

Comment les bénéficiaires d'une formation proposée par une ASBL en lien avec le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation ?

Auteur : De Grève, Claire

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/17546>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Comment les bénéficiaires d'une formation proposée par une ASBL
en lien avec le développement durable vivent-ils les changements liés
à la formation ?

Promoteur : Daniel FAULX

Lecteur.rice.s : Cédric MONTAGNINO et

Claire WILQUET

Mémoire présenté par **Claire DE GRÈVE** (S204051)

en vue de l'obtention du grade

de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2022 - 2023



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Comment les bénéficiaires d'une formation proposée par une ASBL
en lien avec le développement durable vivent-ils les changements liés
à la formation ?

Promoteur : Daniel FAULX

Lecteur.rice.s : Cédric MONTAGNINO et

Claire WILQUET

Mémoire présenté par **Claire DE GRÈVE** (S204051)

en vue de l'obtention du grade

de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2022 - 2023

REMERCIEMENTS

Merci aux participants membres de l'ASBL de s'être montrés disponibles et de m'avoir partagé une partie de leur cheminement. Ces rencontres étaient très inspirantes et ont permis à ce mémoire de prendre forme.

Merci au promoteur de ce mémoire, Daniel Faulx, pour sa confiance face au projet et pour la liberté accordée à celui-ci.

Merci à son assistance, Marine Winand, pour les précieux conseils, pour sa disponibilité et pour son soutien tout au long de la recherche. Son accompagnement tout au long de ce projet m'a été d'une aide considérable.

Merci aux lecteur.rice.s de ce mémoire, Cédric Montagnino et Claire Wiliquet, pour l'intérêt porté au sujet de cette recherche et pour leur lecture attentive.

Merci à mes correcteur.rice.s pour le temps consacré à la lecture et à la correction de ce mémoire.

Et enfin, merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	3
1. CONCEPT DU DÉVELOPPEMENT DURABLE	3
1.1. Historique du développement durable.....	3
1.2. Définition du développement durable	4
1.3. Finalités du développement durable	6
2. DU CHANGEMENT DE COMPORTEMENT	7
3. ... AU COMPORTEMENT ENVIRONNEMENTAL	13
3.1. Les facteurs cognitifs.....	14
3.2. Les facteurs affectifs	15
3.3. Les facteurs situationnels	19
4. LES DISPOSITIFS DE FORMATION	21
CHAPITRE II : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	23
1. CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE	23
2. CADRE DE LA RECHERCHE	24
3. ÉTAPES DE LA RECHERCHE ET MÉTHODES EMPLOYÉES	25
3.1. Prise de contact.....	25
3.2. Recueil de matériaux	25
3.3. Analyse des matériaux.....	27
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET MODÉLISATIONS	31
CONFIGURATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS	31
1. VIVRE LE CHANGEMENT	32
1.1. (Oser) s'écouter	33
1.2. Suivre une formation	34
1.3. Quitter ses repères	35
1.4. Changer progressivement ou radicalement	35
1.5. Trouver son équilibre	37
1.6. Déconstruire ses fondements.....	38
1.7. Nécessiter un suivi.....	38
1.8. Faciliter son propre changement	39
2. QUESTIONNER SON CHANGEMENT ET CROIRE EN SON CHANGEMENT	40
2.1. Prendre du recul.....	41
2.2. Douter de ses choix	41
2.3. Construire progressivement son idéal	41
2.4. Ressentir le décalage	42

3.	POURSUIVRE CE QUI FAIT SENS	43
3.1.	S'accrocher à des références	44
3.2.	Partager les mêmes valeurs que son conjoint	45
3.3.	S'isoler socialement	46
3.4.	Tisser de nouveaux liens	47
4.	VIVRE ALIGNÉ.....	48
4.1.	Prendre de la distance avec sa famille.....	49
4.2.	Épurer ses relations	49
4.3.	Incarner ses valeurs	50
4.4.	Faire face aux contraintes familiales	50
4.5.	Travailler en accord avec ses valeurs	50
	CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS	52
1.	LE MODÈLE DES STADES DU CHANGEMENT DE PROCHASKA ET DiCLEMENTE (1982)	52
1.1.	La préparation.....	53
1.2.	L'action – le dégel et le changement.....	53
1.3.	Le maintien – la recristallisation	54
1.4.	La terminaison	55
2.	LA TYPOLOGIE DE HWANG ET SES COLLÈGUES (2000)	56
2.1.	Les facteurs cognitifs.....	56
2.2.	Les facteurs affectifs	56
2.3.	Les facteurs situationnels	57
3.	LIMITES ET PERSPECTIVES	57
	CONCLUSION	59
	BIBLIOGRAPHIE	61

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Diagramme de Venn (1881)

Figure 2 – Modèle de Prochaska, DiClemente & Norcross (1992)

Figure 3 – Schématisation des forces propulsives et restrictives de Faulx (2021)

Figure 4 – Modèle en spirale des stades du changement de comportement adapté de Prochaska, DiClemente & Norcross (1992)

Figure 5 – Légende des formes utilisées dans la schématisation

Figure 6 – Légende des liens employés dans la schématisation

Figure 7 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « Vivre le changement »

Figure 8 – Schématisation des catégories conceptualisantes « Questionner son changement » et « Croire en son changement »

Figure 9 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « Poursuivre ce qui fait sens »

Figure 10 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « Vivre aligné »

Figure 11 – Schématisation complète

INTRODUCTION

Désastre écologique, crise environnementale, sécheresse extrême, perte de la biodiversité, éco-anxiété, Ces différents termes ont envahi notre quotidien au point de devenir presque banals. À force de les entendre répétées à maintes reprises, le sens profond de ces notions semble effacé pour certains. De plus, l'inertie climatique, caractérisée par des résultats différés et visibles seulement des années plus tard, ainsi que le rythme effréné de notre vie contemporaine peut décourager bon nombre d'entre nous d'entreprendre des actions concrètes pour faire face à ces enjeux climatiques. Mais, face aux défis environnementaux actuels auxquels nous sommes confrontés et aux craintes qui en découlent, il paraît pourtant naturel voire essentiel de nous questionner quant à notre capacité à réagir de manière efficace à cette situation. Alors, est-il naïf de croire en la possibilité de changement ? Peut-être. Mais cette conviction ne nous a pas ôté le désir de réaliser une première approche pour tenter de comprendre les mécanismes sous-jacents ainsi que les résistances et les influences qui guident nos comportements. En ouvrant le champ des possibles et en évitant de rester les bras croisés, nous lèverons peut-être certains freins qui conduiront à un changement.

En tant qu'enseignante et ayant la responsabilité de participer à l'éducation, nous avons pour mission de transmettre le savoir et d'éveiller les consciences, afin de permettre l'accès à une connaissance plus éclairée. Ainsi, il apparaît essentiel de mieux comprendre notre mode de fonctionnement. Ce mémoire se propose d'explorer ces interrogations, de tenter de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent notre comportement collectif et individuel vis-à-vis du développement durable, de rechercher des pistes pour nous réapproprier ces termes galvaudés et d'être pleinement engagés dans l'amélioration de notre impact sur la planète. Dans cette quête de compréhension, nous aspirons à trouver des clés permettant de dépasser la « passivité » dans laquelle nous nous trouvons et à envisager une transformation sociale et écologique profonde, pour un avenir plus équitable et durable.

Le présent mémoire est subdivisé en quatre parties. Le premier chapitre explore la littérature existante en fournissant un cadre théorique qui aborde divers sujets tels que le concept du développement durable, le changement de comportement qui permet une meilleure compréhension du comportement environnemental et les dispositifs de formation.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. Dans un premier temps, les choix posés ainsi que le cadre de la recherche sont décrits. Ensuite, les étapes de la recherche et les méthodes employées sont explicitées. Ces dernières comprennent la prise de contact avec les participants, le recueil des matériaux ainsi que leur analyse.

Le troisième chapitre présente les résultats obtenus suite aux rencontres avec les participants. Ce chapitre comporte également quatre modélisations conçues pour appuyer ces résultats, suivies par les explications de chacune des étiquettes présentes.

La quatrième et dernier chapitre consiste en une discussion mettant en relation certains résultats de l'analyse avec les références théoriques évoquées dans la revue de littérature. Les limites et les perspectives de ce travail y figurent également.

CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les principaux thèmes qui guident cette recherche sont développement durable, comportement environnemental, changement et dispositif de formation. Ce premier chapitre permettra de définir clairement ces différents termes et de fournir aux lecteurs une meilleure compréhension du contexte de l'étude, ainsi que des éléments identifiés dans l'analyse.

Ainsi, une première partie sera consacrée à l'historique, à la définition ainsi qu'aux différentes finalités du développement durable, ce qui permettra une connaissance plus approfondie sur ce sujet. Ensuite, nous nous concentrons davantage sur le changement de comportement ce qui permettra de se pencher par la suite sur le comportement environnemental, et de ces différents facteurs qui l'influencent. Enfin, aborder le sujet des dispositifs de formation permettra de clore ce premier chapitre.

1. Concept du développement durable

1.1. Historique du développement durable

Depuis les années 1970, il y a eu progressivement une prise de conscience des limites du modèle de croissance économique fondé sur le productivisme, ainsi que des conséquences néfastes qu'il a sur l'environnement et la planète en général. Cette prise de conscience croissante des problèmes écologiques tels que la destruction des habitats naturels, l'élevage intensif, le changement climatique, la perte de la biodiversité, la surexploitation et l'épuisement des ressources naturelles a conduit à la réalisation que notre modèle de développement économique n'était plus viable. Les activités humaines, en particulier les choix scientifiques et technologiques, ont joué un rôle important dans la création de ces problèmes écologiques. Au cours de ces deux derniers siècles, la foi dans le progrès technologique a conduit à une industrialisation massive et à une augmentation de la consommation des ressources naturelles, ce qui a entraîné des conséquences néfastes sur l'environnement (Commission Européenne, 2020 ; Fleury, 2016). Comme expliqué dans l'article écrit par Bergandi (2008), cet impact de l'homme avait déjà été mis en avant en 1864 par George Perkins Marsh, diplomate et philologue américain. En effet, il fut l'un des premiers hommes à analyser de manière détaillée l'impact dévastateur des activités humaines sur l'environnement, dans son ouvrage « Man and Nature ». Il estimait que l'homme était capable de manipuler et d'impacter la nature avec une force et à

un niveau supérieur à n'importe quelle espèce. C'est par ailleurs dans son ouvrage qu'il lance un premier cri d'alarme prévenant que si l'homme continuait à détruire la planète de la sorte, celle-ci pourrait devenir inhospitalière pour l'être humain. Ce dernier a par ailleurs inspiré notamment Gifford Pinchot, le protagoniste du mouvement conservacionniste qui a joué un rôle dans la protection des ressources naturelles et plus précisément des forêts. Marsh a également inspiré John Muir, chef d'un courant ayant pour objectif la mise en place d'une relation plus saine entre l'homme et la nature. Tous deux ont joué un rôle primordial dans l'émergence d'un mouvement environnementaliste américain début des années 1900.

C'est ensuite à Berne, en 1913, qu'a eu lieu la première conférence internationale pour la protection de la nature. Malheureusement, avec l'arrivée de la Première Guerre mondiale, les efforts pour constituer le plus rapidement possible une organisation internationale de protection de la nature ont été interrompus. S'en est ensuite suivi toute une série d'autres appels au changement au niveau de la société, du mode de vie ou des paradigmes, notamment formulés par Lester R. Brown, René Dumont, Joseph Stiglitz, Sir Stern et Al Gore (Lasida & Quazzo, 2009). Pour répondre à ces appels aux changements, des conférences, des congrès et de conventions sur la protection et la conservation de la nature et des ressources naturelles ont été organisés, tels que le Congrès international pour la protection de la nature (1923-1931), l'Union internationale pour la protection de la nature (1948) instituée pendant la Conférence de Fontainebleau, le rapport de Brundtland (1987), C'est par ailleurs dans le rapport de Brundtland en 1987, à l'occasion de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies, qu'apparaît pour la première fois la notion de développement durable (Bergandi, 2008 ; Frioux & Lemire, 2012).

1.2. Définition du développement durable

Il est tout d'abord important de souligner que le terme de base, à savoir « sustainable development » a été traduit en français par « développement durable ». En réalité, ce terme voulait signifier que le développement doit être supportable par l'environnement. Cela fait donc référence à la capacité de l'environnement de résister et d'assimiler les chocs qu'il subit. La traduction correcte serait donc « développement soutenable », mais celle-ci a moins été popularisée (Partoune, 2009).

Dans le rapport de Brundtland, le développement durable fut défini comme suit : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CMED, 1988, p.51). Le développement durable peut ainsi être considéré comme un ensemble de disciplines permettant de répondre, de manière complexe et juxtaposée, aux difficultés actuelles de compréhension du fonctionnement de nos sociétés et de leur avenir (Lasida & Quazzo, 2009). En d'autres termes, l'Union Européenne et les Nations Unies se sont fixés comme objectif commun de mener des efforts qui permettraient de créer un monde meilleur, plus durable et plus sûr pour tous. C'est donc la notion de la responsabilisation qui est à la base du développement durable, le but étant d'arriver à organiser les sociétés du monde en préservant les ressources de l'environnement tout en répondant aux besoins de la population. Cette définition sous-entend donc de prioriser les besoins « essentiels » (Commission Européenne, 2021 ; Léost, 2017). On peut également retrouver dans ce rapport des débats autour de questions écologiques telles que la gestion des énergies, des forêts, des modes de production agricole, des technologies, Il y figure également une déclaration prônant une meilleure répartition des ressources environnementales entre les habitants des pays du Nord, aussi appelés ceux qui « consomment les ressources de la planète à un rythme qui entame l'héritage des générations à venir » et du Sud, aussi appelés ceux « bien plus nombreux, qui consomment peu, trop peu, et connaissent une vie marquée par la faim et la misère noire, la maladie et la mort prématurée » (Adéquation, 2008, p.2). Le but de ce rapport était d'assurer à toute la population un avenir pérenne. Le rapport de Brundtland est, aujourd'hui encore, réputé comme étant l'un des documents fondateurs du développement durable ayant inspiré de nombreuses lois et mesures (Léost, 2017).

Le développement durable suppose ainsi de respecter simultanément l'équité sociale, l'efficacité économique et le respect de l'environnement. Le diagramme de Venn (1881) est un des modèles les plus répandus pour présenter le concept de développement durable. On y retrouve les trois piliers du concept, à savoir la sphère de l'écologie, de l'économie et du social qui s'entrecroisent pour former une sphère d'équilibre. Concernant le pilier écologique, celui-ci consiste à ne pas dégrader l'environnement que les futures générations recevront comme héritage. Il s'agit donc de préserver tant les ressources naturelles et énergétiques que la diversité des espèces. En ce qui concerne le pilier social, celui-ci consiste à réduire les inégalités présentes dans le monde, que ce soit au niveau de la santé, de l'éducation, de l'emploi, de l'équité, de l'intergénéralité, C'est à travers ce pilier que les dimensions culturelles et patrimoniales sont intégrées. Enfin, concernant le pilier économique, celui-ci suppose de

produire des richesses mais également d'améliorer les conditions de vie matérielles de la population pour ainsi satisfaire les besoins de tous. En réalité, les sphères ont des objectifs propres qui rendent difficile à chacune de tendre vers un but commun (Dicks, 2014 ; Helfrich, 2017 ; Partoune, 2009).

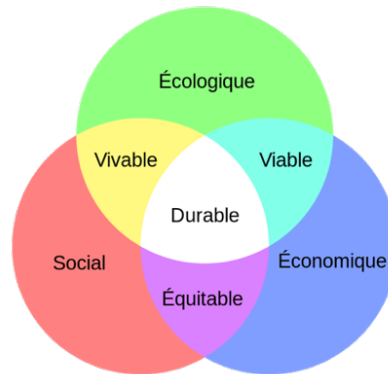


Figure 1 – Diagramme de Venn (1881)

1.3. Finalités du développement durable

Le développement durable est un des sujets fondamentaux du traité de l'Union Européenne. Selon Potel et Macarez (2020), il y a cinq finalités définies dans les textes internationaux des Nations Unies :

1. Lutter contre le changement climatique ;
2. Préserver la biodiversité, protéger les milieux et les ressources ;
3. Assurer une cohésion sociale et une solidarité entre les territoires et les générations ;
4. Contribuer à l'épanouissement de tous les êtres humains ;
5. Créer une dynamique de développement suivant des modes de production et de consommation responsable.

En 2015, les Nations Unies se sont par ailleurs fixées pour 2030 un programme comportant 17 objectifs concernant le développement durable qui devront s'appliquer dans tous les pays. Dans le programme se trouvent des engagements pour éradiquer la pauvreté mais également pour parvenir à un monde plus durable d'ici 2030. Au centre des préoccupations se trouve le bien-être des humains et de la planète (Commission Européenne, 2021). Les 17 objectifs ont ainsi été définis pour répondre aux différentes finalités du développement durable. Ceux-ci couvrent la totalité des enjeux de développement dans tous les pays comme la biodiversité, le climat, la pauvreté, l'éducation, (cf. *Annexe I – 17 objectifs du développement*, p.68).

Pour pouvoir répondre aux différents objectifs fixés par les Nations Unies, notre recherche s'est concentrée sur l'étude des changements de comportement ainsi qu'au comportement environnemental et aux différents facteurs qui l'influencent. Le développement durable étant un vaste sujet, nous nous limiterons, dans la suite de ce travail, à sa dimension écologique.

2. Du changement de comportement ...

De manière générale, le terme « changement » est défini par la modification ou à la transformation d'un état vers un autre. Cela implique une modification ou une transformation d'un comportement individuel, qui peut être caractérisé par des actions ou des manières de se comporter différentes (Ajzen & Fishbein, 1980). Au cours des années, diverses théories et modèles ont cherché à comprendre la manière dont les individus modifient leurs comportements. Des chercheurs en psychologie sociale et environnementale se sont alors intéressés aux sources d'influence principales qui motivent les individus à changer leurs comportements (Gudgion & Thomas, 1991). De manière générale, les individus adoptent un comportement particulier dans le cadre d'une démarche personnelle plus ou moins structurée, mais finissent par l'abandonner quelques temps après. Pour qu'un changement de comportement soit réussi, celui-ci doit être maintenu dans la durée, ce qui demande un investissement important de temps et d'énergie.

Durant plus de vingt ans, Prochaska et DiClemente (1982) se sont intéressés au processus de changement de comportement, en comparant leurs résultats à ceux de multiples recherches effectuées dans ce domaine, pour ainsi examiner les variables qui y sont associées. Face au grand nombre de théories sur le changement de comportement, Prochaska a décidé d'en faire une analyse comparative, ce qui a permis de développer, en collaboration avec DiClemente, « le modèle transthéorique du changement », aussi connu sous le nom de « modèle des stades du changement ». Souvent critiqué notamment pour sa simplification excessive, son manque de distinction entre les comportements et ses limitations dans la prédiction du changement, ce modèle continue cependant à être utilisé et adapté par certains auteurs (Johnson et al., 2008 ; West, 2005).

Selon ce modèle, le changement de comportement suit une démarche constituée de différentes étapes ordonnées chronologiquement, à savoir : la pré-contemplation, la contemplation, la préparation, l'action, le maintien et la terminaison¹. En outre, neuf processus de changement ont également été identifiés à l'intérieur de ces stades, qui font référence aux différents mécanismes que les personnes utilisent pour changer leurs comportements. Ces processus sont l'augmentation du niveau de conscience, l'éveil émotionnel, la libération sociale, la réévaluation personnelle, l'engagement, la gestion des renforçateurs, les relations aidantes, le contre-conditionnement et le contrôle environnemental (ou contrôle des stimuli).

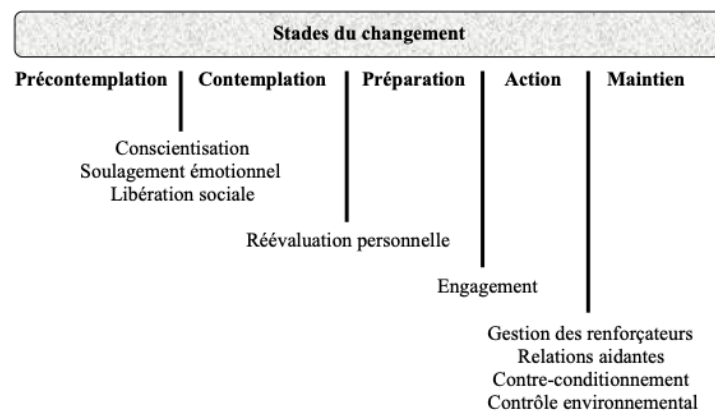


Figure 2 — Modèle de Prochaska, DiClemente & Norcross (1992)

Selon cette théorie, les comportements sont modifiés de manière progressive, et les interventions appropriées varient selon le stade de changement.

Pendant le stade de la **pré-contemplation**, l'individu n'est pas conscient de la nécessité de changer son comportement et il n'a donc pas l'intention de le modifier. En effet, il peut ne pas considérer son comportement comme problématique et être alors résistant à toute suggestion de changement.

Ensuite, lors de l'étape de la **contemplation**, l'individu commence à réaliser qu'il a un comportement problématique et envisage la possibilité de le changer. Il va alors peser le pour et le contre de l'adoption d'un nouveau comportement. On estime que les individus restent dans ce stade relativement stable en moyenne deux ans malgré leurs intentions. On peut comparer cela avec le modèle de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021). Malgré les critiques concernant son

¹ Selon les auteurs, la terminaison n'est pas toujours considérée comme un stade distinct, mais plutôt comme l'aboutissement final ou la prolongation du maintien.

caractère dépassé et inapproprié en raison de sa conception statique et linéaire (Kanter et al., 1992, cités par Burnes, 2004b), certains auteurs soutiennent que ce modèle conserve sa pertinence actuelle (Burnes, 2004a). Le modèle de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021) démontre qu'avant que le changement ne s'effectue, la situation semble relativement stable. En réalité, les forces propulsives, c'est-à-dire les forces qui poussent au changement, et les forces restrictives, c'est-à-dire les forces qui poussent à la stabilité, s'équilibrent. Ces forces sont en permanence en tension. Les forces restrictives font, dans ce cas-ci, référence aux facteurs empêchant le changement et les forces propulsives aux facteurs favorisant le changement.

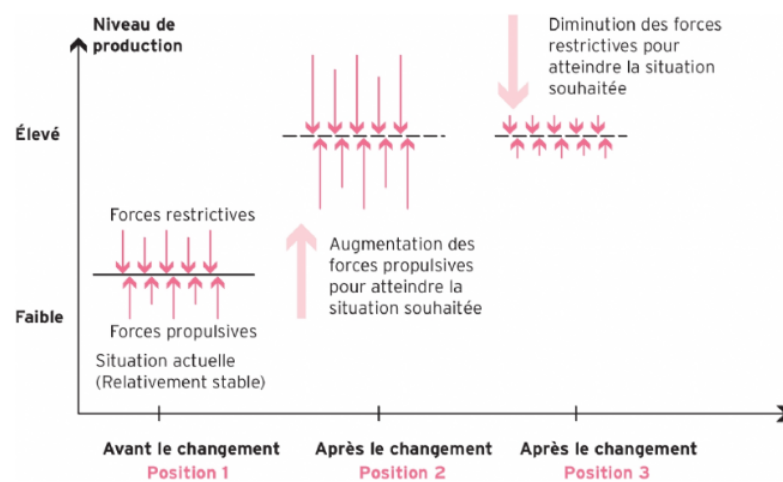


Figure 3 — Schématisation des forces propulsives et restrictives de Faulx (2021)

La **préparation** vient alors et représente l'étape au cours de laquelle l'individu a l'intention de changer de comportement. Il se prépare donc mentalement et émotionnellement pour ce changement. Il a généralement un plan d'action et peut commencer à envisager des actions concrètes. Selon Lewin (1947, cité par Faulx, 2021), pour quitter l'état de stabilité dans lequel l'individu se retrouve, il faudra ainsi dégeler le système en libérant les forces qui s'équilibrent. Il existe deux façons de stimuler le changement : en ajoutant des renforcements aux forces propulsives ou en supprimant les freins au changement et donc en supprimant des forces restrictives. Selon Lewin, pour favoriser davantage le changement, il serait plus efficace d'alléger les forces restrictives. En effet, plus on ajoute de forces propulsives et plus l'équilibre sera tendu et fort, car les forces anti-changement se renforceront également. Au contraire, si on retire des forces restrictives, l'équilibre s'assouplira et on s'épuisera moins. Il est donc plus facile de supprimer des contraintes que de rajouter des forces.

Vient ensuite l'étape de **l'action** durant laquelle l'individu met en place les actions concrètes pour changer son comportement. Il peut, par exemple, modifier son environnement ou utiliser des techniques comme le renforcement positif pour ainsi faciliter le changement. C'est durant cette étape que les personnes courent le plus grand risque de retomber dans leurs comportements antérieurs, ce qui fait de cette étape la moins stable du modèle. Selon certains chercheurs, elle constitue l'une des étapes les plus cruciales du processus de changement de comportement car l'individu doit surmonter l'inertie et l'indifférence causées par ses habitudes de vie, ce qui peut constituer la plus grande barrière à surmonter (Sullivan, 1998). Elle peut être mise en lien avec l'étape du **dégel** et du **changement** de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021). En effet, durant l'étape du **dégel**, l'individu ou le groupe abandonne petit à petit ses routines, ses modes de pensées ou ses comportements. Il arrête donc de perpétuer l'équilibre dans lequel il se trouve pour en envisager un autre. Cela implique donc de fragiliser ou de déconstruire l'équilibre initial. Pour favoriser ce dégel, plusieurs conditions doivent être appliquées telles que se rendre compte de ce que l'on fait, se remettre en question, discuter avec d'autres, vivre des expériences qui contredisent le schéma, Le tout est de créer un environnement favorable qui permettra de décristalliser le système et ainsi de favoriser le changement. Pour accompagner ce changement, l'accompagnateur ou le formateur doit tenter, notamment via les discussions, de limiter les résistances. En effet, la discussion amènera à plus de modifications que le format « conférence ». L'étape de l'action peut également être représentée par l'étape du **changement** de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021), car c'est durant cette étape que les points de vue évoluent et que la perception de la réalité se modifie. Le rôle de l'accompagnateur est alors de supporter le changement tout en garantissant la réversibilité. Cette étape permet l'émergence de nouveaux comportements. Les conditions pour supporter le changement sont de se connecter aux valeurs et aux normes, de communiquer et de partager autour du changement vécu, de rendre la chose agréable, de définir son identité, de procéder par étapes, (Faulx, 2021 ; Hussain et al., 2018).

Par la suite, durant l'étape du **maintien**, l'individu adopte le nouveau comportement désiré et tente de le maintenir à long terme. Il peut faire face à des défis tels que les rechutes et doit ainsi continuer à renforcer son comportement pour le maintenir. Cette étape se termine lorsque le sujet n'est plus exposé au risque de retomber dans son comportement antérieur. Cela peut être mis en lien avec la dernière étape du modèle de Lewin, à savoir l'étape de la **recristallisation**. En effet, c'est lors de cette étape qu'un nouvel état d'équilibre fait surface. Des sentiments de confusion et d'incompétence peuvent apparaître car cette nouvelle configuration du système amène à l'inconnu et donc à l'inexpérience. Le rôle de l'accompagnateur est alors de consolider

les nouvelles pratiques pour s'assurer que ce changement devienne permanent mais également de soutenir les individus dans leurs nouveaux rôles et de les aider à réfléchir sur ce qui a été réalisé. Pour ce faire, il peut féliciter l'apprenant, le faire verbaliser sur ce qu'il s'est passé, lui faire reconnaître ce qui a été fait, réviser ses objectifs, (Faulx, 2019 ; Faulx, 2021).

Enfin, l'étape de la **terminaison** est considérée comme l'aboutissement final du changement de comportement, durant laquelle l'individu n'est plus tenté de retomber dans son comportement antérieur. Il ne ressent alors plus le besoin de maintenir activement le comportement désiré et peut ainsi continuer à vivre sans y penser.

Entre chaque stade se situent différents processus de changement qui sont nécessaires pour aider à modifier le comportement, la façon de penser ou même les émotions. Selon le modèle transthéorique de Prochaska et DiClemente (1982), il existe neuf processus clés pour changer un comportement :

- *La conscientisation* : fournir des informations sur les risques et les méfaits possibles du comportement indésirable et valoriser les habitudes comportementales plus saines. L'individu devient alors davantage conscient des conséquences de son comportement et de la nécessité de le changer ;
- *Le soulagement émotionnel* : tenter d'identifier, d'expérimenter et d'exprimer les émotions liées aux risques des comportements indésirables dans le but de développer des sentiments favorables concernant le comportement souhaité ;
- *La libération sociale* : reconnaître et explorer des opportunités et des alternatives sociales pour adopter un comportement plus sain. Cela peut impliquer des changements sociaux et permettre à l'individu de trouver du soutien et des conseils auprès d'autres individus se trouvant dans une situation similaire ;
- *La réévaluation personnelle* : évaluer son comportement actuel en fonction de ses propres valeurs et croyances, et chercher à aligner son comportement par rapport à celles-ci ;
- *L'engagement* : s'encourager à avoir confiance en ses capacités de changer en utilisant des techniques telles que l'affirmation de soi ou l'auto-encouragement ;
- *La gestion des renforçateurs* : renforcer le comportement souhaité en attribuant des récompenses facilement accessibles mais raisonnables et réduire les comportements non souhaités. Cela permet ainsi d'augmenter les probabilités que le comportement souhaité soit maintenu ;

- *Les relations aidantes* : recevoir un soutien émotionnel ou social d'autres personnes et maintenir des relations positives pour aider à maintenir la motivation ;
- *Le contre-conditionnement* : analyser les avantages et les inconvénients du changement et essayer de trouver des alternatives au comportement non-souhaité ;
- *Le contrôle environnemental* : éviter les situations à haut risque de rechute et se placer dans un environnement favorable pour maintenir le nouveau comportement.

« Le modèle transthéorique du changement » présenté par Prochaska et DiClemente (1982) présente les différentes étapes par lesquelles passe un individu de façon linéaire. Cependant, les chercheurs ont observé que la progression à travers ces stades n'est pas toujours linéaire, mais qu'elle suit un procédé cyclique, qui varie d'un individu à l'autre. Ce nouveau modèle, appelé « le modèle en spirale des stades du changement de comportement » indique que les sujets peuvent redescendre aux niveaux précédents en raison d'échecs temporaires ou de rechutes. Ces régressions ne signifient cependant pas nécessairement un échec complet. Au lieu de cela, les individus peuvent réutiliser les compétences acquises lors des étapes précédentes pour atteindre leurs objectifs, ce qui rend ainsi la progression au stade suivant plus rapide qu'auparavant. De plus, les individus peuvent vivre des processus différents pour passer d'un stade à l'autre. Certaines personnes peuvent passer rapidement par les stades, tandis que d'autres peuvent prendre plus de temps. L'important est alors de respecter le rythme de chacun (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992 ; Sullivan, 1998).

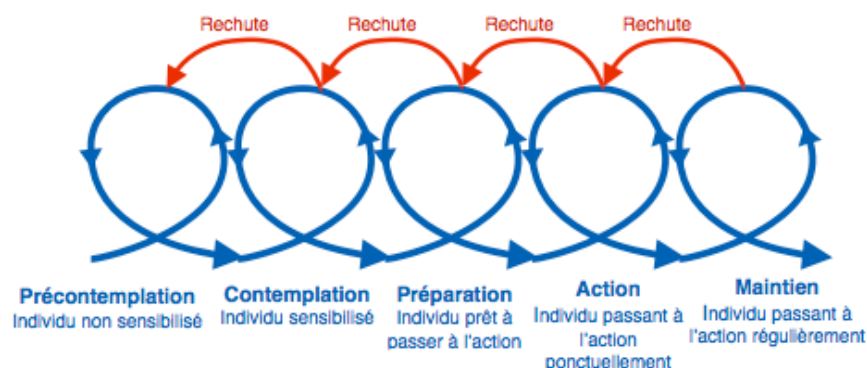


Figure 4 – Modèle en spirale des stades du changement de comportement adapté de Prochaska, DiClemente & Norcross (1992)

Le choix de ce modèle spiralaire s'est avéré être plus adapté, car il prend en considération les obstacles potentiellement rencontrés lors du processus de modification de comportement. Cette adaptation du modèle permet une meilleure compréhension des retours dans les étapes précédentes et des différences individuelles constatées.

De plus, il est important de préciser que selon Faulx (2021), deux conditions permettent de favoriser le changement de manière générale. La première indique qu'il faut avoir le sentiment d'avoir pris la décision soi-même. La deuxième explique qu'il faut s'appuyer sur ses groupes d'appartenance. Le changement doit être en accord avec le groupe auquel l'individu se réfère et que celui-ci supporte le projet, comme expliqué ci-dessous via les facteurs favorisant le changement lié au développement durable. La place du groupe est donc primordiale dans le processus du changement. L'individu n'acceptera de changer que si cela suit la logique d'évolution des normes sociales collectives.

L'objectif premier de l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) étant d'encourager les attitudes favorables à l'égard de l'environnement et d'adopter un comportement responsable, il est essentiel de fournir aux individus les compétences et les outils nécessaires pour y parvenir. Pour encourager le changement de comportement, les formateurs doivent être conscients des différentes étapes par lesquelles passent les individus mais également être capables d'utiliser différents types de méthodes pour modifier leur manière de penser, leur raisonnement, leurs sentiments ou leurs comportements (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992). Il importe dès lors de s'attarder plus précisément au comportement environnemental et aux différents facteurs qui l'influencent.

3. ... au comportement environnemental

Le comportement environnemental peut être défini comme étant « un comportement adopté par un individu qui tente consciemment de minimiser ses impacts négatifs sur les environnements naturels et construits » (Kollmuss & Agyeman, 2002, p. 240). Cependant, au vu de la difficulté du processus de changement d'un comportement, ce type de comportement souhaité est difficile à développer. De nombreuses théories comportementales ont dès lors été réalisées pour tenter d'expliquer ce processus de formation du comportement environnemental, notamment la typologie de Hwang et ses collègues (2000). Cette typologie classe les facteurs affectant le comportement environnemental en trois catégories : les facteurs cognitifs, affectifs et

situationnels. Ces catégories regroupent ainsi les différents facteurs influençant le changement lié au développement durable. Alors que certains favorisent le changement et poussent les personnes à adopter des comportements pro-environnementaux, d'autres, au contraire, représentent de réels freins à ce changement.

3.1. Les facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs concernent le degré de connaissance, de sensibilisation et de conscientisation que possède un individu envers l'environnement et le changement climatique, les principales notions écologiques et les stratégies d'action mais également les connaissances qu'il a envers ses propres capacités.

Traditionnellement, certains chercheurs du domaine de l'éducation à l'environnement ont proposé un modèle basé sur la théorie selon laquelle, si les personnes étaient suffisamment bien informées, celles-ci deviendraient plus conscientes des problèmes environnementaux et donc seraient plus motivées à agir de manière responsable envers l'environnement. En effet, une personne serait plus disposée à initier une action si celle-ci est familière avec le problème environnemental et ses causes, et qu'elle sait comment agir pour résoudre le problème (Hungerford & Volk, 1990 ; Hwang et al., 2000). D'autres auteurs ont alors précisé que la connaissance permettait d'engendrer une modification des attitudes et des valeurs, ce qui exerce une influence indirecte sur l'action. Les comportements humains peuvent ainsi être modifiés vers une attitude environnementale plus favorable, simplement en informant les personnes par rapport aux questions sur l'environnement. De plus, ces connaissances permettraient d'augmenter le niveau de sensibilisation des individus (Boerschig & DeYoung, 1993 ; Hungerford & Volk, 1990 ; Kollmuss & Agyeman, 2002 ; Pruneau, 2006). Ojala (2012) rejoint cet avis lorsqu'il énumère les différents facteurs qui poussent ou non les personnes à adopter un comportement pro-environnemental. En effet, les connaissances apparaissent selon lui comme étant l'un des facteurs le plus important. Blake (1999) avait par ailleurs identifié certains obstacles qui empêchaient l'adoption de comportements environnementaux, et parmi ceux-ci figurait le manque d'informations. En partant de ce postulat, dans une perspective constructiviste, il importe donc d'inviter les apprenants à construire leurs propres connaissances sur le phénomène mais également sur les stratégies d'action envisageables (Pruneau, 2006).

Linn et Hsi (2000) et Svihla et Linn (2012) nuancent cette idée en expliquant que, pour intégrer ces nouvelles connaissances, il faut avant tout avoir rendu le contenu accessible, en évitant les

termes trop techniques pour les participants et en le reliant avec des expériences pertinentes qu'ils ont vécues. Partir de leurs idées peut également favoriser une meilleure intégration de la matière. Le but est de permettre à chaque apprenant de créer sa propre compréhension de la problématique.

Cependant, d'autres auteurs ont démontré que les connaissances ne peuvent garantir à elles seules l'adoption d'un nouveau comportement environnemental (Hwang et al., 2000 ; Jensen & Schnack, 2002 ; Monroe, 1993). Cette idée a été défendue par Lewin (1947, cité par Faulx, 2019). En effet, selon lui, pour qu'une personne change et évolue, la rééducation doit passer par trois domaines : le domaine de la cognition, ce qui comprend les connaissances que la personne acquiert, le domaine des valeurs et celui de l'action. Kempton et ses collègues (1995) ont par ailleurs rejoint cette idée après avoir identifié chez des personnes impliquées dans l'action environnementale un faible niveau de connaissances sur le sujet. Les connaissances à elles seules ne suffisent donc pas pour qu'une personne change. Elles sont cependant nécessaires pour activer le processus de changement vers des gestes plus écologiques. Le modèle linéaire défendu par Ramsey et Rickson (cités par Hungerford & Volk, 1990) exprimant le fait que les personnes bien informées étaient plus conscientes des problèmes environnementaux et donc plus à même d'agir n'a dès lors pas été soutenu pendant longtemps (Burgess, Harrison & Filuis, 1998 ; Hungerford & Volk, 1990). En effet, il a été démontré par Borden et Shettino (1979) et rejoint par Jensen (2002) que les informations à propos des problèmes environnementaux ont un effet assez faible sur la volonté d'adopter un comportement pro-environnemental et qu'elles ne constituent ainsi pas des stimulations suffisantes pour modifier les habitudes.

3.2. Les facteurs affectifs

Les facteurs affectifs correspondent aux sentiments ou aux émotions associés aux phénomènes écologiques et aux différentes questions environnementales. Ces facteurs comprennent notamment des attitudes et des traits de personnalité et sont généralement définis par la responsabilité, l'attitude, le locus de contrôle²,

² Le locus de contrôle désigne la croyance d'un individu envers sa capacité ou non de provoquer, par son propre comportement, un changement (Hines et al., 1986 ; Hungerford & Volk, 1990).

3.2.1. L'externalisation de la responsabilisation et locus de contrôle

Des ressources empiriques ont démontré que pour faire psychologiquement face aux problèmes environnementaux et à la menace climatique, les personnes ont généralement recours à différentes stratégies, telles que l'externalisation de la responsabilité (Homburg, Stolberg & Wagner 2007 ; Lorenzoni, Nicholson-Cole & Whitmarsh 2007 ; Stoll-Kleeman, O'Riordan & Jaeger 2001, cités par Ojala, 2012). Lorsqu'une personne externalise sa responsabilité et adopte un locus de contrôle externe sur la situation, elle part du postulat que la situation sera modifiée de façon aléatoire, ou que des personnes plus puissantes, plus âgées et plus compétentes voire plus instruites qu'elle, interviendront pour changer la situation (Pruneau et al., 2006). C'est par ailleurs ce qu'avait souligné Blake en 1999. Selon lui, il existe trois barrières principales pouvant nuire au comportement environnemental, dont le manque d'un sens des responsabilités. Les personnes ne pratiquant pas des modes de vie pro-environnementaux se sentent généralement incapables d'influencer significativement la situation. Certains rejettent même la faute sur les autres en estimant qu'ils ne doivent pas être pris comme responsables d'un problème qui a été créé par l'ensemble de la population (Blake, 1999). Les personnes possédant un locus de contrôle externe élevé sont donc moins susceptibles de s'investir dans des projets pour l'environnement. Cependant, comme souligné par Hines et ses collègues (1986), les personnes ayant un locus de contrôle interne, et donc qui croient que leurs comportements peuvent bel et bien provoquer des changements, seront quant à elles plus à même de s'impliquer dans un problème environnemental. En effet, le locus de contrôle est considéré comme une variable centrale et influente sur l'intention d'agir de façon respectueuse pour l'environnement, qui se manifeste généralement lorsqu'une personne déclare de façon publique qu'elle va accomplir une action (Hwang et al., 2000 ; Newhouse, 1990 ; Smith-Sebasto, 1995). Hwang et ses collègues (2000) avaient par ailleurs défini que le locus de contrôle ainsi que l'attitude étaient, en termes d'effets sur l'intention d'agir, plus importants que la responsabilité personnelle et la connaissance. Pour rendre les individus plus aptes à effectuer des comportements environnementaux responsables, il importe de se concentrer sur le locus de contrôle interne des apprenants. Pour ce faire, le formateur pourrait, par exemple, proposer des situations-problèmes afin d'analyser la manière dont les personnes vont y réagir, ou leur laisser l'opportunité d'évaluer, de manière critique, les opinions des autres ou encore fournir l'occasion d'appliquer les compétences d'action reçues (Hungerford & Volk, 1990 ; Hwang, 2000 ; Newhouse, 1990).

3.2.2. L'intention d'agir et l'engagement

Selon Hines, Hungerford et Tomera (1986), l'intention d'agir se définit comme étant l'affirmation publique ou privée du désir d'accomplir une action. Pour adopter des comportements environnementaux, il importe que les individus voulant effectuer le changement aient une intention d'agir. En effet, selon le modèle proposé par Ajzen et Fishbein (1980), cette intention a un effet direct sur le comportement. Si elle est manifestée par un individu souhaitant adopter des comportements liés au développement durable, elle constitue l'un des facteurs déterminant favorisant l'action environnementale. Hwang et ses collaborateurs (2000) ajoutent que les connaissances des problèmes environnementaux ne peuvent garantir l'adoption d'un comportement s'il n'y a pas une intention d'agir derrière. Comme mentionné plus haut, Kempton et ses collègues (1995) ont par ailleurs démontré que certains individus, bien que possédant peu de connaissances environnementales, pouvaient tout aussi bien s'engager dans des causes environnementales. Le désir d'agir est ainsi nécessaire pour mener à l'action (Hines et al., 1986).

Le Bœuf et Orsoni (2019, cités par Paixao-Barradas & Melles, 2019) affirment par ailleurs que pour donner du sens et impliquer un maximum de personnes vers les chemins d'un changement environnemental, il nécessite d'engager les personnes dans différents projets, tels que des actions communautaires, comme par exemple les incroyables comestibles – un projet visant à encourager les citoyens à se réapproprier les espaces verts de leur quartier. Monroe et ses collègues (2019) précisent qu'engager les apprenants dans la mise en œuvre ou la conception d'un projet scolaire ou communautaire leur permet de progresser sur le plan du développement durable. Ils soulignent également qu'une bonne éducation au changement climatique comporte des activités permettant aux apprenants de s'engager activement dans les différents concepts liés au développement durable et que l'engagement est donc une des conditions à respecter pour un enseignement de qualité.

3.2.3. Le sentiment de désespoir et d'impuissance

Certaines attitudes ou sentiments, telles que la facilité perçue de la tâche à accomplir, peuvent aider les personnes à développer des comportements environnementaux (Kollmuss & Agyeman, 2002). Cependant, les sentiments négatifs ressentis face à la problématique du changement climatique peuvent quant à eux freiner un éventuel changement lié au

développement durable. Comme le cite Monroe et ses collègues (2019, p.806) : « It is easy to feel hopeless in the face of global change, reticent leadership, and powerful industries ». Le manque de volonté politique peut en effet rendre difficile la compréhension du changement climatique et les pistes de solutions. De plus, le changement climatique, pouvant être perçu comme une problématique existentielle, engendre chez certains individus des sentiments d'incertitude, d'anxiété existentielle et de désespoir face à la survie future de notre planète (Ojala, 2012). Hicks et Holden (2007) ont d'ailleurs eux-mêmes constaté que le pessimisme semblait très présent lorsqu'il s'agissait d'aborder les problèmes environnementaux. Il arrive même que l'éducation aux problèmes mondiaux augmente ces sentiments de pessimisme et de désespoir.

De nombreuses études ont par ailleurs démontré que face aux problèmes mondiaux, beaucoup de jeunes, bien qu'intéressés par la problématique climatique, ressentaient des sentiments négatifs tels que le désespoir, le pessimisme, l'impuissance ou encore l'inactivité (Bentley, Fien & Neil, 2004 ; Connell et al., 1999 ; Eckersley, 1999 ; Fler, 2002 ; Hicks, 1996, 2001 ; Tucci, Mitchell & Goddard, 2007, cités par Ojala, 2012). Par exemple, une étude australienne a été réalisée sur les jeunes de 10 à 14 ans et a révélé qu'environ 27% des sujets interrogés croyaient que la fin du monde surviendrait de leur vivant à cause des changements climatiques et des autres menaces mondiales (Tucci, Mitchell & Goddard, 2007). En outre, une étude réalisée en Allemagne a montré que deux tiers des jeunes, bien qu'optimistes quant à leur propre avenir, pensaient que le changement climatique menaçait l'existence humaine (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010, cités par Olaja, 2012).

Il est tout de même important de préciser que l'espoir peut également empêcher ou freiner un changement lié au développement durable. En effet, si le sentiment d'espoir est combiné à un faible degré d'inquiétude, les individus peuvent être réticents à l'idée de se comporter en faveur de l'environnement. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils nient alors les problèmes (Ojala, 2012). En effet, il a été démontré que pour faire psychologiquement face à l'existence du changement climatique, les individus recourent à différentes stratégies cognitives telles que l'externalisation de la responsabilité, comme vu précédemment, mais peuvent également recourir au déni (Homburg, Stolberg & Wagner, 2007 ; Lorenzoni, Nicholson-Cole & Whitmarsh, 2007 ; Stoll-Kleeman, O'Riordan & Jaeger, 2001, cités par Ojala, 2012). Dans ce cas, l'espoir est donc relié à un optimisme irréaliste et au déni et est perçu comme superficiel, sans importance voire même lié à un souhait pieux plutôt qu'à une action (McGeer, 2004).

3.3. Les facteurs situationnels

Les facteurs situationnels concernent la situation d'un individu ou d'un groupe et notamment les pressions sociales, les contraintes économiques et démographiques, telles que l'âge, l'origine, la profession, le revenu, (Hines et al., 1986 ; Hwang et al., 2000 ; Pruneau, 2006). Selon la situation, ceux-ci peuvent avoir une fonction renforçante ou inhibitrice sur les facteurs affectifs et cognitifs qui favorisent le comportement environnemental.

Il est tout d'abord important de souligner que le comportement humain est influencé par son environnement social. En effet, selon Monroe et ses collègues (2019), ce sont les normes sociales qui régissent le comportement individuel. L'idée de faire partie d'une communauté peut ainsi déclencher le mouvement vers l'action environnementale et favoriser ainsi le maintien et le soutien de cette action. Poser des gestes en faveur de l'environnement est alors plus facile lorsqu'on appartient à un groupe social ou à une famille pro-environnementale (Pruneau, 2006). En effet, Ajzen et Fishbein (1980) et Ajzen (1991) ont soutenu l'idée selon laquelle un individu n'adoptera un comportement que si son entourage accorde une importance et de la valeur à ce comportement. Dans sa théorie du comportement raisonné, Ajzen (1991) avait par ailleurs identifié les normes sociales perçues comme étant la composante principale qui influence l'intention d'agir. D'autres auteurs rejoignent cette théorie en affirmant qu'un des facteurs qui indique si les personnes adoptent ou non un comportement pro-environnemental est l'influence sociale (Ojala, 2012 ; Michel & Pruneau, 2015 ; Payne, 2005-2010).

Si l'on s'attarde maintenant plus spécifiquement à la famille et à son influence sur l'individu, celle-ci peut avoir des effets bénéfiques sur les comportements pro-environnementaux. Il est, en effet, plus facile d'agir lorsqu'on est soutenu et encouragé par un groupe social tel que la famille. Des recherches ayant été menées en Australie ont conclu qu'appartenir à une famille pro-environnementale constituait un des facteurs les plus importants influençant positivement les jeunes australiens entre 12 et 24 ans (Queensland Youth Environment Council, 2009). À l'échelle mondiale, Payne (2010) a démontré que les enfants imitaient fréquemment les gestes ou les pratiques écologiques de leurs parents.

Bien que lorsque notre entourage est pro-environnementale, il soit plus facile de poser des gestes en faveur de l'environnement, l'inverse est tout aussi vrai. L'influence sociale peut ainsi s'avérer être un frein aux comportements environnementaux. Le choix d'agir et d'adopter des

comportements environnementaux peut être ainsi influencé par la crainte de se retrouver seul dans son engagement pour l'environnement (Patchen, 2006). Jackson (2005) parle de cette influence sociale en utilisant l'expression « locked-in ». Selon lui, le comportement environnemental est influencé par le contexte dans lequel il se produit. Les comportements des individus sont ainsi déterminés tant par leur contexte physique que social. Maiteny (2002) a identifié plusieurs facteurs pouvant nuire à l'adoption de comportements environnementaux et cite parmi ceux-ci le manque d'appui communautaire lorsqu'une personne souhaite poser un geste environnemental. En effet, le manque d'encouragements pourrait potentiellement empêcher la matérialisation d'une intention. Pruneau et ses collègues (2006) expliquent cela par le fait qu'il est difficile de se sentir différent du reste de son groupe d'appartenance.

Maiteny (2002) rajoute par ailleurs que le manque de temps, les pressions sociales et l'absence d'installations et de sensibilisation dans la communauté constituent des obstacles empêchant l'adoption de comportements environnementaux. Pruneau (2006) rejoint cet avis et ajoute que le fait que la société n'encourage de manière générale pas l'action environnementale représente également un des facteurs qui limite le succès des comportements choisis. Kollmuss et Agyeman (2002) font eux référence à l'influence sociale en mentionnant qu'une rétroaction négative ou insuffisante des proches par rapport au dit comportement peut nuire à celui-ci. En effet, lorsqu'un individu adopte un comportement environnemental, celui-ci attendra un retour positif de son entourage (Kollmuss & Agyeman, 2002). Sans soutien de la part de l'entourage, l'adoption de comportements pro-environnementaux pourrait provoquer une situation délicate. Ainsi, si le groupe social auquel l'individu appartient n'est pas en accord avec les valeurs défendues du développement durable, l'individu cherchera à protéger l'identité de son groupe et à suivre son « chef » de groupe en ignorant les informations qui vont contre la position prise par le groupe (Kahan, 2010 ; Michel & Pruneau, 2015).

Une fois les différents facteurs influençant le changement lié au développement durable analysés, il est intéressant de se pencher sur les dispositifs de formation en tant que tels. En effet, pour accompagner au mieux les personnes désireuses d'adopter des comportements en faveur de l'environnement, il importe d'en apprendre davantage sur les dispositifs de formation et sur la manière d'accompagner au mieux les apprenants dans leur changement. Cela permettra de les encadrer de la façon la plus pertinente possible.

4. Les dispositifs de formation

Les menaces qui pèsent sur l'avenir de la planète dues aux activités humaines et à l'avancée scientifique et technologique nous poussent à réfléchir à nos actions et à leurs conséquences. Il importe dès lors de trouver une manière de concilier la conservation des équilibres naturels et le développement humain. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de l'agenda 21 de Rio de 1992, une stratégie pour le développement durable, les Nations Unies ont délégué à l'Unesco la responsabilité de la mise en œuvre de l'éducation au développement durable en tant que priorité internationale (Lange, 2011).

Cependant, étant donné le caractère complexe du phénomène du développement durable, apprendre quelques gestes et pratiques n'est pas suffisant (Janner-Raimondi, 2010). En effet, comme évoqué précédemment dans ce travail, le développement durable comporte trois piliers et suppose que chacun, à son échelle, contribue à prendre les meilleures décisions tout en intégrant, et ce, de façon cohérente, des objectifs de préservation de l'environnement, d'efficacité économique et d'équité sociale (Ducroux, 2002). Le développement durable ne doit ainsi pas être considéré comme une énième matière d'enseignement mais plutôt comme faisant partie d'un tout. Il s'agit donc de doter les personnes de moyens de compréhension, d'action et de régulation étant adaptés à cette complexité (Fleury, 2016). Pour y faire face et ainsi toucher aux différents niveaux du développement durable, le savoir transmis lors de formations se doit d'être pluridisciplinaire. L'enjeu est ensuite de réussir à faire dialoguer ensemble les différentes disciplines et ainsi passer d'un savoir pluridisciplinaire à un savoir interdisciplinaire. Ce croisement entre différentes disciplines amène différents défis majeurs tant au niveau du contenu que dans la conception de la formation. Tout d'abord, celui de devoir apprendre non seulement à se servir d'outils déjà existants pour pouvoir mesurer, analyser et évaluer mais également à donner les moyens et les bases de créer et d'inventer de nouveaux outils (Fleury, 2016 ; Lasida & Quazzo, 2009). De plus, face à la complexité devant laquelle les apprenants vont être amenés, il semble utopiste d'anticiper toutes les solutions ou de leur proposer des répertoires de recettes. La formation doit ainsi viser la construction de compétences. Par compétence, Fleury (2016) entend la capacité à mobiliser et à combiner à bon escient des savoirs pour résoudre des problèmes complexes. Il faut ainsi travailler sur l'élévation du niveau de compétences des apprenants ainsi que sur leur capacité de jugement et d'action. Pour ce faire, il importe d'amener les formés à problématiser, c'est-à-dire de ne pas les emmener directement au niveau des solutions mais au niveau du problème et de sa construction.

De plus, selon Caspar (1998), lors de la conception d'une formation d'adulte orientée vers le développement durable, il est nécessaire de tenir compte de 4 fonctions : conseil, technique, politique et pédagogique. La fonction de conseil correspond à la coordination dans l'équipe pédagogique et de la place du formateur au sein de la constitution. La fonction technique concerne tout ce qui se rapporte à l'ingénierie de formation, c'est-à-dire à la conception, la planification, l'évaluation, Concernant la fonction politique, compte tenu de la diversité des ministères, la prise en compte de la dimension politique de la formation est la partie la plus délicate. Dans le contexte actuel d'incertitude quant à la profession de formateur de développement durable en pleine évolution, les enjeux locaux et nationaux conduisent à considérer à la fois les aspects politiques et éthiques (Caspar, 1998 ; Mulnet, 2013). Il importe donc que ces fonctions soient prises en compte lors de la conception d'une formation. Enfin, en ce qui concerne la fonction pédagogique, celle-ci vise à ce que les apprenants acquièrent les compétences nécessaires au cours de cette formation. Cette fonction comporte ainsi des visées d'autonomie, de flexibilité et d'émancipation. Il s'agit donc pour le formateur de réaliser un travail d'accompagnement plus qu'un travail d'acquisition. Selon Faulx (2021), il existe un lien circulaire entre apprentissage et changement. Lorsqu'on apprend quelque chose, on change et si on change, cela débouche sur des apprentissages. Suivre une formation est ainsi un processus de changement. Le rôle du formateur est donc d'être un accompagnateur de ce changement. De plus, le formateur devra également veiller à respecter une articulation adaptée entre théorie et pratique. Il faudra ainsi placer les apprenants dans une démarche de recherche-action, dans laquelle les acteurs sont encouragés à réfléchir sur leurs actions et à agir en tant que chercheurs pour améliorer leur compréhension de la situation. En d'autres termes, cela implique que les acteurs deviennent des penseurs de leurs actions et que les penseurs deviennent des acteurs impliqués dans le processus de recherche. Le formateur devra également veiller à adopter une posture pair-expert. En effet, il ne devra pas se trouver uniquement dans une conception verticale dans laquelle il amène le vrai et le juste, ni dans une conception horizontale dans laquelle il animerait uniquement les discussions entre acteurs. Le rôle du formateur sera de trouver un compromis en proposant un espace de réflexion pour permettre à tous de penser, d'agir et de co-construire ensemble (Faulx, 2022 ; Fleury, 2016 ; Lasida & Quazzo, 2009).

CHAPITRE II : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

1. Choix de la méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons été amenée à réfléchir au type d'analyse et à la méthodologie à adopter. L'analyse qualitative nous a alors semblé être la plus pertinente à utiliser, notre problématique s'intéressant au vécu des participants. Comme le souligne Van de Maren (2004), cette analyse vise à explorer le monde interne des individus, leurs perceptions et leurs intentions, en se concentrant sur les échanges symboliques. Ainsi, en tant que chercheuse, nous allons tenter de donner du sens à notre problématique en rencontrant des participants ayant suivi une formation proposée par une ASBL en lien avec le développement durable, et ce, en prenant en compte le contexte dans lequel ils se situent. À travers notre interprétation, les verbatims des entretiens réalisés seront ainsi utilisés pour illustrer le vécu des participants de notre recherche. Contrairement à des nombreuses recherches hypothético-déductives qui cherchent à confirmer leurs hypothèses initiales, les recherches qualitatives/interprétatives visent à comprendre le sens que les individus attribuent à leurs expériences à travers leur propre perspective (Savoie-Zajc, 2018).

La Grounded Theory Method (GTM) et son orientation émique proposée par Lejeune (2019) dans le Manuel d'Analyse Qualitative : « Analyser sans Compter ni Classer », nous a semblé être la méthode la plus appropriée pour tenir compte de la subjectivité des individus avec lesquels nous allons nous entretenir. Cependant, n'ayant pas suivi rigoureusement la méthode décrite, nous ne déclarons pas faire de la Grounded Theory Method à la Lejeune (2019), mais plutôt une dérivée de cette méthode adaptée en fonction de ce qui nous semblait pertinent de réaliser dans le cadre de cette recherche. La méthode proposée par Lejeune (2019) a tout de même permis de nous aiguiller durant ce travail et a servi de ligne de conduite pour nous lancer dans l'analyse des entretiens. Opter pour cette approche nous a également permis de nous impliquer activement et d'exprimer notre créativité à chaque étape de la recherche. Dans le contexte de cette étude, nous essayerons ainsi de lire entre les lignes des entretiens réalisés afin de mieux comprendre l'expérience vécue par les participants à une formation donnée par une ASBL en lien avec le développement durable. Ces interprétations seront étayées par l'analyse des vécus des formés.

Dans ce chapitre, nous décrirons en détail la manière dont cette recherche a été réalisée. Nous fournirons alors des explications quant au cadre de la recherche et aux apprenants impliqués, ainsi qu'aux différentes méthodes et outils de collecte de données utilisés.

2. Cadre de la recherche

Cette recherche a pris place au sein d'une ASBL créée en 2009 par deux fondateurs qui estimaient que les crises traversées par l'humanité étaient notamment dues à un manque de sens, de conscience et de lien avec le vivant. Cette association a ainsi pour but de répondre au besoin urgent de reconnexion avec la nature. Les fondateurs ont estimé qu'il était temps d'apprendre de nouvelles techniques telles que l'agroécologie, la biodynamie ou la permaculture pour apprendre à soigner la terre. Cette association se revendique comme étant une « école » de la Terre dans laquelle des rencontres, des apprentissages ainsi que des formations dans les domaines de la permaculture, de l'agroécologie, de la biodynamie ... sont proposés. Cela permet un renforcement du lien avec la nature, la terre et le vivant et participe ainsi au projet de transformation de notre monde. La force de l'ASBL provient notamment de toutes les personnes qui participent à leurs formations, conférences, ateliers, stages, rencontres, Elle compte déjà quelques milliers de participants. Les fondateurs estiment qu'un magnifique réseau s'est formé, partageant les mêmes valeurs de coopération, de connexion à soi-même et de respect envers la vie, tout en cherchant à mieux comprendre la Terre et à trouver un sens à nos actions.

Les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude sont des participants ayant suivi une ou plusieurs formations proposées par cette ASBL. Les profils interrogés sont assez variés. En effet, les âges, les statuts sociaux, les métiers, les lieux de provenance et les formations vécues diffèrent d'un participant à l'autre. Cette différence est considérée comme un avantage pour la recherche, car elle élargit l'éventail des participants et favorise une collecte de données plus riche et plus variée.

3. Étapes de la recherche et méthodes employées

La méthodologie étant définie, nous allons explorer son opérationnalisation et les choix des méthodes utilisées pour mener cette recherche. Pour commencer, nous décrirons brièvement la prise de contact avec l'ASBL et ses participants. Ensuite, nous présenterons la collecte des matériaux, en abordant les différents outils utilisés et la conduite des entretiens. Enfin, nous discuterons de l'analyse des matériaux. Il est cependant important de souligner que ce chapitre n'a pas pour objectif de traiter des limites auxquelles nous avons été confrontée lors de la mise en œuvre de cette recherche, ce chapitre faisant l'objet d'une autre partie de ce travail.

3.1. Prise de contact

Le premier contact avec l'ASBL a été établi grâce à son adresse mail présente dans l'onglet « contacts » de son site internet. Le lendemain, nous avons déjà reçu une réponse favorable à notre demande de rencontres avec les participants, nous remerciant pour l'intérêt porté à l'ASBL. Leur réponse suggérait tout d'abord d'aller parcourir les témoignages retraçant les différents parcours des participants présents sur le site et proposait ensuite de nous mettre en contact avec la ou les personnes choisies. Après avoir lu tous les témoignages présents sur le site et ciblé les personnes qu'il serait intéressant de rencontrer dans le cadre de cette recherche, nous avons recontacté l'ASBL, qui nous a ensuite encouragée à prendre directement contact avec les participants, leur adresse mail se trouvant à la fin de leur témoignage. Un mail présentant le projet de recherche et proposant une rencontre pour parler plus en détail de leurs parcours a alors été envoyé aux participants.

3.2. Recueil de matériaux

Seules quatre réponses ont été favorables au mail envoyé. Le lieu d'habitation des personnes étant relativement loin et difficilement accessible en transport en commun, nous avons opté pour organiser ces rencontres en ligne. Rencontrer virtuellement les participants comporte des limites telles que la perte de son, d'image, de connexion, le ralentissant de la bande passante, entraînant une image ou un son figé ce qui peut nuire à l'interprétation du message. Dussault (2022) cite cependant des avantages de l'entretien en ligne. En effet, en plus d'être peu coûteuse, rentable et accessible pour les personnes, elle estime que l'entretien en ligne est une méthode efficace pour collecter des données et pour favoriser un climat propice à l'échange. De plus, elle procure aux participants un sentiment de contrôle. En effet, en comparaison avec

les entretiens en présentiel, le contexte en ligne facilite notamment la possibilité de décliner la réponse à une question, de se retirer de l'étude ou même de quitter l'entretien en un seul clic (Gray et al., 2020). En suivant cette logique, la distance qu'amène le numérique confère aux participants davantage de contrôle que les entretiens en face-à-face.

Pour débiter chaque rencontre, un temps a tout d'abord été consacré aux autorisations administratives et à la « demande de consentement » afin de recueillir l'accord des participants vis-à-vis de la recherche menée. Les entrevues étant enregistrées via audio, un accord préalable a également été demandé aux participants. De plus, pour s'assurer de la préservation de l'anonymat, des noms d'emprunt ont été utilisés lors des retranscriptions et des analyses. Veiller à l'aspect éthique permet ainsi de minimiser les risques associés à la recherche, de s'assurer que les participants le font de leur plein gré, sans frein et en connaissance de cause et de respecter nos obligations de chercheurs envers les participants. Si ces principes ne sont pas respectés, cela remettra en question la validité des résultats (Lambert-Chan, 2012).

Pour mener les entretiens, nous avons eu recours à la conduite d'entretiens semi-directifs, ayant pour but de récolter des informations en vue d'obtenir des explications à propos de la problématique de recherche. Mener ce type d'entretiens nous a conduit à préparer à l'avance les thématiques à aborder lors des rencontres et des éventuelles questions de relance. De plus, cela a également permis de pouvoir réorienter l'entretien si le participant s'écarterait du sujet de la recherche (Claude, 2019). Dans le cadre de ce travail, l'interaction avec les participants est plus pertinente que l'analyse des réponses à un questionnaire, l'objectif étant de comprendre et d'analyser le vécu des participants en établissant un lien.

Deux outils adaptés ont dû être élaborés afin de rencontrer les participants. Le premier consiste en un journal de bord qui nous a accompagné dès les premiers moments de réflexion sur cette étude. Celui-ci a alors permis de recueillir nos impressions et réflexions à la suite de nos entretiens, de garder une trace de nos questionnements mais également d'utiliser la méthode de la mise au carré (Faulx, 2021), ainsi que les phrases à trois verbes (Lejeune, 2019), afin de pouvoir concevoir des hypothèses et des cas négatifs qui ont pu être testés lors des entretiens suivants (*cf. Annexe II – Extrait du journal de bord, p.69*). Le deuxième outil créé dans le cadre de cette recherche est le guide d'entretien. Celui-ci étant adapté après chaque entretien, il a évolué tout au long du projet (*cf. Annexe III – Évolution du guide d'entretien, p.70*). En effet, les guides d'entretien de cette méthodologie sont sujets à des évolutions. Premièrement, durant

les entretiens, certains sujets ou questions ne nécessitent plus d'être abordés car le participant les mentionne spontanément. À l'inverse, des points peuvent être ajoutés ou suggérés en fonction de la tournure de la conversation. De plus, à mesure que les entretiens progressent, le guide d'entretien demande à être élaboré en fonction des informations recueillies précédemment. Au fur à et mesure de l'avancement de la recherche, en tant qu'analyste, nous avons dû assumer de plus en plus la direction de la collecte de données. Les entretiens représentent ainsi une occasion d'interroger directement les hypothèses de moyenne portée qui émergent progressivement tout au long de la recherche (Lejeune, 2019). Modifier les guides d'entretien nous a permis d'apporter de la nuance et de la variation dans le vécu des participants, ce qui a, par la suite, servi à la conception de la schématisation.

3.3. Analyse des matériaux

L'analyse des matériaux débute au premier contact avec le terrain, en parallèle à la recherche. Le terme « matériaux » est privilégié au terme « contenu » car ce dernier laisserait sous-entendre qu'il pourrait être entièrement livré. Pourtant, la richesse et la complexité de chaque entretien rendent impossible d'en rendre entièrement compte. L'analyse des matériaux n'implique donc pas une restitution totale des contenus mais plutôt une réduction et une interprétation de ceux-ci (Kaufmann, 2016 ; Lejeune, 2019). Pour analyser les entretiens une fois ceux-ci terminés, nous avons retranscrit en verbatims les propos des participants, enregistrés avec leur consentement. Ces enregistrements audio et ces retranscriptions constituent notre compte-rendu de terrain. Il est essentiel de souligner que le processus de transcription n'a en aucun cas altéré la qualité du matériau. Au contraire, cette étape est indispensable pour exploiter les données recueillies (Lejeune, 2019).

3.3.1. *L'étiquetage*

Une fois les retranscriptions terminées, nous avons procédé à l'étiquetage de notre phénomène. Pour ce faire, il a fallu privilégier les étiquettes étant considérées comme les « caractéristiques clés de ce phénomène », même si ce dernier et ses caractéristiques ne nous étaient pas encore connus. L'étiquetage a alors consisté à découvrir ces caractéristiques. En se penchant sur les propriétés du phénomène, autrement dit sur ses caractéristiques, nous avons pu créer des concepts qui ont alors servi à désigner le phénomène à étudier. Ces concepts sont appelés des catégories. Pour étiqueter de manière analytique, nous avons choisi des étiquettes étant susceptibles de nommer les propriétés d'une catégorie théorique. Cette étape a été importante

car elle a permis de passer du matériau empirique, c'est-à-dire des entretiens, à la catégorie qui qualifie le phénomène étudié. Se fixer les propriétés comme objectif a stimulé la réflexion théorique et a empêché la multiplication de thèmes, classements et comptages. Chercher les propriétés a alors évité les difficultés liées à l'indexation thématique. De plus, il est important de préciser que les propriétés peuvent être classées en deux types distincts, à savoir les propriétés proprement dites et les propriétés dimensionnelles. Les premières sont caractérisées par des modalités qui s'expriment en termes de tout ou rien, tandis que les secondes sont caractérisées par des modalités qui s'expriment en termes de plus ou moins. Afin d'éviter toute confusion avec les propriétés au sens strict, nous utilisons le terme « dimension » pour désigner les propriétés dimensionnelles. Les propriétés sont donc binaires, tandis que les dimensions s'étendent le long d'un continuum (Lejeune, 2019).

3.3.2. *Le codage ouvert (Lejeune, 2019)*

L'objectif du codage ouvert est de découvrir les propriétés qui caractérisent un phénomène étudié, à savoir les « catégories » mentionnées précédemment. Il s'agit d'effectuer une première conceptualisation en apposant des étiquettes à côté du matériau retranscrit. Les étiquettes posées ont dû rendre compte de la subjectivité des personnes rencontrées, notamment en ce qui concerne leur ressenti, leurs émotions, leur vécu, Ce codage est qualifié d'« ouvert » car l'ouverture est primordiale à cette étape. En effet, nous avons veillé à explorer la plus grande variété de pistes possible. Pour réaliser le codage ouvert, nous avons décidé d'utiliser une technique avec laquelle nous nous sentions à l'aise et qui correspondait à notre recherche, à savoir la ficelle du verbe (Lejeune, 2019). Celle-ci permettait de verbaliser et d'interpréter l'expérience des participants. En utilisant les verbes plutôt que les noms communs, nous avons pu mettre en avant les processus vécus par les participants à la suite des formations (*cf. Annexe IV – Extrait d'un codage ouvert, p.77*).

Cependant, avant de réaliser le codage ouvert, nous devons d'abord examiner attentivement nos propres présupposés, c'est-à-dire de réaliser une micro-analyse (Lejeune, 2019). Cette étape permet d'éviter qu'ils n'entravent la règle d'ancrage qui consiste à se baser sur l'expérience des acteurs et à la restituer fidèlement. D'autre part, cela permet d'assumer pleinement la richesse de sa subjectivité en tant que chercheur.

3.3.3. *Le codage axial (Lejeune, 2019)*

Le codage ouvert nous a permis d'identifier les propriétés théoriques caractérisant les phénomènes mentionnés par les participants. Après cela, nous avons procédé au codage axial. Ce dernier implique l'articulation des propriétés développées lors du codage ouvert. Pour les associer deux par deux, nous nous sommes basée sur les associations présentes dans le matériau empirique. Cette étape s'est accompagnée d'une réflexion sur la manière dont ces propriétés varient les unes par rapport aux autres. Cette approche, en se concentrant sur les aspects les plus fondamentaux des propriétés, est essentielle pour ouvrir de nouvelles perspectives et assurer la profondeur et la solidité des articulations.

3.3.4. *Le codage sélectif (Lejeune, 2019)*

La dernière étape de l'analyse du matériau consiste en un codage sélectif. L'objectif de ce codage est d'intégrer les relations établies lors du codage axial afin de construire une schématisation globale (cf. *Annexe V – Schématisation complète, p.78*). Pour ce faire, nous avons dû sélectionner les éléments pertinents et écarter ceux qui nous semblaient marginaux par rapport à la question de recherche. La phase de schématisation vient alors à la suite de ce processus de sélection, et représente la tâche finale et cruciale de notre analyse. Le chapitre suivant, à savoir « Présentation des résultats et modélisations », présente et explique les différentes relations établies et les représentations qui en ont découlé.

3.3.5. *L'élaboration de la schématisation*

Lors de la conception de notre schématisation, nous avons rencontré quelques problèmes dans l'articulation des différentes catégories. En effet, nous n'arrivions pas à relier les différents concepts de manière structurée et lisible. Vu le nombre important de catégories étant ressorties de l'analyse, il importait pourtant d'apporter une ligne directrice à la schématisation. Pour pallier ce problème, nous avons pris des libertés quant à la méthode proposée par Lejeune (2019) et nous avons décidé de réaliser plusieurs conceptualisations sur base du processus de changement décrit par les participants. La première schématisation illustre la catégorie conceptualisante « Vivre le changement » et est de couleur **bleue**. La deuxième schématisation regroupe les catégories conceptualisantes « Questionner son changement » et « Croire en son changement » et est de couleur **jaune**. La troisième schématisation illustre la catégorie

conceptualisante « Poursuivre ce qui fait sens » et est de couleur **orange**. La quatrième schématisation illustre la catégorie conceptualisante « Vivre aligné » et est de couleur **rouge**.

Lecture de la schématisation

Pour faciliter la compréhension de la schématisation, il importe d'explicitier ses conventions graphiques (Lejeune, 2019). Concernant l'organisation générale de la schématisation, elle se présente comme suit :



Figure 5 – Légende des formes utilisées dans la schématisation

Concernant le code couleur utilisé pour relier les différents concepts dans la schématisation, il s'organise comme suit :

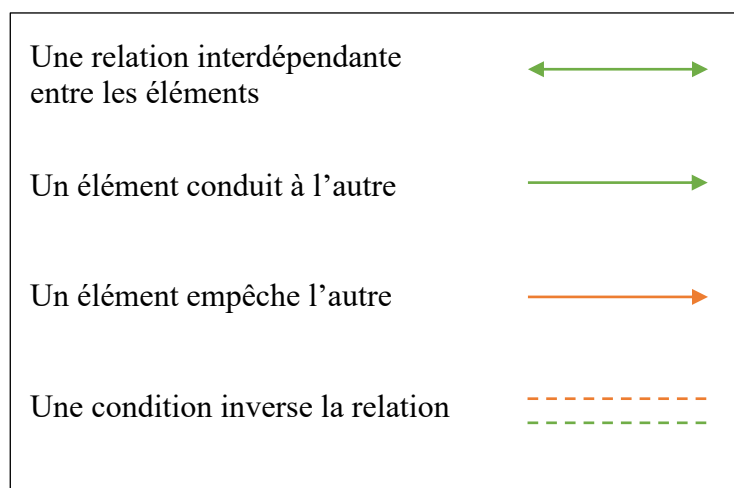


Figure 6 – Légende des liens employés dans la schématisation

CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET MODÉLISATIONS

Le but de ce chapitre est de présenter les résultats obtenus par la présente étude en fournissant des réponses nuancées à la question : « Comment les bénéficiaires d'une formation proposée par une ASBL en lien avec le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation ? ». Ces résultats seront présentés sous forme d'une schématisation basée sur le matériau recueilli lors des entretiens et qui décrira le vécu des participants rencontrés. Cette schématisation permettra de soutenir et d'illustrer les résultats obtenus afin de les rendre plus compréhensibles. Il est cependant important de souligner au préalable que ceux-ci ne représentent pas une réponse unique et définitive à la question de recherche. L'objectif de cette recherche est plutôt de partager notre propre interprétation du phénomène observé. Pour ce faire, il s'agira de lier, et ce, de manière cohérente, les entretiens réalisés, leur analyse, les recherches théoriques ainsi que les questionnements qui ont ponctué cette recherche. C'est de cette manière que nous souhaitons conceptualiser et rendre compréhensible l'expérience des personnes ayant participé à l'étude.

Configuration générale des résultats

La conceptualisation se base sur le processus de changement décrit par les participants. Bien que consciente de la non-linéarité des phénomènes étudiés par la GTM, nous nous sommes autorisée à prendre certaines libertés quant à cette méthode. De plus, il est essentiel de souligner au préalable que cette structure n'est pas basée sur la redondance des propos tenus par les participants interrogés mais plutôt en fonction de sa centralité et de sa pertinence au sein de la problématique étudiée.

Par soucis de clarté et de lisibilité, la schématisation sera scindée en cinq composantes présentées dans la suite de ce chapitre, à savoir « Vivre le changement », « Questionner son changement », « Croire en son changement », « Poursuivre ce qui fait sens » et « Vivre aligné ».

1. Vivre le changement

D'après les personnes interrogées, **suivre une formation** en lien avec le développement durable proposée par l'ASBL amène à « Vivre des changements ». Les changements induits par cette formation sont vécus de manière unique et peuvent ainsi affecter les aspects identitaires, relationnels et professionnels des formés qui les vivent. Ils peuvent ressentir des modifications dans leurs relations avec leur entourage, dans leur travail et dans leur perception d'eux-mêmes. Ces modifications peuvent cependant être ressenties tout au long du processus de changement et ne sont donc pas uniquement propres à cette catégorie. Mais que signifie plus précisément « Vivre des changements » pour les participants ?

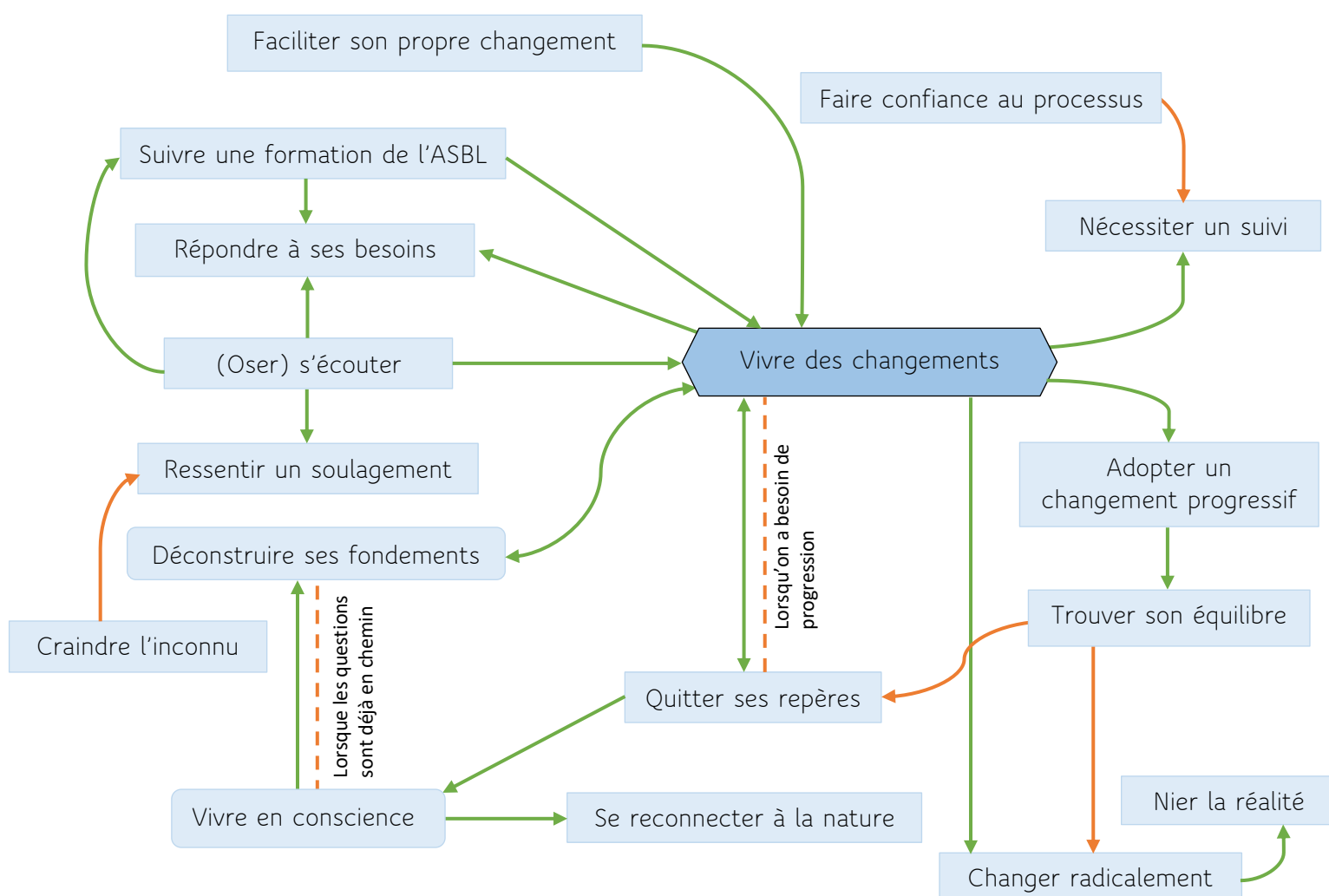


Figure 7 — Schématisation de la catégorie conceptualisante « Vivre le changement »

1.1. (Oser) s'écouter

Cette première propriété identifiée nous a posé question lors de sa rédaction. La problématique de départ s'attardant sur les changements vécus durant la formation, il ne semblait pas, dans un premier temps, opportun de s'intéresser aux facteurs ayant poussé les participants à s'engager dans la formation. Pourtant, bien que consciente que cette catégorie ne réponde pas directement à la question de recherche, elle contribue à une compréhension plus globale du phénomène. En effet, il est essentiel de parler de la situation précédant la formation pour pouvoir appréhender ce qu'il s'est passé durant et après celle-ci. **Suivre une formation** proposée par l'ASBL est, dans un premier temps, possible grâce à la capacité des formés à écouter leur voix intérieure. Cette voix se fait entendre lorsque les contradictions entre les modes de vie et les convictions des personnes sont trop fortes que pour ne pas être prises en considération. Cet appel intérieur devient alors tellement audible et puissant qu'il ne peut plus être nié, poussant les formés à devoir **(oser) s'écouter** et ainsi oser se lancer malgré les chamboulements que cela pourrait occasionner.

Oser écouter sa voix intérieure mène ainsi les participants à **ressentir un soulagement**. Ce soulagement peut s'expliquer par le fait qu'ils ne sont plus en contradiction avec eux-mêmes car ils ont osé écouter leur voix intérieure et s'engager sur un chemin plus conforme à leurs valeurs. Ils ressentent alors qu'ils sont sur la bonne voie, ce qui apaise les fortes contradictions ressenties et qui leur enlève un poids de leurs épaules.

[...] Et en même temps, je ressentais un énorme soulagement parce que si je me suis inscrite là-bas, c'est parce qu'il avait une petite voix en moi qui parlait fort et qui disait que je ne peux pas continuer comme ça (Éveline – entretien B – annexes confidentielles).

Néanmoins, il arrive que la **crainte de l'inconnu** et du changement entrave ce sentiment de soulagement. Des questions font alors surface, notamment en ce qui concerne les attendus de la formation et les personnes qu'elles vont y rencontrer, empêchant les personnes d'être sereines et détendues lorsqu'elles écoutent leur appel intérieur.

En outre, (oser) s'écouter conduit les formés à **répondre à leurs besoins**. En écoutant leur appel intérieur, ils sont amenés à faire le bilan sur eux-mêmes et sur le chemin qu'ils doivent emprunter. Pour identifier leurs besoins actuels et connaître la manière adéquate d'y répondre, les participants doivent s'aligner avec eux-mêmes pour ainsi être plus aptes à se comprendre. Ce n'est qu'une fois leurs besoins identifiés que les formés se lancent alors dans une formation pour pouvoir y répondre. Cependant, pour pouvoir réaliser cette prise de conscience, il faut que ce soit « le bon moment ». En effet, il faut que la personne ait déjà entrepris des changements dans sa vie pour que cette prise de conscience puisse s'opérer. Si cette condition est remplie, plus le formé osera s'écouter, et plus il pourra répondre à ses besoins.

[...] Donc moi, j'ai fait une formation en permaculture, parce qu'à l'époque, j'étais en plein changement de vie. Et quand j'ai fait le bilan des choses que je voulais faire : vivre dans la nature. Et donc apprendre à manger. Et donc, je n'avais pas de connaissances potagères, j'ai envie de dire. Tu vois ? À part les souvenirs de l'enfance, d'avoir planté des carottes. Et donc, j'ai fait une formation de 6 mois (Marie – entretien C – annexes confidentielles).

1.2. Suivre une formation

Suivre une formation proposée par l'ASBL conduit les participants à vivre des changements et à vivre plus en accord avec leurs valeurs, mais cela, à condition qu'après la formation, ils sortent de « leur carcan » et quittent leurs vies habituelles en choisissant d'aller s'immerger dans l'inconnu et la nouveauté. Si cette condition est remplie, plus les formés suivront des formations de l'ASBL, plus ils vivront de changements.

[...] En fait, la formation est super, mais comme c'était intermittent, tu te plonges un peu dans 2 jours. Et puis, tu reviens à ta vie normale. Ça ne te force pas à vraiment sortir de ton carcan. Alors que là, le fait d'avoir fait le choix « Maintenant pendant 9 mois, j'arrête mon job, je pars à l'étranger, je me barre de chez moi et je me mets dans une communauté où la vie quotidienne est tout à fait différente », *ben* l'apprentissage est 1000 fois plus puissant en fait. Tu es en immersion (Alizée – entretien A – annexes confidentielles).

1.3. Quitter ses repères

Vivre des changements peut amener les participants à devoir **quitter leurs repères**. Le fait de changer conduit les formés à modifier leur manière de penser et d’agir, ce qui amène à ressentir davantage les contradictions avec leur entourage, leur profession, leurs habitudes de vie, Subir ces contradictions peut être tellement inconfortable pour eux que, pour pouvoir les apaiser, ils se voient contraints de partir et de quitter leurs repères pour se confronter à une réalité différente que celle qu’ils connaissent. Inversement, quitter leurs repères peut amener les participants à vivre davantage de changements. De ce fait, quitter leur entourage, leur profession, leurs habitudes et confort de vie et ce qu’ils connaissent du monde permet aux formés de se confronter à une vision différente de la réalité, ce qui les amène à en apprendre davantage sur le monde qui les entoure et ainsi à vivre plus de changements.

De plus, quitter ses repères permet de se confronter à différentes facettes de la réalité, d’élargir leurs connaissances sur le monde et peut ainsi conduire les participants à **vivre en conscience**, c’est-à-dire à vivre en étant davantage lucide quant à ce qui les entoure.

En revanche, lorsqu’on a besoin de progression, quitter ses repères pourrait empêcher de vivre des changements. En effet, si pour changer et adopter un mode de vie plus en cohérence avec leurs valeurs, les formés préfèrent adopter des changements de manière graduelle plutôt que de manière radicale, quitter leur environnement habituel – à savoir leur entourage, leur travail et leurs habitudes et confort de vie – pourrait les empêcher de vivre pleinement ce changement. En effet, la crainte de tout devoir quitter pourrait les bloquer dans le processus de changement.

1.4. Changer progressivement ou radicalement

En outre, vivre des changements peut conduire les formés à **adopter un changement progressif** qui les amène à **trouver leur équilibre**, évitant ainsi de se retrouver hors de leur zone de confort et de leurs repères. Ce processus de progression permet de s’adapter lentement aux nouvelles situations. En expérimentant ce compromis progressif, les participants peuvent ainsi trouver la stratégie qui leur convient le mieux, sans avoir à subir un changement radical qui pourrait s’avérer difficile à gérer au niveau relationnel ou même professionnel.

[...] J'ai vraiment l'impression d'avoir fait et d'être toujours dans une transition très progressive. [...] J'ai aimé le fait justement que ce soit progressif. En fait, en t'en parlant, je me rends compte que dans la vie, j'ai toujours fait les choses comme ça. Voilà. Je garde un pied de chaque côté, j'expérimente. Et en fait, ça me fait avancer de cette façon-là. Je crois que les choses abruptes, ça ne me correspond pas trop en fait. [...] Pour le moment où j'en suis dans ma vie, c'est un bon équilibre (Christiane – entretien D – annexes confidentielles).

Cependant, lorsque les participants veulent vivre un bouleversement profond dans leur vie et qu'ils sont frustrés s'ils ne voient pas les choses changer massivement, vivre des changements peut les conduire à devoir changer radicalement leur mode de vie. Cela peut dès lors impliquer des changements fondamentaux au niveau professionnel, telle qu'une reconversion professionnelle importante, ou personnel, telle qu'une séparation.

Pour autant que les circonstances le permettent, lorsque les participants vivent le changement de manière radicale et brutale, ils en arrivent à **nier la réalité**. Avec l'apparition du COVID et du confinement qui a suivi, nier la réalité était possible pour les participants ayant vécu des changements importants. En effet, au vu des circonstances particulières dans lesquelles le confinement nous a plongé, les participants pouvaient ignorer la réalité dans laquelle ils se trouvaient avant l'apparition du virus. Cette forme de déni amène les participants à se créer une bulle dans laquelle vivre pour assimiler les changements plus facilement. Toutefois, cela rend la phase de retour à la réalité difficile car le contraste entre « leur bulle » et le monde extérieur est relativement important.

[...] Donc d'abord, c'était juste une période dingue alors que le monde était en train de souffrir et de vivre le COVID pour la première fois. Moi, j'étais dans une bulle magique. Je ne dormais presque pas parce que je n'en avais pas besoin. J'étais tellement excitée par tous les changements qui se profilaient. Donc ça, c'est les six premiers mois qui ont vraiment permis que je mette tout en place. Et puis après, on revient un peu sur terre quand même (Éveline – entretien B – annexes confidentielles).

1.5. Trouver son équilibre

Parvenir à **trouver son équilibre** empêche de devoir quitter ses repères. Cette notion englobe en réalité deux aspects, à savoir l'aspect professionnel et l'aspect relationnel. Concernant l'aspect professionnel, trouver un compromis entre son travail et ses valeurs permet de rester dans son confort de vie sans devoir changer radicalement son mode de fonctionnement et ce, tout en restant en accord avec ses valeurs.

[...] Il y en a un, c'est qu'à l'université de [*nom de l'Université*], avec une co-animatrice, on anime des ateliers sur « aider les jeunes à s'orienter dans un monde en transition ». Donc ce sont des ateliers Donc c'est toujours avec une casquette de psychologue d'orientation parce que ça j'adore et c'est ce que je sais faire. Mais ça vise un public de jeunes ou d'enseignants de jeunes qui veulent se poser des questions sur : « Comment moi je m'oriente en tenant compte de ma personnalité et de mes intérêts mais pour un monde futur plus durable ? [...] Et donc là, je sens que je me reconnecte parce que je suis en train de faire ce qui fait sens pour moi (Éveline – entretien B – annexes confidentielles).

« Trouver son équilibre » englobe également un aspect relationnel. À condition que les personnes de leur entourage adhèrent à leur(s) projet(s) écologique(s), les participants peuvent parvenir à trouver un équilibre avec leurs proches, en adoptant des changements progressifs et en trouvant ainsi petit à petit un compromis entre leur entourage habituel et les personnes rencontrées dans le cadre de leur projet en lien avec leurs valeurs. Cela évite alors aux participants de devoir vivre un changement radical au niveau de leur entourage.

[...] Donc ça, ça a quand même favorisé cette espèce de lien entre ma zone d'ancrage depuis toujours, qui est Louvain-la-Neuve et le lieu là-bas. Et ça a permis un espèce de mixage entre les gens de là-bas et les gens d'ici. Et au fait que les personnes d'ici ont adhéré au projet et puis demandent des nouvelles et puis consomment des produits. Donc ça a tissé des liens (Christiane – entretien D – annexes confidentielles).

1.6. Déconstruire ses fondements

Vivre en conscience peut amener les participants à **déconstruire leurs fondements**. En effet, prendre conscience du monde qui les entoure les amène à remettre en question leurs idées préconçues ou les croyances qu'ils pouvaient avoir à propos du monde, de leur mode de vie, Cette étape de déconstruction peut être relativement violente à vivre car elle mène à une prise de conscience venant questionner et bouleverser toutes les évidences des personnes formées. Pour pouvoir avancer et accepter les changements, les participants doivent alors passer par une étape de reconstruction de leur système de pensées et leurs fondements.

En revanche, si les questions concernant leur mode de vie et leurs fondements étaient déjà en chemin chez les participants et ce, avant de suivre une formation proposée par l'ASBL, vivre de manière éclairée peut éviter de devoir déconstruire tous ses fondements.

- Est-ce que toi t'as eu cette impression de devoir déconstruire tous tes fondements et tes croyances ?
- Non. [...] Parce qu'en fait, j'étais prête quoi. J'étais déjà tellement convaincue que notre mode de vie, il n'était plutôt tenable, qu'il fallait arrêter cette surconsommation, qu'il fallait arrêter Tu vois, la question de prendre l'avion, pas prendre l'avion, consommer, les vacances, les sports d'hiver, Enfin, c'est des questions qui étaient déjà en chemin. Et donc en fait, elles ont continué à être en chemin (Christiane – entretien D – annexes confidentielles).

De plus, vivre en conscience conduit les individus à **se reconnecter à la nature**. En prenant conscience du monde qui les entoure, les participants ressentent le besoin de percevoir et d'expérimenter les liens qui les unissent à la nature pour se reconnecter à elle.

1.7. Nécessiter un suivi

Lorsque les participants se questionnent et doutent concernant les changements entrepris, vivre des changements amène à **nécessiter un suivi**. La transition vécue étant difficile à gérer seul, faire appel à un professionnel permet d'accompagner les formés à vivre cette transition plus sereinement. En effet, cet accompagnement les aide à se rassurer par rapport à la transition et ainsi à faire face à leurs doutes et à leurs questionnements.

Néanmoins, lorsque le processus de changement a déjà été vécu à plusieurs reprises et qu'un accompagnement n'est dès lors plus nécessaire pour tenter de le comprendre, **faire confiance au processus** évite de nécessiter un suivi. En effet, les personnes se sentent confiantes pour l'affronter seules car il s'agit d'un processus qui leur est familier.

1.8. Faciliter son propre changement

Se considérer comme facilitateur de son changement conduit les participants à vivre pleinement les changements. En effet, se donner les moyens de changer et mettre des choses en place pour y parvenir coûte que coûte, malgré les critiques éventuelles, permet d'avancer et de **faciliter son propre changement**.

[...] Et donc je pense que la plus grande facilitatrice, d'abord, ça a été moi, clairement, de me sortir les doigts du cul et d'y aller. Malgré que quand, tu vois, quand j'ai essayé de me confier, ce que je ne fais pas beaucoup, mais tu sais quand tu sens que ça ne va pas trop, que t'es un peu perdu, tu te dis : « Je ne sais pas ce que j'ai. Je n'ai plus envie de faire ça, je ne comprends pas ». Et puis tout le monde te dit : « Ben, enfin. N'importe quoi. Ce métier est super. Ce que tu fais est super. Pourquoi est-ce que tu devrais changer ? ». Et de te retrouver vraiment tout seule avec ça, avec ce poids-là de dire : « Putain, mais je n'ai rien à foutre là en fait. Je n'ai plus rien à foutre là. J'ai fini. J'ai terminé ce que j'avais à faire ». Mais comment je m'en sors ? Donc, il y a eu ça (Marie – entretien C – annexes confidentielles).

2. Questionner son changement et croire en son changement

La deuxième catégorie identifiée s'intitule « Questionner son changement ». Lorsqu'ils vivent des changements, les participants sont amenés à se poser des questions concernant leurs décisions, ce qui les conduit à douter de leurs choix. Il peut alors être nécessaire de prendre du recul afin d'y voir plus clair dans cette transition. Nous avons fait le choix d'insérer une troisième catégorie, appelée « Croire en son changement », à cette schématisation. Questionner le changement qu'elles sont en train de vivre pousse les personnes à être davantage convaincues de ce qu'elles entreprennent, ce qui les conduit à croire en leur changement.

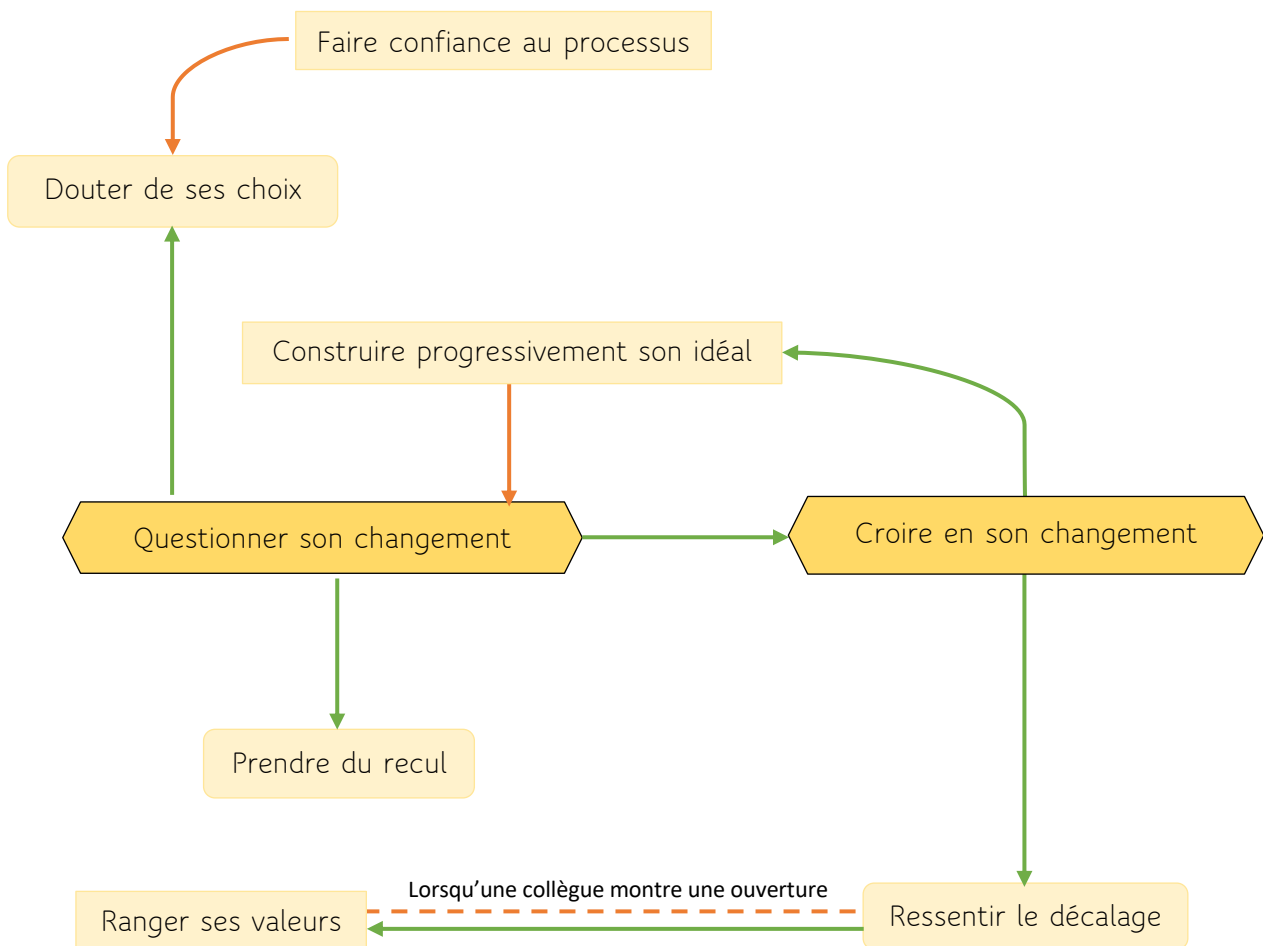


Figure 8 – Schématisation des catégories conceptualisantes « Questionner son changement » et « Croire en son changement »

2.1. Prendre du recul

S'interroger sur le changement qu'ils sont en train de vivre conduit les participants à **prendre du recul** par rapport à cette transition. En effet, lorsque les personnes font face à un changement, ne sachant plus définir leurs limites et s'investissant dès lors trop dans leurs projets à leurs dépens, elles peuvent avoir l'impression de se perdre dans celui-ci. À condition de pouvoir accéder à un endroit de ressourcement durant suffisamment de temps, s'offrir l'espace et le temps nécessaire et prendre du recul permet d'y voir plus clair dans la transition et le changement vécu. Cette étape de prise de recul conduit les participants à redéfinir leurs limites et leurs objectifs ce qui les rassure quant au changement qu'ils sont en train de vivre.

2.2. Douter de ses choix

Questionner le changement conduit les participants à **douter de leurs choix**. Lorsque le changement est perçu comme étant trop brutal, les doutes s'installent et les formés vont alors s'interroger sur les décisions prises lors de cette transition. Cette incertitude les pousse alors à remettre en question leurs choix et à évaluer s'ils étaient judicieux ou non.

Néanmoins, si les participants ont déjà été confrontés à plusieurs reprises au **processus** de changement, et donc, étant familiers avec, qu'ils lui **font confiance**, et qu'ils estiment qu'il n'y a pas de bons et de mauvais choix, chaque décision réalisée étant en réalité juste pour eux au moment où ils l'ont prise, cela empêche aux doutes de faire surface et évite de remettre en question les décisions qui ont été prises. En effet, les participants se laissent alors porter dans le processus sans crainte ni questionnement.

2.3. Construire progressivement son idéal

Construire progressivement leur idéal représente une manière pour les participants d'éviter de questionner leurs changements. En se fixant des objectifs réalisables et en les atteignant progressivement, les participants peuvent avancer avec plus de confiance dans leur changement, ce qui diminue les doutes et les craintes liés à cette transition. **Croire en son changement** permet notamment de construire progressivement son idéal. En effet, le fait d'y croire permet de garder en tête ses objectifs et de concevoir un plan d'action avec les étapes par lesquelles il faut passer pour les atteindre. Ainsi, en étant conscients des différentes étapes à traverser, les participants peuvent élaborer progressivement leur idéal.

[...] Et en même temps, moi j'y croyais. J'y ai toujours cru. [...] Et donc bah c'est pas à pas. Un pas après l'autre. On a des rêves, on a des projets, on a des idéaux et puis on revient : « OK et maintenant ? À partir de là, je fais quoi ? Dans quel ordre ? À quel niveau ? Avec qui ? Comment ? ». Et on rentre dans un plan d'action puis on les fait. On les met en place et on accueille toutes sortes de sentiments (Éveline – entretien B – annexes confidentielles).

2.4. Ressentir le décalage

Lorsque les formés ont confiance en leur changement et cessent de le remettre en question, ils **ressentent un décalage** entre leurs valeurs et celles de leur entourage ou de leurs collègues. Alors qu'avant, ils pouvaient passer du temps avec ces personnes en dissimulant cet écart, une fois la transition lancée et leurs valeurs davantage définies, le décalage se fait ressentir et peut devenir difficile à vivre. En effet, la contradiction entre les valeurs des participants et celles de leur entourage est tellement forte que ces derniers se voient contraints de moins fréquenter les mêmes personnes qu'auparavant.

De plus, ressentir ce décalage peut pousser les participants à devoir **ranger leurs valeurs** lorsqu'ils se trouvent en présence de leur entourage ou de leurs collègues. En effet, ils peuvent constater que leurs valeurs sont tellement différentes des personnes avec lesquelles ils interagissent qu'ils choisissent de les garder pour eux et de ne pas les exprimer.

[...] Non pas les étouffer. Mais parfois, je ne les mets pas sur la table quoi ? Mais comme, par exemple, tu vois là, quand je suis à mon boulot, je partage des valeurs sociales très fortes avec mes collègues, mais pas du tout les valeurs environnementales. [...] Je ne le cache pas, mais je n'en parle pas particulièrement non plus. [...] Alors ce n'est pas du tout que je renie mes valeurs, c'est juste que je les mets de côté à certains moments (Christiane – entretien D – annexes confidentielles).

En revanche, bien que l'écart des valeurs puisse se faire ressentir, il peut arriver que le fait de ressentir un décalage puisse éviter de ranger ses valeurs. En effet, lorsqu'une collègue montre une ouverture ou un intérêt envers la transition et les valeurs de la personne, cette dernière peut alors les libérer et les exprimer en en faisant part à l'intéressée.

3. Poursuivre ce qui fait sens

La quatrième catégorie identifiée est intitulée « Poursuivre ce qui fait sens ». Croire en son changement amène en effet les formés à s'investir et à réaliser des projets qui font sens pour eux. Différents sentiments peuvent alors se faire ressentir comme l'isolement ou au contraire l'appartenance à un groupe de personnes partageant les mêmes valeurs. De plus, le fait de s'accrocher à des références peut aider les individus à poursuivre ce qui fait sens, tout comme le fait de partager les mêmes valeurs que son conjoint.

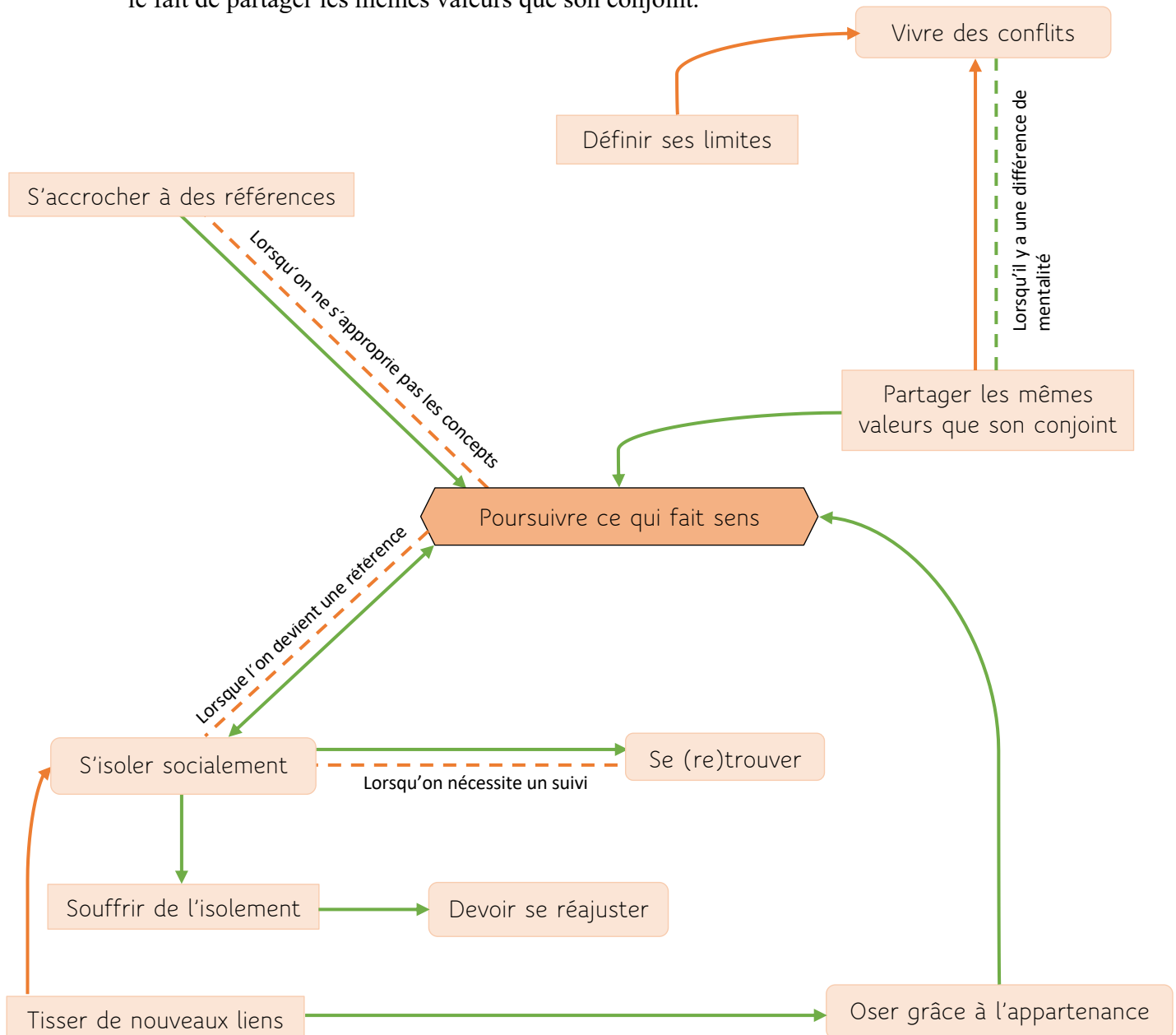


Figure 9 – Schématisation de la catégorie conceptualisante « Poursuivre ce qui fait sens »

3.1. S'accrocher à des références

Pour poursuivre ce qui fait sens, les formés peuvent être amenés à devoir **s'accrocher à des références**. Qu'il s'agisse d'une personne ou d'un mode de vie, garder en tête un idéal et des références permet aux participants de disposer d'un modèle et d'une ligne directrice pour orienter leurs conduites et leurs projets. De cette manière, lorsqu'ils travaillent sur des projets qui leur tiennent à cœur, ils peuvent s'y référer et s'en inspirer constamment, ce qui les aide à maintenir leur motivation et à persévérer dans la réalisation de leurs objectifs.

En revanche, lorsqu'ils ne s'approprient pas les différents concepts de ces références et idéaux, s'accrocher à des références peut empêcher les participants de continuer à avancer dans ce qui fait sens pour eux. Dans ce cas, ils ne feraient qu'adhérer à des causes extérieures à eux-mêmes sans réellement chercher à les intégrer et à les rendre personnelles, ce qui les empêcherait de trouver un sens à leur démarche.

[...] Et donc tous ces courants qui m'ont intéressés, interpellés, où je suis allée voir et essayer de comprendre, tu vois. [...] Et en fait, tout ça, ça m'a vraiment permis d'épurer, de lâcher tous les trucs que je n'avais plus envie de continuer à faire. Mais je ne me sens pas identifiée un courant. [...] Pourquoi ? Parce que pour moi, c'est un dogme et je n'ai pas envie, je n'ai plus envie d'être dans un dogme. Je n'ai plus envie d'être dans une case en fait. [...] C'est vraiment qu'il y a tout le fantasme qu'on a, je pense, de ce que peut être la vie, d'un courant, d'une figure, d'un nouveau dogme ou un nouveau Dieu, tu vois. « Ah tiens, Pierre Rabhi, c'est un peu le nouveau Dieu ». [...] Ce n'est pas moi, tu vois. Je sais que j'ai besoin d'explorer un truc parce que c'est nouveau et donc tu découvres, tu diras : « Ah ouais putain, c'est super », et puis très vite, c'est comme la cuisine chez moi, très vite je m'approprie les choses. Et puis j'ai besoin de faire mon expérience en fait. [...] C'est comme si les gens cherchaient toujours quelque chose auquel se rallier, toujours à l'extérieur d'eux. Donc je pense qu'on cherche beaucoup à l'extérieur de soi des références finalement. Et je pense que c'est important de pouvoir se nourrir de l'autre, mais surtout de s'écouter (Marie – entretien C – annexes confidentielles).

3.2. Partager les mêmes valeurs que son conjoint

Partager les mêmes valeurs que son conjoint aide les personnes à poursuivre ce qui fait sens. En effet, cela leur permet de s'investir et s'engager ensemble dans des projets qui reflètent leurs valeurs communes. En travaillant ensemble sur des projets communs, le participant et son conjoint se motivent mutuellement, les amenant à ressentir la force et le soutien nécessaires pour poursuivre. De plus, comme la personne ressent qu'elle n'a pas constamment besoin de se justifier sur ce qui a du sens pour elle et pourquoi, ce partage de valeurs peut éviter de **vivre des conflits** au sein de la relation. Cela favorise alors une meilleure compréhension et entente au sein de la relation.

En revanche, même lorsque les valeurs entre les partenaires sont fondamentalement les mêmes, des différences de mentalité peuvent mener à des conflits au sein de la relation. En effet, les points de vue et donc les priorités des deux parties étant divergent, des désaccords peuvent survenir. Si les partenaires n'ont pas défini clairement leurs limites respectives et leurs priorités, ces différences peuvent mener à des conflits. Dans ce cas, il peut donc être utile pour les partenaires de **définir** clairement **leurs limites** respectives et leurs priorités, ce qui permettrait d'empêcher au conflit de faire surface. Pour ce faire, les partenaires doivent prendre le temps de partager leurs avis différents pour discuter d'un compromis et trouver un accord mutuel tenant compte des priorités et des perspectives de chacun.

[...] Maintenant, c'est vrai qu'il y a une nuance intéressante entre la façon dont les francophones voient la durabilité et les Flamands voient la durabilité. Parce que lui [*mon conjoint*] est Flamand. [...] Mais du coup, parfois, on a des conflits quand même alors qu'on est 2 personnes déjà vachement alignées sur la durabilité. On a quand même des conflits de « Quelles sont les priorités ? » ou « Jusqu'où est-ce qu'on va ? ». [...] Et donc c'est important pour nous de prendre le temps de définir chacun nos limites à l'autre et jusqu'où on veut aller. Ça nous permet de se mettre raccord sur les choses et de continuer nos projets communs (Alizée – entretien A – annexes confidentielles).

3.3. S'isoler socialement

Lorsque les valeurs des personnes formées diffèrent trop de celles de leur entourage, poursuivre ce qui fait sens peut les amener à **s'isoler socialement**. En effet, les participants peuvent éprouver un fort sentiment d'incompréhension de la part de leur entourage vis-à-vis de leurs projets. Ne pas se sentir compris par leurs proches peut alors conduire les participants à ressentir une forme d'isolement dans leurs relations sociales. Cette situation peut engendrer des difficultés à s'investir dans ce qui fait sens pour eux, car ils se sentent seuls dans leurs projets et peuvent alors regretter la force qu'un groupe pourrait leur apporter. De plus, lorsque les participants investissent du temps et d'énergie dans leurs projets jusqu'à en négliger leur vie sociale, poursuivre ce qui fait sens peut les amener à s'isoler socialement. En effet, en ne définissant pas clairement les limites de leur investissement, ils se laissent absorber par leurs projets et perdent donc de vue leur entourage, n'ayant plus suffisamment de temps et d'énergie à leur consacrer.

En revanche, lorsque les proches démontrent un intérêt pour l'écologie et la transition vécue par le participant, et que ce dernier devient alors une référence pour son entourage, poursuivre ce qui fait sens empêche de s'isoler socialement. En effet, en suivant des formations et en s'investissant dans des projets écologiques, les formés peuvent être considérés comme « référent » par de leur entourage, qui considère qu'ils ont acquis des certaines connaissances et compétences et qu'ils peuvent donc leur apporter leur aide face à leurs questionnements éventuels. Les proches se tournent alors vers les formés pour recueillir des avis et des conseils, ce qui permet de maintenir un lien social entre la personne et ses proches.

En outre, lorsque la personne prend conscience que la poursuite de ses projets l'a poussé à en oublier et en négliger son entourage, s'isoler socialement peut amener à **en souffrir**. En effet, cette prise de conscience ainsi que le manque de lien et de soutien social peut générer des émotions négatives et nuire ainsi au bien-être et à la motivation de la personne. Se rendre compte de cet isolement et de son impact sur eux-mêmes peut être douloureux pour les participants, qui sont alors amenés à **devoir se réajuster**, c'est-à-dire à trouver un nouvel équilibre entre leur investissement dans des projets écologiques et leur vie sociale. Ce processus de réajustement les aide à sortir de leur mal-être et de leur souffrance, mais également à renouer des liens sociaux avec leurs proches.

De plus, s'isoler socialement peut amener les personnes à se **(re)trouver**. En effet, prendre du recul par rapport à leur entourage peut leur permettre d'être seules face à elles-mêmes, sans influence externe, et d'être ainsi en mesure de s'écouter et de se (re)connecter à elles-mêmes. Cette période d'isolement peut ainsi aider les participants à déterminer leurs aspirations dans la vie et ce, sans être influencés par leurs proches.

[...] Et je pense que c'est ça ce dont tout le monde a besoin, du recul et de la solitude. Parce qu'en fait, tant que tu n'es pas face à toi, tu ne sais pas ce que tu veux puisque tout ce que tu penses vouloir, c'est quelque part parce que t'as toujours fait comme ça, parce qu'à l'école, on t'a dit qu'il fallait faire comme ça ou parce que tes copines font comme ça ou parce que tes parents te disent que tu dois faire comme ça. Et finalement, à un moment donné, la vie fait que tu te retrouves et tu te demandes ce que tu fous là (Marie – entretien C – annexes confidentielles).

En revanche, lorsqu'un suivi est nécessaire, s'isoler socialement empêche les formés de se (re)trouver. En effet, pour surmonter l'isolement et les nombreuses interrogations et appréhensions qu'il suscite quant à leur parcours passé et futur, les participants peuvent devoir nécessiter de l'aide d'un professionnel. En l'absence d'un suivi, l'isolement ne serait alors pas bénéfique car les personnes se retrouveraient bloquées et seules face à leurs craintes, ce qui leur empêcherait de se (re)connecter à elles-mêmes.

3.4. Tisser de nouveaux liens

Rencontrer des personnes qui partagent les mêmes valeurs et **créer de nouveaux liens** sociaux permet d'éviter l'isolement social. En effet, être au clair avec ses propres valeurs et les exprimer ouvertement permet aux participants de rencontrer des personnes partageant les mêmes valeurs qu'eux, ce qui favorise la création de nouvelles relations. Ces nouvelles relations empêchent dès lors aux participants de se retrouver seul et isolé.

De plus, tisser des nouveaux liens peut encourager les personnes à **oser grâce au groupe** et ainsi à poursuivre ce qui fait sens pour elles. En effet, ressentir qu'on partage des valeurs communes et que l'on n'est pas seul à entreprendre des projets en faveur de l'environnement, crée un sentiment d'appartenance qui incite les individus à oser davantage et à prendre plus de risques que s'ils avaient été seuls.

4. Vivre aligné

La dernière catégorie s'intitule « Vivre aligné ». Suivre ce qui fait sens amène les formés à avoir la sensation de vivre aligné avec leurs valeurs, que ce soit sur le plan professionnel, relationnel ou identitaire. Cependant, il peut arriver que les formés doivent accepter des inconforts pour y parvenir.

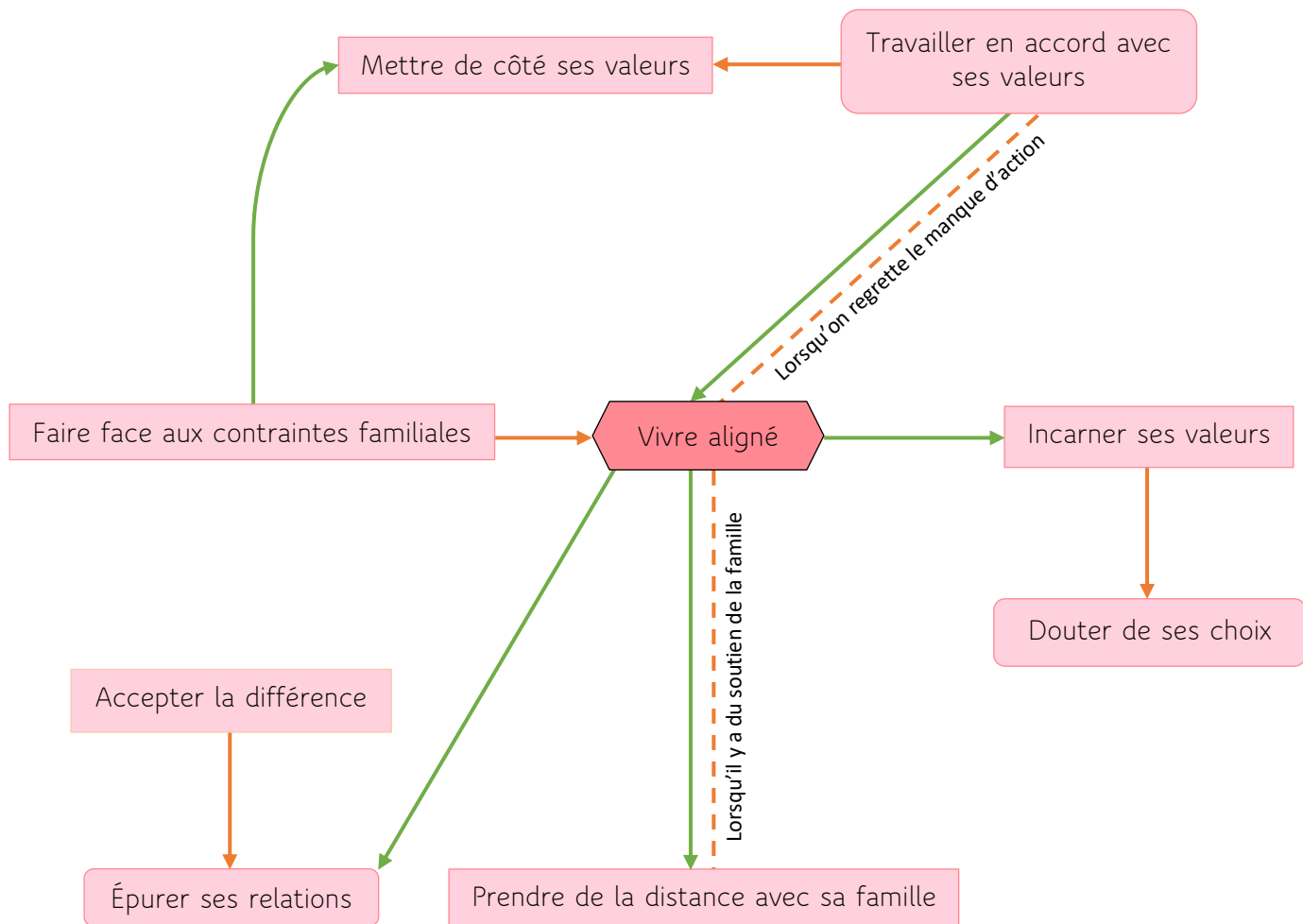


Figure 10 — Schématisation de la catégorie conceptualisante « Vivre aligné »

4.1. Prendre de la distance avec sa famille

Vivre aligné peut amener les participants à devoir **prendre de la distance avec leur famille**. En effet, lorsque les valeurs familiales entrent en conflit avec celles du formé, les choix qu'il a entrepris peuvent être incompris voire désapprouvés par son entourage. Cette étape peut être relativement difficile à vivre car elle nécessite une prise de conscience importante de la part du formé qui doit faire un choix entre son mode de vie aligné avec ses valeurs et sa famille. En choisissant de vivre en accord avec ses valeurs, le participant se voit alors contraint de prendre de la distance pour continuer à avancer.

En revanche, lorsque la famille du participant soutient son mode de vie et investit des parts dans les projets qu'il mène, vivre aligné avec ses valeurs évite de devoir prendre de la distance avec sa famille. En effet, ressentir ce soutien familial permet au formé de vivre en accord avec ses valeurs tout en maintenant des bonnes relations avec les membres de sa famille.

[...] Ils sont coopérateurs, ils ont mis des parts. Alors, ils ne viennent pas. Mon père, il habite à l'étranger, donc il soutient financièrement, vraiment. Et mon frère, ça ne fait pas partie de son mode de vie. Mais intellectuellement, il soutient tout à fait. Et donc, comme il a des moyens financiers et qu'il souhaite aussi que le monde évolue autrement, lui, c'est sa façon à lui de contribuer. Donc oui, j'ai plutôt une famille qui a trouvé ça intéressant et chouette (Christiane – entretien D – annexes confidentielles).

4.2. Épurier ses relations

Lorsque qu'ils ressentent un décalage important entre leurs valeurs et celles de leurs proches, vivre aligné amène les participants à devoir **épurier leurs relations**. En effet, ces différences de valeurs mènent à des désaccords importants qui placent les participants dans une position inconfortable lorsqu'ils sont en présence de ces personnes. Ce décalage incite alors les personnes à faire le tri dans leurs relations et donc à s'éloigner de certaines personnes pour se tourner davantage vers celles qui partagent les mêmes valeurs qu'elles.

Néanmoins, lorsque les différences entre les participants et leurs proches ne sont pas trop importantes et ne mènent pas à des conflits, **accepter ces différences** leur évite de devoir épurer leurs relations. En effet, l'amour et l'acceptation des différences peuvent permettre aux formés de ressentir l'écart entre leurs valeurs et celles de leur entourage tout en parvenant à l'accepter.

4.3. Incarner ses valeurs

En outre, vivre aligné avec ses valeurs conduit les individus à **les incarner**. En effet, lorsque les personnes vivent en cohérence avec leurs valeurs, elles parviennent à comprendre celles qui leur tiennent à cœur et à les aimer suffisamment pour les exprimer ouvertement, et ce, peu importe ce que les autres en penseront. L'incarnation de ces valeurs aide alors les formés à éviter de **douter de leurs choix**, car ils sont convaincus que ce qu'ils ont entrepris est juste et bon pour eux et que c'est en accord avec qui ils sont.

4.4. Faire face aux contraintes familiales

Cependant, il se peut que certaines **contraintes familiales** empêchent les personnes formées de vivre alignées. En effet, lorsqu'elles ont des responsabilités parentales à remplir et que leur style de vie et leurs projets en lien avec leurs valeurs ne concordent pas avec ces obligations, elles se voient contraintes de devoir privilégier leur famille. En donnant la priorité à leur famille plutôt qu'à leurs projets et à leur style de vie en lien avec leurs valeurs, les participants se trouvent dans l'obligation de **mettre de côté**, du moins temporairement, **leurs valeurs** et leurs projets pour assurer le bien-être de leur famille.

4.5. Travailler en accord avec ses valeurs

Lorsque les personnes formées travaillent en accord avec leurs valeurs, cela les amène à vivre alignées. En effet, en pratiquant un métier qui correspond à leurs valeurs, elles peuvent réaliser une cohérence entre leur vie professionnelle et les valeurs qu'elles incarnent, ce qui favorise ainsi un mode de vie aligné. Pour y parvenir, les participants choisissent alors de créer leur emploi sur mesure, en combinant leurs convictions avec leurs passions, ce qui leur permet de partager leur vision du monde avec les autres.

[...] Parce que moi j'ai créé vraiment mon emploi sur mesure. Je ne sais pas si tu sais ça. Donc moi j'ai créé une ASBL qui s'appelle [*nom de l'ASBL*]. [*nom de l'ASBL*], évidemment n'est pas un mot qui existe. C'est vraiment un truc que j'ai créé sur mesure par rapport à ce que je voulais faire et qu'elle était ma vision de ce que j'avais envie d'apporter dans ce monde (Marie – entretien C – annexes confidentielles).

En revanche, lorsque les formés travaillent dans une entreprise en lien avec leurs valeurs mais qu'ils reprochent la légèreté d'action de celle-ci, travailler en accord avec ses valeurs peut empêcher de vivre aligné. En effet, bien que le travail soit lié à la durabilité, elles peuvent juger que les mesures mises en place sont insuffisantes face aux enjeux actuels. Cette frustration peut ainsi les amener à envisager de quitter leur emploi, considérant celui-ci comme un obstacle à la réalisation de leur vie alignée avec leurs valeurs.

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats évoqués au précédent chapitre ont permis d'éclairer le vécu des participants concernant les changements traversés suite à une formation d'une ASBL sur le développement durable. Dans ce chapitre, nous discuterons de certains résultats que nous mettrons en lien avec la littérature de cette recherche.

Cependant, il est au préalable nécessaire de souligner que notre intention n'est pas de présenter un résumé de tous les résultats explicités précédemment. Notre objectif ici est de discuter et d'identifier de manière non-exhaustive les conclusions auxquelles nous sommes parvenue, afin qu'elles puissent contribuer à une compréhension plus large du phénomène présent au cours de notre recherche.

Tout d'abord, les résultats peuvent être discutés à la lumière du modèle des stades du changement proposé par Prochaska et DiClemente (1982). Pour rappel, Prochaska et DiClemente (1982) ont identifié dans leur théorie six étapes du changement à savoir la pré-contemplation, la contemplation, la préparation, l'action, le maintien et la terminaison, qui ont été mises en lien avec les trois étapes du changement de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021). La première partie de la discussion des résultats s'articulera dès lors autour de certaines de ces étapes qui seront explicitées en rapport avec des éléments de la conceptualisation.

1. Le modèle des stades du changement de Prochaska et DiClemente (1982)

Il convient de rappeler en amont que la transition d'une étape à l'autre se réalise de manière individuelle, et que les processus sont vécus différemment par chaque personne. Comme mentionné précédemment, la progression à travers les différentes étapes peut varier d'une personne à l'autre, certaines avançant plus rapidement que d'autres. Cette différence de rythme de progression peut être illustrée par le fait que, parmi les participants rencontrés, certains ont *nécessité un changement radical*, tandis que d'autres ont préféré *adopter un changement progressif*. L'essentiel est que chacun respecte son propre rythme de changement.

1.1. La préparation

Pour initier le processus de changement, les participants doivent au préalable *oser s'écouter*, c'est-à-dire écouter leur voix intérieure qui leur signale des contradictions trop fortes entre leurs modes de vie et leurs convictions. Cela leur permettra de s'inscrire à une formation proposée par l'ASBL, ce qui les conduira à vivre des changements. Cette étape d'écoute de soi et de ses besoins peut être mise en lien avec l'étape de préparation définie par Prochaska et DiClemente (1982). En effet, durant ce stade, les individus ont l'intention de modifier leurs comportements qu'ils considèrent comme problématiques et se préparent ainsi à ce changement. Pour ce faire, ils établissent des plans d'action et commencent à envisager des mesures concrètes qu'ils pourraient mettre en œuvre. Dans ce contexte, ces plans d'action peuvent correspondre à la volonté des participants de *suivre une formation* en lien avec le développement durable. En ayant le courage de s'écouter et en s'engageant ainsi dans la formation, les participants pourront sortir de l'état de stabilité dans lequel ils se trouvaient initialement. En outre, cette étape peut être associée à l'un des neufs processus de changement établis par Prochaska et DiClemente (1982), à savoir la réévaluation personnelle. En effet, en osant s'écouter et en identifiant leurs besoins pour y répondre, les participants évaluent en réalité leurs comportements actuels en fonction de leurs valeurs et croyances personnelles pour chercher ainsi à aligner leurs actions par rapport à celles-ci. Par ailleurs, cela contribue à remplir une des deux conditions pour permettre de favoriser le changement, à savoir d'avoir le sentiment d'avoir pris la décision eux-mêmes (Faulx, 2021).

1.2. L'action – le dégel et le changement

Comme évoquée précédemment par Sullivan (1998), l'étape de l'action est l'une des étapes les plus importantes du processus de changement de comportement. En effet, c'est lors de cette étape que l'individu doit quitter ses habitudes et donc son état de stabilité. C'est en *osant s'écouter* et en désirant *répondre à ses besoins* que les participants pourront sortir de cette prétendue stabilité. Une fois les plans d'action élaborés et une reconnexion à soi initiée, les participants se lancent dans les changements. Durant cette étape, les participants appliquent les actions envisagées, telles que le fait de se lancer dans la formation. Comme décrit dans le modèle présenté par Prochaska et DiClemente (1982), pour mener à bien ce changement, l'individu peut être amené à modifier son environnement. Lorsque les bénéficiaires *quittent leurs repères* pour éviter les inconforts qu'ils subissent avec leur entourage, ils modifient en réalité leur environnement pour faciliter leur changement et pour éviter de se retrouver face à

des contradictions trop fortes avec leurs valeurs. De plus, Lewin (1947, cité par Faulx, 2021) décrit cette étape comme étant le moment durant lequel les points de vue évoluent et la perception de la réalité des individus se modifie. Nous pouvons effectivement constater que durant le processus de changement vécu par les participants interrogés, ils passent par l'étape de *déconstruction de leurs fondements*, ce qui leur permet de modifier leur perception de la réalité et ainsi de *vivre en conscience*. Cependant, comme décrit précédemment, cette étape est considérée comme étant la moins stable du modèle, les individus risquant de retomber dans leurs comportements antérieurs. C'est donc à ce moment que les participants vont en venir à *questionner leur changement* et à *douter de leur choix*, et qu'ils vont ainsi devoir *prendre du recul* pour se recentrer sur eux-mêmes et éviter de retomber dans leurs comportements passés. Cette phase de recul permettra également aux personnes de se reconnecter à leurs valeurs et d'être alors plus à même de redéfinir leurs limites et objectifs. En effet, Lewin (1947, cité par Faulx, 2021) estime que pour supporter le changement, les individus doivent se reconnecter à leurs valeurs et à leurs normes et redéfinir leur identité.

Selon Lewin (1947, cité par Faulx, 2021), pour accompagner ces changements vécus, il est utile d'avoir un accompagnateur pour tenter de limiter les résistances et les doutes face au changement et ainsi de faciliter la transition. Cela peut s'organiser sous forme de discussions. Cette phase d'accompagnement est illustrée dans les résultats par la *nécessité d'un suivi* et d'un accompagnement par les participants pour vivre les changements. En effet, un accompagnement permet aux participants de répondre à leurs questionnements et à leurs doutes quant à la transition qu'ils sont en train de vivre.

1.3. Le maintien – la recristallisation

Pour rappel, selon le modèle de Lewin (1947, cité par Faulx, 2021), durant l'étape de la recristallisation, un nouvel état d'équilibre fait surface. Au vu de l'inconnu et de la nouveauté dans lesquels les individus se trouvent, ils peuvent ressentir des sentiments de confusion et d'incompétence. Cela peut dès lors être mis à nouveau en lien la phase de *questionnement de son changement* et de ses choix. En effet, une fois la phase de transition entreprise, les participants peuvent en venir à douter de leurs choix et de leur changement. Cette phase de questionnement est également abordée dans l'étape du maintien de Prochaska et DiClemente (1982), lorsque l'individu adopte le nouveau comportement souhaité et s'efforce de le maintenir à long terme. En effet, il peut lui arriver de faire face à des rechutes et doit alors trouver des

moyens de renforcer son comportement pour parvenir à le maintenir. Pour dépasser le stade du questionnement et des doutes, les formés peuvent *tisser des nouveaux liens sociaux* avec des personnes qui partagent les mêmes valeurs qu'eux, ce qui permet de renforcer leur comportement. En effet, les relations aidantes constituent un des neufs processus clés pour changer un comportement. Pour rappel, ce processus consiste à recevoir un soutien émotionnel ou social de la part d'autres personnes, et à maintenir des relations positives, ce qui contribue ainsi à conserver la motivation de l'individu. En étant ainsi soutenu par un groupe partageant les mêmes valeurs et en évitant aux formés de se sentir seuls et isolés dans leur démarche, cela permet de *poursuivre ce qui a du sens* et de maintenir le comportement souhaité. En outre, cela contribue à remplir la deuxième condition permettant de favoriser un changement. En effet, cette condition décrit qu'il faut que le changement soit en accord avec le groupe auquel l'individu se réfère et qu'il supporte son projet. Si ce projet suit la logique d'évolution des normes sociales collectives auxquelles le sujet s'identifie, il acceptera le changement. Cependant, lorsque le groupe d'appartenance de l'individu, et plus précisément sa famille, va à l'encontre des valeurs prônées par le participant, celui peut être amené à *prendre de la distance avec sa famille*. En effet, le contrôle environnemental est également un processus intervenant lors de l'étape du maintien. En prenant de la distance avec leurs familles, les participants évitent alors les situations à haut risque de rechute car ils se placent dans un environnement plus favorable au maintien du nouveau comportement (Faulx, 2021 ; Prochaska & DiClemente, 1982).

1.4. La terminaison

L'étape de maintien ou de recristallisation prend fin lorsque le sujet n'est plus confronté au risque de revenir à son comportement précédent. Cela marque ainsi l'entrée de l'individu dans la phase de la terminaison du modèle de Prochaska et DiClemente (1982). Cette étape peut ainsi être symbolisée par le fait de *vivre aligné*. En effet, elle peut être considérée comme l'aboutissement final du changement de comportement. Durant cette étape, les participants ne doutent plus de leurs choix car ils *croient en leur changement* et en ce qu'ils poursuivent. Ils ne ressentent plus le besoin de maintenir activement leurs comportements et vivent ainsi en alignement avec leurs valeurs sans être tentés d'abandonner leurs nouvelles habitudes.

2. La typologie de Hwang et ses collègues (2000)

De plus, les résultats peuvent également être discutés à la lumière des facteurs influençant les comportements environnementaux. Pour rappel, la typologie de Hwang et ses collègues (2000) classe ces facteurs en trois catégories, à savoir les facteurs cognitifs, affectifs et situationnels. La suite de la discussion des résultats s'articulera dès lors autour de ces trois facteurs qui seront mis en lien avec des éléments de la conceptualisation.

2.1. Les facteurs cognitifs

Il a été démontré précédemment que, bien qu'elles ne soient pas suffisantes en elles-mêmes pour provoquer un changement de comportement chez une personne, les connaissances étaient cependant nécessaires pour permettre aux individus d'activer le processus de changement vers des gestes plus écologiques. En effet, en étant familiarisées avec les problèmes environnementaux et en sachant comment agir pour y remédier, les personnes sont davantage disposées à initier des actions favorables à l'environnement (Hwang et al. 2000 ; Jenson & Schnack, 2002 ; Monroe, 1993). Ainsi, *suivre des formations* permet aux participants d'acquérir des connaissances supplémentaires sur le développement durable, ce qui a pu initier leurs changements.

2.2. Les facteurs affectifs

2.2.1. L'intention d'agir et l'engagement

Pour rappel, pour impliquer les personnes vers des changements environnementaux, il est nécessaire que celles-ci s'engagent dans différents projets. En effet, si elles sont impliquées dans la mise en œuvre ou dans la conception d'un projet communautaire, cela leur permet de progresser sur le plan du développement durable (Le Bœuf et Orsoni, 2019, cités par Paixao-Barradas & Melles, 2019 ; Monroe et al., 2019). *Tisser de nouveaux liens* permet aux participants de mettre en place des projets collectifs et d'*oser s'engager dans ce qui fait sens* grâce à leur sentiment d'appartenance à ce groupe. En s'investissant activement dans des projets liés au développement durable qui font sens pour elles, cela les aide à adopter des actions comportementales. Ce facteur peut ainsi être mis en lien avec le facteur situationnel.

2.3. Les facteurs situationnels

Comme souligné par Pruneau (2006), adopter un comportement respectueux de l'environnement est plus facile lorsqu'un appartient à un groupe social ou à une famille engagée dans des pratiques pro-environnementales. En effet, faire partie d'une communauté tournée vers les valeurs du développement durable permet de déclencher le mouvement vers l'action environnementale et favorise le maintien et le soutien de celle-ci (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Ajzen, 1991). *Recevoir du soutien de la part de sa famille* encourage ainsi le participant à adopter ce type de comportements.

Cependant, le manque d'appui communautaire peut susciter chez l'individu la crainte de se retrouver seul dans son engagement, ce qui peut freiner sa volonté de s'engager pour l'environnement. Pour éviter de se confronter directement à un groupe social qui ne partage pas les mêmes valeurs que lui, le participant peut alors faire le choix de *s'isoler socialement* de ses proches. Cela lui permettra de poursuivre ce qui a du sens pour lui et vivre aligné avec ses valeurs. Pour ce faire, le participant peut être amené à *épurer ses relations* et à *prendre de la distance avec sa famille*, afin de se tourner vers un cercle social partageant les mêmes valeurs, ce qui lui permettra de se sentir soutenu et encouragé (Maiteny, 2002 ; Patchen, 2006).

3. Limites et perspectives

Cette dernière partie permet de clôturer ce travail. Nous tenions tout d'abord à exprimer notre profonde gratitude envers les personnes rencontrées dans le cadre de ce travail. Leurs rencontres et leurs témoignages ont été essentiels à l'aboutissement de cette recherche car ils ont permis d'apporter des réponses à notre questionnement de départ. Cette recherche se clôture donc en abordant les limites rencontrées et en envisageant des perspectives futures envisageables pour approfondir ce travail.

La première limite identifiée concerne la méthode utilisée pour réaliser ce travail. Comme évoquée dans la partie « Méthodologie », notre méthode s'est inspirée de la méthode GTM décrite par Lejeune (2019), sans pour autant s'y fier à 100%. Cette méthode nous a servi de base pour diriger notre recherche mais nous avons pris plusieurs libertés quant à sa mise en application. L'adaptation de cette méthode peut ainsi constituer une des limites de ce travail. N'étant pas experte dans le domaine, les libertés prises sont probablement loin d'être les plus pertinentes, ce qui peut ainsi représenter des inconvénients lors de cette recherche.

Une autre limite à aborder concerne l'étape du codage, notamment le codage libre et axial. En effet, lors de l'analyse des entretiens, n'étant pas familière avec cette méthode, la création d'étiquettes a constitué une étape fastidieuse. Réussir à trouver les verbes adéquats qui permettaient d'explicitier avec le plus de justesse possible ce que la personne a voulu dire lors de l'entretien a constitué un réel défi. Un autre limite de ce travail concerne les choix réalisés face à la quantité importante d'étiquettes qui se dégageaient des entretiens. Les choix posés pour élaborer et trier les étiquettes auraient pu s'avérer être différents en fonction de notre interprétation et du moment durant lequel nous la réalisions. En effet, l'analyse de mon dernier entretien a été colorée par rapport aux entretiens préalables. De plus, lors de l'élaboration du codage axial, il était difficile d'adopter une approche interprétative et non descriptive. Malgré nos efforts et notre rigueur pour apporter une analyse la plus fidèle possible à la réalité des participants, nous pensons avoir manqué certaines composantes qui auraient potentiellement pu être précieuses pour nourrir notre question de recherche.

Concernant les perspectives de ce travail, le domaine du développement durable étant un vaste sujet, d'autres aspects mériteraient d'être abordés et creusés. Par exemple, il serait intéressant de davantage se pencher sur l'encadrement que les formateurs pourraient proposer aux participants pour les accompagner au mieux à vivre les changements. En effet, les formateurs ont un rôle essentiel à jouer pour accompagner les individus dans le processus de changement et pour les aider à surmonter les obstacles éventuels liés à ce changement. Un meilleur accompagnement permettrait peut-être de maximiser l'impact des formations sur le développement durable.

CONCLUSION

Les recherches menées dans le domaine du développement durable alertent sur l'urgence d'agir rapidement et d'adopter des comportements environnementaux pour faire en sorte d'éviter que la planète ne devienne un lieu de vie inhospitalier pour ses habitants. Au cours de notre travail, nous avons eu la possibilité de donner la parole à des individus contribuant à ce changement. Tous tentent d'adopter un mode de vie plus écologique et durable. Il est cependant important de rappeler que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à grande échelle mais qu'ils constituent une première approche pour comprendre un phénomène spécifique. Cette recherche a ainsi pour but d'éclairer les lecteurs sur le vécu des bénéficiaires d'une formation proposée par une ASBL sur le développement durable et les changements qui en ont découlé.

Par ce travail, nous avons tenté de démontrer qu'il était possible de modifier nos comportements pour s'engager vers une démarche plus durable en s'intéressant aux différents facteurs d'influence de ceux-ci. Face aux enjeux climatiques qui se dressent devant nous et aux décisions politiques qui peuvent sembler insuffisantes, il importe de croire en notre capacité d'infléchir les menaces écologiques imminentes et de garder espoir quant à notre avenir. En effet, même si nos politiques continuent de mettre la croissance économique comme priorité absolue malgré des ressources finies, des mobilisations voire des soulèvements sont en train d'apparaître du côté de personnalités influentes mais également du côté de la jeunesse. Cette dernière est par ailleurs déjà bien présente et active dans la lutte pour un équilibre de notre écosystème. En effet, comme le cite par ailleurs Iris Duquesne, lycéenne engagée pour le climat, lors d'une interview « Greta représente pour moi un leader mais également un symbole ; le symbole de la jeunesse qui se pose des questions, la jeunesse qui en a marre et la jeunesse qui se révolte. Elle a initié un vrai mouvement que je veux faire durer et amplifier » (Chermont, 2020, p.1). Ces exemples inspirants doivent nous donner l'envie de nous engager et de nous mobiliser tous ensemble. Ils doivent encourager les générations présentes et futures à participer activement à la protection de l'environnement et à l'adoption de pratiques durables. Pour pouvoir vivre ce changement important, il est nécessaire de revoir les bases de notre pyramide, dont l'éducation fait partie. En effet, celle-ci a un rôle important à jouer dans cette lutte collective. En tant qu'enseignante, il importe de s'investir dans cette mission en sensibilisant, dès le plus jeune âge, les enfants à cette problématique tout en leur donnant de l'espoir.

Au terme de ce travail, nous comptons remplacer, dans notre approche pédagogique, les termes anxiogènes cités au début de ce travail par ceux qui nous ouvrent la voie du possible tels qu'alimentation durable et locale, zéro déchet, protection de la biodiversité, énergies renouvelables, consommation responsable, ..., c'est-à-dire ceux qui nous assurent un futur durable à tous.

« Sois le changement que tu veux voir dans le monde »

Gandhi

BIBLIOGRAPHIE

- Adéquations, (2008). « Notre avenir à tous » (*rapport Brundtland*). Consulté le 7 mai 2022, à l'adresse : <http://www.adequations.org/spip.php?article38>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1), 179-211.
- Ajzen, J., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.
- Bergandi, D. & Galangua-Quérat, F. (2008). Le développement durable : les racines environnementalistes d'un paradigme. *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, 46(1), 31-42
- Blake, J. (1999). Overcoming the value-action gap in environmental policy : tensions between national policy and local experience. *Local Environment*, 4(3), 257-278. <https://doi.org/10.1080/13549839908725599>
- Boerschig, S. & DeYoung, R. (1993). Evaluation of selected recycling curricula : Educating the green citizen. *The Journal of Environmental Education*, 24(3), 17-22. <https://doi.org/10.1080/00958964.1993.9943498>
- Borden, R. J. & Schettino, A. (1979). Determinants of environmentally responsible behavior : Facts or feelings ? *The Journal of Environmental Education*, 10(4), 35-37. <https://doi.org/10.1080/00958964.1979.9941906>
- Burgess, J., Harrison, C., & Filuis, P. (1998). Environmental communication and the cultural politics of environmental citizenship. *Environment and Planning*, 30(1), 1445-1460. <https://doi.org/10.1068/a301445>
- Burnes, B. (2004a). Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal, *Journal of management studies*, 41(6), 977-1002.
- Burnes, B. (2004b). Kurt Lewin and complexity theories: back to the future?, *Journal of Change Management*, 4(4), 309-325. <https://doi.org/10.1080/1469701042000303811>
- Caspar, P. (1998). *Éduquer et former – les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Édition sciences humaines
- Chermont, S. (2020). Iris Duquesne : rencontre avec une lycéenne engagée pour la planète. *Les éclaireurs*. Consulté le 2 mai 2023, à l'adresse : <https://leseclaireurs.canalplus.com/articles/decouvrir/iris-duquesne-rencontre-avec-une-lyceenne-engagee-pour-la-planete>

- Claude, G. (2019). L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes. Consulté le 30 avril 2022, à l'adresse <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>
- CMED (1988). *Notre avenir à tous*. Edition du Fleuve : les publications du Québec.
- Commission européenne (2020). *Les causes du changement climatique*. Consulté le 7 mai 2022, à l'adresse : https://ec.europa.eu/clima/climate-change/causes-climate-change_fr
- Commission européenne (2021). *Objectifs de développement durable*. Consulté le 30 avril 2022 à l'adresse : https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals_fr
- Dachet, D. (2021). *Retranscription de la vidéo « Clarifications épistémologiques »* [document inédit]. Université de Liège
- Dicks, H. (2014). Développement durable et démocratie écologique. In A. Diemer & C. Marquat (Eds.), *l'éducation au développement durable* (pp. 1-15). Editions de Boeck.
- Dilling, L. & Moser, S. C. (2007). Communicating climate change and facilitating social change. In S. C. Moser & L. Dilling (Eds.), *In creating a climate for change* (pp. 1-28). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511535871.003>
- Ducroux, A. M. (2002). *Les nouveaux utopistes du développement durable*. Autrement.
- Dussault, J. (2022). L'entretien de groupe en ligne, exemplification d'une méthode qualitative d'analyse de la réflexivité. *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.18221>
- Dutermé, R. (2020). Regard spatial sur la collapsologie. *Belgeo*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.4000/belgeo.43103>
- Faulx, D. (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (pp. 35-54). Dunod
- Faulx, D. (2021). *Apprentissage et développement de l'adulte en formation – présentation générale* [document inédit]. Université de Liège
- Frioux, S. & Lemire, V. (2012). Repères chronologiques. *Vingtième siècle – revue d'histoire. Spécial : l'invention politique de l'environnement*, 1(113), 13-14.
- Gray L. M., Wong-Wylie G., Rempel G. R. & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Gudgion, T. J.; Thomas, M. P. (1991). Changing Environmentally Relevant Behaviour. *Environmental Education and Information*, 10(2), 101-12.

- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan
- Helfrich, V. (2017). Intelligence économique et développement durable : une analyse des proximités ontologiques et praxéologiques. *Revue internationale d'intelligence économique* 1(9), 47-54.
- Hicks, D. & Holden, C. (2007). Remembering the future : what do children think ? *Environmental education research*, 13(4), 501-512
<https://doi.org/10.1080/13504620701581596>
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera A. N. (1986-1987). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behaviour : a meta-analysis, *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H. & Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model : A critical review of the role of leadership and employee. *Journal of Innovation & Knowledge involvement in organizational change*, 3(3), 123-127.
<https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.07.002>
- Hwang, Y. H., Kim, S. L. & Jend, J. M. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 19-24. <https://doi.org/10.1080/00958960009598647>
- Jackson, T. (2005). *Motivating sustainable consumption : A review on evidence on consumer behaviour and behavioural change, a report to the sustainable development research network*. SDRN.
- Jamin, V. (2022). *Recherche qualitative en formation d'adulte* [document inédit]. Université de Liège
- Janner-Raimondi, M. (2010). *Éducation au développement durable : vers une communauté apprenante, de recherche et de pratique* [document inédit]. Université de Genève.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and proenvironmental behavior. *Environmental Education Research*, 8(1), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approche in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Johnson, S. S., Paiva, A. L., Cummins, C. O., Johnson, J. L., Dymont, S. J., Wright, J. A., Prochaska, J. O., Prochaska, J. M. & Sherman, K. (2008). Transtheoretical model-based

- multiple behavior intervention for weight management: Effectiveness on a population basis. *Preventive Medicine*, 46(3), 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.09.010>.
- Kahan, D. (2010). Fixing the communications failure. *Nature*, 463(7279), 296-297. <https://doi.org/10.1038/463296a>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kempton, W., Boster, J. S. & Hartley, J. A. (1995). *Environmental Values in American Culture*. MIT Press.
- Kollmus, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the gap : why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour ? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Lambert-Chan, M. (2012). *Petit guide de survie des étudiants*. Presse de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.7650>
- Lange, J-M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 3(1), 71-85.
- Léger, M. T. & Martin, S. (2020). Facebook au service d'une éducation au changement climatique en contexte de famille. *Éducation relative à l'environnement*, 15(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ere.5892>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2è éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Léost, C. (2017). *Le rapport Brundtland pour le développement durable*. GÉO. Consulté le 25 avril 2022, à l'adresse : <https://www.geo.fr/environnement/le-rapport-brundtland-pour-le-developpement-durable-170566>
- Linn, M. C. & Hsi, S. (2000). *Computers, teachers, peers : science learning partners*. Mahawah, NJ : Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410605917>
- Maiteny, P. T. (2002). Mind the gap : summary of research exploring “inner” influences on pro-sustainability learning and behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 299-306. <https://doi.org/10.1080/13504620220145447>
- McGeer, V. (2004). The art of good hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592(1), 100–127. <https://doi.org/10.1177/0002716203261781>

- Michel, T. & Pruneau, D. (2015). Vers l'adoption de comportements environnementaux dans la famille – perspectives théoriques. *Éducation relative à l'environnement*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ere.2550>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies : a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, vol(25), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Mulnet, D. (2013). Un dispositif de formation de formateurs en éducation au développement durable : analyse critique et perspectives. *Éducation et socialisation*, 33(33), 2-17. <https://doi.org/10.4000/edso.128>
- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 26–32. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.9943043>
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change : the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), p. 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Paixao-Barradas, S. & Melles, G. (2019). Développement durable – développement durable : enjeux actuels. *Sciences du design*, 9(1), 17-23.
- Partoune, C. (2009). *La référence au développement durable : participation et espaces publics – pour un développement et une gestion concertée des espaces publics*. Topozym
- Pascal, A. (2017). L'analyse interprétative phénoménologique. Dans M. Santiago-Delefosse & M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 33-59). Dunod
- Patchen, M. (2006). *Public attitudes and behavior about climate change : What shapes them and how to influence them*. West Lafayette : Purdue Climate Change Research Center.
- Payne, P. (2005). Growing up green ; the household as oikos. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 12(1), 2-12.
- Payne, P. (2010). Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families : Another form of environmental education. *Environmental Education Research*, 16(2), 209-231. <https://doi.org/10.1080/13504620903580545>
- Potel, A. & Macarez, F. (2020). *Rapport annuel 2020 – situation interne et territoriale en matière de développement durable*. Aglo du Saint-Quentinois. Consulté le 25 avril 2022, à

l'adresse : https://www.agglo-saintquentinois.fr/fileadmin/Agenda/2021/09_Septembre/Rapport_DD_2020.pdf

Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3), 276-287.

Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change : Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.

Pruneau, D., Chouinard, O., Musafiri, J.-P. et Isabelle, C. (2000). Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 395-414.

Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., Ouellet, E., McLaughlin, E., Boudreau, G. et Martin, G. (2006). When teachers adopt environmental behaviors in the aim of protecting the climate. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), 3-14. <https://doi.org/10.3200/JOEE.37.3.3-12>

Queensland Youth Environmental Council (2009). *Youth and Environment Survey : A report on the environmental attitudes, knowledge and practices of 12 to 24 year olds*. Consulté le 13 avril 2022, à l'adresse : www.qyec.org.au/survey

Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche qualitative/interprétative*. Dans T. Karsenti et L. SavoieZajc (dir.), *La recherche en Education* (4e éd., pp. 191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.

Smith-Sebasto, N. J. (1995). The effects of an environmental studies course on selected variables related to environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education*, 26(4), 30-34. <https://doi.org/10.1080/00958964.1995.9941449>

Sullivan, K. T. (1998). *Promoting Health Behavior Change*. Eric Digest.

Svihla, V. & Linn, M. C. (2012). A Design-based Approach to Fostering Understanding of Global Climate Change. *International Journal of Science Education* 34(5), 651-676. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.597453>

Tucci, J., Mitchell, J. & Goddard, C. (2007). *Children's fears, hopes and heroes : modern childhood in Australia*. Australian childhood foundation

Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2ème édition). Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

West, R. (2005). Time for a change : putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Addiction*, 100(8). 1036-1039

ANNEXES

Annexe I – 17 objectifs du développement durable

Annexe II – Extrait du journal de bord

Annexe III – Évolution du guide d’entretien

Annexe IV – Extrait d’un codage ouvert

Annexe V – Schématisation complète

Annexe I – 17 objectifs du développement durable



1. **Pas de pauvreté** : éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde
2. **Faim « zéro »** : éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir une agriculture durable
3. **Bonne santé et bien-être** : donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être à tous les âges
4. **Éducation de qualité** : veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans les conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
5. **Égalité entre les sexes** : réaliser l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles
6. **Eau propre et assainissement** : garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau
7. **Énergie propre et d'un coût abordable** : garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable.
8. **Travail décent et croissance économique** : promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous.
9. **Industrie, innovation et infrastructure** : mettre en place une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation
10. **Inégalités réduites** : réduire les inégalités entre les pays et en leur sein
11. **Villes et communautés durables** : faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables
12. **Consommation et production responsable** : établir des modes de consommation et de production durables
13. **Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques** : prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions
14. **Vie aquatique** : conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable
15. **Vie terrestre** : préserver et restaurer les écosystèmes terrestres
16. **Paix, justice et institutions efficaces** : promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable
17. **Partenariats pour la réalisation des objectifs** : partenariats pour la réalisation des objectifs

Annexe II – Extrait du journal de bord

Méthode de la mise au carré (Faulx, 2021) et de la phrase à trois verbes (Lejeune, 2019) suite à l'entretien B réalisé avec Éveline.

« Connaitre ses combats évite de douter de ses choix »

	Douter de ses choix	Ne pas douter de ses choix
Connaitre ses combats	X	O
Ne pas connaitre ses combats	X	

⇒ Est-ce qu'on peut douter de nos choix si on ne connaît pas ses combats ?

⇒ Est-ce qu'on peut connaître ses combats et malgré tout douter de ses choix ?

« Vivre le changement conduit à nécessiter d'un accompagnement »

	Nécessiter d'un accompagnement	Ne pas nécessiter d'un accompagnement
Vivre le changement	O	X
Ne pas vivre le changement		

⇒ Est-ce qu'on peut vivre le changement sans nécessiter d'un accompagnement ?

« S'accrocher à un idéal permet de réussir poursuivre ce qui fait sens »

	Réussir à poursuivre ce qui fait sens	Échouer à poursuivre ce qui fait sens
S'accrocher à un idéal	O	X
Ne pas s'accrocher à un idéal	X	

⇒ Est-ce qu'on poursuit ce qui fait sens sans s'accrocher à un idéal ?

⇒ Est-ce qu'on peut s'accrocher à un idéal et échouer à poursuivre ce qui fait sens ?

Annexe III – Évolution du guide d’entretien

Comment les bénéficiaires d’une formation sur le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation dans leur vie quotidienne ?

GUIDE D’ENTRETIEN

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Remerciements ↳ Demande d’autorisation de filmer ↳ Brève explication du projet
Mise en contexte	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Rapport actuel avec le développement durable
Passé avec le DD	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Naissance de l’intérêt pour le développement durable ↳ Évolution de cet intérêt ↳ Explication de la formation reçue chez Terre et Conscience (durée, sujet traité, changement survenu, encadrement proposé ...)
Post-formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication du retour à la vie quotidienne <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant l’entourage : <ul style="list-style-type: none"> • Leurs réactions • L’impact sur/de l’entourage • Freins et moteurs rencontrés ○ Concernant l’activité professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • L’impact sur/de l’activité professionnelle • Freins et moteurs rencontrés ○ Concernant le point de vue identitaire <ul style="list-style-type: none"> • L’impact ressenti ↳ Projet(s) futur(s) en lien avec le développement durable

Comment les bénéficiaires d'une formation sur le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation dans leur vie quotidienne ?

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Remerciements ↳ Demande d'autorisation de filmer ↳ Brève explication du projet
Mise en contexte	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication de la formation vécue
Information sur la formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Éléments appris en formation ↳ Ressenti lors de la formation ↳ Encadrement proposé ↳ Changement ressenti durant la formation
Post-formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication du retour à la maison (positif ou négatif) ↳ Identification des facilitateurs et des freins ↳ Difficultés non anticipées ? Situations compliquées ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant le conjoint : <ul style="list-style-type: none"> • Sa réaction • L'impact sur/du conjoint • Freins et moteurs rencontrés • Alignement ? • Évolution de la relation ? ○ Concernant l'entourage : <ul style="list-style-type: none"> • Leurs réactions • L'impact sur/de l'entourage • Freins et moteurs rencontrés ○ Concernant l'activité professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • L'impact sur/de l'activité professionnelle • Freins et moteurs rencontrés ⇒ Comportement adopté si les réactions avaient été différentes <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant le point de vue identitaire <ul style="list-style-type: none"> • L'impact ressenti • Les moments en désaccord avec les valeurs • Alimentation des valeurs ↳ Contribution au suivi post-formation
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Suivi d'autres formations ? ↳ Freins et facilitateurs ↳ Que retenir aujourd'hui ?

Hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Changer ses priorités aide à rechercher l'équilibre → Comment trouver l'équilibre sans changer ses priorités ? ↳ Quitter ses repères permet de répondre à l'incohérence → Est-ce qu'on peut répondre à l'incohérence sans quitter ses repères ? OU Se confronter à ses limites permet de chercher l'authenticité → Est-ce qu'on peut chercher l'authenticité sans se confronter à ses limites ? ↳ Désirer se former continuellement permet de se réaligner avec toutes ses valeurs profondes → Est-ce qu'on peut se réaligner à nos valeurs profondes sans se former ? Est-ce qu'on peut se former et ne pas se réaligner à nos valeurs profondes ?
------------	---

Comment les bénéficiaires d'une formation sur le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation dans leur vie quotidienne ?

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Remerciements ↳ Demande d'autorisation de filmer ↳ Brève explication du projet
Mise en contexte	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication de la formation vécue
Information sur la formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Éléments appris en formation ↳ Encadrement proposé <p><u>Hypothèse :</u> Vivre le changement conduit à nécessiter un accompagnement → est-ce qu'on peut vivre le changement sans nécessiter d'un accompagnement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Ressenti lors de la formation ↳ Changement ressenti durant la formation
Post-formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication du retour à la vie quotidienne (positif ou négatif) ↳ Identification des facilitateurs et des freins ↳ Difficultés non anticipées ? Situations compliquées ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant <u>le conjoint</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Sa réaction • L'impact sur/du conjoint • Freins et moteurs rencontrés • Alignement ? • Évolution de la relation ? ○ Concernant <u>l'entourage</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Leurs réactions • L'impact sur/de l'entourage • Freins et moteurs rencontrés <p><u>Hypothèse :</u> S'investir dans ses projets conduit à s'isoler socialement → est-ce qu'on peut s'investir dans ses projets sans s'isoler socialement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant <u>l'activité professionnelle</u> <ul style="list-style-type: none"> • L'impact sur/de l'activité professionnelle • Freins et moteurs rencontrés

	<p><u>Hypothèse :</u> Tolérer un job alimentaire conduit à étouffer ses valeurs → est-ce qu'on peut tolérer un job alimentaire en libérant ses valeurs ?</p> <p>⇒ Comportement adopté si les réactions avaient été différentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant le <u>point de vue identitaire</u> <ul style="list-style-type: none"> • L'impact ressenti <p><u>Hypothèse :</u> Provoquer le changement permet d'être en accord avec ses valeurs → est-ce qu'on peut provoquer le changement sans être en accord avec ses valeurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentation des valeurs <p>↳ Suivi et contribution au suivi post-formation</p> <p><u>Autres hypothèses :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivre le changement amène à douter de ses choix → est-ce qu'on peut vivre le changement sans douter de ses choix ? • Connaître ses combats évite de douter de ses choix → est-ce qu'on peut connaître ses combats et malgré tout douter de ses choix ? • Poursuivre ce qui fait sens amène à faire le deuil de son passé → est-ce qu'on peut poursuivre ce qui fait sens sans faire le deuil de son passé ? • Poursuivre ce qui fait sens amène à déconstruire ses fondements → est-ce qu'on peut poursuivre ce qui fait sens sans déconstruire ses fondements ? • S'accrocher à un idéal permet de réussir à poursuivre ce qui fait sens → est-ce qu'on peut poursuivre ce qui fait sens sans s'accrocher à un idéal ? OU est-ce qu'on peut s'accrocher à un idéal et échouer à poursuivre ce qui fait sens ?
Autres	<p>↳ Suivi d'autres formations ?</p> <p>↳ Freins et facilitateurs</p> <p>↳ Que retenir aujourd'hui ?</p>

Comment les bénéficiaires d'une formation sur le développement durable vivent-ils les changements liés à la formation dans leur vie quotidienne ?

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Remerciements ↳ Demande d'autorisation de filmer ↳ Brève explication du projet
Mise en contexte	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication de la formation vécue
Information sur la formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Éléments appris en formation ↳ Encadrement proposé ↳ Ressenti lors de la formation ↳ Changement ressenti durant la formation <p><u>Hypothèse :</u> Provoquer le changement conduit à se perdre → est-ce qu'on peut provoquer le changement sans se perdre ?</p>
Post-formation	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Explication du retour à la vie quotidienne (positif ou négatif) ↳ Identification des facilitateurs et des freins ↳ Difficultés non anticipées ? Situations compliquées ? <p><u>Hypothèse :</u> Affronter sa zone de confort conduit à répondre à ses besoins → est-ce qu'on peut répondre à ses besoins sans affronter sa zone de confort ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant <u>le conjoint</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Sa réaction • L'impact sur/du conjoint • Freins et moteurs rencontrés • Alignement ? • Évolution de la relation ? ○ Concernant <u>l'entourage</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Leurs réactions • L'impact sur/de l'entourage • Freins et moteurs rencontrés

	<p><u>Hypothèses :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'investir dans ses projets conduit à s'isoler socialement → est-ce qu'on peut s'investir dans ses projets sans s'isoler socialement ? • Prendre du recul permet de se (re)trouver → est-ce qu'on peut se (re)trouver sans prendre du recul ? • Vivre accordé amène à épurer sa vie et ses relations → est-ce qu'on peut vivre accordé sans épurer sa vie et ses relations ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant <u>l'activité professionnelle</u> <ul style="list-style-type: none"> • L'impact sur/de l'activité professionnelle • Freins et moteurs rencontrés <p>⇒ Comportement adopté si les réactions avaient été différentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concernant le <u>point de vue identitaire</u> <ul style="list-style-type: none"> • L'impact ressenti • Alimentation des valeurs <p>↳ Suivi et contribution au suivi post-formation</p> <p><u>Autres hypothèses :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre ce qui fait sens amène à faire le deuil de son passé → est-ce qu'on peut poursuivre ce qui fait sens sans faire le deuil de son passé ? • Vivre accordé amène à vivre des sacrifices → est-ce qu'on peut vivre accordé sans vivre des sacrifices ? • Poursuivre ce qui fait sens amène à déconstruire ses fondements → est-ce qu'on peut poursuivre ce qui fait sens sans déconstruire ses fondements ?
Autres	<p>↳ Suivi d'autres formations ?</p> <p>↳ Freins et facilitateurs</p> <p>↳ Que retenir aujourd'hui ?</p>

Annexe IV – Extrait d'un codage ouvert

	Qui te permet du coup de le trouver en toi, en résonance. Et une fois que c'est calme, bah là on peut commencer à écouter ce qui vient de nous en fait, voilà. Je l'ai vécu déjà là à l'époque. Et aussi de me rendre compte de ce que je n'avais pas envie. Tu vois ? Dans la formation, ce qui m'a permis aussi de me dire : « Je sais que je n'ai pas envie d'être maraîchère. Je ne suis pas là pour ça. Je ne suis pas là pour développer un métier de faire pousser des légumes et de les vendre en panier ou que sais-je ? ». Tu vois ? Je savais que ce n'était pas ça que je venais chercher.	Suivre son appel/ Oser s'écouter
Claire	Oui, et ce que je comprends dans ce que tu dis, c'est que tu as vraiment eu besoin d'un moment de recul et de solitude pour savoir plus vers où tu devais aller quoi.	
Marie	Ouais c'est ça. Et je pense que c'est ça ce dont tout le monde a besoin, du recul et de la solitude. Parce qu'en fait, tant que tu n'es pas face à toi, tu ne sais pas ce que tu veux puisque tout ce que tu penses vouloir, c'est quelque part parce que t'as toujours fait comme ça, parce qu'à l'école, on t'a dit qu'il fallait faire comme ça ou parce que tes copines font comme ça ou parce que tes parents te disent que tu dois faire comme ça. Et finalement, à un moment donné, la vie fait que tu te retrouves et tu te demandes ce que tu fous là. Tu vois ce truc, enfin le burn-out, hein. Parlons du burn-out qui est le truc que tout le monde a attrapé au moins une fois dans sa vie, je pense, aujourd'hui, qui est une manifestation d'une personne qui est perdue parce qu'elle ne sait plus foncièrement ce qui, elle, l'a fait vibrer en fait. Et tu te rends compte que tu n'es peut-être pas là où t'as envie d'être. Mais tu ne sais pas où t'as envie d'être, puisqu'on ne te l'a jamais demandé. Donc je pense que ça été une autre manière pour moi de vivre un burn-out cette formation.	Prendre du recul
Claire	Ouais et du coup je voulais en venir au moment où cette formation a pris fin et que t'es retournée donc dans ta vie quotidienne, comment est-ce que tu as vécu finalement cette fin de formation et ce retour ?	Trouver sa place/ Se (re)trouver
Marie	Moi, vraiment assez bien parce que j'avais déjà tout mis en place. Donc, j'avais mon potager, j'avais cette cabane dans la forêt. Et donc ça a suivi son cours. Je te dis, j'ai repris Je pense que je suis allée 2 ou 3 fois aider Alain dans son potager, qu'il avait. Donc Alain, c'était le formateur et lui avait un potager dans un institut, une école à Bruxelles pour des personnes handicapées. Et donc je suis allée l'aider parce que je trouvais ça chouette. J'avais du temps et voilà. Mais très vite, très vite, ça devenait compliqué à organiser pour trouver des moments où on était raccords et donc très vite ça me poussait à faire ma vie dans mon coin en fait. Voilà, t'as eu ça. Hop. T'as été le petit oiseau dans le petit nid et maintenant, vas-y et on verra. Et donc, j'ai continué mes projets très vite, hein. Et puis j'ai vite proposé des ateliers, des accompagnements en permaculture. Je suis allée faire des potagers chez des gens. Tu vois ? J'aidais des gens à mettre en place des choses. Et ce qui est vraiment drôle, c'est que je savais que ça n'allait pas être la finalité. Mais que j'avais	« Voler seule » / Faire confiance au processus

Annexe V – Schématisation complète

