable, davantage de produits locaux et des produits emballés minimalement ou davantage d'écocentres sont au nombre des besoins énumérés. Une jeune explique, par exemple, désirer des magasins de vrac à proximité pour se sentir davantage capable d'agir : « Parce que nous sommes six à la maison, puis pour acheter en vrac, il faut faire 45 minutes en voiture. C'est loin. » (K1-473-475-B).

Complexité structurelle et bureaucratie

En relation avec ce qui précède, plusieurs dénoncent la complexité structurelle et la bureaucratie pour des changements qui sont nécessaires et simples à mettre en place. Voici un des énoncés qui l'illustre : « Certains gestes que l'on pourrait poser pour la collectivité sont tellement compliqués pour rien. Tu mets une poubelle, tu mets une poubelle. Ce n'est pas si compliqué. » (P1-531-532-A). Quelques-uns avouent trouver cela très difficile de faire face à cette bureaucratie. Une autre exprime plutôt que cela la fâche : « ... Mais ce qui est plate, c'est que c'est TELLEMENT long tandis qu'on pourrait faire ça simplement. Ça, ça me fâche. Il faut monter tout un dossier pour enlever une affaire. » (P1-521-529-A).

Les jeunes qui se sont exprimés face à cette complexité structurelle confient donc s'engager de manière à ne pas devoir faire face à des problèmes de bureaucratie. Toutefois, lorsqu'ils s'y trouvent confrontés malgré eux, leur sentiment de pouvoir agir s'en trouve atteint, comme l'exprime un jeune qui s'était engagé avec enthousiasme dans un regroupement jeunesse pour l'environnement :

Ce regroupement était comme une cohorte d'une vingtaine de gens plus engagés pour l'environnement qui voulaient prendre des décisions. En fait, je dirais que c'est là que j'ai senti que j'avais le moins de pouvoir, malgré que ce soit super bien pour développer l'engagement citoyen et tout, chez les jeunes, mais je trouve que c'était trop structurel. Concrètement, on n'a pas fait grand-chose en fait. (P1-129-139-G)

Ce jeune a donc fait le choix de quitter le regroupement afin de se retrouver dans un autre regroupement où il sentait que son implication donnait quelque chose.

Critique des ressources matérielles existantes

Un très grand nombre d'énoncés sont en fait une critique des ressources matérielles existantes comme les cellulaires et autres appareils électroniques, les systèmes de gestion de l'eau potable ou des déchets, les transports, les vêtements, le plastique, la

styromousse et les emballages divers. Ces trois derniers exemples sont retenus ici puisqu'ils sont le plus fréquemment et fortement critiqués par les jeunes. Plus spécifiquement, les jeunes discutent du plastique à usage unique et de la styromousse comme étant soit inutiles et à bannir complètement, soit dommageables et à limiter au maximum. Par exemple, une jeune s'indigne face aux grandes industries :

Ça ne sert absolument à rien d'avoir des sacs en plastique. Il n'y a personne qui va mourir du fait que, dans les grandes industries, on ne produit plus de mini format. On pourrait produire un gros format seulement, plus rentable que les petits... (K2-452-465-W)

L'indignation d'autres élèves se dirige vers les écoles qui n'aident pas à la diminution de l'utilisation de ces ressources. L'un d'eux explique que son école oblige les élèves qui quittent la cafétéria avec un dîner chaud à utiliser des contenants en styromousse : « L'école a juste décidé de ne pas se mêler de ce que le traiteur privé demande. À la place, elle nous force à prendre de la styromousse pour sortir de la cafétéria. » (P1-662-663-G). Une autre critique le fait qu'il y ait encore des machines distributrices de breuvages dans son école : « Je pense que le fait qu'il y ait beaucoup de machines distributrices dans l'école ça n'aide pas les élèves à ne pas acheter de boisson embouteillée. Il n'y a rien qui aide! » (P1-599-J).

Existence de ressources matérielles pertinentes

Dans certains cas, les participants aux entretiens soulignent l'existence de ressources matérielles pertinentes dans leur entourage. Ces ressources contribueraient à l'augmentation de leur sentiment de pouvoir agir. Parmi ces ressources, on compte les emballages compostables, les véhicules électriques, les autobus, le moteur de recherche *Écosia*, les produits d'hygiène écologiques, les contenants réutilisables, les panneaux solaires ainsi que les systèmes de recyclage et de compostage. Lorsque ces produits ou services se trouvent à proximité et à coût abordable, les jeunes qui les utilisent disent avoir le sentiment d'un pouvoir agir individuel, comme l'explique ce jeune :

Je sens que j'ai un pouvoir d'agir individuel. Je peux prendre des actions, devenir végétarien, commencer à composter totalement. Dans notre ville, on est chanceux, on a un système de compost, on l'a à l'école aussi. On peut prendre des actions individuelles. (P1-282-289-G)

Quelques jeunes reconnaissent également la richesse du Québec en matière de ressources renouvelables. L'hydroélectricité ressort particulièrement dans les propos d'une jeune qui s'indigne de notre façon d'utiliser cette ressource au Québec :

De toute façon, je me demande pourquoi on ne le ferait pas ici, au Québec? On a Hydro-Québec qui produit de l'électricité pour les fous, les sages... Pourquoi on n'exploite pas cette électricité? Ce n'est pas un éléphant blanc ça? Il faut s'en servir. On se plaint des problèmes, mais on a une solution qui nous pend en dessous du nez depuis au moins 50 ans. Il faut sauter dessus. Qu'est-ce qui nous en empêche? (K-576-618-W)

Réseaux sociaux et médias

Une ressource matérielle ou structurelle qui constitue une dernière sous-thématique de cette dimension est celle des réseaux sociaux et des médias qui sont présentés par une majorité de jeunes comme pouvant augmenter leur sentiment de pouvoir agir, particulièrement lorsqu'ils rassemblent des groupes de jeunes engagés vers une cause commune. Ces médias, principalement parce qu'ils permettent de véhiculer une information rapidement et à un grand nombre de personnes, constituent des éléments à considérer dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes, comme en témoigne celle-ci :

Je sens que j'ai un grand pouvoir d'agir quand je réalise comment l'information peut se propager vite de nos jours. Par exemple, lorsqu'on partage une bonne idée sur l'environnement, on peut faire changer les choses parce que l'information circule rapidement. (P2-16-18-S)

Lors des entrevues, un événement en particulier fait beaucoup réagir les jeunes. Il s'agit de l'annonce faite par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), au moment des entretiens (mai 2019), à l'effet que l'examen de français de

fin de la cinquième année du secondaire allait porter sur l'adaptation aux changements climatiques. Suite à cette annonce, un groupe *Facebook* a été formé, rassemblant plus de 40 000 personnes. Ce groupe, dont plusieurs ont parlé lors des entretiens de groupe, contribue alors à faire sentir aux jeunes qu'ils font partie d'une communauté qui a à cœur la problématique des changements climatiques. L'énoncé suivant l'illustre : « Je sens que j'ai un plus grand pouvoir d'agir quand je vois par exemple ce qui se passe sur le groupe *Facebook* de l'examen de français de secondaire cinq du ministère parce qu'on est plusieurs sur ce groupe. » (P2-41-43-T).

Des jeunes expriment également leur insatisfaction face à certaines influenceuses ou influenceurs qui devraient, selon eux, profiter de leur tribune pour aborder de front les questions environnementales. Pour quelques-uns, l'influence est le principal élément pouvant augmenter leur sentiment de pouvoir agir. Ils sentent donc que les influenceurs présents sur les réseaux sociaux ont un impact réel et qu'il pourrait être mis à profit pour agir face aux changements climatiques.

4.1.4 Ressources financières et modèle économique

Les ressources financières et le modèle économique constitue une quatrième dimension du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques, dimension très liée avec celle de la distribution et la gestion des ressources financières ayant fait l'objet de la section précédente. Plus particulièrement, les énoncés référant à cette dimension peuvent être classés en deux sous-thématiques : 1) Ressources financières; et 2) Structures économiques.

Ressources financières

La plupart ayant abordé la question des ressources financières l'ont fait en soulignant le besoin d'avoir de l'argent pour sentir qu'ils peuvent agir face aux changements climatiques. En ce sens, ces jeunes ne sentent pas qu'ils ont autant de pouvoir que des

individus plus âgés qui ont un emploi et une certaine indépendance financière. Certains avouent donc qu'ils auront une plus grande liberté (d'opportunité) lorsqu'ils seront plus âgés, au niveau collégial par exemple : « Pour quelqu'un qui est au Cégep puis qui a son indépendance monétaire, oui, il a plus de liberté d'agir face aux changements climatiques. » (K1-470-475-B). Au sein de leur famille, certains soutiennent également qu'un peu plus d'argent leur permettrait de faire des choix plus écologiques.

... On a essayé les couches réutilisables, mais ça coûte cher. Donc, en ce moment, je dirais que je sens que je suis moyennement libre d'agir comme je veux face aux changements climatiques. À moins qu'on déménage, dans une plus petite maison ou qu'on fasse de plus gros gestes, mais ça, ça prend de l'argent. Puis, oui, plus tard ça va coûter moins cher, puis ça va faire du bien à la planète, mais en ce moment, c'est plus difficile. (K1-477-481-B)

Ils spécifient que de ne pas avoir suffisamment de ressources financières rend parfois les choses plus compliquées en ce sens où, généralement, les options écologiques coûtent plus cher à l'achat (bien que certaines soient plus durables et ainsi moins coûteuses à long terme). Ils soulignent également que cette question de l'argent constitue un frein à l'engagement de plusieurs et devrait ainsi être considérée comme pouvant diminuer le sentiment de pouvoir agir des individus.

Oui, je trouve ça difficile d'essayer de faire changer la façon de penser des autres sur les changements climatiques. Si on veut vraiment des gros changements, il faut s'adresser à un large public. Il faut que ça les touche vraiment. La question de l'argent que cela impliquerait de faire un gros changement fait en sorte que ça les intéresse moins. (N2-177180-X)

De manière un peu moins prononcée, quelques jeunes soulignent au contraire que, pour sentir que l'on peut agir face aux changements climatiques, les ressources financières ne sont pas nécessaires puisque le problème principal est justement la surconsommation :

Ce que je veux dire c'est : que tu sois un politicien millionnaire, Donald Trump ou n'importe qui, par exemple, moi, ou une étudiante du primaire, tu n'as pas plus de pouvoir ou moins de pouvoir face aux changements climatiques, parce que c'est notre surconsommation la cause du problème. Un politicien, ça peut changer la vision du monde, mais s'il arrête de consommer, qu'il ait un million de dollars dans son compte ou cinq cents, ça revient au même! (K1-250-256-B)

Une jeune précise également que le fait de ne pas avoir d'argent pour s'acheter une voiture est une bonne chose puisque cela la force à prendre le transport en commun. D'autres critiquent vertement que des jeunes dépensent de l'argent pour des ressources, telle que l'eau, qui sont gratuites, comme celui-ci :

Je trouve ça ridicule qu'il y ait des machines distributrices dans les écoles et que les jeunes les utilisent! Il y a des abreuvoirs qui sont gratuits puis toi tu vas payer juste pour avoir ton eau embouteillée en plastique! (P1-600-601-G)

En ce sens, le fait d'avoir de l'argent ne semble pas, pour certains jeunes, faire partie des éléments qui contribuent à développer leur sentiment de pouvoir agir.

Structure économique

Au-delà des ressources financières des individus, les structures économiques dans lesquelles les jeunes sont inscrits sont soulignées comme pouvant jouer un rôle dans le sentiment de pouvoir agir des individus face aux changements climatiques. Cinq aspects ressortent et seront présentés ici : 1) Pas d'économie possible sans un environnement sain; 2) Pouvoir en tant que consommatrice ou consommateur; 3) Pouvoir exagéré aux compagnies et conséquences sur les jeunes; 4) Surconsommation : cause des problématiques sociales et environnementales; 5) Système capitaliste : cause des problématiques sociales et environnementales et 6) Vente ou achat de produits non écologiquement responsables.

Pas d'économie possible sans un environnement sain

Certains jeunes expliquent le non-engagement des gouvernements en matière d'environnement par le fait que les investissements financiers à dégager pour ce faire sont trop importants. Celles et ceux qui s'expriment dans les énoncés classés dans cette catégorie dénoncent toutefois ce type de rapprochement entre environnement et économie. Les dépenses en lien avec l'environnement sont, selon eux, justifiées et ne devraient pas constituer un frein à la transition écologique. Les problématiques environnementales ne devraient donc pas être envisagées en fonction du coût à investir pour leur résolution. Le plus fréquemment, les énoncés de cette sous-thématique défendent l'idée qu'une économie en santé ne vaut rien dans un environnement défaillant : « Pour le gouvernement en place, l'économie c'est important. Mais sans un environnement en santé, on n'aura plus d'économie. » (P2-140-141-F).

Pouvoir en tant que consommateur

Quelques jeunes rencontrés reconnaissent un pouvoir aux consommateurs dans la production de biens plus écologiques. Ainsi, en tant que consommatrices ou consommateurs, ils sentent qu'ils ont un certain pouvoir d'agir lorsqu'ils font le choix d'acheter ou de *boycotter* un produit. Par exemple, une jeune considère avoir un certain pouvoir agir en tant que consommatrice :

C'est quand même facile. Il y a des alternatives. On pourrait boycotter les entreprises qui ne sont pas vraiment *eco-friendly*. Mais ça demeure compliqué, parce que le monde se demande alors où il va acheter son beurre de *peanuts*. Mais ce sont des habitudes à prendre. Tu trouves où l'acheter une fois et tu y retournes.
(N2-207-211-Z)

Selon elle, les jeunes seraient davantage conscients de ce pouvoir et seraient portés à utiliser leur influence, entre autres par l'entremise des médias sociaux. Plusieurs des énoncés référant à cette dimension peuvent être mis en relation avec l'idée de *choix* qui

constitue une autre dimension du sentiment de pouvoir agir et qui fera l'objet d'une prochaine section.

Pouvoir exagéré aux compagnies et conséquences sur les jeunes

Le sentiment de pouvoir agir de certains jeunes semble également être affecté par le pouvoir qui est indûment accordé aux compagnies. Pour ces jeunes, de diminuer le pouvoir accordé à ces compagnies contribuerait à augmenter leur propre sentiment de pouvoir agir, comme en témoigne l'énoncé suivant :

Pour augmenter ma capacité d'agir, je commencerais par toucher les grosses usines qui font de la pollution. Il faudrait commencer par ça, parce que même si des petits gestes quotidiens c'est bon, ça ne marchera pas si on ne fait que ça en premier. (R1-143-145-U)

Ainsi, certains jeunes n'arrivent pas à percevoir l'efficacité de leurs actions individuelles si celles-ci ne sont pas accompagnées par des changements significatifs de la part de grandes compagnies polluantes qui détiennent un pouvoir important.

Quand on a parlé des changements climatiques à l'école la semaine dernière, on a parlé de notre opinion, de ce qu'on pense que le monde pourrait faire. On a remarqué ensemble que même si le monde pose des gestes, les *big boss* des grosses entreprises ont tellement d'argent, qu'ils ne veulent pas arrêter de produire pour ne pas perdre tout. Les grosses entreprises de fabrication de plastique qui polluent ont beaucoup d'argent à perdre. (C1-214-220-I)

L'attrait de l'argent fait en sorte que, selon ces jeunes, les compagnies ne veulent pas changer leurs habitudes. Il faudrait, selon eux, que des réglementations plus strictes soient imposées aux industries polluantes. De plus, le Québec serait bien placé pour agir face aux changements climatiques puisque nous avons des ressources et des moyens financiers pour aller de l'avant vers une transition véritable.

Surconsommation : cause des problématiques sociales et environnementales

Dans les énoncés de cette sous-thématique, les jeunes mentionnent que la surconsommation est la ou l'une des causes principales des changements climatiques ou, plus largement, des autres problématiques sociales et environnementales. Cette idée était brièvement introduite lorsqu'ils discutaient du fait que l'argent n'est pas nécessaire pour sentir que l'on peut agir (classée alors dans *ressources financières*). Cette fois-ci les jeunes vont plus loin en disant que la surconsommation serait la norme au sein de la population. En ce sens, d'autres mesures mises en place, telles que des réglementations, n'auraient pas d'effets suffisants si la société de surconsommation dans laquelle nous vivons ne change pas :

On devrait pouvoir regarder les générations plus âgées que nous comme un exemple, mais non, on nous jette les informations pour qu'après ça soit à nous, mais ils pourraient entamer des choses. Il y a des projets qui sont commencés, mais ces projets ne servent à rien si on ne change pas la société de surconsommation dans laquelle on est. Parce que c'est bien de penser à des projets de loi qui vont réduire les GES, mais au bout du compte, ça ne va pas finir par balancer si on continue de surconsommer. Donc, oui, c'est important qu'ils nous conscientisent, mais c'est important aussi qu'ils fassent des actions, pour nous montrer la voie, un peu plus que des projets de lois. Ils doivent faire des actions concrètes. (R1-203-211-N)

Cette sous-thématique est, dans les énoncés, régulièrement liée à la dimension du *choix* (ou l'idée de conformisme apparaît très importante), à celle de la *responsabilité face aux changements climatiques* (individuelle et collective) et à la sous-thématique des *connaissances* (inscrite dans la dimension bien-être).

Système capitaliste : cause des problématiques sociales et environnementales

Directement liée à la sous-thématique de la *surconsommation*, celle du *système capitaliste* rassemble des énoncés issus des propos de quelques jeunes qui abordent la source de la problématique des changements climatiques comme étant d'ordre systémique. Le système capitaliste dans lequel les jeunes évoluent contribue à la

diminution de leur sentiment de pouvoir agir : « Pour augmenter ma capacité d’agir, il faudrait changer complètement le système! Le revirer à l’envers et tout recommencer » (R1-141-142-L), « Il faudrait changer le système dans lequel on est... Pour que cela ait vraiment des répercussions durables... » (R1-164-168-N). Un changement radical de ce système permettrait, selon ces mêmes jeunes, de vivre plus en harmonie avec les autres citoyennes et citoyens du monde. Ils sont toutefois conscients des difficultés liées à ce changement : « Mais si on avait tous les moyens, ça serait préférable qu’on ne reste pas comme ça avec un système capitaliste parce qu’en ce moment, on pense juste à nous, mais le problème est planétaire. » (R1-156-158-N).

Vente ou achat de produits non écologiquement responsables

Les jeunes dénoncent, dans les énoncés de cette dernière sous-thématique, que des compagnies offrent des produits ou services non-écologiques et que ceux-ci sont, la plupart du temps, moins chers à l’achat. Cela fait porter la responsabilité aux consommatrices et consommateurs et ces jeunes se disent conscients que, pour plusieurs, l’achat d’un produit moins cher sera priorisé. L’énoncé suivant l’illustre :

Dans la société, on travaille pour notre argent. C’est logique qu’on puisse la dépenser de la façon dont on le veut. Maintenant, si on prend deux produits, un qui est plus cher, l’autre qui est moins cher, malgré que le plus cher ait été produit dans de meilleures conditions, on va être porté à acheter le moins cher. (R1-231-235-N)

Quelques-uns qui se sont exprimés en lien avec cette sous-thématique soulignent également qu’ils préfèrent acheter des biens durables et plus écologiques, mais qu’ils n’en ont pas toujours les moyens. Ils argumentent également sur le fait que les produits non-écologiques devraient coûter plus cher. Ce sous-thème est donc intimement lié avec celui du *besoin de ressources financières*.

4.1.5 Place des jeunes dans le contexte politique

Une cinquième dimension du sentiment de pouvoir agir qui se dégage de l'analyse traite de la *place des jeunes dans le contexte politique* selon cinq sous-thématiques : 1) Affiliation ou participation politique; 2) Critique des partis politiques ou du gouvernement et inaction des gouvernements face aux changements climatiques; 3) Désir d'être entendu par le gouvernement; 4) Droit de vote et 5) Pouvoir des gouvernements et des citoyennes et citoyens. Voici donc ces différentes sous-thématiques présentées et discutées à l'aide d'énoncés.

Affiliation ou participation politique

Dans les énoncés classés au sein de cette sous-thématique, les jeunes décrivent comment, entre autres face aux changements climatiques, ils se sentent interpellés par un parti politique en particulier. Pour certains, cela se traduit par un engagement marqué pour ce parti alors que pour d'autres, cela se traduit simplement par une adhésion aux valeurs, idées et initiatives du parti. Le parti provincial de *Québec Solidaire* (QS) est le plus souvent mentionné, suivi du *Parti Québécois* (PQ) et de la *Coalition Avenir Québec* (CAQ).

L'affiliation politique, chez les jeunes questionnés, prend parfois la forme d'un engagement au sein des instances décisionnelles scolaires. Lorsque mentionné, ce type d'affiliation est mis en lien avec une augmentation du sentiment de pouvoir agir des jeunes, mais pas nécessairement face aux changements climatiques. Voici en exemple les propos d'un jeune rencontré en entretien de groupe :

J'ai senti que j'avais un grand pouvoir d'agir quand j'étais au primaire, en sixième année, et que j'étais président de l'école. Je sentais que j'avais beaucoup de pouvoir, même si j'en n'avais pas vraiment. Je sentais que je pouvais faire des choses dans l'école. (N1-3538-C)

La simulation des élections dans les écoles secondaires ressort également comme étant un moment très apprécié où les jeunes, tout en étant conscients qu'ils n'influencent pas directement les résultats des élections, sentent qu'ils ont un pouvoir d'agir.

Quand je votais, je sentais que mon vote allait peut-être pouvoir contribuer à l'élection, parce que tous les votes comptaient. Mais aussi, je sentais que mon vote allait amener ce parti-là à être élu. Et c'est le parti pour qui j'ai voté qui a été élu, le parti Québec Solidaire... C'était vraiment quelque chose. La jeunesse qui peut participer! ... On se sentait importants. (R2-44-50-V)

Ces jeunes ont alors l'occasion de cerner les préférences politiques de leurs pairs et de discuter avec eux. Cela incite également les personnes qui enseignent à en parler en classe, ce qui semble aussi très apprécié par les jeunes. De manière générale, celles et ceux qui s'engagent sur le plan politique le font parce qu'ils sentent qu'ils ont un pouvoir d'agir à cet égard. Ils soulignent également que la politique a un rôle central à jouer dans la problématique des changements climatiques.

Critique des partis politiques ou du gouvernement et inaction des gouvernements face aux changements climatiques

Dans les énoncés issus de cette sous-thématique, les jeunes critiquent l'un ou l'autre des partis politiques ou le gouvernement de manière générale. L'inaction des gouvernements fait partie des critiques principales suivie des décisions basées sur l'économie plutôt que sur l'environnement. Tous les jeunes ne mentionnent pas explicitement que cette inaction ou ces prises de décisions gouvernementales ont un impact sur leur sentiment de pouvoir agir. Certains le mentionnent clairement, comme dans l'énoncé qui suit, alors que d'autres se disent simplement déçus ou fâchés.

On a rencontré le ministre de l'environnement à l'événement jeunesse sur les changements climatiques et il n'avait pas l'air intéressé par le fait que les changements climatiques existaient, puis on était tous là pour ça. Ce qui l'intéressait et le plus important de ce qu'il a dit, c'est qu'il était content d'être là et qu'on allait faire un changement. Mais ce qu'il ne comprend pas, c'est que

c'est lui qui devait développer les idées puis, comme cela, créer un espoir. Parce que c'est lui le ministre! Mais ça ne me fait pas sentir capable d'agir! (K1-406-414-B)

Une jeune souligne qu'elle croyait, étant jeune, que les politiciens pouvaient tout faire, mais elle est maintenant déçue en se rendant compte que ce n'est pas le cas.

Moi c'est surtout une déception que je ressens de voir qu'un gouvernement ne peut pas nécessairement régler tous les problèmes, parce que c'est sûr qu'il y a d'autres enjeux en parallèle. Donc le changement climatique rentre dans plusieurs autres des problèmes qu'ils ont à régler. Je peux comprendre que pour la génération avant nous, ça ne soit pas le problème numéro un à régler. Plus tard, quand on va essayer de faire quelque chose, le gouvernement ne sera pas de notre côté. Donc, je ressens un peu de déception. Quand on est petit, on se dit que les politiciens peuvent tout faire, mais peut-être pas. (R1-317324-N)

Désir d'être entendu par le gouvernement

Toujours au regard du contexte politique, certains jeunes mentionnent également leur désir d'être entendus par les différents partis politiques. Ils ont l'impression de s'exprimer sur la place publique sans que leur voix ne soit prise en considération. Afin d'augmenter leur sentiment de pouvoir agir, quelques-uns des jeunes interrogés ont, en ce sens, soulevé la nécessité que cette voix soit entendue : « Nous, les jeunes, aurions besoin de savoir que notre voix est entendue sur le plan politique. » (P2-116-F).

Quelques jeunes mentionnent également que le gouvernement devrait faire davantage confiance à la population. Cette confiance pourrait mener à des actions significatives menées par la population et ces jeunes se disent prêts à y prendre part, comme le jeune suivant l'exprime : « Je suis d'accord, si le gouvernement nous faisait confiance, on sentirait qu'on a un pouvoir, on aurait plus de pouvoir et on aiderait la population. » (C1-290-291-H). Ces jeunes se disent donc davantage portés à aider la population lorsqu'ils sentent qu'on leur fait confiance et qu'on leur accorde une part du pouvoir.

Droit de vote

Des jeunes rencontrés en entretien soulignent spontanément, et parfois dès le début de l'entretien, que d'avoir le droit de vote à 16 ans augmenterait leur sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. Ils aimeraient avoir une voix dans le choix du gouvernement puisqu'ils sentent que les décisions prises aujourd'hui influencent directement leur avenir. Certains précisent qu'en ayant le droit de vote, ils seraient davantage considérés par les partis politiques⁵⁹ et auraient ainsi davantage le sentiment de pouvoir agir. Au sein du groupe de jeunes qui parlent du droit de vote, certains ressentent de l'espoir face à l'avenir puisqu'ils ont l'impression que leurs pairs feront des choix qui se rapprochent davantage de ce qu'ils considèrent comme important. Le simple fait de penser à ces prochaines années augmente leur sentiment de pouvoir agir.

Je pense que j'ai senti que j'avais un grand pouvoir d'agir quand je me suis rendu compte qu'on était la prochaine génération puis que c'était de notre pouvoir d'agir dont il était question. J'ai senti cela quand j'ai réalisé qu'on était ceux qui allaient pouvoir, par exemple, voter aux prochaines élections, puis qu'on allait être la prochaine génération à pouvoir décider. (P2-12-15-F)

Quelques-uns précisent que la façon d'envisager la politique et les partis politiques changera lorsqu'ils seront majoritaires. Moins de préjugés seront entretenus envers les partis politiques et une implication politique plus grande se fera sentir.

Pouvoir des gouvernements et des citoyennes et citoyens

Quelques jeunes disent entretenir un sentiment de pouvoir agir plus faible que les autres face aux changements climatiques en raison de la perception qu'ils ont de leurs gouvernements. Ils perçoivent que ceux-ci ont, soit un pouvoir beaucoup plus grand que le leur, ou ont simplement « tout le pouvoir » face aux changements climatiques. Ce pouvoir serait, selon eux, mal utilisé. Les changements climatiques seraient

⁵⁹ Comme cela sera présenté dans la section suivante, cette idée ne fait toutefois pas l'unanimité chez les jeunes interrogés.

essentiellement une question de politique de l'environnement et ils ne pourraient pas arriver à y faire quelque chose, n'ayant aucun rôle à jouer dans les décisions politiques : « Changer les décisions du gouvernement, ce n'est pas à nous de faire ça. On ne peut pas y arriver. On n'est pas libres d'agir comme on veut. » (P2-424-425-F). Le droit de vote, pour ces jeunes, ne leur apporterait pas le pouvoir nécessaire à des changements, contrairement à ce que pensent d'autres jeunes rencontrés, comme le précise ce jeune :

Le gros du problème des changements climatiques vient des grosses industries, puis des grosses usines. Ce sont des choses qui, même si j'ai le pouvoir de voter, vont quand même rester dans les mains d'un gouvernement ou des personnes qui ont de l'argent. Donc, même si on me donne le droit de vote et que je choisis pour qui j'ai envie de voter, ça reste quand même que le pouvoir sera toujours dans les mains de quelqu'un d'autre. C'est comme ça peu importe ton âge. Mes parents, ils ont le droit de vote et ils ne gèrent pas les pipelines. (R1-132-138-L)

En ce sens, la perception du pouvoir politique semble varier considérablement en fonction des jeunes rencontrés.

4.1.6 Place des jeunes dans le contexte légal et juridique

Au sein de la dernière dimension du sentiment de pouvoir agir que l'on peut mettre en relation avec les libertés d'opportunité et de bien-être, deux thématiques principales ressortent : 1) Les recours légaux des jeunes; et 2) Les changements nécessaires sur le plan juridique.

Recours légaux des jeunes

Quelques jeunes nomment des modèles, principalement d'autres jeunes citoyennes et citoyens, qui prennent le pouvoir face à leur gouvernement, par exemple en poursuivant en justice pour son inaction. C'est le cas d'un rappeur autochtone américain (Xiuhtezcatl Martinez) que des jeunes ont rencontré lors d'un rassemblement jeunesse sur les changements climatiques. Les jeunes qui racontent son histoire en

entretien le font avec beaucoup d'émotions, comme l'illustre un jeune qui s'arrête de parler, trop émotif :

L'une des personnes que je connais qui pose des actions en lien avec les changements climatiques et qui donne des résultats intéressants est le rappeur autochtone. C'est beau ce qu'il fait avec les 21 autres jeunes contre le gouvernement américain. Je trouve que c'est triste parce qu'il pourrait être en cour contre le gouvernement pour pouvoir avoir des parcs, pour avoir une école plus saine. Mais non, c'est pour respirer de l'air pur! Ce qu'on est censé avoir! Naturellement! Gratuitement! Mais là, il faut que tu prennes de ton temps pour aller contre le gouvernement pour pouvoir... (K1-596-607-B)

Les jeunes qui s'expriment sur le contexte légal et juridique le font également pour souligner la pertinence de nouvelles réglementations pour exiger des compagnies qu'ils respectent des normes environnementales plus strictes. Un jeune qui semble particulièrement impliqué sur le plan citoyen souligne également vouloir faire partie d'une organisation de lutte à l'illégalité. Comme il le précise dans l'énoncé suivant, il entretient un sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.

Je sens que j'ai un pouvoir d'agir face aux changements climatiques et ça se peut que je fasse partie d'une compagnie qui fait un geste humanitaire qui me tient vraiment à cœur. Quand j'aurai 18 ans, j'embarquerai dans la compagnie... *Sea Sheperd*. C'est une compagnie qui fait la lutte au braconnage et à la pêche illégale dans les océans... Même si c'est légal, il n'y en a tellement pas beaucoup... (C1-298-302-I)

Changements nécessaires sur le plan juridique

Afin d'augmenter leur sentiment de pouvoir agir, les jeunes sont nombreux à demander des réglementations plus sévères. Selon eux, ces réglementations devraient concerner la consommation, les industries et l'économie de manière générale. Comme précisé dans une section précédente sur le *contexte matériel et structurel*, ils demandent entre autres que les industries cessent ou diminuent l'utilisation des plastiques et styromousses. Ils demandent également que les produits vendus à plus faible coût

soient ceux qui sont plus écologiques et que les produits moins écologiques soient vendus à des coûts plus élevés. Ils sont conscients que, pour ce faire, des lois et règlements devront être mis en place. Ils demandent également des lois strictes pour les industries polluantes et une utilisation plus sensée des ressources du Québec :

On enseigne aux jeunes enfants à ne pas intimider et à ne pas rire des autres, pourquoi on ne peut pas leur montrer de faire attention à leur planète? Pourquoi on ne punit pas les gens qui ne font pas attention? On punit un jeune parce qu'il en intimide un autre, on punit un jeune parce qu'il n'a pas respecté les règles, pourquoi on ne punit pas les gens qui ne respectent pas notre planète? (N2-331-337-Y)

4.1.7 Place des jeunes dans le contexte scolaire

Une septième et dernière dimension du sentiment de pouvoir agir qui se rapporte aux libertés de bien-être et d'opportunités est l'école (ou le contexte scolaire) dans lequel évolue les jeunes interrogés. Cette dimension, ou ce grand thème, se divise en deux sous-thématiques : 1) Bien-être des jeunes en fonction de ce qui se fait déjà à l'école; et 2) Opportunités accordées aux jeunes à l'école.

Bien-être des jeunes en fonction de ce qui se fait déjà à l'école

La majorité des jeunes interrogés soutient parler des changements climatiques à l'école alors qu'une très faible minorité mentionne ne pas en parler du tout. Certains soulignent que les changements climatiques est un sujet qui intéresse les jeunes de manière générale. Cela n'empêche pas plusieurs d'être critiques de la manière dont on traite des changements climatiques à l'école. Près de la moitié des jeunes rencontrés en entretien de groupe mentionnent qu'à l'école, ils entendent uniquement parler de *connaissances* lorsqu'il est question de changements climatiques. Ils précisent devoir surtout écrire sur le sujet et déplorent le fait qu'ils devraient plutôt être *dans l'action*.

Selon certains, la façon d'aborder les changements climatiques à l'école ne leur montre pas qu'ils peuvent faire quelque chose face à la problématique. Une jeune va même jusqu'à parler de *lavage de cerveau* : « La façon dont ils nous présentent les changements climatiques à l'école ne nous donne vraiment pas l'impression qu'on a du pouvoir là-dessus. J'ai l'impression qu'ils nous font un lavage de cerveau » (R1-91-92-N). Cette dernière et quelques autres parlent de l'école comme d'un petit moule où on les encourage à se conformer. Un de ses collègues précise que l'école « bloque un peu la liberté de chacun » (R1-66-U). Ces jeunes se sentent soumis au pouvoir de l'école, ce qu'explique l'un d'eux en ces mots :

La responsabilité de l'école est aussi de pouvoir nous convaincre parce qu'ils sont nos supérieurs. On est tous dans une échelle de pouvoir. Il y a les étudiants, les professeurs, les directeurs, les directeurs des directeurs, la commission scolaire, puis ça va finir par le gouvernement. Mais si le gouvernement ne fait rien, la commission scolaire ne sera pas capable de rien faire, les directeurs et les professeurs non plus, puis nous, les plus bas, en termes de pouvoir, on n'a rien. On n'est pas capable de vouloir faire un changement parce que tout le haut nous pousse vers le bas. (K1-680-688-B)

Ce type d'éducation aux changements climatiques n'est toutefois pas vécu par tous. Certains ont effectivement une expérience tout à fait différente. Ils soulignent des exemples d'initiatives environnementales de l'école fréquentée ou d'autres écoles qui agissent comme des modèles pour eux. Ces jeunes se sentent pour la plupart investis d'un pouvoir au sein de leur école et se sentent tout à fait aptes à collaborer avec la direction de l'école ou les enseignantes et enseignants pour développer des initiatives environnementales. Ils sentent que l'école est prête à leur accorder des moyens, des ressources, du soutien, mais d'abord et avant tout, elle leur accorde de la confiance, dimension jugée très importante par les jeunes du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques.

Par exemple, une jeune souligne en entretien qu'elle doit parler prochainement à sa directrice d'un outil de tri des matières résiduelles qu'elle a pu découvrir dans une autre

école. Elle mentionne du même souffle – et de manière très enthousiaste et confiante – tout ce que l'école mène actuellement comme projets à saveur environnementale (ruches, serres, etc.). Elle laisse à penser que son idée d'outil de tri sera non seulement bien reçue par la direction, mais qu'on lui accordera la confiance nécessaire à la réalisation de cette action environnementale à visée collective.

Un autre raconte comment il est arrivé à faire changer les pratiques de son école pour la gestion des matières résiduelles :

Au début de l'année, j'ai remarqué qu'on ne se servait pas de la récupération à l'école. Il y avait déjà des bacs de recyclage dans l'école, mais le concierge les jetait dans les poubelles. J'en ai parlé avec mes enseignants et on a parti le projet de la récupération et du compost dans l'école. (C1-15-20-I).

Dans d'autres cas, les initiatives semblent plus ardues à mettre en place. L'un d'eux l'explique ainsi :

Comme exemple de chose compliquée à mettre en place, il y a le compost que nous avons mis en place l'année dernière à l'école. Il a fallu avoir l'autorisation de la direction. Ça n'a pas été si long, mais ensuite il fallait aller voir la commission scolaire et ça, ça a été beaucoup plus long. La particularité c'est que notre compost fonctionne avec celui de la ville. C'est surtout ça qui a été compliqué. Il fallait l'agencer avec la ville pour que le camion puisse le ramasser. C'est de la bureaucratie. Puis, après, il fallait avoir les fonds pour acheter les bacs. Mais, cette année, le comité environnement s'attaque plus aux bouteilles d'eau, qui est une autre aberration. (P1-583-589-G)

Cette thématique de la complexité de la mise en place d'actions environnementales revient très régulièrement dans les propos des jeunes et a déjà été abordée précédemment. Que ce soit pour l'obtention de supports à vélo, le retrait des machines distributrices de boissons individuelles, l'obtention d'abreuvoirs adaptées aux bouteilles réutilisables, l'utilisation de vaisselle lavable dans les cafétérias, la gestion efficace des matières résiduelles ou la participation à des manifestations, tous les jeunes

qui abordent cette thématique nomment ou décrivent de nombreuses initiatives tout à fait valables et pertinentes qui pourraient se déployer en milieu scolaire ou à l'extérieur de ce milieu. Certains les présentent à leur direction et reçoivent un bel appui, mais d'autres manifestent leur indignation face à la complexité soulignée à grands traits par les adultes avec qui ils interagissent à l'école ou face à la présence d'entreprises ou de produits non-écologiquement responsables dans les écoles. En ce sens, plusieurs jeunes soulignent la quasi-absence d'opportunités dans les écoles pour des actions environnementales qu'ils aimeraient accomplir. Il ressort toutefois de l'analyse que les jeunes qui se sentent libres et à qui on fait confiance à l'école sont ceux entretenant les plus forts sentiments de pouvoir agir.

Quand on te dit de faire ce que tu veux parce qu'on a confiance en toi, il n'y a pas plus grand pouvoir d'action que ça! J'en viens à comprendre que c'est moi qui mène. Cela fait que tu es débrouillard, tu es autonome, tu es responsable de ce que tu fais. C'est sûr que tu es fière de toi... Mais en même temps ça donne une certaine confiance en soi parce que tu te dis que si on t'accorde ce pouvoir-là, c'est que tu es capable de gérer ça. J'étais contente parce qu'il faut croire que je ne suis pas si mauvaise que ça. Il faut croire que les autres voient que je suis capable d'aller loin, que je suis capable d'être à mon affaire. C'est comme s'ils voyaient quelque chose de spécial en moi. (K2-55-78-W)

Opportunités accordées aux jeunes à l'école

De manière assez générale, lorsqu'on leur demande ce qu'ils désirent pour se sentir davantage capables d'agir face aux changements climatiques, les jeunes demandent un cours dédié à l'environnement à l'école : « Si je pouvais avoir ce que je veux pour me sentir davantage capable d'agir, je choiserais aussi de mettre en place un cours sur l'environnement. » (K2-472-E).

Les jeunes rencontrés demandent également des opportunités d'actions environnementales, des projets significatifs, des ressources, du soutien à leurs initiatives et que les diverses instances scolaires posent des actions cohérentes et écoresponsables. Ils désirent également que l'école les aide à faire des choix, à

développer leur confiance en eux et à développer leur sens de la responsabilité. Ils aimeraient de plus que l'engagement des jeunes soit davantage reconnu. Cela contribuerait au développement de leur sentiment de pouvoir agir, comme l'illustre cet énoncé :

À notre école, on ne promet pas assez l'engagement chez les élèves. Puis, surtout, on ne félicite pas ceux qui s'engagent. Juste d'avoir une petite tape dans le dos : « T'as fait ça, félicitations! » ou « Merci! », ça nous encourage à continuer. (P1-560-563-G)

Cette reconnaissance devrait également être accordée aux écoles qui font des efforts et s'engagent de manière écoresponsable : « Les écoles veulent bien paraître aussi. Si elles ne sont pas reconnues lorsqu'elles changent des choses, comme par exemple en faisant du compost, il y a de fortes chances pour qu'elles ne le fassent pas. » (K2-682-685-Q).

4.2 Libertés de processus et de réalisation

Dans les sections précédentes, les thèmes et sous-thèmes relatifs aux libertés de bien-être et d'opportunité ont été présentés. Les prochaines sections abordent quant à elles les diverses libertés de processus et de réalisation vécues par les jeunes interrogés. Ces diverses libertés réfèrent davantage aux jeunes en tant qu'individus et à leur capacité d'agir. Les énoncés qui réfèrent à ces libertés se divisent en sept thèmes ou dimensions du sentiment de pouvoir agir : 1) Responsabilité face aux changements climatiques, 2) Capacités à agir face aux changements climatiques, 3) Choix, 4) Contrôle, 5) Action face aux changements climatiques, 6) Résultats et 7) Réflexivité et introspection. Elles ont chacune une influence plus ou moins grande sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes rencontrés face aux changements climatiques. Dans les sections qui suivent,

chacun de ces thèmes sera détaillé à partir de sous-thèmes qui émergent de l'analyse des données. Ils sont également illustrés par des énoncés qui semblent les plus parlants. En voici un tableau (4.2) synthèse.

Tableau 4.2 Arbre thématique détaillé lié aux libertés de processus et de réalisation

Libertés de processus et de réalisation	
Responsabilité face aux changements climatiques	Conscience de la responsabilité collective et des injustices
	Conscience de la responsabilité individuelle
Capacités à agir face aux changements climatiques	Présence, absence ou conscience des capacités
	Convaincre, influencer, éduquer et argumenter
	Volonté, persévérance et efforts
	Courage
Choix	Conscience des choix ou des opportunités
	Absence de choix ou d'opportunités
	Conformisme ou non reconnaissance de la nécessité de changer
	Obligation d'agir
Contrôle	Contrôle direct
	Pouvoir efficace
Action face aux changements climatiques	Actions collectives non réalisées
	Actions collectives réalisées
	Actions individuelles non réalisées
	Actions individuelles réalisées
Résultats	Absence ou peu de résultats tangibles
	Reconnaissance et encouragements
	Réussite
	Satisfaction, plaisir, bien-être et fierté
	Regret
Réflexivité et introspection	Réflexion critique et analyse systémique
	Anticipation
	Solidarité : une valeur phare
	<i>Collaboration</i>
	<i>Aide et support des autres</i>
	<i>Écoute, compréhension et soutien</i>
<i>Ouverture, empathie et respect</i>	

4.2.1 Responsabilité face aux changements climatiques

Deux sous-thématiques principales ressortent de l'analyse des énoncés de ce premier thème qu'est la responsabilité face aux changements climatiques : 1) Conscience de la

responsabilité collective et des injustices; 2) Conscience de la responsabilité individuelle. Les énoncés classés dans cette dimension sont souvent en lien avec la dimension *réflexivité et introspection* qui sera présentée à la toute fin de ce chapitre des résultats. En voici de brèves descriptions accompagnées d'énoncés pertinents.

Conscience de la responsabilité collective et des injustices

Une majorité des jeunes interrogés aborde la question de la responsabilité collective en entretien. Ils soulignent que la conscience de cette responsabilité n'est malheureusement pas partagée par tous, comme l'illustre cet énoncé : « Ça nous concerne tous. Certaines personnes sont tellement préoccupées par elles-mêmes et leur petit bout de terrain, qu'elles ne veulent pas voir ce qui s'en vient. » (N2-236-242-Y). Ainsi, certains jeunes ont l'impression que plusieurs de leurs concitoyennes et concitoyens ne sont pas conscients de leur responsabilité collective, ce qui, pour plusieurs, constitue un problème.

D'autres établissent des liens positifs entre la conscience de cette responsabilité collective et leur sentiment de pouvoir agir : « En ayant d'autres amis ou d'autres qui sont conscientisés, qui ont les mêmes volontés que nous, nécessairement, on se sent plus capables d'agir » (P1-386-388-G). Lorsqu'ils parlent de collectivité, les jeunes réfèrent à deux formes de collectivité.

La première forme de collectivité en est une mondiale, représentée par les individus de différents pays. Les jeunes qui soulignent cette forme de responsabilité collective en appellent à une prise de conscience planétaire de l'importance de combattre ensemble les changements climatiques : « Il va aussi falloir que les gens se rendent compte que c'est pas parce que ça ne les touche pas directement dans leur ville ou dans leur pays, que ça n'a pas des répercussions ailleurs dans le monde. S'unir serait important aussi » (R1-212-216-L).

La deuxième forme de collectivité dont il est question en est une plus locale, représentée par toutes les générations résidant dans un même lieu. Un très grand nombre d'énoncés parlent des « autres générations ». Ils y distinguent les diverses générations de cette façon : la leur, les adultes, les personnes âgées, les plus jeunes qu'eux et leurs futurs enfants. Aussi, selon la plupart des jeunes rencontrés, les générations plus âgées n'en font pas suffisamment face aux changements climatiques, ne sont souvent pas conscientes de leur responsabilité face à la problématique et sont très conformistes. Cependant, pour ces jeunes, ce manque de sens des responsabilités, ils ne pourront pas eux-mêmes le reproduire face aux générations plus jeunes qu'eux :

Peut-être ça ne dérange pas grand-papa, mais c'est nous qui allons prendre sa place et on n'aura pas le choix d'agir. On ne pourra pas donner cette leçon-là à nos petits-enfants, de dire que les gestes qu'on pose n'ont jamais eu d'impact dans notre temps parce qu'on sait maintenant qu'ils ont un impact. (K1-572-575-B)

Cette responsabilité qui n'est pas prise par les générations plus âgées pèserait donc lourd sur les épaules des jeunes, comme l'explique cette jeune :

Il n'y a pas un grand pourcentage des personnes qui sont prêtes à changer qui sont des personnes âgées. Et s'il n'y en a pas suffisamment, c'est à nous de le faire. C'est à nous de le faire parce que nous sommes la dernière génération. (K1-713-717-B)

La presque totalité des jeunes se montre toutefois très compréhensive face à cette déresponsabilisation des groupes plus âgés. Cela se justifierait, pour l'un, par le fait « qu'ils n'ont pas vécu avec l'idée que, plus tard, leur planète va être détruite... » (K2-524-533-E), contrairement à eux. Cela ne les empêche toutefois pas d'être déçus, comme tend à l'illustrer l'énoncé suivant :

Je comprends ces gens-là qui sont dans la cinquantaine ou la soixantaine et qui ne veulent pas changer leurs habitudes parce qu'ils vont mourir dans 10, 20 ou 30 ans. Ça les concerne un peu, mais pas beaucoup, ça concerne leurs enfants et

leurs petits-enfants. C'est *selfish*. C'est de penser à soi-même sans penser à tous les autres. (N2-257-261-Y)

Certains jeunes déplorent donc que ces générations leur renvoient la balle et ainsi se déresponsabilisent : « On devrait pouvoir regarder les générations plus âgées que nous comme un exemple, mais non. On nous jette les informations pour qu'après ça soit à nous, mais ils pourraient entamer des choses mettons... » (R1-203-211-N). Pour l'un d'eux, de cesser de penser ainsi serait la meilleure façon d'augmenter son sentiment de pouvoir agir : « Pour me sentir davantage capable d'agir, j'aimerais que les gens arrêtent de se dire que les générations futures vont faire quelque chose et donc que ce n'est pas grave s'ils ne font rien. » (R2-308-309-V).

Pour d'autres, l'impact sur leur sentiment de pouvoir agir est différent. Pour un jeune, c'est l'idée d'un avenir rapproché sans une génération plus âgée pour leur faire la morale qui lui donne de l'espoir et lui fait dire que sa génération est capable de tout faire si elle le désire :

Ce qui me donne de l'espoir, c'est qu'on est jeune. Les *baby-boomers* qui ont le plus d'influence en ce moment s'en viennent pas mal vieux. (rires) Dans pas long, ils ne seront plus là pour nous faire la morale. Ils ne seront plus là pour voter et nous empêcher de changer les choses qui nous tiennent à cœur, notre génération. C'est vrai qu'on respecte moins l'autorité. Ce n'est pas une qualité tout le temps, mais ça peut devenir une force parce qu'on est même prêt à manquer l'école pour des raisons environnementales. On est assez jeunes pour se rendre compte que le gars qui s'est présenté pour Québec Solidaire, qui avait fait les manifestations lorsqu'il était au Cégep même s'il est jeune, il s'est présenté pour être ministre. Ça nous prouve qu'on est capable de faire n'importe quoi si on le veut. Je pense que c'est la qualité de notre génération... (N2-361-372-Y)

Peu importe sa forme, la responsabilité collective s'avère importante pour mettre fin aux injustices. L'accès à l'eau potable est un exemple d'injustice soulignée par quelques-uns : « Tu penses aux autres pays, qui ont cinq litres par personne par jour. Ils ont l'équivalent d'une bouteille d'eau comme vous avez pour son lavage, sa douche,

sa cuisine... » (C1-266270-I). Pour eux, il est important d'agir pour les plus vulnérables face à la crise climatique. Selon eux, on devrait le faire puisque, comme le précise une jeune : « Il n'y a personne de plus important que les autres dans le monde. » (K1-248-B).

La conscientisation demeure, selon plusieurs, un moyen pertinent pour augmenter le niveau de responsabilité collective :

Il faut leur rappeler que c'est collectif. Ils sont la même chose que nous, nous sommes la même chose qu'eux. Nous sommes des humains, puis pour l'instant, ça ne va pas si bien que ça pour nous. Il ne faut pas leur dire qu'ils ont tort et nous raison, il faut leur dire qu'ils sont comme nous. (K2-273-287-W)

De tous les jeunes rencontrés, un seul souligne ne pas reconnaître de responsabilité collective face aux changements climatiques. Voici un énoncé qui l'illustre :

Je ne peux pas me sentir triste face aux changements climatiques parce que ce n'est pas vraiment de notre faute. On a pollué, mais ce n'est pas vraiment de notre faute que ce soit devenu comme ça parce qu'on ne savait pas que ça allait avoir ces impacts-là. (C2-193-196-AA)

Selon ce jeune, nous ne pourrions pas *a posteriori* nous sentir responsables de quelque chose que nous avons causé si, *a priori*, nous n'étions pas conscients de cette responsabilité.

Conscience de la responsabilité individuelle

En plus de la responsabilité collective, plusieurs jeunes soulignent l'importance de la responsabilité individuelle pour faire face aux changements climatiques ou autres problématiques environnementales. Les raisons pour lesquelles cette responsabilité individuelle est importante varient en fonction des jeunes. Pour certains, elle passe par la conscience de l'impact de nos choix et de nos actions individuelles. Pour d'autres, il s'agit d'un devoir face aux prochaines générations. Certains mentionnent que leur

responsabilité individuelle est basée sur l'idée de *Si je ne le fais pas, qui va le faire?* D'autres mentionnent que, en se disant responsables, *il faut au moins essayer d'agir.* Pour y arriver, il faudrait sortir de la norme, s'affranchir des habitudes souvent trop bien ancrées ou être ouvert d'esprit. Cette responsabilité ne pourrait toutefois pas suffire pour mener à des actions, comme le souligne l'énoncé suivant.

Oui, j'ai l'impression qu'on a un pouvoir d'agir face aux changements climatiques, mais j'ai l'impression qu'on a davantage une responsabilité qu'un pouvoir. Comme beaucoup de pression pour faire ça, mais on n'a pas de pouvoir pour le faire, ni les ressources. (N1-236-238-C)

Les jeunes qui expriment cette idée se disent donc avoir une responsabilité individuelle face aux changements climatiques, mais ajoutent que, souvent, ils ne peuvent y répondre convenablement, faute de moyens, de capacités ou d'opportunités. Quelques-uns précisent également ne pas pouvoir être tenus responsables des actions ou de l'inaction des autres. Ainsi, leur liberté s'arrêterait là où commence celle des autres. Elles et ils soulignent toutefois la honte qu'ils entretiennent face à l'inaction ou au manque de cohérence des autres, qu'ils soient seuls, en groupes, appartenant à un gouvernement ou employés de compagnies. Ils se disent parfois honteux, fâchés ou trouvent cela déplorable. Pour certains, cela contribue à la diminution de leur sentiment de pouvoir agir.

4.2.2 Capacités à agir face aux changements climatiques

Une deuxième dimension du sentiment de pouvoir agir qui correspond aux libertés de processus et de réalisation concerne les capacités à agir face aux changements climatiques. Quatre sous-thématiques principales ressortent de l'analyse des énoncés de ce thème : 1) Présence, absence ou conscience des capacités; 2) Convaincre, influencer, éduquer et argumenter; 3) Volonté, persévérance et efforts; 4) Courage.

Présence, absence ou conscience des capacités

Lorsqu'ils abordent la question des capacités nécessaires pour faire face aux changements climatiques, quelques jeunes parlent entre autres du fait qu'ils ne sentent pas qu'ils ont ces capacités d'agir face aux changements climatiques. Ils sont conscients que des capacités sont nécessaires, mais avouent ne pas les avoir.

Ce qui me donne de l'espoir, c'est que notre génération, nous sommes tous d'accord pour se dire que ça urge et qu'il y a un changement à faire, mais on n'est pas capable de le faire et on n'est pas entendu par la génération au-dessus de nous. On est tous d'accord pour se dire qu'il faut faire ci ou qu'il faut faire ça, mais on ne sait ni comment le faire ni ce qui sera nécessaire pour que cela se mette en marche. (R2-550-555-D)

Ces capacités semblent toutefois, de l'avis de quelques jeunes, pouvoir se développer. Selon une jeune, il est de la responsabilité de chacun de trouver des moyens afin de les acquérir. Le fait de ne pas avoir de capacités dans l'immédiat ne devrait pas, selon elle, être une raison suffisante pour ne pas passer à l'action. Comme elle l'explique dans l'énoncé qui suit, ces capacités sont nécessaires au développement du sentiment de pouvoir agir :

C'est sûr que ça prend des capacités pour sentir qu'on peut agir! Si tu ne les as pas, il faut les acquérir. Il faut que tu te donnes la capacité de gérer une situation, que tu te donnes la capacité d'imposer un changement. (K2-301-303-W)

Selon la même jeune, le fait que des personnes de notre entourage nous fassent confiance et nous accordent des responsabilités ainsi qu'une liberté d'action peut suffire à nous convaincre que nous avons les capacités nécessaires pour agir :

Quand on te dit de faire ce que tu veux parce qu'on a confiance en toi, il n'y a pas plus grand pouvoir d'action que ça! J'en viens à comprendre que c'est moi qui mène. Cela fait que tu es débrouillard, tu es autonome, tu es responsable de ce que tu fais. Puis tu es responsable des autres aussi, ça donne une certaine autonomie. C'est sûr que tu es fière de toi parce que tu te dis : « Ha! C'est moi qui mène, c'est moi qui gère. » Mais en même temps, ça donne une certaine

confiance en soi parce que tu te dis que si on t'accorde ce pouvoir-là, c'est que tu es capable de gérer ça. C'est que j'ai la capacité de gérer ça. (K2-55-61-W)

Pour sentir que l'on peut agir, il faudrait ainsi que les autres aient confiance en nous, comme l'illustre cet énoncé : « Quand je sens que j'ai un pouvoir d'agir, c'est comme si les autres arrivaient à voir que j'ai des bonnes idées des fois et me faisaient confiance dans un projet » (C1-96-97-I). Lorsque les autres nous font confiance, naîtrait, selon quelques jeunes, une confiance en soi. Une jeune à qui son école a fait confiance en l'impliquant dans un vaste projet environnemental explique que cette confiance, elle peut la ressentir jusque dans les autres sphères de sa vie :

Avec tout ce à quoi on a accès ici à l'école, on peut faire ce qu'on veut! Puis avec la fierté vient la confiance en soi. Quand tu as confiance, tu sais ce que tu fais, tu as confiance en tes idées et en tes choix. Donc, peu importe ce tu fais, par exemple, tu t'achètes une auto, tu as confiance en ton choix parce que tu sais que tu as déjà eu l'occasion de te pratiquer ailleurs à faire des choix et tu as développé ta confiance en toi. (K2-94-99-Q)

Ces capacités, comme une jeune le précise dans l'énoncé qui suit, une fois développées, peuvent s'appliquer dans plusieurs sphères de sa vie :

Oui, je pense que cet événement où j'ai senti que j'avais un grand pouvoir d'agir peut avoir une influence sur autre chose dans ma vie parce que, une personne qui développe de l'autonomie ou qui est plus indépendant et débrouillard dans une situation, généralement, elle va l'acquérir pour tout le temps. Ça va être pareil partout où il va aller. Peut-être pas de la même façon, mais sa personnalité ne changera pas parce qu'elle change de milieu. Par exemple, si tu es plus autonome au travail, souvent, tu vas être plus autonome à la maison, tu vas t'occuper de plus de choses. Tu as une responsabilité. Tu peux alors te dire que c'est toi qui agis et que tu as le droit de faire ça. (K2-84-93-W)

Mis à part cette jeune qui a développé, grâce au milieu scolaire dans lequel elle évolue, une grande croyance en ses capacités, quelques autres se disent confiants à l'idée que les jeunes d'aujourd'hui soient en mesure de développer les capacités nécessaires à

l'action face aux changements climatiques. Ils le soulignent entre autres en référant à des modèles de jeunes engagés qu'ils ont, comme Greta Thunberg.

Convaincre, influencer, éduquer et argumenter

Certains parviennent à nommer plus précisément quelques capacités qui leur semblent nécessaires dont les capacités à *convaincre, influencer, éduquer et argumenter*. D'ailleurs, à la question « Si tout était possible, qu'aimeriez-vous avoir à votre disposition pour vous rendre capable d'agir comme vous le désirez face aux changements climatiques? », l'influence a été soulignée quelques fois comme une capacité à développer. Les énoncés qui soulèvent ces capacités particulières ont donc été classés dans ce sous-thème.

L'idée de devoir convaincre les autres revient souvent dans les propos des jeunes comme une capacité permettant de faire face aux changements climatiques. Plusieurs des jeunes qui la soulignent avouent également ne pas y arriver et être découragés, comme en témoignent les énoncés suivants :

Des fois ça me bouleverse un peu, que d'autres ne comprennent pas, d'essayer de les convaincre en quelque sorte. (P1-99-107-A)

Je ne pense pas que je sois capable de changer l'avis des gens de mon entourage qui se fichent des changements climatiques. (P2-80-S)

J'essaie de dire à mes parents d'arrêter d'acheter des bouteilles d'eau en plastique, des caisses de bouteilles d'eau en plastique, mais ils s'en foutent! (C1-368-369-I)

C'est quasiment plus simple de faire des gestes au quotidien, parce que c'est dur de convaincre quelqu'un... (P1-486-494-A)

Lorsqu'ils parlent de la nécessité de convaincre ou d'influencer les autres, les jeunes ciblent régulièrement les personnes plus âgées qui sont, selon eux, moins conscientisées face aux changements climatiques, mais parlent également de camarades, de jeunes du primaire ou de *monsieur et madame tout le monde*. Mis à part ceux qui trouvent cette tâche trop difficile et ont abandonné, certains autres retirent une

fiereté à l'idée d'avoir pu contribuer à influencer les autres, comme pour cette jeune : « Dans ma famille, j'ai réussi à sensibiliser ma grand-mère et ma sœur. Maintenant, ma grand-mère influence mon grand-père (rires). Il ne manque que mes parents. C'est dur (rires) » (K2-571-574-Q).

Le fait de réussir à convaincre et influencer et donc de voir d'autres poser à leur tour des gestes semble très gratifiant pour les jeunes et contribue au développement de leur sentiment de pouvoir agir, comme dans l'exemple qui suit : « Puis tu le sais que tu fais partie des projets qui ont influencé d'autres projets à se construire. À ce moment-là, tu es encore plus fière, ton sentiment augmente » (K2-47-48-Q). Cela contribue également à donner de nouvelles idées d'actions qui pourraient aider davantage à la sensibilisation, comme l'explique celle-ci :

Je pense que c'est à cause de l'influence de chacun qu'on parle plus des changements climatiques. ... Je pense que l'année prochaine, on va faire une grande conférence au primaire. Comme ça, on les sensibiliserait. Je pense que ça a commencé à cause des études qui ont agi comme une alerte : il faut faire quelque chose. À un moment donné, tout le monde va être sensibilisé. (K2-331-341-Q)

Pour augmenter cette capacité à convaincre ou à influencer, savoir bien argumenter est souligné par un petit nombre de jeunes comme étant d'une grande importance : « Il faut avoir confiance en soi, je suis d'accord, mais il faut aussi pouvoir bien argumenter les raisons qui supportent notre idée. Il faut arriver à les rendre claires pour les autres. » (N1-116-119-P). La capacité à argumenter son point de vue devrait ainsi pouvoir être développée pour convaincre les autres, mais aussi, comme le précise ce jeune, pour se positionner de manière plus adéquate face à un sujet complexe comme celui des changements climatiques :

Quand on est capable d'argumenter, ça nous prouve que notre opinion est basée sur quelque chose qui se tient. Si j'essaie de défendre mon opinion et que je ne suis pas capable de l'expliquer, elle n'est pas très solide et personne ne va me

croire. Si je suis capable de la défendre et que ça fait du sens, c'est déjà mieux. (N1-128-132-R)

Finalement, le fait de faire partie d'un groupe semble contribuer à faire sentir aux jeunes qu'ils ont davantage cette capacité d'influence. En ce sens, quelques jeunes nomment des exemples où, lorsqu'ils sont en groupe, ils se sentent davantage capables d'influencer et de sensibiliser les autres.

Volonté, persévérance et efforts

D'autres capacités, celles de faire preuve de volonté, de persévérance et d'efforts sont soulevées par les jeunes comme contribuant à leur sentiment de pouvoir agir. Les jeunes qui s'expriment en ce sens soulignent par exemple que de s'engager face aux changements climatiques demande de la volonté et qu'ils apprécient être accompagné d'autres jeunes qui possèdent ces mêmes volontés. Notamment un jeune mentionne que : « Le fait d'être avec des gens qui ont les mêmes ambitions, les mêmes volontés me donne un plus grand pouvoir d'agir » (P1-170-G).

Au-delà de la volonté, la persévérance semble également importante, entre autres parce que certaines actions peuvent prendre un certain temps avant de porter fruit. L'exemple de Greta Thunberg est d'ailleurs régulièrement associé à cette idée de persévérance, comme dans cet énoncé :

Il faut que tu sois persévérant pour faire comme Greta parce qu'au début, tu te fais juger. Tu es toute seule devant, tu es laissée à toi-même, tu te demandes si c'est une bonne idée ou non. Tandis que s'il y a 340 personnes en arrière de toi, tu te dis « Youpi! On va manifester! ». Mais au début, elle est toute seule. (K1-283-287-B)

La capacité de faire des efforts semble également importante dans le développement du sentiment de pouvoir agir. Ces efforts peuvent être faits par soi-même, comme il est illustré ici : « Si tu fais des efforts individuellement, tes amis vont peut-être te voir en

faire et ça pourrait se propager » (P2-481-482-S) ou par les autres, comme le mentionne ce jeune : « En voyant les efforts des autres, tu te dis, moi aussi, je pourrais faire ça! Moi aussi, je pourrais me dépasser. Puis, plus tu en donnes, mieux tu te sens. » (K2-720-721-W). Quoi qu'il en soit, ces efforts semblent contagieux et devraient donc, selon ces participantes et participants aux entretiens, être encouragés.

Ces efforts devraient toutefois, pour faire du sens et stimuler l'espoir, engendrer des résultats positifs. En ce sens, la volonté, la persévérance et les efforts seraient nécessaires, mais non suffisants. Il est à noter que ces résultats peuvent être de réussir à influencer une autre personne, comme l'illustre l'énoncé suivant : « Ce qui me donne de l'espoir, ce sont les efforts que je vois qui sont mis par les autres » (K2-719-Q). Cette dimension du sentiment de pouvoir agir est donc à mettre en relation avec celle des *résultats* qui sera présentée dans une prochaine section.

Courage

Une autre sous-thématique liée à la dimension de la *capacité* est le courage. Pour les quelques jeunes s'étant exprimés en lien avec cette sous-thématique, il peut s'avérer nécessaire d'avoir du courage pour faire ce qui est juste, pour aider les autres et pour *rendre le monde heureux*. Une d'elles l'explique à l'aide d'un exemple :

Il faut aussi du courage pour sentir qu'on peut agir. Le courage d'agir. Par exemple, si une dame âgée tombe, il faut que tu aies le courage d'aller la voir. Certaines personnes n'aiment pas ça aider, mais dans la vie, il faut rendre le monde heureux. (C1-191-195-I)

Il serait donc important de « sortir de notre zone de confort » (K1-89B), de « ne pas avoir peur de ce que les gens vont penser » (K1-373-B), d'« avoir de la force mentale » (C1-176-I) et parfois même de défier les règles ou les normes établies. Deux jeunes en particulier se sont dit prêts, chacun à leur façon, à enfreindre les règles : « Aujourd'hui, j'ai été chanceux, je n'ai pas croisé de surveillant dans l'école en sortant mon cabaret

de la cafétéria. Normalement, il faut que j'amène mon dîner dans un emballage en styromousse. » (P1-613616-G), « Oui, j'aimerais faire partie de la compagnie *Sea Shepard* pour aider les océans et réveiller les consciences. En plus, eux autres, ils y vont de la manière forte. Ils immobilisent les bateaux en tirant des cordes dans les hélices. » (C1-311-313-I).

Toutes ces capacités, que cela soit la capacité de convaincre, d'influencer, d'éduquer ou d'argumenter, la volonté, la persévérance, les efforts ou le courage sont en bonne partie affaire d'impression ou de sentiment. Elles dépendraient beaucoup, si l'on se fie aux propos des jeunes, du regard et des actions des autres. Le fait de voir les autres faire des efforts à la suite des nôtres, le fait que l'on nous fasse confiance ou le fait que d'autres partagent notre volonté peut tout changer dans notre façon d'envisager nos capacités. Cette impression, cette conscience ou ce sentiment s'avère également d'une grande importance dans la prochaine dimension, celle du *choix*.

4.2.3 Choix

Une troisième dimension du sentiment de pouvoir agir qui appartient aux *libertés de processus et de réalisation* est celle du *choix*. Les jeunes ont, dans les énoncés classés dans cette thématique, abordé les sous-thématiques suivantes : 1) Conscience des choix ou des opportunités, 2) Absence de choix ou d'opportunités, 3) Conformisme ou non reconnaissance de la nécessité de changer et 4) Obligation d'agir.

Conscience des choix ou des opportunités

Le *choix* s'avère être une dimension importante du sentiment de pouvoir agir qui revient régulièrement dans les propos des jeunes interrogés. Les jeunes en parlent entre autres pour expliquer qu'ils sont conscients des choix qu'ils ont à faire. Selon certains de ces jeunes, ce n'est toutefois pas tout le monde qui est conscient des différentes possibilités qui s'offrent à eux. En voici un exemple :

C'est un choix de se dire : « Je continue à polluer puis je m'en sacre » ou « Je vais faire plus attention ». Mais ça, ce n'est pas un pouvoir aux yeux de tout le monde. Tout le monde devrait avoir ce pouvoir-là, ce choix-là, mais on dirait que tout le monde est trop fermé. Tout le monde ne veut pas sortir de la norme. Tout le monde se dit « Je veux continuer à m'acheter des vêtements de la première marque et je ne veux pas aller dans les friperies parce que c'est dégueulasse. » (K1-434-439-B)

Pour ce jeune, la notion de choix est présente, mais il n'est pas toujours perçu comme tel. Il est pourtant fondamental de sentir que l'on fait un choix en agissant d'une façon ou d'une autre. Le fait de choisir (et donc d'être conscient que l'on fait un choix) contribuerait, selon quelques-uns à augmenter notre sentiment de pouvoir agir : « Lorsqu'on peut faire nos propres choix, ça nous aide à sentir qu'on a un pouvoir d'agir » (C2-160-BB).

Ces choix peuvent être exercés sur le plan politique, par exemple : « Oui, mon pouvoir d'agir va être plus grand quand je vais voter parce que c'est plus concret si tu votes pour un gouvernement que tu choisis et pour un gouvernement plus vert » (N1-77-78-C), « Je suis impliqué aussi en politique partisane au fédéral. Puis, en congrès, quand on vote, juste le fait de voter des résolutions, tu sens que tu as un pouvoir » (P1-51-54-G). Ils peuvent aussi s'exercer, selon les exemples des jeunes, sur les aliments consommés, les vêtements ou autres biens de consommation achetés, la consommation de l'eau potable, les transports ou sur les façons de s'engager. Les jeunes arrivent ainsi à nommer plusieurs opportunités pour agir au quotidien en faisant des choix, que ce soit eux qui posent les gestes ou bien les autres (lorsqu'ils arrivent à leur faire prendre conscience de ces opportunités d'action).

Absence de choix ou d'opportunités

Quelques jeunes avouent ne pas sentir qu'ils ont le pouvoir d'agir face aux changements climatiques lorsqu'ils ne savent pas ce qu'ils pourraient faire de plus pour les changements climatiques. Ils pensent en ce sens faire déjà tout ce qu'ils peuvent et

se sentent donc démunis face à la situation actuelle, sachant que cela ne va pas en s'améliorant.

D'autres, sont conscients qu'un individu, un groupe, un gouvernement ou une organisation est responsable de cette absence de choix ou d'opportunités à laquelle ils font face. Ces jeunes se sentent également démunis dans ce genre de circonstances, comme dans l'exemple suivant :

J'ai senti que j'avais un grand pouvoir d'agir quand la direction de l'école a levé l'interdiction de manifester parce qu'avant, tu te sens vraiment impuissant face à la direction de l'école. Tu appartiens à la direction de l'école sur les heures de cours, donc tu ne peux pas décider de manquer tes classes, sinon tu as des répercussions. ... Tu te sens vraiment démis de ton pouvoir d'action parce que l'école te l'empêche, mais après ça, une fois que cette barrière-là a été levée, tu as un petit regain : j'ai la permission, j'ai le pouvoir d'agir, je peux y aller. (R2-103-109-D)

Ces jeunes que l'on a empêchés de manifester pour le climat sont nombreux et se sont exprimés régulièrement à ce propos dans les entretiens. Une majorité de ceux-ci exprime clairement que cela a eu un impact direct sur leur sentiment de pouvoir agir.

Cette sous-thématique est également intimement liée à plusieurs libertés d'opportunités et de bien-être abordées précédemment, libertés qui contribuent justement à offrir des occasions de choix aux jeunes. Par exemple, des jeunes avouent vivre cette absence de choix ou d'opportunités à la maison, lorsque les parents ne permettent pas aux jeunes de poser les gestes qu'ils désirent. D'autres s'expriment sur l'absence de ressources financières ou matérielles qui peut également contribuer à limiter le choix ou les opportunités comme l'illustre l'exemple suivant :

On a vu une famille zéro déchet qui habitait plus en ville. Ils ne font vraiment aucun déchet. Mais, eux, ils peuvent aller acheter en vrac. Nous, on ne peut pas vraiment faire ça ici parce qu'on n'a pas vraiment d'épicerie où tout est en vrac. Il y a quelques aliments, mais pas tout. Puis, il y a moins de personnes ici qui

font ça que dans les villes où il y a un programme pour faciliter ça et où c'est plus simple. (K1-494-500-O)

Conformisme ou non-reconnaissance de la nécessité de changer

Les jeunes rencontrés se sont également beaucoup exprimés sur *le conformisme et la non-reconnaissance de la nécessité de changer* comme étant des causes de l'inaction des individus face aux changements climatiques, et parfois, comme source de la diminution de leur sentiment de pouvoir agir. Un très grand nombre d'énoncés a été classé dans ce sous-thème.

Il faut d'abord mentionner que quelques jeunes se sont exprimés à savoir ce qu'est la norme, en voici quelques exemples : « La norme, ça veut dire de faire comme tout le monde » (K1-446-O), « La norme, c'est d'avoir du linge de marque » (K1-445-B), « La norme, c'est aussi d'avoir la coupe de cheveux à la mode ou le nouveau cellulaire à la mode » (K1-447-448-B). Parfois, cette norme, n'est pas nommée comme telle, mais elle se présente plutôt comme une mentalité ou une routine bien difficile à changer : « Pour les adultes, de s'acheter une caisse de 24 bouteilles d'eau, c'est incrusté dans leur routine, dans leur personnalité. » (K2-539-W).

Bien qu'étant la très grande majorité du temps associée à des comportements non écologiques, la norme peut parfois, pour certains jeunes, être associée à des gestes écologiques, qui ont été appris étant jeunes, qui sont posés par réflexe ou sans vraiment réfléchir, comme dans les exemples suivants : « Je ne sais pas pourquoi je pose ce geste-là de faire attention quand je jette quelque chose. Je pense que je ne serais pas normalement porté à le faire » (C2-261-CC), « Oui, je pose des gestes face aux changements climatiques parce qu'on me les a appris quand j'étais plus jeune » (C2-269-AA), « Pour ma part, je trouve que dans les mentalités... Par exemple, à l'école, on n'est pas nombreux à prôner un système moins capitaliste. La plupart va passer le restant de sa vie à entretenir ce qu'ils ont toujours connu » (R1-272-279-L).

Ces comportements conformistes des autres contribuent toutefois, généralement, dans les propos des jeunes, à une diminution du sentiment de pouvoir agir. Certains d'entre eux, comme dans le prochain énoncé, demandent donc que les gens sortent de ce confort et cessent de se conformer pour se sentir davantage capables d'agir.

Pour me sentir davantage capable d'agir, j'aimerais que les choses arrivent pour de vrai. J'aimerais que les gens arrêtent d'être sceptiques et dans leur confort de consommateurs excessifs (rires). J'aimerais qu'ils réalisent que tout le monde peut faire un changement même si c'est juste un petit changement. (R2-303-305-D)

Selon quelques jeunes, les individus se conformeraient par ignorance ou par non-reconnaissance de la nécessité de changer : « Ne pas changer ton cellulaire aux deux ans, juste ça, c'est correct. Quand ton forfait se termine à la fin des deux ans, encore beaucoup de gens ne savent pas qu'ils peuvent garder leur téléphone après l'avoir payé entièrement. » (R2-400-409-D), « Les adultes pourraient en faire plus, mais comme ils sont tellement convaincus que le fait d'acheter une caisse de 24 bouteilles d'eau ça ne change rien, ils vont simplement continuer à le faire. » (K2-535-538-E), « J'ai l'impression que les générations plus âgées ont une tête de cochon. Ils se disent que le monde est parfait comme il l'est présentement et que de toute façon on s'en fout des changements climatiques... » (C1-381-384-I).

L'idée que le conformisme est l'une des sources de changements climatiques va jusqu'à faire dire à quelques jeunes que le fait d'avoir des enfants correspond parfois à une forme de conformisme et devrait ainsi être mûrement réfléchi, surtout face aux changements climatiques. En voici un exemple :

C'est un peu égoïste de vouloir des enfants de nos jours. Souvent, les gens vont faire un enfant pour eux, pour rentrer dans le moule. On est une société où il faut que tu rentres dans le moule. Il faut que tu ailles à l'école, il faut faire des études, il faut avoir des enfants, une petite famille, il faut devenir grands-parents. Quand

tu es en dehors de ce moule-là, ça peut paraître étrange, mais au contraire... (P1-696-702-A)

Obligation d'agir

Une dernière sous-thématique en lien avec la dimension du choix qui ressort de l'analyse des énoncés est celle de l'*obligation d'agir*. Les quelques jeunes qui abordent l'obligation d'agir le font en mentionnant qu'eux-mêmes et leur génération n'ont pas le choix d'agir face aux changements climatiques. Pour ces jeunes, d'agir, plutôt que de simplement parler des questions environnementales, est un devoir comme l'illustre l'énoncé qui suit : « Je pense qu'on sent qu'on a quelque chose à faire face aux questions environnementales. Ça repose sur nos épaules. Il faut vraiment faire quelque chose, puis pas juste en parler. » (P2-55-57-F).

Cette obligation d'agir se justifie par l'impossibilité d'utiliser l'ignorance comme motif de l'inaction. En connaissant l'impact des gestes posés au quotidien, il devient impossible selon ces jeunes de ne pas agir, ils le doivent aux prochaines générations, comme le précise cette jeune :

Notre génération, on n'aura pas le choix d'agir face aux changements climatiques parce que peut-être que grand-papa, lui ça ne le dérange pas, mais c'est nous qui va prendre sa place, donc on n'aura pas le choix d'agir parce qu'on ne pourra pas donner cette leçon-là à nos petits-enfants, que ça n'a jamais rien fait dans notre temps. (K1-569-575-B)

4.2.4 Contrôle

Une quatrième dimension du sentiment de pouvoir agir qui se rapporte aux libertés de processus et de réalisation est le *contrôle*. Ce contrôle, nous l'exerçons, ou non, face aux diverses situations de nos vies quotidiennes qui sont liées de près ou de loin à la problématique des changements climatiques. Cette dimension a été divisée en deux sous-thèmes, le *contrôle direct* et le *pouvoir efficace*.

Contrôle direct

Tel que précisé dans le deuxième chapitre de cette thèse, le contrôle direct est le contrôle des procédures par lesquelles un individu fait des choix et agit en fonction de ces choix. Dans les énoncés classés au sein de ce sous-thème, les jeunes précisent que, pour sentir que l'on peut agir, il faut exercer un contrôle sur la situation. Selon l'une d'elle, « Pour sentir que l'on peut agir, il faut qu'on maîtrise la situation » (K1-87-B). Plus tard au cours de l'entretien de groupe, cette même jeune explique cette idée de maîtrise qu'elle ressent en ayant un fort sentiment de pouvoir agir. Elle le fait en donnant un exemple où elle vient en aide à une autre personne qui vit des moments difficiles :

Pour maîtriser une situation, il faut avoir de l'empathie, c'est-à-dire comprendre ce que l'autre ressent. Il faut être capable, avoir la maîtrise, avoir un pouvoir là-dessus. Puis il faut être capable de le maîtriser et donc savoir ce que ça peut faire. Puis tu sais que la personne peut aller mieux parce que tu maîtrises aussi la situation. Parce que tu sais à quoi t'attendre, tu sais où ça va aller. (K1-106-110-B)

Il faudrait donc, selon cette dernière, être capable de maîtriser une situation. Cette maîtrise, ou ce contrôle, serait intimement lié à la dimension du *choix* abordé dans la section précédente. En ce sens, on contrôlerait directement une situation, d'abord en faisant un choix, puis en mettant en œuvre, de la manière dont on le désire, les actions nécessaires à sa réussite.

Comme une autre participante l'explique, il est plus facile de contrôler les actions que l'on pose au quotidien, mais plus difficile de contrôler un problème aussi complexe que les changements climatiques qui sont la conséquence de notre négligence à tous.

Les changements climatiques sont la conséquence du fait que l'on a négligé l'environnement, donc par rapport aux changements climatiques, je ne fais rien. Parce que concrètement, les changements climatiques sont juste la conséquence. Mais on fait plein d'actions au quotidien pour l'écologie. Je prends l'autobus tous

les jours pour aller à l'école, ma mère fait ses courses à des boutiques écologiques, on achète en vrac. (R1-414-419-L)

Selon un autre jeune, de sentir que l'on peut agir voudrait dire de sentir que l'on peut faire une différence par le biais de nos actions. Cette différence, il est bien difficile de la sentir si l'on considère la problématique des changements climatiques dans sa totalité et sa complexité. Les jeunes disent donc faire des choix d'actions qu'ils arrivent à mieux contrôler. Mais même dans ces cas, il y a, selon plusieurs des jeunes, des éléments que l'on ne peut contrôler.

L'absence de contrôle sur la planète Terre ressort également dans les entretiens comme ayant un impact sur le sentiment de pouvoir agir de quelques jeunes. Ceux-ci avouent, par exemple : « Le monde est trop gros, donc je me sens impuissante face aux changements climatiques » (K1-338-B) ou « Les inondations par exemple, ça me fait un choc et ça me montre que la Terre est puissante. Si elle décide de se fâcher, on va perdre le contrôle en... On n'a aucun contrôle sur la planète Terre » (C1-227-231-I) ou « Je me sens impuissant face à la planète Terre qui va un jour nous montrer qu'on a atteint sa limite. On se sent tout démoli. » (C1-230-239-H).

Cet élément de contrôle revient régulièrement dans les propos des jeunes, mais rarement pour rendre compte d'un contrôle réel que les jeunes ressentent face aux changements climatiques. Cette dimension est davantage soulignée pour son absence dans diverses situations liées aux changements climatiques.

Pouvoir efficace

Tel que précisé au deuxième chapitre de cette thèse, le pouvoir efficace est exercé lorsque l'action se trouve en concordance avec ce qui est choisi et donc avec ce qui était prévu au départ, avant l'action. Il s'agit donc du pouvoir d'atteindre les objectifs que l'on se fixe. Pour se sentir en contrôle, en plus de pouvoir déterminer les procédures

lorsque l'on agit (contrôle direct), il faudrait également pouvoir atteindre les objectifs que l'on se fixe. Il faudrait donc, selon les jeunes, pouvoir anticiper le résultat des gestes posés. Voici un énoncé présenté dans la section précédente qui abordait la question du contrôle direct :

Pour maîtriser une situation, il faut avoir de l'empathie, c'est-à-dire comprendre ce que l'autre ressent. Il faut être capable, avoir la maîtrise, avoir un pouvoir là-dessus. Puis il faut être capable de le maîtriser et donc savoir ce que ça peut faire. Puis tu sais que la personne peut aller mieux parce que tu maîtrises aussi la situation. Parce que tu sais à quoi t'attendre, tu sais où ça va aller. (K1-106-110-B)

Cette jeune souligne l'idée de maîtrise d'une situation (*contrôle direct*), mais également celle de pouvoir efficace lorsqu'elle mentionne qu'il faut : « savoir ce que cela peut faire », « savoir à quoi t'attendre », « savoir où ça va aller ». Ce savoir représente l'anticipation de résultats.

Selon certains jeunes rencontrés, les résultats attendus lors de leurs actions face aux changements climatiques sont impossibles ou inatteignables. En voici quelques exemples : « Non je ne sens pas que j'ai un pouvoir d'agir face aux changements climatiques... Il y a des choses que tu ne peux pas changer. Par exemple, tu ne peux pas changer la température, le temps qu'il fait ou la chaleur » (C2-217-219-BB), « Je ne peux pas changer la température. S'il fait 40 degrés, il fait 40 degrés » (C2-223-BB), « On ne peut pas générer aucun déchet non plus, ça c'est impossible. » (P2-524-F).

Comme l'explique une jeune, dans l'énoncé suivant, pour sentir que l'on a un pouvoir d'agir, il faut donc pouvoir anticiper des résultats atteignables :

Pour sentir qu'on peut agir, il faut un but! Il faut un but parce que si tu veux agir sur quelque chose, mais que tu ne sais pas sur quoi, tu n'iras pas loin. Il faut que tu saches où tu t'en vas avant de partir. La motivation et l'encadrement, il faut que ça soit pour atteindre un but. Puis il faut que ton but soit atteignable aussi. Il

ne faut pas se dire : “Moi, demain, je colonise Jupiter!” Si c’est pour les changements climatiques, on va faire du pouce là-dessus. C’est sûr que j’aimerais bien claquer des doigts : demain, tout le monde a un char électrique, mais il va falloir passer par d’autres choses. Mais au moins je sais que j’ai un but, puis ce but-là, il faut le rendre collectif... (K2-273-287-W)

Cette jeune explique donc que pour sentir que l’on peut agir face aux changements climatiques, il faut d’abord se fixer un but et ce but, comme elle le précise ensuite dans l’entretien, doit être collectif parce que nous faisons tous face à cette problématique commune :

C’est ça. En fait, les humains, on est tous dans le même bateau. C’est pour ça que, justement, si tu as un objectif fixe, ça va être plus facile de l’atteindre. Puis à ce moment-là, la confiance augmente, ton pouvoir d’agir augmente, ça réussit et ça va bien. Un ne va pas sans l’autre. C’est pour ça que si tu n’as pas de but, tu te dis que tu aimerais ça changer les choses, mais tu ne sais pas ce que tu peux changer. Tu n’as pas une grande confiance en toi. Si on veut vraiment avoir un impact, on est mieux d’avoir un objectif fixe, puis de s’acharner dessus. (K2-290-299-W)

Le fait que d’autres personnes vivent des réussites est également souligné par les jeunes comme pouvant augmenter leur sentiment de pouvoir agir. La plupart de ces énoncés ont toutefois été également classés dans la dimension *résultats* et feront l’objet d’une prochaine section, mais avant, la dimension de l’*action* est présentée.

4.2.5 Action face aux changements climatiques

Une cinquième dimension du sentiment de pouvoir agir liée aux *libertés de processus et de réalisation* est celle de l’*action*, abordée par plusieurs des jeunes lorsqu’ils parlent de leur sentiment de pouvoir agir. Certains de ces jeunes reconnaissent clairement que l’action est centrale dans le pouvoir agir que nous avons en tant qu’individus et en tant que collectivité. Les prochaines sections présentent une synthèse des résultats d’analyse liés à chacune des sous-thématiques de l’*action* : 1) Les actions collectives non réalisées; 2) Les actions collectives réalisées; 3) Les actions individuelles non

réalisées et 4) Les actions individuelles réalisées. Ces sections présentent ce qui explique, selon les jeunes, qu'une action collective (action menée simultanément par plusieurs personnes ou au sein d'un groupe ou d'une communauté) puisse être ou non réalisée et ce qui explique qu'une action individuelle puisse ou non être réalisée.

Action collective non réalisée

Lorsqu'ils parlent d'action collective, les jeunes interrogés abordent les nombreuses raisons pour lesquelles certaines de celles-ci sont non réalisées. Comme cela a été précisé précédemment, le conformisme est l'une des raisons pour lesquelles certaines actions collectives ne sont pas menées à terme. Pour quelques jeunes, plusieurs de leurs camarades vont passer le restant de leur vie à se conformer en appuyant un système plus capitaliste. Pour d'autres, ce serait le *manque de bon sens* qui diminuerait les possibilités d'actions collectives. Une jeune l'illustre :

Par exemple, où j'habite, la coop vend un fruit, qui est déjà protégé par sa pelure parce que c'est un fruit, emballé dans du *Saranwrap* puis avec du styromousse en dessous. Il est aussi réemballé avec du *Saranwrap*. Tu as juste à le donner sans emballage pis c'est correct là! Tu le laves quand t'arrives chez-vous de toute manière. (K1-504-510-B)

Le manque de *leader* serait également l'une des raisons pour lesquelles les actions collectives seraient difficiles à réaliser. Pour ces jeunes, un *leader* dans leur entourage ferait toute la différence comme l'un d'eux en témoigne :

C'est banal parce que c'est juste une personne, un *leader*, qu'il nous faut pour se sentir capable d'agir, mais pour beaucoup, même presque pour toute notre école, ça ferait la différence. Tu nous mettrais LE *leader* de l'environnement en avant de nous et tout le reste suivrait. (K1-390-393-B)

Ce *leader*, ou du moins une autre personne, pourrait faire le premier pas que certains jugent nécessaire à l'action collective : « Oui je suis intéressée à agir face aux

changements climatiques, mais je ne suis pas intéressée à faire le premier pas » (K1-367-369-B).

Action collective réalisée

Lorsqu'ils parlent d'une action collective qu'ils ont réalisée, les jeunes soulignent régulièrement le sentiment de pouvoir agir qui en découle. En voici un exemple :

Je pense qu'un des moments où j'ai senti que j'avais un grand pouvoir d'agir, ce n'était pas le premier moment où j'ai senti cela, mais c'est justement quand on faisait notre projet environnemental puis que j'ai vu que si on participait tous ensemble, on pouvait réussir à faire quelque chose de gros. Je n'aurais pas pensé qu'on pouvait faire ça... Je ne pensais pas qu'on pouvait faire ça juste nous autres... (K2-13-18-Q)

Les mouvements, rassemblements et manifestations seraient également des manières de réaliser une action collective qui reviennent très régulièrement dans les propos des jeunes et qui sont très souvent liées à un fort sentiment de pouvoir agir. D'autres, tel qu'illustré dans les deux prochains énoncés, mentionnent que ces actions collectives sous forme de rassemblements ou de manifestations sont motivantes ou agréables.

À l'événement jeunesse sur les changements climatiques, on était 250-300 à avoir la même perception du monde. On se sentait moins seuls à dire que c'est important pour nous l'environnement, que l'on se sent dans notre école. Là c'est vraiment tout le monde partout dans le Québec qui veut agir, donc c'est motivant. (K1-323-326-B)

C'était le fun de pouvoir manifester, c'est comme ça que je me sentais. Les rues étaient pleines, pleines, pleines. C'était le fun, puis il y avait beaucoup de monde. Puis c'était beaucoup beaucoup de monde qui avait les mêmes convictions. Pas le même genre de personnes, mais on était tous rassemblés, puis c'était super pacifique comme manifestation. Il y avait plein d'enfants. C'était *cool*. (R2-112-115-D)

De manière cohérente avec ce que certains jeunes mentionnent au sujet des actions collectives qui sont non réalisées, la présence d'un *leader* revient quelques fois dans les propos des jeunes pour expliquer ce qui peut générer une action collective.

L'exemple de la jeune Greta comme *leader* est celui qui revient le plus fréquemment et qui est souligné comme l'une des raisons pour laquelle des actions collectives ont lieu, comme l'illustre l'énoncé suivant : « Même à Montréal, j'ai des amis, qui font la grève à chaque vendredi grâce à Greta. On les voit dans les rues encore. Je trouve que c'est vraiment une belle influence qu'elle a. » (N2-314-316-Z).

Action individuelle non réalisée

Comme pour les actions collectives, les actions individuelles ne sont parfois pas réalisées. Les jeunes rencontrés expliquent les raisons qui font que ces actions ne sont pas réalisées par eux-mêmes, mais principalement par les autres.

Pour des proches de ces jeunes, la problématique des changements climatiques est importante, mais pas de là à agir. Le passage à l'action n'est alors pas réalisé, comme l'illustre l'énoncé suivant : « Ça intéresse ma mère de faire du compostage, mais pas de là à se dire qu'on va vraiment faire attention. On en parle, c'est important, mais ça s'arrête là. » (K1-235-237-B). Elles et ils ne mentionnent toutefois pas les raisons plus précises qui ne poussent pas vers l'action, mais on peut supposer qu'elles sont diverses et liées aux autres dimensions du sentiment de pouvoir agir.

Pour d'autres, comme l'expliquent les deux jeunes suivants, les actions individuelles ne se posent pas parce qu'il est trop tard et qu'il n'y a plus rien à faire : « De notre côté, on se dit que si tout le monde s'y met, on pourrait y faire face. Mais on dirait que, pour eux autres, il est trop tard » (P2-85-86-T), « Je connais beaucoup de monde qui se disent qu'on est foutu et justifient ainsi le fait de continuer à prendre du plastique... » (N2-219-224-Z).

Le fait de se sentir seul et ainsi de sentir qu'on ne peut rien faire face aux changements climatiques ressort également comme une raison pour ne pas passer à l'action individuelle. Cet argument serait plus largement utilisé pour expliquer les inactions des

autres et même, selon un jeune, de la majorité : « La majorité s'en fout. Ils pensent que ce n'est pas eux seuls qui vont changer les choses. Mais, à mon avis, justement, si chaque personne pense ça, ça fait qu'il n'y a personne qui agit... » (K1-245-247-O). Tel qu'illustré dans l'énoncé qui suit, cet argument revient également chez quelques autres jeunes : « C'est ça, tout seul, on ne peut rien faire face aux changements climatiques » (C2-229-CC).

Finalement, d'après quelques jeunes, simplement pour bien paraître aux yeux des autres, des personnes de leur entourage déclarent mener des actions sans toutefois les appliquer réellement. Arrivés dans le confort de leur maison, ceux-ci ne passeraient pas à l'action, bien qu'ils se disent touchés et concernés par la problématique des changements climatiques et prêts à passer à l'action.

Actions individuelles réalisées

Les jeunes décrivent les raisons qui expliquent selon eux les actions individuelles qui sont réalisées face aux changements climatiques. Parmi ces raisons, on retrouve entre autres l'idée de vouloir faire une différence : « Plus on en parle en sciences, plus ça me conscientise. Je vais commencer à faire mon compost à la maison parce que je veux faire une différence, puis j'aimerais faire plus » (N1-294-296-P). Un autre jeune explique quant à lui qu'il agit pour ne pas se sentir impuissant.

Pour certains jeunes, lorsqu'ils posent ces gestes, le regard des autres peut avoir une certaine influence. Ils doivent alors en faire fi et surmonter ce manque de soutien de leurs pairs. Comme l'indique cette jeune, ce regard peut changer :

Au début, quand tu entreprends quelque chose, tu es seul, mais tu dois le faire même si le monde te regarde bizarrement ou si tu es différent. Il faut commencer à quelque part. Mais plus les gens trouvent que ce que tu fais a du sens et commencent à te suivre, plus ça te donne du courage pour continuer. (N2-132-138-Z)

D'autres jeunes, moins nombreux, trouvent les critiques des autres mobilisatrices. Ils se disent alors plus motivés à poursuivre leurs actions environnementales. Ces jeunes, comme dans le prochain énoncé, sont alors convaincus du bien-fondé de leurs actions individuelles :

Le fait que les gens critiquent les actions environnementales, ça peut me motiver. Quand tu vois du monde faire des choses négatives, tu te dis, moi, je vais en donner encore plus, pour montrer aux autres que ce n'est pas bien ce qu'ils font. Ce que moi je fais, c'est bien. (P1-257-259-J)

Une autre raison qui revient à quelques reprises dans les propos des jeunes rencontrés est que, s'ils ne posent pas eux-mêmes ces actions, personne d'autre ne les posera. Ils se sentent ainsi comme la génération à qui revient cette responsabilité : « C'est ça, si les plus vieux ne le font pas, il faut bien que quelqu'un le fasse à quelque part » (K1-570-571-O). Pour l'un d'eux, cela est générateur d'espoir : « Je pense que c'est les générations futures qui m'encouragent. C'est dur à dire, ce qui me donne de l'espoir! Si je ne le fais pas, ce n'est pas nécessairement quelqu'un d'autre qui va le faire. C'est peut-être ça! Sans généraliser » (P1-679-683-A).

4.2.6 Résultats

Une sixième dimension du sentiment de pouvoir agir qui se relie aux *libertés de processus et de réalisation* est celle des *Résultats*. Les énoncés se rapportant à cette dimension se divisent en six sous-thématiques que voici : 1) Absence ou peu de résultats tangibles; 2) Reconnaissance et encouragement; 4) Réussite; 5) Satisfaction, plaisir, bien-être et fierté et 6) Regret.

Absence ou peu de résultats tangibles

Les jeunes rencontrés en entretien ont régulièrement abordé la question des résultats obtenus à la suite de leurs actions ou à la suite des actions posées par d'autres face aux changements climatiques. La dimension des *résultats* en est une d'importance lorsque

l'on aborde les changements climatiques, entre autres puisqu'il s'agit d'un élément difficile à envisager, contrairement à des résultats face à d'autres actions à visée plus locale. Comme le mentionne une majorité s'étant exprimée pour parler des résultats, ceux-ci sont généralement absents ou peu visibles quand il est question des changements climatiques. Il est donc ardu de se sentir satisfait des résultats obtenus, comme le confirme une jeune : « Face aux actions que je pose, si je suis satisfaite des résultats? On ne voit pas la différence! » (K1-530-B).

Il est difficile pour l'une des jeunes d'être convaincue de son sentiment de pouvoir agir en raison de cette difficulté à percevoir les résultats des actions posées : « Oui, j'ai un sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques, mais je ne peux pas en être certaine. Je peux faire quelque chose, mais je ne sais pas si ce que je vais faire va donner quelque chose. » (P1-278-279-J). Pour quelques autres jeunes, le fait que nous ayons l'habitude, en tant que société, d'obtenir des résultats rapidement aurait un rôle à jouer dans le niveau de satisfaction face aux actions à visée écologique.

On fait partie d'une génération et même d'une société qui veut des résultats rapidement. Par exemple, mes pailles réutilisables, je les utilise et je les aime, mais je ne vois pas de tortues qui ressuscitent quand je le fais. Je ne vois pas de résultats directement. J'imagine que certaines personnes trouvent ça plus frustrant et pensent que les actions posées sont futiles et inutiles. Donc, certaines personnes sont encouragées en posant les actions, mais d'autres ne voient pas de résultats sur le court terme. (R1-395-401-L)

Selon ces mêmes jeunes, une solution serait de trouver des façons de présenter les résultats des actions posées, par exemple, en illustrant le nombre de contenants économisés ou le nombre d'animaux qui n'ont pas été mangés en une année à la suite de gestes posés. Ainsi, le fait de pouvoir documenter les résultats pourrait contribuer à rendre les individus qui posent des gestes davantage satisfaits. Certains demeurent toutefois conscients de la limite de la portée des gestes qu'ils posent, que ce soit face aux changements climatiques ou face à d'autres problématiques environnementales.

Reconnaissance et encouragement

Lorsqu'ils discutent des résultats des actions qu'ils posent, certains jeunes parlent de l'importance de la reconnaissance et de l'encouragement dans le développement du sentiment de pouvoir agir. Bien que cette reconnaissance ne soit pas ce qu'ils recherchent en posant des actions, celle-ci semble toutefois importante pour soutenir l'engagement de la collectivité. Voici comment l'explique une jeune : « Les humains, on est tous pareils! De là vient le soutien dont on parlait tantôt. Ça c'est de l'encouragement collectif! » (K2-390-391-W). En société, on devrait donc reconnaître et encourager les autres lorsqu'ils agissent. Aux dires de certains, l'école ne le fait pas suffisamment.

Si l'école, ou si ton éducation, te pousse ou t'encourage à t'impliquer, c'est sûr que l'école va avoir un pouvoir dans la lutte aux changements climatiques ou dans l'implication des jeunes. Si c'est dans les valeurs que l'école prône, que le système scolaire prône, c'est sûr que ça va avoir un impact sur toi. Si à chaque jour on te dit : « Tu devrais t'impliquer, tu devrais faire ci, tu devrais faire ça, c'est bon. Félicitations! », ça te pousse à continuer. (P1-438-444-G)

Comme mentionné dans la section portant sur la place des jeunes dans le contexte scolaire, les écoles elles-mêmes devraient également se voir davantage reconnues et encouragées pour leurs initiatives. En le faisant, le réseau scolaire contribuerait fort probablement, selon un jeune, à renforcer et multiplier ces initiatives porteuses et, par le fait même, à stimuler leur sentiment de pouvoir agir.

Réussite

Au-delà de la reconnaissance et de l'encouragement par des individus ou des structures sociales comme l'école, les réussites en tant que telles sont mentionnées régulièrement par les jeunes comme source d'encouragement. Selon les dires de quelques jeunes, en plus de faciliter l'engagement, elles contribuent au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes. L'énoncé suivant l'illustre.

Je n'ai pas senti que j'avais un grand pouvoir dès le début, mais le fait qu'on réussisse à faire le projet environnemental avec l'école m'a convaincu que j'avais un grand pouvoir d'agir. Au début, j'étais fébrile, je ne pensais pas qu'on allait pouvoir y arriver, mais finalement on a réussi. (K2-20-21-Q)

Quelques jeunes qui parlent de leurs réussites personnelles en entretien abordent aussi le fait que ces réussites pouvaient influencer les autres. Il serait donc possible d'établir un lien entre la dimension *résultat* du sentiment de pouvoir agir et *l'influence* qui ressort également entre autres au sein de la dimension des *capacités à agir face aux changements climatiques*. Voici un énoncé qui tend à l'illustrer.

Je me suis senti fière à cause de l'ampleur de la chose que j'ai pu faire avec les autres, de l'ampleur que ça a pris. Ça avait une grande ampleur puis ça pouvait aussi montrer aux autres qu'on pouvait réussir. Ça encourageait d'autres personnes à penser comme ça, ça influençait les autres. Je trouvais ça *nice*. (K2-35-40-Q)

Malgré leur grande pertinence, selon plusieurs jeunes rencontrés, les réussites des autres sont très peu, ou pas du tout, abordées à l'école. L'exemple de Greta Thunberg demeure celui qui est le plus abordé en classe lors des entretiens.

Satisfaction, plaisir, bien-être et fierté

Face à certaines de leurs actions, principalement celles pour lesquelles des résultats sont visibles, les jeunes se disent satisfaits, heureux ou fiers. D'autres disent se sentir bien ou éprouver du plaisir en s'engageant. Certains jeunes disent donc les poser parce que cela les rend heureux, comme l'explique ce jeune : « Je m'implique au sein de divers organismes à la fois parce que je me sens bien, mais aussi parce que je sens que j'ai un pouvoir. Pour contribuer à notre avenir, mais aussi parce que ça me rend heureux, c'est ce que j'aime. » (P1-61-62-G).

Ces sentiments, en plus d'être le résultat de l'action, pourraient ainsi mobiliser l'action. Ils pourraient, en ce sens, être intimement liés au sentiment de pouvoir agir. De plus,

dans les énoncés analysés, ces sentiments seraient régulièrement liés au rapport entretenu avec les autres : « Quand je sens que j'ai un pouvoir d'agir, j'ai un sentiment de fierté, j'ai confiance en les autres » (C1-94-95-H), ou par ce que l'on perçoit des autres : « En voyant les efforts des autres, tu te dis, moi aussi je pourrais faire ça! Moi aussi je pourrais me dépasser. Puis, plus tu en donnes, mieux tu te sens » (K2-720-721-W). La collaboration avec les autres dans les actions environnementales seraient également source de satisfaction, de bien-être ou de fierté comme l'illustre l'énoncé suivant :

Ma mère faisait moins attention à l'environnement avant. Maintenant, elle fait plus attention. C'est drôle, parce qu'on en parlait hier. Elle me disait : « Je commence à être fière de moi! ». ... Nous sommes quatre à la maison, donc, des fois c'est plus dur, mais maintenant, elle prend plus le temps de le faire. Ce sont de petites affaires comme ça sur lesquelles on avance et qui nous rendent fiers... (P1-447-455-A)

Ainsi, en fonction de l'analyse des propos des jeunes, un *résultat* à ne pas négliger en lien avec les actions posées face aux changements climatiques est la satisfaction, le bien-être ou la fierté qu'elles procurent.

Regret

Comme autre résultat possible des actions posées face aux changements climatiques, on retrouve le *regret* que plusieurs jeunes disent parfois éprouver pour des actions qu'ils posent. Ces derniers ne précisent toutefois pas si ce regret les amène à modifier leurs actions dans l'avenir. En voici un exemple :

Oui, cela m'arrive de regretter des actions que je pose. Par exemple, je suis quelqu'un qui commande beaucoup de choses en ligne, surtout des produits de beauté. Puis des fois, quand je déballe mes affaires et qu'il y a un petit carton, puis un autre par-dessus, je peux me demander pourquoi j'ai commandé ça. Donc je peux le regretter. Je ne regrette pas des actions que j'ai faites pour l'environnement, mais plutôt des actions que j'ai faites en général. (P2-514-520-F)

La consommation de biens non écologiquement responsables, une mauvaise gestion de leurs déchets ou le transport font partie des principaux regrets mentionnés.

4.2.7 Réflexivité et introspection

Une dernière dimension du sentiment de pouvoir agir concerne la réflexivité et l'introspection dont les jeunes ou les autres font preuve face aux changements climatiques. Trois sous-thématiques sont présentées dans cette section. Il s'agit de : 1) Réflexion critique et analyse systémique; 2) Anticipation et 3) Solidarité : une valeur phare.

Réflexion critique et analyse systémique

Lors des entrevues, les jeunes se sont régulièrement exprimés en proposant une réflexion critique sur la situation des changements climatiques. Ils ont par exemple souligné certaines injustices, pris position face à ces injustices et préconisé des transformations sociales pour y faire face. Cette réflexion critique semble bien présente chez les jeunes interrogés. Ils mentionnent également que davantage de réflexion critique pourrait contribuer à augmenter leur sentiment de pouvoir agir, tel que l'illustre l'énoncé suivant.

Si tu me donnais n'importe quoi pour me sentir davantage capable d'agir, et que je n'ai pas pour l'instant, du haut de mes 4 pieds 5, c'est de l'influence! De l'influence, parce que je ne veux pas faire de lavage de cerveau, ni de torture. Parfois, il y a des changements qui sont simples que les gens peuvent adopter et s'y habituer. Par exemple, on pourrait produire moins de vaisselle en plastique. Le plastique qui ne se recycle pas, je m'excuse, mais c'est quoi ça! Pourquoi ça a été inventé? Je préfère changer quelque chose à l'avis de tout le monde parce que ça ne fait pas de sens de payer pour des institutions que les gens s'entêtent à ne pas vouloir utiliser. Comme ça, il n'y aura pas d'injustice. Tout le monde va avoir de nouvelles habitudes à prendre. Personne ne va mourir du fait qu'on ne produit plus de pailles en plastique... (K2-434-450-W)

Certains jeunes tentent également de réfléchir à la problématique sociale des changements climatiques de manière plus systémique.

Il faudrait changer le système dans lequel on est... Pour que cela ait vraiment des répercussions durables... C'est bien de réduire nos émissions de GES à la maison, mais si l'industrie produit encore plein de plastique, ou encourage la surconsommation... Ce sont les choses encore plus ancrées dans notre culture qu'il faut changer si on veut qu'il y ait un résultat durable sur les changements climatiques. (R1-164-168-N)

Ces réflexions mènent parfois à des réflexions davantage stratégiques, c'est-à-dire où les jeunes proposent des idées d'actions novatrices. Ils arrivent ainsi à faire preuve d'imagination ou d'audace pour porter des initiatives qui, tel que mentionné précédemment, peuvent ne pas obtenir le soutien des autres. C'est le cas de quelques jeunes qui ont, entre autres, réussi à faire changer le système de gestion des matières résiduelles de leur école.

Anticipation

L'*anticipation* constitue une autre sous-thématique qui ressort de l'analyse des données liées à la dimension *réflexivité et introspection*. Il s'agit d'énoncés dans lesquels les jeunes parlent des résultats anticipés en fonction des actions qui ont été menées par le passé et qui sont menées actuellement. Ces actions ont, selon ces jeunes, un impact direct et important sur leur vie et, pour plusieurs, comme dans l'énoncé suivant, sur leur décision d'avoir ou non des enfants.

Je sens que nous, les jeunes, pouvons changer les choses parce que c'est notre avenir. Des fois, j'entends mes amis dire : « Je veux un enfant. ». Ok, tu veux un enfant, mais tu ne veux pas le faire vivre dans quelque chose qui va être poche pour lui. Tu ne veux pas lui faire vivre du stress puis des difficultés en lien avec les changements climatiques. C'est notre avenir! Ce sont nos vies! On ne sait pas, peut-être que ça va s'étaler sur 100 ans, mais peut-être aussi que ce sera dans 20 ans. On ne sait pas. (P1-217-223-A)

Pour certains, comme cette dernière jeune, cela ne diminue pas leur sentiment de pouvoir agir, ce qui ne veut toutefois pas dire qu'elle ressent un bien-être face à cette situation, bien au contraire. Pour d'autres, principalement ceux qui entrevoient l'avenir avec anxiété, il en est autrement. Cette anticipation de leur futur est donc liée au sentiment de pouvoir agir des jeunes, mais pas de la même façon pour tous les jeunes. Ce sentiment évoluerait également dans le temps, en fonction des événements vécus, d'où l'importance de le prendre en considération à l'école.

L'alarmisme et le fatalisme ambiant face aux changements climatiques semblent, tel que présenté dans le premier chapitre de la thèse, avoir fait sa place dans les propos de plusieurs des jeunes rencontrés. Les jeunes utilisent une rhétorique fataliste en précisant, par exemple :

Leur planète va être détruite. (K2-524-533-E)

Je ne suis pas sûr qu'on va sauver la Terre... Il ne faut pas rester là à ne rien faire pendant que la Terre est en train d'imploser. (N1-316-318-C)

C'est sûr qu'un jour, avec la situation environnementale planétaire, on va rentrer dans le mur. (C1-234-H)

On vit l'extinction de l'humanité. (N2-267-268-Z)

Plusieurs parlent également d'un moment précis où les humains perdront le contrôle, comme si les changements climatiques se produisaient intensément et subitement. Ils parlent en ce sens régulièrement du fait qu'il soit maintenant « minuit moins une ». Un jeune explique clairement, dans l'énoncé qui suit, que cette façon de penser diminue son sentiment de pouvoir agir.

Je ne sens pas que j'ai un grand pouvoir d'agir quand je me dis que c'est vraiment urgent, qu'on nous dit que c'est nous qui allons tout changer, mais qu'il faut vraiment agir vite. Puis je me dis qu'il reste quand même un petit laps de temps avant qu'on puisse voter et prendre des décisions. Je me demande s'il va être trop tard quand ça va être nous. (N161-65-C)

Finalement, l'espoir est, selon plusieurs jeunes, essentiel pour le développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. L'espoir serait intimement lié au sentiment de pouvoir agir. Voici deux brefs énoncés qui l'illustrent : « L'espoir, c'est totalement important pour sentir qu'on peut agir » (P1-390-A), « C'est comme ça dans tout, si tu n'as pas d'espoir, il n'y a rien! Tu ne peux rien faire. Dans tous mes projets, j'ai l'espoir de les accomplir, puis c'est ça qui me pousse à aller de l'avant... » (P1-393-396-J). Selon certains jeunes, l'espoir peut venir des exemples d'autres jeunes appartenant à un mouvement social ou faisant partie de leur entourage, comme l'illustre l'énoncé qui suit.

Dans les derniers mois, quand on parlait de changements climatiques et qu'on voyait que les jeunes étaient prêts à se mobiliser, ça m'a vraiment donné de l'espoir. Le gouvernement ne devrait pas avoir autant peur qu'on ne soit pas engagés, parce que, au contraire, on l'est et ça nous tient à cœur. Ça me donne de l'espoir pour l'avenir... (R1640-644-N)

Le fait que des projets naissent d'initiatives de jeunes et que ces projets donnent lieu à des résultats intéressants contribuent au développement du sentiment de pouvoir agir et se doit donc d'être encouragé. Comme précisé dans une section précédente, l'école aurait un rôle important à jouer dans l'espoir que les jeunes entretiennent, que ce soit par la reconnaissance et les encouragements qu'elle prodigue envers les jeunes qui s'engagent, par les réussites vécues par les autres qu'elle illustre ou par les réussites qu'elle arrive à faire vivre aux jeunes.

Solidarité : une valeur phare

Un élément qui ressort très fortement des énoncés analysés est le grand désir de solidarité pour faire face à la problématique sociale et environnementale des changements climatiques. Cette solidarité, valeur phare pour plusieurs jeunes, prend diverses formes qui seront présentées ici, dans cette dernière section du chapitre des résultats de cette thèse. Elle prend d'abord la forme de la *collaboration, de l'aide et du*

soutien des autres, ensuite celle de *l'écoute, de la compréhension et du soutien* et finalement, celle de *l'ouverture, de l'empathie et du respect*. Cette valeur sur laquelle devraient reposer nos actions mènent, selon l'analyse des énoncés, au développement d'un plus grand sentiment de pouvoir agir chez plusieurs jeunes et, ultimement, à plus de justice sociale.

Collaboration, aide et soutien des autres

Dans les énoncés classés au sein de cette sous-thématique, de nombreux jeunes soulignent d'abord l'importance de s'unir pour faire face aux problématiques environnementales. La collaboration, l'aide et le support reviennent comme étant essentiels pour développer un sentiment de pouvoir agir et pour agir ensemble. Le fait d'entretenir ces valeurs les aident à se sentir moins seuls, en tant que jeunes, face aux enjeux environnementaux. Elles peuvent prendre diverses formes, comme l'illustrent ces énoncés :

Pour sentir qu'on peut agir, il faut une personne qui est à côté de toi et qui veut t'aider. (C2-164-165-AA)

S'il n'y a pas de coopération, tu n'as pas de pouvoir. (K2-187-E)

Pour sentir que l'on peut agir, il faut de l'entraide. (K2-265-E)

Quand on sent qu'on a un pouvoir d'agir, on se sent quasiment du même calibre que les autres, on sait ce qu'on a à faire et on peut le partager avec les autres. (C1-86-87-H)

Il faut que le monde soit heureux dans la vie. Il faut qu'ils sentent que les autres peuvent faire quelque chose pour les aider et qu'ils ne restent pas plantés là à ne rien faire. (C1197-198-H)

Les jeunes qui détiennent déjà un fort sentiment de pouvoir agir semblent, comme celui qui s'exprime dans le prochain énoncé, déjà conscients de la communauté qui les entoure et des possibilités d'aide que cela représente. Cette jeune en particulier semble capable de réfléchir aux fondements de cette solidarité sociale qu'elle ressent et promeut dans toutes les sphères de sa vie.

Il ne faut pas oublier que, de toute façon, dans la vie, on n'est jamais tout seul. C'est toi qui prends la décision, ... mais tu n'es jamais tout seul. Tu n'es jamais tout seul, même dans des décisions personnelles. Par exemple, même si tu es adulte et que tu restes en appartement, tu peux toujours demander conseil aux autres. Mais, au final, c'est toujours toi qui choisis. Autour, c'est de l'aide que tu as. (K2-142-147-W)

Ceci étant dit, cette impression de ne pas être seul et de pouvoir compter sur les autres n'est pas partagée par tous.

Écoute, compréhension et soutien

Les jeunes font de nombreuses réflexions autour de l'écoute, de la compréhension et du soutien lors des entretiens. En tant que jeunes, plusieurs soulignent qu'ils aimeraient se sentir plus écoutés, compris et soutenus et reconnaissent également que, pour une société plus juste, ces valeurs sont essentielles. Se sentir important aux yeux des autres et être entendus lorsqu'ils font des choix permettrait aux individus de se sentir davantage capables d'agir. Un jeune en particulier reconnaît que la voix des jeunes est de plus en plus entendue, mais que beaucoup de travail reste à faire.

Les changements sociétaux ne sont pas mis en place, mais plus que jamais, on accorde la parole aux jeunes. Il va toujours falloir se battre pour notre temps de parole, pour notre position publique. Dans les sphères politiques, dans les sphères décisionnelles, ça va toujours être des personnes un peu plus âgées qui n'auront, pas toujours les intérêts des jeunes à cœur. Je pense que les populations de jeunes, dans l'histoire, ont toujours été obligées de se battre pour leurs droits. Aujourd'hui, plus que jamais, on nous accorde une place. Puis c'est pour ça que je dis que nous avons un pouvoir décisionnel au plan sociétal. (P1-291-300-G)

Ouverture, empathie et respect

Pour conclure ce chapitre de présentation des résultats, deux autres valeurs ressortent comme pouvant inspirer le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. En ce sens, l'empathie et le respect seraient des valeurs importantes à encourager selon quelques jeunes. L'empathie permettrait, selon deux jeunes, de mieux

comprendre les autres et les situations dans lesquelles ils évoluent afin de mieux pouvoir les aider. Elle donnerait lieu à une multitude d'apprentissages et permettrait de répondre aux besoins des plus vulnérables face aux problématiques environnementales. Le respect permettrait quant à lui de considérer les différentes postures face aux changements climatiques, par exemple, tel qu'il a été illustré précédemment, celle des personnes plus âgées qui n'ont pas grandi dans les mêmes contextes ou celles des individus vivants plus intensément les effets directs et dévastateurs des changements climatique

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre vise à présenter une interprétation des résultats à la lumière des différents écrits ayant inspiré la problématique ainsi que le cadre théorique et conceptuel de la thèse. Dans un premier temps, sont rappelés les éléments fondamentaux dont les jeunes disent avoir besoin pour sentir qu'ils peuvent agir face aux changements climatiques, à savoir qu'ils doivent par exemple se sentir importants, libres, entendus, fiers et soutenus. Dans un deuxième temps, les principaux constats issus de la conceptualisation du sentiment de pouvoir agir dans le cas des changements climatiques sont exposés et mis en lien avec le cadre théorique et conceptuel développé dans le cadre de cette thèse. Ceci nous amène entre autres à affirmer l'importance, pour le développement du sentiment de pouvoir agir, du bien-être, des opportunités et de la solidarité ainsi que l'impact considérable d'une visée de changement de comportements individuels sans analyse des causes structurelles des changements climatiques. Dans un troisième temps, ce sont les conditions favorables au développement de ce sentiment de pouvoir agir en milieu scolaire qui sont discutées. Ces conditions soulignent notamment l'importance de renforcer, à l'école, les différentes libertés de processus, de réalisation, de bien-être et d'opportunités des jeunes. Dans un quatrième et dernier temps, les limites de la recherche ainsi que des pistes de recherches futures en éducation au climat pour le développement du pouvoir agir sont présentées. Ces pistes invitent notamment à réfléchir l'éducation comme moteur principal de la résolution des problématiques environnementales.

Tel que souligné dans la problématique de recherche, l'éducation représente une voie incontournable pour faire face à la problématique des changements

climatiques et ainsi améliorer le sort de l'humanité (Field *et al.*, 2019; Gibert, 2020; Kwauk, 2020). L'éducation au climat fait toutefois face à de nombreux défis (Schreiner *et al.*, 2005) et laisse trop souvent chez les jeunes un sentiment de fatalisme et d'anxiété face aux changements climatiques (Lundholm *et al.*, 2013; Zeyer et Kelsey, 2013). Il s'avérait donc particulièrement important de s'interroger quant à la manière d'aborder cette problématique à l'école afin de contribuer à renforcer le pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques (Kwauk, 2020). Étant donné l'absence de consensus dans le domaine de l'éducation au climat quant au sens du concept de « développement du pouvoir agir », il a d'abord été nécessaire de définir les apports et les limites des concepts existants et réputés pertinents pour mieux le comprendre. Cette réflexion menée au deuxième chapitre de la thèse a fait ressortir la nécessité de l'émergence d'un nouveau concept en éducation au climat, celui de sentiment de pouvoir agir et la nécessité d'en proposer une articulation théorique fine.

Cette conceptualisation inédite, inspirée de différents domaines de recherche, tels que la psychosociologie et le développement social, nous a également permis de préciser les principaux axes de discussion abordés lors de nos rencontres avec dix groupes de jeunes de la fin du secondaire au Québec. Cette démarche s'est avérée particulièrement révélatrice quant aux principales dimensions du sentiment de pouvoir agir, telles que les jeunes rencontrés en parlent lorsqu'ils évoquent la question climatique.

Considérant l'objectif de conceptualisation poursuivi dans la thèse, il apparaissait important, lors de l'analyse de ces résultats, de veiller à une « mise entre parenthèses » des connaissances théoriques afin de ne pas imposer des « concepts et des explications qui sont déjà bien établis dans l'esprit du chercheur avant même qu'il soit en contact avec les données de terrain » (Guillemette, 2006, p. 45). Cette mise entre parenthèses des connaissances théoriques était nécessaire afin de

permettre une logique suffisamment inductive et un souci de rigueur scientifique. Le concept de sentiment de pouvoir agir n'étant pas préexistant dans la littérature consultée, les éléments conceptuels retenus préalablement ne devaient pas trop influencer la conduite de l'analyse thématique.

D'un autre côté, il a également fallu jouer de prudence afin de ne pas réinventer la roue, par exemple, en dédoublant les concepts préexistants. Certains éléments théoriques pouvaient avoir déjà été développés par ailleurs dans la littérature scientifique, par exemple en lien avec les concepts se rapprochant du sentiment de pouvoir agir tels que l'*empowerment*, l'agentivité ou le sentiment d'efficacité personnelle. Le deuxième temps de l'analyse qualitative a servi à atténuer ces risques. Un retour aux écrits scientifiques pertinents au domaine a donc été utile afin de rapprocher les thèmes émergents des éléments jugés pertinents dans la littérature.

La dernière étape de l'analyse, soit l'interprétation qui est présentée dans ce chapitre, illustre le pas de recul effectué afin de donner sens aux données analysées. Cette interprétation vise en effet à faire ressortir la contribution particulière des données par rapport aux études connexes relevées dans la littérature. De plus, l'exercice de synthèse mené permet de considérer l'ensemble des résultats et de les regrouper de manière systématique et originale (Creswell et Poth, 2018) afin de dégager : 1) les constats originaux de la recherche et 2) les conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire face aux changements climatiques.

Ce sont donc les principaux constats issus d'une synthèse des dimensions du sentiment de pouvoir agir qui sont formulés dans la prochaine section. Mais avant, un retour à certains résultats de la recherche permet de souligner ce que les jeunes

rencontrés ont à dire, explicitement, sur ce dont ils ont besoin pour entretenir un sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.

5.1 Ce dont les jeunes disent avoir besoin pour sentir qu'ils peuvent agir

Bien que toutes les questions des entretiens invitaient les jeunes à évoquer leur sentiment de pouvoir agir, deux questions en particulier les amenaient à s'exprimer de manière explicite sur ce dont ils ont besoin pour sentir qu'ils peuvent agir : « À ton avis, qu'est-ce qu'il faut pour sentir que l'on peut agir? Si tout était possible, qu'aimeriez-vous avoir à votre disposition pour vous rendre capables d'agir comme vous le désirez face aux changements climatiques? » Ces réponses peuvent éclairer ce que l'on pourrait tenter à l'école afin de développer leur sentiment de pouvoir agir. Soulignons que leurs propositions sont tout à fait cohérentes avec les conditions du renforcement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques qui ressortent de l'analyse. Les souligner ici permet de mettre en lumière l'une des contributions originales de la thèse, soit celle de porter la voix de jeunes, qu'ils soient engagés ou non face aux changements climatiques. Cela permet de valoriser cette prise de parole, et ainsi, mieux cerner leur identité, leurs expériences, leurs représentations et les sentiments divers qu'ils éprouvent face à la problématique. Une brève synthèse de ces propos est présentée à titre d'illustration dans la figure (5.1) qui suit.

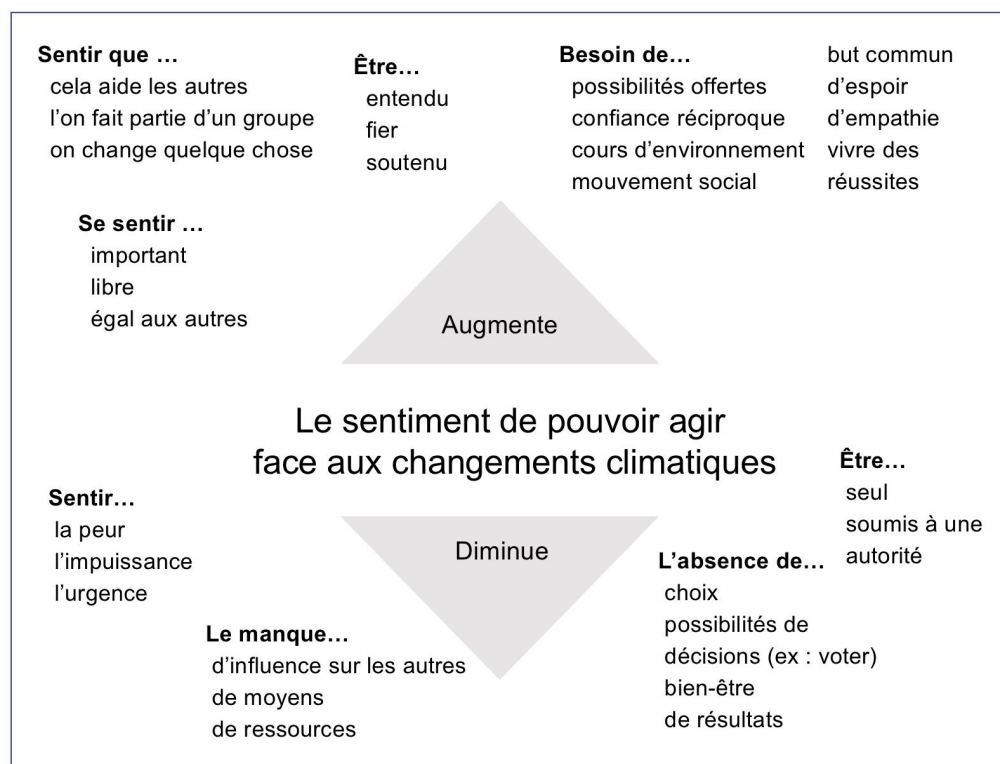


Figure 5.1 Ce dont les jeunes disent avoir besoin pour sentir qu'ils peuvent agir face aux changements climatiques et ce qui les en empêche

De manière générale, il en ressort que, pour contribuer à développer le sentiment de pouvoir agir des jeunes, l'école devrait les aider à se sentir bien, importants, libres et égaux aux autres. Elle devrait faire en sorte qu'ils soient entendus et soutenus et devrait contribuer à les rendre fiers. Les projets qu'ils mènent devraient les aider à sentir qu'ils aident les autres et qu'ils changent quelque chose. Ces projets devraient pouvoir être réalisés en groupe pour leur permettre de discuter, de faire des choix, d'anticiper les résultats et, ultimement, de vivre des réussites.

L'école devrait également faire confiance aux jeunes, leur offrir des possibilités, des moyens, des ressources et du soutien. Elle devrait les aider à se sentir forts et à développer des capacités, de la créativité, de la volonté et de l'espoir. Cela

pourrait entre autres se réaliser à travers un cours dédié à l'éducation à l'environnement ou, plus généralement, se manifester au quotidien, par une plus grande confiance et une plus grande liberté accordée aux jeunes. Cette liberté pourrait les aider à se mobiliser autour de buts communs. Si cela se réalise dans le contexte d'un cours ou d'un programme scolaire particulier, celui-ci ne devrait pas se centrer autour de la peur ou de l'urgence, mais plutôt autour des actions menées par les autres, de leurs réussites et de l'espoir qui en découle. Selon les jeunes interrogés, on doit cesser de leur faire sentir qu'ils sont soumis à une autorité, mais plutôt faire preuve d'empathie face à ceux et celles qui sont plus vulnérables (comme elles et eux qui devront vivre plus longtemps que nous, adultes, avec les conséquences de nos décisions).

Ces différentes recommandations, qui ont été clairement exprimées par les jeunes en réponse aux deux questions citées plus haut, rejoignent les principaux constats qui ressortent de l'analyse des résultats de cette thèse que voici.

5.2 Les principaux constats à propos des dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques

Bien que le sentiment de pouvoir agir ne semble pas reposer exactement sur les mêmes dimensions pour chaque jeune rencontré en entretien de groupe, et bien que ce sentiment semble également varier en fonction des contextes et expériences de vie, certains constats plus généraux peuvent néanmoins être formulés.

Un **premier constat** qui ressort des résultats obtenus en lien avec les dimensions du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques est la **nécessité de considérer, en éducation au climat, non seulement les actions qui peuvent être**

accomplis par les jeunes, et donc leur agentivité face à la problématique, mais également leur bien-être et les opportunités qui leur sont accordées. Dans une éducation au climat pour le développement du pouvoir agir, les jeunes devraient bénéficier de libertés qui leur permettent d'accomplir ou d'être ce qu'ils considèrent comme valables (Comim *et al.*, 2011) et, pour ce faire, des capacités liées à l'action et au bien-être devraient être prises en compte (Sen, 1985).

La synthèse théorique réalisée dans le deuxième chapitre sur le concept d'agentivité (Alkire, 2008; Blanchet-Cohen, 2008; Glithero, 2015; Hayward, 2012) a permis, préalablement à l'analyse, de faire ressortir la capacité, le contrôle, le choix, les résultats, l'action, la réflexivité et la responsabilité comme des dimensions importantes à considérer pour définir le sentiment de pouvoir agir. Ces dimensions ont effectivement trouvé leur place au sein des libertés de processus et de réalisation (agentivité) documentées à partir des propos des jeunes de notre échantillon. À titre illustratif, les jeunes interrogés ont mentionné que de développer des capacités, telles que celles de convaincre, d'argumenter, d'éduquer ainsi que d'avoir du contrôle et un but, leur permettait d'entretenir un plus grand sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.

D'autres dimensions, liées cette fois aux libertés de bien-être et d'opportunités, sont également apparues comme fondamentales et à prendre en considération puisqu'elles peuvent, à elles seules, avoir un impact majeur sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes. La santé physique et mentale des jeunes, le temps, l'accès à certaines ressources financières, matérielles et structurelles ou encore les opportunités sociales et politiques sont au nombre de ces dimensions qui réfèrent à ces autres libertés qui doivent être considérées dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Ces dimensions ne sont pas à négliger et, en ce sens, il convient de considérer que l'agentivité, liée aux libertés de processus et à la réalisation, ne peut représenter à

elle seule ce qui devrait nous préoccuper lorsque l'on désire mettre en place une éducation au climat pour le développement du pouvoir agir. Les libertés de bien-être et d'opportunité, qui ne sont pas forcément liées à l'action, doivent aussi être valorisées et prises en compte lorsqu'il s'agit d'éduquer les jeunes au climat. Ce premier constat constitue une contribution originale qui s'avère fort pertinente, à la fois pour la recherche en éducation au climat, mais également pour les milieux scolaires.

La considération du bien-être et des opportunités rappelle également l'importance de la prise en compte des dimensions affectives en éducation au climat pour le développement du pouvoir agir, ceci afin de prévenir et atténuer un sentiment de désespoir, de peur, d'urgence ou de fatalisme encore trop présent chez certains jeunes (Zeyer et Kelsey, 2013). À ce sujet, Kelsey et Armstrong (2012) avaient émis l'hypothèse que si l'on demandait prématurément aux jeunes de faire face à une problématique telle que les changements climatiques, problématique qui va bien au-delà de leur contrôle, cela pouvait contribuer à diminuer leur pouvoir agir. Les résultats de la présente thèse permettent de confirmer cette idée et d'illustrer que certains des jeunes rencontrés éprouvent effectivement un faible sentiment de pouvoir agir en raison de l'ampleur de la problématique et du manque de contrôle sur celle-ci. Il s'agit d'ailleurs de l'un des défis de l'éducation au climat pour le développement du pouvoir agir énoncés par Schreiner *et al.* (2005) et auquel l'école doit tenter de faire face. Comme Elshof (2010) le mentionne, aborder autrement, à l'école, les problématiques environnementales telles que les changements climatiques n'est plus une option, mais une nécessité, surtout lorsque l'on pense que certaines des pratiques d'enseignement actuelles renforcent des sentiments d'impuissance, de découragement et même de peur. Des propositions à cet égard sont d'ailleurs énoncées dans la prochaine section de ce chapitre.

Divers sentiments tel que l'espoir face à l'avenir (Ojala, 2012; 2016), la satisfaction, le bien-être (Comim *et al.*, 2011) et le plaisir (Gravel et Pruneau, 2004) s'avèrent plus mobilisateurs et sont associés par les jeunes à un fort sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques. Le fait d'éprouver des sentiments ou de vivre des émotions positives et émancipatrices en lien avec leur environnement pourrait, en ce sens, jouer un rôle fort important et devrait pouvoir être encouragé à l'école. Reconnaître l'importance des émotions et les prendre en compte, comme le préconise Nussbaum (2001) au sein du monde politique, s'avèrerait tout aussi nécessaire et fort pertinent pour le monde de l'éducation. Cette considération s'avère entièrement cohérente avec l'importance accordée ici aux libertés de bien-être et d'opportunités lorsque l'on désire mettre en œuvre une éducation au climat pour le développement du pouvoir agir.

Un **deuxième constat** qui ressort des résultats est **l'adéquation relevée entre l'importance accordée à la prescription de changements de comportements individuels (visée sociale de changements de comportements (Jickling et Wals, 2008))** de manière relativement conformiste et sans analyse approfondie des effets de ces changements sur les causes structurelles du problème **et la diminution du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques**. Effectivement, un modèle où il est attendu que les jeunes reproduisent un schéma social prédéfini par les adultes (Jickling et Wals, 2008) est largement décrié par les jeunes rencontrés, comme cela était aussi décrié par les jeunes rencontrés par Kenis et Mathijs (2012). Puisque les jeunes se considèrent parmi les principaux concernés par la problématique des changements climatiques (ils vont en vivre davantage les effets) (Corner *et al.*, 2015; Schreiner *et al.*, 2005), ne pas se sentir entendus ou ne pas être considérés comme crédibles dans les prises de décisions entourant cette question, mais devoir plutôt se plier à des prescriptions qui n'ont pas suffisamment de portée à leurs yeux, contribue à diminuer leur sentiment de pouvoir agir. De nombreux énoncés analysés dans la thèse pourraient servir ici

d'exemples. L'un d'eux est celui de quelques jeunes rencontrés dans une école en particulier et qui sont toutes et tous d'accord pour dire que l'école est comme un petit moule qui les encourage à se conformer, ce qu'ils regrettent.

Il ressort également de nos résultats qu'un modèle social plus participatif et d'action citoyenne (Glithero, 2015; Hayward, 2012; Sadler *et al.*, 2007), où le pouvoir serait partagé équitablement, favoriserait le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Un système social hiérarchique basé sur des structures sociales et politiques autoritaires et des relations de pouvoir importantes, mais socialement acceptées (Jickling et Wals, 2008), est donc ciblé par les jeunes rencontrés comme source de diminution de leur sentiment de pouvoir agir. Ces jeunes se sentent régulièrement soumis à des dynamiques de pouvoir qu'ils ne considèrent pas légitimes, que ce soit face aux institutions scolaires (Demers *et al.*, 2018), aux gouvernements (Fielding et Head, 2011), aux multinationales (Kenis et Mathijs, 2012) et parfois même aux adultes en général. Par exemple, un des jeunes rencontré soulignait qu'à l'école, il se considérait inscrit dans une dynamique de pouvoir dans laquelle ses collègues et lui considèrent n'avoir aucun pouvoir et être continuellement rabaissés. Ces dynamiques de pouvoir ressortent aussi dans le discours des jeunes lorsqu'ils parlent des acteurs engagés qu'ils considèrent comme des modèles qui, comme Greta Thunberg, critiquent le pouvoir établi et son inaction.

Dans le même sens, il est intéressant de reconnaître, dans les résultats de la thèse, la critique de la norme sociale (valorisant entre autres la surconsommation et l'individualisme) ou du capitalisme portée par certains jeunes. Ces jeunes qui reconnaissent l'importance de faire ce qui est juste, de sortir de la norme ou de leur zone de confort et de surmonter le manque de soutien des autres (Blanchet-Cohen, 2008) sont également tout à fait conscients des choix et des responsabilités que nous avons en tant qu'individus et société. Ils reconnaissent la nécessité de changer

les habitudes, de questionner le système en place (Sauvé *et al.*, 2018), de considérer les plus vulnérables et de leur accorder des opportunités et toutes les capacités (Sen, 2010) nécessaires à une plus grande justice sociale et environnementale. Par exemple, une jeune souligne que des changements favorisant les individus vulnérables sont nécessaires, comme dans la production et la distribution plus écologiquement responsable des biens essentiels (achat local possible, à plus faible coût, sans emballage, etc.). Ce type de changement viserait à limiter le fardeau de la responsabilité qui incombe trop souvent aux personnes vulnérables et à considérer davantage la responsabilité importante d'acteurs plus puissants qui, par exemple, produisent des biens non écologiquement responsables à plus faible coût.

Puisque la très grande majorité des jeunes reconnaissent la responsabilité de l'école dans la lutte aux changements climatiques, l'éducation semble une voie prometteuse afin d'arriver à questionner le système, imaginer un avenir plus viable et poser des gestes concrets pour la communauté. C'est d'ailleurs ce type d'éducation que plusieurs mentionnent avoir reçue et qui fait dire à certaines et certains d'entre eux qu'ils ont une obligation d'agir face aux problématiques environnementales telles que les changements climatiques. À leurs yeux, il est impossible de demeurer insensibles face aux injustices liées à la crise climatique. Une réflexion critique et une analyse systémique (UNESCO, 2017) encouragée par l'école pourrait, en ce sens, faciliter une nécessaire transformation sociale et écologique. Quelques jeunes rencontrés dans une école en particulier semblent avoir pleinement réalisé cette étape de réflexion critique et d'analyse systémique et s'inscrivent maintenant dans l'anticipation d'un avenir plus écologiquement viable. Le fait de pouvoir vivre au quotidien des réussites environnementales et d'évoluer au sein d'un milieu scolaire où elles et ils se sentent libres et où les adultes leur font confiance les pousse à avoir un fort sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.

À l'instar de ce qui est soutenu par Ballet *et al.* (2013), les résultats de la présente thèse soutiennent donc l'idée que les jeunes doivent être reconnus comme des acteurs à part entière dans la résolution de la crise climatique. En ce sens, **les jeunes interrogés demandent, afin d'augmenter leur sentiment de pouvoir agir, d'être considérés comme des interlocutrices et interlocuteurs valables.** À leur suite, il faut souligner, pour débiter le travail en ce sens, le nécessaire dialogue à initier ou à poursuivre entre les générations autour des changements climatiques, ce qui mène au troisième constat qui y est intimement lié.

Le **troisième et dernier constat** qui se dégage des résultats de la recherche doctorale est que les jeunes rencontrés reconnaissent **l'importance de la solidarité dans le développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.** La solidarité et d'autres valeurs associées, telles que l'ouverture, l'empathie, le respect et l'entraide, reviennent très régulièrement dans les propos des jeunes qui s'expriment sur ce qui encourage le développement de leur sentiment de pouvoir agir. Selon ces jeunes, il s'avère important, face à la crise climatique, de prendre le temps de comprendre le point de vue ou le contexte d'autrui afin de lui venir en aide ou de collaborer. Comme chez Hayward (2012) et Glithero (2015), quelques jeunes rencontrés dans le cadre de cette thèse réclament une éducation à l'environnement et aux changements climatiques qui mise sur une participation sociale (tant sur le plan de la consultation, de la prise de décision que de l'action) plus juste et équitable des jeunes. Cette participation sociale devrait être encouragée et développée à l'école et menée pour le bien-être de la communauté qui entoure l'école (Hayward, 2012; UNESCO, 2020). Ce faisant, des valeurs telles que la solidarité (UNESCO, 2020), ou, comme le soutiennent notamment Sauvé *et al.* (2018), la bienveillance, devraient être valorisées dans le cadre scolaire.

Il faut aussi rappeler que certains jeunes rencontrés se montrent compréhensifs à l'égard des générations précédentes qui n'avaient pas forcément, autrefois, toutes les connaissances pour juger de l'importance de la problématique des changements climatiques. Le fait de ne pas connaître peut, pour ces jeunes, justifier l'inaction des générations plus âgées. Ces jeunes considèrent toutefois porter eux-mêmes une lourde responsabilité, celle de devoir résoudre une vaste problématique, ignorée par le passé. Le fait de ne pas avoir en main les moyens, les ressources, les opportunités et surtout la crédibilité pour résoudre cette problématique est ce qui contribue, très largement, d'après l'analyse thématique des propos des jeunes, à une diminution du sentiment de pouvoir agir des jeunes. En ce sens, de sentir que cette responsabilité est partagée et que les autres générations se considèrent également concernées les aident énormément à entretenir un sentiment de pouvoir agir plus fort face aux changements climatiques.

Il semble donc logique que leur sentiment de pouvoir agir augmente lorsque des activités collectives, notamment celles qui rassemblent toutes les générations, sont réalisées et encouragées. Selon quelques jeunes, l'école a la responsabilité de valoriser ce type d'activités. C'est également ce que soutient l'UNESCO (2020) dans sa toute nouvelle feuille de route pour l'éducation au développement durable. De participer à des efforts collectifs au sein de leur communauté ressort comme ayant des effets positifs, comme l'a aussi illustré Hayward (2012). Cela permet aux jeunes de partager une volonté commune, de faire preuve de persévérance et de valoriser les efforts. Ainsi, le fait de rendre officiellement collectif un objectif précis de lutte aux changements climatiques au sein de leur communauté augmenterait le sentiment de pouvoir agir d'une majorité des jeunes rencontrés.

5.3 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes de la fin du secondaire face aux changements climatiques

Comme formulé dans le premier chapitre de cette thèse, il est moralement indéfendable que l'éducation formelle, telle qu'elle se réalise actuellement dans bien des milieux scolaires, contribue à renforcer l'anxiété et le découragement de la jeunesse face aux changements climatiques (Elshof, 2010). Afin de développer, à l'école, un véritable sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques, il faut reconnaître aux jeunes la liberté d'agir, ou non, en fonction de ce qu'ils croient devoir être accompli. Dans cette section, seront énumérées, dans quatre tableaux (5.1 à 5.4), des conditions favorables au développement de ce sentiment, lesquelles sont issues de l'interprétation des résultats. Rappelons que ces conditions favorables répondent au deuxième objectif spécifique de la thèse qui est de dégager, à partir des dimensions du sentiment de pouvoir agir, les conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. Cette interprétation découle elle-même de la mise en relation de l'analyse des propos des jeunes rencontrés et d'écrits scientifiques en éducation au climat et plus largement en éducation à l'environnement pour le développement du pouvoir agir. Ce type de présentation, sous forme de tableaux, a été préféré puisqu'il permet une organisation optimale des unités d'abstraction plus larges (Creswell et Poth, 2018) que sont ces conditions favorables.

Il faut d'emblée préciser que plusieurs de ces conditions sont déjà présentes dans les écoles secondaires du Québec, entre autres par l'entremise du programme d'*Éthique et culture religieuse* (MELS, 2008), ce programme occupant toutefois une place réduite dans la grille horaire. Certaines autres sont également bien mises en place dans certaines écoles du Québec par l'entremise du travail acharné d'enseignantes, d'enseignants, de directions d'établissement ou d'autres employés des écoles. Il faut donc, en parcourant les tableaux qui suivent (5.1 à 5.4), discerner

les conditions qui peuvent être mises en place, en fonction des contextes qui diffèrent grandement d'une école à l'autre au Québec.

Ces conditions favorables ont été regroupées selon les quatre formes de libertés qui devraient être développées chez les jeunes, soient les libertés de processus, les libertés de réalisation, les libertés d'opportunités et les libertés de bien-être. Celles-ci ne sont toutefois pas à considérer en vase clos puisqu'elles sont interreliées et toutes aussi importantes les unes que les autres. En ce sens, les unités d'abstraction se révèlent en cohérence avec le cadre théorique développé et inspiré de la théorie des capacités de Sen (2010).

Les premières conditions réfèrent davantage à la capacité d'agir des jeunes (leur agentivité) en soulignant plus spécifiquement les processus par lesquels ils peuvent en venir à décider d'agir ou non en fonction de ce qu'ils considèrent comme valable. Ces libertés de processus font entre autres appel à diverses compétences et capacités à développer, aux idées de responsabilité et de choix et aux résultats qui découlent des actions posées.

Tableau 5.1 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de processus

1. Conditions favorables liées aux libertés de processus	
1.1	Que l'on interroge, à l'école, les conceptions des jeunes sur les changements climatiques et que l'on s'intéresse aux défis inhérents à cette problématique particulière, telle que l'inertie du système climatique qui nous empêche de voir rapidement les résultats ⁶⁰ des gestes posés;
1.2	Que soient développées, les compétences d'analyse systémique, de résolution de problèmes complexes et d'esprit critique (UNESCO, 2017), notamment, que soit questionnée la norme sociale qui fait obstacle aux transformations profondes nécessaires face aux changements climatiques ou encore les règles et les barrières qui limitent les choix des jeunes (réflexivité et introspection);
1.3	Que l'école contribue à définir avec les jeunes l'idée de responsabilité collective face à la problématique sociale et environnementale des changements climatiques;
1.4	Que des espaces de réflexion soient pensés à l'école afin de trouver collectivement les moyens d'acquérir les capacités nécessaires pour faire face aux changements climatiques.
1.5	Que l'école contribue à illustrer des modèles d'engagement, de toutes les générations, face aux changements climatiques et, en ce sens, développer la conscience des choix et des opportunités qui s'offrent aux jeunes en matière d'action climatique;
1.6	Que l'on arrive à illustrer, en classe, les impacts des gestes posés, mais également la portée des actions (individuelles ou collectives) et ses limites, afin que les jeunes puissent mesurer le contrôle qu'ils et les autres ont face aux changements climatiques (Schreiner <i>et al.</i> , 2005).

⁶⁰ En gras sont indiquées les dimensions principales auxquelles réfèrent ces énoncés de conditions favorables. Cette représentation n'est toutefois pas exhaustive. D'autres dimensions peuvent également être interpellées au sein de ces conditions.

En second lieu, ce sont des conditions référant aux libertés de réalisation, et donc directement à l'action, qui sont illustrées. Elles correspondent à ce qui peut être mis en place pour faciliter les actions environnementales portées par les jeunes.

Tableau 5.2 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de réalisation

2. Conditions favorables liées aux libertés de réalisation	
2.1	Que soit davantage encouragé et reconnu le leadership environnemental à l'école et, en ce sens, que l'école valorise ou crée des opportunités de réaliser des projets significatifs (par exemple, de faire vivre des réussites environnementales collectives à l'école);
2.2	Que soient définis, collectivement, à l'école, des buts atteignables et réalistes (voire locaux et communautaires) en matière de lutte aux changements climatiques (contrôle), et que les jeunes soient appuyés dans leur recherche des moyens permettant d'atteindre leurs objectifs;
2.3	Que l'école soit tournée vers sa communauté et que les actions liées à la lutte aux changements climatiques puissent servir au bien-être de toutes les générations et des plus vulnérables qui entourent les jeunes;
2.4	Que des efforts soient déployés afin de diminuer la complexité structurelle ou la bureaucratie auxquelles font face les jeunes lorsqu'ils désirent poser des actions de nature environnementale au sein de leur école;
2.5	Que ces actions collectives en milieu scolaire soient orientées vers le plaisir, la satisfaction, la fierté et le bien-être (résultats); qu'elles soient mises en réseau pour être partagées dans plusieurs milieux scolaires.

En troisième lieu, sont rassemblées les conditions en lien avec les libertés d'opportunités. Celles-ci sont en relation avec les différents contextes dans lesquels gravitent les jeunes et qui devraient offrir diverses possibilités et occasions aux jeunes de s'exprimer, de réfléchir et d'agir.

Tableau 5.3 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés d'opportunités

3. Conditions favorables liées aux libertés d'opportunités	
3.1	Que les jeunes soient considérés, au sein de l' école et de la communauté (structures sociales), comme des interlocutrices et interlocuteurs valables, crédibles et légitimes dans les réflexions entourant les changements climatiques;
3.2	Que l' école contribue à multiplier les occasions où l'on porte la voix des jeunes sur la question climatique;
3.3	Que les jeunes se voient accorder davantage de confiance, de liberté et de ressources (matérielles ou financières) (et ceci vaut aussi pour les enseignantes et enseignants à qui l'on doit accorder davantage de confiance, de liberté et des ressources) lorsqu'ils se prononcent ou s'engagent face aux changements climatiques;
3.4	Que les jeunes soient impliqués de manière réelle, juste et équitable dans les prises de décision qui les concernent directement à l'école, entre autres pour ce qui est de l'élaboration des codes de conduite à l'école (Demers et al., 2018) (politique);
3.5	Que soient renforcées les possibilités d'implication politique des jeunes à l'école et dans la société (Hayward, 2012) et que soit analysée, en classe, la réponse du politique aux demandes des jeunes, la pertinence de nouvelles réglementations (juridiques) plus strictes sur le plan environnemental, l'exercice du droit de vote et les recours légaux des jeunes qui sont plus vulnérables face aux changements climatiques.

Finalement, les conditions en lien avec le bien-être sont évoquées. Elles tentent de remettre à l'avant-plan la pertinence de s'intéresser aux dimensions affectives du sentiment de pouvoir agir et à ce qui peut mener à l'espoir, la fierté et la solidarité, malgré les défis difficiles à relever que supposent les changements climatiques.

Tableau 5.4 Conditions favorables au développement du sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques plus particulièrement liées aux libertés de bien-être

4. Conditions favorables liées aux libertés de bien-être	
4.1	Que le bien-être physique et psychologique des jeunes (Comim, 2011; Sen, 1985) soit considéré comme fondamental lorsque l'on réfléchit en classe aux changements climatiques;
4.2	Que l'école contribue à l'anticipation, par les jeunes, d'un avenir viable, par exemple en adoptant une pédagogie de l'espoir (Freire, 1987) et en réfléchissant à la rhétorique fataliste très présente en société et à ses impacts;
4.3	Que soient davantage mises en valeur les possibilités offertes au Québec ou dans les communautés locales (atouts, forces, capacités ou ressources) pour atténuer les changements climatiques et que celles-ci contribuent à nous rendre fières et fiers;
4.4	Que soient encouragées, en classe, l'expression sur les valeurs, les émotions ou les sentiments lorsqu'il est question d'environnement (Nussbaum, 2001; Winograd, 2016); par exemple, dans le cadre d'ateliers de philosophie, de développer sur l'idée du bien-commun (voir par exemple Sauvé <i>et al.</i> , 2018) ou du courage de faire ce qui est juste;
4.5	Que les jeunes soient amenés à réfléchir, à l'école, à leur propre sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques et à déterminer ce qui pourrait contribuer à le développer;
4.6	Que l'école devienne un lieu empreint de solidarité sociale, qui fait la promotion d'une société plus juste et égalitaire, et où les jeunes et les adultes sont appelés à écouter les autres qui s'expriment et font des choix éclairés.

Comme le précisent par ailleurs quelques-uns, certaines écoles où nous avons pu rencontrer des jeunes devraient être davantage reconnues pour leur contribution exemplaire au développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes. D'autres milieux d'éducation devraient pouvoir bénéficier d'un soutien adéquat des instances politiques pour renforcer ce volet de leurs interventions scolaires et

parascolaires. Diverses recommandations à ce sujet ont déjà été formulées par d'autres chercheuses et chercheurs en éducation à l'environnement (Field *et al.*, 2019; Kwauk, 2020; Sauvé *et al.*, 2018). Par exemple, Kwauk (2020) soutient que les écoles manquent d'un soutien adéquat pour intégrer des considérations environnementales, à la fois sur le plan organisationnel et pédagogique. Des démarches ont été entreprises en ce sens au cours d'un projet pilote dans lequel nous avons été impliquée (Potvin et Bader, 2020). Dans leur *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*, Sauvé *et al.* (2018) proposent quant à eux :

Des milieux d'enseignement où les modes de vie et de gestion interne sont cohérents avec les apprentissages souhaités en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : des milieux qui adoptent une politique et des pratiques d'écoresponsabilité institutionnelle, et qui valorisent la participation et la gestion démocratique, de même que l'engagement éclairé dans les débats publics concernant le bien commun. (p. 23)

L'UNESCO (2016; 2017; 2019; 2020) fournit également, depuis quelques années déjà, des pistes pour l'éducation au climat qui nous semblent, à l'issue de cette interprétation des résultats, en cohérence avec un possible développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes. Par exemple, la nouvelle feuille de route pour l'éducation au développement durable (2020), présente comme domaine d'action prioritaire (domaine 4) celui de « reconnaître les jeunes en tant qu'acteurs clés de la réponse aux défis de la durabilité et des prises de décision qui s'y rapportent » (p. 3). On y suggère entre autres de revoir le rôle des établissements scolaires en les tournant davantage vers la communauté, de favoriser la collaboration et la solidarité de tous autour des causes défendues par les jeunes et d'associer pleinement ces derniers à toutes les étapes de mise en place de projets environnementaux. De nombreuses dimensions du sentiment de pouvoir agir ne semblent toutefois pas être bien représentées, en particulier dans les objectifs d'apprentissage correspondant à l'objectif de développement durable relatif à la

lutte contre les changements climatiques (ODD 13) (UNESCO, 2017). Pensons par exemple à des dimensions affectives liées au bien-être des jeunes, qui en sont absentes et qui semblent fondamentales ou à une rhétorique de changements de comportements individuels qui demeure présente, bien qu'accompagnée d'une proposition de réorganisation des structures sociétales.

Les conditions favorables présentées dans cette section, qui constituent un apport particulièrement original et novateur de la présente recherche, pourrons, nous l'espérons, inspirer les milieux de l'éducation, mais également, plus généralement, la prise en compte de l'éducation dans la résolution des problématiques environnementales.

5.4 Limites de la recherche et pistes pour de futures recherches

Au terme de la présentation de l'interprétation des résultats, il importe de faire ressortir les principales limites perçues de la présente recherche. Une première limite à mentionner concerne l'absence de certains éléments que l'on aurait pu anticiper dans les résultats selon les écrits en éducation au climat. L'un d'entre eux, à savoir leur rapport à la nature et le lien affectif qui peut être renforcé par sa fréquentation, est reconnu en éducation à l'environnement comme étant un facteur important d'engagement écocitoyen, documenté entre autres par Chawla (1998). Les jeunes n'ont effectivement pas parlé spécifiquement, lors des entretiens, de leur amour de la nature ou du temps passé à l'apprécier et à la côtoyer. Il faut toutefois préciser qu'aucune question n'était planifiée en ce sens. Cela aurait donc pu faire l'objet d'une question afin de vérifier son importance dans le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. De la même manière, des questions plus spécifiques sur la place des conceptions et connaissances sur les changements climatiques (somme toute peu

présentes dans le discours des jeunes rencontrés) auraient pu en dire davantage sur l'importance de cet aspect dans le développement de ce sentiment. De telles questions pourraient être réinvesties au cours de recherches futures.

Une autre limite à souligner est liée au fait que certains jeunes ont abordé, lors des entretiens, des problématiques qui peuvent différer de celle des changements climatiques. Tel que mentionné précédemment, les jeunes rencontrés ont répondu aux questions qui leur étaient posées en fonction de leur conception des changements climatiques, cette conception pouvant parfois différer d'une conception plutôt scientifique de ce que sont les changements climatiques. Il s'agit donc d'une limite en ce sens que les dimensions de sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques qui ont été décrites dans cette thèse réfèrent, bien entendu, à des conceptions particulières de ce que sont les changements climatiques et que ces conceptions varient en fonction des jeunes rencontrés. Il n'est pas possible, à l'issue de cette recherche de déterminer si la façon de concevoir les changements climatiques peut avoir une influence sur le sentiment de pouvoir agir des jeunes. Cet élément pourrait toutefois être exploré plus avant lors de recherches futures.

À partir des dimensions du sentiment de pouvoir agir définies dans le cadre de la présente recherche, il est possible d'imaginer de nombreuses autres avenues afin d'explorer plus en détails comment développer le pouvoir agir des jeunes (et possiblement des autres générations) face aux changements climatiques. Une première manière de faire pourrait être de mesurer la variabilité du sentiment de pouvoir agir chez un plus grand nombre de jeunes. Cela pourrait même être fait à différents ordres d'enseignement ou au sein de divers contextes culturels. À preuve, au tout début du parcours doctoral, il était envisagé d'explorer ce sentiment auprès d'élèves du primaire et du secondaire, autochtones et allochtones, de Norvège et du Canada. Comme il est possible de le constater, cet objectif de

recherche a été limité au contexte québécois, allochtone et à l'ordre secondaire afin de pouvoir tout d'abord développer un concept qui, contrairement à ce qui était anticipé, ne l'était pas véritablement. Cela étant dit, de documenter la variabilité d'un tel sentiment apparaît encore une fois tout à fait pertinent et permettrait, fort probablement, de bonifier la conceptualisation présentée dans cette thèse. Cela permettrait entre autres de mieux comprendre comment des jeunes se sentent en fonction du contexte particulier dans lequel ils vivent. Cela pourrait aussi permettre de mieux anticiper les actions éducatives à mener dans un milieu donné. Finalement, il serait intéressant d'examiner la variabilité de ce sentiment chez certains jeunes. Nous avons remarqué, chez certains, une forme de variabilité dans l'expression de ce sentiment en fonction du moment de l'entrevue et des sujets abordés dans l'entrevue. À titre d'exemple, une jeune qui mentionnait ne pas sentir qu'elle pouvait agir sur les changements climatiques en début d'entretien nous avouait, de manière enthousiaste, sentir qu'elle pouvait agir face aux changements climatiques en fin d'entrevue, alors qu'elle venait de s'exprimer à propos de diverses réussites vécues sur le plan environnemental. Il pourrait donc être intéressant d'explorer cette autre avenue dans de futures investigations, notamment pour illustrer la possible influence d'une pédagogie transformatrice et sociocritique (Jickling et Wals, 2008) sur le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes.

Il serait également pertinent, d'explorer comment les ressources enseignantes considèrent l'importance de tenir compte, ou non, de ce sentiment en classe et ainsi mener une réflexion approfondie sur leur formation initiale et continue. De documenter les pratiques enseignantes face aux problématiques environnementales et de réfléchir à une formation complémentaire qui permettrait de prendre en considération ces conditions favorables permettrait également de réinvestir les résultats de la présente thèse. En soumettant à la discussion les conditions favorables aux enseignantes et enseignants, il pourrait également être

possible de les inviter à souligner les difficultés et les limites de leur intégration à l'école. Ces différents résultats constitueraient une assise pour bonifier leur formation afin de les préparer adéquatement à une éducation à l'environnement pour le développement du pouvoir agir axée spécifiquement sur le renforcement du sentiment de pouvoir agir des jeunes du Québec.

Finalement, l'exercice de conceptualisation du sentiment de pouvoir agir pourrait également être transposé à d'autres ordres d'enseignement, notamment au primaire où les enjeux affectifs sont d'autant plus importants, ou encore en formation professionnelle et technique où les jeunes se destinent à un avenir professionnel souvent intimement relié aux problématiques environnementales (pensons aux métiers liés à l'extraction de ressources naturelles ou à ceux qui utilisent des technologies plus ou moins respectueuses de l'environnement). Cet exercice de conceptualisation pourrait également être repris pour l'enseignement et l'apprentissage de diverses problématiques environnementales, telles que la protection de la biodiversité, qui comportent des défis éducatifs différents de ceux qui caractérisent l'éducation au climat. Bref, les possibilités de recherches futures sont nombreuses et pertinentes tant sur le plan social, qu'environnemental et éducatif. Souhaitons que ces recherches continuent d'être valorisées et occupent de plus en plus d'espace dans le monde universitaire.

CONCLUSION

Face à ces injustices auxquelles doivent actuellement faire face et devront encore davantage faire face les jeunes dans l'avenir, telle que les changements climatiques, il est insoutenable de penser que l'école ne puisse être un milieu où se développe le pouvoir agir des jeunes. Or, le développement de ce pouvoir agir comporte de nombreux défis auxquels les milieux scolaires tentent de répondre. Toutefois, l'éducation au climat telle que se réalise actuellement dans les classes laisse encore trop souvent les jeunes anxieux ou désespérés. Comme défendu dans le premier chapitre de cette thèse, de considérer davantage les dimensions affectives semble porteur, tout comme un enseignement des questions environnementales qui serait davantage inspiré des perspectives socioconstructiviste, sociocritique et transformatrice. L'objectif principal de cette thèse était donc de conceptualiser le sentiment de pouvoir agir que des jeunes Québécoises et Québécois de la fin du secondaire éprouvent face aux changements climatiques et de dégager des conditions favorables à son développement à l'école.

Au fil de la réflexion théorique menée dans le deuxième chapitre de cette thèse, une théorie a semblé particulièrement pertinente pour mener à plus de justice sociale et environnementale et rendre les jeunes libres et capables d'agir comme il leur semble valable de le faire. Cette théorie, qui peut aisément s'inscrire dans une épistémologie socioconstructiviste et une visée sociocritique est celle des *capabilités* de Sen (2010). Cette théorie a également permis d'établir des liens entre les différents concepts régulièrement interpellés dans le domaine de l'éducation au climat (l'empowerment, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle). La conceptualisation inédite qui en est ressortie nous a permis de

préciser les principaux axes de discussion abordés lors de nos rencontres avec des groupes de jeunes de la fin du secondaire au Québec.

Au cours du printemps 2019, dix entretiens en sous-groupes ont été réalisés dans cinq écoles secondaires du Québec. Ces entretiens ont permis d'échanger avec 29 jeunes de la fin du secondaire sur leur *sentiment de pouvoir agir* face aux changements climatiques. Cette démarche s'est avérée particulièrement révélatrice quant aux principales dimensions du sentiment de pouvoir agir des jeunes rencontrés, telles que ces jeunes en parlent lorsqu'ils évoquent la question climatique. Ces résultats contribuent à éclairer différents aspects qui sont à considérer pour soutenir et renforcer le sentiment de pouvoir agir de ces jeunes et ont été illustrés dans une première phase de présentation des résultats, de manière descriptive, puis, dans une seconde phase d'interprétation des résultats.

Il ressort de cette thèse que diverses libertés (ou capacités) doivent être accordées aux jeunes afin qu'ils ressentent un certain pouvoir agir face aux changements climatiques. Ces libertés sont de l'ordre du processus, de la réalisation, du bien-être et des opportunités. Pour sentir qu'ils peuvent agir face aux changements climatiques, les jeunes doivent par exemple, se sentir libres et entendus. Ils doivent sentir qu'on leur fait confiance et qu'on leur accorde une certaine crédibilité. L'espoir, l'empathie et la solidarité ressortent également comme des éléments centraux pour entretenir un fort sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques.

En interprétant ces dimensions du sentiment de pouvoir agir à la lumière des écrits recensés dans le domaine de l'éducation au climat et, plus largement, dans le domaine de l'éducation à l'environnement, il a été possible de faire ressortir des conditions favorables à son développement à l'école, conditions qui ont été présentées dans le dernier chapitre de cette thèse.

Mentionnons pour terminer que, pour faire face aux changements climatiques, nous avons besoin de l'éducation, mais le monde de l'éducation (en particulier le corps enseignant et les directions d'établissement scolaire), pour y arriver, a à son tour besoin de liberté, de ressources et de reconnaissance. Comme le soutient entre autres Glithero (2015), le personnel enseignant a besoin de formations appropriées en éducation à l'environnement et d'une structure organisationnelle qui supporte cette éducation à l'environnement. Comme soutenu dans le très récent *Roadblocks to quality education in time of climate change* (Kwauk, 2020), le secteur de l'éducation (primaire, secondaire, collégial et universitaire) ne doit pas être tenu pour seul responsable de préparer les jeunes et les adultes à agir sur un problème social, politique, économique et écologique aussi complexe que les changements climatiques. L'éducation devrait plutôt être considérée comme le point de jonction par lequel de multiples secteurs, y compris l'éducation, la gestion des urgences, l'énergie, l'économie, la santé, les transports, l'urbanisme et autres peuvent s'unir pour une résolution collective des défis inhérents à la problématique des changements climatiques (Kwauk, 2020). Tout ceci contribue à illustrer que l'éducation doit être considérée comme centrale dans la résolution de la problématique des changements climatiques.

ANNEXE A

CANEVAS D'ENTRETIEN DE GROUPE

Modalités éthiques

Cet entretien de groupe sera d'une durée de 30 à 45 minutes. Il est enregistré et sera retranscrit. Votre participation à cet entretien est entièrement volontaire. Vous êtes libres de vous retirer de la recherche en tout temps sans devoir justifier votre décision que ce soit maintenant, pendant l'entretien ou après l'entretien de groupe. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant seront entièrement détruits.

Cet entretien est aussi entièrement confidentiel. Vos noms, le nom de votre école ou de votre commission scolaire n'apparaîtra sur aucun des documents écrits, mis à part sur les formulaires de consentement que vous m'avez remis et qui sont conservés dans un classeur fermé à clé dans un local de recherche à l'Université où j'étudie.

Introduction

Je vous remercie tout d'abord d'avoir consenti à ce que l'on se réunisse ce midi pour discuter. Vos idées, expériences et avis me seront utiles pour mon projet de doctorat. Pour cela, j'aimerais que l'on puisse construire quelque chose ensemble autour de vos idées. Mais d'abord, il faut que vous vous sentiez bien à l'aise dans les discussions. De mon côté, il se peut que je vous demande de préciser ce que vous dites, c'est simplement pour mieux comprendre les idées que vous partagez. Si vous désirez poser vous-mêmes des questions ou soulever des idées en lien avec nos discussions, n'hésitez surtout pas. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il n'y a que des réflexions à faire ensemble.

J'aimerais aussi que les discussions que nous aurons puissent vous être utiles. Je me demande donc si vous avez des attentes pour la rencontre de ce midi.

Est-ce quelque chose pourrait vous aider à vous sentir en confiance et en sécurité dans la discussion? Qu'est-ce qui vous permettrait de vous sentir à l'aise de réfléchir ensemble?

Première partie : Le sentiment de pouvoir agir

1. J'aimerais que vous réfléchissiez à un moment, dans vos vies, où vous avez senti que vous aviez un grand pouvoir d'agir, un moment où vous avez senti que vous pouviez véritablement changer des choses ou poser un geste qui vous apparaissait significatif. Cela peut être dans n'importe quel lieu et lié à n'importe quelle facette de votre vie. Si c'est en lien avec l'environnement, gardez-le pour plus tard dans la discussion, on y reviendra. Choisissez plutôt pour l'instant un moment ou un événement de votre vie qui ne réfère pas à une question environnementale. Prenez quelques minutes pour y penser.

Vous avez ce moment ou cet événement en tête? Décrivez-nous ce moment en précisant le contexte dans lequel vous étiez.

Dites-nous maintenant comment vous vous sentiez à ce moment. Essayez d'être le plus précis possible. Qu'est-ce qui a fait que vous vous êtes sentis ainsi à votre avis?

2. Maintenant, j'aimerais que vous réfléchissiez plutôt à un moment où, au contraire, vous avez senti que vous n'aviez pas le pouvoir d'agir. Encore une fois, imaginez un moment ou un événement qui ne réfère pas à l'environnement, mais plutôt à votre vie en général. Prenez quelques minutes pour y penser.

Vous avez ce moment en tête. Décrivez-nous ce moment en précisant le contexte dans lequel vous étiez. Dites-nous comment vous vous sentiez à ce moment, en étant le plus précis possible.

Qu'est-ce qui a fait que vous vous êtes sentis ainsi à votre avis?

3. À votre avis, qu'est-ce qu'il faut pour sentir que l'on peut agir?

On se sent en contrôle? Libre? Confiant face aux résultats à obtenir? Face à un choix ou non? Convaincu? Responsable?

Deuxième partie : Le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques

Ce qui m'amène à discuter avec vous aujourd'hui, c'est ce sentiment de pouvoir agir, mais c'est également la question des changements climatiques.

1. Avez-vous déjà discuté des changements climatiques à l'école, à la maison ou avec des ami.e.s?

Qu'est-ce que vous en retenir? De quoi avez-vous parlé?

2. De manière générale, êtes-vous **intéressés** lorsqu'on vous parle des changements climatiques (que ce soit à l'école, à la maison ou avec des ami.e.s)?

Expliquez-nous.

3. Comment vous sentez-vous face aux changements climatiques?

Vous sentez-vous vulnérables? Tristes? Optimistes? Pessimistes? Neutre?

4. Êtes-vous **intéressés** à agir face aux changements climatiques?

Pourquoi?

5. **Sentez-vous que vous avez un pouvoir agir face aux changements climatiques?**

Pourquoi à votre avis?

Questions de relance sur le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques à utiliser lorsque ces idées sont soulevées par les élèves ou pour relancer la discussion

1. Vous sentez-vous **libres d'agir** face aux changements climatiques?

2. Vous sentez-vous **capables d'agir** face aux changements climatiques?

3. Si vous aviez toutes les capacités et toute la liberté d'agir comme vous le désirez, est-ce que vous seriez **intéressés** à agir autrement face aux changements climatiques?

4. Si tout était possible, **qu'aimeriez-vous avoir à votre disposition pour vous rendre capable d'agir** comme vous le désirez face aux changements climatiques?

5. Sentez-vous que vous avez, **seul**, en tant qu'individu, un pouvoir agir face aux changements climatiques? Et **collectivement**?

6. Sentez-vous que vous pourriez **agir autrement** face aux changements climatiques?

Que pourriez-vous faire autrement?

7. Qu'est-ce qui fait que **vous ne choisissez pas d'agir autrement** face aux changements climatiques?

8. Lorsque vous posez une action en désirant atténuer les changements climatiques, vous sentez-vous satisfait des **résultats** obtenus?

Si oui, expliquez-moi comment vous savez que cela donne des résultats. Si non, qu'est-ce qui vous motive à agir alors?

9. Vous arrive-t-il de **regretter les actions** que vous posez en pensant aux changements climatiques?

Lesquelles? Pourquoi?

Troisième partie : Le sentiment de pouvoir agir face aux changements climatiques et la collectivité

6. Avez-vous l'impression que les **générations plus âgées** que la vôtre en font beaucoup, suffisamment, peu ou trop peu pour contrer les changements climatiques?

Pourquoi?

7. Avez-vous l'impression qu'on compte sur vous, les plus jeunes générations, pour agir face aux changements climatiques?

Si oui, comment cela vous fait-il vous sentir?

8. Pensez-vous que **certaines personnes posent des actions qui donnent des résultats intéressants** face aux changements climatiques?

Qui sont ces personnes? Qu'est-ce qui vous indique que cela donne des résultats intéressants?

9. Parlez-vous, à l'école, d'**actions posées par d'autres personnes** sur les changements climatiques qui ont donné des **résultats intéressants**?

Si oui, comment cela vous fait-il sentir? Si non, pensez-vous que cela pourrait être pertinent? Pourquoi?

10. Quelle devrait être la **responsabilité de l'école** face à la question des changements climatiques?

Expliquez.

11. En réalisant ma recherche, mais aussi en vous écoutant, j'ai beaucoup d'espoir quant à l'avenir, par exemple lorsque vous dites (*rappeler un des éléments de la discussion*). Vous, de votre côté, quels sont vos **principaux espoirs** quant à l'avenir?

Remerciements et suite

Je vous remercie pour votre grande aide dans mon projet de recherche doctorale. Cela est vraiment très apprécié.

Si vous le souhaitez, il est possible que vous participiez à un entretien individuel permettant de discuter plus en détail de certains éléments qui auront été abordés ce midi. Si vous êtes volontaires, je prendrai en note vos noms et adresses courriel. La feuille contenant vos noms et adresses courriel sera conservée dans une armoire fermée à clé dans mon bureau à l'Université du Québec à Rimouski.

Même si vous êtes volontaires, il se peut que je ne vous contacte pas. Je devrai d'abord analyser les résultats de l'entretien que nous venons de terminer. Par la suite, je verrai si certains éléments devraient être approfondis. Si c'est le cas, je vous contacterai. Cet entretien individuel durera de 30 à 45 minutes et aura également lieu à l'école sur l'heure du midi. Cela vous convient-il?

Si on ne se revoit pas, je vous souhaite une belle année scolaire et au plaisir de vous croiser à nouveau.

Merci encore pour votre aide!

ANNEXE B

CERTIFICATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Émilie Morin
Unité de recherche :	Doctorat en éducation
Direction de recherche :	Geneviève Therriault
Titre du projet :	L'étude du sentiment de pouvoir agir de jeunes Québécois face aux changements climatiques : dimensions et conditions favorables à son développement à l'école

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-106-777
Période de validité du certificat :	Du 9 avril 2019 au 8 avril 2020

Pietro Luciano Buono, président par intérim du CÉR-UQAR

2019/04/12

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

RÉFÉRENCES

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Albrecht, G. (2005). Solastalgia, a new concept in human health and identity. *Philosophy Activism Nature*, (3), 41-44. Récupéré de https://bridges.monash.edu/articles/Solastalgia_a_new_concept_in_health_and_identity/4311905
- Alkire, S. (2008). *Concepts and measures of agency*. Oxford : (s. é.). Récupéré de <https://ophi.org.uk/working-paper-number-09/>
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260. doi: [10.1007/s11205-005-6525-0](https://doi.org/10.1007/s11205-005-6525-0)
- Alsop, R., Bertelsen, M. et Holland, J. (2006). *Empowerment in practice: from analysis to implementation*. Washington, D.C.: World Bank. Récupéré de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6980/350320Empowerm1ctice01OFFICIAL0USE1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ambusaidi, A., Boyes, E., Stanisstreet, M. et Taylor, N. (2012). Omani students views about global warming: Beliefs about actions and willingness to act. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(1), 21-39. doi: [10.1080/10382046.2012.639154](https://doi.org/10.1080/10382046.2012.639154)
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Arnold, J. et Clarke, D. J. (2014). What is agency? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36(5), 735-754. doi: [10.1080/09500693.2013.825066](https://doi.org/10.1080/09500693.2013.825066)

- Azeiteiro, U. M., Leal Filho, W. et Aires, L. (2018). *Climate literacy and innovations in climate change education. Distance learning for sustainable development*. Cham: Springer.
- Bader, B., Therriault, G. et Morin, É. (2017). Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté. Repères contemporains* (p. 81-100). Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <https://www.puq.ca/catalogue/livres/education-environnement-ecocitoyennete-3109.html>
- Bader, B., Morin, É., Therriault, G. et Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et formes d'engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, (4), 171-190. Récupéré de <http://www.or2d.org/or2d/Revue.html>
- Bader, B., Jeziorski, A. et Therriault, G. (2013). Conception des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (29), 15-32. doi: [10.4000/dse.81](https://doi.org/10.4000/dse.81)
- Bai, H. (2012). Reclaiming our moral agency through healing: A call to moral, social, environmental activists. *Journal of Moral Education*, 41(3), 311-327. doi: [10.1080/03057240.2012.691628](https://doi.org/10.1080/03057240.2012.691628)
- Ballet, J., Bazin, D. et Pelenc, J. (2013). Justice environnementale et approche par les capacités. *ESIA*. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01071203>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte, trad.). Paris : De Boeck Université.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews in Psychology*, 52, 1-26. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 28-49. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Beckage, B., Gross, L. J., Lacasse, K., Carr, E., Metcalf, S. S., Winter, J. M., ... Hoffman, F. M. (2018). Linking models of human behaviour and climate alters projected climate change. *Nature Climate Change*, 8(1), 79-84. doi: [10.1038/s41558-017-0031-7](https://doi.org/10.1038/s41558-017-0031-7)
- Bencze, L. et Alsop, S. (2014). Activist science and technology education. *Cultural Studies of Science Education*, 9, 651. Récupéré de <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-4360-1>
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Birdsall, S. (2010). Empowering students to act: Learning about, through and from the nature of action. *Australian Journal of Environmental Education*, 26, 65-84. doi: [10.1017/S0814062600000835](https://doi.org/10.1017/S0814062600000835)
- Blanchet-Cohen, N. (2008). Taking a stance: Child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement. *Environmental Education Research*, 14(3), 257-272. doi: [10.1080/13504620802156496](https://doi.org/10.1080/13504620802156496)
- Blanchet-Cohen, N. et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child and Youth Services*, 35(3), 216-236. doi: [10.1080/0145935X.2014.938735](https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735)
- Blaze Corcoran, P. et Osano, P. M. (2009). *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Bofferding, L. et Kloser, M. (2015). Middle and high school students' conceptions of climate change mitigation and adaptation strategies. *Environmental Education Research*, 21(2), 275-294. doi: [10.1080/13504622.2014.888401](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.888401)
- Boon, H. J. (2015). Climate change ignorance: An unacceptable legacy. *Australian Educational Researcher*, 42(4), 405-427. doi: [10.1007/s13384-014-0156-x](https://doi.org/10.1007/s13384-014-0156-x)

- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23(1), 409-431. doi: [10.1080/00207598808247776](https://doi.org/10.1080/00207598808247776)
- Brown, M. Y. (2016). Supporting children emotionally in times of climate disruption. Teaching practices and strategies. Dans K. Winograd (dir.), *Education in times of environmental crises* (p. 195-209). New York: Routledge.
- Busch, K. C., Henderson, J. A. et Stevenson, K. T. (2019). Broadening epistemologies and methodologies in climate change education research. *Environmental Education Research*, 25(6), 955-971. doi: [10.1080/13504622.2018.1514588](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1514588)
- Busch, K. C. (2016). Polar bears or people? Exploring ways in which teachers frame climate change in the classroom. *International Journal of Science Education, Part B Communication and Public Engagement*, 6(2), 137-165. doi: [10.1080/21548455.2015.1027320](https://doi.org/10.1080/21548455.2015.1027320)
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4(200), 735-749. doi: [10.3917/rtm.200.0735](https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735)
- Cantelli, F. (2013). Deux conceptions de l'empowerment. *Politiques et Sociétés*, 32(1), 63-87. doi: [10.7202/1018721ar](https://doi.org/10.7202/1018721ar)
- Charland, P., Potvin, P. et Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux Vivre ensemble sur Terre. *Éducation et Francophonie*, 37(2), 63-78. Récupéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2009-v37-n2-ef3580/038816ar/>
- Chawla, L. et Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. doi: [10.1080/13504620701581539](https://doi.org/10.1080/13504620701581539)
- Chawla, L. (2001). Significant life experiences revisited once again: Response to five critical commentaries on significant life experience research in environmental education. *Environmental Education Research*, 7(4), 451-461. doi: [10.1080/13504620120081313](https://doi.org/10.1080/13504620120081313)

- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-382. doi: [10.1080/1350462980040402](https://doi.org/10.1080/1350462980040402)
- Chhokar K., Dua S., Taylor N., Boyes E. et Stanisstreet M. (2010). Indian secondary students' views about global warming: Beliefs about the usefulness of actions and willingness to act. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(22), 1167-1188. doi: [10.1007/s10763-010-9254-z](https://doi.org/10.1007/s10763-010-9254-z)
- Christensen, R. et Knezek, G. (2015). The climate change attitude survey: Measuring middle school student beliefs and intentions to enact positive environmental change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(5), 773-788. doi: [10.12973/ijese.2015.276a](https://doi.org/10.12973/ijese.2015.276a)
- Comim, F., Ballet, J., Biggeri, M. et Iervese, V. (2011). Introduction – Theoretical foundations and the book's roadmap. Dans M. Biggeri, J. Ballet et F. Comim. (dir.), *Children and the Capability Approach* (p. 3-21). Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9780230308374](https://doi.org/10.1057/9780230308374)
- Comim, F., Qizilbash, M. et Alkire, S. (dir.). (2008). *The capability approach: Concepts, measures and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. et Yencken, D. (1999). If it doesn't directly affect you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-113. doi: [10.1080/1350462990050106](https://doi.org/10.1080/1350462990050106)
- Canada. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré de https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S. et Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 6(5), 523-534. doi: [10.1002/wcc.353](https://doi.org/10.1002/wcc.353)
- Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Récupéré de http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage.
- Damant, D., Paquet, J. et Bélanger, J. (2001). Recension critique des écrits sur l'*empowerment* ou quand l'expérience de femmes victimes de violence conjugale fertilise des constructions conceptuelles. *Recherches Féministes*, 14(2), 133-154. doi: [10.7202/058146ar](https://doi.org/10.7202/058146ar)
- Dawson, V. (2015). Western Australian high school students' understandings about the socioscientific issue of climate change. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1024-1043. doi: [10.1080/09500693.2015.1015181](https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1015181)
- Demers, S., Clermont, A., Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Potvin, M. (2018). Quel rapport au droit les codes de conduite d'écoles secondaires impliquent-ils pour les jeunes? *Éducation et Sociétés*, 2(42), 101-118. doi: [10.3917/es.042.0101](https://doi.org/10.3917/es.042.0101)
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. doi: [10.7202/1037913ar](https://doi.org/10.7202/1037913ar)
- Désautels, J. et Larochelle, M. (2004). Forme scolaire, éducation aux sciences et pratique de la critique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(4), 515-528. doi: [10.1080/14926150409556631](https://doi.org/10.1080/14926150409556631)
- Désautels, J. et Larochelle, M. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Dimick, A. S. (2012). Student empowerment in an environmental science classroom: Toward a framework for social justice science education. *Science Education*, 96(6), 990-1012. doi: [10.1002/sc.21035](https://doi.org/10.1002/sc.21035)
- Doyle, W. (2015). The many faces of agency. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 275-279. doi: [10.1007/s11422-014-9610-3](https://doi.org/10.1007/s11422-014-9610-3)
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2009). *L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Dufort, F. et Guay, J. (2001). *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Dunlap, R. E. et Van Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm: A proposed instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9(4), 10-19. doi: [10.1080/00958964.1978.10801875](https://doi.org/10.1080/00958964.1978.10801875)
- Eder, D. et Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescent. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview research. Context and Method* (p. 181-201). Londres : Sage Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781412973588>
- Elshof, L. (2010). Transcending the age of stupid: Learning to imagine ourselves differently. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 232-243. doi: [10.1080/14926156.2010.504483](https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504483)
- Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. Récupéré de https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1#metadata_info_tab_contents
- European Commission. (2008). *Special eurobarometer 300. Europeans' attitudes toward climate change* (Report 145). Récupéré de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_300_full_en.pdf
- Ferreira, J.-A. (2013). Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 63-68). New York et London: Routledge.
doi: [10.4324/9780203813331](https://doi.org/10.4324/9780203813331)
- Field, E., Schwartzberg, P. et Berger, P. (2019). *Canada, climate change and education: Opportunities for public and formal education (Formal report for learning for a sustainable future)*. North York: York University Printing Services. Récupéré de http://lsf-ist.ca/media/National_Report/National_Climate_Change_Education_FINAL.pdf
- Fielding, K. S. et 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. doi: [10.1080/13504622.2011.592936](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.592936)
- Fisher, S. R. (2016). Life trajectories of youth committing to climate activism. *Environmental Education Research*, 22(2), 229-247. doi: [10.1080/13504622.2015.1007337](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1007337)

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes Quantitatives et Qualitatives*. (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fourez, G. (2001). *La construction des sciences*. Paris : Éditions universitaires.
- Fourez, G., Englebert-Lecompte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris : De Boeck Université.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Freire, P. (1987). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freudigier, N., Fink, N. et Ideli, A. (2011). Représentations d'élèves sur le développement durable et le réchauffement climatique. Dans F. Audigier (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (p. 93-113). Genève : Les cahiers des sciences de l'éducation.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: The politics of alternative development*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Frith, C. D. (2014). Action, agency and responsibility. *Neuropsychologia*, 55(mars 2014), 137-142. doi: [10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.007](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.007)
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5(Hors Série), 91-116. doi: [10.3917/savo.hs01.0091](https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091)
- Gangas, S. (2016). From agency to capabilities: Sen and sociological theory. *Current Sociology*, 64(1), 22-40. doi: [10.1177/0011392115602521](https://doi.org/10.1177/0011392115602521)
- Garakani, T. (2014). Young people have a lot to say... with trust, time, and tools: the voices of inuit youth in Nunavik. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 233-257. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.233>
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. doi: [10.7202/1018720ar](https://doi.org/10.7202/1018720ar)

- Geoconfluence. (2004). *Climat, réchauffement, changements et variabilité climatique*. Récupéré de <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/climat-changement-et-variabilite-climatique-global-change>
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 392-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gibert, A.-F. (2020). Éduquer à l'urgence climatique. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 133(mars 2020), 1-44. Récupéré de <https://edupass.hypotheses.org/2033>
- Gibson, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16(3), 354-361. doi: [10.1111/j.1365-2648.1991.tb01660.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1991.tb01660.x)
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Glithero, E. (2015). *Exploring the development of student agency from the perspective of young canadian eco-civic leaders* (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa. Récupéré de https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/32335/1/Glithero_Elizabeth_2015_thesis.pdf
- Goldman, D., Pe'er, S. et Yavetz, B. (2017). Environmental literacy of youth movement members – is environmentalism a component of their social activism? *Environmental Education Research*, 23(4), 486-514. doi: [10.1080/13504622.2015.1108390](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1108390)
- Gravel, H. et Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(1), 165-187. doi: [10.7202/008767ar](https://doi.org/10.7202/008767ar)
- GIEC (2014). *Changements Climatiques 2014. Incidences, adaptation et vulnérabilité*. Suisse : L'auteur. Récupéré de https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/ar5_wgII_spm_fr-2.pdf
- Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (2001). *Handbook of interview research. Context and method*. Londres: Sage Publications.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory*; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/fguillemette_ch.pdf

- Harris, A., Wyn, J. et Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: « Ordinary » young people and contemporary forms of participation. *Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 9-32. doi: [10.1177/110330880901800103](https://doi.org/10.1177/110330880901800103)
- Hayden, M., Houwer, R., Frankfort, M., Rueter, J., Black, T et Mortfield, P. (2011). Pedagogies of empowerment in the face of climate change uncertainty. *Journal for Activist in Science and Technology Education*, 3(1), 118-130. Récupéré de <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/jaste/article/view/21202/17274>
- Hayward, B. (2012). *Children, citizenship and environment: Nurturing a democratic imagination in a changing world*. London: Earthscan/Routledge.
- Hermans, M. et Korhonen, J. (2017). Ninth graders and climate change: Attitudes towards consequences, views on mitigation, and predictors of willingness to act. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 223-239. doi: [10.1080/10382046.2017.1330035](https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330035)
- Hicks, D. et Bord, A. (2001). Learning about global issues: Why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425. doi: [10.1080/13504620120081287](https://doi.org/10.1080/13504620120081287)
- Ibrahim, S. et Alkire, S. (2007). *Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators*. Oxford : (s. é.). Récupéré de <https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>
- Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2018). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. Dans A. Reid (dir.), *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges* (p. 221-242). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2013). Probing normative research in environmental education. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 74-86). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203813331](https://doi.org/10.4324/9780203813331)
- Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2012). Debating education for sustainable development twenty years after Rio: A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals, *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 49-57. doi: [10.1177/097340821100600111](https://doi.org/10.1177/097340821100600111)

- Jickling, B. et Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. doi: [10.1080/00220270701684667](https://doi.org/10.1080/00220270701684667)
- Karpudewan, M. et Mohd Ali Khan, N. S. (2017). Experiential-based climate change education: Fostering students' knowledge and motivation towards the environment. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(3), 207-222. doi: [10.1080/10382046.2017.1330037](https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330037)
- Karpudewan, M., Roth, W.-M. et Abdullah, M. N. S. (2015). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environmental attitude using climate change activities. *International Journal of Science Education*, 37(1), 31-54. doi: [10.1080/09500693.2014.958600](https://doi.org/10.1080/09500693.2014.958600)
- Kelsey, E. et Armstrong, C. (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. Dans A. E. J. Wals et P. Blaze Corcoran (dir.), *Learning for sustainability in times of accelerating changes* (p. 187-200). The Netherlands: Wageningen Academic Publishers. doi: [10.3920/978-90-8686-757-8](https://doi.org/10.3920/978-90-8686-757-8)
- Kelsey, E. et Dillon, J. (2010). If the public knew better, they would act better: The pervasive power of the myth of the ignorant public. Dans R. Stevenson et J. Dillon (dir.), *Engaging Environmental Education: Learning, Culture and Agency* (p. 99-110). Rotterdam: Sense.
- Kellert, S. R. et Wilson, E. O. (1993). *The biophilia hypothesis*. Washington, D.C. : Island Press.
- Kenis, A. et Mathijs, E. (2012). Beyond individual behaviour change: The role of power, knowledge and strategy in tackling climate change. *Environmental Education Research*, 18(1), 45-65. doi: [10.1080/13504622.2011.576315](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.576315)
- Kevorkian, K. (2004). *Environmental grief: Hope and healing* (Thèse de doctorat). Union Institute and University. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.561.289&rep=rep1&type=pdf>
- Kollmuss, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people behave environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260. doi: [10.1080/1350462022014540](https://doi.org/10.1080/1350462022014540)

- Kwauk, C. (2020). *Roadblocks to quality education in a time of climate change*. Brookings: Center for Universal Education. Récupéré de <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/02/Roadblocks-to-quality-education-in-a-time-of-climate-change-FINAL.pdf>
- Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, (2), 1-20. Récupéré de https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=sswa_facpubs
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Le Bossé, Y., Dufort, F. et Vandette, L. (2004). L'évaluation de l'*empowerment* des personnes : développement d'une mesure d'indices psychosociologiques du pouvoir d'agir (MIPPA). *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 23(1), 91-114. Récupéré de https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ladpa/documents/Recherche_DPA/Articles_avec_comite_de_lecture/Le_Bosse_Y._Dufort_F._Vandette_L_2004_Evaluation_Empowerment_MIPPA_satisfait_RMG.pdf
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 30-51. doi: [10.7202/009841ar](https://doi.org/10.7202/009841ar)
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(Hors Série), 59-90. doi: [10.3917/savo.hs01.0059](https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059)
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-64). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions. Récupéré de <https://www.cairn.info/developpement-durable-et-autres-questions-d-actual--9782844448415.htm>

- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF Éditeur.
- Legendre, R. (2005). Empowerment. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 560). Montréal : Guérin.
- Léger, M. T. et Pruneau, D. (2015). Vers l'adoption de comportements environnementaux dans la famille – Perspectives théoriques. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, 12, 1-15. doi: [10.4000/ere.2550](https://doi.org/10.4000/ere.2550)
- Léger, M. T. (2012). *Étude du processus de changement vécu par des familles ayant décidé d'adopter volontairement des comportements d'atténuation des changements climatiques* (Thèse de doctorat). Université de Moncton.
- Léger, M. T. et Pruneau, D. (2011). Changing family habits: A case study into climate change mitigation behavior in families. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(2), 77-87. doi: [10.18497/iejee-green.76827](https://doi.org/10.18497/iejee-green.76827)
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Paris : De Boeck.
- Levinson, R. (2010). Science education and democratic participation: An uneasy congruence? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119. doi: [10.1080/03057260903562433](https://doi.org/10.1080/03057260903562433)
- Li, C. J. et Monroe, M. C. (2019). Exploring the essential psychological factors in fostering hope concerning climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 936-954. doi: [10.1080/13504622.2017.1367916](https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1367916)
- Liarakou, G., Kostelou, E. et Gavrilakis, C. (2011). Environmental volunteers: Factors influencing their involvement in environmental action. *Environmental Education Research*, 17(5), 651-673. doi: [10.1080/13504622.2011.572159](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572159)
- Lotz-Sisitka, H. (2016). Reviewing strategies in/for ESD policy engagement: Agency reclaimed. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 91-103. doi: [10.1080/00958964.2015.1113915](https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1113915)
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin Books of Chapel Hill.

- Luckerhoff, J. (2016, septembre). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Communication présentée dans le cadre du cours DME-9005 : *Recherche en éducation* à l'Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Lundholm, C., Hopwood, N. et Rickinson, M. (2013). Environmental learning. Insights from research into the student experience. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 243-252). New York et Londres : Routledge. doi: [10.4324/9780203813331](https://doi.org/10.4324/9780203813331)
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473-484. doi: [10.1080/13504622.2011.634494](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.634494)
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115. doi: [10.1177/107780049700300105](https://doi.org/10.1177/107780049700300105)
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche Qualitative : Les questions de l'heure, Hors Série*(5), 70-81. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf
- McGinnis, J. R., McDonald, C., Hestness, E. et Breslyn, W. (2016). An investigation of science educators' view of roles and responsibilities for climate change education. *Science Education International*, 27(2), 179-192. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104645.pdf>
- McNeal, P., Petcovic, H. et Reeves, P. (2017). What is motivating middle-school science teachers to teach climate change? *International Journal of Science Education*, 39(8), 1069-1088. doi: [10.1080/09500693.2017.1315466](https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1315466)
- Mead, E., Roser-Renouf, C., Rimal, R. N., Flora, J. A., Maibach, E. W. et Leiserowitz, A. (2012). Information seeking about global climate change among adolescents: The role of risk perceptions, efficacy beliefs, and parental influences. *Atlantic Journal of Communication*, 20(1), 31-52. doi: [10.1080/15456870.2012.637027](https://doi.org/10.1080/15456870.2012.637027)
- Meyer, N. J. et Munson, B. H. (2005). Personalizing and empowering environmental education through expressive writing. *The Journal of Environmental Education*, 36(3), 6-14. doi: [10.3200/JOEE.36.3.6-14](https://doi.org/10.3200/JOEE.36.3.6-14)

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Miller, J. G., Das, R. et Chakravarthy, S. (2011). Culture and the role of choice in agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 46-61. doi: [10.1037/a0023330](https://doi.org/10.1037/a0023330)
- Millward, L. J. (2006). Focus groups. Dans G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Shaw et J. Smith (dir.), *Research methods in psychology* (p. 274-298). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques environnementales sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*. 51. Récupéré de <http://journals.openedition.org/edso/5821>
- Morin, É. (2019). On the importance of the relationship to knowledge in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 14(3), 621-625. doi: [10.1007/s11422-018-9881-1](https://doi.org/10.1007/s11422-018-9881-1)
- Morin, É. (2004). Le pouvoir du manuel scolaire. *Cahiers du CIRADE*, 3, 79-90.
- Naoufal, N. (2017). Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble. *Éducation et Francophonie*, 37(2), 186-203. doi: [10.7202/038823ar](https://doi.org/10.7202/038823ar)
- Naoufal, N. (2014). Peace and environmental education for climate change: Challenges and practices in Lebanon. *Journal of Peace Education*, 11(3), 279-296. doi: [10.1080/17400201.2014.954359](https://doi.org/10.1080/17400201.2014.954359)
- Naoufal, N. J. (2012). *La contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4953/>
- Norgaard, K. M. (2006). « People want to protect themselves a little bit »: Emotions, denial, and social movement nonparticipation. *Sociological Inquiry*, 76(3), 372-396. doi: [10.1111/j.1475-682X.2006.00160.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2006.00160.x)
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

- Nussbaum, M. (2002). Beyond the social contract: Toward global justice. *Tanner lectures on human values*. Récupéré de https://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/n/nussbaum_2003.pdf
- Nussbaum, M. (2001). *Upheaval of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511840715](https://doi.org/10.1017/CBO9780511840715)
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511841286](https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286)
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press. doi: [10.2307/j.ctvjghth8](https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8)
- Office de la langue française. (2012). Autonomisation. *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. Récupéré de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1298948
- Ojala, M. (2016). Preparing children for the emotional challenges of climate change. Dans K. Winograd (dir.), *Education in times of environmental crises* (p. 210-218). New York: Routledge.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642. doi: [10.1080/13504622.2011.637157](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157)
- Oliveira, A. W., Rogers, P., Quigley, C. F., Samburskiy, D., Barss, K. et Rivera, S. (2015). Environmental agency in read-alouds. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 247-274. doi: [10.1007/s11422-013-9531-6](https://doi.org/10.1007/s11422-013-9531-6)
- ONU (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Nations Unies. Récupéré de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- Ouranos (2015). *Vers l'adaptation. Synthèse des connaissances sur les changements climatiques au Québec. Édition 2015*. Montréal : L'auteur. Récupéré de <https://www.ouranos.ca/publication-scientifique/SyntheseRapportfinal.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse*

qualitative en sciences humaines et sociales (p. 143-159). Paris : Armand Colin Éditeur.

- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches Qualitatives*, 15, 179-194. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Payne, P. G. (2015). Critical curriculum theory and slow ecopedagogical activism. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 165-193. doi: [10.1017/ae.2015.32](https://doi.org/10.1017/ae.2015.32)
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K. et Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The motivation toward the environment scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 437-468. doi: [10.1111/j.1559-1816.1998.tb01714.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01714.x)
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264. Récupéré de http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1418_article_5828501cddb85.pdf
- Potvin, A. et Bader, B. (dir.). (2020). *Guide d'action. Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire*. Récupéré de https://www.ihqeds.ulaval.ca/fileadmin/Fichiers/05-Publications/Guide-action-2020-Accompagner-demarche-integree-DD-milieu-scolaire_compressed_1pdf.io.pdf
- Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. et Léger, M. (2015). Améliorer les programmes canadiens de sciences et technologies au primaire par l'ajout de compétences du 21^e siècle. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-23. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1932/1775>
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycles*

du secondaire. *Éthique et culture religieuse*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Parcours de formation générale. Parcours de formation générale appliquée*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Parcours de formation en Science et technologie*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_science-technologie-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Parcours de formation en Science et technologie / Science et technologie de l'environnement*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_science-technologie-environnement.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007d). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Monde contemporain. 4 unités*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_monde-contemporain-4-unites.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007e). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Parcours de formation en Applications technologiques et scientifiques / Science et environnement*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/6d-pfeq_applictech.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007f). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Précision des apprentissages. Monde contemporain. 5^e secondaire*. Récupéré de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_monde-contemporain-4-unites_2012.pdf

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi: [10.1007/BF00896357](https://doi.org/10.1007/BF00896357)
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: [10.1007/BF00919275](https://doi.org/10.1007/BF00919275)
- Reboul, O. (2020). Sentiment. *Encyclopédie Universalis*. Récupéré de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sentiment/>
- Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365-377. doi: [10.1080/13502930701679304](https://doi.org/10.1080/13502930701679304)
- Rousell, D. et Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: giving children and young people a ‘voice’ and a ‘hand’ in redressing climate change. *Children’s Geographies*, 18(2), 191-208. doi: [10.1080/14733285.2019.1614532](https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532)
- Sadler, T. D., Barab, S. A. et Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371-391. doi: [10.1007/s11165-006-9030-9](https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9)
- Samman, E. et Santos, M. E. (2009). *Agency and empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence*. Oxford : (s. é.). Récupéré de <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP10a.pdf>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l’entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Sauvé, L. (dir.). (2018). *Stratégie québécoise d’éducation en matière d’environnement et d’écocitoyenneté*. Récupéré de <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/07/Strategie-Edition-complete.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-218). Saint-Laurent : ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Schreiner, C., Henriksen, E. K. et Kirkeby Hansen, P. J. (2005). Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges. *Studies in Science Education*, 41(1), 3-49. doi: [10.1080/03057260508560213](https://doi.org/10.1080/03057260508560213)
- Sen, A. K. (2010). *L'idée de justice* (P. Chemla, trad.). Paris : Flammarion.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1985). Well-Being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/2026184?seq=1>
- Shepardson, D. P., Niyogi, D., Choi, S. et Charusombat, U. (2009). Seventh grade students' conceptions of global warming and climate change. *Environmental Education Research*, 15(5), 549-570. doi: [10.1080/13504620903114592](https://doi.org/10.1080/13504620903114592)
- Simard, G. (1989). *Animer, planifier et évaluer l'action : la méthode du focus group*. Laval : Mondia.
- Sjøberg, S. et Schreiner, C. (2005). A comparative view on adolescents' attitudes toward science. Dans M. W. Bauer, R. Shukla et N. Allum (dir.), *The culture of science. How public relates to science across the globe* (p. 200-213). New York: Routledge.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia. Reclaiming the heart in nature education*. Massachusetts: Orion Society.

- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Speth, J. G. (2009). Foreword. Dans P. Blaze Corcoran et P. M. Osano (dir.), *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis* (p. 19-21). The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Stapp, W. B., Wals, A. E. J. et Stankorb, S. L. (1996). *Environmental education for empowerment. Action research and community problem solving*. Iowa: Kendall/Hunt publishing compagny.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424. doi: [10.1111/0022-4537.00175](https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175)
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. et Wals, A. E. J. (2013). *International handbook of research on environmental education*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203813331](https://doi.org/10.4324/9780203813331)
- Sutton, C. (1993). Figuring out a scientific understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1215-1227. doi: [10.1002/tea.3660301005](https://doi.org/10.1002/tea.3660301005)
- Tahmazian, L.-C. (2006). *La place du sentiment en éducation : lecture de la dernière réforme québécoise* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/3240/1/M9621.pdf>
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Therriault, G. Fortier, S. Morin, É. Charland, P. Vivegnis I. et Araújo-Oliveira, A. (2020, mai). *L'articulation croyances-pratiques au cœur d'un projet d'accompagnement d'enseignants débutants de sciences naturelles et de sciences humaines et sociales au secondaire* Communication présentée au 7^e Colloque international en éducation, En ligne. Récupéré de <https://crires.ulaval.ca/work/5215>
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>

- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches Qualitatives, Hors Série(5)*, 38-45. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67. doi: [10.1080/13504621003637029](https://doi.org/10.1080/13504621003637029)
- Tucci, J., Mitchell, J. et Goddard, C. (2007). *Children's fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia*. Melbourne: Australian Childhood Foundation. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/264546580_Children's_Fears_hopes_and_heroes_Modern_childhood_in_Australia
- UNESCO (2020). *L'éducation au développement durable : feuille de route*. Paris : L'auteur. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>
- UNESCO (2019). *Country progress on climate change education, training and public awareness. An analysis of country submissions under the United Nations Framework Convention on Climate Change*. Paris : L'auteur. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372164>
- UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris : L'auteur. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>
- UNESCO et United Nations Framework Convention for Climate Change. (2016). *Action for climate empowerment. Guidelines for accelerating solutions through education, training and public awareness*. Paris : L'auteur. Récupéré de https://unfccc.int/files/cooperation_and_support/education_and_outreach/application/pdf/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf
- United Nations Environment Programme. (1972). *Déclaration finale de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement*. Récupéré de <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=fr>
- Urgelli, B., Simonneaux, L. et Le Marec, J. (2011). Complexité et médiation d'une question socialement vive – Le cas du réchauffement climatique.

- Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 67-89). Dijon : Éducagri éditions.
- Vallerand, R. et Blanka R. (2006). Le soi : déterminants, conséquences et processus. Dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 86-139). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vongalis-Macrow, A. (2013). How the concept of agency aids in teaching about sustainability. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1642-1649. Récupéré de <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/8EFC9FF5578>
- Vongalis-Macrow, A. (2010). Developing pedagogies for teaching about climate change. *The International Journal of Learning*, 17(9), 237-248. Récupéré de <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30032542/vongalismacrow-developingpedagogies-2010.pdf>
- Wachholz, S., Artz, N. et Chene, D. (2014). Warming to the idea: University students' knowledge and attitudes about climate change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 128-141. doi: [10.1108/IJSHE-03-2012-0025](https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2012-0025)
- Wals, A. E. J. et Jickling, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability. Dans P. Blaze Corcoran et P. M. Osano (dir.), *Young people, education, and sustainable development* (p. 77-85). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Walsh, E. M. et Cordero, E. (2019). Youth science expertise, environmental identity, and agency in climate action filmmaking. *Environmental Education Research*, 25(5), 656-677. doi: [10.1080/13504622.2019.1569206](https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1569206)
- Wilks, L. et Harris, N. (2016). Examining the conflict and interconnectedness of young people's ideas about environmental issues, responsibility and action.

Environmental Education Research, 22(5), 683-696. doi:
[10.1080/13504622.2015.1054261](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1054261)

Winograd, K. (dir.). (2016). *Education in times of environmental crises. Teaching children to be agents of change*. New York: Routledge.

Wittgenstein L. (1961). *Les Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. et Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377. doi: [10.1002/sce.20048](https://doi.org/10.1002/sce.20048)

Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 206-212). New York et Londres : Routledge. doi: [10.4324/9780203813331](https://doi.org/10.4324/9780203813331)

Zeyer, A. et Roth, W.-M. (2009). A mirror of society: A discourse analytic study of 15- to 16-year-old Swiss students' talk about environment and environmental protection. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 961-998. doi: [10.1007/s11422-009-9217-2](https://doi.org/10.1007/s11422-009-9217-2)