

**HEC MONTRÉAL**

**La conscience écologique des consommateurs à faible littératie**

par

**Angélique Pissot**

**Sciences de la gestion**

**(Spécialisation Marketing)**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention  
du grade de maîtrise ès sciences en gestion*

*(M. Sc.)*

Septembre 2023

© Angélique Pissot, 2023

## Résumé

L'irréversibilité des impacts négatifs de l'activité humaine sur l'environnement nécessite aujourd'hui une attention immédiate et une action collective pour préserver notre planète et assurer un avenir durable pour les générations futures (GIEC, 2023). Bien que la dégradation environnementale résulte en grande partie des comportements collectifs et systémiques, la participation active des individus en tant que citoyens responsables et acteurs de ce virage écologique est nécessaire (Giannelloni, 1998; ONU, s.d.). Cependant, la complexité des enjeux écologiques sous-tend un niveau de littératie élevé. L'éducation devient alors un facteur important de la littératie écologique (Pitman, Daniels et Sutton, 2018 a et b). Or, il est à noter qu'il existe encore aujourd'hui un nombre significatif d'individus à faible littératie qui se trouvent en marge de la société et sont implicitement laissés pour compte dans cet enjeu en raison de leurs difficultés en alphabétisation. Cette recherche s'interroge donc sur la manière dont ces individus appréhendent ces enjeux de société. Plus précisément, elle vise à comprendre la nature de la conscience écologique de ces personnes ainsi que leur implication dans le virage écologique. Les huit entrevues individuelles semi-dirigées ont fourni des insights riches et nuancés sur l'intégration de ces individus dans la société, sur leur perception des enjeux sociétaux, ainsi que sur leur conscience environnementale et leurs pratiques de consommation responsables. Cette recherche a ainsi permis d'enrichir la recherche scientifique portant sur les consommateurs à faible littératie en mettant en lumière les comportements responsables et la conscience écologique de ces individus. De ces résultats découlent également des implications managériales dans le but de favoriser une transition plus inclusive vers un avenir plus durable.

**Mots clés** : littératie, alphabétisation, conscience écologique, consommation responsable

**Méthodes de recherche** : recherche qualitative, entrevues individuelles semi-dirigées



# Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>iii</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>v</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>xi</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>xi</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>xvii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>19</b>
<b>Chapitre 1. Revue de la littérature.....</b>	<b>27</b>
1.1. L'impact de la faible littératie sur le consommateur .....	27
1.1.1. La sémantique de la littératie .....	28
1.1.1.1. Quatre conceptualisations de la littératie .....	29
1.1.1.2. La littératie comme continuum de compétences .....	32
1.1.2. La mesure de la littératie.....	33
1.1.3. La littératie de consommation.....	35
1.1.4. L'étude du consommateur à faible littératie .....	38
1.1.4.1. L'impact des préférences cognitives sur le processus décisionnel des personnes à faible littératie.....	39
1.1.4.2. L'impact des stratégies d'adaptation sur le processus décisionnel des personnes à faible littératie .....	42
1.1.4.3. La gestion de la stigmatisation et les stratégies d'adaptation à la stigmatisation.....	45
1.1.4.4. Les CFL, des consommateurs vulnérables ?.....	49

1.2. La consommation responsable.....	51
1.2.1. La consommation responsable, produit d'une diversité de terminologies .....	53
1.2.2. La consommation responsable: Le produit d'une diversité de comportements.....	57
1.2.3. Processus décisionnel du consommateur et l'adoption des comportements responsables .....	61
1.2.3.1. Les freins à la consommation responsable .....	63
1.2.3.2. Les facteurs favorisant la consommation responsable.....	67
1.3 La littératie écologique des consommateurs à faible littératie.....	74
1.3.1. Les facteurs influençant la littératie écologique .....	75
1.3.2. L'éducation relative à l'environnement, une éducation conscientisante .....	77
1.3.3. La littératie écologique des personnes à faible littératie.....	78
<b>Chapitre 2. Cadre Méthodologique.....</b>	<b>83</b>
2.1. Une approche respectueuse de la recherche .....	83
2.1.1. Les recherches sur les consommateurs à faible littératie, un sujet sensible ?.....	84
2.1.2. La recherche respectueuse pour l'étude d'un sujet sensible.....	86
2.2. Choix de la méthode de collecte des données.....	87
2.2.1. La méthode de l'observation participante comme immersion préliminaire .....	88
2.2.1.1. Familiarisation et intégration de la chercheuse au terrain de recherche.....	90
2.2.1.2. Familiarisation des participants potentiels avec la chercheuse et gain de confiance .....	92

2.2.2. La recherche qualitative.....	93
2.2.3. L’entrevue individuelle semi-dirigée.....	94
2.2.4. Les critères de sélection des participants.....	96
2.2.4.1. Le niveau de littératie de la personne .....	97
2.2.4.2. Hétérogénéité des profils des personnes à faible littératie.....	99
2.2.5. Le recrutement des participants .....	101
2.2.6. L’éthique de la recherche.....	107
2.2.7. Le déroulement des entrevues .....	109
2.3. La méthode d’analyse de données .....	112
<b>Chapitre 3. Analyse des résultats .....</b>	<b>116</b>
3.1. Le rôle des expériences de vie dans le rapport qu’entretiennent les personnes à faible littératie avec la société.....	117
3.1.1. Un désintérêt envers la société, le résultat de nombreuses ruptures sociales.....	118
3.1.2. Une stigmatisation qui exclut les individus de la société .....	126
3.1.3. Une immigration qui change son rapport à l’alphabétisation.....	133
3.2. Le rôle des centres d’alphabétisation dans l’amplification du lien social et sociétal .....	146
3.2.1. La socialisation, un défi pour les personnes faiblement alphabétisées .....	147
3.2.2. Les centres d’alphabétisation pour une meilleure socialisation et lutter contre l’isolement .....	153
3.2.3. Un environnement social bienveillant qui permet de reprendre confiance en soi et renouer avec la société .....	155
3.2.4. Le rôle des centres d’alphabétisation dans le développement d’une participation démocratique .....	162

3.3. Les connaissances environnementales des personnes faiblement alphabétisées .....	167
3.3.1. L’impact de la faible alphabétisation sur la compréhension des enjeux de société et environnementaux.....	167
3.3.1.1. Une recherche passive des informations qui limite la connaissance et la compréhension de l’actualité .....	168
3.3.1.2. Connaissances limitées des enjeux environnementaux .....	172
3.3.1.3. Un enjeu trop complexe à comprendre pour s’y intéresser .....	177
3.3.2. Une intégration sociale qui encourage la conscience écologique.....	183
3.4. Les pratiques de consommation responsable des personnes à faible littératie .....	195
3.4.1. Des comportements responsables guidés par une consommation centrée sur les prix.....	196
3.4.2. Des comportements responsables guidés par leurs bénéfices personnels .....	205
3.4.3. Des consommateurs plus responsables qu’ils ne le croient .....	212
<b>Chapitre 4. Discussion et conclusion .....</b>	<b>221</b>
4.1. Discussion des résultats et contributions théoriques.....	221
4.1.1. La relation des personnes à faible littératie à la société et ses enjeux	222
4.1.2. La conscience écologique des personnes à faible littératie .....	225
4.1.3. La participation responsable des consommateurs à faible littératie ...	228
4.2. Implications managériales .....	230
4.3. Les limites de la recherche.....	233
4.3.1. Un besoin d’une plus grande hétérogénéité.....	233
4.3.2. Pour une plus grande la validité des données, des analyses et des résultats .....	234

4.3.3. La prise de note lors de l’entrevue.....	236
4.3.4. La mémoire et le vocabulaire.....	237
4.3.5. Bienveillance du discours.....	238
4.4. Les avenues de recherches futures.....	238
<b>Bibliographie.....</b>	<b>243</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>i</b>
Annexe 1. Compétences associées aux niveaux de littératie déterminés par l’OCDE.....	i
Annexe 2. Formulaire de recrutement simplifié.....	iv
Annexe 3. Guide d’entrevue.....	v
Annexe 4. Certificat d’approbation éthique HEC Montréal – Phase 1.....	xiv
Annexe 5. Attestation d’approbation éthique complétée HEC Montréal – Phase 1.....	xvi
Annexe 6. Certificat d’approbation éthique HEC Montréal – Phase 2.....	xvii
Annexe 7. Attestation d’approbation éthique complétée HEC Montréal – Phase 2.....	xix



## Liste des tableaux

<b>Tableau 1. Définitions des termes utilisés</b> .....	37
<b>Tableau 2. Profils des informateurs et informatrices</b> .....	104

## Liste des figures

<b>Figure 1. Cadre adaptatif des mécanismes sous-jacents aux émotions et au comportement (Stewart et Yap, 2020 : 346, traduction libre)</b> .....	47
<b>Figure 2. La consommation responsable en tant que construit multidimensionnel (Dursun, 2019 : 106, traduction libre)</b> .....	57
<b>Figure 3. Les étapes du processus décisionnel du consommateur (Engel, Kollat et Blackwell, 1978)</b> .....	61
<b>Figure 4. Rôle des mécanismes de déni dans un modèle Valeur-Croyance-Normes de consommation responsable (Dursun, 2019 : 112, traduction libre)</b> .....	65



## Liste des abréviations

CFA	Consommateur faiblement alphabétisé
CFL	Consommateur à faible littératie
CR	Consommation responsable
EIAA	Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes
ÈRE	Éducation relative à l'environnement
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PEICA	Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes
PFA	Personne faiblement alphabétisée
PFL	Personne à faible littératie
RGPAQ	Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



À mes parents.



## Remerciements

Je remercie tout d'abord mon directeur de recherche, Jonathan Deschênes, d'avoir embarqué à mes côtés malgré la nouveauté et la sensibilité de mon sujet dans une école de gestion comme HEC Montréal. Je sais que cela a représenté beaucoup d'incertitudes et de complexité. Je peux dire que nos échanges ont été à la hauteur des défis cognitifs que je me suis lancés.

Je désire remercier chaleureusement les employés des deux organismes communautaires partenaires pour le temps et la confiance que vous m'avez accordée, la bienveillance et la collaboration dont vous avez fait preuve, la sensibilité que vous m'avez transmis à l'égard des personnes faiblement alphabétisées ainsi que pour votre curiosité et votre aide concernant mon mémoire. Vous m'avez fait découvrir un milieu de vie à vitesse humaine qui ne connaît pas la pression à la performance envers les personnes apprenantes. Mes moments auprès de vous m'ont permis de me déconnecter des exigences universitaires et ainsi de me recentrer sur ce qui est réellement important. Le fort sentiment de responsabilité sociale que cela a développé chez moi m'a aidé à garder la motivation tout au long de ce processus périlleux.

Également, un grand merci à toutes les personnes apprenantes participantes qui ont dédié de leur temps pour se livrer à moi et s'être ouvert sur leur histoire de vie de façon très personnelle. Vous m'avez fait confiance et j'espère avoir pu rendre honneur à vos histoires de vie touchantes, émouvantes et méritantes.

Je suis également très reconnaissante envers deux femmes qui ont su me redonner confiance, m'épauler, m'accompagner et me guider tout au long de mon parcours universitaire. Merci à Pénélope et bien sûr à Karine qui est devenue bien plus qu'une mentore pour moi. Vous avez su faire une grande différence dans mon cheminement académique, professionnel et personnel et je vous en remercie.

Enfin, je tiens à remercier et à m'excuser auprès de toutes les personnes qui m'ont entendu me plaindre tout au long de ce parcours quelque peu éprouvant. Plus particulièrement, un immense merci à mes amis, à ma famille et à mon compagnon pour m'avoir soutenue, pour avoir cru en moi et pour m'avoir relevée plusieurs fois car il est certain que ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans vous. Vous avez su mettre du soleil dans ce long couloir semé de remises en question, de doutes et d'embûches en tout genre. Merci pour votre patience, votre soutien, votre présence et votre amour.

Je l'ai fait !

## Introduction

Depuis des décennies, l'humanité est confrontée à une crise environnementale sans précédent qui menace la stabilité de notre planète et compromet notre avenir. Les enjeux environnementaux, tels que le changement climatique, la dégradation des écosystèmes, la perte de biodiversité et la pollution sont devenus des défis majeurs auxquels nous devons faire face. D'après le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC, 2023), certains impacts négatifs issus des activités humaines seraient irréversibles. Ainsi, la crise environnementale mondiale actuelle exige une attention immédiate et une action collective pour préserver notre planète et assurer un avenir durable pour les générations futures.

Il est essentiel de reconnaître que la dégradation environnementale résulte souvent de comportements collectifs et systémiques qui dépassent les actions individuelles. Les processus économiques et industriels jouent un rôle central dans la perturbation des écosystèmes (ONU, s.d.). Cependant, cela ne diminue en rien la nécessité pour chaque individu de se sentir investi d'une responsabilité personnelle pour contribuer à un changement positif. D'après Giannelloni (1998 : 4) « L'homme est le principal responsable de la dégradation de son environnement naturel et doit donc modifier de manière radicale son comportement pour stopper cette dégradation ». Donc, si les problématiques environnementales sont liées aux pratiques individuelles et collectives au sein de notre société, il est nécessaire d'obtenir une participation active des individus en tant que citoyens responsables et acteurs importants de ce virage écologique (Giannelloni, 1998; Binninger et Robert, 2008; Marleau, 2010).

Aujourd'hui, l'urgence climatique et la dégradation de notre milieu de vie préoccupent de plus en plus de personnes qui prennent conscience de leur impact individuel sur les problématiques environnementales (Leduc, 2019). De nombreux consommateurs tendent ainsi à modifier leurs pratiques de consommation pour les rendre plus éthiques, plus écologiques et plus soucieuses de l'environnement.

Au sein de la recherche scientifique, de nombreux auteurs tentent alors de définir ces pratiques de consommation. La littérature a vu apparaître de nombreux termes tels que la consommation éthique (Cooper-Martin et Holbrook, 1993; Cowe et Williams, 2000), la consommation verte (Peattie, 2010), la consommation responsable (Fisk, 1973; Guay et Paré, 2006) ou encore la consommation socialement responsable (Webster, 1975; Roberts, 1995; François-Lecompte et Valette Florence, 2006). La frontière entre ces termes n'est pas toujours clairement définie, ce qui témoigne de toute la complexité de ces comportements et de ce domaine d'étude. En second lieu, les chercheurs ont tenté de définir les facteurs de motivations et les freins à cette consommation soucieuse de l'environnement (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009; Connell, 2010; Dursun, 2019). Les recherches scientifiques mettent notamment en exergue des liens notables entre les comportements responsables et les valeurs environnementales (Dietz, Fitzgerald et Shwom, 2005), les attitudes environnementales (Shmeleva, 2009), les préoccupations environnementales (Devall et Devall, 1982; Giannelloni, 1998; Binninger et Robert, 2008), la conscience environnementale (Fraj et Martinez, 2006; Freire, 1971; Elloumi Ayedi et Kammoun, 2019), les connaissances environnementales et la compréhension des enjeux écologiques (Shmeleva, 2009; White, 2009). Le consommateur informé, sensibilisé et conscient des enjeux environnementaux qui pèsent sur notre planète a donc plus de chances d'adopter des comportements responsables.

C'est pourquoi les organismes internationaux tels que l'Organisation des Nations Unies (ONU) ou encore l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), appellent à l'amélioration de l'éducation et de la sensibilisation de ces enjeux afin de promouvoir l'action et la transformation sociale (ONU, 2020; UNESCO, 2023a).

Au Québec, une stratégie d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté a été proposée par le centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE, 2018). Bien que

l'éducation relative à l'environnement (ERE) intègre progressivement les programmes scolaires québécois tels que le primaire, le secondaire, l'université ou encore les programmes d'éducation aux adultes (Sauvé, 2006; Guimont, 2009; Centr'ERE 2017; Sauvé, 2006); de nombreux organismes ont fait entendre leurs voix pour accélérer la mise en place de politiques, de réformes et d'actions visant à conscientiser davantage les individus concernant les questions environnementales (Asselin, 2022).

Si les approches éducatives en matière d'environnement se développent dans le système éducatif, la situation est différente chez les personnes qui ont quitté les bancs d'école puisqu'ils ne sont alors pas rejoints par ces initiatives (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017). Les individus ne sont donc pas conscientisés, ni sensibilisés de la même manière quant aux enjeux environnementaux. Plusieurs études mettent également en évidence l'influence des caractéristiques socio-démographiques et psychographiques des individus sur la relation qu'ils entretiennent avec ces problématiques écologiques (Pitman, Daniels et Sutton, 2018 a et b). Au sein de ces études, l'expérience de vie et le niveau de scolarité des personnes semblent alors être des éléments importants dans leur compréhension des enjeux environnementaux mondiaux et dans leur littératie écologique.

Ainsi, à mesure que la complexité du marché s'accroît, l'éducation des consommateurs devient primordiale (Viswanathan, Harris et Ritson, 1998 dans Adkins et Ozanne, 2005a). De ce fait, les personnes faiblement alphabétisées pourraient rencontrer des difficultés à s'informer sur des enjeux environnementaux en raison de la complexité des informations disponibles et du manque d'accès à des ressources adaptées.

Alors que nous supposons que les capacités de lecture, d'écriture et de compréhension de texte sont universelles, L'UNESCO (2023b) déclare que « 763 millions des adultes ne savent toujours pas lire et écrire ». Malgré des taux d'alphabétisation avoisinant les 99% dans la plupart des pays développés, le nombre

de personnes en difficulté reste considérable (UNESCO, 2023b). La situation est d'autant plus inquiétante que la maîtrise de ces compétences est rendue indispensable pour accéder à l'information, répondre convenablement à ses besoins et évoluer dans notre société. Dans les sociétés modernes et développées dans lesquelles les individus sont confrontés quotidiennement à l'écrit aujourd'hui, il convient davantage de parler de littératie. La littératie ne se contente donc plus seulement d'évaluer le savoir lire, écrire et comprendre de l'alphabétisation mais bien de la capacité de l'individu à utiliser l'information écrite pour participer à la société, être fonctionnel et atteindre ses objectifs (OCDE, 2013; Office québécois de la langue française, 2018). D'après le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) qui a été mené en 2012 auprès de 24 pays, en moyenne, 55% des adultes âgés de 16 à 65 ans n'atteindraient pas le seuil acceptable d'alphabétisation requis pour éviter les principales difficultés de la vie quotidienne dans les sociétés modernes (Statistique Canada, 2013).

Au Québec, ce pourcentage s'élève à 53% (Sempels, 2011; Statistique Canada, 2013; Fondation Lire pour réussir, 2020 ; Hamilton et Barton, 2000). Selon cette même étude, 19% de la population québécoise, soit presque 1 personne sur 5, éprouveraient alors de très grandes difficultés de compréhension de lecture (Statistique Canada, 2013) pour fonctionner convenablement au quotidien et avoir accès facilement aux informations.

C'est autant de personnes qui risquent d'être exclues des discours et des cibles de nombreuses organisations dû au fait que les communications ne sont pas adaptées à leur niveau de lecture, d'écriture et d'interprétation de textes (Bordeleau, 2021). De plus, la faible alphabétisation s'accompagne parfois d'une précarité financière qui contribue au développement d'injustices de natures sociales, environnementales, éducatives et économiques (Hillman, 2002; RGPAQ, s. d.). Les personnes faiblement alphabétisées subissent donc une exclusion sociale qui les empêche de participer pleinement à la société dans laquelle elles vivent (UNESCO, 2021) et ont une participation à la vie sociale et démocratique plus faible (Demers, 1992 dans

Bouchard et St-Amant, 1996). La situation de ces personnes se résume dans la citation suivante:

*« De dépossession en dépossession, les personnes analphabètes deviennent un peu comme des fantômes sociaux. Comme elles consomment peu, on ne les sollicite pas. Comme elles votent peu, on ne leur promet rien. Comme elles se révoltent peu, on ne leur donne rien. Ainsi, elles deviennent peu à peu exclues de toutes les facettes de la vie sociale, culturelle, économique et politique, et, dans un certain sens, d'elles-mêmes ».* (RGPAQ, s. d.).

Cette exclusion sociale commence notamment avec une accessibilité limitée aux informations qui empêche un grand nombre de personnes de participer aux débats et aux enjeux de société tels que le virage écologique amorcé par notre société. En effet, les stratégies de communication déployées par les entités pouvant conscientiser, informer et mobiliser les consommateurs ne sont pas particulièrement adaptées aux personnes à faible niveau de littératie. Dans les faits, ces derniers sont implicitement laissés pour compte dans cet enjeu en raison de leurs difficultés à lire, écrire et comprendre les textes souvent complexes et abstraits liés aux enjeux climatiques. Leur faible niveau de scolarité les amène alors à avoir une contribution démocratique et sociale plus faible (Demers, 1992 dans Bouchard et St-Amant, 1996) devenant alors des « fantômes sociaux » (RGPAQ, s. d.). Si la faible littératie marginalise les individus de toute participation citoyenne active, il est alors légitime de s'intéresser à la façon dont ces consommateurs abordent les problématiques environnementales.

À ce jour, les recherches marketing portant sur la conscience écologique et les pratiques responsables des consommateurs se sont encore très peu intéressées aux personnes faiblement alphabétisées (Villemagne, Daniel, Sauvé et Joyal, 2017). Bien que les recherches marketing sur les consommateurs à faible littératie (CFL) aient connu un essor depuis la dernière décennie, elles sont essentiellement axées sur le fonctionnement de ces individus en situation de consommation et à leur

processus décisionnel, intimement lié aux particularités de ces consommations et à leurs stratégies de gestion de la stigmatisation sur le marché (Wallendorf, 2001; Jae et DelVecchio, 2004; Adkins et Ozanne, 2005 a et b; Gau et Viswanathan, 2008).

Villemagne et al. (2017) sont les seuls auteurs, à notre connaissance, à avoir tenté de mieux appréhender la réalité et les considérations environnementales des personnes faiblement alphabétisées issues de groupes d'éducation populaire. Leur objectif était de mettre en évidence les expériences, les conceptions, les points de vue, les intérêts et les besoins ressentis en matière d'environnement et d'ÈRE des groupes d'éducation populaire recensés au Québec à travers des groupes de discussion. La méthode des entrevues de groupe adoptée par ces auteurs a amené une vision globale de la relation entre les consommateurs faiblement alphabétisés et les enjeux environnementaux. Cette méthode permet alors de faire ressurgir les dynamiques de groupe et les représentations sociales. Toutefois, cette méthode ne permet pas d'approfondir les représentations individuelles et provoque une certaine conformité des propos des participants qui s'influencent mutuellement (Baribeau et Germain, 2010). Comme la littérature actuelle a mis en exergue l'importance des caractéristiques socio-démographiques et psychographiques de l'individu sur les comportements de consommation responsables, il apparaît d'autant plus important de considérer les personnes à faible littératie dans leur individualité étant donné la singularité de leur vie. C'est pour ces raisons que la présente étude souhaite amener une autre dimension aux recherches de Villemagne et al. (2017) en apportant un regard plus ancré dans les expériences personnelles des individus.

Plus précisément, notre recherche a pour objectif de comprendre le rapport que ces consommateurs à faible littératie (CFL) entretiennent avec les enjeux environnementaux. Pour ce faire, nous répondrons aux questions suivantes:

- Comment les expériences personnelles des CFL impactent leur relation à la société et ses enjeux ?

- Comment la conscience écologique se forme-t-elle chez les personnes à faible niveau de littératie et quelle forme prend-t-elle?
- Comment ces personnes participent-elles concrètement au virage écologique?

Pour répondre aux objectifs de recherche, une approche qualitative de la recherche a été adoptée. La présente recherche s'est alors déroulée en deux phases. La première a été une phase préliminaire à la collecte de données qui a pris la forme d'observations participantes grâce à l'immersion dans les deux centres d'alphabétisation partenaires à des fins de familiarisation entre la chercheuse et son terrain de recherche. Cette première phase a aidé à mettre en place la deuxième phase qui constitue la collecte de données de cette recherche qui a pris la forme de 8 entrevues individuelles.

Au-delà de la dimension plus personnelle qu'apportent les entrevues individuelles, le présent mémoire tente d'avoir une contribution sociale. En effet, l'objectif est d'éveiller les consciences des différentes parties prenantes face à l'importance de s'adresser à l'ensemble de la population et pas uniquement à une partie privilégiée de celle-ci, et ce, en adoptant des discours et des canaux accessibles à l'ensemble des consommateurs. Étant donné que la connaissance est une des conditions préalables à l'adoption de comportements pro-environnementaux, il nous intéresse de mieux appréhender le niveau de sensibilité des CFL aux enjeux environnementaux (Meinhold et Malkus, 2005). Plus particulièrement, nous tentons de déterminer les barrières à cette conscience écologique afin d'émettre des recommandations pour les diminuer et pouvoir davantage sensibiliser cette population aux comportements socialement responsables. En développant une compréhension plus approfondie de la conscience et des pratiques environnementales des personnes faiblement alphabétisées, il sera possible d'explorer des solutions inclusives et efficaces pour promouvoir une action environnementale plus large (Villemagne et al., 2017).

Le reste du mémoire se développe comme suit. Tout d'abord, nous présenterons une revue de littérature afin de mieux appréhender la réalité des personnes à faible littératie et leurs particularités en tant que consommateurs sur le marché. Celle-ci portera ensuite sur la consommation responsable afin d'en percevoir toute la complexité. Puis, nous détaillerons la méthodologie déployée pour répondre aux objectifs de cette recherche. Alors, nous présenterons les analyses des récits des personnes participantes pour conclure par une discussion des résultats, des contributions managériales et théoriques, des avenues de recherches et des limites de cette étude.

# **Chapitre 1. Revue de la littérature**

## **De la littératie du consommateur à la littératie écologique**

La majorité des études menées en marketing font abstraction du niveau de littératie du consommateur tenant alors pour acquis que tous les individus sont disposés à fonctionner convenablement sur le marché. Néanmoins, nombreuses sont les personnes dont la faible littératie impacte leurs expériences de consommation ainsi que les relations qu'elles entretiennent avec le marché (Adkins et Ozanne, 2005 a et b).

La revue de littérature vise donc à recenser l'ensemble des écrits traitant des thèmes principaux de la présente recherche. Tout d'abord, il est question de définir le concept de littératie afin de comprendre la relation que ces individus entretiennent avec le marché et leur consommation. Cette première partie permet d'avoir une meilleure compréhension de la population étudiée et de saisir l'importance de s'intéresser à ces concepts moins présents jusqu'alors dans la littérature en marketing. La deuxième partie de cette revue scientifique s'intéresse aux enjeux environnementaux et aborde toute la complexité des concepts entourant la consommation responsable à travers la conscience et les comportements environnementaux des individus. La dernière partie permet alors de faire le lien entre les notions précédemment présentées laissant place au concept de littératie écologique.

### **1.1. L'impact de la faible littératie sur le consommateur**

Dans un monde où la réussite scolaire est valorisée et dans lequel une personne faiblement alphabétisée ne satisfait pas la norme socialement attendue et déterminée (Adkins et Ozanne, 2005a), il est primordial que nous prenions en compte le poids des mots et que nous définissions les concepts abordés dans la présente recherche.

Dans un premier temps, nous tenterons de distinguer l'illettrisme de l'analphabétisme tout en expliquant l'apparition et la signification du concept de littératie. Puisque notre étude s'inscrit dans la recherche marketing et que nous souhaitons analyser les consommateurs actuels, nous définirons le concept de « low literate consumer » que nous traduirons en français par « consommateur à faible littératie ».

### *1.1.1. La sémantique de la littératie*

D'après l'UNESCO (2023b), « 763 millions d'adultes ne savent toujours pas lire et écrire » dans le monde. Cette incapacité à lire et à écrire porte le nom d'analphabétisme. La personne analphabète est donc celle qui ne possède pas les compétences de base en lecture et écriture et qui n'a jamais été scolarisée (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, s. d.). L'enseignement de l'écriture, de la lecture et du calcul de base aux personnes analphabètes fait alors référence au concept d'alphabétisation. Ce dernier s'emploie souvent comme adjectif pour faire référence aux compétences en lecture, en écriture et en calcul (i.e. le taux d'alphabétisation, les centres d'alphabétisation, un projet d'alphabétisation ou encore un programme d'alphabétisation).

Aujourd'hui, les personnes dépourvues des compétences de base en lecture et en écriture ont pour la plupart été scolarisées et, grand nombre d'entre elles ont bénéficié d'une scolarité obligatoire (Loi sur l'instruction publique, 2023). C'est pourquoi la notion de scolarisation s'est introduite dans la définition de l'analphabétisme pour donner lieu au concept d'illettrisme. Les personnes en situation d'illettrisme correspondent aux individus qui ont une maîtrise insuffisante « de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante » malgré le fait d'avoir suivi une scolarisation (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, s. d.).

Comme en anglais, les termes analphabétisme et illettrisme sont considérés comme synonymes par le ministère de l'Éducation du Québec. De ce fait, ces concepts font

seulement état de l'incapacité de lire, d'écrire et de compter (Office québécois de la langue française, 2003). Néanmoins, il n'est pas rare d'entendre parler de personnes peu alphabétisées ou faiblement alphabétisées pour désigner les individus qui ne savent pas suffisamment lire, écrire ou comprendre leur lecture pour fonctionner au quotidien.

Il est à noter que depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les termes « littéracie » ou « littératie », traduits directement de l'anglais « literacy », sont de plus en plus répandus dans le domaine de l'éducation et légitimés au Québec ainsi que dans la francophonie. Le concept de littératie est défini au Québec comme la « capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société. » (Office québécois de la langue française, 2018).

Cependant, le concept de littératie peut s'articuler autour de quatre conceptualisations de richesse et de complexité croissantes. Elles vont du simple système d'encodage et de décodage, à la conception fonctionnelle de la littératie, jusqu'à la définir comme une pratique sociale ou encore un moyen d'agir. Ces deux dernières conceptualisations amènent certains auteurs à élargir le concept de littératie à des champs de compétences et à des contextes particuliers (i.e. la littératie financière qui correspond à la connaissance du domaine financier).

#### *1.1.1.1. Quatre conceptualisations de la littératie*

Fingeret (1992) apporte plusieurs conceptions de la littératie qui s'appuient les unes sur les autres. La première, étant la plus simple, perçoit la littératie en tant que compétences (Fingeret, 1992). Elle est définie comme un ensemble de compétences d'encodage et de décodage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit de prendre la littératie comme une compétence isolée de tout autre facteur et des autres compétences de l'individu. Peu importe le contexte, une personne serait capable de lire un texte et d'en comprendre le sens.

La deuxième conception de la littératie fait référence à sa dimension fonctionnelle caractérisant le dit concept comme la capacité d'accomplir des tâches spécifiques. « La littératie en tant que tâche » place le savoir lire et le savoir écrire comme un instrument, un moyen, un outil pour « fonctionner » et utiliser ses compétences (Fingeret, 1992). Ces compétences ne sont donc plus une fin en soi mais bien un moyen d'accomplir des tâches telles que l'envoi d'une lettre, la lecture d'un contrat, la complétion d'un formulaire, etc. La définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'inscrit également dans cette approche puisque la littératie est représentée comme l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000 : x). En 2011, l'OCDE propose une définition sensiblement identique de la littératie qui est alors définie comme « la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. » (OCDE, 2011 : 328).

Ces deux premières conceptions considèrent la littératie comme un élément isolé, mettant de côté toute la complexité et l'importance du contexte social (Fingeret, 1992, Adkins et Ozanne, 2005b). En effet, selon ces deux approches, la situation ne changerait pas la nature de la tâche (Fingeret, 1992). Cependant, les tâches qui font usage de la lecture et de l'écriture diffèrent selon les contextes. Certains auteurs adoptent donc une vision plus complexe et globale de la littératie, la définissant comme une pratique sociale et culturelle (Fingeret, 1992 ; Adkins et Ozanne, 2005b ; Barton et Hamilton, 2010). Pour Barton et Hamilton (2010), le terme « pratique » est un moyen de conceptualiser le lien existant entre les activités de lecture et d'écriture, et les structures sociales qui les englobent. Ils envisagent ainsi la littératie comme un ensemble de pratiques qui sont observables lors d'événements qui sont relayés par des textes écrits. Cela montre qu'il ne s'agit plus d'un simple mécanisme d'encodage et de décodage, mais plutôt d'un acte public composé de normes

socialement acceptées. Ces pratiques impliquent donc des valeurs, des attitudes, des sentiments, des relations et des évaluations sociales qui forment des processus internes propres à chaque individu et lient les personnes les unes aux autres (Barton et Hamilton, 2010 ; Adkins et Ozanne, 2005b). En effet, l'importance d'être capable de lire et écrire est véhiculée par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès le plus jeune âge dans les sociétés modernes. De cette manière, les personnes intériorisent le fait qu'il est normal d'être capable de lire et écrire. Les individus qui ne répondent pas aux attentes et aux normes sociales peuvent alors susciter des évaluations sociales négatives, voire une stigmatisation et une honte face à leur littératie plus faible (Adkins et Ozanne, 2005b). Aussi, il n'est pas rare que l'individu adopte des comportements en fonction d'une situation ou par mimétisme aux personnes alphabétisées, utilisant des compétences de décodage de pratiques sociales et culturelles dans le but de convenir aux normes positivement perçues en société (Adkins et Ozanne, 2005b).

Enfin, Fingeret (1992) soumet la conception d'une littératie en tant que réflexion critique et action. Selon lui, « une démocratie saine dépend de citoyens capables d'utiliser les informations de manière critique », d'en saisir les préjugés, les hypothèses, les croyances et les contradictions; et d'utiliser leurs expériences et leurs connaissances pour interpréter les écrits<sup>1</sup> (Fingeret, 1992 : 6, traduction libre). La littératie serait donc un moyen de développer son esprit critique et d'agir en fonction de son interprétation de la situation. Wallendorf (2001: 505, traduction libre) appuie les propos de Fingeret en conceptualisant la littératie en tant qu'« indicateur continu et multidimensionnel de la maîtrise de la langue écrite, les niveaux les plus élevés

---

<sup>1</sup> « A healthy democracy depends on citizens who are able to use information critically; they are able to uncover underlying biases, assumptions, beliefs, and contradictions in text and to use their own experience and cultural knowledge to interpret the meaning of texts. » (Fingeret, 1992 : 6)

reflétant une capacité à tirer des conclusions logiques et à faire preuve d'esprit critique. »<sup>2</sup>.

#### *1.1.1.2. La littératie comme continuum de compétences*

Au fur et à mesure que la conception de la littératie se complexifie, son aspect continu et multidimensionnel se confirme (Wallendorf, 2001 ; UNESCO, 2023b). L'UNESCO (2023b) définit à son tour l'alphabétisation comme :

*« Un continuum d'apprentissage et de maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'utilisation des nombres tout au long de la vie [faisant] partie d'un ensemble plus large de compétences qui inclut les compétences numériques, l'éducation aux médias, l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale, ainsi que les compétences spécifiques de l'emploi. »*

Plusieurs auteurs proposent donc d'appréhender la littératie sous la forme d'un continuum de compétences de lecture, d'écriture et de calcul, permettant d'articuler les dimensions cognitives et psychoaffectives de la lecture et de l'écriture, compte tenu des contextes (Vanhulle, 2001 ; Wallendorf, 2001).

De cette façon, il n'est plus question de parler de personnes analphabètes ou illettrées mais bien d'aborder la littératie sous la forme d'un continuum de niveaux d'apprentissages sur lequel l'individu en situation de faible littératie se situe selon ses compétences en alphabétisation, et ses compétences sociales, professionnelles, culturelles et personnelles. Les personnes peuvent alors être qualifiées d'individus à faible littératie, en situation de faible littératie ou encore à faible niveau de littératie pour signifier la même chose. Étant donné que cette recherche s'établit dans un contexte de marché, nous parlerons parfois de consommateurs et consommatrices à faible littératie (CFL).

---

<sup>2</sup>« the conceptualization of literacy as a continuous, multidimensional indicator of proficiency in using written language, with its higher levels reflecting an ability to draw logical inferences and think critically. » (Wallendorf, 2001: 505)

### *1.1.2. La mesure de la littératie*

La mesure de la littératie a connu une réelle évolution passant alors de la simple auto-évaluation à des tests plus complexes et normés. Avant 1850, la capacité à signer son nom était une mesure de l’alphabétisation (Kaestle, 1988). Puis le niveau scolaire atteint est devenu une mesure de la littératie avant que l’approche fonctionnelle intègre sa définition. Ces dernières années, plusieurs enquêtes internationales ont vu le jour et tentent de recueillir des renseignements sur les compétences et les habiletés en alphabétisation des adultes dans différents pays. Il existe notamment l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA), menée entre 1994 et 1998, l’Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), menée entre 2002 et 2006, l’Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) qui est le volet canadien de l’ELCA, menée en 2003, ou encore, le Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) qui a été développé à partir des deux enquêtes citées précédemment (EIAA et ELCA), mené en 2012 (Statistique Canada, 2017).

Le PEICA a été initié par l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et il a été mené par Statistique Canada. Il s’agit de l’une des enquêtes les plus récentes sur le plan international. De nombreux acteurs s’appuient dessus pour comparer les compétences des adultes âgés de 16 à 65 ans dans 24 pays où elle a été menée. Il est à noter que cette enquête a été conçue « pour évaluer les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques qui reflètent les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle pour chacune de ces compétences » (Gouvernement du Québec, s. d.). Dans le cadre du PEICA, la littératie est définie comme « la capacité de comprendre, d’évaluer, d’utiliser et de s’engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2013 : 64). Cette enquête met alors en exergue six niveaux de compétences en littératie qui constituent un continuum de degrés de compétences (voir l’annexe 1).

Au sein du PEICA, comme dans d'autres enquêtes telles que l'EIAA, le niveau 3 est considéré comme le seuil acceptable ou minimum d'alphabétisation requis pour éviter les principales difficultés de la vie quotidienne dans les sociétés modernes (Fondation Lire pour réussir, 2020 ; Hamilton et Barton, 2000 ; Sempels, 2011). Les personnes appartenant à un niveau égal ou inférieur à 2 éprouveraient donc des difficultés à fonctionner convenablement dans les sociétés modernes considérant leurs difficultés à comprendre, utiliser et manipuler les informations. À contrario, les personnes dont la littératie est de niveau 4 ou 5 manipuleraient avec aisance les informations qui leur sont présentées et pourraient réaliser des tâches complexes et variées.

Le PEICA révèle que 53% des québécois de 16 à 65 ans n'atteignent pas « le seuil minimum » du niveau 3. Ainsi, environ un québécois sur deux aurait de la difficulté à lire des textes denses ou longs nécessitant d'interpréter et de donner du sens aux informations (Fondation Lire pour réussir, 2020). Toutefois, il est important de mettre en perspective ces données puisqu'en moyenne, 55% des personnes des pays de l'OCDE n'atteindraient pas ce seuil (Statistique Canada, 2013). De nos jours, la majorité des personnes fréquentant les organismes d'alphabétisation populaire se situerait à un niveau équivalent ou inférieur à 1 présenté par le PEICA. Selon cette étude, 19% de la population québécoise, soit presque 1 personne sur 5 totalisant près de 1 million de personnes, connaîtraient de très grandes difficultés de compréhension de lecture (Statistique Canada, 2013).

Le PEICA s'est également intéressé à la relation entre les niveaux de littératie et certaines données socio-démographiques telles que l'âge, le sexe, le niveau de scolarité ou encore la profession. Cette enquête révèle donc qu'il existe une corrélation étroite et positive entre le niveau de scolarité et la maîtrise des compétences en littératie et en numératie (Statistique Canada, 2013). En effet, la scolarisation est un élément clé des compétences en littératie (Desrosiers et Robitaille, 2006). Toutefois, il est à noter que certaines personnes ayant un niveau d'études post-secondaires ont une littératie équivalente ou inférieure au niveau 3 et

inversement, des personnes ayant un niveau d'études plus faible (i.e. inférieur ou égal au diplôme d'études secondaires) ont une littératie supérieure au niveau 3. Cela révèle alors toute la complexité du concept de littératie qui ne fait pas seulement référence aux capacités de lecture de l'individu mais de sa compréhension de l'environnement, de la société, des codes culturels entre autres, et de sa capacité à leur donner un sens. C'est pour cette raison que la littératie n'est pas simplement influencée par le niveau d'études mais bel un bien par un ensemble de facteurs (i.e. la familiarité avec le contexte ou la tâche à accomplir, la profession, les expériences personnelles, etc.).

### ***1.1.3. La littératie de consommation***

L'évolution du concept de littératie rend compte de la nécessité de différencier le niveau de littératie en fonction du contexte donné. De nombreux auteurs se sont alors intéressés à l'étude des littératies (« *literacy studies* ») qui mettent en exergue la diversité et la pluralité des littératies selon les contextes dans lesquelles elles ont été étudiées (Barton et Hamilton, 2010). C'est ainsi que la littérature scientifique est aujourd'hui constituée de recherches portant sur les : *computer literacy*, *health literacy*, *financial literacy*, *consumer literacy*. Au sein de ces études, le concept de littératie constitue la capacité d'action, de compréhension et d'interprétation d'un texte dans une situation ou dans un contexte spécifique.

Dans le cadre du présent mémoire, il nous intéresse de comprendre comment la littérature caractérise la littératie dans un contexte de marché. Adkins et Ozanne (2005b) sont alors les premières chercheuses à définir officiellement le concept de littératie de consommation (« *consumer literacy* »). Elles s'appuient sur la conception de la littératie en tant que pratique sociale de Fingeret (1992) en intégrant aux compétences de base en lecture et en écriture, « la capacité à gérer son identité, ainsi que la connaissance et la capacité à utiliser des compétences d'adaptation

personnelles, situationnelles et sociales pour satisfaire ses besoins sur le marché »<sup>3</sup> (Adkins et Ozanne, 2005b : 104, traduction libre). Dans la pratique, la littératie de consommation est « la capacité de trouver et de manipuler du texte et des nombres pour accomplir des tâches liées à la consommation dans un contexte de marché spécifique dans lequel d'autres compétences et connaissances sont également utilisées »<sup>4</sup> (Adkins et Ozanne, 2005b : 94, traduction libre). Ces tâches s'apparentent à la compréhension des pratiques du marché et des pratiques marketing telles que le fait de lire les étiquettes, comprendre les pratiques d'étiquetage, être capable de gérer une rencontre de service ou de plainte, comprendre ses droits en tant que consommateur ou encore faire des choix de consommation (Adkins et Ozanne, 2005b ; Ozanne, Adkins et Sandlin 2005). On remarque qu'Adkins et Ozanne (2005b) s'inspirent ainsi de la définition de la littératie précédemment discutée afin de l'adapter à un contexte de consommation et mettant en exergue le lien entre les compétences en alphabétisation, la pratique sociale (i.e. les évaluations sociales, les stratégies d'adaptations, etc.) et le contexte de consommation.

Comme dans la majorité des « *literacy studies* » présentes essentiellement dans le domaine de l'éducation, de la santé, de la psychologie et de la linguistique, il existe un lien inévitable entre le niveau de littératie de l'individu et son niveau de littératie dans le contexte étudié. Dans le contexte de marché, les études ont révélé un lien entre le niveau d'alphabétisation de l'individu et sa littératie de consommation (Jae et DelVecchio, 2004 ; Adkins et Ozanne, 2005 a et b ; Ozanne, Adkins et Sandlin 2005 ; Stewart et Yap 2020). En effet, la pratique de consommation exige des

---

<sup>3</sup> « Consumer literacy includes the ability to manage one's identity, as well as the knowledge and ability to use personal, situational, and social coping skills to get one's needs met in the marketplace. » (Adkins et Ozanne, 2005b: 104)

<sup>4</sup> « Consumer literacy is the ability to find and manipulate text and numbers to accomplish consumption-related tasks within a specific market context in which other skills and knowledge are also employed. » (Adkins et Ozanne, 2005b: 94)

compétences de base en littératie qui permettent aux consommateurs de fonctionner convenablement sur le marché (Adkins et Ozanne, 2005b).

C'est pourquoi une distinction doit être faite entre le niveau de littératie de la personne, ses compétences en alphabétisation (lecture, écriture et calcul), et son niveau de littératie dans un contexte donné. Dans le cadre de la présente recherche, la personne faiblement alphabétisée ou peu alphabétisée est celle qui ne sait pas suffisamment lire, écrire et/ou comprendre sa lecture pour fonctionner au quotidien qu'elle ait été scolarisée, peu scolarisée ou non scolarisée. Il s'agit ici de faire référence à l'approche fonctionnelle de la littératie (Fingeret, 1992). Lorsqu'il est question de faire référence aux pratiques sociales de la littératie, c'est-à-dire aux compétences sociales, personnelles, professionnelles, et culturelles de l'individu, le terme faible littératie est employé. Ainsi, le consommateur à faible littératie de consommation sera l'individu qui possède une faible compréhension des pratiques de marché et des pratiques marketing (i.e. lire les étiquettes, comprendre les pratiques d'étiquetage, gérer une rencontre de service ou de plainte, comprendre ses droits en tant que consommateur, faire des choix de consommation).

**Tableau 1. Définitions des termes utilisés**

<b>Termes utilisés</b>	<b>Définitions associées</b>
Personnes faiblement alphabétisées Personnes peu alphabétisées	Qui ne savent pas suffisamment lire, écrire ou comprendre leur lecture pour fonctionner au quotidien ➤ Littératie en tant que tâche (approche fonctionnelle)
Personnes en situation de faible littératie Personnes à faible littératie (PFL) Personnes à faible niveau de littératie Consommateurs à faible littératie (CFL)	Qui possèdent de faibles connaissances ou compétences sociales, professionnelles, culturelles et personnelles ainsi que de faibles compétences en alphabétisation.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Littératie en tant que pratique sociale</li> </ul>
Consommateurs à faible littératie de consommation (CFLC)	<p>Qui possèdent une faible compréhension des pratiques du marché et des pratiques marketing.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Littératie en tant que pratique sociale dans un contexte de marché</li> </ul>

#### ***1.1.4. L'étude du consommateur à faible littératie***

La raison pour laquelle la littératie a son rôle à jouer dans les recherches et les pratiques en marketing est la façon dont celle-ci impacte de manière significative les individus dans leur façon de penser et de percevoir leur environnement (Sempels, 2011).

De nombreuses recherches ont tenté d'approfondir la compréhension de la réalité des personnes faiblement alphabétisées. En effet, de nombreuses personnes se sont intéressées à la façon dont ces individus traitent l'information, interagissent avec le marché ou bien encore les difficultés qu'elles peuvent éprouver dans leur quotidien à cause de leur faible littératie (Adkins et Ozanne, 2005 a et b ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Jae et DelVecchio, 2004 entre autres). Les différentes parties de cette section présentent alors un portrait des multiples particularités des CFL qui ont un impact direct sur la relation que ces personnes entretiennent avec leur consommation et la façon dont elles répondent à leurs besoins sur le marché. Les prochaines parties passent à travers la littérature existante sur les CFL, qui démontre qu'ils affichent des préférences cognitives, des processus décisionnels, des styles de compromis et des comportements d'adaptation distincts des personnes alphabétisées (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005).

#### *1.1.4.1. L'impact des préférences cognitives sur le processus décisionnel des personnes à faible littératie*

Tout d'abord, de nombreuses études mettent de l'avant les préférences cognitives<sup>5</sup> des CFL, à savoir leur raisonnement concret et leur dépendance aux informations pictographiques (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). En effet, les études semblent se mettre d'accord pour dire que les personnes à faible littératie ont un raisonnement dit concret comparé aux personnes alphabétisées dont les pensées sont plus souvent conceptuelles et abstraites (Kintgen, Kroll et Rose 1988, cité dans Viswanathan et Gau, 2005 ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Viswanathan, Torelli, Xia et Gau, 2009). On parle d'une personne à pensées concrètes lorsqu'elle traite une information unique, de façon isolée, sans la mettre en relation avec les autres éléments qui l'entourent.

Viswanathan, Rosa et Harris (2005) remarquent donc que les CFL basent leur choix de produit sur un seul attribut sans considérer la combinaison des différents attributs qui le composent. L'information choisie pour prendre cette décision d'achat peut varier : le prix, la taille du produit, la familiarité avec la marque, les calories, l'attraction de l'emballage, la qualité, la marque ou autres. Néanmoins, sans que cela soit systématique, le prix apparaît comme un facteur important pour la décision d'achat des CFL. Lorsque l'attribut considéré dans la décision d'achat est le prix, les CFL vont souvent se diriger vers les produits les moins chers, sans mettre en perspective cette information. En effet, les CFL vont souvent se fier au prix absolu du produit, sans considérer son prix relatif, afin de pouvoir le comparer à d'autres produits similaires (Viswanathan et Gau, 2005 ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Ainsi, le raisonnement concret des CFL rend difficile la compréhension de la relativité entre le prix et la quantité ou encore le calcul des valeurs unitaires, rendant leurs choix parfois moins avantageux (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Le raisonnement concret du CFL se traduit également par une difficulté à transposer ses

---

<sup>5</sup> Le terme préférence cognitive est traduit de l'anglais « cognitive predilections » (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005)

connaissances entre les domaines ou encore d'une expérience à l'autre (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Par exemple, un CFL qui apprend à gérer une situation d'achat dans un programme d'alphabétisation pourra éprouver un stress et des difficultés à retranscrire ses connaissances en contexte réel d'achat en magasin. Cela est aussi vrai lorsque l'individu se retrouve dans un environnement d'achat peu familier ou dans une situation nouvelle à laquelle il n'a jamais été confronté.

Au-delà du raisonnement concret, la littérature révèle une prédilection pour la pensée pictographique des CFL. Que les individus aient une faible littératie ou non, la pensée pictographique est utilisée de façon à représenter un produit, des attributs, ou une marque par la simple utilisation d'informations picturales. Toutefois, dans le cadre des CFL il existe une réelle dépendance (excessive voire exclusive) aux stimuli pictographiques et visuels (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Cette pensée pictographique les amène à transformer les informations (i.e. les noms, les marques, les prix, etc.) sous forme d'images ou d'objets en rejetant toute leur signification symbolique afin de pouvoir les traiter (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Les CFL auront donc tendance à moins traiter le mot comme tel mais mémoriser les couleurs, les images, les polices, ou encore les combinaisons de lettres. Par exemple, la personne pourrait visualiser une recette de cuisine à titre de liste de courses au lieu d'écrire sur un papier les ingrédients nécessaires, ou encore visualiser les figures présentes sur les pièces de monnaie afin de les différencier (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005).

La pensée pictographique comporte des limites et amène certains défis aux CFL (Viswanathan et Rosa et Harris, 2005). Rappelons que la société actuelle et les entités qui la composent font régulièrement usage d'éléments visuels à des fins analogiques pour communiquer de manière abstraite sur les avantages d'un produit, pour transmettre un message sur la stratégie de l'entreprise et sur son positionnement, ou bien encore pour transmettre d'autres significations non écrites. Cela rend la lecture et la prise de décision plus difficile, erronées, voire impossibles pour les CFL qui souvent ne peuvent mettre en perspective ces indicateurs visuels

avec le texte (Nakata et Weidner, 2012). En effet, cette dépendance aux images et leur difficulté à les interpréter peuvent rendre difficile leur compréhension des publicités incongrues. Le traitement d'une information devient alors complexe lorsque l'image et le texte ne sont pas en accord, les menant à la confusion et à l'incompréhension (Jae, Delvecchio et Cowles, 2008). De plus, un CFL peut se retrouver confus dès lors qu'un changement opère sur des caractéristiques graphiques d'une marque, d'un mot ou d'un emplacement du fait de sa dépendance aux éléments visuels et à sa difficulté à transposer des connaissances dans de nouvelles situations.

De la même manière, une personne qui change de magasin et dont la signalisation est différente pourra plus difficilement employer sa pensée pictographique et transposer son apprentissage dans une nouvelle enseigne (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). On peut également penser à un produit issu de deux marques différentes dont les emballages sont similaires, il sera difficile pour un CFL de différencier les deux articles et de faire son choix selon plusieurs autres attributs (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). On remarque donc que la pensée pictographique va au-delà de la dépendance aux images et crée de réelles incompréhensions qui peuvent entraîner des conséquences néfastes pour les CFL qui pourraient utiliser des produits inappropriés, voire nocifs, pour leurs besoins.

De plus, les préférences cognitives pour la pensée concrète et pictographique et les capacités parfois limitées des CFL pour traiter l'information, rendent alors les situations de consommation parfois angoissantes et stressantes pour ces individus qui éprouvent certaines difficultés à se repérer dans des environnements chargés en informations (Delacroix et Gorge, 2017 ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Wallendorf, 2001). Certaines décisions d'achat peuvent devenir stressantes et anxiogènes pour l'ensemble des consommateurs. Toutefois, il est courant que les CFL se retrouvent confrontés à une anxiété aiguë et ce, dans des situations qui pourraient sembler tout à fait quotidiennes et anodines (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Cette anxiété peut notamment résulter de la peur de commettre une erreur ou

bien par anticipation de vivre une situation gênante ou toutes émotions négatives. (Wallendorf, 2001 ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Gau et Viswanathan, 2008).

C'est pourquoi plusieurs études se sont penchées sur le fonctionnement des CFL pour répondre à leurs besoins sur le marché et font alors état des stratégies d'adaptation qu'ils mettent en place pour pallier leurs difficultés en lecture, en écriture, en calcul et en compréhension.

#### *1.1.4.2. L'impact des stratégies d'adaptation sur le processus décisionnel des personnes à faible littératie*

Le stress, la panique et la peur précédemment évoqués sont des sentiments que les CFL peuvent ressentir et leurs résultantes peuvent être un manque d'assurance et une soumission au marché qui les incitent à adopter des mécanismes d'évitement (Stewart et Yap, 2020). En effet, plusieurs études démontrent que les CFL valorisent une approche simplifiée de la prise de décision leur permettant de réduire la pression issue des situations de consommation. Certains CFL font d'énormes compromis et mettent en place des stratégies qui impactent et contraignent fortement leur prise de décision. Ils font souvent le choix de se focaliser sur les attributs fonctionnels ou sur le prix pour éviter la gêne et les difficultés associées à leur faible alphabétisation (Viswanathan et Gau, 2005). Le raisonnement concret en est un exemple puisque ces individus évitent l'effort mental pour trouver l'option la plus optimale en basant leur décision sur un attribut indépendamment des autres informations (Adkins et Ozanne, 2005b ; Gau et Viswanathan, 2008). D'autre part, certains CFL vont payer leurs achats par argent comptant ou par carte bancaire pour éviter d'écrire des chèques. Lors d'achats en argent comptant, certains utilisent la méthode du dollar c'est-à-dire qu'ils arrondissent le montant final à la dizaine au-dessus pour être certain d'avoir assez d'argent et ne pas avoir à donner le compte exact.

Ces stratégies d'évitement peuvent se traduire également par la diminution des interactions sociales. Ainsi, certains CFL évitent toute forme de confrontation à autrui, comme par exemple demander de l'aide, afin de ne pas avoir à dévoiler leur

faible alphabétisation ou bien être confrontés à une situation gênante due à leurs difficultés en alphabétisation. Cela peut donc empêcher certains CFL de vivre des expériences ou des situations d'achats nouvelles pour ne pas faire face à l'inconnu. Ces émotions négatives peuvent alors ébranler l'estime de soi des CFL qui mettent en place certaines stratégies d'adaptation afin de protéger leur identité sur le marché (Adkins et Ozanne, 2005b ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Ces stratégies d'adaptation ont un impact direct sur le processus de décision des CFL qui se retrouvent restreint à plusieurs égards au détriment de leur bien-être. On peut penser par exemple à une personne qui aurait besoin d'un médicament et n'oserait pas demander de l'aide par peur de devoir révéler sa faible littératie.

Ces stratégies les contraignent parfois à laisser tomber une envie, une idée ou un besoin et les incitent à rester dans leur zone de confort (Adkins et Ozanne, 2005a et b). C'est pour cette raison que beaucoup de CFL se limitent aux points de vente familiers, aux magasins dont les gammes de produits sont étroites afin de diminuer le nombre d'options d'achat, à diminuer les interactions sur le marché et dépendre alors grandement de leur entourage (Bernardes, Mattoso, Bouzada et Araujo, 2021; Stewart et Yap, 2020; Adkins et Ozanne, 2005b). Il n'est donc pas rare que ces individus se coordonnent avec leur entourage pour les accompagner faire leurs achats ou encore, leur délèguent cette tâche afin d'éviter tout coût émotionnel associé au processus d'achat. Les CFL deviennent ainsi dépendants des autres personnes et de leurs horaires, pouvant provoquer une privation et une frustration. Cette dépendance peut également être envers des personnes externes à leur entourage comme par exemple l'employé d'un magasin. En effet, certains CFL donnent un montant supérieur à celui demandé par le caissier en espérant qu'il rende la monnaie convenablement (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005).

La planification reste un aspect important des stratégies d'adaptation mises en place par les CFL puisque cela leur permet de diminuer les émotions négatives et d'être plus en contrôle de leurs pratiques de consommation. Certains vont donc planifier à l'avance les achats à effectuer en utilisant des codes et des aide-mémoires par

exemple. D'autres vont prévoir le montant qui sera à déboursé pour ne pas avoir à calculer le prix une fois présent en magasin (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005).

Il arrive également que la dissimulation soit adoptée par les CFL afin de ne pas faire face aux émotions négatives induits par la révélation de leur faible littératie. Ils vont parfois prétendre à un problème de vision, un mal de tête, adopter le mimétisme ou bien encore faire semblant d'analyser les étiquettes pour ne pas dévoiler leur faible alphabétisation (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). La tromperie est ainsi déployée de manière astucieuse à travers l'humour, le flirt, l'omission et l'imitation, de façon à maintenir une image positive d'eux-mêmes (Adkins et Ozanne, 2005b).

Enfin, d'autres vont acheter un produit par habitude devenant alors dépendant de la familiarité lors de leur prise de décision (Viswanathan et Gau, 2005; Sempels, 2011). Cette stratégie leur évite toute forme de situations éprouvantes émotionnellement, toutefois, cela les empêche de découvrir de nouveaux produits, de nouvelles marques et de nouveaux environnements. Ces stratégies d'évitement peuvent leur être néfastes puisqu'ils vont s'empêcher d'acheter des produits au rabais pour écarter les incertitudes de prix ou bien se priver de demander de l'aide jusqu'à acheter parfois le mauvais produit (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Le choix du mauvais produit peut également être le résultat d'une difficulté à interpréter les étiquettes et les prix (Adkins et Ozanne, 2005b ; Stewart et Yap, 2020). De plus, la condition des CFL les amène parfois à faire une mauvaise utilisation des produits et répéter l'ensemble de ces mauvaises décisions par ignorance (Stewart et Yap, 2020). Enfin, Jae et DelVecchio (2004) suggèrent que les CFL fassent l'expérience de choix de produits de qualité inférieure en raison d'une dépendance excessive aux signaux périphériques dans la publicité et l'emballage des produits.

Néanmoins, plusieurs études ont mis en exergue l'importance de ne pas considérer les CFL comme un seul et même segment de personnes consommatrices puisque les stratégies d'adaptation et leur négociation du marché sont grandement impactées par la relation qu'elles entretiennent avec leur faible alphabétisation et notamment avec

la stigmatisation de la faible littératie que certaines personnes peuvent ressentir (Adkins et Ozanne, 2005b ; Stewart et Yap, 2020).

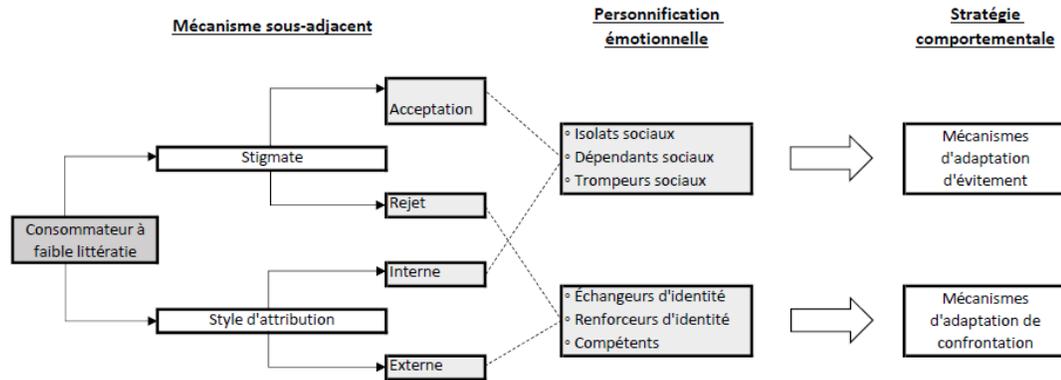
#### *1.1.4.3. La gestion de la stigmatisation et les stratégies d'adaptation à la stigmatisation*

La stigmatisation est un processus de discréditation des différences humaines qui dépend de nombreux facteurs tels que la culture, les groupes sociaux, la situation géographique, le stade du cycle de vie entre autres (Coleman, 2006 ; Becker et Arnold, 1986). Coleman (2006) définit alors le stigma comme « une réponse au dilemme de la différence » (Coleman, 2006 : 141).

Un ensemble d'éléments peuvent amener un individu à être stigmatisé. Certaines stigmatisations sont issues d'actions contrôlées qui peuvent être évaluées négativement par autrui et induire l'individu à se sentir stigmatisé (i.e. la façon de s'habiller, de s'alimenter, de consommer ou encore de se comporter en société). D'un autre côté, certains groupes d'individus sont stigmatisés en raison d'éléments qui sont hors de leur contrôle (i.e. l'âge, la race, leurs origines ethniques, etc.) (Adkins et Ozanne, 2005b). Dans l'ensemble de ces cas, l'individu ne correspond pas à la norme socialement acceptée, aux comportements prescrits ou aux exigences d'une société donnée dans un temps donné.

Dans une société au sein de laquelle la réussite scolaire est valorisée, un CFL ne satisfait pas les normes sociales pouvant l'amener à subir une stigmatisation (Beder, 1991) et ressentir une honte (Eberle et Robinson, 1980) pouvant le limiter dans ses choix et son évolution en tant que consommateur (Gau et Viswanathan, 2008). Que les éléments puissent être contrôlés ou non par les individus, cette stigmatisation dépend de plusieurs facteurs et influence différemment l'environnement de consommation de l'individu puisque le succès des consommateurs sur le marché dépend en partie de la façon dont les individus la gèrent et leur perception d'eux-mêmes (Adkins et Ozanne, 2005b).

Lors d'une première étude, Adkins et Ozanne (2005b) mettent sur pied un cadre de gestion de la stigmatisation et classent les CFL selon (1) leur gestion de la stigmatisation – passive ou active – qu'ils analysent en fonction (2) des comportements d'achat des consommateurs – socialement contraints versus non contraints (Adkins et Ozanne, 2005b). Les auteures définissent la gestion passive de la stigmatisation comme l'acceptation de la stigmatisation d'un faible niveau de littératie et la crainte des évaluations négatives sur le marché tandis que les consommateurs ayant une gestion de la stigmatisation active, contestent ou rejettent cette étiquette négative. Dans une deuxième étude, Adkins et Ozanne (2005a) classent les CFL en fonction de leurs compétences sociales disponibles, des ressources utilisées pour satisfaire leurs besoins de consommation et de leur capacité à gérer la honte liée au stigmate de la faible littératie. Plus récemment, Stewart et Yap (2020) ont proposé un cadre théorique basé sur la gestion de la stigmatisation (Adkins et Ozanne, 2005 a et b) et la théorie de l'attribution (attribution interne ou externe) afin de comprendre comment ces deux facteurs agissent en tant que catalyseur pour façonner les émotions et les comportements des CFL sur le marché (voir figure 1). Les individus qui attribuent leurs difficultés en interne, prennent la responsabilité de leur faible alphabétisation. À l'inverse, ceux qui présentent un style d'attribution externe, attribuent leur faible alphabétisation à des éléments externes. Grâce à leurs cadres théoriques, ces auteurs nous montrent que les réponses au marché ne sont pas universelles et que le succès des CFL sur le marché dépend grandement de leurs compétences, de l'intégration des stigmates dans leur quotidien et de leurs stratégies d'adaptation. La théorie de l'attribution permet ainsi de comprendre pourquoi certains font de leurs stigmates une « force » et pourquoi cela devient un frein pour d'autres.



**Figure 1. Cadre adaptatif des mécanismes sous-jacents aux émotions et au comportement (Stewart et Yap, 2020 : 346, traduction libre)**

Les CFL qui attribuent leurs difficultés à des éléments internes et acceptent la stigmatisation (isolats sociaux, les dépendants sociaux et les trompeurs sociaux) voient leur estime de soi diminuer, éprouvent un sentiment de honte et craignent le jugement négatif dû à l'exposition de leur faible littératie. Les émotions négatives (le stress, la panique et la peur) vont donc inciter ces personnes à adopter des stratégies d'évitement comme mentionnées précédemment (Stewart et Yap, 2020). De plus, l'acceptation de la stigmatisation d'une faible littératie implique des consommateurs plus victimisés que ceux qui luttent contre cette étiquette (Adkins et Ozanne, 2005b).

Il est important de noter que le stigmate de la faible littératie n'implique pas nécessairement une diminution de l'estime de soi ou une contrainte dans le processus d'achat des CFL. Cela dépend grandement de la manière dont l'individu appréhende la stigmatisation qui lui est assignée. Adkins et Ozanne (2005a) définissent certains CFL comme des gestionnaires d'identité. Malgré leur acceptation de la stigmatisation, ils possèdent d'importantes compétences en gestion de la honte grâce à leurs compétences sociales. Ils sauront alors agir en tant que consommateurs compétents, confiants et se présenter comme une personne alphabétisée grâce à leur faculté d'observation et de mimétisme ainsi qu'à leur habileté en manipulation et en charme.

Enfin, les CFL qui reconnaissent que certaines difficultés sont issues d'éléments externes sont capables de rejeter leur faible littératie et d'adopter de nouvelles stratégies d'adaptation moins contraintes par la peur et la honte (Stewart et Yap, 2020). On parle ici des échangeurs, des renforçateurs d'identité et des consommateurs avertis (Adkins et Ozanne, 2005 a et b). Ainsi, les consommateurs ayant négocié ou rejeté la stigmatisation de la faible littératie ont un regard du marché moins menaçant que les personnes qui acceptent cette stigmatisation, faisant alors du marché un endroit où exercer leur lecture et leur écriture. (Stewart et Yap, 2020 ; Adkins et Ozanne, 2005b). Ils développent des stratégies de confrontation et défient le stigmate de la faible littératie. Ils échangent cette dernière avec l'étiquette positive du demandeur d'alphabétisation qui s'accompagne de valeurs et de normes positivement stigmatisées par la société (Adkins et Ozanne, 2005b). D'autres vont aller chercher des identités positives dans d'autres domaines pour renforcer leur identité et lutter contre la stigmatisation négative (i.e. être indépendant économiquement, être un bon parent, etc.). Ces stratégies ont un effet positif sur leur perception du marché et d'eux-mêmes puisqu'ils ressentent une certaine fierté, se considèrent comme des agents actifs et possèdent une plus grande estime d'eux-mêmes. Ils reprennent un certain pouvoir sur le marché leur permettant de discuter ouvertement des problématiques rencontrées, de demander de l'aide, de varier leurs pratiques de consommation (et d'en retirer une satisfaction) ou encore, de prendre plus de risques (Adkins et Ozanne, 2005b). De cette manière, les coûts émotionnels seront nettement moins présents que pour les personnes qui adoptent l'évitement, et les chances de succès dans le contexte de marché seront plus grandes (Stewart et Yap, 2020).

Cela rend compte du lien entre les processus cognitifs et les résultats émotionnels. La manière dont les individus perçoivent la stigmatisation et le style d'attribution adopté impactent les stratégies d'adaptation, les enjeux rencontrés sur le marché et l'estime de soi des CFL (Stewart et Yap, 2020; Adkins et Ozanne, 2005 a et b).

#### *1.1.4.4. Les CFL, des consommateurs vulnérables ?*

Les conclusions actuelles sur les processus décisionnels des CFL et leurs conséquences sur ces individus laisseraient croire au traitement de ces personnes comme des consommateurs vulnérables. Toutefois, il existe des visions tranchées à ce sujet.

Certains auteurs optent en faveur de la vulnérabilité des CFL, mettant de l'avant les possibles dommages subis par ces individus en raison de leur faible alphabétisation (Adkins et Ozanne, 2005b; Bernardes, Mattoso, Bouzada et Araujo, 2021). Comme il a été mentionné précédemment, l'environnement de consommation nécessite certaines compétences de base en lecture et en écriture afin de pouvoir fonctionner convenablement sur le marché. La difficulté des CFL à interpréter et utiliser certaines informations rend parfois la pratique de consommation plus complexe et plus difficile pour ces individus qui sont confrontés à de nombreux obstacles (Adkins et Ozanne, 2005b). Bernardes, Mattoso, Bouzada et Araujo (2021) affirment également que les CFL sont vulnérables face à une faible littératie en santé puisqu'ils sont amenés à avoir des comportements à risque pour leur santé due à leur mauvaise compréhension des instructions sur les boîtes de médicaments.

D'après Baker, Gentry et Rittenburg (2005 : 134, traduction libre), la vulnérabilité du consommateur est « un état d'impuissance provenant d'un déséquilibre dans les interactions avec le marché ou avec la consommation des messages marketing et des produits ». De ce point de vue, tous les CFL seraient considérés comme vulnérables.

Cependant, certains auteurs affirment ne pas considérer automatiquement les CFL comme des consommateurs vulnérables ou victimes de leur situation. La vulnérabilité dépendrait de la façon dont ils gèrent les problématiques et des mécanismes d'adaptation qu'ils mettent en place pouvant leur permettre de négocier avec succès les expériences de consommation malgré leur fonctionnement cognitif limité (Stewart et Yap, 2020 ; Adkins et Ozanne, 2005a). C'est notamment le cas de Sandlin (2000 et 2001) pour qui les CFL sont des adultes compétents qui tirent parti

de leurs aptitudes et de leurs expériences sur le marché. Aussi, il apparaît important de prendre en considération la vision que le CFL a de lui-même. Ces individus se perçoivent pour certains comme étant astucieux, pragmatiques, autonomes, responsables et actifs (Sandlin, 2001 ; Adkins et Ozanne, 2005a et b). Cette perception d’eux-mêmes ne les place donc pas dans une posture vulnérable.

Pour Stewart et Yap (2020), la gestion de la stigmatisation est un indicateur de classification des CFL plutôt qu’un niveau de vulnérabilité puisqu’il est lui-même impacté par la façon dont l’individu gère la stigmatisation de la faible alphabétisation. Considérer les consommateurs comme vulnérables dès lors qu’ils possèdent des déficiences en lecture et en écriture reviendrait à rejeter toute forme de gestion et d’actions mises en place de leur part afin de contrer cette stigmatisation. Il s’agirait également d’ignorer la résilience dont ils font preuve et leur capacité à puiser dans d’autres ressources pour répondre convenablement à leurs besoins sur le marché. Ainsi, les caractériser automatiquement comme des consommateurs vulnérables reviendraient à stigmatiser doublement les CFL en raison de leur faible alphabétisation (Stewart et Yap, 2020).

En conclusion, on remarque que les chercheurs sont de plus en plus sensibles à la condition des CFL et certains tentent considérablement de comprendre la façon dont ils consomment et agissent dans un contexte de marché et, les conséquences de leur faible littératie. Néanmoins, la majorité des recherches actuelles considèrent encore les consommateurs comme un groupe homogène d’individus quant à leur niveau de lecture et d’écriture ce qui biaise considérablement les actions marketing mises en place par les entreprises puisque nous avons pu voir que les CFL abordent la consommation de plusieurs manières.

Malgré la complexité des concepts présentés précédemment, il nous semble important de mettre de l’avant cette population encore très peu étudiée malgré tout et d’explorer les avenues d’amélioration quant aux futures démarches qui pourront être exploitées pour rejoindre cette communauté.

Dans le cadre de cette étude, il nous intéresse de comprendre la relation que ces consommateurs entretiennent avec les enjeux de société tels que les enjeux environnementaux. La recherche scientifique a laissé place à une littérature foisonnante concernant les pratiques de consommation soucieuses de l'environnement, les freins et les motivations à ces activités, et les facteurs internes et externes à l'individu pouvant intervenir dans les choix de consommation responsable. C'est pourquoi la prochaine section traite des différents concepts qui se rapportent à une pratique de consommation plus soucieuse de l'environnement.

## **1.2. La consommation responsable**

Depuis les années 90, on observe une augmentation significative des problèmes environnementaux et sociaux tels que les catastrophes climatiques, la pollution et les crises alimentaires. Cela a mis en avant le concept de développement durable, qui est maintenant largement diffusé et appliqué dans de nombreux domaines. Ainsi, il est de la responsabilité de chaque personne d'adopter une conscience écologique et durable, ce qui implique une participation active de tous les acteurs du marché dans l'écosystème global. Parmi ces acteurs, le consommateur joue un rôle majeur dans la transition vers un développement économique durable (Binninger et Robert, 2008). En effet, le consommateur est directement touché par les mesures mises en place par les autorités et reste la première cible des entreprises. En tant que client et acheteur, le consommateur est donc un élément clé que les entreprises cherchent à satisfaire. Cela leur confère un pouvoir considérable sur le marché et sur l'évolution de la société en général. Par conséquent, les entreprises se voient contraintes de suivre cette tendance, d'examiner leur responsabilité sociale et de prendre des mesures en conséquence.

Cette préoccupation grandissante pour les enjeux environnementaux amène les consommateurs à adopter des comportements de consommation plus responsables. Sans que les critères économiques traditionnels disparaissent, les individus accordent de plus en plus d'importance aux considérations d'ordre social et

environnemental dans leurs actes d'achats (Binninger et Robert, 2008; François-Lecompte, 2009). De nombreux auteurs se sont donc intéressés au processus d'adoption des pratiques de consommation responsable que ce soit dans la littérature en marketing, en science de l'environnement ou en sociologie. Il existe plusieurs façons de désigner cette consommation qui tient compte de considérations sociales ou éthiques et les conséquences des comportements individuels sur les autres et l'environnement. La littérature fait notamment référence à la consommation durable (Thøgersen et Ölander 2002), à la consommation désintéressée (Peattie 2012), à la consommation consciente (Sheth et al. 2011), à la consommation écologiquement significative (Stern 2000), à la consommation responsable (Guay et Paré, 2006), à la consommation éthique (Cooper-Martin et Holbrook, 1993; Crane et Matten, 2004) et la consommation socialement responsable (François-Lecompte et Valette Florence, 2006), entre autres.

Si les auteurs tentent de définir les différentes terminologies, d'autres s'entendent pour dire que la consommation responsable est un « concept parapluie » (Dursun, 2019 : 105) qui inclut une diversité de comportements de consommation qui ont « moins d'impact négatif ou plus d'impact positif sur l'environnement, la société, le soi et les autres êtres » (Ulusoy, 2016 : 285, ). D'ailleurs cette définition selon laquelle le consommateur responsable agit au-delà de ses propres intérêts rejoint l'approche de la consommation socialement responsable de François-Lecompte et Valette Florence (2006). Ainsi, la consommation responsable regroupe d'autres concepts tels que la consommation éthique ou encore la consommation socialement responsable (Binninger et Robert, 2008) qui font eux-mêmes l'objet d'une diversité de définitions, d'approches et de comportements de consommation.

C'est pour cette raison que la première partie de cette section tente de définir ces concepts et de positionner cette étude face à ce domaine d'étude d'une grande complexité. Les comportements de consommation dits responsables seront présentés selon une catégorisation proposée dans la littérature. Enfin, la troisième partie se focalise sur le processus d'adoption des comportements responsables et sur

les facteurs pouvant l'influencer (i.e. les freins, les motivations, les facteurs internes et externes à l'individu).

### ***1.2.1. La consommation responsable, produit d'une diversité de terminologies***

« La consommation responsable se réfère à l'utilisation rationnelle et efficace des ressources par rapport à la population humaine mondiale »<sup>6</sup> (Fisk, 1973 : 24). Cette définition apporte une dimension réflexive à la consommation. En effet, il s'agit d'une consommation consciente de ses impacts sociaux et environnementaux (Gendron et al. 2004). Pour Guay et Paré (2006 : 5) la consommation responsable s'assimile à au moins un des trois critères suivants : « 1) la réduction de la consommation [...]; 2) la consommation de produits ou services à forte contribution environnementale ou sociale ; [ou] 3) la consommation de produits ou services issus d'organisations d'économie sociale, dans le but d'une transformation de la finalité de l'économie ». La consommation responsable permettrait alors de transformer ou de contraindre le fonctionnement de l'économie afin de retrouver un équilibre et une protection de l'environnement dans le but de pouvoir répondre aux besoins fondamentaux de l'humanité (Guay et Paré, 2006). Cette volonté de faire valoir ses opinions sociales et environnementales à travers sa consommation laisse émerger le terme de consommation citoyenne ou de consommation politique qui est imbriquée dans la consommation responsable (Gendron et al., 2004).

Depuis les 30 dernières années, l'éthique et la consommation se sont vues associées et ce, de deux manières différentes au sein de la littérature. On parle tout d'abord de l'éthique de la consommation qui concerne les principes moraux qui guident le comportement d'achat, d'utilisation et de disposition des biens et services (Muncy et Vitell, 1992). Il s'agit ici d'évaluer moralement la consommation (Toti et Moulins, 2015). C'est le cas des études abordant les problèmes environnementaux, la consommation durable ou encore la simplicité volontaire. La deuxième approche

---

<sup>6</sup> «Responsible consumption refers to rational and efficient use of resources with respect to the global human population » (Fisk, 1973 : 24)

considère la consommation comme un moyen d'actions morales et politiques comme le boycott par exemple (Toti et Moulins, 2015). Il ne s'agit pas de réduire sa consommation mais de faire de sa consommation une revendication politique et sociale. Ces deux approches restent tout de même très liées.

Pour certains auteurs, la consommation éthique relève d'un choix de consommation délibéré et conscient de l'individu en fonction de ses croyances personnelles et morales (Crane et Matten, 2003; Oh et Yoon, 2014). Il s'agit ici des perceptions personnelles de l'individu sur ce qu'il considère moral ou non. D'autres auteurs vont porter une attention plus particulière à la valeur de l'activité de consommation divisant les activités éthiques des activités non-éthiques. Pour Holbrook (1994 : 569, traduction libre), « la portée de la consommation éthique comprend une valeur active intrinsèque, orientée vers les autres, telle que trouvée dans les achats « verts », les dons de bienfaisance et l'achat de produits sans danger pour les animaux; tandis que le potentiel de consommation contraire à l'éthique comprend la consommation d'activités qui blessent les autres comme la pollution, la pornographie, la prostitution, la drogue ou d'autres formes de criminalité »<sup>7</sup>. Plusieurs auteurs rejoignent cette conception de la consommation éthique qui implique une conscience et des préoccupations environnementales et sociales tel que le bien-être des animaux, le commerce équitable, les droits de l'homme, les normes de travail ou encore les préoccupations sanitaires (Cowe et Williams, 2000 ; Doane, 2001). Les activités de consommation sont alors influencées par les préoccupations éthiques du consommateur, qu'elles soient humaines, religieuses, personnelles ou environnementales (Cooper-Martin et Holbrook, 1993 : 113).

Force est de constater que les auteurs attribuent un grand nombre de définitions et de dimensions à la consommation éthique sans qu'il y ait consensus. On remarque

---

<sup>7</sup> « the scope for ethical consumption includes such intrinsic, other-oriented, active value as found in "green" purchases, charitable donations, and buying animal-safe products; whereas the potential for unethical consumption includes consuming activities that hurt others as in pollution, pornography, prostitution, drugs, or other forms of crime. » (Holbrook, 1994 : 569)

que ces définitions sont très larges, interreliées et abritent de nombreux comportements qu'ils soient dictés par des considérations environnementales, sociales (Newholm et Shaw, 2007) ou politiques (Toti et Moulins, 2015). Certains auteurs évoquent la complexité de définir ces concepts subjectifs et contextuels (Cherrier, 2005; Devinney, Auger et Eckhardt, 2010). En effet, dans un monde composé d'une multitude de cultures, de normes, de codes moraux et de standards éthiques, il devient difficile d'imposer des définitions universelles (Devinney, Auger et Eckhardt, 2010). D'ailleurs, Devinney, Auger et Eckhardt (2010) considèrent le concept de consommateur éthique comme un mythe car il constitue un rôle modèle inatteignable et idéalisé. Selon eux, il n'est pas possible d'agir en tout temps selon ses propres valeurs et normes.

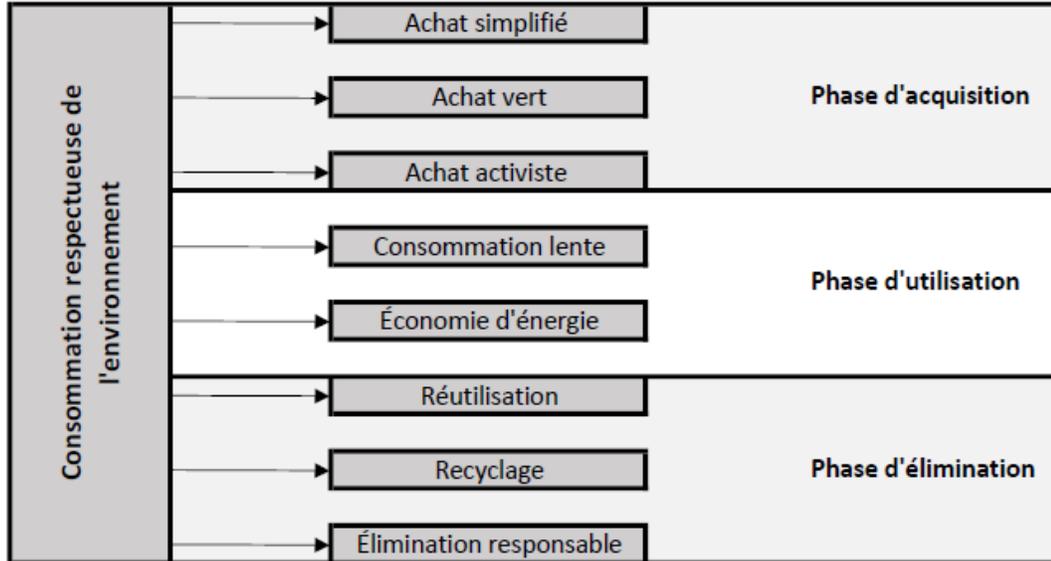
Ainsi, ils préfèrent parler de consommation socialement responsable qu'ils définissent comme un choix de consommation conscient et délibéré basé sur des croyances personnelles et morales (Devinney, Auger et Eckhardt, 2010). Parfois associé à un courant de la consommation responsable (Binninger et Robert, 2008), parfois inclu dans la consommation éthique (Toti et Moulins, 2015), le concept de consommation socialement responsable est de plus en plus employé dans la littérature scientifique (François-Lecompte et Valette Florence, 2006). Pour François-Lecompte (2009), la consommation socialement responsable (CSR) ou *socially responsible consumption* (SRC), représente la consommation qui va au-delà des critères financiers afin de considérer des critères sociaux et environnementaux dans les choix de consommation effectués. L'auteure fait notamment référence à Webster (1975) selon lequel le consommateur à forte conscience sociale « prend en compte les conséquences publiques de sa consommation privée et utilise son pouvoir d'achat pour induire des changements dans la société » (François-Lecompte et Valette Florence, 2006). De même pour Roberts (1995), le consommateur socialement responsable utilise son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales en consommant des biens ou des services qu'il perçoit moins négatifs pour l'environnement. Ainsi, la consommation socialement

responsable inclut l'ensemble des comportements de consommation engagés d'un individu (François-Lecompte et Valette Florence, 2006; François-Lecompte, 2009). La CSR aborde la consommation comme un acte social durant lequel l'individu a conscience de l'impact de sa consommation sur la société et agit selon une vision plus grande que son propre intérêt (Roberts, 1995; François-Lecompte, 2009; François-Lecompte et Valette Florence, 2006). Une personne peut alors prioriser l'achat de produits-partage (dont une partie du prix payé revient à une cause déterminée), l'achat de produits d'entreprises socialement engagées au lieu d'acheter auprès d'entreprises polluantes, irrespectueuses envers l'environnement ou bien encore envers leurs employés, ou ayant des pratiques condamnables, ou ayant elle-même des fournisseurs ou investissements non responsables. Il s'agit alors d'une consommation grâce à laquelle l'individu exprime ses préoccupations environnementales et sociétales (Roberts, 1995).

Cette vision globale des définitions présentes dans la littérature pour désigner la consommation plus soucieuse de l'environnement et de la société montre toute la complexité de délimiter chacun des termes et de percevoir leur définition exacte. On remarque donc que les trois courants exposés ci-dessus sont interreliés et plusieurs aspects de leurs définitions convergent. C'est notamment le cas des dimensions environnementales, sociales et politiques de la consommation (Charbonneau, 2008; Toti et Moulin, 2015) qui peuvent se retrouver dans les définitions de chacun des termes évoqués. Il faut tout de même noter que les récentes catastrophes naturelles (i.e. canicules, inondations, feux de forêts, pollution de l'air et de la mer...) ont fait naître une sur-représentation écologique dans les préoccupations éthiques et responsables chez les consommateurs (Binninger et Robert, 2008). Ces préoccupations impliquent alors des comportements de consommation diverses dont le processus d'adoption est multifactoriel.

### 1.2.2. La consommation responsable: Le produit d'une diversité de comportements

La consommation responsable englobe un large spectre d'actions allant des pratiques les plus basiques (i.e. limiter ses déplacements, limiter sa consommation, etc.) aux positions les plus radicales (i.e. les changements de vie et de choix profonds comme le choix d'habitation, de source d'énergie, etc.). Dursun (2019 : 106) conceptualise la consommation responsable selon 8 types de comportements (Voir la figure 2) regroupés en trois groupes selon le processus d'acquisition, d'utilisation et d'élimination des produits.



**Figure 2. La consommation responsable en tant que construit multidimensionnel (Dursun, 2019 : 106, traduction libre)**

Pour Dursun (2019 : 107, traduction libre), l'*achat simplifié* correspond à la « réduction de l'achat de nouveaux produits en trouvant des moyens alternatifs de satisfaire les besoins »<sup>8</sup> comme par exemple la fabrication de produits maison, la réparation de biens, l'emprunt et/ou l'utilisation de produits communs (i.e. laveuses

<sup>8</sup> [Simple Buying] « refers to reducing the purchase of new products by finding alternative ways to satisfy needs. » (Dursun, 2019 : 107)

et sèches communes, les transports en commun, etc.) ou encore le covoiturage. Tous ces comportements limitent la consommation individuelle permettant une diminution des ressources utilisées (Binninger et Robert, 2008; Dursun, 2019). Le terme déconsommation est alors employé pour faire référence à la réduction volontaire ou involontaire de la consommation via la diminution des quantités consommées ou des besoins de l'individu, le refus du gaspillage, etc. (Séré de Lanauze et Siadou-Martin, 2013). La pratique de consommation responsable correspond également à l'utilisation efficace des ressources comme l'achat de produits d'occasion et de secondes mains afin de prolonger la durée de vie d'un produit (Shaw et Newholm, 2002; Hiller Connell, 2011). Tandis que certains auteurs associent la réduction de la consommation à la simplicité volontaire, au choix de produit éthique ou à la simplicité éthique (Shaw et Newholm, 2002; Séré de Lanauze et Siadou-Martin, 2013), d'autres vont davantage faire référence à la réutilisation et au recyclage comme acte de réduction (Guay et Paré, 2006). La *réutilisation* et le *recyclage* sont cependant intégrés à la *phase d'élimination* selon Dursun (2019).

La *phase d'acquisition* fait également référence aux *achats verts* et aux *achats activistes* (Dursun, 2019). Les *achats verts* représentent l'acquisition de produits verts qui sont des produits « qui s'efforcent de protéger ou d'améliorer l'environnement naturel en conservant l'énergie et/ou les ressources et en réduisant ou en éliminant l'utilisation d'agents toxiques, la pollution et les déchets »<sup>9</sup> (Ottman, Stafford et Hartman, 2006 : 24, traduction libre). Plus concrètement, les produits verts représentent les ampoules écoénergétiques, les produits biologiques, les produits faits à partir de papiers et plastiques recyclés, etc. (Dursun, 2019). On parle ensuite d'*achats activistes* lorsque les consommateurs utilisent leur pouvoir d'achat pour faire valoir leurs valeurs et leurs attitudes environnementales et ainsi contraindre les entreprises à modifier leurs pratiques de production. Les

---

<sup>9</sup> « the terms “green product” and “environmental product” are used commonly to describe those that strive to protect or enhance the natural environment by conserving energy and/or resources and reducing or eliminating use of toxic agents, pollution, and waste » (Ottman, Stafford et Hartman, 2006 : 24)

consommateurs ont alors recours au boycott qui réfère à l'abstention d'achats (Friedman, 1985), ou au buycott qui représente l'augmentation des achats (Friedman, 1996). Cette pression publique contribue à renforcer la responsabilité des entreprises envers les problèmes environnementaux et sociaux (Russell, Russell et Honea, 2016). Ainsi, la consommation responsable et éthique devient un acte politique.

La *phase d'utilisation* a également son rôle à jouer dans le processus de consommation responsable. Dursun (2019), met en lumière deux catégories au sein de cette phase : la *consommation lente* et la *conservation de l'énergie*. La *consommation lente* correspond au « ralentissement du rythme auquel les produits sont consommés en augmentant leur durabilité intrinsèque et en assurant un entretien minutieux »<sup>10</sup> (Cooper, 2005 : 54, traduction libre). Ce type de consommation peut se traduire par le nettoyage des biens et la réparation par exemple. La *conservation de l'énergie* se traduit par une multitude de comportements visant à notamment à économiser les ressources vitales telles que l'électricité et l'eau. La personne peut alors réduire son utilisation d'eau sous la douche ou en lavant la vaisselle, utiliser des énergies solaires, éteindre des lumières inutilisées, diminuer la consommation de chauffage et de climatisation, débrancher les appareils électroniques inutilisés, utiliser les transports en communs, la marche ou le vélo pour utiliser moins de carburant, etc. (Binninger et Robert, 2008). Ainsi, le comportement environnemental est un ensemble d'actions directement ou indirectement liées à l'impact sur l'environnement naturel et sur l'utilisation des ressources naturelles (Miroshkin et al., 2019). Néanmoins, certaines pratiques responsables nécessitent un investissement et un coût financier importants comme par exemple l'installation d'équipements éco-énergétiques (i.e. isolation, capteurs solaires, etc.).

La troisième phase de la consommation responsable est celle de l'élimination qui comprend le *recyclage*, la *réutilisation* et l'*élimination responsable des produits*

---

<sup>10</sup> « slowing the rate at which products are consumed [...] by increasing their intrinsic durability and providing careful maintenance » (Cooper 2005: 54)

(Binninger et Robert, 2008; Dursun, 2019). La *réutilisation* permet alors de trouver une nouvelle vie aux produits par l'intermédiaire du don, de la revente, du prêt, de la réparation ou de la transformation. Le baromètre de la consommation responsable parle alors de consommation collaborative (Durif et Boivin, 2022). Les individus utilisent alors de plus en plus de plateformes de revente telles que Kijiji, Marketplace ou encore Vinted. L'achat de seconde main se fait également par le biais de friperies qui sont de plus en plus populaires. La transformation des produits en leur attribuant de nouvelles fonctions a su également conquérir plusieurs consommateurs grâce à la montée en popularité du « Do It Yourself » comme le montre le Baromètre de la Consommation Responsable (Durif et Boivin, 2022). Toutefois, il n'est pas toujours possible de réutiliser les produits et c'est pourquoi le *recyclage* et l'*élimination responsable* deviennent des alternatives plus écologiques (Dursun, 2019). Le *recyclage* permet alors une gestion efficace des déchets en conservant les ressources naturelles et en réduisant les déchets (Dursun, 2019). Enfin, l'*élimination responsable* des déchets fait notamment référence à l'élimination des déchets dangereux comprenant des matières dangereuses comme les solvants, les pesticides, les piles, les médicaments, les déchets électroniques et électriques, etc. Il convient pour le consommateur soucieux de l'environnement d'éliminer ses déchets pouvant contenir des éléments toxiques et polluants via les points de collectes spécialisés (Dursun, 2019).

Ces comportements responsables font l'objet d'un processus d'apprentissage, de prise de conscience et d'adoption qui nécessitent des changements parfois importants et engageants pour l'individu. L'adoption des comportements responsables est complexe puisque les facteurs internes et externes à chaque individu peuvent aussi bien être source de motivation mais aussi de frein à ce passage à l'action responsable.

### ***1.2.3. Processus décisionnel du consommateur et l'adoption des comportements responsables***

D'un point de vue général, le processus décisionnel du consommateur se déroule en cinq étapes (voir la figure 3). La première étape qui est la reconnaissance constitue la prise de conscience envers un besoin ou un problème. Par la suite, l'individu collecte des informations dans le but de pouvoir résoudre sa problématique et de passer à la prochaine étape qui est l'évaluation des choix offerts. Lors de cette dernière, le consommateur évalue les alternatives de consommation afin de pouvoir faire son choix de comportement d'achat et de finaliser ce processus avec une évaluation post-achat.



**Figure 3. Les étapes du processus décisionnel du consommateur (Engel, Kollat et Blackwell, 1978)**

Dans le cas des pratiques de consommation responsable, le processus d'adoption apparaît à la fois complexe et incertain. En effet, ces étapes sont influencées par un ensemble de facteurs de natures très variées regroupant alors les facteurs d'ordres psychologiques, les facteurs socioculturels et les facteurs situationnels. Cette section permet alors de les mettre en lumière et de comprendre leur influence sur le processus décisionnel du consommateur.

Bien que l'écologie et le développement durable soient devenus des préoccupations importantes pour les individus et que certains intègrent des critères environnementaux et sociaux dans leurs décisions de consommations (Séré de Lanauze et Lallement, 2018), une majorité de consommateurs ne modifient pas leurs comportements de consommation (Charbonneau, 2008; Marleau, 2010). Il existe un réel écart entre les attitudes et les intentions des individus comparés à leurs comportements réels (Prothero et al., 2011). La littérature scientifique voit alors

apparaître les concepts de « *attitude-behavior gap* », « *Green Gap* », etc. (Gleim et Lawson, 2014; Park et Lin, 2020).

Ce constat a donné lieu à de nombreuses recherches scientifiques portant sur la compréhension du processus d'adoption des comportements responsables en mettant en exergue les facteurs de motivations et les freins pouvant intervenir dans ce dernier (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009; Hiller Connell, 2010). D'un point de vue général, il semble difficile d'identifier l'ensemble des facteurs motivationnels puisque les consommateurs responsables ont des intérêts et des motivations diverses qui peuvent différer en fonction du contexte. Certains auteurs ont alors tenté de comprendre les facteurs déclencheurs et motivationnels pour adopter des comportements responsables spécifiques tels que la consommation d'aliments biologiques (Charbonneau 2008), la mode plus durable (Hiller Connell, 2010; Lundblad et Davies, 2016) ou encore, les produits d'entretien écologiques (Elloumi Ayedi et Kammoun, 2019). Bien que ces analyses soient limitées à des comportements précis, il est possible d'en retirer une vision globale des freins et des motivations qui sont reliés à la consommation plus soucieuse de l'environnement.

En fait, selon certains scientifiques, l'adoption de comportements responsables serait liée à des facteurs internes et externes (Hiller Connell, 2010). Les facteurs internes sont des éléments propres à l'individu tels que les attitudes, les croyances et les connaissances personnelles. Les facteurs externes font référence aux éléments que l'individu ne peut contrôler tels que les institutions sociales, les forces économiques et les structures physiques (Hiller Connell, 2010). L'environnement du consommateur peut également influencer son comportement de consommation. En effet, la littérature met en exergue l'influence de la famille, du groupe social, de la classe sociale, des variables économiques, et de la culture de l'individu sur son processus décisionnel (Duhaime et al., 1996). Si certains de ces facteurs jouent en faveur d'une pratique de consommation plus soucieuse de l'environnement, d'autres deviennent des freins à la consommation responsable puisqu'ils représentent des

coûts que les personnes ne sont pas toujours prêtes à endosser (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009).

#### *1.2.3.1. Les freins à la consommation responsable*

L'un des freins à la consommation plus responsable le plus souvent cité est le coût financier. En effet, les produits dits responsables sont souvent plus onéreux que leur équivalent non éthique, voire parfois inabordables pour certains individus (François-Lecompte, 2009; Charbonneau, 2008). Ces différences de prix limitent l'achat éthique car elles sont alors jugées trop importantes par les consommateurs pour que ces derniers les assument et les endossent quotidiennement (François-Lecompte, 2009; Hiller Connell, 2010). Les ressources économiques des individus deviennent alors un facteur important dans le processus d'achats responsables. Certains consommateurs sont parfois contraints de consommer de façon non-responsable en raison de leur manque de ressource financière (Villemagne et al., 2017). À l'inverse, d'autres consommateurs font preuve d'une certaine simplicité dans leur pratique de consommation en raison de leurs contraintes budgétaires. Dans ce cas, il sera question de simplicité involontaire dans la mesure où la diminution de leur consommation est reliée à des préoccupations financières et non environnementales ou sociales (Marchand et Walker, 2008).

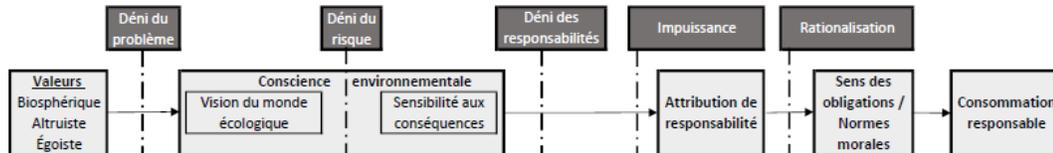
L'accessibilité et la disponibilité des produits socialement et environnementalement responsables semblent également être des freins à la consommation. En effet, ces produits tendent à se démocratiser et à être présents dans les étalages des supermarchés, toutefois il n'est pas rare que certains produits se retrouvent seulement dans des magasins spécialisés et qu'il y ait une variété des produits moins élevée (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009). Cela rend alors difficiles la représentativité et la visibilité de ces produits dans les rayons des supermarchés. Cela devient un frein dans la mesure où les individus ne sont pas prêts à faire l'effort d'aller dans les magasins spécialisés (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009).

La contrainte de l'effort s'applique aussi à la difficulté de savoir ce qui est éthique ou non. Il est certain qu'une consommation socialement responsable demande un effort de la part du consommateur pour non seulement distinguer ce qui est responsable de ce qui ne l'est pas mais aussi pour aller chercher les informations afin d'identifier si un produit est plus éthique (François-Lecompte, 2009). Le consommateur peut être d'autant plus confus qu'il existe des informations contradictoires quant à l'aspect responsable de la consommation pouvant le freiner dans l'adoption de ce type de pratique (Charbonneau, 2008). Il apparaît certain que l'information joue un rôle fondamental dans ce processus, d'autant plus si elles n'ont pas été inculquées dès l'enfance chez l'individu. Selon Charbonneau (2008) et François-Lecompte (2009), le manque de connaissance sur le comportement des entreprises, le scepticisme envers les bienfaits pour la santé et l'environnement ainsi que le manque de confiance envers l'information disponible et l'authenticité des produits freinent l'envie de pratiquer une consommation responsable chez les individus qui ont une gestion passive de l'information.

Si certains auteurs se sont penchés sur l'identification des freins à la consommation responsable, d'autres auteurs ont montré que ces derniers permettent aux consommateurs de réduire leur dissonance cognitive et de défendre leurs comportements de consommation parfois moins responsable (Harmon-Jones et Harmon-Jones, 2002). Dursun (2019) met en exergue cinq mécanismes psychologiques grâce auxquels les consommateurs évitent de s'engager dans des actions environnementales : le déni du problème (Gifford, 2011), le déni du risque (Opatow et Weiss, 2000), le déni de responsabilité (McGregor, 2008), le sentiment d'impuissance (Gifford, 2011) et la rationalisation (Cromwell et Thurman, 2003). Ces cinq mécanismes font alors référence aux techniques de neutralisation identifiées par Sykes et Matza (1957).

« Le déni est une forme d'inattention sélective à l'égard des aspects d'une situation afin de protéger la personne de l'anxiété, de la culpabilité ou d'autres menaces pour

son ego. »<sup>11</sup> (Cramer et al., 1988; Corsini, 1999; Opatow et Weiss, 2000 : 479). Dursun (2019) appose alors ces concepts à la théorie VBN (Valeurs - Croyances - Normes de consommation responsable; Stern, 2000) qui sous-entend que le processus d'adoption de comportements responsables repose en grande partie sur les croyances et les valeurs de l'individu (Voir la figure 4).



**Figure 4. Rôle des mécanismes de déni dans un modèle Valeur-Croyance-Normes de consommation responsable (Dursun, 2019 : 112, traduction libre)**

Comme mentionné précédemment, les coûts associés aux comportements responsables peuvent devenir un frein à la mise en place de ces pratiques de consommation. Toutefois, certaines personnes vont nier les problèmes environnementaux afin d'éviter toute dissonance. Pour ce faire, ils vont éviter de s'informer sur ces enjeux, voire discréditer les informations reçues (Lord et al., 1979). Cette distance avec l'information et la connaissance impacte directement la conscience environnementale et donc l'adoption des comportements responsables.

Toutefois, même si certains sont informés sur ces sujets, il arrive également que des personnes ignorent ou minimisent les risques associés aux enjeux environnementaux (déni du risque) ou bien refusent toute responsabilité personnelle envers la solution du problème. Ces derniers vont alors attribuer la responsabilité à d'autres acteurs de la société tels que le gouvernement, les industries ou les autres consommateurs (Blake, 1999). Attribuer le blâme à d'autres entités constitue un frein à la responsabilisation de l'individu et donc à l'adoption de comportements responsables.

<sup>11</sup> « Denial is a form of selective inattention toward threat-provoking aspects of a situation to protect a person from anxiety, guilt, or other ego threats. » (Opatow et Weiss, 2000 : 479)

Un autre frein à l'adoption de comportements responsables est la perception d'inefficacité personnelle et d'impuissance pour contribuer à la solution du problème. À contrario, l'efficacité perçue contribue positivement aux comportements environnementaux (Scholder et al., 1991). D'autres personnes nient l'efficacité de leurs efforts individuels et font un déni des bénéfices des efforts personnels (Shmeleva, 2009; Brunner, 2014). Ce mécanisme psychologique est d'autant plus présent lorsque les individus pensent que les problèmes écologiques sont perçus comme insolubles et qu'il est trop tard pour agir (Pelletier et al., 1999) ou que les efforts individuels sont une perte de temps face à l'inactivité de certains acteurs de la société (Gifford, 2011). En effet, les comportements responsables diminuent dès lors que l'individu pense qu'il est trop tard pour agir et qu'il n'est pas suivi par les autres consommateurs (Wells et al., 2011). Il existe une réelle démotivation qui vient du sentiment d'impuissance, du manque de solidarité écologique et de l'incapacité à exécuter les comportements requis (Pelletier et al., 1999 ; Dartiguepeyrou, 2013).

Pour conclure, même si certaines personnes sont conscientes des enjeux environnementaux, reconnaissent les risques qui y sont associés et qu'ils acceptent leur part de responsabilité et d'efficacité à réduire la charge environnementale, le processus de rationalisation peut leur permettre de s'éloigner du sentiment d'obligation morale.

De plus, les comportements responsables sont coûteux en termes de temps, d'efforts et d'argent pour les individus qui souhaitent changer leurs habitudes de vie. Bien que les coûts monétaires soient souvent un frein externe aux comportements responsables, il existe d'autres coûts tels que le coût de modification des habitudes de vie, les habitudes de goûts, la fidélité envers certaines marques, les habitudes esthétiques, les coûts psychologiques dus à des conflits de valeurs, les risques perçus aux alternatives responsables, etc. En effet, certaines personnes considèrent par exemple les produits responsables moins esthétiques et ne vont donc pas sacrifier l'esthétique ou le plaisir de leur consommation actuelle pour l'éthique (comme par

exemple le papier recyclé, les vêtements éthiques, les produits alimentaires biologiques à l'apparence imparfaite) (Charbonneau, 2008; François-Lecompte, 2009). D'autres vont qualifier les pratiques responsables de peu pratiques, trop coûteuses, ou vont difficilement pouvoir estimer le retour sur investissement de certains comportements à long terme (ex : installations de systèmes solaires, isolation des maisons, investissement dans le bi-énergie, etc.) (Gifford, 2011). Ainsi, une partie de la population motivée par la réalisation d'objectifs personnels n'est pas prête à supporter les coûts financiers et temporels ainsi qu'à faire les efforts pour agir de façon plus durable (Gruber et Schlegelmilch, 2014 : 39). La rationalisation grâce à une analyse coûts-avantages va permettre à ces individus de qualifier leurs actions d'«acceptables», voire de « justes » (Chatzidakis et al., 2007: 90).

On remarque donc qu'il n'est pas facile de promouvoir un mode de vie plus responsable et respectueux de l'environnement (Dursun, 2019). Bien que les freins soient nombreux, on distingue que grand nombre d'entre eux résultent d'un manque d'information quant aux enjeux environnementaux. De plus, certaines motivations internes et externes jouent un rôle important dans la consommation responsable qu'il est nécessaire d'évoquer afin de comprendre toute la complexité de cette pratique de consommation.

#### *1.2.3.2. Les facteurs favorisant la consommation responsable*

La littérature met en exergue des facteurs motivationnels intrinsèques et extrinsèques à l'individu qui l'incite à adopter des comportements de consommation plus responsables.

Charbonneau (2008), s'est notamment intéressé à la perception de la consommation alimentaire responsable au Québec. Les participants ont identifié un certain nombre d'influences positives pour la consommation des produits biologiques comme : l'impact moins négatif sur l'environnement, le goût, la qualité du produit (moins risqué pour la santé, non-modifié, sains, etc.) et l'aspect ostentatoire et bien perçu

de ce type de produit. Ainsi, la désirabilité sociale joue parfois en faveur de l'adoption de certaines pratiques de consommation responsable (Charbonneau, 2008).

Au-delà des motivations extrinsèques, plusieurs facteurs internes aux individus jouent un rôle primordial dans l'adoption des comportements responsables. En effet, ce type de comportements de consommation sont déterminés par des caractéristiques psychologiques spécifiques à la personne telles que sa conscience écologique, sa sensibilité et son attitude envers l'environnement, ses préoccupations et valeurs environnementales, ses perceptions de la nature, son sentiment d'appartenance, etc. (Charbonneau, 2008). La littérature autour de ces concepts est très large et une fois encore, elle rend compte de la complexité de définir les termes et d'en déterminer les causes et les conséquences exactes. En effet, tous ces termes semblent reliés positivement entre eux et impactent directement ou indirectement et de façon positive les comportements responsables.

Aujourd'hui, de nombreuses études se sont intéressées au lien existant entre la conscience écologique et les comportements environnementaux. En effet, certains auteurs dissocient la conscience écologique du comportement et supposent que les individus ayant un haut niveau de conscience écologique sont plus enclins à acheter des produits plus responsables (Fraj et Martinez, 2006). D'autres vont assimiler ces deux concepts qui sont intimement liés et fortement corrélés par les mêmes facteurs psychologiques.

Freire (1971) détermine trois niveaux de conscience : la conscience magique, la conscience naïve et la conscience critique. Il s'agit alors de trois niveaux de conscience selon le degré d'immersion et d'éveil de la conscience de l'individu. L'individu ayant une conscience dite magique est passif devant l'impossibilité de faire quelque chose exprimant un certain fatalisme. Il s'agit du niveau de conscience le plus aliéné, dépendant et soumis qui est souvent présent chez les personnes qui ont peu de regard critique et d'objectivité devant les problématiques

environnementales (Marleau, 2010). La conscience naïve fait référence à un éveil de conscience qui apparaît lorsque l'ignorance est dépassée. Les personnes rendent compte davantage de la réalité environnementale et en ressortent une certaine colère. Enfin, la conscience critique fait référence à la capacité de percevoir les réalités telles qu'elles existent, de les comprendre, et de transformer ses actions en fonction de cette connaissance (Marleau, 2010). Donc c'est seulement après avoir pris conscience de quelque chose que la personne peut agir et jouer un rôle actif.

Ainsi, la conscience écologique constitue un processus continu d'apprentissages allant de la simple culture générale relative à l'environnement, en passant par une attitude et des préoccupations environnementales jusqu'à se transformer en un agir environnementales grâce à des pratiques et des comportements de consommation écologiques et plus responsables (Elloumi Ayedi et Kammoun, 2019). La conscience écologique est une éducation mentale complexe qui comprend entre autres des aspects cognitifs, réglementaires, émotionnels et éthiques (Panov, 2013). La conscience écologique apparaît donc comme un processus d'apprentissage et de socialisation (Miroshkin et al., 2019) qui nécessite des connaissances et une compréhension des questions environnementales (White, 2009).

La conscience peut alors désigner le savoir, le savoir ce que l'on sait et ce que l'on fait. Ainsi, *la connaissance de l'environnement* est un déterminant important dans le développement de la conscience écologique (Ha et al., 2022; Marleau, 2009). Plusieurs études révèlent alors le lien entre la connaissance environnementale et les comportements de consommation socialement responsables (Antil, 1984; Schahn et Holzer, 1990; Meinhold et Malkus, 2005). Les individus ayant une plus grande connaissance de l'environnement sont plus susceptibles d'adopter des comportements responsables. Par exemple, les consommateurs seront davantage engagés dans la mise en place de certains comportements responsables s'ils connaissent les bénéfices que ceux-ci apportent à l'environnement (Hustvedt et Dickson, 2009). De plus, la conscience écologique demande à l'individu de cultiver son « sens du lieu », c'est-à-dire d'être sensible et de connaître la nature et le lieu

dans lequel on évolue (i.e. au paysage, à son espace, ses humeurs, aux changements de saison, etc.) (Devall et Devall, 1982 : 182).

Toutefois, il est important de noter que la connaissance n'est pas toujours synonyme de compréhension, ce qui peut également expliquer l'écart entre les attitudes déclarées des individus et leur comportement réel (Shmeleva, 2009). Pour White (2009), il faut comprendre notre monde, notre nature pour s'en rapprocher et mettre des actions en place. La conscience écologique repose alors sur *la compréhension environnementale* (White, 2009; Panov, 2013). À son tour, Sauvé (1992 : 80) va définir la conscience écologique comme « l'appréhension de l'interdépendance des êtres vivants entre eux et avec leur milieu, de l'impact des activités humaines sur les écosystèmes, et par conséquent, de la responsabilité humaine à l'égard de la préservation de la richesse et de l'équilibre des milieux de vie ».

Certains auteurs mentionnent alors que la compréhension et l'adoption des comportements dits responsables sont fortement impactées par la sensibilité de l'individu envers l'environnement et la société (Giannelloni, 1998; Binnering et Robert, 2008). Binnering et Robert (2008)  tablissent notamment un classement en fonction de la relation entre la sensibilité au développement durable et la mise en place de comportements responsables marchands et non marchands. Les comportements non-marchands significativement corrélés avec la sensibilité sont les actions sociales (i.e. choix des organismes qui luttent pour des causes, qui respectent les droits de l'Homme, etc.), puis les actions écologiques (i.e. arrêter l'eau, éteindre l'électricité, éviter d'utiliser la voiture pour éviter de polluer, etc.). Les actions marchandes fortement corrélées à la sensibilité environnementale sont la vigilance de consommation (i.e. boycott, lecture des étiquettes, l'achat de produits locaux, etc.) puis, la limitation de sa consommation aux besoins essentiels et la disposition à payer plus cher pour des produits plus respectueux de l'environnement. Ainsi, la sensibilité sociale et environnementale permet au consommateur d'adopter une consommation plus citoyenne (Binnering et Robert, 2008).

Il faut également noter que la conscience dépend grandement des caractéristiques individuelles de la personne telles que son altérité et son niveau de curiosité et d'intérêt dans la vie en général (Auzou et al. 2011). L'individu ne peut prendre pleinement conscience des enjeux environnementaux et des besoins d'agir environnemental s'il ne développe pas son rapport à l'interdépendance entre l'écologie et le reste du vivant (Dartiguepeyrou, 2013). Certains auteurs vont alors décrire la conscience écologique sous sa forme psychologique qui fait référence à la façon dont les individus perçoivent la nature (Miroshkin et al., 2019). Selon Miroshkin et al. (2019), il existe deux types de consciences écologiques : la conscience anthropocentrique et la conscience écocentrique. Un individu qui possède une conscience anthropocentrique perçoit l'Homme comme au sommet d'une hiérarchie dans laquelle la nature n'a de valeur que dans la mesure où elle peut être utile à l'Homme. Cette vision place la nature comme une propriété de l'humanité qui peut être utilisée afin de satisfaire les besoins humains. À l'inverse, la conscience écologique de type écocentrique rejette cette hiérarchie et place l'Homme et la nature comme des éléments faisant partie d'un même système naturel. Il n'y a donc pas de principe de propriété et d'opposition entre les deux éléments mais bel et bien une reconnaissance des droits égaux pour satisfaire les besoins humains et ceux de la nature impliquant une relation sujet-sujet (Miroshkin et al., 2019). Cependant, la conscience écologique réelle comprend à la fois des composantes anthropocentriques et écocentriques (Panov, 2013). Miroshkin et al. (2019) révèlent que la perception des consommateurs envers l'environnement joue un rôle dans la formation de sa position écocentrique.

Par la suite, les *préoccupations environnementales et sociétales* des individus semblent avoir une influence importante sur la compréhension, la conscience et les comportements environnementaux (Devall et Devall, 1982; Giannelloni, 1998; Binner et Robert, 2008). En effet, les études confirment que les personnes plus soucieuses, informées et conscientes de l'environnement ont des comportements d'achats plus durables (Fraj et Martinez, 2006; Mishra et al., 2023). Comme le

résume Giannelloni (1998 : 51), « La PPE ne se limite pas ici à l'acte d'achat. La consommation est un acte dont les conséquences sur l'environnement peuvent être multiples, et le consommateur préoccupé pour l'environnement intègre cette complexité dans sa décision. ».

D'autre part, Schultz et al. (2005) ont mis en avant le lien positif entre la *préoccupation pour soi* (attitude égoïste), le *souci pour les autres* (attitude altruiste) et la *préoccupation pour l'environnement* (attitude environnementale). Un autre élément de la conscience écologique réside donc dans la conscience de soi, de son environnement, et des autres personnes comme les membres de sa propre ethnie par exemple (Shmeleva, 2009). Ainsi, une préoccupation pour son bien-être peut amener une attitude positive envers l'environnement : « Ce qui est bon pour la nature, pour la biosphère, est bon pour moi » (Shmeleva, 2009).

L'*attitude environnementale* est une autre facette de la conscience écologique. Pour Shmeleva (2009) les attitudes de la conscience écologique sont les relations que les individus entretiennent avec la nature, avec les problèmes environnementaux mondiaux et la responsabilité sociale et morale. Cet auteur assimile une attitude à une préoccupation envers un problème, une compréhension du problème et une tendance à adopter un comportement spécifique en fonction de cela. Ainsi, les attitudes pro-environnementales sont déterminantes pour la conscience écologique et par conséquent pour le comportement environnemental.

Plusieurs études confirment également que les *valeurs environnementales* ont une influence positive sur *l'attitude, l'intention, la conscience et les comportements environnementaux* (Nordlund et Garvill, 2002; Marleau, 2009; De Groot et Steg, 2010). Les valeurs environnementales sont des croyances durables envers le respect de l'environnement (Kaiser et al., 1999). Si la conscience écologique fondée notamment sur des valeurs éthiques joue un rôle important dans l'adoption de comportement responsable, les valeurs environnementales des individus jouent alors un rôle conjoint afin d'expliquer le comportement écologique de ces derniers. En

effet, les valeurs, les attitudes et les comportements environnementaux sont interdépendants (Schultz, 2005).

Il est à noter que la *sensibilité écologique* et les *valeurs environnementales* qui sont primordiales à la prise de conscience et l'action environnementale sont influencées positivement par l'éducation des individus. En effet, plusieurs recherches s'entendent pour dire que les personnes ayant un niveau d'études plus élevé sont mieux informées quant aux enjeux écologiques et sont alors plus impliquées et motivées à mettre en place des comportements écologiques (Zaiem, 2005; Bruyere, 2008). En effet, plus les individus sont éduqués, plus leurs attitudes sont favorables envers l'environnement et plus leurs comportements ont tendance à changer de façon positive (Bruyere, 2008). D'après Dubuisson-Quellier (2013), la consommation responsable est alors majoritairement répandue chez les jeunes à fort capital scolaire.

En conclusion, la littérature foisonnante sur les facteurs psychologiques pouvant influencer positivement l'adoption de pratiques plus responsables montre qu'il existe une interrelation entre ceux-ci. Les connaissances et la compréhension des principes écologiques semblent néanmoins fondamentales pour la consommation responsable puisqu'elles permettent de prendre des décisions éclairées (Meinhold et Malkus, 2005; Shmeleva, 2009). Les recherches scientifiques s'entendent alors pour dire qu'un des facteurs le plus fortement corrélé aux comportements responsables, à la conscience, aux connaissances et à la compréhension écologique est le niveau de scolarité et d'éducation environnementale de l'individu (Panov, 2013; Pitman, Daniels et Sutton, 2018a et b; Miroshkin et al., 2019).

Cette connaissance et cette compréhension de la nature et des enjeux écologiques constituent la base de la littératie écologique (Pitman et Daniels, 2016) qui est alors elle aussi impactée par le niveau de scolarité des individus (Pitman, Daniels et Sutton, 2018a; Ha et al., 2022). Donc si la conscience environnementale et les comportements responsables sont positivement liés à la scolarité et à l'éducation

environnementale des individus, quelle relation entretiennent les personnes à faible niveau de littératie avec les questions écologiques et quel est le niveau de littératie écologique de ces individus ?

La prochaine et dernière partie de la revue de littérature expose les recherches scientifiques existantes qui ont tenté de comprendre la façon dont les personnes à faible littératie appréhendent les enjeux de société tels que les enjeux environnementaux ainsi que leur perception et leur participation à l'action environnementale.

### **1.3 La littératie écologique des consommateurs à faible littératie**

Comme on a pu le voir précédemment, le terme littératie s'est élargi afin de représenter le niveau de connaissances et de capacité dans les différentes disciplines auxquelles elle se rapporte (Ha et al., 2022). Ainsi, au même titre que la littératie en santé, la littératie en lien avec la finance ou encore la littératie de consommation, la littératie est aussi applicable au domaine écologique.

Toutefois, de nombreux termes sont utilisés dans la littérature de façon interchangeable afin de désigner cette compréhension des informations relatives à l'environnement et leur utilisation de manière adéquate. Les auteurs utilisent notamment les termes éco-littératie et littératie environnementale de façon interchangeable avec le concept de littératie écologique.

La littératie écologique recouvre un ensemble de composantes telles que la connaissance, la conscience, l'éthique, l'attitude et le comportement écologique (Bruyere, 2008; Ha et al., 2022). Selon Ha et al. (2022 : 18743, traduction libre), la littératie écologique comprend « l'acquisition et la diffusion de connaissances écologiques, l'amélioration de la sensibilisation à la protection écologique et

l'orientation du développement durable du comportement écologique »<sup>12</sup>. Ainsi, ce concept fait référence aux capacités des individus à collecter des informations en matière d'environnement, à les comprendre et à les traiter afin de pouvoir les utiliser de manière adéquate.

### ***1.3.1. Les facteurs influençant la littératie écologique***

La littératie environnementale peut être impactée par un ensemble de facteurs socio-démographiques et psychographiques propres à l'individu (Pitman, Daniels, et Sutton, 2018 a et b).

Tout d'abord, le niveau d'éducation semble être le facteur individuel le plus fortement corrélé aux connaissances et à la compréhension écologique (Coyle, 2005; Pitman, Daniels et Sutton, 2018 a et b; Ha et al., 2022). En effet, les personnes titulaires d'un diplôme d'études supérieures auraient en moyenne un niveau de littératie écologique plus élevé comparé aux personnes n'ayant pas poursuivi leurs études après l'école secondaire (Pitman, Daniels et Sutton, 2018a). Toutefois, il est important de noter que certaines personnes ayant un niveau d'instruction peu élevé présentent une littératie écologique significative, ce qui démontre que les connaissances et la compréhension environnementales peuvent être acquises autrement (Pitman, Daniels et Sutton, 2018a).

L'âge a également été déterminé comme un facteur pouvant impacter la littératie écologique. Il apparaît que les adultes d'âge moyen (entre 35 et 54 ans) ont un niveau de connaissances et de compréhension plus élevé dû notamment aux expériences de vie (Pitman, Daniels et Sutton, 2018 a et b).

---

<sup>12</sup> « literacy refers to the acquisition and dissemination of ecological knowledge, enhancing awareness of ecological protection, and ultimately guiding the sustainable development of ecological behavior » (Ha et al., 2022 : 18743)

L'occupation semble également jouer un rôle dans la littératie écologique puisque les individus actifs seraient plus à même d'avoir de meilleures connaissances et une meilleure compréhension de l'environnement (Pitman, Daniels, et Sutton, 2018a).

Comme évoqué précédemment, la conscience écologique implique de cultiver un sens du lieu et une sensibilité envers la nature et son environnement (Devall et Devall, 1982). Les auteurs ont alors démontré que la littératie écologique était également impactée par la composante locale, la familiarité avec le lieu et la durée d'habitation. En effet, les personnes ayant vécu plus de temps dans un pays ou étant citoyens de ce pays, avaient une conscience du lieu plus importante (Pitman, Daniels et Sutton, 2018b).

On remarque que la littératie écologique est également influencée par les caractéristiques psychographiques des personnes. En effet, l'environnement dans lequel l'individu évolue influence son rapport à l'écologie. La littératie écologique est alors corrélée à l'importance de la nature dans le ménage, au temps passer à l'extérieur pour profiter de la vie et l'accès à des lieux naturels (i.e. parc, jardin, réserve naturelle, etc.), la cultivation personnelle des aliments et l'intérêt personnel à améliorer ses connaissances personnelles (Pitman, Daniels et Sutton, 2018 a). Il s'agit ici des expériences vécues de l'individu avec la nature et l'entretien continu de son rapport à l'environnement.

Les organismes externes tentent également de mettre à l'avant-scène les problématiques écologiques grâce aux campagnes environnementales afin d'influencer l'opinion publique. Toutefois, pour que ces dernières puissent contribuer à une meilleure compréhension et sensibilisation des individus aux enjeux environnementaux, il est nécessaire de simplifier le discours (Brulle, 2010).

La littérature met en exergue une fois de plus toute la complexité du développement des connaissances et de la compréhension écologique. Toutefois, il apparaît certain que l'éducation et l'accentuation de la familiarité avec l'environnement permettent de comprendre plus amplement les questions écologiques (Pitman, Daniels et

Sutton, 2018b). Le développement des connaissances écologiques qui sont fondamentales à la conscience écologique et aux comportements environnementaux d'une personne s'effectue à travers plusieurs canaux et selon différents niveaux du système social tels que la politique, l'économie, la télévision, l'environnement familial ou encore l'éducation. (Miroshkin et al., 2019; Ha et al., 2022). Ainsi, la scolarité apparaît comme un facteur important dans la formation de la littératie écologique.

### ***1.3.2. L'éducation relative à l'environnement, une éducation conscientisante***

De nombreux auteurs s'entendent pour dire que l'environnement pédagogique et l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) fait partie intégrante de la conscience et de la littératie écologique puisque c'est l'un des principaux moyens de sensibiliser les individus à l'environnement (Panov, 2013). L'ÉRE tente de développer certaines compétences quotidiennes et l'esprit critique des individus. Il s'agit alors de les outiller à agir en contexte en leur proposant des activités lors desquelles les individus développent des routines et des habitudes qui pourront être appliquées de façon permanente dans leur quotidien (Marleau, 2010). L'ÉRE reste un pilier important du processus d'adoption des comportements de consommation responsables. L'ÉRE permet également une participation citoyenne qui constitue l'implication des personnes dans le processus de décision. Elle « favorise la coopération dans l'apprentissage et dans l'exercice de l'action environnementale » (Sauvé, 1997 : 105 dans Villemagne et al., 2017). De cette manière, l'individu va s'émanciper, devenir de plus en plus autonome et être en capacité d'agir en toute conscience et participer à la vie de société. D'autres études vont parler d'une éducation conscientisante qui consiste à partir des expériences des apprenants, de leurs savoirs, de leurs préoccupations et de leurs centres d'intérêt pour susciter des réflexions critiques grâce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'alphabétisation constitue alors un moyen de conscientiser les individus aux réalités de la société (Freire, 1971; Auzou et al., 2011).

Aujourd'hui, de plus en plus d'organisations proposent et promeuvent les programmes d'éducation relative à l'environnement afin d'encourager la prise de conscience environnementale et la transformation vers des comportements plus responsables (Marleau, 2010). « L'objectif de l'éducation à l'environnement est de développer une population mondiale consciente et concernée par l'environnement et les problèmes qui y sont associés, et qui possède les connaissances, les compétences, les attitudes, les motivations et l'engagement pour travailler individuellement et collectivement à la résolution des problèmes actuels et à la prévention de nouveaux problèmes »<sup>13</sup> (UNESCO-UNEP 1976 : 2, traduction libre). Néanmoins, l'éducation relative à l'environnement n'est pas encore accessible à l'ensemble des individus. En effet, les adultes issus des milieux populaires sont encore négligés par les initiatives d'ÈRE en raison entre autres de leur situation de précarité (Daniel et Villemagne, 2021). Quelques études se sont alors intéressées à cette population qui possède un niveau de scolarité souvent faible en raison d'expérience scolaire négative (Villemagne, 2008; Villemagne et al., 2017; Daniel et Villemagne, 2021).

### ***1.3.3. La littératie écologique des personnes à faible littératie***

Jusqu'à aujourd'hui, les études portant sur la conscience et les comportements écologiques des personnes faiblement alphabétisées se sont essentiellement concentrées sur l'ÈRE dans un contexte d'alphabétisation des adultes. Ainsi, elles établissent un premier regard sur la compréhension qu'ont ces personnes des problématiques environnementales (Villemagne et al., 2017). Il semble alors que Villemagne et al. (2017) sont à ce jour les seuls à s'intéresser à cette question.

Dans un premier temps, il convient de constater que les définitions de l'environnement données par les personnes faiblement alphabétisées (PFA) sont succinctes et se limitent à des mots comme « propreté, nature, pollution ou planète

---

<sup>13</sup> «The goal of environmental education is to develop a world population that is aware of and concerned about, the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations, and commitment to work individually and collectively toward solutions of current problems and the prevention of new ones » (UNESCO 1976 : 2)

» (Villemagne et al., 2017). Leur conception de l'environnement demeure très dichotomique, opposant alors la nature et l'humain, le rural et l'urbain, ainsi que le local et le global. D'après elles, les milieux humains sont associés à la malpropreté et l'insalubrité tandis que la nature est associée à la pureté et aux êtres végétaux tels que la forêt, les arbres, les plantes, etc. Les PFA opposent également la ville à la campagne en accordant la ville à un milieu pollué et la campagne à une nature habitée. Enfin, certaines personnes expriment une certaine distance avec l'environnement naturel qui semble être lointain de leur environnement local (Villemagne et al., 2017). Cette conception de la nature exprime une certaine difficulté à percevoir les relations entre l'ensemble des êtres vivants et l'impact des activités humaines sur l'ensemble de l'écosystème.

Malgré une certaine distance avec la nature, les PFA expriment certaines préoccupations environnementales telles que la malpropreté, la pollution et les changements climatiques. (Villemagne et al., 2017). La malpropreté constitue alors la mauvaise gestion des déchets des autres individus qui ne savent pas ramasser et jeter leurs détritiques dans les poubelles (Villemagne et al., 2017). La pollution de l'air est souvent discutée par les PFA en lien avec les conséquences que cela engendre pour la santé (i.e. maladies respiratoires, qualité des aliments pour une alimentation saine, cancer). Enfin, lors des discussions autour des changements climatiques, les PFA expriment leurs inquiétudes pour le futur de la planète et pour l'avenir des générations futures (Villemagne et al., 2017). Ces préoccupations semblent soulever une certaine peur, une impuissance et de la colère chez les personnes à faible littératie. D'autant plus que ces individus sont parfois confus à la vue de certaines informations contradictoires ou trop scientifiques et compliquées à comprendre.

Ces résultats permettent à Villemagne et al. (2017) d'évaluer le niveau de conscience des personnes faiblement alphabétisées, à un niveau de conscience magique ou naïve (Freire, 1971) en raison des émotions ressenties comme la colère et, du fait que les actions environnementales sont peu présentes, limitées et de nature plutôt individuelle.

La perception de l'environnement d'un individu joue également un rôle dans son comportement environnemental (Villemagne et al., 2017). Villemagne et al. (2017) se sont intéressés à leurs comportements environnementaux et ont mis en évidence cinq pratiques adoptées par ces individus. Tout d'abord il y a le maintien de la propreté que ces derniers assimilent au ramassage des déchets, à la tonte de la pelouse ou encore au maintien de la propreté de leurs animaux. Ensuite, si certains mentionnent ne pas être suffisamment informés sur les pratiques de recyclage, il semble que cette pratique soit adoptée et ce, par davantage de personnes que celles qui pratiquent le compostage. En effet, le compostage semble être une activité plus avancée. Lors de la recherche de Villemagne et al. (2017), certains participants mentionnent avoir été sensibilisés à la consommation responsable. Ainsi, certaines PFA achètent des produits biologiques et biodégradables, évitent le gaspillage ou encore tentent d'économiser de l'énergie. L'utilisation des transports en commun, du vélo ou de la marche pour se déplacer est également chose courante chez ces individus. Enfin, certaines personnes mentionnent cultiver une certaine relation avec la nature via l'entretien de leur jardin et de leurs animaux, les balades en pleine nature, la pêche ou encore le camping (Villemagne et al., 2017).

Toutefois, la situation économique des personnes à faible littératie représente parfois un frein à la consommation responsable puisqu'elles sont contraintes à acheter des produits non-écologiques, des voitures d'occasion plus polluantes, etc. (Villemagne et al., 2017). De même pour les individus qui utilisent les transports en commun, le vélo ou la marche pour se déplacer sont parfois contraints par manque d'économie pour se procurer une voiture. Au delà de la contrainte budgétaire, les freins à l'agir environnemental mentionnés par les personnes faiblement alphabétisées sont entre autres « un manque d'information; un manque de motivation et de l'indifférence; un manque de solidarité; une peur et une méfiance à l'égard des « puissants » ainsi qu'un manque d'argent » (Villemagne et al., 2017 : 12).

La littérature s'intéressant aux connaissances environnementales et à la compréhension des enjeux écologiques des personnes faiblement alphabétisées reste

encore très peu développée. Seuls Villemagne et al. (2017) ont mis en évidence les expériences, les conceptions, les points de vue, les intérêts des personnes à faible littératie envers l'écologie. Toutefois, la littérature précédemment exposée a mis en exergue l'importance des caractéristiques socio-démographiques et psychographiques de l'individu sur les comportements de consommation. C'est pour cette raison que la présente étude souhaite amener une autre dimension aux recherches de Villemagne et al. (2017) en apportant un regard plus ancré dans les expériences personnelles des individus.



## **Chapitre 2. Cadre Méthodologique**

Ce chapitre expose la méthodologie employée afin de parvenir à une compréhension approfondie de la réalité des consommateurs à faible littératie (CFL) au Québec, ainsi que de l'influence de leurs caractéristiques singulières sur la relation qu'ils entretiennent avec les enjeux de société tels que l'écologie. La première partie de ce chapitre expose l'approche respectueuse de la recherche déployée tout au long de cette étude. La deuxième partie a pour but d'expliquer les méthodes de collectes des données utilisées et le déroulement de cette étape de la recherche. Enfin, la troisième partie décrit le processus d'analyse des données recueillies.

### **2.1. Une approche respectueuse de la recherche**

Les précédentes études mettent en lumière toute la complexité de la recherche sur les personnes à faible littératie. C'est la raison pour laquelle cette étude requiert une compréhension approfondie de la réalité de ces individus. Cette réalité est intimement liée aux caractéristiques personnelles, sociales et contextuelles des personnes telles que leur situation financière, leurs expériences personnelles ou bien encore leur situation familiale. La relation qu'ils entretiennent avec leur faible alphabétisation et les stigmates qui y sont rattachés sont également à considérer. En effet, la gestion de leur identité et des sentiments négatifs issus des stigmates sur le marché va grandement impacter leurs pratiques de consommation comme par exemple leurs parcours de consommation, leurs processus décisionnels et leurs expériences de consommation (Adkins et Ozanne, 2005a; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Jae et DeIVecchio, 2004). Ces informations suggèrent donc de ne pas considérer les CFL comme un seul et même segment de consommateurs mais bien de les différencier selon la relation qu'ils entretiennent individuellement avec la société et plus particulièrement avec le marché (Stewart et Yap, 2020; Adkins et Ozanne, 2005 a et b). De plus, la situation économique trop souvent précaire des

personnes à faible littératie peut avoir un impact notable sur leurs pratiques de consommation quotidiennes (Charron, 2012).

Il est donc nécessaire d'être conscient de la réalité de ces personnes qui affichent des particularités cognitives, des processus décisionnels, des styles de compromis et des comportements d'adaptation distincts de ceux des personnes alphabétisées. Il est d'autant plus important que ces distinctions affectent la façon dont les CFL s'informent et répondent à leurs besoins en tant que consommateurs et interagissent avec les enjeux de société (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Villemagne, 2008).

### ***2.1.1. Les recherches sur les consommateurs à faible littératie, un sujet sensible ?***

Le terme « sujet sensible », ou « *sensitive research* » en anglais, a longtemps été attribué aux recherches portant sur des sujets « tabous ». Néanmoins, tous les sujets sensibles ne sont pas tabous (Condomines et Hennequin, 2013). Sieber et Stanley (1988 : 49, traduction libre) qualifient de « *socially sensitive research* » « les études pouvant avoir des conséquences ou des implications sociales, soit directement pour les participants de la recherche soit pour la catégorie d'individus représentée par la recherche. »<sup>14</sup>.

Dans le cadre de cette étude, les participants sont questionnés sur leur niveau de littératie et la façon dont cette caractéristique impacte leur quotidien et leur relation aux enjeux de société. Toutes ces questions font appel aux expériences personnelles des individus qui peuvent s'avérer délicates et générer des émotions fortes (e.g. stress, honte, embarras) pour ces personnes qui sont sujettes à ressentir de la honte face aux stigmates de la faible littératie et un désir de dissimuler leurs difficultés (Lee et Renzetti, 1990 ; Stewart et Yap, 2020 ; Adkins et Ozanne, 2005b). Le partage

---

<sup>14</sup> « Socially sensitive research refers to studies in which there are potential social consequences or implications, either directly for the participants in the research or for the class of individuals represented by the research. » (Sieber et Stanley, 1988 : 49)

du vécu et des expériences personnelles peut alors devenir un sujet sensible (Lee et Renzetti, 1990; Sieber et Stanley, 1988).

À la lumière de ces informations, il semble que la recherche portant sur les personnes à faible niveau de littératie constitue une recherche sur un sujet sensible aussi bien pour les participants que pour la chercheuse. En effet, il est important que la chercheuse trouve un équilibre entre la sensibilité envers son terrain de recherche et les émotions ressenties (Condomines et Hennequin, 2013). La présente recherche fait état de réalités très différentes de celles de la chercheuse. Les difficultés éprouvées par les personnes à faible littératie et leur histoire de vie peuvent parfois être très complexes et difficiles. C'est pour cette raison que la chercheuse a ressenti le besoin de solliciter le soutien de ses sphères professionnelle et personnelle (Condomines et Hennequin, 2013). Le caractère sensible de cette recherche a donc généré de nombreux questionnements théoriques et méthodologiques auxquels la chercheuse a tenté de répondre tout au long de cette étude grâce au maintien d'un esprit critique face à l'ensemble du processus de recherche.

Il convient que le respect des principes fondamentaux de la recherche avec les êtres humains (le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice) mis sur pied par l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC ou la Politique; Groupe en éthique du Canada, 2023) s'avère d'autant plus important qu'il s'agit d'une étude auprès d'une population sujette à la stigmatisation, à la marginalisation et à la vulnérabilité au sein de la société actuelle. Cependant, il est à ajouter que la présente étude souhaite intégrer des considérations éthiques supplémentaires aux principes directeurs précédemment nommés afin d'ajouter une autre dimension au respect de la dignité humaine (Groupe en éthique du Canada, 2023). Pour ce faire, la chercheuse s'appuie sur les dimensions de la recherche respectueuse (Tilley, 1998 ; Samaroo, Dahya et Alidina, 2013 ; Groupe en éthique du Canada, 2023).

### ***2.1.2. La recherche respectueuse pour l'étude d'un sujet sensible***

Pour Tilley (1998), la recherche respectueuse va au-delà des considérations éthiques précédemment citées. Cette approche implique une sensibilité au regard des individus et des contextes de recherche, bénéficiant aussi bien aux informateurs qu'à la chercheuse (Tilley, 1998). En effet, Tilley (1998) accorde une importance au principe de réciprocité de la recherche qui se doit d'être bénéfique pour l'ensemble des parties prenantes impliquées dans l'étude. La définition de Tilley (1998) nécessite donc une réflexion supplémentaire de la part de la chercheuse qui se doit d'être particulièrement alerte quant aux particularités de son terrain de recherche, à la manière dont elle l'aborde et aux personnes qui le composent et avec lesquelles elle collabore.

À leur tour, Samaroo, Dahya et Alidina (2013) élargissent la définition de Tilley (1998) au regard d'autres études qui tiennent compte des méthodologies de décolonisation (Smith, 1999 ; Wilson, 2008). Ces chercheurs intègrent le concept d'imputabilité (« *accountability* ») à la recherche respectueuse qui est composé de l'imputabilité rationnelle (« *relational accountability* ») et de la durabilité (« *sustainability* »).

L'imputabilité rationnelle comprend trois principes : le respect, la réciprocité et la responsabilité envers la recherche (Wilson, 2008). Les principes de respect et de réciprocité se retrouvent déjà dans les réflexions menées par Tilley (1998) et l'EPTC (Groupe en éthique du Canada, 2023). Cependant, en intégrant le concept d'imputabilité rationnelle à la définition de la recherche respectueuse, Samaroo, Dahya et Alidina (2013) ajoutent le concept de responsabilité. Ce dernier vient responsabiliser la chercheuse quant à son rôle et aux impacts potentiels de son travail durant l'entièreté de son projet de recherche. La chercheuse se doit d'entretenir un esprit critique continu sur son rôle et sa place en tant que chercheuse ainsi que sur la façon d'aborder sa recherche, son terrain de recherche et les personnes participant à l'étude. Ces sensibilités face à la recherche ont permis à la chercheuse de considérer

et de représenter au mieux les voix, les histoires, les cultures et les besoins des participants (Samaroo, Dahya et Alidina, 2013).

La deuxième dimension du concept d'imputabilité est celle de la durabilité de la recherche qui se réfère aux contributions et aux impacts d'un projet de recherche sur les participants (Samaroo, Dahya et Alidina, 2013 ; Wilson, 2008). Le principe de durabilité est d'autant plus fondamental dans le cadre de cette recherche sensible puisqu'il importe d'avoir une portée sociétale positive pour les personnes à faible niveau de littératie et de ne pas accentuer leur stigmatisation. La chercheuse a donc porté une attention particulière aux termes employés lors de cette recherche, aux méthodes choisies pour mener cette étude et aux impacts (positifs et négatifs) de l'ensemble de son projet.

En somme, ce mémoire adhère à l'approche respectueuse et bienveillante de la recherche telle que décrite par Tilley (1998) et Samaroo, Dahya et Alidina (2013). La chercheuse a donc mis un point d'honneur à ce que les informateurs soient traités avec tout le respect et les égards qu'elles méritent de façon à ce que leur valeur intrinsèque soit respectée (Groupe en éthique du Canada, 2023). Cette démarche a laissé place à de grandes réflexions méthodologiques, en commençant par le choix des méthodes de collecte de données qui ont été pensées de façon à rendre le processus de recherche le plus respectueux et adapté possible au terrain d'étude ciblé tout en maintenant une qualité d'analyse notable.

## **2.2. Choix de la méthode de collecte des données**

Cette section a pour but d'exprimer la réflexion de la chercheuse concernant les choix des méthodes de collecte de données adoptées pour mener ce projet de recherche sensible de façon respectueuse. Il convient d'appréhender des méthodes de collecte de données qui permettent de comprendre le rapport qu'entretiennent les personnes à faible niveau de littératie avec les enjeux de société tels que l'écologie ainsi qu'avec leur faible alphabétisation.

En ce sens, le cadre méthodologique suit deux objectifs. Le premier est de fournir un environnement bienveillant à l'informateur afin de pouvoir échanger en toute confiance sur sa réalité en tant que CFL dans la société et sur le marché actuel. Le deuxième objectif est d'offrir à la chercheuse un contexte favorable à l'accès à l'intimité des informateurs afin de comprendre leur relation avec le marché de consommation et plus spécifiquement les enjeux de société tels que les enjeux écologiques qui impactent les différents acteurs de ce marché.

Pour ce faire, la présente recherche s'est déroulée en deux phases. La première a été une phase préliminaire à la collecte de données qui a pris la forme d'observations participantes grâce à l'immersion à des fins de familiarisation entre la chercheuse et son terrain de recherche. Cette première phase a aidé à mettre en place la deuxième phase qui constitue la collecte de données de cette recherche via les entrevues individuelles.

### ***2.2.1. La méthode de l'observation participante comme immersion préliminaire***

Une dimension importante de la recherche respectueuse dans cette étude est la position de la chercheuse face à son terrain de recherche. La chercheuse doit faire preuve de sensibilité et accorder une attention particulière aux particularités des personnes qui le composent (Tilley, 1998). Toutefois, la chercheuse n'avait aucune connaissance de son terrain d'étude avant de commencer sa recherche. Malgré une large revue de littérature, des questionnements persistaient quant aux réalités actuelles des CFL, aux meilleures façons d'aborder le terrain de recherche, au processus de recrutement des CFL ou bien encore aux méthodologies à adopter pour répondre aux objectifs de la recherche. Bien qu'il faille garder une certaine naïveté et une ignorance dans la recherche afin de laisser place aux découvertes et afin d'éviter d'interpréter à tort les données récoltées, cette méconnaissance du terrain et des personnes qui le composent rendait la préparation de cette recherche plus complexe (Kozinets, Fischer et Belk, 2012). Il est ainsi apparu nécessaire pour la chercheuse d'avoir une connaissance plus approfondie de cet univers social lui

permettant ainsi de passer du statut d'« étrangère » à « familière » (Tilley, 1998 ; Samaroo, Dahya et Alidina, 2013).

C'est pourquoi plusieurs organismes communautaires travaillant auprès de personnes à faible littératie ont été sollicités pour collaborer avec la chercheuse. Deux centres d'alphabétisation sont devenus des partenaires au sein de cette étude et ont joué un rôle clé dans cette recherche. En effet, les nombreux échanges avec ces derniers ont permis à la chercheuse d'en apprendre davantage sur le monde de l'alphabétisation, des organismes communautaires et sur les réalités actuelles des CFL. Très rapidement, les employés des centres d'alphabétisation ont fait part à la chercheuse de l'importance de tisser un lien préalable avec les personnes à faible niveau de littératie. Grâce à ces discussions et à l'instar d'autres études, il semblait primordial de procéder à une phase d'exploration et de familiarisation avec le terrain étudié afin de mieux appréhender la suite du processus de recherche (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Adkins et Corus, 2009). Les centres partenaires ont alors proposé à la chercheuse de se rendre sur les lieux afin d'assister aux ateliers d'alphabétisation en tant que bénévole observatrice lui donnant ainsi un accès direct au terrain de recherche.

La chercheuse a donc employé l'observation participante et l'immersion au sein des deux centres communautaires (Hilgers, 2013). La méthode de l'observation consiste à regarder, à écouter, à questionner et à récolter des informations sur les comportements des participants et leurs interactions avec leur environnement (Lofland et al., 2022 ; Tétreault, 2014). Dans le cadre de cette étude, la chercheuse a mené ses observations au sein même des organismes partenaires lors des ateliers d'alphabétisation lui permettant de développer une sensibilité et une meilleure connaissance du phénomène étudié (Tétreault, 2014).

La méthode de l'observation participante suivait alors deux grands objectifs. Le premier consistait en la familiarisation de la chercheuse avec son terrain de recherche en vue de s'intégrer à ce dernier. Le deuxième objectif visait la

familiarisation des personnes apprenantes avec la chercheuse dans le but de tisser un lien de confiance nécessaire à l'étude des personnes à faible littératie. Ces deux grands objectifs convergeaient vers un but commun : permettre à la chercheuse de maintenir une approche respectueuse des différentes parties prenantes du terrain de recherche grâce à une meilleure compréhension de ce contexte social.

#### *2.2.1.1. Familiarisation et intégration de la chercheuse au terrain de recherche*

La méthode de l'observation participante est particulièrement intéressante lors d'études menées sur des aspects de l'existence humaine tels que la façon dont les individus définissent leur environnement et interagissent entre eux dans un certain contexte socioculturel (Jorgensen, 1989). En effet, les données récoltées grâce aux observations directes ou à travers les conversations informelles permettent à la personne observatrice participante de poursuivre un premier objectif : connaître davantage les réalités sociales et la complexité de son terrain (Jorgensen, 1989 ; Hilgers, 2013). Cette meilleure appréhension et intégration du collectif étudié par la chercheuse est possible dès lors qu'elle fait preuve d'une grande flexibilité, d'une ouverture d'esprit et d'une volonté de rendre sa présence la moins perturbante possible dans le but d'établir une relation de confiance avec les participants (Jorgensen, 1989 ; Bonner et Tolhurst, 2002). En effet, il est de l'intérêt de la chercheuse que les comportements des différentes parties prenantes du terrain de recherche restent les plus conformes possibles à ceux habituellement présents afin qu'elle puisse appréhender convenablement les pratiques sociales coutumières.

Pour que cela soit possible, la chercheuse a pris le rôle de participante observatrice c'est-à-dire que la chercheuse est considérée comme une paire mais, son statut d'observatrice est connu des personnes du milieu étudié (Martineau, 2005). Dans le cadre de cette étude, la chercheuse a été présentée aux personnes apprenantes par les formateurs des centres partenaires comme une bénévole au sein de la structure et une étudiante à la maîtrise effectuant une recherche sur les personnes à faible niveau de littératie dans les centres d'alphabétisation. La particularité de la présentation

résidait dans le rôle de bénévole de la chercheuse qui rendait sa présence active dans le processus d'observation. En effet, la chercheuse a mené ses observations sur une période prolongée puisqu'elle a pu se rendre plus d'une trentaine de fois dans les centres partenaires sur une période de 4 mois. En plus de la familiarisation de la chercheuse à son terrain de recherche, l'observation participante lui a donc permis de s'intégrer à cet univers social (Peneff, 1996 ; Hilgers, 2013).

Il est à ajouter que la chercheuse a vécu une réelle immersion au sein d'un des deux centres partenaires puisqu'elle y a assuré des ateliers de lecture durant 6 semaines. Cette immersion lui a donné accès aux codes, aux normes et aux pratiques internes, plus ancrés et connectés au terrain de recherche (Jorgensen, 1989 ; Peneff, 1996). En effet, la chercheuse a pu être en contact direct avec les représentations, les pratiques, les préoccupations et la compréhension du monde des personnes à faible littératie (Hilgers, 2013). De plus, l'observation participante a aidé à appréhender plus facilement le type de langage utilisé, la dynamique de groupe au sein des ateliers dans les centres d'alphabétisation et la réaction des participants face aux sujets abordés. La chercheuse s'est vu développer une plus grande sensibilité quant aux difficultés éprouvées par les personnes à faible littératie et obtenir quelques informations supplémentaires sur les particularités de chaque individu (Tétreault, 2014).

On remarque donc que la méthodologie employée à ce stade de la recherche a été caractérisée par une implication personnelle importante de la part de la chercheuse qui a participé pleinement au contexte social étudié et a interagit directement avec les participants potentiels dans le but de s'intégrer à l'environnement de ces individus et de développer une sensibilité à leur égard (Tétreault, 2014). Tout au long de cette recherche et à cette étape tout particulièrement, la chercheuse a tenté d'adopter une posture d'apprenante face à son terrain de recherche. De cette manière, la chercheuse a laissé place à la découverte d'un nouveau milieu social avec toute l'imprévisibilité que cela peut générer. En effet, elle s'est donné la chance de découvrir quelque chose qu'elle ne connaissait pas (Bourdieu et Collier, 1988). Toutefois, pour que ces

observations soient fructueuses et utiles, la chercheuse est restée vigilante et sensible aux événements survenus durant ses visites (Hilgers, 2013).

#### *2.2.1.2. Familiarisation des participants potentiels avec la chercheuse et gain de confiance*

Au-delà de la familiarisation de la chercheuse à son terrain de recherche et son intégration au sein du collectif étudié, la méthode de l'observation participante avait pour objectif de tisser un lien de confiance avec les personnes apprenantes qui constituent des participants potentiels à la recherche.

La présence répétée de la chercheuse et les relations qu'elle a entretenues avec les personnes apprenantes à travers le bénévolat, les discussions informelles et les activités partagées ont permis à ces individus de se familiariser avec la chercheuse et de tisser une confiance mutuelle. L'intérêt de la chercheuse bénévole à comprendre la réalité des personnes apprenantes, à apprendre à les connaître et à les aider grâce au bénévolat a permis de mettre en confiance les personnes apprenantes qui se sont senties considérées avec bienveillance et respect. La chercheuse a très rapidement reçu des confidences et des informations personnelles par les personnes apprenantes elles-mêmes qui souhaitaient lui partager et lui raconter des moments de vie.

Enfin, il était important pour la chercheuse d'amoindrir au maximum les jeux de pouvoir pouvant intervenir dans les échanges sociaux. Cette prise de contact préalable grâce à l'observation a ainsi aidé à diminuer l'écart entre le rôle de chercheuse et celui de personne participante lors de la collecte de données puisque les personnes apprenantes avaient déjà été amenées à discuter avec la chercheuse durant ses heures de bénévolat.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation participante ne constituait pas une collecte de données en tant que telle. En effet, aucune utilisation n'a été faite dans le mémoire des éléments observés durant les visites de la chercheuse dans les centres

partenaires. Les observations et l'immersion de la chercheuse au sein du terrain de recherche ont suivi une démarche respectueuse envers les participants et ont tenté d'apporter un soutien méthodologique pour les prochaines étapes du présent projet de recherche. En effet, cette étape préliminaire fut fondamentale pour cette recherche qui s'est formée sur des méthodes de recherche qualitatives nécessitant un climat propice aux échanges organiques, sincères et authentiques.

### ***2.2.2. La recherche qualitative***

Selon plusieurs auteurs, la recherche qualitative permet la mise en lumière de la perspective du consommateur, ainsi que comprendre un phénomène et générer des insights pour l'expliquer (Spiggle, 1994). En effet, la recherche qualitative permet d'accéder à des données très riches en informations grâce au nombre de détails qui peuvent émaner des discussions avec les participants (Belk, Fischer et Kozinets, 2013; Kohn et Christiaens, 2014). Ces échanges permettent également de contextualiser l'ensemble des informations recueillies habilitant la chercheuse à distinguer les réponses des informateurs en fonction de leurs caractéristiques (i.e. caractéristiques sociales, personnelles, culturelles, etc.) (Belk, Fischer et Kozinets, 2013).

Il est important de rappeler que la démarche respectueuse suivie pour cette étude nécessitait d'aborder avec bienveillance les particularités des personnes étudiées et d'adopter des méthodes qui abondent les objectifs précédemment cités. En effet, il s'agit d'une étude portant sur des individus ayant des capacités plus limitées en matière de littératie. Cette réalité est telle qu'elle limite les choix méthodologiques à des méthodes qui ne font pas usage de la lecture et de l'écriture de façon à ne pas confronter directement les personnes à faible niveau de littératie à leurs déficiences en matière de lecture, d'écriture et d'interprétation des écrits (Wallendorf, 2001). Cela est d'autant plus important qu'il ne s'agit pas d'une caractéristique que la présente recherche souhaite évaluer. La recherche qualitative présente alors un large choix de méthodes de collecte de données pouvant s'administrer oralement et

permettant ainsi aux informateurs de ne pas être confrontés directement à leur faible niveau en lecture et en écriture.

En raison des limites exposées et au regard des recherches précédemment menées, la recherche qualitative semblait être un choix judicieux pour atteindre les objectifs de cette recherche sensible (Lambrechts, 2014). En effet, il apparaît que la majorité des études portant sur les personnes à faible niveau de littératie font usage de la recherche qualitative en vue des particularités de ces individus (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Gau et Viswanathan, 2008; Mishra et Verma, 2022). De plus, les méthodes associées à la recherche qualitative permettent de récolter des informations personnelles sur les répondants et d'obtenir leurs ressentis et leur vécu quant aux thématiques abordées avec eux. Lors de ce projet de recherche, la chercheuse a tenté de comprendre et de décrire un phénomène, une expérience vécue et des perceptions. Il n'a en aucun cas été question de faire la démonstration d'une quelconque théorie (Kohn et Christiaens, 2014). C'est pour cette raison que les méthodologies abordées tout au long de cette étude se sont appuyées sur une démarche ancrée dans l'expérience de la personne participante. Il convient dès lors de choisir les méthodes de collecte de données, adaptées aux objectifs de la recherche, qui permettront de répondre convenablement aux questions sur lesquelles s'établit cette étude.

### ***2.2.3. L'entrevue individuelle semi-dirigée***

Les entrevues en profondeur permettent d'enrichir la compréhension d'un phénomène tout en tenant compte du cadre de référence des participants (Thompson, 1997). Elle constitue un moyen intéressant d'obtenir des informations complémentaires aux réponses de la personne informatrice lorsque celle-ci se déroule dans leur environnement naturel (Kohn et Christiaens, 2014). De plus, la flexibilité du guide d'entrevue qui accompagne une entrevue semi-dirigée donne l'opportunité à la chercheuse d'approfondir les réponses des participants grâce à des questions complémentaires. Le format ouvert de ces questions et leur contenu peut

alors donner lieu à des discussions inattendues qui deviennent riches en informations et en détails et qui peuvent faire émerger des pistes de réflexion nouvelles et inexplorées (Deslauriers et Kérisit, 1997; Kohn et Christiaens, 2014; Tilley, 2019).

La richesse des informations est alors possible grâce à cette méthode de collecte de données qui permet d'instaurer un climat propice aux échanges et au partage. Effectivement, l'entrevue individuelle permet d'établir un lien de confiance et de créer un contact étroit entre la personne participante et la chercheuse (Belk, Fischer et Kozinets, 2013). D'après Gillham (2000), les entretiens en face-à-face sont préférables lorsque la confiance est nécessaire entre les deux interlocuteurs. Ce lien de confiance est d'autant plus nécessaire qu'il s'agit d'une étude auprès d'une population potentiellement stigmatisée et pour laquelle il peut être parfois difficile d'exprimer leurs difficultés (Adkins et Corus, 2009).

Il est donc important de considérer l'interaction sociale présente lors de l'entrevue semi-dirigée entre la chercheuse et la personne participante. Toutefois, les CFL sont potentiellement sujets à ressentir des émotions négatives et un sentiment d'inconfort face à la nouveauté et lors d'interactions sociales (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Gau et Viswanathan, 2008). Ces dernières peuvent représenter un stress émotionnel chez les CFL qui peuvent tendre à fuir la confrontation avec autrui et les situations nouvelles (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). C'est pourquoi il est d'autant plus important d'instaurer un climat de confiance laissant place à une plus grande honnêteté et transparence dans les réponses des participants. Ainsi, le climat de confiance s'est établi dès les premiers contacts entre la chercheuse et les individus lors des observations préliminaires, favorisant ainsi la familiarisation mutuelle des deux parties prenantes.

De plus, l'entrevue individuelle donne l'opportunité d'accéder à une grande proximité avec l'informateur, lui permettant d'exprimer ses opinions et de dévoiler son vécu personnel sans possibilité de se comparer à autrui ou bien d'être intimidé par les réponses d'autres participants (Thompson, Locander, et Pollio, 1989). Grâce

à cette méthode de collecte de données, la personne participante obtient un rôle de consultant qui informe la chercheuse de son propre vécu, de ses ressentis ainsi que de sa vision du monde et de ce qui l'entoure (McCracken, 1988; Thompson, Pollio et Locander, 1994).

En somme, la méthode de l'entrevue individuelle a permis de répondre à notre volonté de donner une voix aux participants et à leurs expériences vécues afin de comprendre leurs perceptions de leur environnement ( McCracken, 1988; Thompson, Locander, et Pollio, 1989 ; Thompson, Pollio et Locander, 1994; Belk, Fischer et Kozinets, 2013). De plus, les réponses apportées par cette méthode de collecte de données, aux difficultés présentes lors d'une recherche sur les CFL, abondent en ce sens et font de l'entrevue individuelle semi-dirigée une méthode pertinente de la recherche qualitative pour obtenir un grand nombre d'informations et pour répondre convenablement aux critères de la présente recherche (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Gau et Viswanathan, 2008; Adkins et Corus, 2009).

Toutefois, avant de mener les entrevues individuelles, il est important de déterminer certaines modalités de l'étude afin de répondre convenablement aux questions de la présente recherche. Les prochaines sections permettent d'identifier les critères de sélection des participants, la méthode de recrutement utilisée et l'échantillon des informateurs.

#### ***2.2.4. Les critères de sélection des participants***

Dans le cadre de cette étude qualitative, les participants sont les sources d'informations auxquelles nous avons recours. Il convient donc d'établir certains critères de sélection des informateurs afin d'obtenir une certaine hétérogénéité des profils d'individus mais également une adéquation avec les objectifs de la présente recherche. Les participants ont été recrutés de façon non aléatoire, sur les critères suivants.

#### *2.2.4.1. Le niveau de littératie de la personne*

Compte tenu du contexte de l'étude, le premier critère de sélection des participants est leur niveau de littératie.

Malgré le développement d'une conception riche et complexe de la littératie, la façon de déterminer le seuil de la faible littératie ne semble pas évidente. En effet, on a pu constater qu'il est aujourd'hui question de parler de littératie sous la forme d'une pratique sociale et donc de contextualiser les compétences des individus afin de rendre compte de toute la complexité du contexte social dans lequel s'effectuent les pratiques d'alphabétisation. Les conceptions les plus avancées de la littératie impliquent donc de l'aborder sous la forme d'un continuum de compétences (Wallendorf, 2001).

Cependant, une fois rendu dans l'opérationnalisation de la recherche, on constate que les chercheurs adoptent une conception plus restreinte et plus fonctionnelle de la littératie, en axant la définition de la littératie sur les compétences en alphabétisation des individus. De nombreuses études vont en effet se fier au nombre d'années de scolarisation de la personne (Adkins et Ozanne, 2005 a et b; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Bernardes et al., 2021). D'autres vont plutôt se référer aux niveaux de littératie présentés par les enquêtes nationales et internationales sur les compétences en alphabétisation des adultes telles que l'Enquête Nationale sur l'Alphabétisation des Adultes (ENAA; Jae et DelVecchio, 2004) ou encore l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA; Stewart et Yap, 2020). Dans le cas de l'ENAA, les personnes à faible littératie sont identifiées dans les recherches comme les individus avec des niveaux de lecture et d'écriture équivalent ou en dessus de la 6ème année scolaire (Jae et DelVecchio, 2004). Dans le cas de l'EIAA, les personnes à faible littératie sont identifiées comme les individus ayant un niveau égal ou inférieur au niveau 3 de l'EIAA<sup>15</sup> (Stewart et Yap, 2020). Dans l'ensemble des cas, il s'agit de faire principalement l'état du

---

<sup>15</sup> Le niveau 3 de l'EIAA équivaldrait au niveau 3 du PEICA discuté à la section 2.2.4.1.

niveau de compétences en lecture et en écriture de l'individu de manière isolée de toute pratique sociale.

Cette définition fonctionnelle de la littératie est également présente au sein des organismes en alphabétisation (Fingeret, 1992). Après plusieurs discussions avec les deux centres d'alphabétisation partenaires, il s'avère qu'aucun test formel n'est présenté aux personnes apprenantes souhaitant intégrer les ateliers d'alphabétisation. Lorsqu'une personne intègre un de ces deux centres, une rencontre lui est proposée afin de constater le niveau de scolarisation atteint, d'évaluer ses difficultés en lecture, en écriture, en compréhension et en calcul et enfin, de connaître ses ambitions et ses motivations pour entamer une démarche d'alphabétisation. De cette façon, les centres d'alphabétisation peuvent proposer un accompagnement adapté aux besoins de la personne, à ses envies et à ses motivations en tenant compte des ressources de l'organisme. Cette évaluation informelle ne peut permettre de déterminer avec exactitude le niveau de littératie de la personne. Toutefois, il est certain que les services offerts par les centres d'alphabétisation sont adaptés aux personnes ayant un faible niveau d'alphabétisation qui s'accompagne souvent d'une faible scolarisation. Selon les centres partenaires, il conviendrait de dire que la plupart des personnes apprenantes qui fréquentent ces structures ont un niveau de littératie équivalent ou inférieur au niveau 2 de l'OCDE. Dans certains cas, des personnes pourraient atteindre un niveau de littératie équivalent au niveau 3 selon les critères du PEICA (Statistique Canada, 2013), ce qui pourrait s'expliquer par leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs expériences de vie et leur relation à l'alphabétisation.

Compte tenu de la réalité du terrain de recherche, il semble inévitable de se baser sur les compétences en alphabétisation des individus, c'est-à-dire sur le savoir-lire, le savoir-écrire et le savoir comprendre. Il s'agit ici de la littératie en tant que tâche de Fingeret (1992). Dans le cadre de cet écrit, les termes « personne ou consommateur à faible alphabétisation, faiblement alphabétisé ou peu alphabétisé » seront employés de manière interchangeable pour désigner l'individu qui ne sait pas

suffisamment lire, comprendre et écrire pour fonctionner au quotidien et qui éprouve de la difficulté à effectuer certaines tâches de base comme la complétion d'un formulaire, l'écriture d'une lettre ou encore la prise de rendez-vous.

#### *2.2.4.2. Hétérogénéité des profils des personnes à faible littératie*

La présente étude cherche à obtenir une hétérogénéité des profils des participants et ce, à plusieurs niveaux.

Un premier critère important est celui du nombre d'années durant lequel les personnes ont suivi un programme d'alphabétisation. En effet, le simple fait d'avoir recours à une formation en alphabétisation place l'individu dans une démarche évolutive de résolution des problématiques vécues. Cette caractéristique impacte directement les expériences de consommation des CFL (Adkins et Ozanne, 2005 a et b). C'est pourquoi il convient de recruter des participants ayant commencé leur démarche d'alphabétisation il y a quelques années et des personnes l'ayant tout juste entamée.

Ensuite, il en va de la nature de la langue française pour le participant, à savoir s'il s'agit de sa langue natale ou d'une langue seconde. La présente étude ne tient pas compte des personnes en francisation. En effet, il est primordial de différencier les personnes qui sont considérées comme faiblement alphabétisées dans un pays où la langue nationale n'est pas leur première langue ou même leur langue parlée (ex : plusieurs expatriés peuvent vivre dans un pays sans en parler la langue d'usage) (Viswanathan et al. 2010). Leur faible alphabétisation serait vécue différemment de celle des personnes à faible littératie évoluant dans leur pays d'origine ou dans un pays où la langue parlée est aussi leur langue première (Viswanathan, Rosa, et Harris, 2005; Viswanathan et al. 2010). C'est pour cette raison que la chercheuse a porté une attention particulière à ce que les participants parlent français et aient passé une grande période de leur vie dans un environnement francophone. Dans le cas des personnes natives d'un pays francophone et dont la première langue est le français, il était important que leur littératie en français soit faible. Il en va de même pour les

personnes originaires d'un pays non-francophone et dont la langue maternelle n'est pas le français, c'est-à-dire que la personne connaît une faible littératie en français. Cependant, il était important que les individus dans le deuxième cas de figure aient également une faible alphabétisation dans leur langue maternelle. Il est question ici de personnes en alpha-francisation qui représentent les individus qui sont peu ou pas alphabétisés dans leur langue maternelle et dans la langue française et qui possèdent alors une faible littératie.

La chercheuse s'est également assurée d'obtenir une diversité d'origines dans les profils des participants. Plus particulièrement, il était souhaitable de recruter des personnes qui ont grandi dans des pays développés soumis à la loi sur l'instruction obligatoire (i.e. le Québec) et des pays en voie de développement dans lesquels la scolarisation n'est pas obligatoire ou non accessible à tous et toutes (i.e. Afrique de l'Ouest). La relation qu'un individu entretient avec le marché, la société et ses enjeux pourrait différer si l'intégration sociale, professionnelle, personnelle et culturelle n'est pas fonction du niveau de littératie de la personne.

Il est à ajouter que l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme et le PEICA considèrent seulement les personnes de plus de 16 ans dans la mesure de la faible littératie (Statistique Canada, 2013; Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, s. d.). Cependant, la sélection des participants a été restreinte aux individus de 18 ans et plus afin de faciliter les démarches concernant la collecte de données. La sélection de personnes majeures permet de s'entretenir directement avec les participants durant l'entièreté du processus de recherche puisqu'ils sont libres de leurs décisions évitant toute démarche supplémentaire avec leur potentielle personne responsable légal. D'autre part, il convient de rappeler que la présente étude s'intéresse aux expériences de consommation des individus et à la relation qu'ils entretiennent avec la société et ses enjeux. Le partage de leurs expériences de consommation implique donc que les participants effectuent elles-mêmes leurs décisions d'achats. Au regard de certaines études (Adkins et Ozanne, 2005 a et b), il est possible que certains participants mettent en place des stratégies d'évitement

les amenant à déléguer l'acte d'achats à leur entourage. Auquel cas, il sera intéressant d'essayer de comprendre le processus de décision d'achat en amont de l'acte d'achat et la relation que ces personnes entretiennent avec les produits qu'elles consomment. C'est pour cette raison que la présente recherche souhaite représenter une diversité au niveau de l'âge des participants qui pourraient avoir une influence sur leurs décisions d'achat, leur rapport à leur démarche d'alphabetisation et aux enjeux de société tels que l'écologie (François Lecompte et Valette-Florence, 2006; Cerbelle, 2013; Joseph et Mailhot, 2018; Gnoufougou, 2021).

### ***2.2.5. Le recrutement des participants***

Les particularités des CFL rendent la diffusion d'une annonce de recrutement classique peu efficace et requièrent donc de trouver des canaux de communication pouvant atteindre directement les individus recherchés. À l'instar d'autres études sur les CFL, la collaboration avec des centres d'alphabetisation a eu lieu afin de procéder au recrutement des participants (Adkins et Ozanne, 2005b; Gau et Viswanathan, 2008; Adkins et Corus, 2009). Il a ainsi été convenu avec les centres partenaires que la chercheuse procéderait à plusieurs observations participantes en amont de la présentation du projet. Comme évoqué précédemment, ces observations ont permis aux personnes apprenantes de se familiariser avec la chercheuse et de tisser une relation de confiance avec cette dernière. Cette construction du lien de confiance entre la chercheuse et les personnes apprenantes avait pour but de diminuer leur stress au moment de la présentation du projet et de leur permettre de se sentir assez à l'aise pour poser leurs questions concernant la présente étude. Il convenait également pour la chercheuse de se familiariser avec le langage clair employé avec les personnes apprenantes afin d'adapter la forme de la présentation du projet. Avant de procéder à cette étape, les organismes partenaires ont aiguillé la chercheuse sur les plages horaires les plus adaptées pour approcher la population recherchée selon les critères de sélection précédemment mentionnés.

La chercheuse a ainsi présenté son projet de recherche lors de plusieurs ateliers d’alphabétisation de façon à atteindre le maximum de participants potentiels. Les individus ont été informés des objectifs de la recherche ainsi que des modalités de confidentialité, d’anonymat et de processus d’entrevue. Afin d’assurer une bonne divulgation des informations et une bonne compréhension du projet par les personnes apprenantes, la chercheuse était accompagnée d’une ou plusieurs personnes du centre d’alphabétisation. Il est arrivé qu’elles suspectent des incompréhensions de la part des personnes apprenantes et ont ainsi pu aider la chercheuse à clarifier certains propos. Cette présence familière pour les personnes apprenantes a également permis d’assurer un climat agréable et moins stressant pour les personnes apprenantes.

Une période de questions a suivi la présentation du projet à la suite de laquelle la chercheuse a transmis un formulaire de recrutement simplifié (Annexe 2). Après s’être assuré que les personnes apprenantes aient bien compris l’objet de la demande, la chercheuse est restée en retrait pour ne pas imposer une certaine pression à la participation. Les employés du centre présents à ce moment-ci ont pu aider certaines personnes à remplir le formulaire. Toutes les personnes présentes à la présentation ont dû remplir le formulaire leur permettant d’indiquer leur volonté ou non de participer à l’étude, rendant le processus de recrutement plus anonyme.

Afin de rester cohérent dans cette démarche et de convenir au terrain de recherche, la prise de rendez-vous s’est faite de façon organique et les personnes apprenantes intéressées à participer ont été invitées à convenir d’une date de rencontre directement avec la chercheuse durant ses heures de bénévolat dans le centre. Il est arrivé que deux personnes ne soient pas venues voir la chercheuse afin de planifier sa rencontre. La chercheuse a pris le soin d’aller confirmer avec elle son envie de participer et alors de convenir d’une date d’entrevue.

Sur un total de 15 personnes apprenantes sollicitées dans les deux centres, 9 ont accepté de participer à l’entrevue. Aucune justification n’a été demandée aux

personnes ne souhaitant pas participer. Sur les 9 personnes participantes potentielles, 8 entrevues individuelles semi-dirigées ont pu avoir lieu. Une des participantes n'a pas pu se rendre à l'entrevue pour des raisons personnelles et la reprise de cette entrevue n'a pas pu se faire. Enfin, une des entrevues a dû être écourtée en raison d'un impératif de la personne participante. Les données récoltées de ladite entrevue ont donc été utilisées afin de soutenir et apporter certaines nuances aux résultats trouvés. Néanmoins, par respect pour la personne participante, et par souci de validité des données, la chercheuse n'a pas pu procéder à une analyse approfondie des données récoltées.

L'échantillon final est composé de sept femmes et un homme âgés de 40 ans à 71 ans. Cette surreprésentation de femmes s'explique du fait que sur les 15 personnes apprenantes sollicitées seulement deux étaient des hommes. Dans cet échantillon, 3 personnes sont d'origine canadienne et 5 personnes sont issues de l'immigration. En date de l'étude, 2 personnes étaient mariées et 6 personnes étaient célibataires dont 2 personnes divorcées et une personne veuve. En ce qui concerne le niveau de scolarité, une personne n'a jamais été scolarisée, tandis que 4 personnes ont été à l'école jusqu'au primaire et 3 jusqu'au secondaire.

Le Tableau 2 à la page suivante présente les profils des 8 informateurs ayant participé à l'étude. Il est à noter que des pseudonymes ont été attribués à chacune des personnes afin de conserver leur anonymat.

**Tableau 2. Profils des informateurs et informatrices**

<b>Prénom fictif</b>	<b>Genre</b>	<b>Tranche d'âge</b>	<b>Lieu d'origine (langue maternelle)</b>	<b>Arrivé au Canada</b>	<b>Situation familiale</b>	<b>Profession, Occupation</b>	<b>Niveau de scolarité atteint à l'école</b>	<b>Durée de participation dans le centre d'alphabétisation</b>	<b>Niveau de littératie</b>	<b>Niveau de conscience écologique (Freire, 1971)</b>
Elizabeth	F	[55 à 59 ans]	Canadienne (français)	-	Divorcée, 3 enfants	Sans emploi	Secondaire 2	8 ans	Niveau 1	Aucune
Béatrice	F	[45 à 49 ans]	Canadienne (français)	-	Célibataire	Sans emploi	Secondaire 2	10 mois	Niveau 1	Niveau 1 (Magique)
Charlie	F	[55 à 59 ans]	Canadienne (français)	-	Célibataire	Bénévole	6ème année	15 ans	Niveau 1	Niveau 1 (Magique)
Roger	H	[60 à 64 ans]	Amérique du Nord (Espagnol)	Il y a plus de 50 ans	Célibataire	Bénévole	Secondaire 5	11 ans	Inférieur à 1	Niveau 1 (Magique)

Flora	F	[70 à 74 ans]	Amérique du Nord (Français)	Plus de 40 ans	Célibataire , 2 enfants	Temps partiel	5ème année	10 mois	Niveau 2	Niveau 2 (Naïve)
Maria	F	[65 à 69 ans]	Amérique du Nord (Espagnol)	Plus de 40 ans	Marié,	Retraité	6ème année	7 ans	Niveau 2	Niveau 2 (Naïve)
Aminata	F	[55 à 59 ans]	Afrique de l'Est (Français et dialecte africain)	Plus de 15 ans	Célibataire , 3 enfants	Sans emploi	Elle n'a pas été à l'école	5 ans	Niveau 1	Aucune
Jeanne	F	[40 à 44 ans]	Afrique de l'Ouest (Français et dialecte africain)	4 ans	Marié, 2 enfants	Sans emploi	1ère année	10 mois	Niveau 1	Niveau 1 (Magique)



### ***2.2.6. L'éthique de la recherche***

Une grande importance a été accordée aux considérations éthiques lors de la conception de l'étude, de la phase de collecte des données et de l'analyse des données. Tout d'abord, la présente recherche a obtenu l'autorisation éthique du comité éthique à la recherche (CER) de HEC Montréal. Pour obtenir cette validation éthique, une attention particulière a été portée au consentement libre et éclairé des participants et à leur anonymat. De plus, la présente étude portant sur la recherche avec des êtres humains est soumise à l'Énoncé de Politique des Trois Conseils (EPTC ou la Politique) (Groupe en éthique du Canada, 2023). L'EPTC laisse émerger trois principes directeurs afin d'assurer le respect de la dignité humaine : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Groupe en éthique du Canada, 2023).

Le principe de respect de la personne implique le maintien de l'autonomie des informateurs durant l'entièreté du processus de recherche grâce à une sollicitation d'un consentement libre, éclairé et continu (Groupe en éthique du Canada, 2023). Pour ce faire, l'ensemble des participants a reçu les informations nécessaires à la bonne compréhension des particularités du projet de recherche afin qu'elles puissent donner un consentement verbal libre, éclairé et constant (Tilley 2019 : 81). Une première description du projet de recherche a été faite aux personnes apprenantes lors du processus de recrutement et un rappel des informations a été effectué avant d'entamer l'entrevue avec les participants. Une attention particulière a été portée à la liberté et la volonté de participer des informateurs. Ces dernières pouvaient se retirer du processus de recherche, demander de plus amples informations, prendre un temps de pause ou apporter des modifications à leur témoignage en tout temps (Belk, Fischer, Kozinets, 2013; Tilley, 2019; Groupe en éthique du Canada, 2023). Ainsi, le consentement oral s'est traduit par un enregistrement vocal de l'accord des participants à commencer l'entrevue (Tilley, 2019).

Dans le cadre d'une recherche auprès de personnes en situation de précarité financière, offrir une compensation financière pourrait les inciter à participer alors qu'elles ne le désirent pas réellement (Tilley, 1998). Or, il est primordial de recueillir une participation désirée. C'est pourquoi aucune compensation d'aucune nature n'a été proposée en échange de la participation des informateurs.

En ce qui concerne le principe de préoccupation pour le bien-être, une attention particulière a été portée à la recherche d'un équilibre entre les avantages et les risques potentiels pour les informateurs suite à leur participation à cette étude (Groupe en éthique du Canada, 2023). En effet, il est important que l'existence de cette recherche valorise les participants et n'accentue pas la stigmatisation de la faible littératie. Cette préoccupation a donné lieu à un haut niveau de confidentialité et de contrôle des renseignements personnels (Groupe en éthique du Canada, 2023) permettant aux informateurs d'appréhender sereinement leur participation à l'étude, sans peur ni crainte d'être identifiés à la lecture de ce présent écrit.

Chaque entrevue individuelle a fait l'objet d'un enregistrement audio permettant la retranscription des réponses des informateurs sur un format écrit électronique. La présente recherche, de par le caractère sensible de son sujet, requiert d'assurer un haut niveau de confidentialité et d'anonymat aux participants. Les participants ont alors été informés des modalités d'utilisation de ces données, à savoir que seuls la chercheuse et le directeur de mémoire y ont accès, et ce, à des fins académiques et managériales uniquement. De plus, les informations personnelles permettant d'identifier la personne participante comme le prénom a été remplacé par un pseudonyme (Tilley, 2019) et seule la chercheuse a accès aux données confidentielles. Ces pseudonymes ont été attribués aléatoirement par la chercheuse. De la sorte, les risques d'identification et de discrimination des participants sont alors éliminés. De la même manière, aucune information probante n'a été divulguée concernant les organisations qui ont gracieusement collaboré afin de mener la présente étude. Cela assure donc un haut niveau d'anonymat externe. Enfin, le matériel de recherche tel que les enregistrements numériques et les transcriptions

codées sont conservés dans un dispositif de stockage numérique chiffré avec un mot de passe durant les cinq prochaines années. Les mesures mises en place afin d'assurer un haut niveau d'anonymat aux participants font partie du respect de la dignité humaine en se préoccupant de leur bien-être (Groupe en éthique du Canada, 2023) non seulement lors de l'entrevue, mais également tout au long du processus auquel elles ont accepté de participer.

Les deux principes précédents donnent lieu au troisième, celui de justice. Ce dernier garantit un respect et des préoccupations similaires à l'ensemble des participants durant l'entièreté de l'étude (Groupe en éthique du Canada, 2023).

### ***2.2.7. Le déroulement des entrevues***

Afin de respecter les contraintes et les particularités des participants, il a été convenu que les entrevues aient lieu directement dans les établissements partenaires. Premièrement, le centre d'alphabétisation représente un environnement familier et bienveillant pour les individus participants leur permettant de diminuer le stress qu'auraient pu ressentir certains d'entre eux à l'idée de se rendre dans un nouvel environnement, d'effectuer un déplacement qu'ils ne connaissent pas et d'être éventuellement confrontés à leur faible littératie. Deuxièmement, bien qu'elle n'ait pas été nécessaire, la présence des formateurs des centres aurait pu être sollicitée durant l'entrevue en cas de besoin de la personne participante.

Au total, 7 entrevues sur 8 se sont déroulées dans les organismes partenaires. Une seule entrevue n'a pas pu se faire dans les mêmes conditions en raison de la fermeture officielle des centres d'alphabétisation durant la saison estivale. Les entrevues ont une durée moyenne de 2h15, allant de 1h17 à 3h10.

La première étape de l'entrevue consistait à briser la glace et à établir un climat de confiance entre la chercheuse et l'informateur en commençant la discussion par une conversation informelle. Une fois la prise de contact effectuée, l'ensemble du processus d'entrevue a été rappelé au participant, à savoir l'objectif de l'étude, le

déroulement de l'entrevue, la possibilité d'arrêter l'entrevue en tout temps, les modalités d'enregistrement et d'utilisation des données, les principes de confidentialité et d'anonymat, suivi du recueil du consentement oral de l'informateur. Par la suite, la chercheuse a pu démarrer son entrevue en suivant les thèmes et les questions contenus dans le guide d'entrevue.

Les entrevues ont été conçues de façon à pouvoir comprendre et approfondir les perceptions des participants à l'égard de leurs expériences personnelles laissant cette perspective valoir sur les attentes de la chercheuse (Polkinghorne, 1989 cité dans Stern, Thompson et Arnould, 1998 ; Thompson, Locander, et Pollio, 1989). La flexibilité et l'ouverture de l'entrevue semi-dirigée, grâce au dialogue entre la chercheuse et les participants, permettent d'obtenir des récits sur les expériences des informateurs (Thompson, Locander, et Pollio, 1989). De cette manière, l'informateur peut mener l'entretien dans la direction où elle le souhaite grâce à un guide qui laisse place à des réponses inattendues, des questions complémentaires et des avenues inexplorées (Thompson, Locander, et Pollio, 1989).

Tout au long de l'entrevue, la chercheuse a agi en tant que guide puisqu'il est de son rôle d'aller questionner l'informateur sur des propos pertinents qui ont pu être évoqués, de clarifier les questions ou de relancer la discussion au besoin et de s'assurer que les sujets abordés ne divergent pas de l'objectif de la recherche. Toutefois, la flexibilité dont fait preuve une entrevue individuelle donne la priorité à la narration de l'informateur pouvant ainsi faire varier la durée et le contenu de la discussion. Cette méthode a donc été valorisée pour la profondeur et la richesse des récits des participants qu'il est possible d'obtenir et le caractère inattendu que ces récits peuvent incarner (Arsel, 2017; Tilley, 2019).

Le guide d'entrevue reflétait également cette démarche puisqu'il constituait une ligne directrice sur les thématiques à aborder durant la rencontre avec la personne participante tout en laissant place à la discussion et à l'exploration de nouvelles avenues. Pour ce faire, les questions principales ont été formulées de façon à ce que

les individus décrivent des situations spécifiques dans le but de faire émerger des souvenirs d'expériences personnelles. La chercheuse fournissait donc un contexte dans lequel la personne répondante était libre de décrire son expérience en détail (Thompson, Locander, et Pollio, 1989). Le guide d'entrevue semi-structuré était constitué de questions complémentaires qui permettaient à la chercheuse d'approfondir certains éléments de réponses ou de réorienter la discussion au besoin sans qu'il y ait un ordre précis des questions à respecter (Thompson, Locander, et Pollio, 1989; Arsel, 2017).

Le guide d'entrevue a été conçu de manière réflexive autour des concepts existants (Arsel, 2017). Ainsi, il a été inspiré de la revue de littérature, concernant la littératie, la conscience écologique, la consommation responsable, et des questions de recherche. Il est à ajouter que le contexte des personnes à faible niveau de littératie implique d'adopter un langage clair et simplifié. C'est pour cette raison que le guide a été adapté avec l'aide des employés des organismes partenaires. Les discussions préalables aux entrevues avec les employés des centres d'alphabétisation ont ainsi aidé la chercheuse à peaufiner les sujets abordés et la forme des questions posées aux participants.

Le guide d'entrevue était axé autour de 5 grandes sections selon le principe de l'entonnoir (Annexe 3). Débutant par des questions générales, il évolue vers des questions plus spécifiques (Belk, Fischer, Kozinets, 2013). Cela a commencé par un « Grand tour » (Belk, Fischer, Kozinets, 2013) de la personne participante en posant des questions générales afin de mieux la connaître et la mettre à l'aise avec des questions simples. Ainsi, la première partie de l'entrevue consistait à ce que l'informateur se présente de la façon dont elle le souhaite. Cette question ouverte permettait de constater les éléments que la personne participante a décidé de mettre en avant afin de se définir. Une fois ces informations récoltées l'informateur était questionné sur sa relation à l'alphabétisation en allant des souvenirs de sa scolarisation, aux difficultés rencontrées en matière de littératie jusqu'à discuter de sa démarche d'alphabétisation. Il s'agit alors d'adresser directement les questions de

la faible littératie et de comprendre ce qui a amené la personne à démarrer des formations en alphabétisation et en quoi ces dernières ont pu l'aider.

La troisième section avait pour but de mieux comprendre les habitudes de consommation de l'individu. Il était invité à décrire son processus d'achat et la façon dont il consomme de façon générale. Pour la suite, la chercheuse s'est munie d'une liste de pratiques quotidiennes inspirées du baromètre de la consommation responsable au Québec (Durif et Boivin, 2022). Il a alors été demandé aux participants de donner les raisons pour lesquelles elles effectuent ou non les pratiques de consommation évoquées. Les participants n'avaient pas connaissance du caractère responsable des actions citées. L'objectif était de voir si les informateurs faisaient référence aux motivations écologiques des gestes quotidiens qu'elles effectuent.

Une fois que la personne participante a pu prendre confiance au processus d'entrevue en relatant ses activités de consommation habituelles, la chercheuse a engagé l'informateur à réfléchir sur le terme « écologie ». Cette partie de l'entrevue visait à faire ressortir la perception des CFL sur les enjeux environnementaux et à comprendre la relation qu'ils entretiennent avec cet enjeu de société. Enfin, la dernière section portait sur la consommation responsable des participants. Dans cette partie, la chercheuse a tenté de faire prendre conscience aux participants l'ensemble des actions positives qu'elles effectuent envers notre environnement, de façon quotidienne et souvent inconsciente.

### **2.3. La méthode d'analyse de données**

L'analyse de données est l'étape qui a servi de fondation pour l'interprétation des données et la construction des différentes théories qui ont formés les conclusions de la présente recherche (Belk, Fischer, Kozinets, 2013). L'analyse de données est un processus qui a pour objectif de faire ressortir des catégories, des thèmes et des

résultats en passant des données brutes (des verbatims) à une structure claire et ordonnée des données (tableau de classification).

Pour mener à bien cette étude, toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur audio. Ensuite, ces enregistrements ont été transcrits manuellement, ce qui a donné lieu à un total de 245 pages de données écrites. Les transcriptions ont été réalisées de manière exhaustive, en conservant les réponses exactes fournies par les participants. De plus, des éléments non verbaux tels que les pauses et les soupirs ont été consignés afin de refléter fidèlement la manière dont les participants s'expriment. La chercheuse a veillé à ne pas altérer ces transcriptions de manière à rendre compte de la véritable nature des interactions.

Les premières retranscriptions ont été effectuées très rapidement après les entrevues de façon à ce que la chercheuse puisse ajuster ses questions pour les entrevues suivantes. Dans le cadre de cette recherche qualitative, le processus d'analyse a été effectué en parallèle de la collecte de données. Le guide d'entrevue n'étant pas fixe, il a été possible d'ajouter quelques questions pour approfondir certaines avenues de recherche (Belk, Fischer, Kozinets, 2013).

Considérant qu'il s'agit d'un processus itératif effectué en plusieurs étapes, chaque entrevue a fait l'objet d'une analyse individuelle appelée codification. Il s'agit d'un processus de transition entre la collecte et l'analyse approfondie des données (Saldaña, 2013). Il convient d'attribuer un code à un mot, à une phrase ou à un paragraphe afin de pouvoir regrouper les réponses des informateurs et d'en faire l'interprétation (Belk, Fischer, Kozinets, 2013). La chercheuse a adopté une approche herméneutique d'analyse des données en tentant d'avoir une compréhension profonde des récits des participants grâce à la relecture et l'analyse répétées des entrevues individuelles (Thompson, 1997). Il s'agit ici d'une analyse « verticale » des données qui a permis d'obtenir un portrait global de chaque individu.

Par la suite, la chercheuse a procédé à une analyse « horizontale » des données en comparant l'ensemble des verbatims grâce aux codes qui ont été organisés et

regroupés en catégories selon leurs similarités, leurs différences, leur fréquence, leurs liens et leurs causes (Saldaña, 2013). Chaque verbatim faisait l'objet d'une révision dès lors qu'un nouveau code apparaissait dans l'analyse d'une autre entrevue de façon à s'assurer qu'aucune information ne soit laissée de côté. Un tableau de classification est né de ce processus permettant à la chercheuse de faire ressortir le portrait global des expériences de consommation des participants ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec l'alphabétisation et les enjeux environnementaux. Dans le cadre de cette étude, les codes étaient un moyen pour la chercheuse de procéder à une analyse croisée des données entre les informateurs afin de mettre en exergue les thèmes émergents dans les récits des répondants. L'approche inductive des données a donné naissance à des thèmes soit plus abstraits, soit plus précis (Spiggle, 1994; Belk, Fischer et Kozinets, 2013).

Toutefois, la chercheuse ne souhaitait pas isoler les extraits de récits de vie en faisant abstraction du reste des histoires des participants. C'est pour cette raison qu'une fois les grandes thématiques établies, la chercheuse est retournée dans les analyses individuelles pour effectuer l'analyse finale des résultats afin de recontextualiser les propos des informateurs.

À cette étape, il est possible d'affirmer que ce processus soulève un appel au jugement puisqu'il découle du propre jugement de la chercheuse qui effectue le codage avec ses propres lunettes (ses valeurs, ses subjectivités, ses caractéristiques sociodémographiques, son niveau d'implication, etc.) (Sipe et Ghiso, 2004; Van Donge, 2006; Saldaña, 2013). L'ensemble de ces éléments constituent des filtres qui viennent inévitablement impacter la façon dont la chercheuse va effectuer son processus de recherche et plus particulièrement la codification des données récoltées (Saldaña, 2013). Puisque le codage constitue les fondations de l'analyse des données et donc des résultats de cette étude, il convient d'y accorder du temps afin de rendre le processus de codification le plus objectif possible tout en acceptant qu'il n'y ait d'objectivité absolue (Wallendorf et Belk, 1989). La chercheuse a alors adopté une approche réflexive face à l'ensemble du processus en portant une attention

particulière à la nature intersubjective des rencontres individuelles, aux relations de pouvoirs pouvant s'instaurer lors de ces dernières et à ses propres préconceptions (Arsel, 2017). Comme dit Stack (2013 : 88, traduction libre), « nous assumons un paradoxe complexe de responsabilité sociale : nous sommes responsables des conséquences de nos écrits, tout en étant pleinement conscientes que l'histoire que nous construisons est la nôtre »<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> « we take on a knotty paradox of social responsibility: we are accountable for the consequences of writing, fully cognizant that the story we construct is our own » (Stack, 2013 : 88).

### **Chapitre 3. Analyse des résultats**

Les entrevues semi-dirigées ont permis de répondre aux questions de la présente étude en interagissant avec les personnes faiblement alphabétisées concernant leurs expériences de vie passée, leurs habitudes et leurs pratiques de consommations, leur perception, leurs conceptions et leur conscience des enjeux environnementaux et la relation qu'ils entretiennent avec la société de façon générale.

Comme le soulèvent Belk, Fischer et Kozinets (2013), l'analyse de données consiste à trouver les « patterns » dans les données récoltées, tandis que l'interprétation des données et la construction des théories tentent de comprendre ce que ces derniers signifient. Il ne s'agit plus de décrire les données mais bien de développer des conclusions plus globales concernant un phénomène (Belk, Fischer et Kozinets, 2013).

La principale contribution de ce mémoire résulte dans le lien que cette recherche tente de faire entre la littératie du consommateur, son rapport à la société en tant que citoyen, sa conscience des enjeux environnementaux actuels et la façon dont ils participent à ce virage écologique. Pour ce faire, l'analyse des résultats a donné lieu à quatre grands thèmes qui sont décrits, discutés et justifiés par des citations illustratives des participants. Tout d'abord, il est question de rendre compte de l'impact des expériences personnelles des consommateurs à faible niveau de littératie (CFL) sur la relation qu'ils entretiennent avec la société et ses enjeux. La deuxième porte sur le rôle des centres d'alphabétisation dans la relation que ces personnes entretiennent avec la société et dans leur développement personnel. La troisième partie se focalise sur leurs perceptions et leur compréhension des enjeux environnementaux et témoigne de la faible conscience écologique des CFL. Enfin, les pratiques de consommation responsable de ces individus seront mises en exergue de manière à faire le pont entre le niveau de littératie des participants, leur relation avec la société, leur conscience écologique et leurs actions environnementales.

### **3.1. Le rôle des expériences de vie dans le rapport qu'entretiennent les personnes à faible littératie avec la société**

Cette première partie fait le constat du lien entre le niveau de littératie du consommateur et son intérêt pour les enjeux de société. Toutefois, avant cela il est important de discuter de l'impact des expériences de vie des personnes participantes sur le rapport qu'elles entretiennent à leur faible alphabétisation et la place qu'elles peuvent prendre dans la formation de la littératie des individus.

Les expériences personnelles jouent un rôle fondamental dans la manière dont les individus perçoivent et interagissent avec le monde qui les entoure. Parmi ces expériences, celles au sein du cadre familial et scolaire ont été identifiées comme des facteurs de premier plan qui influencent la formation de l'identité de l'individu, la gestion de ses difficultés en alphabétisation et sa relation à la société.

Les données récoltées ont très rapidement mis en exergue les lourdes expériences que les personnes participantes ont pu vivre tout au long de leur vie. Ces individus ont pour la plupart connu des enfances marquées par des relations complexes au sein des différentes sphères de leur vie qu'elles soient personnelles, familiales ou académiques. L'ensemble des difficultés rencontrées ont un impact significatif sur l'état d'esprit des individus et sur la façon dont ils appréhendent leur vie. Chez certaines personnes, ces expériences ont été la source d'une force et d'une détermination tandis qu'elles ont été la source d'une rupture avec la société pour d'autres. La mise en commun des données récoltées a alors montré que l'accumulation d'expériences négatives amplifie les chances que les individus connaissent de grandes difficultés à s'intégrer à la société.

Toutefois, il apparaît que le contexte culturel et l'environnement familial sont des déterminants importants sur la façon dont les individus mènent leur vie, perçoivent la société, gèrent leurs difficultés et l'estime d'eux-mêmes. Bien qu'ils s'agissent ici

des difficultés rencontrées durant leur enfance, les participants ont également connu des épreuves tout au long de leur vie qui ont su les forger en tant que consommateur et citoyen.

### ***3.1.1. Un désintérêt envers la société, le résultat de nombreuses ruptures sociales***

Les données récoltées montrent que les expériences marquantes vécues par certains participants dès leur plus jeune âge ont des impacts significatifs sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur faible alphabétisation et avec la société. Plusieurs participants ont fait entendre leur enfance et leur passé difficile tant avec leur scolarité que dans le milieu familial. En effet, certaines ont vécu des violences physiques et morales au sein de ces deux sphères, tandis que d'autres ont subi une réelle rupture avec le milieu scolaire en raison de difficultés financières ou médicales.

Commençons par le témoignage d'Élisabeth qui illustre parfaitement la manière dont les ruptures multiples avec différentes sphères sociales peuvent affecter considérablement le rapport d'un individu à la société. Dans son cas, les ruptures sociales qu'elle a pu connaître dès son plus jeune âge sont nombreuses et sont présentes dans différentes sphères de sa vie.

Élisabeth a, dès son plus jeune âge, eu un rapport complexe avec la mort puisqu'elle mentionne à plusieurs reprises qu'elle ne sait pas pourquoi elle est encore en vie et qu'elle ne devrait plus être de ce monde. Après quelques semaines de vie, Elisabeth passe près de la mort en raison d'un manque de considération de ses parents qui n'entendent pas leur fille mal respirer. Sa grand-mère lui sauvera alors la vie en faisant prendre conscience de la gravité de la situation à ses parents. Par la suite, à l'âge de 7 ans, Elisabeth retourne à l'hôpital pour subir une opération à cœur ouvert qui lui vaudra à son retour à la maison, de se faire mettre dans une classe spécialisée. Ce ne sont là que quelques expériences tragiques vécues par Elisabeth qui raconte alors très naturellement la succession des événements de sa vie durant lesquelles elle a vu la mort de près.

*« Ah bah avec tout ce que j'ai fait, j'suis contente d'être encore icitte. Parce que je serais pas supposée d'être ici. J'étais pas supposée pantoute d'être icitte moi. Parce que quand je suis venue au monde, à l'âge de 40 jours, j'ai manqué de mourir. J'ai manqué vraiment de mourir à l'âge de 40 jours, j'avais de l'eau sur les poumons. Puis à l'âge de 7 ans, j'ai été opérée à cœur ouvert. Euh .... Puis, à l'âge de 14-15 ans. J'étais au 3e étage sur un balcon. Assis sur le bord du balcon, complètement dans le vide. J'étais assis de même, comme dans le vide des deux bords. Et mon cousin m'appelle, il me dit "Tu viens-tu faire un tour en vélo?" "Okay, je descends". Je pogne le vélo à 11h le matin. Et je me suis réveillée à 06h00, le soir à l'hôpital. Comment ça s'est passé, je sais pas. J'ai perdu connaissance en vélo. Et dans la ruelle, je me suis faite frapper, je l'sais pas, j'ai perdu connaissance et si j'aurais restée assis là sur le bord, c'est où que j'aurais été ? Sur le ciment en bas. Et l'autre coup, on jouait, je jouais avec mes cousins et mes cousines, parce que j'étais placée sous ma tante. Puis je jouais à cachette. J'étais en train de compter sur un poteau. J'me tasse. Je crie "j'arrête de jouer !". J'entends boum. Où j'étais y avait un char entré dans le poteau où j'étais accotée après avoir compté. J'ai juste eu le temps de m'tasser, crier aux autres que j'voulais plus jouer et l'char est rentré dans l'poteau. C'est pour ça que j'te dis, qu'est-ce que je fais ici ? je l'sais pas ! Vlà 10 ans, ça va faire 10 ans au mois de septembre. J'ai été opérée pour l'aorte. Et y'a 3 ans, j'ai été opérée pour un pacemaker. C'est ça ma vie ! » (Elizabeth)*

Malheureusement, Élisabeth avoue qu'elle aurait aimé ne pas être sauvée par sa grand-mère étant plus jeune en vue de ce qu'elle a vécu tout au long de sa vie. Cette révélation jette la lumière sur les profondes souffrances qu'elle a vécues dès sa petite enfance. En effet, dès ses premiers jours de vie, Élisabeth a ressenti un rejet et un manque d'affection de la part de ses parents. Ce sentiment de rejet ne s'est pas limité à la sphère familiale, puisqu'il a également été omniprésent dans son expérience académique. Le récit d'Élisabeth dévoile les nombreuses violences verbales et

physiques qu'elle a endurées tout au long de sa scolarité. Ces traumatismes ont laissé en elle un profond sentiment d'injustice et un dégoût envers le corps enseignant et l'institution scolaire en général. Élisabeth avait le douloureux sentiment que les enseignants et même ses camarades de classe ne l'appréciaient pas, ce qui aboutit à son rejet de la scolarisation.

*« Non j'aimais pas ça. J'aimais pas ça, c'est pas parce que j'aimais pas ça. C'est plutôt que j'aimais pas... les professeurs m'aimaient pas la face. J'me suis faite traiter de toutes sortes d'affaires. J'ai mangé des claques en arrière de la tête. Des professeurs, même des élèves, les professeurs ils m'aimaient pas, ils m'aimaient pas ma face. » (Elisabeth)*

*« C'est que les professeurs me traitaient comme on dit un déchet. Ils m'aidaient pas, il me callaient plus que d'autres choses. Même les élèves me traitaient de toute sorte de noms. Quand t'as 5 ans, la maternelle était à part de l'école, et on mettait les vêtements, c'était comme dans un sous-sol. Et t'arrives avec un manteau, qu'le zip est pogné en plein hiver, que t'es pas capable de l'enlever et que le professeur te dit : "tu restes en bas, tout seul". Pas personne qui t'aide à enlever ton manteau pendant toute une avant midi. Ils me l'ont fait. Puis 2 semaines après, il y en a un que son manteau est resté pogné. Le professeur dit "oh regarde ! tel il va t'aider, il va rester avec toé, il va t'aider à te le faire." Puis moi, quand ça m'est arrivé, j'étais toute seule dans le sous-sol pas personne qui m'a aidé, même pas le professeur. Donc là j'arrive je dis au professeur : "Il est capable de rester tout seul! J'ai resté tout seul, c'est un gars, jsuis une fille et j'ai restée toute seule dans le sous-sol, il est capable de rester tout seul !" Il a resté quelqu'un avec lui. Moi j'ai resté vraiment seule dans un sous-sol, comme on dit. Tu voyais les tuyaux, ça fait, ça faisait comment on dit, du bruit, tu te fais des films. Mais moi, mon gros problème, c'est que je disais rien à mes parents. Mes parents n'ont jamais su. C'est ça mon problème, je gardais toute qu'est-ce qui est arrivé à l'école. Je gardais tout. » (Elisabeth)*

Le discours d'Élisabeth révèle l'importance des relations complexes entre les élèves et le corps enseignant et comment ces relations peuvent avoir un impact significatif sur la façon dont les individus interagissent ultérieurement avec le milieu éducatif et la société dans son ensemble. En effet, Élisabeth a traversé une période de révolte intense envers ses enseignants en réponse aux injustices et aux violences qu'elle a subies au sein de l'école. Cette période tumultueuse a finalement abouti à sa décision de quitter l'école à un âge précoce, vers 13-14 ans.

*« J'en ai un ... C'était au secondaire. Parce que moi, j'ai toujours eu des problèmes avec ma vision et on faisait de quoi en tricotant. Il fallait qu'on fasse une maille à l'envers et une maille à l'endroit. Là j'avais de la misère. Puis le professeur, il passe en arrière de moi. À la place de dire "oh Élisabeth, c'est pas de même", bah non ! Elle m'tape, une claque en arrière de la tête. "Eh! La croche c'est pas d'même qu'on fait ça !". Une chance j'avais des lunettes parce que les 2 broches ont pété dans mes lunettes. Y'ont pas pété les lunettes mais si j'aurais pas eu des lunettes, les 2 broches m'auraient rentré dans les yeux. Puis moi, quand elle a fait ça, un réflexe j'ai eu, c'est que j'ai lâché pis mon bras y'a parti tout seul, a mangé une claque avec des lunettes, les lunettes, ils ont parti. Elle a pas aimé ça que je fasse ça (ironique). Parce que c'était en couture que je l'avais, mais dans après-midi, quand que arrivait le cours de français, elle remplaçait un professeur du cours de français. Quand j'ai rentrée dans la classe. Elle dit : "toé, dehors dans la cours". J'dis "j'ai rien fait, je viens à mon cours de français". Elle me dit "Dehors!", "Ok m'en va dehors, me place devant la porte, je reste devant la porte". La directrice passe "Élisabeth, qu'est-ce que tu fais là", "La prof m'a mis dehors [...] J pense que c'est à cause de matin, elle m'a donné une claque en arrière de la tête et j'ai faite la même. J'ai répliqué. J'ai donné une claque puis ses lunettes ont revolé. Depuis c'temps là qu'elle m'aime pas la face". [...] Là la directrice elle dit : "Élisabeth, va t'assir dans l'coin de la classe, tu restes là, bouge pas, fais rien mais tu restes dans*

*la classe.”. [...] Là j’niaisais. J’ai dit “vous me voyez la face pour la dernière fois, je reviens pu à l’école. Salut!”. J’ai jamais remis les pieds à l’école. » (Elisabeth)*

Le décès prématuré de la mère d'Élisabeth a aussi profondément marqué son parcours de vie et a entraîné une série de changements significatifs dans le rôle d'Élisabeth au sein de la famille. Suite à la perte de sa mère, Élisabeth s'est retrouvée contrainte de remplir un rôle crucial au sein de sa famille en tant que figure maternelle de substitution. Elle a pris en charge la responsabilité de s'occuper de sa petite sœur, aux côtés de son père. Dans le cas d'Elisabeth, la rupture avec le système scolaire a alors été accélérée avec le décès de sa mère.

*« Aussi parce que, euh..., ma mère est décédée. J’étais, j’étais très jeune et j’avais une petite sœur qui avait 10 ans de différence avec moi. Ma sœur avait 6 ans et moi 16 quand que ma mère est décédée et j’ai pris soin de ma, de ma petite sœur, et j’ai lâché l’école pour m’occuper de elle et c’est pour ça que j’ai lâché les études, et puis ça à bien adonné pareil parce que les professeurs... » (Élisabeth)*

Malgré son soulagement face à l'arrêt de l'école, Elizabeth a été lourdement marquée par ces expériences qui se sont accompagnées de lourdes violences sexuelles et le rejet familial. Cependant, ces épreuves ont suscité une force de caractère chez Élisabeth. Elle a développé une détermination pour surmonter les obstacles et une volonté de préserver son intégrité malgré les circonstances difficiles. Les événements traumatiques que Élisabeth a vécus ont laissé une empreinte profonde sur sa psyché, ce qui a engendré chez elle une quête de reconnaissance et d'affirmation de soi. Cette quête se manifeste à travers plusieurs aspects de sa vie. Tout d'abord, il est clair qu'Élisabeth tire une grande fierté de sa débrouillardise. Cette débrouillardise est devenue une source de confiance en elle, une preuve qu'elle peut surmonter les défis et réussir par ses propres moyens.

*« Regarde, comment on dit, je me suis débrouillée tout seul. Ah bah avec tout ce que j'ai fait, j'suis contente d'être encore icitte. Parce que je serais pas supposée d'être ici. J'étais pas supposée pantoute d'être icitte moi. »*  
(Elisabeth)

Élisabeth prend également une grande satisfaction dans ses progrès en alphabétisation. L'apprentissage et la maîtrise de la lecture et de l'écriture ont été des jalons importants dans son parcours personnel. Cela lui a non seulement ouvert de nouvelles portes sur le plan éducatif, mais a également renforcé son estime de soi. Les compétences en alphabétisation sont devenues un moyen pour elle de se connecter au monde, de s'exprimer et de se réaliser.

*« On a fait des livres. Mon nom est marqué sur les livres (rire fier). Ça j'suis vraiment fière parce que j'ai participé, j'ai donné mes opinions, j'ai donné mes idées, aidé. C'était vraiment l'fun de faire ça. J'ai bien aimé ça ! »*  
(Elisabeth)

Sa participation à l'écriture d'un livre et ses victoires dans certaines activités sportives sont des accomplissements qui témoignent de sa détermination et de sa capacité à atteindre des objectifs personnels. Elle est donc fière d'en parler comme si ces réalisations étaient une preuve de sa valeur.

*« Comme la capitaine elle dit, c'est de se rencontrer, d'avoir du fun. Regarde, ça a pas marché, ça a pas marché. On va faire mieux la semaine prochaine. C'est ça. Tu vois, pour jouer à la pétanque ça me coûte, c'est 5\$ par semaine pour jouer. Mais à la fin t'as un montant d'argent. On a ... comme tu vois, l'année passée j'ai gagné la finale. On a gagné la finale. Et j'ai eu mon nom sur une plaque. Mon nom est marqué sur une plaque de pétanque. C'est marqué pétanque, le nom du capitaine, les joueurs. L'année passée on a gagné la finale. J'me suis rendue à la finale et j'ai gagné la finale. C'était la première année que j'ai gagné à la finale. C't'année on sait pas »* (Elisabeth)

*« J'essaye! J'ai même joué au bowling et j'ai fait une partie parfaite. J'ai fait une partie parfaite ! J'étais dans une équipe et ça tombait juste au mois de février. Juste 2 jours, 3 jours avant ma fête et j'ai joué et j'ai fait une partie parfaite. Juste avant ma fête. Un beau cadeau d'fête, j'ai faite une partie parfaite et c'est la seule que j'ai fait parce que je joue plus au bowling. C'est rendu trop cher. Avant J'jouais. Jouais avant la pandémie mais depuis la pandémie je joue plus. C'est rendu trop cher. »(Elisabeth)*

Cependant, les expériences traumatisantes de la vie d'Élisabeth ont laissé une empreinte profonde qui se reflète dans sa philosophie de vie actuelle. Cette empreinte est si profonde qu'elle a forgé une détermination à vivre au jour le jour, en accord avec ses propres désirs et besoins. Cette quête d'affirmation de soi et d'autonomie se traduit par un certain désintérêt d'Élisabeth envers les affaires courantes et l'actualité de la société.

Élisabeth a exprimé à plusieurs reprises sa volonté de vivre « au jour le jour ». Cette expression traduit sa décision de se concentrer sur le présent, de profiter de chaque moment sans se laisser accabler par les préoccupations du passé ou les inquiétudes pour l'avenir. C'est sa manière de reprendre le contrôle de sa vie, de se libérer des fardeaux du passé, et de se détacher des choses qu'elle considère comme non essentielles.

Ce désintérêt pour l'actualité et les enjeux sociaux peut être interprété comme un mécanisme d'adaptation. Étant donné les épreuves qu'Élisabeth a endurées, elle semble avoir choisi de se protéger émotionnellement en se désengageant des problèmes qui ne lui semblent pas directement liés à son bien-être ou à ses préoccupations personnelles. Elle préfère se concentrer sur ce qui compte le plus pour elle, à savoir vivre sa vie selon ses propres termes.

*« Moi j'suis pas intéressée à rien. Moi, regarde, comme on dit, j'vis au jour le jour... » (Elisabeth)*

De plus, il convient de noter qu'Élisabeth manifeste une méfiance significative envers le gouvernement. Au cours de notre entrevue individuelle, elle a exprimé son opposition totale au vaccin contre la COVID-19, affirmant que le gouvernement n'agit pas dans l'intérêt bienveillant de ses citoyens.

Cette méfiance envers le gouvernement semble découler en partie de son vécu marqué par des ruptures multiples et des épreuves traumatiques. Élisabeth a eu le sentiment d'être abandonnée et maltraitée par des figures d'autorité dès son plus jeune âge, que ce soit par ses parents, ses enseignants, ou d'autres instances censées la protéger et la guider. Ces expériences ont contribué à nourrir un scepticisme profond envers toute forme d'autorité. Cette méfiance est également alimentée par sa volonté de préserver sa liberté et son droit de décider de ce qui est le mieux pour elle.

*« Regarde, je croyais même pas ça. Au début ils disaient, fallait qu'on se fasse vacciner pis tout. J'suis pas vaccinée moi. Oublie-moi. Moi j'va pas me faire vacciner. [...] Regarde moi, j'crois même pas à ça. Comme on dit, le gouvernement, ils veulent avoir notre peau. C'est sûr. J'sais pas si tu comprends qu'est-ce que j'veux dire là. J'suis peut être folle là. De manière de parler là, le gouvernement là ils veulent notre peau. Ils ont tout organisé ça pour qu'on meurt. Les vaccins, pis tout. Il y a beaucoup de personnes, toutes les personnes âgées ils décèdent comme j'sais pas quoi. C'est pour ça que moé, quand que ils ont dit de se faire vacciner moé, oublie moi. Ma famille, ils sont tout vacciné. Toutes mes frères, mes sœurs, ils ont tous été vacciné. Moi, j'ai dit regarde, j'va pas m'faire vacciner. Parce que moi si j'me fais vacciner je sais que moé j'va partir. Moi je sais que si j'me fais vacciner, j'meurs. C'est pour ça que, oublie-moi. Avec mon état de santé que j'ai, me mets des vaccins dans mon corps là, ça coupe tout mon système immunitaire. Parce que tous ceux qui sont vacciné là, y'en n'ont plus de système. Si tu tombes malade là, tu vas comme ont dire, partir... Y'en a gros qui m'croient pas quand je dis ça mais... [...] Je respecte les gens qui sont*

*vaccinés et j'veux que les gens qui sont vaccinés ils m'acceptent comme ...  
[...] Regarde... c'est ça qui est ça. Là là, présentement, on vit au jour le  
jours. Qu'est ce qui va arriver, on sait pas, on peut pas savoir. » (Elisabeth)*

En fin de compte, la méfiance d'Élisabeth envers le gouvernement reflète la manière dont les expériences personnelles peuvent façonner profondément la perception qu'un individu peut avoir de l'autorité et de la société en général.

Elisabeth, en dépit d'un cercle amical et de participations à des activités sociales, demeure en marge du monde professionnel. Depuis la cessation de sa scolarisation, elle n'a connu qu'une expérience limitée en tant que nounou pour ses neveux. Cependant, ses ruptures avec la société ont laissé des empreintes profondes dans sa perspective de vie actuelle, orientée vers le plaisir et marquée par un désintérêt total pour les actualités.

Les expériences personnelles, en particulier les sévices physiques et moraux endurés à la fois dans le cadre familial et scolaire, exercent un impact considérable sur la manière dont un individu interagit avec la société. Les épreuves marquantes et traumatisantes auxquelles une personne peut être confrontée semblent alors forger une perspective de vie unique, caractérisée par une recherche de bonheur au jour le jour et un désir d'indépendance en réponse aux sentiments de rejet, d'injustice et de déficit affectif qu'elle a pu éprouver.

Au-delà de l'expérience d'Élisabeth, la diversité des profils des participants a mis en exergue d'autres perspectives quant à la relation que les personnes faiblement alphabétisées peuvent entretenir avec la société et ses enjeux.

### ***3.1.2. Une stigmatisation qui exclut les individus de la société***

Les épreuves difficiles auxquelles Elizabeth a été confrontée l'ont profondément marquée, façonnant sa personnalité en une personne résiliente, débrouillarde et affirmée. Cependant, il est essentiel de noter que les données recueillies au cours des

autres entretiens révèlent une diversité de réactions et de stratégies de gestion de la faible alphabétisation, qui influencent la manière dont les individus interagissent avec la société.

La scolarisation obligatoire au Canada et au Québec érige l'alphabétisation en une norme à laquelle les individus sont tenus de répondre. Cependant, dès lors que ces personnes ne satisfont pas à cette norme, elles peuvent être confrontées au stigmate de la faible alphabétisation, ce qui peut entraver leur relation avec leur environnement (Adkins et Ozanne, 2005 a et b). Parmi les participants d'origine québécoise, deux d'entre eux ont clairement identifié les difficultés de la vie quotidienne liées à leur faible niveau d'alphabétisation et à la stigmatisation qui en découle.

Tout comme Elizabeth, Charlie a connu de forts traumatismes, étant plus jeune, qui ont eu des répercussions importantes sur sa personnalité, ses relations avec autrui et sa relation avec la société. Lorsqu'on lui demande si elle aimait l'école, elle répond par la négative, associant cette période à son adolescence qui semble avoir été particulièrement difficile en raison d'un manque d'amour flagrant. Elle se sentait rejetée par son entourage, y compris au sein du milieu scolaire. Ainsi, les expériences scolaires de Charlie ont été marquées par un profond sentiment de non-consideration et de rejet, ce qui a eu des conséquences significatives sur son bien-être psychologique.

*« Non je peux pas y aller, j'ai pas aimé l'école. Je comprenais souvent rien, pis y'avait pas d'explication. Pis quand la maîtresse te pousse assis à l'avant, à l'arrière, je retournais m'assir à l'arrière pis elle me sortait. Elle me rendait là, pis là c'était pu deux fois qui faut changer, pis là j'ai pas aimé mon adolescence. Premièrement aussi que j'ai pas aimé l'amour, j'ai pas été aimée, j'étais plutôt à part des autres. » (Charlie)*

Le sentiment de rejet est un thème récurrent qui émerge également dans le témoignage de Roger. Il explique avoir été marginalisé par les enseignants, qui

semblaient favoriser les élèves plus fortunés à ses yeux. Ce traitement différencié l'a profondément marqué, et il a interprété cela comme un rejet de la part de ses professeurs. En conséquence, cela a suscité en lui un sentiment d'injustice, notamment envers les individus plus aisés qu'il qualifie parfois de « millionnaires ». Roger, tout comme Elizabeth et Charlie, a ressenti un rejet, mais dans son cas, il l'attribue non seulement à l'institution éducative mais aussi à une hiérarchie socio-économique. Selon lui, les élèves provenant de milieux plus aisés étaient favorisés, ce qui a amplifié son ressenti d'exclusion et d'injustice. Cette perception a laissé une empreinte durable sur sa relation avec l'éducation et la société en général.

*« Moi mes souvenirs de l'école... J'aimais pas ça. Parce qu'on faisait rien. L'professeur il nous expliquait rien. C'est comme, on est dans un coin là : "Faisez c'que vous voulez". Et il montrait plus aux millionnaires. »*  
(Roger)

*« C'est ça pourquoi à cause... c'est l'école. Ils prenaient les plus millionnaires. Les enfants sont riches là. Ils montraient plus à les autres, Ils montraient rien à nous autres. "Restez dans l'coin là, bougez pas là". »*  
(Roger)

En effet, les expériences vécues par Roger ont façonné sa perception de l'éducation d'une manière particulière. Pour lui, l'école est souvent associée à des sentiments d'humiliation, un contraste net avec son expérience au centre d'alphabétisation, qui est perçu comme un lieu de soutien.

*« j'ai dit avant commencer "j'sais pas lire pis écrire" il dit " on est là pour t'aider on est pas là pour t'caler". »* (Roger)

*« Pourquoi icitte ? Icitte c'est comme... une personne, si admettons la personne elle va trop vite, elle suit nos rythmes pas mal. Si admettons y'a du monde il arrive, des nouveaux, ils savent pas lire puis écrire comme il faut, on est là pour les apprendre. On n'est pas là pour rire des autres. Pourquoi*

*t'en a beaucoup des personnes là, un demi million il sait pas lire puis écrire, dans l'centre de Québec là. Le monde il pense "un nono, il travaille pas". Il va faire plus caler. » (Roger)*

Les témoignages de Charlie et Roger révèlent que le sentiment de rejet qu'ils ont éprouvé dans leur passé a laissé une empreinte profonde, les rendant sensibles à la stigmatisation de leur faible alphabétisation. Charlie, en particulier, a exprimé des émotions intenses de honte et de culpabilité tout au long de sa vie en raison de son incapacité à lire et à écrire.

*«Ben oui, d'habitude c'était culpabilité toute ta vie, ne pas avoir appris à lire pis écrire, tu sais tu as honte, mais quand quelqu'un vient pour t'en parler, quand le vois, t'as du mal à parler tu parle pas la. » (Charlie)*

*«J'ai vécu la honte, la culpabilité de pas avoir appris, l'œil du dragon, l'œil du jugement, t'sais on a travaillé beaucoup le dessus icitte. Pis y a le jugement pas mal aussi, quand tu regardes dans le métro pis n'importe ou, tu vois que l'monde te dis oh ça se voit qu'elle a pas était longtemps à l'école, regarde comment qu'elle est, tu comprends ? Le jugement tu le vois tout de suite dehors, t'sais le monde qui va me regarder quand je fais mes affaires pis je sais qu'ils disent quelque chose. Entre les deux en deux, t'sais là elle va me regarder d'une façon, je le sais. » (Charlie)*

Cette sensibilité à la stigmatisation souligne les effets durables que les expériences scolaires négatives peuvent avoir sur la confiance en soi et l'estime de soi des individus. Le fait que Charlie ait ressenti de la honte et de la culpabilité indique à quel point la société peut parfois marginaliser ceux qui luttent avec l'alphabétisation (Stewart et Yap, 2020).

La peur de la stigmatisation et du jugement exerce une influence significative sur les comportements de Charlie et Roger, les incitant à élaborer des stratégies pour faire face à ces sentiments désagréables. Pour ces deux participants, la dissimulation et le

mensonge sont devenus des moyens de dissimuler leur faible alphabétisation (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005).

Roger a été particulièrement transparent en révélant les techniques couramment employées par les personnes ayant des difficultés en alphabétisation pour éviter de reconnaître leurs lacunes. Il explique qu'il est relativement simple de dissimuler une faible alphabétisation en prétendant avoir oublié ses lunettes ou en affirmant avoir bien compris un document, par exemple (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Adkins et Ozanne, 2005a et b).

*« C'est ça, c'est ça. Quoi, toi tu peux le dire "T'as tu bien compris?" moi j'peux dire " Oui, oui. J'ai bien compris." M'en fou hein (rigole) » (Roger)*

*« Ouais. Tu vas nous donner un livre là. On va dire "non, j'ai oublié mes lunettes chez nous". Va aller chez nous, tu m'as donné un formulaire, là on va dire "non va remplir chez nous". Pour de vrai, y'a du monde là, des groupes d'alpha y prennent et y mettent ça à poubelle. » (Roger)*

*« Ben facile. Si le formulaire. Oui oui oui, connais du monde, ils vont m'aider. Pour de vrai non. tu vas l'prendre, tu vas jeter dans l'poubelles. Comprends tu ? Ou des fois tu dis "j'oublie les lunettes". Tu peux cacher le monde y sait pas lire pis écrire. » (Roger)*

De la même manière que Roger, Charlie a développé des mécanismes pour dissimuler ses difficultés en lecture et en écriture, en particulier lorsqu'elle était confrontée à des formulaires à remplir. Elle adoptait fréquemment une approche d'évitement en prétendant qu'elle n'avait pas le temps de les compléter, expliquant qu'elle le ferait plus tard à la maison (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Stewart et Yap, 2020). Ce comportement met en évidence le profond sentiment de honte associé à sa faible alphabétisation, ce qui la poussait à cacher ses lacunes.

Dans le cas de Charlie, cette honte se doublait d'un découragement lorsqu'elle rentrait chez elle et constatait que même ses parents ne pouvaient pas lui apporter leur aide en raison de leur analphabétisme. Par conséquent, elle finissait par jeter les formulaires à la poubelle, découragée et frustrée par son incapacité à les compléter correctement.

*« Ben, tu sais quand tu sais pas écrire, C'est pas les la difficulté à lire et écrire pour remplir une fiche d'application là aussi c'est dur, tu comprends toi, pis à la maison, ils pouvaient pas m'aider sont toutes les deux analphabète, ils comprenaient pas. Fait que j'arrive à la maison, oui tiens bah tiens regarde une petite carte, tu peux la remplir, la feuille la, tu peux nous l'apporter là-bas. Ah c'est correct, faut que j'aille faire une autre pièce, je vous reviendrai, j'arrivais à rentrer à la maison, j'arrive à la maison, je leurs disais, je comprenais rien t'sais, pis poubelles. » (Charlie)*

Ces expériences personnelles de honte et de découragement démontrent l'impact profond que la faible alphabétisation peut avoir sur la vie quotidienne et sur la manière dont les individus interagissent avec les tâches courantes. De plus, ces mécanismes de dissimulation reflètent la pression sociale qui pèse sur les individus en situation de faible alphabétisation, les incitant à cacher leurs lacunes par crainte d'être jugés ou stigmatisés.

La faible alphabétisation expose les individus à de nombreux préjugés, ce qui rend particulièrement difficile l'aveu de leur situation, en particulier à des personnes qu'ils ne connaissent pas ou en qui ils n'ont pas confiance. Révéler leur faible niveau d'alphabétisation exige un courage considérable de leur part, d'autant plus lorsque leur interlocuteur se montre peu compréhensif et dénué d'empathie. Face à de telles réactions, certains individus faiblement alphabétisés ont tendance à se replier sur eux-mêmes et à abandonner certaines activités, parfois au détriment de leurs propres besoins (Adkins et Ozanne, 2005b ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Un

exemple navrant est celui de Roger, qui a interrompu un examen médical à la suite d'un commentaire désobligeant émis par un professionnel de la santé.

*« L'autre fois, j'arrive, j'arrive, j'arrive, j'arrive un examen pour les yeux. Là là femme arrive, elle dit à moi elle dit, elle donne une feuille " je regrette madame j'sais pas lire". Elle dit " oh oui, c'est vrai vous autres vous travaillez avec les travailleuses sociales, êtes vous malade mental ?". Elle dit ça. Là j'lui ai dit "bon, j'me tire l'examen là, c'est fini, j'm'en va". Elle dit "t'as pas l'droit, faut continuer l'examen" "non, j'm'en va". J'ai fait une plainte. Pourquoi y'en a beaucoup d'monde là...» (Roger)*

La stigmatisation liée à leur faible alphabétisation a eu un impact significatif sur la manière dont ces deux participants ont interagi avec le monde qui les entoure. Cette stigmatisation a provoqué chez eux un repli sur eux-mêmes et une réticence à s'ouvrir aux autres, par crainte que ces derniers ne découvrent leurs difficultés en matière de communication, de lecture, d'écriture et de compréhension (Adkins et Ozanne, 2005a et b). Roger et Charlie mentionnent notamment avoir rencontré quelques difficultés pour établir des liens avec les autres participants lors des premières visites dans le centre d'alphabétisation.

*« Là j't'arrivais icitte, c'est mon agent arrive, il dit bon j'ai trouvé [nom du centre d'alphabétisation]. Elle dit c'est comme une école. "Non pantoute, j'y va pas". Là je l'ai appelé, j'ai passé un examen, j'ai accepté. Là après c'est là, m'étais dans mon coin, dans l'coin j'parlais pas à personne, j'connaissais pas. Là deux mois a commencé à parler avec les autres. » (Roger)*

*« Y avait ben plus de monde la, puis moi je suis une personne garophobe, je suis une personne qui a peur de la foule. Fait que ça je suis pas capable. C't'année la y avait plein d'monde. Tu rentrais y 'avait un grand salon, t'avais l'salon la, puis la le monde y avait une grande cuisine aussi t'sais c'était grand, pis la y ont repris le logement. Si je me trompe pas, y avait au*

*moins, si je me trompe pas 20 à 30 personnes, si c'est pas plus. Faque, r'garde...moi la ... j'restais dans la cuisine, pis c'était [Nom d'un apprenant] qui était là t'sais, je peux avoir un café, c'est la seule personne qui m'a parlé c'est lui, a par les intervenants la. Je peux tu avoir un café ? Ouais .... J'me mis dans le coin, pis je parlais pas. Faque là j'ai commencé, pis la je te fais confiance, pis l'autre c'est la qui m'a accueilli une première fois t'sais. Pis après ça, ça a toujours bien été, je suis encore ici. » (Charlie)*

Le témoignage poignant de ces deux participants met clairement en évidence l'impact significatif de la stigmatisation associée à la faible alphabétisation sur la manière dont ces individus interagissent et se comportent au sein de la société. Cette situation a notamment engendré chez eux un profond sentiment d'exclusion au sein de la société, les incitant à adopter une posture plus introvertie et à se retirer davantage des interactions sociales. Pour faire face à la honte, au jugement, au rejet et à la culpabilité liés au fait de ne pas répondre aux normes alphabétiques de la société, ils ont alors recours à des stratégies de dissimulation et de mensonge.

Le discours authentique d'Élisabeth, de Charlie et de Roger révèle l'importance des expériences de vie individuelles dans la construction du rapport de chaque personne à la société. Cependant, il est crucial de reconnaître que ces témoignages sont le reflet de l'expérience de nombreuses autres personnes faiblement alphabétisées. Toutefois, chacune de ces personnes a évolué dans des contextes sociaux, culturels et familiaux distincts, ce qui a façonné de façon différente leur perception de leur faible alphabétisation et de la société.

### ***3.1.3. Une immigration qui change son rapport à l'alphabétisation***

Bien que les témoignages de ces participants montrent l'impact des expériences personnelles et de la faible alphabétisation sur le rapport qu'ils entretiennent à eux-mêmes et à la société, il apparaît que certains participants ont une relation tout à fait différente à leur manque de scolarisation et d'alphabétisation. Les données récoltées

montrent notamment que le contexte social et culturel dans lequel l'individu évolue impacte son rapport à sa faible alphabétisation et la société.

Parmi les participants, deux personnes issues de l'immigration n'ont pu bénéficier d'une scolarisation à cause de difficultés financières. Leurs témoignages permettent alors de nuancer ceux des trois participants précédemment présentés.

Tout d'abord, ces participantes font état de la possibilité d'être socialement intégrées malgré une faible alphabétisation. En effet, bien que leurs histoires de vie soient différentes, il apparaît que ces femmes ont connu une très faible scolarisation et des expériences de vie qui leur a valu de commencer à travailler assez tôt malgré une faible alphabétisation.

C'est le cas, par exemple, d'Aminata et de Jeanne, nées respectivement dans un pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique de l'Ouest. Ces deux femmes n'ont malheureusement pas pu bénéficier d'une scolarisation en raison de leur situation financière précaire.

*« Hmm... pour euh... situation financ... Oui parce que ma... Ma mère était toute seule. Mon... Mon père est décédé, enfant. J'ai pas vu mon père. Et pis là bas il faut payer l'argent beaucoup, beaucoup, on était 4... 4 enfants. Et euh ma mère a fait effort – parce que c'est moi qui était la cadette – elle fait l'effort pour les 3 enfants, moi j'ai pas eu école. » (Aminata)*

*« Oui oui, c'est ça c'est ça. Après ça, les autres aussi qui partaient à l'école, ont arrêté l'école parce que le père ne pouvait pas. Mon père ne pouvait plus acheter, payer les fournitures, ne pouvait rien. Ça ne, ça n'allait pas. Parce qu'il n'avait plus le travail tout ça. Donc c'était les amis, parce que là-bas. Mais si ça va pas, la famille vont te soutenir, mais pas vraiment. Quand ils ont un peu le mois, si ils ont payé les factures, si ils ont eu un peu, il t'emmènent avec des gens qui nous envoyaient des vêtements, la famille, de mon père nous envoyait des vêtements, les amis aussi, qui venaient soutenir*

*un peu on sait comment on a appris que tu as perdu ton travail, souvent, on t'envoyait un peu d'argent. Il nous soutenait, c'était comme ça. » (Jeanne)*

Malgré les défis financiers auxquels elles ont été confrontées, Aminata et Jeanne ont réussi à maîtriser de façon convenable leur langue maternelle. Leur détermination à apprendre est remarquable, car bien qu'une faible scolarisation puisse suffire pour fonctionner dans leur pays d'origine selon elles, ces deux participantes avaient une véritable soif d'apprentissage. Aminata explique qu'elle a commencé à apprendre sa langue maternelle, le Swahili, en lisant des textes et en recopiant des phrases lorsqu'elle était plus jeune. Cette initiative témoigne de son désir d'améliorer ses compétences en alphabétisation malgré les obstacles financiers et l'absence d'éducation formelle.

*« ah oui, oui. Parce que j'aimais... j'aimais aller à l'école. Je.. je.. je voulais pas rester comme ça, c'est pour cela que je... je... je me suis dit même si je pas aller à l'école, il faut que je fais mes efforts pour savoir écrire » (Aminata)*

*« Oui je... je... je faisais mes efforts... pour écrire. Jusqu'à maintenant je sais comment écrire swahili. Hmm... mais j'ai pas allé à l'école. [...] Souvent je regardais comme ça... j'essayais... j'écrivais comme... comme... comme je voyais. Et puis... petit à petit... j'ai ... j'ai réussi... j'ai... j'ai pas écrit un lettre en swahili » (Aminata)*

Jeanne, de son côté, a fait preuve d'une grande détermination pour acquérir des connaissances malgré les obstacles financiers. Elle cherchait à échapper à l'attention des surveillants de l'école afin de se rendre en classe et de s'asseoir discrètement au fond de la salle pour suivre les cours. N'ayant pas les moyens de se procurer des cahiers d'école et de payer les frais de scolarité, Jeanne était souvent expulsée de l'établissement par les surveillants qui pointaient du doigt les élèves non autorisés à rester en classe.

« Oui, c'est ça. Oui, j'ai été à l'école, je passais, mon papa était, on était tous à la capitale. On était tous à la capitale, moi, mes frères et mes sœurs. Et il y a le travail de mon pa' qui, mon pa' a été renvoyé donc il travaillait plus. Donc moi j'ai été, c'est pas vraiment l'école parce que comme nous on partait à l'école en CP 1, CP 2. Le père, il travaillait plus, donc on avait du mal à avoir des livres, les cahiers, on avait vraiment du mal parce que là-bas aussi, il faut porter des uniformes pour aller à l'école. On avait pas tout ça parce que le père n'avait pas l'argent pour pouvoir acheter, donc on partait, s'asseoir comme ça pour regarder les autres. On essayait de retenir ce qu'on pouvait mais on avait pas les cahiers, on avait pas les livres, note et classement, on avait rien donc on pouvait pas. Même, comme le père il travaillait pas aussi, là, on avait du mal à payer les... la... Comment on appelle ça... L'école, il avait du mal à payer. Parce que c'était payant. » (Jeanne)

« Oui, on paye, et c'était, on avait du mal, souvent on nous chassait de l'école. On vient le jour les, les.. comme on appelle ça la, les je sais pas comment je doit les appeler? Ceux qui ont les écoles là, j'ai oublié un peu là. »(Jeanne)

« Les professeurs... non, c'est pas les professeurs qui chassent. Le directeur de l'école quand il est pas là, on revient. C'était comme ça à chaque fois. » (Jeanne)

« Les surveillants, oui. Oui, parce que il y a des moments qui passent pour voir ceux qui ont payé, ceux qui ont payé, ils doivent se lever. Ils doivent se lever, professeurs les regarder, on peut compter le nombre de ceux qui ont payé. Donc nous on avait pas, on avait rien, on nous chassait quand ils sont chassés de l'école va dire à ton père d'envoyer l'argent. À ce moment là, le travail de mon père était gâté, donc c'était très, très difficile pour nous, c'était vraiment difficile. Très difficile même pour manger à la maison. C'était difficile. » (Jeanne)

Malgré leur désir ardent d'étudier, la situation financière de leur famille a contraint ces deux participantes à assumer des responsabilités domestiques et à entrer précocement dans le monde du travail pour subvenir à leurs besoins. Aminata

raconte ainsi qu'elle a exercé des métiers de commerçante, puis a travaillé dans un restaurant afin de pourvoir aux besoins de sa famille, y compris ceux de ses enfants.

*« Oui, je fais le commerce... je faisais le commerce. Hmm ... je ... j'étais commerce avant quand j'étais chez nous et euh quand on a fui en Tanzanie je faisais le restaurant. » (Aminata)*

*« Oui j'aimais parce que ça... ca me... ca m'a aidé pour ... pour nourrir mes enfants pour vivre. » (Aminata)*

De son côté, Jeanne a été confiée à sa tante par ses parents, ces derniers ne pouvant plus assumer la charge de l'éducation de leurs enfants. Dès son plus jeune âge, sa tante lui a enseigné l'art de la coiffure. Cependant, sa faible alphabétisation l'empêchait de lire les instructions sur les produits capillaires. Par conséquent, elle a développé une mémoire remarquable pour retenir les processus de coiffure et les produits utilisés, utilisant ainsi une mémoire photographique. Cette capacité à mémoriser les informations visuelles est l'une des stratégies auxquelles font appel les personnes faiblement alphabétisées pour fonctionner efficacement dans la société, comme l'ont souligné Viswanathan, Rosa et Harris (2005).

*« Oui, oui, c'est moi je gérais tout et aussi petit à petit aussi, je me suis fait aussi des apprentis. Parce que chez nous, y a, y a une école mais les apprentis préfèrent venir apprendre chez une particulier parce que là c'est encore plus rapide. Même si tu ne sais pas lire, même si tu n'sais pas écrire, tu peux travailler. Oui, tu peux tout faire seulement c'est de retenir le nom d'un produit, retenir le nom de... tout ce que on peut utiliser pour la coiffure, c'est de retenir ça. Chez nous, on a pas besoin de savoir lire pour... Pour avoir un salon de coiffure, non. Seulement il faut retenir le nom des produits, c'est quoi il faut utiliser, c'est quoi il faut pas utiliser comment utiliser. Quand tu es en train d'apprendre faut vraiment retenir tout ça donc c'est... Oui, tout est dans la mémoire. » (Jeanne)*

L'histoire de Jeanne met en lumière la manière dont ces individus trouvent des solutions créatives pour surmonter les obstacles liés à leur faible alphabétisation. Cette capacité à s'adapter et à développer des compétences alternatives montre leur résilience et leur détermination à réussir malgré les défis auxquels ils sont confrontés.

Grâce à l'enseignement de sa tante et à sa persévérance, Jeanne a finalement atteint le statut de gérante d'un salon de coiffure, travaillant sous la supervision de sa tante. Elle explique également qu'elle formait les personnes voulant devenir coiffeuse.

*« Non, je n'ai pas vraiment eu mon salon, je gérais et on s'est partagé l'argent. J'étais la gérance, la gérante. Et quand le mois fini, je lui fais les comptes, elle me dit, tu as eu combien, tu as enlevé... J'enlève l'argent des produits, des factures, des.. des locaux et puis maintenant le reste maintenant, on divise en 2 et c'était comme ça. C'était comme ça jusqu'à ce que je vienne. » (Jeanne)*

Cette réussite démontre sa résilience, sa capacité à surmonter les obstacles et à prospérer malgré sa faible alphabétisation. Son parcours illustre également comment le soutien familial et la détermination personnelle peuvent jouer un rôle essentiel dans le développement de compétences pour réussir dans la société.

Le fait que leur pays d'origine ne nécessite pas de diplôme pour fonctionner convenablement dans la société leur permet alors d'intégrer le monde du travail et de subvenir à leurs besoins sans rencontrer de difficultés majeures liées à leur faible alphabétisation..

Le parcours d'Aminata et de Jeanne met en évidence l'impact significatif du contexte culturel sur la relation qu'une personne entretient avec sa faible alphabétisation. Cependant, leur immigration au Canada a introduit de nouveaux défis. Les sociétés développées comme le Québec imposent souvent des exigences plus élevées en matière de littératie, ce qui a constitué un défi supplémentaire pour Aminata et

Jeanne. De plus, le changement culturel et linguistique a nécessité une adaptation importante de leur part.

Depuis leur arrivée au Québec, ces deux femmes ont dû compter sur le soutien de leur entourage pour faire face à leur faible alphabétisation en français. Par exemple, Aminata, ayant fui la guerre dans son pays d'origine, a été accueillie par des proches au Québec. Ne parlant ni français ni anglais, elle a dû dépendre de ces personnes pour des tâches quotidiennes telles que l'épicerie et les interactions à l'hôpital.

*« quand je suis, je suis arrivé y'a une famille proche de moi, car, car, il allait... ils allaient faire les épiceries, on allait ensemble. Oui c'est elle m'a aidé beaucoup. » (Aminata)*

*« avant y'avait quelqu'un qui ...qui... qui ... qui m'a aidé pour traduire... oui quand ... quand j'allais à l'hôpital ... il faut que je cherche quelqu'un qui parle swahili et le français, quand je veux parler avec quelqu'un il faut que je cherche la personne. » (Aminata)*

L'arrivée récente de Jeanne au Québec avec son mari et leurs enfants visait à offrir de meilleures perspectives d'avenir à leur famille. Cependant, son témoignage révèle qu'elle demeure encore très dépendante de son mari pour de nombreuses activités quotidiennes. Jeanne évoque les différences culturelles et explique qu'elle pouvait fonctionner pleinement dans son pays d'origine, car le système ne nécessitait que des réponses verbales aux questions, sans avoir à remplir de formulaires. Les difficultés auxquelles Jeanne est confrontée et sa dépendance à son mari ont incité ce dernier, ainsi qu'elle-même, à chercher un moyen de développer ses compétences en alphabétisation pour améliorer sa vie quotidienne.

*« C'est lui qui m'a aidé dans tout en fait, parce qu'il savait que je savais pas lire. Pour aller à l'hôpital, il faut remplir les les, les fiches tout ça, des papiers. Chez nous y a pas tout ça. Il suffit qu'on te pose des questions, tu réponds. Ce sont les les femmes là qui qui écrivent tout ça. Mais ici, il faut,*

*on te donne des fiches, il faut remplir, il faut signer tout ça. Signature, je pouvais le faire, mais pour lire c'était très difficile pour moi. Donc, après ça, c'est là qu'il m'a dit, qu'il a demandé à ce que je viens faire l'alphabétisation chez Yota. Il a commencé à chercher, comment faire pour que je puisse encore reprendre les cours? » (Jeanne)*

*« La famille. Oui, c'est comme ça chez nous. Rires. Donc elle m'a dit "Ah ma petite". Chez nous c'est comme ça, c'est la manière de parler. Actuellement, là les enfants sont à la garderie. C'est elle même qui a trouvé la garderie pour nous, parce qu'on cherchait la garderie, on gagnait pas de garderie. Et mon mari disait, tous les jours il faut que tu fasses des cours parce que ici c'est pas facile d'avoir un travail sans faire des cours. Il faut forcément faire des cours. Parce que tu vois à l'hôpital, c'est moi, je dois t'accompagner. Au début, je comprenais pas le français, c'était difficile. On n'a pas la même manière de parler le Français, donc j'avais du mal à comprendre les mots. Souvent, ils disent des choses, je comprenais rien. Donc quand quand je vais à l'hôpital, ils parlaient à mon mari. C'est lui qui m'accompagnait. Quand y a des questions que la dame pose, je comprend pas, c'est lui qui essaie de traduire c'est un peu, un peu pour moi pour que je puisse comprendre. Parce qu'il y avait beaucoup de mots que je comprenais pas. » (Jeanne)*

En raison de ses difficultés à lire, à s'exprimer en français et à comprendre le québécois, Jeanne ne sortait pas sans son mari, ce qui a commencé à l'isoler davantage. Cette dépendance accrue envers son mari est devenue un obstacle à son intégration sociale et à son autonomie quotidienne.

*« Je parle ma langue... Oui, le québécois, donc c'est un peu difficile. C'est le même français, mais il y a les mots ce ne sont pas la même chose. Quand les Français parlent, les Français de France parlent nous on comprend facilement mais ici là, c'était un peu difficile tout ce qu'elle disait, je*

*comprenais rien. Donc même pour aller accoucher, pour aller au marché, je partais tout le temps avec lui, j'étais tout le temps, je pouvais pas, j'étais, j'étais pas, je pouvais pas sortir sans lui en fait.» (Jeanne)*

*« Ici, c'est pas moi je l'ai trouvé parce que lui, il cherchait, il cherchait. Il cherchait une école donc qui pouvait m'aider. À savoir lire, à écrire les cours du soir, si je pouvais faire des cours du soir. Tout le temps on parlait de ça. Voyez, moi je disais à au pays-là j'étais indépendant, je faisais mes choses. C'est très difficile ici. Tu sais pas lire, tu sais pas où aller, tu sais pas comment faire pour travailler. Ici. C'est très difficile parce que je partais me coiffer chez une haïtienne. Elle me disait ici pour s'installer faut faire une formation de coiffure. Et la formation, il y a des examens tout ça, elle me disait ça. Moi ici là, moi, moi je l'ai pas dit à la fille que je savais pas lire. Parce que d'ailleurs, comme je parle bien le Français, pour elle, elle pense que je sais lire en fait. Pas contrariée. Rires. Donc je sais pas lire. Donc c'est comme ça, il a commencé à chercher, trouver, chercher une école à chaque fois il partait sur internet, fouiller, comment faire pour me trouver une école? C'est lui qui m'a dit "ah tiens, Jeanne, j'ai trouvé quelque chose pour toi". D'abord, il avait trouvé une autre qui était à Saint-Hubert. Il a dit qu'il avait trouvé une autre qui était à Saint-Hubert, t'sais comme ça, t'sais c'est un peu loin. Il me dit là-bas là, ça serait un peu difficile si je dois te déposer tout ça, ça serait un peu difficile. Maintenant il a commencé à fouiller, c'est là, il m'a dit "ah Jeanne, c'est pas loin de chez nous, c'est 20 min". Il dit c'est où. Il dit "ah, on dit, on appelle ça, [Nom du centre d'alphabétisation], je sais que vraiment ça va t'aider. Donc je vais prendre rendez-vous et puis on va aller ensemble". Donc c'est comme ça. Je suis venue avec mon mari, on est arrivé, on a trouvé [nom de deux formatrices]. Et j'ai vu l'accueil... Au début je me sentais vraiment gênée là. Rires nerveux. Parce que je pensais que j'étais la seule à ne pas savoir lire. Rires. Tout temps, je me plaignais à la maison, je disais à mon mari "Ah moi j'étais au*

*pays-là je faisais mes choses, tu m'a emmenée ici. Je sais pas lire, je peux rien faire, je suis assise dans la maison, je n'ai pas de revenus, je n'ai rien. C'est très difficile pour moi". Donc quand je disais ça lui il se moquait de moi, il me dit "tu penses que tu es la seule, tu n'es pas la seule. Que ne te décourage pas". Il m'encourageait tout ça. On est venu, on a trouvé [nom de deux formatrices]. Elles ont été vraiment gentilles, cool. Elles étaient accueillantes, ça m'a redonné... la force. De venir et quand on est arrivé, elles ont donné une feuille. Pour voir, pour voir comment, si je pouvais lire au moins une phrase. Ça passait pas. Elles ont dit déjà elles comprennent, que je suis pas la seule, de pas me décourager. Il y a beaucoup d'autres comme ça dans mon, dans mon cas que de ne pas me décou... Je dis ok donc c'est comme ça, j'ai commencé. » (Jeanne)*

Alors que ces deux participantes avaient réussi à surmonter leur faible alphabétisation dans leur pays d'origine, leur nouvel environnement au Canada a créé des défis uniques auxquels elles ont dû faire face. Cela montre à quel point les normes et les attentes en matière d'alphabétisation varient d'une culture à l'autre et influencent la manière dont les individus naviguent dans le monde qui les entoure. En effet, le témoignage de Jeanne et d'Aminata permet d'illustrer la façon dont les normes et les attentes de la société influencent la manière dont les individus fonctionnent dans leur vie quotidienne.

Bien que toutes deux aient connu des défis en raison de leur faible alphabétisation, leur expérience au Québec reflète des degrés d'adaptation différents. Aminata, qui s'est installée au Québec il y a plus de 10 ans, semble avoir réussi à s'adapter à la société québécoise malgré son alphabétisation limitée. Elle se sent à l'aise pour communiquer en français, demander de l'aide au besoin et effectuer des tâches quotidiennes telles que faire ses courses seule.

En revanche, Jeanne dépend encore grandement de son mari. Son arrivée au Québec l'a initialement isolée socialement en raison de difficultés de déplacement, son mari

étant le principal conducteur de la famille pour se rendre au travail. De plus, sa faible alphabétisation a entravé sa recherche d'emploi et sa capacité à faire des courses seule. Pour Jeanne, ce changement de statut social semble difficile à accepter, et elle ressent de la nostalgie pour sa situation antérieure dans son pays d'origine. L'incapacité à retrouver la dynamique familiale qu'elle avait connue dans son pays d'origine constitue un défi majeur pour elle.

*« Au début je me sentais vraiment gênée là. (Rires nerveux) Parce que je pensais que j'étais la seule à ne pas savoir lire. Rires. Tout temps, je me plaignais à la maison, je disais à mon mari "Ah moi j'étais au pays-là je faisais mes choses, tu m'a emmenée ici. Je sais pas lire, je peux rien faire, je suis assise dans la maison, je n'ai pas de revenus, je n'ai rien. C'est très difficile pour moi". » (Jeanne)*

*« Oui, c'est ça aussi qui est important dans la vie parce que déjà au pays, quand j'étais là-bas, c'est moi je payais les études de ma fille. Par moment, mon mari m'envoyait de l'argent. Mais moi je, moi même je m'occupais de ma fille, je payais les vêtements pour elle. Quand elle a besoin des livres, les cahiers, je pouvais lui faire. Inscription. Quand elle a besoin de quelque chose, c'était moi, j'étais là pour elle. Et aussi je m'étais aussi ma petite sœur aussi à l'école, parce que comme je n'ai pas été à l'école moi dernière, je la mettais à l'école aussi. Donc tout ça, venir... Et puis, je ne peux rien faire de tout. Ça, je ne suis pas vraiment contente là. » (Jeanne)*

Le témoignage de Jeanne et d'Aminata met en évidence les défis associés à la perte d'indépendance et de liberté en raison d'une faible alphabétisation. Bien que ces deux femmes n'aient pas développé de sentiments négatifs à l'égard de leur alphabétisation limitée, leur arrivée dans une société comme le Québec a marqué un changement significatif dans leur fonctionnement quotidien.

Pour ces femmes qui ont toujours connu une vie active, fonctionnelle et indépendante dans leur pays d'origine, le Canada a représenté un contexte où elles

ont dû dépendre de leur entourage pour fonctionner de manière adéquate. Ce changement de statut s'est avéré difficile à accepter, et elles aspirent à retrouver leur liberté et leur indépendance passées. Pour ces deux femmes, l'alphabétisation est perçue comme un moyen de reconquérir cette indépendance qu'elles ont connue dans leur passé.

Aujourd'hui, elles reconnaissent également l'importance de s'intégrer à la société qui les a accueillies, ce qui inclut l'apprentissage de la langue française. Cela leur permettrait de regagner une certaine autonomie et de participer plus activement à la société québécoise.

*« c'est importante parce que je suis au Québec, et je... je suis pas chez nous.. et puis moi... moi j'aime apprendre... oui j'aime apprendre beaucoup. J'aime... euh... même si... même si j'ai... j'ai le... l'âge avance j'aime aller à l'école encore. » (Aminata)*

Dans le cas d'Aminata, l'absence de scolarisation dans son passé semble avoir suscité en elle une profonde curiosité, une passion pour l'apprentissage, et une détermination à maîtriser la lecture, l'écriture et la langue française.

*« Oui, j'avais envie... très. Mais j'avais pas de moyen. C'est pour cela quand je suis arrivée ici je voulais aller à l'école mais à cause de santé j'ai pas, j'ai pas continué. » (Aminata)*

*« c'est pour savoir, c'est pour améliorer mon français et... La personne qui... qui n'a pas aller à l'école c'est comme... lourd un peu. Moi je sais pas écrire comme vous parce que j'ai pas aller à l'école, il faut que je continue, continue, je continue. » (Aminata)*

Pour Aminata, l'alphabétisation est devenue une source de plaisir et d'accomplissement. Elle est active dans sa recherche de connaissances et considère Montréal comme une terre d'accueil et d'apprentissage. Son arrivée dans cette ville,

fuyant la guerre, lui a offert l'opportunité de s'alphabétiser, avec l'espoir de trouver un emploi à l'avenir.

*« Et puis moi j'ai préféré d'être aller à l'école. Je fais... je faisais... euh je faisais l'alphabétisation, les mathématiques chez [nom du centre d'alphabétisation] mais maintenant je suis m'inscrite... inscrite à l'école. J'ai commencé le pré secondaire, c'est pas le pré secondaire, l'alphabétisation. (rire) » « c'est importante parce que je suis au Québec, et je... je suis pas chez nous.. et puis moi... moi j'aime apprendre... oui j'aime apprendre beaucoup. J'aime... euh... même si... même si j'ai... j'ai le... l'âge avance j'aime aller à l'école encore. » (Aminata)*

Pour Jeanne, l'alphabétisation revêt une signification différente et profonde. En tant que mère de trois enfants, son désir d'apprendre à lire et à écrire va au-delà de sa propre indépendance. Elle aspire également à pouvoir partager des moments de lecture avec ses enfants et les aider efficacement dans leur éducation, notamment en les soutenant dans leurs devoirs.

*« Je veux, je veux faire ça vraiment. Les aider quand ils viennent à faire aussi les les... Comment on appelle ça là? Les devoirs. Je veux faire tout ça avec mes enfants.» (Aminata)*

*« Oui, les petites là, la petite souvent elle prend des livres, elle m'envoie. Je ne savais pas lire, mais maintenant j'arrive à lire . Rires. Les petits livres, j'arrive à lire. Je suis fière de moi. » (Aminata)*

Ces deux parcours reflètent la façon dont l'alphabétisation peut être perçue comme une opportunité de s'intégrer, d'apprendre, de se développer, et de renforcer les liens familiaux, même dans des contextes marqués par des défis particuliers. Pour ces deux femmes, l'alphabétisation représente bien plus qu'un simple apprentissage des compétences de base, elle incarne l'espoir, la liberté, et l'opportunité de s'épanouir dans leur nouvelle vie au Canada.

Il semble que l'absence d'accès à la scolarisation durant leur jeunesse a été un puissant catalyseur de leur désir d'alphabétisation pour Aminata et Jeanne. Leur témoignage met en évidence le changement radical de leur statut lorsqu'elles ont immigré. En quittant leur emploi, leurs habitudes et leurs repères pour s'installer au Québec, elles ont dû affronter une adaptation culturelle et linguistique complexe. Dans une société où l'alphabétisation est un prérequis essentiel pour accéder à l'emploi, ces deux femmes ont entamé leur parcours d'alphabétisation dans le but de gagner en indépendance et en autonomie dans leur nouvelle terre d'accueil.

Ces exemples illustrent alors convenablement la manière dont l'alphabétisation peut devenir bien plus qu'une simple acquisition de compétences. Pour Aminata et Jeanne, elle représente un moyen essentiel de retrouver leur indépendance et leur liberté, de s'intégrer pleinement dans leur nouvelle société, et de saisir les opportunités offertes par cette nouvelle étape de leur vie au Canada.

En effet, l'expérience d'alphabétisation va bien au-delà de l'acquisition de compétences techniques pour de nombreux participants. Les centres d'alphabétisation deviennent des espaces de transformation personnelle et sociale. Pour beaucoup, ces lieux ne sont pas simplement des environnements d'apprentissage, mais plutôt des lieux de connexion, de renforcement des liens sociaux, et même d'affirmation de soi.

### **3.2. Le rôle des centres d'alphabétisation dans l'amplification du lien social et sociétal**

Lorsque nous explorons les témoignages des participants en relation avec les centres d'alphabétisation, une palette variée de significations émerge. Pour certains, ces centres sont des refuges, des endroits où ils se sentent enfin compris et soutenus. Là, ils peuvent partager leurs défis, leurs rêves et leurs expériences sans crainte de jugement. Cette solidarité au sein des groupes d'alphabétisation crée un sentiment d'appartenance et de communauté qui peut être profondément enrichissant.

De plus, ces centres d'alphabétisation offrent aux participants une voie vers l'estime de soi et la confiance en leurs capacités. Lorsqu'ils commencent à maîtriser la lecture, l'écriture et les compétences en communication, ils ressentent un regain de fierté et de confiance. Cela se reflète non seulement dans leur engagement dans l'apprentissage, mais aussi dans leur manière d'interagir avec le monde qui les entoure.

Enfin, les centres d'alphabétisation deviennent des espaces où les participants développent leur conscience sociale. Ils sont exposés à des discussions sur des sujets variés, tels que la politique, la santé, l'éducation et bien d'autres. Cela leur permet de mieux comprendre leur place dans la société et de devenir des citoyens plus informés et engagés.

En somme, les centres d'alphabétisation transcendent leur rôle éducatif pour devenir des agents de changement social. Ils favorisent la création de liens sociaux, renforcent la confiance en soi, et encouragent une plus grande participation civique. Cela montre que l'alphabétisation est bien plus qu'un simple apprentissage de compétences pratiques ; c'est une voie vers l'autonomie, la compréhension du monde qui nous entoure et une participation active à la société. Pour les personnes faiblement alphabétisées, ces centres deviennent parfois des endroits de transformation personnelle et de développement sociétal, offrant un élan vers un avenir meilleur.

### ***3.2.1. La socialisation, un défi pour les personnes faiblement alphabétisées***

Les sections précédentes ont mis en lumière les défis importants que doivent relever les personnes faiblement alphabétisées en ce qui concerne la socialisation. Les expériences vécues par Roger et Charlie ont illustré combien il pouvait être difficile de franchir le seuil des centres d'alphabétisation et d'initier des interactions sociales. Leurs passés marqués par le rejet et la stigmatisation ont contribué à leur réticence initiale, les poussant à se replier sur eux-mêmes. Cependant, avec le temps, ils ont

pu surmonter ces obstacles et commencer à se sentir à l'aise dans ces environnements et en présence d'autres individus partageant des expériences similaires.

Le défi de la socialisation reste également une réalité pour Béatrice, qui exprime clairement ses difficultés à interagir en raison de sa timidité. Son vécu antérieur a également joué un rôle significatif dans la façon dont elle se perçoit aujourd'hui. Même si elle avait un intérêt pour l'école, le manque de soutien et d'encouragement de la part des enseignants, ainsi que ses difficultés à répondre aux attentes scolaires, ont engendré un sentiment d'incompétence et de découragement chez cette participante. Ces expériences passées ont laissé des cicatrices profondes, impactant sa confiance en elle et sa capacité à s'intégrer socialement.

*« Primaire euh..., pas pire là. Secondaire non ! Et boy... Les profs c'étaient pas vraiment hot là. Ils disaient t'sais... Parce que moi les maths c'était pas mon fort fort fort là. L'français c'était correct là. Parce qu'ils m'mettaient dans une classe spécialisée aussi. Regarde... (souffle de façon découragée par ce qu'il s'est passé). » (Béatrice)*

*« (rigole gênée comme si j'avais mis le doigt sur quelque chose) Ouais bah t'sais des fois là... des fois là. T'sais quand qui disent là... Tu vas pas passer ton année-là. Des fois, ça fait chier ! Excusez le mot. T'sais, c'est pour ça que là... Là, j'ai arrêté parce que t'sais ça, ça m'a toute tourmenté dans la tête là. J'suis plus retournée. »(Béatrice)*

Il est manifeste qu'aujourd'hui, Béatrice fait preuve d'un manque de confiance en elle et en ses capacités. Cette lacune s'est révélée durant l'entrevue par une impatience envers elle-même lorsqu'elle ne trouvait pas ses mots et par une gêne à évoquer certaines expériences, notamment celles liées à ses enseignants. Le témoignage de Béatrice est révélateur de ce manque de confiance, avec des phrases telles que « *J'suis pas vraiment bonne* », « *J'ai peur de m'tromper* », « *Je n'étais pas capable* », « *Des fois je me traite de folle* », « *J'suis nounoune* ».

Cette peur de se tromper semble l'empêcher de prendre des initiatives et de reconnaître pleinement ses capacités (Adkins et Ozanne, 2005b ; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Elle a évoqué une situation où un intervenant policier était présent dans le centre d'alphabétisation, mais elle n'a pas osé poser ses questions devant tout le monde, par crainte de parler en public. Cette réticence à s'exprimer publiquement reflète l'impact profond de son manque de confiance en elle.

*« Bah des fois, des fois on est gêné un peu de demander quand que quelqu'un qui vient là. [...] Bah t'sais quand le policier est venu là? J'étais gênée moi de poser une question. [...] Bah bien mais t'sais, les autres posaient des questions, mais là moi... « j'en pose tu une ? J'en pose pas une ? » t'sais? Gênée, pas vraiment gênée mais t'sais c'était ... Ouais fin j'ai pas posé de question. »  
(Béatrice)*

Le discours de Béatrice met en évidence l'importance de la confiance en soi dans le processus d'apprentissage et dans la vie en général. Son manque de confiance semble être alimenté par ses expériences passées et ses difficultés en alphabétisation. Il est essentiel de reconnaître que la confiance en soi joue un rôle essentiel dans la capacité d'une personne à prendre des initiatives, à apprendre de nouvelles compétences et à s'exprimer librement.

Comparativement à d'autres participants, Béatrice est encore aux premiers stades de sa démarche d'alphabétisation, puisqu'elle suit les ateliers dans le centre depuis moins d'un an. Cette période initiale de son parcours se caractérise par un sentiment palpable de stress et de peur face aux erreurs potentielles. Béatrice semble actuellement mettre en place des stratégies d'évitement dans sa vie quotidienne, en sollicitant régulièrement l'aide de son entourage. En effet, sa famille joue un rôle essentiel dans son quotidien, que ce soit pour l'accompagner lors de ses courses, l'assister dans la gestion de ses finances, ou prendre des rendez-vous, entre autres.

*« Non, bah j'ai quelqu'un avec moi. Ma matante est avec moi quand qu'on fait l'épicerie là. Pis on s'aide là. » (Béatrice)*

*« Ouais, j'ai toujours besoin de quelqu'un pour comprendre des fois parce que des fois je sais pas qu'est ce qu'il dit là. C'est ça... Ouais, ça prend quelqu'un à côté de moi. » (Béatrice)*

*« C'est parce que là c'est la conjointe de mon père qui fait mes chèques. Et après ça c'est moi qui les signe. Fait que t'sais... J'serais capable de les faire, mais j'ai peur de m'tromper. » (Béatrice)*

*« Vie de tous les jours, c'est sur de... Comprendre des fois au téléphone, là t'sais. Des fois, quand qu'on parle avec quelqu'un des fois on comprend pas toujours. T'sais, des fois, faut que j'prenne des rendez-vous, t'sais médical là. Pis, je comprends pas des fois, parce que moi j'ai quelqu'un à côté pour m'aider. » (Béatrice)*

Cette forte dépendance envers son entourage traduit la crainte de Béatrice de commettre des erreurs en raison de sa faible alphabétisation. Elle préfère s'appuyer sur le soutien familial pour éviter les situations qui pourraient la confronter à ses difficultés en lecture et en écriture.

L'entourage joue un rôle primordial dans la vie de Béatrice, et elle en est pleinement consciente. Elle reconnaît la valeur inestimable du soutien et de l'encouragement qu'elle reçoit de ses proches. Pour Béatrice, la présence de sa famille et de ses amis est une source de réconfort essentielle. Ils représentent un pilier sur lequel elle peut s'appuyer dans les moments de doute et d'incertitude liés à ses difficultés en lecture et en écriture. De plus, cette solidarité familiale lui offre la possibilité de mener une vie relativement normale malgré ses défis en alphabétisation. Ses proches l'accompagnent dans les tâches quotidiennes, lui permettant ainsi de préserver son estime de soi et sa dignité.

*« Ouais, pour moi oui. Ma sœur elle est là aussi. Une chance elle est là aussi là. T'sais elle m'aide beaucoup. Si t'as un problème, viens m'en parler, t'sais, c'est.. Ils sont là.. » (Béatrice)*

Bien que Béatrice soit à l'initiative de sa démarche d'alphabétisation, il semble que sa famille la soutient également dans son évolution personnelle et alphabétique, ce qui l'encourage énormément à avancer.

*« Oh, parce qu'un moment donné, j'ai eu une idée, j'étais au restaurant avec mon père et j'dis : « ça m'tenterait de prendre des cours de maths ». Direct de même. Fait qu'là, il a fait une recherche. Fait qu'là il s'dit, pourquoi pas ici ? Regarde, on va aller voir là t'sais... C'est là que ça a commencé. » (Béatrice)*

*« Oui, beaucoup, oui ! Oh mon Dieu, t'as changé. Oh mon dieu, ça va bien, t'apprends, t'sais. C'est vraiment l'fun là! Oh mon Dieu, ils m'appuient quasiment... Il dit « continue ». T'sais vraiment là... Des fois des fois moi aussi, des fois, j'explique qu'est ce que je fais aussi? Ben ils trouvent ça l'fun aussi. » (Béatrice)*

Aujourd'hui, Béatrice cherche dans sa démarche d'alphabétisation une manière de sortir de sa zone de confort en s'engageant davantage dans des interactions sociales avec les autres apprenants au sein du centre d'alphabétisation. Pour elle, cette étape représente un défi considérable, étant donné sa timidité, son stress et sa gêne face aux interactions avec autrui.

*« J'aime ça venir aussi. Ça m'sort de mon confort. T'sais c'est l'fun voir du monde. » (Béatrice)*

Le centre d'alphabétisation devient ainsi un environnement propice à son développement social. C'est un lieu où elle peut commencer à apprivoiser ses craintes et à prendre des risques mesurés. Les autres apprenants partagent les mêmes défis et les mêmes objectifs, ce qui crée un sentiment de camaraderie et de compréhension mutuelle. Cette communauté bienveillante offre à Béatrice l'opportunité de s'exprimer, de partager ses expériences et d'apprendre des autres.

Ainsi, le parcours de Béatrice souligne l'importance cruciale de l'encouragement dans le développement des individus faiblement alphabétisés. Lorsque ces expériences sont négatives, elles peuvent avoir des répercussions durables sur l'estime de soi et la disposition à interagir avec les autres. Il est donc essentiel de comprendre que l'apprentissage de l'alphabétisation ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais qu'il est étroitement lié à la construction de l'identité personnelle et à la capacité à tisser des liens sociaux. Pour de nombreuses personnes faiblement alphabétisées, surmonter ces barrières sociales est un élément clé de leur parcours vers l'autonomie et l'épanouissement personnel.

Dans le cas de Béatrice, il est important de noter qu'elle se trouve encore au tout début de sa démarche d'alphabétisation. Cette étape initiale ne lui offre pas encore le recul nécessaire pour évaluer pleinement les changements qui s'opèrent en elle et dans sa façon d'aborder la société. Actuellement, elle continue à dépendre fortement de son entourage pour l'accompagner dans ses difficultés quotidiennes. Néanmoins, il est clair que cette participante est véritablement désireuse de sortir de sa zone de confort et reste en quête d'apprentissage, d'amélioration et de développement de ses connaissances.

Le profil de Béatrice offre une perspective intéressante sur la relation entre la faible alphabétisation et les expériences de vie des individus. En comparant son parcours à celui des autres participants, on constate que la présence d'un entourage favorable et une relation plus saine avec les sphères académiques et familiales peuvent influencer positivement la manière dont on aborde l'alphabétisation. Pour Béatrice, l'alphabétisation représente une opportunité d'apprentissage, de développement personnel et d'ouverture sur le monde.

Bien que cette démarche d'alphabétisation ne soit pas facile à entamer pour certains des participants, il semble que le climat bienveillant instauré dans les centres d'alphabétisation permet alors aux individus de prendre confiance en eux, en leur capacité et aux personnes autour d'elles.

L'expérience de Béatrice illustre que la démarche d'alphabétisation peut être difficile à entamer pour certaines personnes, mais elle met également en lumière l'importance du climat bienveillant instauré au sein des centres d'alphabétisation. Cet environnement encourageant permet aux individus de gagner en confiance en leurs capacités, en eux-mêmes et en ceux qui les entourent. Les centres d'alphabétisation deviennent ainsi des espaces où l'apprentissage va au-delà des compétences académiques pour englober la confiance en soi, l'émancipation et l'intégration sociale.

### ***3.2.2. Les centres d'alphabétisation pour une meilleure socialisation et lutter contre l'isolement***

Les centres d'alphabétisation, bien qu'étant des espaces dédiés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, se révèlent rapidement comme des lieux qui offrent bien plus aux participants que de simples compétences alphabétiques. Une motivation récurrente qui ressort des discours des personnes participantes est la valeur du lien social qu'ils trouvent au sein de ces centres. En effet, ces espaces deviennent de véritables lieux d'échange, de partage, d'ouverture d'esprit et de socialisation, ce qui s'avère significatif pour les participants.

Comme cela est fréquemment observé chez de nombreuses personnes marginalisées, les centres communautaires jouent un rôle essentiel en permettant aux individus de rencontrer d'autres personnes, brisant ainsi leur isolement (Daniel et Villemagne, 2021). Elisabeth, par exemple, exprime son plaisir à fréquenter le centre d'alphabétisation en grande partie en raison de l'interaction sociale qu'elle y trouve. En raison de problèmes de santé, elle n'a jamais eu l'opportunité de travailler, et elle cherche donc à créer des liens sociaux à travers des activités comme la pétanque, le bowling, et les déjeuners-causeries dans un centre communautaire. C'est d'ailleurs lors de l'un de ces événements qu'elle a été invitée à participer à une activité organisée par le centre d'alphabétisation, où elle est encore active aujourd'hui. Pour elle, les centres d'alphabétisation sont devenus essentiels pour la socialisation qu'ils

offrent lors des ateliers, lui permettant de sortir de sa routine quotidienne et de maintenir une vie sociale active.

*« Parler avec d'autres personnes, de rencontrer d'autres personnes, de parler. Connaître d'autres personnes de d'autres pays, d'autres nationalités. Tu rencontres d'autres personnes. Pour parler de tout, des personnalités... »  
(Elisabeth)*

*« Pas que je reste dans mon petit 3 et demi toute seule et à rien faire. Ça me fait sortir de la maison et c'est ça, c'est surtout ça, faire sortir de la maison, pas rester comme on dit, enfermer dans mon 3 et demi. » (Elisabeth)*

Cette quête de socialisation pour contrer l'isolement est également un élément important de la vie de Flora. Même si elle a entrepris des démarches d'alphabétisation depuis de nombreuses années, Flora continue de fréquenter régulièrement des ateliers de lecture et d'écriture. Pour elle, ces ateliers hebdomadaires sont plus qu'une simple occasion d'apprentissage, ils constituent un rendez-vous incontournable qui l'incite à sortir de chez elle. Elle y trouve du plaisir dans l'apprentissage, mais aussi dans le simple fait de maintenir une vie sociale active.

*« Ah bon, je me sens mieux, je me sens mieux. Les Frères que je rencontre ici, les gens qui m'entourent, pis qui est pas stressé quand il t'montre quelque chose, pis même si c'est pas beaucoup il montre quelque chose qui soit bien, je me sens bien entourée et pis c'est tout. Pour faire l'artisanat aussi au lieu de rester toute seule à la maison. Pis je travaille en plus là. Parce que je travaille, j'ai commencé à travailler pour la COOP trois jours semaine. [...]J'ai pas resté à la maison parce que j'aime pas ça, rester devant la télé ou bien rester au téléphone. Qu'est-ce que j'va apprendre? Je suis capable d'apprendre quelque chose. Je suis capable de faire quelque chose, j'ai la santé pour ça. Youpi ! j'prends l'autobus, j'prends ma douche le matin même si je me sens fatigué dans mon lit. Mais dès que je lève, j'm'habille, pis je*

*m'sens bien tsé. Un petit déjeuner, pis je me sens bien de venir ici j'ai plus mal après.» (Flora)*

Flora va même jusqu'à établir une comparaison intéressante entre ses cours d'alphabétisation et une forme de thérapie. Pour elle, ces ateliers représentent bien plus qu'une simple occasion d'apprentissage, ils sont un précieux moment qui lui permet de rester connectée à la sphère sociale et de maintenir son activité mentale. Ces cours sont ainsi devenus une sorte de thérapie personnelle, jouant un rôle essentiel dans sa vie.

*« C'est bon pour moi mentalement pour ma tête. C'est comme une thérapie pour moi. J'aime ici. » (Flora)*

La quête de ce lien social revêt une importance capitale pour ces individus, car elle leur permet de rétablir des connexions significatives avec autrui, mais aussi avec eux-mêmes, favorisant ainsi leur développement personnel. Les centres d'alphabétisation ne se limitent donc plus à une simple acquisition de compétences en lecture et écriture ; ils offrent un environnement bienveillant dans lequel les individus peuvent améliorer leur autonomie et renouer avec la société.

### ***3.2.3. Un environnement social bienveillant qui permet de reprendre confiance en soi et renouer avec la société***

Il est essentiel de noter que pour bon nombre des participants, le système scolaire les a laissés de côté, rejetés ou simplement négligés, sans leur apporter l'attention et le soutien nécessaires pour poursuivre leur scolarité de manière adéquate. Dans ce contexte, les centres d'alphabétisation représentent un havre de bienveillance et d'accueil chaleureux.

Béatrice, par exemple, souligne l'importance de cette atmosphère bienveillante, qui l'a rassurée lorsqu'elle a entrepris sa démarche pour intégrer un centre d'alphabétisation.

*« L'ambiance ! Ouais ! Ici là, quand que j'suis rentrée là. C'est quand que j'ai rencontré [Nom d'une employée du centre] pour la première fois, mon Dieu qu'elle était pas mal fine là. C'était accueillant. Ouais, ouais. »  
(Béatrice)*

*« Ben je pourrais pas dire de plaisir mais beaucoup de compassion. T'sais c'est vrai que les gens sont accueillants, ils rient beaucoup, on a du fun. T'sais, c'est vraiment là... Mon Dieu, comment j'pourrais-dire ça? Compassion? ils l'ont dit tantôt. » (Elle cherchait le mot bienveillance)  
(Béatrice)*

Pour Béatrice et de nombreux autres participants, les centres d'alphabétisation représentent alors un refuge où ils se sentent accueillis, compris et soutenus. La bienveillance et le rythme adapté au besoin de chacun proposés par ces centres deviennent d'une importance capitale pour ces individus qui ont souvent vécu en marge de la société et ont été rejetés par le système scolaire.

Cette atmosphère de respect et d'acceptation est clairement exprimée par Roger, qui souligne le fait que personne ne se moque des autres participants dans les ateliers d'alphabétisation, et que ces centres veillent attentivement à respecter le rythme de chacun.

*« Pourquoi icitte ? Icitte c'est comme... une personne, si admettons la personne elle va trop vite, elle suit nos rythmes pas mal. Si admettons y'a du monde il arrive, des nouveaux, ils savent pas lire puis écrire comme il faut, on est là pour les apprendre. On est pas là pour rire des autres. Pourquoi t'en a beaucoup des personnes là, un demi-million il sait pas lire puis écrire, dans l'centre de Québec là. Le monde il pense "un nono, il travaille pas". Il va faire plus caler. » (Roger)*

Ainsi, plusieurs participants témoignent que leur engagement dans la démarche d'alphabétisation les a aidés à surmonter leur timidité et à oser demander de l'aide

sans ressentir de honte à cause de leur manque de connaissances. Cette transformation personnelle est un aspect important de leur expérience au sein des centres d'alphabétisation.

*« J'ai appris à faire ça quand les lectures ont étaient seuls, si on comprends pas on arrive on demande tout de suite. Si des mots on comprends pas, ben arrêté nous, la je l'fais arrêter à un mot que j'ai jamais vu quelque chose, qu'est ce que j'voulais que j'vous dise moi. » (Charlie)*

Pour Flora, le centre d'alphabétisation joue un rôle essentiel dans la réduction de son stress et de sa peur de faire des erreurs. Son désir d'amélioration et son aspiration à maîtriser la lecture et l'écriture sont au cœur de son engagement dans ces ateliers. Le centre d'alphabétisation devient ainsi un lieu où elle peut s'améliorer et acquérir une meilleure compréhension de ses erreurs. Cette démarche lui permet de gagner en confiance et en ses capacités.

*« Ouais comme ce matin, les mots que je t'ai montrés à toi là. J'ai eu peur, j'ai eu peur de le faire mais après c'est ça. C'est ça, c'est ça les problèmes. Faut pas que j'ai peur mais j'ai peur de me confronter avec comme... mais j'ai des bonnes idées des fois, mais est-ce que j'vais être capable de l'écrire, faire des fautes... C'est ça, c'est ça mon plus gros problème. Puis là, je commence à trembler un peu ... » (Flora)*

*« Ben mes besoins, c'est vraiment comprendre comment faire une lettre, comment... Parce que les choses que j'ai appris... Dans ma tête, avec toutes mes problèmes, ça vient tout à l'envers pour moi, j'arrivais pas à placer, je sais que le sujet, les verbes, les compléments, les compléments d'objet direct, indirect, ta, ta, ta, je connais les mots mais les problèmes que j'ai c'est des fautes que j'ai accepté pas ça me donne des stress. C'est parce que quand j'ai écrit j'ai fait des fautes et puis faut améliorer ça. Mais avec certains mots, parce que si je connais pas les mots, est c'que je peux chercher dans le dictionnaire, est-ce que je peux m'corriger? Non, je peux pas me corriger.*

*Et puis j'ai trouvé ici [au centre d'alphabétisation], si j'ai quelque chose, il peut m'aider à comprendre les choses. » (Flora)*

D'un point de vue plus personnel, les centres d'alphabétisation jouent un rôle essentiel en fournissant un espace accueillant et inclusif pour ces individus souvent marginalisés par la société. Pour Roger, cette atmosphère bienveillante représente un lieu où il se sent véritablement à sa place. C'est un environnement où il peut s'exprimer librement, partager ses expériences et interagir avec les autres sans aucune réserve. Roger souligne que le centre d'alphabétisation a été un catalyseur pour sa propre transformation. Il lui a permis de briser sa coquille, de s'affirmer et d'exprimer sa véritable personnalité.

*« Ouais, ça m'a aidé ben. À sortir mon coquille là. Comme quoi tu veux, tu veux faire quelque chose si mettons... » (Roger)*

Tout comme Roger et Béatrice, Charlie a traversé une expérience difficile liée à sa faible alphabétisation, notamment en subissant la stigmatisation qui l'a exclue de la société. Cependant, le centre d'alphabétisation est devenu pour elle un environnement bienveillant, offrant une précieuse dose d'humanité et de compréhension qui lui avait fait défaut lorsqu'elle était plus jeune dans le système scolaire.

Cette transition représente un véritable soulagement pour Charlie. Elle y voit la possibilité de recevoir un accompagnement plus adapté à ses besoins, un soutien essentiel pour faire face aux défis du quotidien. De plus, elle y trouve une opportunité précieuse de socialiser avec des individus compréhensifs et disponibles. Cette dimension sociale est d'autant plus significative, car elle contraste avec le sentiment de rejet qu'elle a pu ressentir dans le système éducatif traditionnel.

*« Bon ben Charlie, vas-y ! Bon ben ok, c'est de la confiance aussi que [nom d'une formatrice], Claude m'a passée, c'est l'approche, beaucoup beaucoup l'approche. C'est confortable, pis là j'm'en vais à changer complètement,*

*depuis que je viens ici, moi là je suis rendu plus moi, je suis plus moi-même.*

» (Charlie)

Il est manifeste que ces centres d'alphabétisation accordent une importance fondamentale à ce que chacun puisse comprendre, se sentir compris, et apprécié, créant ainsi un espace où chacun trouve sa place. Cette expérience montre que la bienveillance et l'humanité au sein de ces centres ont un impact profond sur la manière dont les personnes faiblement alphabétisées perçoivent leur propre valeur et leur place dans la société.

L'ouverture d'esprit et l'entraide qui émanent des ateliers d'alphabétisation créent un espace d'échange où les participants peuvent interagir avec d'autres personnes qui partagent des réalités similaires. Ces centres jouent un rôle crucial en permettant aux participants de rencontrer des individus confrontés aux mêmes difficultés qu'eux. Il est clair que le sentiment d'appartenance à un groupe devient un élément essentiel et motivant pour ces individus, qui trouvent un soutien mutuel et une source de réconfort au sein de cette communauté.

Roger souligne que le centre lui offre l'opportunité de rencontrer des personnes comme lui, ce qui le préserve de la stigmatisation et des moqueries qu'il pourrait rencontrer ailleurs. De plus, il confirme se sentir à l'aise pour exprimer librement ses pensées et sentiments lorsqu'il est dans ce cadre bienveillant.

*« Plus rencontrer du monde. Au moins le monde c'est pareil comme toi. »*

(Roger)

Il est clair que les centres d'alphabétisation vont au-delà de leur fonction d'enseignement. Ils évoluent pour devenir des espaces d'échanges, de partage, d'accompagnement et de soutien. Pour de nombreuses personnes faiblement alphabétisées, ce soutien va jusqu'à transformer leur vie de manière significative. Un exemple frappant est celui de Charlie, qui a lutté toute sa vie contre la dépression et les pensées sombres, en raison des violences qu'elle a subies dans sa jeunesse. Pour

faire face à ces problèmes, elle s'est malheureusement réfugiée dans la drogue et l'alcool.

Cependant, son entrée dans le centre d'alphabétisation a marqué un tournant dans sa vie en l'aidant à sortir du cycle destructeur de la dépression. Le centre lui a offert non seulement un environnement d'apprentissage sain mais aussi un précieux sentiment de considération et de bienveillance. Pour Charlie, le centre est bien plus qu'une institution éducative ; il représente une famille. Pour elle, il ne s'agit pas simplement d'apprendre à lire et à écrire, mais de s'épanouir et de se développer sur le plan personnel.

*« Tout ! Tout à changé, comme mon comportement à changé avec les autres, j'ai pu m'expliquer avec le monde qui était ici, euh je donnais mon opinion, euh je peux m'expliquer avec les participants aussi, pis t'sais quand on est tous en groupe y a quequ'chose à parler, pis à s'dire quelque chose, pis le monde dit ah vas y Charlie, toi aussi Charlie, parle t'es capable. Porte parole, oui, y a un autre mot la. Faque, tout le monde me dit vas y vas y Charlie, donc on va expliquer quelque chose, pis la elle revient le jours d'après. » (Charlie)*

*« Non c'est tout au complet, c'est tout pour moi, ils m'apprends à gérer ma vie et mon stress et après la aussi ben si j'comprend pas mes feuilles, j'ai un petit problème à formuler mes feuilles avec moi même, il me parle, il m'écoute, il me donne des conseilles, j'suis bien entourée ici. C'est une famille, on est comme une famille ici avec les participants, on est une bonne gang, tout le monde s'aide l'un à l'autre si y en a un avec une petite misère, ben j'l'aide t'sais. » (Charlie)*

Ce témoignage souligne le pouvoir de transformation que peuvent avoir ces centres sur la vie des individus, en offrant bien plus qu'un simple enseignement. Ils deviennent des refuges où l'on trouve compréhension, soutien, et une nouvelle perspective sur la vie. Donc si certains participants évoquent le soutien personnalisé

dont ils peuvent bénéficier avec le centre d’alphabétisation concernant leurs difficultés en alphabétisation, il apparaît que ce soutien peut prendre une plus grande importance pour certaines personnes.

Dans certains cas, ces centres vont au-delà de leur mission éducative en apportant un soutien complet aux participants, tant sur le plan administratif que personnel. Un exemple frappant est celui de Roger, qui a bénéficié d'un soutien inestimable de la part du centre, l'aidant à éviter de se retrouver sans logement. Il explique avoir connu d'importantes difficultés financières à un moment de sa vie, au point de risquer de perdre son logement. C'est grâce à l'intervention conjointe du centre d'alphabétisation et de sa travailleuse sociale qu'il a pu maintenir son lieu de résidence.

*« Ça, c'est la dépression. C'est partie du novembre. Aller sur à janvier. De retrouver ça triste là. Les temps des fêtes, tout seul. Au moins avec mon chat, au moins les autres il sent qui a un problème. Après j'ai eu un autre problème avec le chum de ma soeur. Il vendait... ça reste entre moi pis toi. Il vendait de la drogue, il rentrait les affaires chez nous. Moi, j'ai dit “ écoute. Si t'arrêtes pas rentrer les affaires dedans chez nous, j'appelle la police”. Il dit “Oh, on va dire au propriétaire, tu payes pas ton loyer? Vont t'calisser dehors”. Là là-dessus j'ai passé en cours. J'en ai parlé avec [nom d'une formatrice]. Moi pis [nom d'une formatrice] on a été voir un avocat là-dessus. Après, ça a été une autre fois. C'est l'ancien propriétaire, il voulait faire les travaux. Il voulait faire les travaux le premier janvier. J'dis “écoute, premier janvier, peut pas, c'est la journée de jour de l'an. Tu peux faire travaux le premier janvier.” “Non non faut tu sors le premier janvier”. J'ai été voir avec [Nom d'un formateur]. Y avait [Nom d'un formateur], [Nom d'une formatrice], ma travailleuse sociale, pis moé avec l'avocat. L'avocat, il dit “la lettre est pas bonne”. Là c'temps-là l'avocat arrive, dit “t'as droit à rester logé”. Si tu trouves un logement, y'est obligé déplacer ton logement, payer ton... Il m'a jamais payé ça ... » (Roger)*

*« C'est ça. [Nom d'une formatrice], [Nom d'un formateur], ma travailleuse sociale pis moi on a rencontré l'autre. Là, au mois d'mars ça été accepté. Là c'temps là c'est comme j'payais pas le loyer, dépensais. Là c'est là, [Nom d'une formatrice] elle dit "j'ai peur pour toi, tu vas perdre ton logement pas mal". Là de plus en plus, ça va bien. » (Roger)*

Ces cas mettent en lumière la véritable portée de l'engagement des centres d'alphabétisation dans la vie de leurs participants. Les centres d'alphabétisation jouent un rôle crucial en offrant un soutien inestimable aux personnes ayant des compétences en littératie limitées, parfois confrontées à des situations particulièrement difficiles. La confiance qui se développe entre ces individus en apprentissage et les centres devient un socle solide sur lequel ils peuvent s'appuyer pour surmonter les défis quotidiens. Plus important encore, cette confiance restaurée leur permet de renouer avec une estime de soi positive, de reconnaître leurs propres capacités, de rétablir des liens significatifs avec les autres individus et de renouer avec la société.

#### ***3.2.4. Le rôle des centres d'alphabétisation dans le développement d'une participation démocratique***

Ces centres d'alphabétisation constituent également un lieu où les questions peuvent être posées en toute confiance, et où des réponses simples, exprimées avec des mots simples et adaptés, sont fournies. Pour Charlie, qui éprouve encore des difficultés de compréhension, le centre demeure sa principale source d'informations sur ce qui se passe dans la société.

*« Je comprends pas les choses, les nouvelles ou quoi que ce soit mais on en parle ici à la [nom du centre d'alphabétisation], qu'est-ce qu'est l'enjeu qu'on parlait qu'est ce qui on fait t'sais, ils en parlent pis ils expliquent. » (Charlie)*

Les centres d'alphabétisation permettent alors aux personnes faiblement alphabétisées d'obtenir des informations sur les sujets qui les intéressent. Plus important encore, ces centres offrent un espace où des individus bienveillants prennent le temps d'expliquer ces informations. De cette manière, les centres d'alphabétisation maintiennent l'intérêt pour l'apprentissage et la compréhension en rendant les sujets plus accessibles, en utilisant des termes simples et compréhensibles. Cela s'avère particulièrement essentiel pour des individus souvent marginalisés et laissés pour compte.

*« Oui ça, ça m'aide beaucoup c'est sûr que si j'ai rien suivi j'comprends pas quoi que ce soit y a un mot que j'comprends pas, ah ouais j'vais ramener mon mot j'vais dire ça c'est quoi ce mot-là, ah ça c'est bonne affaire ça, elle écrit le mot pis elle demande s'ils connaissent le mot là, elle m'explique mais elle explique aux autres en même temps. » (Charlie)*

Dans certains cas, les centres d'alphabétisation ont également joué un rôle majeur dans le développement d'une conscience politique et d'une participation démocratique pour des individus tels que Charlie et Roger. Ces deux participants, ayant connu l'exclusion, le rejet et la honte liés à leur faible alphabétisation, ont connu une véritable transformation personnelle depuis le début de leur démarche d'alphabétisation entamée il y a plus de 10 ans.

Charlie et Roger fréquentent un centre d'alphabétisation qui adopte une approche plus militante et engagée en faveur des droits des personnes faiblement alphabétisées. Ils sont impliqués dans des activités visant à sensibiliser le public à l'alphabétisation et aux difficultés rencontrées par ces individus, ainsi qu'à plaider en faveur de changements politiques pour améliorer leur situation. Leur engagement a alors influencé ces deux participants, les incitant à adopter une attitude plus engagée.

Charlie et Roger ont ainsi participé à plusieurs projets au sein de leur centre d'alphabétisation, ce qui a fait naître une sensibilité envers cette cause. Leur

implication semble également leur avoir permis de développer un sentiment d'utilité et de confiance en eux. Les responsabilités leur étant confiées lors de ces projets ont renforcé leur estime personnelle, car elles ont été perçues comme une preuve de la confiance envers eux et leur capacité à contribuer activement à la société.

*« J'me suis découverte, j'suis moi-même, pis j'suis capable de faire des choses que j'étais pas capable avant. T'sais je m'implique plus. » (Charlie)*

*« Bah ça va mieux, pourquoi de plus en plus ils m'donnent des taches un tit peu plus. Comme bénévolat, comme responsable, comme bénévole. De plus en plus, ils t'donne plus de confiance. J'ai dit avant commencer "j'sais pas lire pis écrire" il dit " on est là pour t'aider on est pas là pour t'caler". » (Roger)*

L'engagement actif de Charlie et Roger au sein du centre d'alphabétisation les a investis d'une véritable mission de vie. Cette implication a renforcé leur altruisme et leur détermination à faire progresser la cause de l'alphabétisation populaire. Aujourd'hui, ces deux participants sont résolus à faire entendre leur voix et à partager leur histoire pour contribuer de manière positive à la déstigmatisation de la faible alphabétisation et à la déculpabilisation des personnes qui en souffrent.

Pour Roger, il est essentiel de sensibiliser les autres à la réalité de l'alphabétisation et de mettre fin aux préjugés qui qualifient souvent ces individus de « niaiseux ». Il s'engage activement pour changer les mentalités, combattre la stigmatisation et faire en sorte que son expérience et celle des autres soient entendues et prises en compte. Son discours met clairement en lumière cette aspiration.

*« C'est quoi qu'j'aime. C'est mieux montrer au monde c'est quoi les groupes de alpha. Y'a du monde-là il va trouver "une gang de niaiseux, il sait pas lire, il sait pas écrire, il peut pas rien faire". Ça moi j'ai pas aimé ça, j'ai dit faut on montre à du monde c'est quoi les groupes de alpha. Pourquoi le*

*gouvernement il veut fermer les groupes de alpha. Pourquoi il nous connaît pas. » (Roger)*

*« C'est pour ça les groupes d'alpha, on veut dire quelque chose pour montrer aux autres on est capable de lire pis écrire nous autres aussi. Nous autres c'est pas personne il nous aide, c'est nous autres même on veut s'en sortir. On veut s'en sortir. » (Roger)*

Son objectif est alors très clair : conscientiser et sensibiliser un large public, y compris les professionnels en contact régulier avec les personnes faiblement alphabétisées.

*« Ouais. On était même là dans un hôpital. Avec les médecins là, les vrais médecins là. Là moi le deuxième, y dit "c'est beau là montrer, c'est beau montrer ça aux médecins, pourquoi on en fait pas un autre pour toute la gang, pour toute les autres, travailleuses sociales, la cour, toute ça ?". "Ah oui oui oui oui". Ça c'est moi j'ai demandé. Et il a accepté. On va là, là on va présenter, présenter devant CLSC, les travailleuses sociales, tout ça... » (Roger)*

Roger et Charlie mentionnent aussi de l'importance de faire entendre leur voix pour aider d'autres personnes faiblement alphabétisées à se libérer de la culpabilité et à prendre conscience de l'existence d'institutions prêtes à les accompagner et à les soutenir dans leur vie quotidienne.

*« En vrai ça permet de comprendre pis de faire lire, pis de continuer, pis ils aiment beaucoup sensibiliser les autres, j'arriverai pas à voir les participants poser pis j'ai de la difficulté à lire pis écrire je suis analphabète, j'dirai pas à personne, j'vais essayer de sensibiliser les autres, j'le dirai pas pour moi même, tu comprends ? [...] Non, je le fais pour les autres, c'est exactement ça. » (Charlie)*

*« Pour montrer au monde que si mettons tu sais pas lire pis écrire okay... pour montrer au monde, t'es capable, on est capable de travailler, on est capable de travailler pareil, on est capable de si si ça pareil. Si admettons tu dis au gars "bon j'sais pas lire pis écrire", le gars y va dire "t'es niaiseux, t'es pas été à l'école, tu fais quoi dans vie?" Là t'sais. Là c'est les préjugés, automatique, faut qu't'arrête ça tout d'suite. Moi à mon médecin là, j'ai eu 4 médecins. J'ai pas dit "j'sais pas lire pis écrire". J'avais hâte. Après là mon médecin il sait. L'autre fois, j'arrive, j'passe un examen pour les yeux. Là là femme arrive, elle dit à moi elle dit, elle donne une feuille " je regrette madame j'sais pas lire". Elle dit " oh oui, c'est vrai vous autres vous travaillez avec les travailleuses sociales, êtes-vous malade mental ?". Elle dit ça. Là j'lui ai dit "bon, j'me tire l'examen là, c'est fini, j'm'en va". Elle dit "t'as pas l'droit, faut continuer l'examen" "non, j'm'en va". J'ai fait une plainte. Pourquoi y'en a beaucoup d'monde là... » (Roger)*

Les témoignages de Roger et Charlie mettent en évidence leur transformation personnelle et leur capacité à transcender la honte et le stigmata liés à leur faible alphabétisation. Malgré les défis alphabétiques persistants, ces deux participants ont choisi d'utiliser leurs expériences personnelles comme une source d'inspiration et de lutte contre les préjugés. Leur implication les a conduit à développer un intérêt marqué pour l'actualité et à s'engager activement dans le processus démocratique.

Ces exemples démontrent clairement l'impact significatif des centres d'alphabétisation dans la vie des personnes faiblement alphabétisées. Ces centres ne se limitent plus à être des lieux d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais ils offrent un environnement propice au développement personnel, à l'autonomie, aux compétences interpersonnelles et à la compréhension du monde qui nous entoure. L'accompagnement, le soutien et la bienveillance dispensés par ces centres permettent aux individus de regagner confiance en eux et en leurs capacités. Pour certains, cela équivaut à une forme de thérapie et à une opportunité de prendre leur

revanche sur la vie. Pour d'autres, ces centres deviennent une famille et un soutien qu'ils n'ont pu connaître auparavant.

De plus, ces centres aident les individus à mieux appréhender la société et ses enjeux en leur offrant une meilleure compréhension de ces sujets. Néanmoins, il semble que cette compréhension reste encore limitée chez certains individus en raison de leurs difficultés à s'informer et à obtenir des informations accessibles.

### **3.3. Les connaissances environnementales des personnes faiblement alphabétisées**

Cette deuxième partie d'analyse examine la façon dont les participants abordent les enjeux sociétaux, en mettant particulièrement l'accent sur les questions environnementales. Il devient évident que le niveau limité d'alphabétisation de ces individus a une influence sur leur compréhension et leur intérêt pour ces questions. De plus, les données collectées soulignent l'influence de la perception de la nature et de l'environnement sur la compréhension des enjeux qui leur sont associés.

#### ***3.3.1. L'impact de la faible alphabétisation sur la compréhension des enjeux de société et environnementaux***

Les témoignages des participants soulignent clairement l'influence de la faible littératie sur la compréhension des enjeux. En premier lieu, il est évident que les capacités limitées en lecture incitent les individus à utiliser un nombre restreint de sources pour s'informer sur les questions sociétales. Bien que certains expriment leur volonté de s'informer, il ressort que les informations sont souvent trop complexes à appréhender.

Cette limitation de la compréhension des questions environnementales se traduit par une conscience limitée, voire absente, des défis globaux et futurs pour la planète. Ainsi, certains individus ne saisissent pas pleinement l'importance de ces sujets, ce

qui alimente leur désintérêt. On observe donc une connexion profonde entre les compétences en lecture, la compréhension des enjeux et l'engagement envers les questions environnementales. Ce schéma démontre comment la littératie joue un rôle crucial dans la sensibilisation et la mobilisation citoyenne.

### *3.3.1.1. Une recherche passive des informations qui limite la connaissance et la compréhension de l'actualité*

Les témoignages des participants dressent le portrait de multiples obstacles qui perturbent leur fonctionnement quotidien et leur engagement actif au sein de la société. En effet, la majorité d'entre eux se heurte toujours à des difficultés persistantes dans l'acquisition des bases fondamentales de la lecture et de l'écriture. Pour certaines personnes, ces difficultés subsistent encore malgré plus de dix années de participation à un processus d'alphabétisation. Ainsi, certains individus, malgré leurs efforts et leur persévérance, se heurtent encore à des entraves lorsqu'il s'agit de déchiffrer des phrases simples. C'est le cas de Roger qui semble être le participant éprouvant les difficultés en matière de lecture et d'écriture les plus prononcées.

*« Les textes, pas capable encore. Ok. Texter là, m'demande moi pas. »  
(Roger)*

*« Moi, pourquoi c'est plate pour moi. Là c'temps-là va encore apprendre à lire pis écrire. Bien mieux comme y faut. » (Roger)*

Les difficultés rencontrées par certains participants semblent constituer un frein majeur à leur accès aux divers canaux d'information. C'est le cas de Roger, qui témoigne de sa préférence pour les sources d'information audiovisuelles, à savoir la télévision et la radio. Lorsqu'on lui demande s'il a recours aux journaux pour s'informer, sa réponse met en lumière une tendance à se concentrer sur les images plutôt que sur le contenu textuel (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Cette réaction suscite même chez lui une forme d'amusement, soulignant ainsi l'importance de l'aspect visuel dans sa recherche d'information. Cette anecdote de Roger illustre de

manière frappante la manière dont les individus peuvent adapter leurs pratiques d'information en fonction de leurs compétences et préférences. Cette préférence pour les supports audiovisuels révèle une stratégie d'adaptation, permettant à Roger de contourner ses difficultés en lecture tout en restant connecté au monde qui l'entoure.

*« Les journaux ben quand y a des images. (il rigole). y'a des images ? Ah!!!  
C'est bon c'est fini ! » (Roger)*

La majorité des participants, à l'instar de Roger, se retrouvent dans cette situation. Leurs obstacles à la lecture les poussent en effet à privilégier les canaux d'information audiovisuels. Cette tendance reflète une stratégie d'adaptation face à leurs difficultés en lecture. Pour ces individus, la vidéo et l'audio offrent une alternative plus accessible pour accéder à l'information.

*« Oui oui sur la télé. Le journal non ça salit les mains. Ouais, je regarde pas le journal, j'écoute à la télé, mais pas tous les jours. » (Flora)*

*« Je regarde le TVA là, le nouvelle, là, ouais. LCN là. Mais des fois, ils parlent de politique, ça, ça m'intéresse pas vraiment. Ben là ils parlent toujours des feux d'Forêt là. Parce que à Sept îles, ouais c'est ça. » (Béatrice)*

De plus, il est important de noter que malgré le choix porté vers des canaux d'informations audio-visuels, certains participants font face à des difficultés de compréhension qui les poussent à rechercher des informations plus accessibles et simplifiées. Un exemple concret de cette démarche est illustré par Charlie, qui déclare privilégier certaines chaînes télévisées en fonction de la simplicité des informations qu'elles proposent.

*« Oui TVA nouvelle oui oui ou Canal 4 j'regarde les nouvelles la parce que c'est moins compliqué là que les autres postes, au 2 c'est trop compliqué c'est dur à comprendre c'est les 4 les moins dure. » (Charlie)*

Cet exemple permet alors de faire la distinction entre les capacités de lecture et d'écriture et le niveau de littératie. En effet, malgré l'utilisation de canaux d'informations qui ne sollicitent pas les facultés alphabétiques, certaines personnes éprouvent encore des difficultés à comprendre les informations mentionnées.

Les difficultés de compréhension rencontrées par les participants ne se limitent donc pas seulement à la lecture, mais s'étendent également à la bonne compréhension des enjeux de société. Plusieurs d'entre eux témoignent de la complexité à s'informer sur les événements qui marquent la société.

*« Non mais moi, c'est vrai que des fois c'est un peu compliqué là. [...] C'est ça, j'essaie de comprendre mais on peut pas tout comprendre dans la vie. »  
(Béatrice)*

Malgré la complexité des informations à assimiler pour la majorité des participants, certains démontrent un intérêt à s'informer sur l'actualité. Ils considèrent qu'il est essentiel de rester informés sur ce qui se déroule dans leur environnement. Cet engouement pour l'information est manifeste chez la plupart des informateurs, mettant en lumière leur désir de comprendre et de suivre les événements qui les entourent.

Ainsi, les participants, dans leur majorité, déclarent s'intéresser à l'actualité. Cependant, il apparaît que leurs connaissances sont principalement circonscrites à ce qui se déroule localement, plus spécifiquement au Québec. Les entretiens individuels ont permis de révéler que leurs centres d'intérêt se concentrent essentiellement sur les actualités locales, englobant des domaines tels que la politique, les affaires policières, les politiques liées aux centres d'alphabétisation et la santé. Toutefois, il convient de noter que ces rencontres ont eu lieu en période de feux de forêt au Canada. Cet événement d'actualité omniprésent dans les différents médias n'a donc pas manqué dans les discours de certains participants. Cette réaction met en évidence l'impact immédiat et marquant que les événements

d'actualité peuvent avoir sur l'attention des participants, même lorsqu'ils sont principalement centrés sur des sujets locaux.

*« Je regarde le TVA là, le nouvelle, là, ouais. LCN là. Mais des fois, ils parlent de politique, ça, ça m'intéresse pas vraiment. Ben là ils parlent toujours des feux d'forêt là. Parce que à Sept îles, ouais c'est ça. » (Béatrice)*

Les données recueillies mettent en évidence l'impact significatif de la faible alphabétisation sur la manière dont les participants accèdent à l'information. Ces derniers ont tendance à privilégier des canaux qui ne requièrent pas la lecture et l'écriture, à savoir la télévision et la radio.

En outre, ces difficultés en alphabétisation engendrent des obstacles dans la compréhension de l'actualité pour certains participants, limitant ainsi leur perception des enjeux de société. Bien que chaque individu ait une sensibilité variable envers certains sujets d'actualité, il semble que la majorité des participants n'ait pas développé de pensée critique envers les informations qu'ils reçoivent, ni une réflexion sur les raisons de leur intérêt ou désintérêt envers l'actualité et les événements sociaux en général.

Les témoignages des participants révèlent ainsi une tendance à une recherche d'informations passive concernant l'actualité. Ils se tiennent informés de manière sporadique via des canaux d'information restreints, recevant des informations générales sur des sujets d'actualité sans nécessairement chercher à approfondir leur compréhension de thèmes particuliers.

Cette démarche passive dans la recherche d'informations semble être similaire, que ce soit pour les enjeux de société ou pour les questions environnementales. La plupart des participants indiquent avoir pris connaissance de sujets liés à l'environnement via la télévision ou la radio. Par exemple, Béatrice mentionne avoir entendu parler d'environnement à la télévision. Cependant, elle ne semble pas faire

d'efforts particuliers pour approfondir ses connaissances sur ce sujet : « *Pas plus là. Pas plus qu'il faut.* ».

Cette approche passive dans la gestion de l'information semble donc restreindre les connaissances des individus en matière d'environnement et leur compréhension des enjeux écologiques.

### *3.3.1.2. Connaissances limitées des enjeux environnementaux*

Il ressort clairement une méconnaissance des termes liés à l'écologie parmi la majorité des participants. Cela souligne un élément intéressant qui a émergé des entretiens : leur manque de familiarité avec le vocabulaire spécifique aux enjeux environnementaux. Bien qu'ils puissent aborder des sujets liés à l'environnement, le terme « écologie » semble leur être étranger pour la majorité. Béatrice, par exemple, discute de la pollution des eaux causée par les plastiques, mais elle se trouve confrontée à une méconnaissance du terme « écologie ».

Il est également notable que plusieurs participants ont fait l'amalgame entre les termes « écologique » et « économique » : « *Je suis économique [écologique] c'est vrai ahaha* » (Charlie).

C'est le cas de Roger, qui semble avoir décomposé le mot « écologie » en « éco logis », y associant ainsi des logements à prix abordables. Cette confusion met en lumière la difficulté que rencontrent certains participants à saisir la terminologie spécifique aux enjeux environnementaux, et révèle une certaine ambiguïté dans leur compréhension de ces concepts.

*«Bah oui. Avoir plus de centres pour les personnes... avoir plus de projets pour les logements à prix modiques toute ça... » (Roger)*

Pour certains participants, le terme « écologie » évoque vaguement quelque chose, bien que sa signification précise leur échappe. Cette ambiguïté dans la

compréhension du terme met en lumière une difficulté à l'expliquer de manière claire et précise.

*« Euhh écologie ...ça me dit quelque chose mais j'suis pas certaine, c'est la même batterie, la même ... » (Charlie)*

Malgré leur meilleure réceptivité au terme « environnement », il apparaît que les connaissances des participants en ce qui concerne les enjeux environnementaux demeurent relativement restreintes. En effet, il ressort que leurs connaissances se concentrent principalement sur des éléments visibles tels que la pollution, qu'ils associent principalement à la pollution des eaux et à la propreté de la ville. Il s'agit d'une représentation de l'environnement en tant que milieu de vie selon (Sauvé, 1997 : 14 dans Villemagne et al., 2017). Cependant, il est à noter que les témoignages des participants soulignent un certain manque de compréhension et de mise en perspective de ces enjeux. Ce constat appuie notamment les conclusions de certains auteurs qui mettent en avant le raisonnement concret des personnes à faible littératie qui correspond au traitement de l'information unique de façon isolée des autres éléments qui l'entourent (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005 ; Viswanathan, Torelli, Xia et Gau, 2009).

Roger, par exemple, met particulièrement l'accent sur la propreté de la ville et des espaces publics. En effet, une grande partie des échanges avec Roger concernant l'environnement tourne autour de cette thématique. Son point de vue met en relief l'importance qu'il accorde à cet aspect particulier de l'environnement urbain. Cependant, il est important de noter que cette perspective semble être plus locale et centrée sur son environnement immédiat.

*« L'environnement pour moi c'est comme si tu vas voir une ville propre. Là a date la ville est sale. T'en a beaucoup vont aller promener le chien. Le chien y fait un beau p'tit tas. Là le gars il s'en va vite il l'ramasse pas. Ça, ça m'écœure moé là d'sus. Si toé tu marches là d'sus, t'en a partout. » (Roger)*

Selon Roger, l'insalubrité de l'environnement urbain provient principalement du comportement irrespectueux d'autrui, qui ne fait pas preuve de civilité dans les espaces communs. À ses yeux, l'ajout de poubelles ne résoudrait pas le problème, car il est convaincu que les gens continueront à jeter leurs déchets par terre, de toute façon. Cette perception souligne le point de vue de Roger sur la responsabilité collective en matière de propreté urbaine, et met en exergue son scepticisme quant à l'efficacité des solutions conventionnelles.

*« Le gouvernement, elle va être propre la ville pis tout ça. Mais j'ai dit à Valérie Plante j'ai dit "écoute, si tu mets beaucoup d'poubelles, le monde va mettre ça à terre, c'est comme le monde il voit pas". Pour ça la ville elle est sale. » (Roger)*

*« Au parc Jarry là. Y'en a tout l'temps du monde vient manger là, toute ça là. Si tu verrais à matin, le parc là, toute à l'envers. Y'en a des poubelles à côté. Le monde y va pas aux poubelles. Bourrés, sont ben saoulent. Fuck les poubelles on va laisser ça d'même. Il dit "y'a du monde d'la ville qui va nettoyer pour nous autres". » (Roger)*

Les connaissances environnementales de Roger sont ancrées dans une perspective très concrète et largement axée sur le local. Il se concentre principalement sur ce qui se passe dans son environnement immédiat : sa ville, son gouvernement, ainsi que les parcs situés à proximité de son domicile. Il souligne l'importance d'une ville propre, en mettant en avant l'idée que cela favorise la croissance des légumes et le maintien d'une belle ville. Toutefois, il est notable que Roger n'envisage jamais ces questions de manière globale, du point de vue d'une problématique de pollution à l'échelle mondiale, ni ne considère la propreté de la ville dans une perspective écologique plus vaste.

*« Oui oui. C'est ben important si tu veux avoir une ville propre. Une ville, tu peux faire pousser les légumes pis toute ça. » (Roger)*

*« Oui, si il dit tout le temps il dit faut garder nos champs propres pis tout ça. Bah si le monde il fait pas ça, s'il ferait ça serait propre Montréal. C'est une belle ville. » (Roger)*

De son côté, Béatrice concentre essentiellement ses connaissances environnementales sur la question de la pollution des eaux. Cette perspective met en évidence son attention particulière portée à un enjeu spécifique. Elle exprime une sensibilité envers la nécessité de limiter la pollution des eaux, en mentionnant notamment l'impact sur les océans et la vie marine.

*« T'sais c'est bon pour la terre t'sais. Pas déchets, y vont aller moins dans l'eau dans les océans. T'sais le plastique là? À place d'emmener une bouteille de plastique, amenez-vous une bouteille, une bouteille d'eau. Une gourde c'est ça. Là, au moins, va en avoir moins. » (Béatrice)*

Béatrice démontre une compréhension lucide des liens entre la pollution et son impact sur les espaces marins. Elle souligne qu'il est crucial de faire preuve de vigilance pour éviter les actes de pollution. Cette prise de conscience met en lumière son souci de préserver les écosystèmes aquatiques et la vie marine.

De plus, il est à noter que sa connaissance de l'environnement semble être principalement centrée sur la pollution des eaux. Ainsi, lorsqu'on lui pose des questions sur d'autres sujets environnementaux, elle revient invariablement à la question de la pollution des eaux. Cela suggère une connaissance limitée des enjeux environnementaux.

*« Mais t'sais les animaux qui sont dans mer là? Y'en a qui peut être ... Pas estropier mais attrapé par ça, là t'sais l'affaire de coke là? Y peuvent s'étrangler avec ça, là... » (Béatrice)*

Bien que Béatrice ait établi un lien entre notre gestion des déchets et la pollution des eaux, il semble que ses connaissances en matière d'environnement se limitent

principalement à cet enjeu spécifique. Parallèlement à Roger, il semble que Béatrice ait du mal à contextualiser cette problématique dans une perspective plus globale. Son attention se concentre principalement sur la préservation d'un environnement marin sain pour les animaux marins et de la qualité de l'eau pour des activités telles que la baignade. Cela suggère que son intérêt est principalement lié à des préoccupations immédiates et pratiques liées à son environnement direct. En effet, elle ne met pas en perspective cette question d'un point de vue global ou écologique, négligeant peut-être les connexions entre la pollution des eaux et d'autres enjeux environnementaux plus vastes.

*« Ben oui, mais t'sais, c'est sûr, mais t'sais faut que nos océans et fleuves soient propres! T'sais on peut pas aller s'baigner là-dedans quand c'est sale là. » (Béatrice)*

La connaissance restreinte des enjeux environnementaux semble avoir pour effet de limiter la compréhension de ces individus quant aux véritables enjeux planétaires. Ils semblent focaliser leur attention sur des préoccupations immédiates et concrètes, telles que la nécessité d'une ville propre ou la possibilité de continuer à se baigner dans des espaces naturels préservés.

Cependant, malgré une certaine connaissance de certains enjeux environnementaux, on observe que cette compréhension limitée peut conduire à des niveaux de désinformation et de surprise face à certaines réalités. Lors d'une rencontre, Béatrice a été interpellée lorsqu'on lui a demandé si elle vérifiait que les produits qu'elle achetait n'étaient pas testés sur les animaux. Sa réponse négative suggère qu'elle n'était pas consciente de cette possibilité. Cela souligne le fait que, en raison d'un accès limité à l'information, les individus peuvent ne pas être informés des problématiques découlant de la société de consommation dans laquelle ils évoluent et dont ils sont acteurs.

*« Oh boy... c'est spécial. Non ... » (semblait désorientée de la question comme si elle ne savait pas que ça arrivait). (Béatrice)*

La compréhension de l'importance de la protection de l'environnement semble être à un stade primaire et teintée d'une certaine innocence chez ces individus. Leur connaissance restreinte des enjeux environnementaux semble contribuer à instaurer une distance entre eux et la réalité pressante de l'urgence climatique.

Cette limitation de compréhension rend complexe pour ces individus la mise en perspective et l'adoption d'un regard critique envers les problématiques environnementales. La complexité des informations liées à ces enjeux, combinée à une compréhension limitée, génère une forme de distance et d'incompréhension vis-à-vis de l'urgence climatique. Cela peut alors parfois se traduire par un manque d'engagement dans la recherche d'informations complémentaires.

### *3.3.1.3. Un enjeu trop complexe à comprendre pour s'y intéresser*

Pour certains participants, la complexité des enjeux de société, notamment environnementaux, semble agir comme un frein à l'intérêt porté à s'informer sur ces derniers. Ce constat révèle une certaine distance et un désintérêt envers ces problématiques, qui découlent principalement d'un manque de connaissances.

Cela se manifeste clairement chez Elisabeth et Charlie, deux femmes ayant vécu des traumatismes significatifs durant leur enfance, ce qui a indéniablement influencé leur perception de la société et de la manière dont elles souhaitent vivre leur vie.

Chez Elisabeth, tel que décrit précédemment, les multiples ruptures qu'elle a vécues dans différentes sphères de sa vie ont engendré chez elle un désintérêt palpable envers les enjeux sociétaux, dont ceux liés à l'environnement. Elle aspire aujourd'hui à vivre au jour le jour, en quête de liberté et d'indépendance, sans se préoccuper outre mesure des sujets qui lui semblent secondaires. Son désir de vivre au jour le jour, sans se préoccuper des questions qu'elle considère comme non importantes, l'a éloignée des enjeux environnementaux. En effet, bien qu'elle ait peut-être entendu parler de ces enjeux à la télévision, elle n'a pas approfondi ses connaissances et n'a pas développé d'opinions à leur sujet.

*« Moi, qu'est ce que je pense de ça ? Regarde... moi... J'pense à rien. Moi j'dis que j'vis au jour le jour. Qu'est ce qui s'passe là... moi.... J'ai pas vraiment d'avis. Moé là... ça là... c'est ça... » (Elisabeth)*

Le manque de connaissances d'Elisabeth semble jouer un rôle clé dans son désintérêt envers les enjeux environnementaux. Cette méconnaissance l'empêche de saisir pleinement l'importance de ces questions, ce qui se traduit par un manque d'intérêt actif à leur égard. Bien qu'elle puisse montrer une certaine curiosité pour savoir si ces sujets sont cruciaux, Elisabeth conclut rapidement en affirmant qu'ils ne revêtent pas d'importance à ses yeux. Il est donc clair que son désintérêt général envers les enjeux de société s'étend également aux enjeux écologiques, qu'elle ne considère pas comme prioritaires. Cette attitude souligne l'impact significatif que peut avoir le niveau de connaissance sur l'engagement et l'intérêt d'une personne envers les problématiques environnementales.

*« C'est tu important ? ....(elle réfléchit) j'te demande, c'est tu important ? Bah c'est ça, pour moi c'est pas important. » (Elisabeth)*

Charlie, tout comme Elisabeth, semble entretenir une certaine distance vis-à-vis des enjeux environnementaux. Il semble qu'elle ne réalise pas pleinement l'impact que ces enjeux peuvent avoir sur son quotidien. Cependant, contrairement à Elisabeth, Charlie manifeste un intérêt plus marqué pour les enjeux de société en général. Son engagement au sein du centre d'alphabétisation lui a offert l'opportunité de développer une sensibilité particulière envers des questions telles que la politique, la faible alphabétisation, l'inflation et la santé.

Dans son cas, Charlie éprouve encore beaucoup de difficultés à comprendre les actualités et les termes utilisés dans les médias traditionnels. C'est pourquoi elle explique s'en remettre beaucoup aux explications qu'elle peut aller chercher dans le centre d'alphabétisation. C'est là qu'elle trouve des explications claires avec des mots adaptés à son niveau de compréhension. Le centre devient ainsi un lieu où elle peut poser des questions et obtenir des éclaircissements sur des sujets qu'elle a pu

entendre à l'extérieur. Les centres d'alphabétisation vont alors permettre de démystifier certains sujets amenés par les personnes présentes lors des ateliers et ainsi les amener à comprendre davantage ce qu'il se passe autour d'eux.

*« Je comprends pas les choses, les nouvelles ou quoi que ce soit mais on en parle ici à la [nom du centre d'alphabétisation], qu'est ce qu'est l'enjeu qu'on parlait qu'est ce qui on fait t'sais, ils en parlent pis ils expliquent. »  
(Charlie)*

Cette participante souligne que les apprenants du centre d'alphabétisation manifestaient un intérêt pour la compréhension des enjeux liés à l'écologie. Il semble donc que le centre ait organisé un atelier spécifique visant à éclaircir ces enjeux environnementaux. Au cours de cet atelier, Charlie a eu l'occasion de se familiariser avec ces derniers.

*« Ben en parlant seulement de tsa ben l'monde comprenait pas c'était quoi. Ouais pis [Nom d'une formatrice] pis toute la gang, ben y ont pris en charge pour qu'on en parle..c'était quoi l'environnement pis toute faque on a travaillé la dessus » (Charlie)*

L'atelier sur la pollution marine a suscité des réactions vives chez cette participante, qui confie avoir été choquée et surprise par les révélations sur l'ampleur de ce problème environnemental.

*« Ouais, ça on a parlé ici souvent avec l'environnement pis [Nom d'une formatrice] en a eu des commentaires avec ça [Nom d'une formatrice], ils montraient des pièces sur l'environnement...dans l'eau toute les cochonneries qui y avait dans l'eau la on savait pas, on était assommé de voir ça la...il nous a montré ça par ordinateur sur l'écran pis bon eh c'est incroyable l'eau qui était toute sale plein de cochonnerie, j'en revenais pas comment qu'c'était sale ..» (Charlie)*

Cependant, malgré cette prise de conscience ponctuelle, il est évident que sa conscience écologique demeure encore très limitée. Ses connaissances en matière d'enjeux environnementaux se fondent essentiellement sur les échanges qui ont lieu au sein du centre d'alphabétisation. Plus précisément, ses souvenirs se concentrent sur l'impact de la pollution sur les eaux. Néanmoins, ces connaissances semblent demeurer au stade d'informations générales, sans avoir réellement suscité une conscience chez la participante, qui admet avoir du mal à se souvenir en détail des informations qui lui ont été transmises.

Il est important de souligner que la simple exposition à des informations sur la pollution des eaux ne suffit pas à susciter une véritable prise de conscience environnementale. En effet, il est clair que les connaissances de cette participante se limitent à ce que les apprenants ont pu partager lors des ateliers, sans aller au-delà d'une compréhension générale du sujet.

*« Non...j'suis informé de manière générale sur ce qui se passe, pas directement, [Nom d'une formatrice] elle en a parlé pas mal mais la j'm'en rappel pu trop-là, c'est trop trop-là. » (Charlie)*

Malgré une recherche d'information plus active du fait qu'elle soit passée par des discussions lors d'ateliers d'alphabétisation, ses connaissances et sa compréhension des enjeux environnementaux restent encore limitées.

Elle soulève également la difficulté liée à la complexité des informations relatives aux enjeux écologiques. Cette complexité semble être un obstacle pour elle, la décourageant d'approfondir ses connaissances dans ce domaine.

*« Ouais à date ça devient compliqué y a trop de choses. Ben tu vois bien, y a plein de chose là-dessus pour qu'tu compares avec ça. » (Charlie)*

Charlie entretient une distance notable vis-à-vis des enjeux environnementaux. Lorsque la chercheuse aborde l'urgence climatique et met en avant la gravité des

conséquences pour la planète, Charlie exprime sa surprise en déclarant : « Ah c'est ça que ça veut dire ? ». Cette réaction suggère un manque de prise de conscience de l'ampleur des enjeux et une sensibilité limitée à cette problématique.

Même si les images montrant la pollution l'ont initialement surprise et choquée, il semble que cet effet se soit dissipé avec le temps. Cette évolution pourrait être le résultat de son éloignement vis-à-vis de ces problématiques environnementales. La méconnaissance environnementale de Charlie implique donc qu'elle ne souhaite pas s'y intéresser davantage car elle ne semble pas consciente de l'importance des enjeux écologiques.

*« Ben au début ça m'inquiétait l'affaire mais après ça la aujourd'hui... ben j'sais pas. [...] Non ça m'intéresse...ben je sais pas. » (Charlie)*

Charlie et Elisabeth partagent une similitude dans leur appréhension des enjeux environnementaux, bien que Charlie semble démontrer une meilleure compréhension de la pollution des eaux que Elisabeth. Toutes deux semblent avoir une conscience écologique dite magique, ce qui les empêche d'adopter une approche critique de ces enjeux (Freire, 2007).

En ce qui concerne les enjeux environnementaux, ces deux participantes en ont encore une connaissance limitée et ne perçoivent pas pleinement les répercussions sur leur vie quotidienne. Une certaine distance se manifeste donc vis-à-vis de ces problématiques, ce qui se traduit par un désintérêt à approfondir leurs connaissances à leur sujet.

En effet, les expériences traumatiques qu'elles ont vécues semblent avoir eu un impact profond sur leur façon d'appréhender la vie. Aujourd'hui, leur priorité est de se concentrer sur ce qui est important pour elles. Elles ne sont plus disposées à s'embarrasser de choses qu'elles jugent futiles ou qui n'ont pas d'influence directe sur leur vie quotidienne.

Ainsi, elles ne perçoivent pas l'intérêt de s'informer davantage sur les enjeux environnementaux qui n'ont, pour elles, que peu, voire aucune, importance sur leur vie. Malgré les discussions abordant ces enjeux avec les deux participantes, il semble qu'elles ne manifestent pas un réel intérêt à approfondir leurs connaissances. Elisabeth, en particulier, revendique son besoin de liberté en raison des épreuves qu'elle a traversées.

*« Non pas vraiment. Ça m'intéresse pas. Moi j'vis vraiment au jour le jour pis combien temps que j'ai à vivre ? Je l'sais pas. Donc j'vis au jour le jour, j'vis comme j'veux vivre. Pis j'laisse le monde vivre leurs choses et moi j'vis ma vie comme j'veux vivre ma vie. J'sais pas pourquoi que j'suis encore ici avec tout qu'est-ce que j'tai dis. Regarde à l'âge de 40 jours-là c'est grâce à ma grand-mère que j'suis vivante parce que ma grand-mère elle m'a sauvé. Elle aurait dû m'laisser mourir. Avec tout qu'est-ce que j'ai passé elle aurait dû m'laisser mourir. » (Elisabeth)*

Ces deux exemples illustrent clairement comment le niveau de connaissance et de compréhension des enjeux environnementaux influence l'intérêt et la volonté de s'informer davantage à leur sujet. Cela souligne également l'importance de développer une conscience plus approfondie de ces questions pour susciter un véritable intérêt.

En observant d'autres participants qui manifestent un intérêt accru pour l'actualité, on constate qu'ils possèdent une compréhension plus approfondie des enjeux écologiques. Cette connaissance plus poussée les amène à mieux saisir les conséquences à long terme de ces problématiques environnementales, et par conséquent, à être davantage investis dans ces sujets. Il est donc essentiel de reconnaître le lien intrinsèque entre la connaissance des enjeux environnementaux et l'engagement envers ces questions.

### *3.3.2. Une intégration sociale qui encourage la conscience écologique*

Flora et Maria, originaires de pays d'Amérique du Nord, ont immigré au Québec il y a plus de 40 ans. À leur arrivée dans la vingtaine, elles ont vu en cette terre d'accueil une opportunité de s'émanciper à la fois sur le plan professionnel et personnel. Cette expérience d'immigration a joué un rôle crucial dans leur développement social et leur intégration dans la société québécoise.

Au fil des années, ces deux femmes ont développé une compréhension plus approfondie des enjeux environnementaux et de l'urgence climatique. Le développement de leur conscience écologique semble découler de cette intégration sociale réussie. Leur parcours d'immigration et leur intégration dans la société québécoise les ont exposés à des discours et des pratiques environnementales, ce qui a contribué à approfondir leur compréhension des enjeux liés à l'environnement.

Flora et Maria ont toutes deux dû interrompre leur parcours scolaire au niveau primaire. Malgré cela, elles ont manifesté une réelle volonté d'apprendre, une force de travail et une détermination remarquable tout au long de leur vie, ce qui leur a permis de s'intégrer pleinement dans leur société malgré leurs difficultés en alphabétisation. Dès qu'elles ont quitté l'école, ces deux femmes ont pris en main leur destin professionnel. Dans leur pays d'origine, Flora a travaillé en tant que femme de ménage chez un couple de pasteurs, tandis que Maria a exercé le métier de coiffeuse.

Lors de leur arrivée au Québec, Flora et Maria ont fait preuve d'une grande débrouillardise pour subvenir à leurs besoins financiers et ne jamais manquer de rien. Bien que l'alphabétisation ait été un défi pour elles, cela ne les a pas empêchées de travailler et de s'épanouir. Maria a commencé en prenant soin d'enfants en attendant de retrouver un poste de coiffeuse. Par la suite, elle a géré son propre salon de coiffure en tant que propriétaire. De son côté, Flora a enchaîné différents emplois, travaillant comme femme de ménage et effectuant de la main-d'œuvre à l'usine, entre autres.

*« Ici quand j'arrivais je l'ai en patron regarde moi je n'ai pas diplôme, j'ai pas besoin de tout diplôme i dicé j'ai besoin que tu travailles, si tu travailles bien tu vas rester, si tu vas bien avec mi travaillante parce que les aime beaucoup, si t'accepte tu vas rester sinon no, té le dit une fois, lé dit ok. [...] J'étais 15 ans. Après je voulais mon salon, j'ai pas de diplôme d'ici mais je voulais le salon, m'est venu des québécois comme ça tout, en como se dit [...] J'étais très bien, j'étais très contente, de pouvoir faire ça. Très fière. j'ai dit, même moi me surprend moi-même, dé voir une clientèle comme ça, de ver sortir, de me faire argent et mi fait comme ça. » (Maria)*

*« Je faisais sur les machines comme... Je mettais moi, puis une chinoise, on met... C'est comme la ouate, c'est comme la laine pour mettre dans la machine, pour que la machine puisse faire des choses avant qu'il passe en avant où est ce qu'il y a des aiguilles pour tricoter, pour faire des tissus, pour les draps, pour les matelas et tout ça. C'est moi, puis elle qui étaient capables d'enfiler la machine. J'ai porté mon enfant, j'étais enceinte [nom de son fils], le deuxième pendant que je travaillais. Il est né et j'ai retourné travailler encore. Mais quand j'ai arrêté pour [nom de son fils], pour la grossesse là y avait pas beaucoup d'aides là. Peut-être 2 mois à peu près, puis après, il faut retourner travailler. [...] Je voulais pas aller sur le bien-être social. J'ai jamais allée dans un bureau bien-être social. » (Flora)*

Leur témoignage met en lumière l'importance qu'elles accordent à leur indépendance financière, refusant de dépendre d'autrui ou des aides gouvernementales. Leur objectif principal est de subvenir à leurs besoins sans manquer de rien dans leur vie quotidienne.

Cette volonté de travailler et de se prendre en charge financièrement reflète une forte détermination à maintenir leur autonomie. Elles cherchent à assurer leur bien-être matériel par leurs propres moyens, ce qui souligne leur sens de la responsabilité et

de l'indépendance. Cette attitude met en évidence la valeur qu'elles accordent à la dignité personnelle et à la fierté d'accomplir leurs propres réalisations.

*« Parce que je voulais travailler, je voulais travailler au pays. C'est important pour moi parce que quand t'allais au bien-être social là, j'entendu dire, c'est comme si t'as pas de valeur, c'est comme si t'appartiens à le gouvernement. Il lui faire qu'est-ce qu'il veut avec toi et tu peux pas voyager, tu peux pas... Y a certaines choses que tu peux pas faire. » (Flora)*

*« Nous sommes des personnes travaillent toujours, pas nous manquer de manger, pas nous manquer de une maison, pas nous manquer de ça, mais nous sommes travaillant, le travail, toujours travail. » (Maria)*

Maria met en avant une conviction profonde : il est possible de travailler, quel que soit le contexte, pour peu que la personne fasse preuve de volonté et bénéficie d'un peu de chance. Pour elle, l'éducation est indéniablement importante, mais elle accorde une valeur encore plus grande à la détermination et à la persévérance individuelles. Son point de vue souligne que, selon Maria, la volonté de réussir est un moteur puissant qui peut surmonter de nombreux obstacles. Elle insiste sur le fait que même en l'absence de conditions favorables, une personne motivée peut trouver des opportunités et faire progresser sa situation. Ainsi, elle croit en la capacité de chacun à transformer sa réalité par le travail acharné et la volonté de réussir.

*« Je peux pas pouvoir dire que c'est pour tout le monde comme ça, i qué c'est difficile pour moi. Pour moi l'école c'est très importante, même que pouvais aller nettoyer si j'ai un diplôme, pour moi c'est très importante i c'est mé fait mal, mais pour autre chose c'est la volonté de la personne, c'est sa décision i aussi la chance. » (Maria)*

Maria a toujours fait preuve d'une attitude persévérante et déterminée dans sa vie, une qualité qui découle de son besoin profond de prouver à sa famille sa capacité à réussir malgré une alphabétisation limitée et l'absence de formation académique

poussée. En effet, elle explique qu'elle est la seule de sa famille à ne pas avoir suivi d'études supérieures, un sujet qui demeure encore sensible pour elle. Cependant, plutôt que de la décourager, cette situation semble l'avoir motivée à persévérer et à créer une vie épanouissante malgré les défis qu'elle a rencontrés.

*« Et moi oui ça me fait dé mal no étudiait, mais c'est pas la fautes de personnes maintenant j'ai vu que oui si je restais en la grand ville je pouvais étudier mais c'est passer comme ça. [...] Moi ça me fait difficile parce que si j'ai pas étudié je vois que tout ma famille étudiait, y tout. » (Maria)*

Malgré leur niveau d'alphabétisation limité, ces deux femmes ont pu trouver du travail au Québec sans avoir besoin de suivre de cours pour s'alphabétiser. Cette réussite professionnelle a renforcé leur sentiment d'appartenance et d'intégration au sein de la société québécoise, qui les a accueillies malgré leurs difficultés en alphabétisation.

*« Oui je suis entourée. Depuis que j'ai arrivé au pays, j'ai travaillé. Après le travail, j'étais toujours à l'école. Prendre soin de les enfants, apporter les enfants à la garderie, aller magasiner avec eux, faire la nourriture, aller à l'Église le dimanche. J'me sens entourée par les sœurs, les frères. Si j'ai besoin de quelque chose, il va venir à mon aide, oui j'me sens entourée. » (Flora)*

Pour Maria, le Québec incarne avant tout un symbole de liberté. Elle souligne la sécurité que cette région lui offre en tant que femme, lui permettant de se sentir protégée et épanouie. Cette dimension de sécurité a joué un rôle crucial dans son sentiment d'intégration et de bien-être.

Maria évoque également les relations humaines qu'elle a pu construire ici. Les amitiés qu'elle a tissées au fil du temps attestent de sa capacité à s'intégrer et à créer des liens solides au sein de la société québécoise. Ces relations sont devenues des sources de soutien et de réconfort pour elle, renforçant ainsi son sentiment

d'appartenance. Ce sentiment de sécurité et de communauté contribue indéniablement à son épanouissement personnel et à son intégration réussie dans la société québécoise.

*« Moi je me sens très bien, c'est ma maison, y'adore le [pays d'Amérique centrale], mais ici... en arrivant ici j'ai trouvé la liberté [...] j'ai trouvé qué... qu'ici c'est ma... la liberté. Qué je pouvais faire beaucoup de choses ici comme... sortir et le travail aussi mais... ici je fais beaucoup des amitiés c'est comme c'est pas un grande ville comme au [pays d'origine] je pouvais faire beaucoup d'amitiés, beaucoup de choses libre, seule, parce que là-bas c'est différent. C'est autre éducation, c'est autre manière et autre époque. Les filles pas pouvaient sortir seule mais... maintenant les filles c'est comme ici, maintenant c'est différente. » (Maria)*

L'arrivée au Québec a suscité chez ces deux femmes un nouvel intérêt pour l'actualité et plus spécifiquement pour la politique, un domaine qui les captive particulièrement. Cette curiosité accrue envers les événements du monde et les enjeux politiques peut être attribuée en partie à leur désir de s'intégrer et de comprendre davantage la société qui les accueille. En s'informant sur la politique québécoise et canadienne, elles ont trouvé un moyen de mieux appréhender leur environnement.

*« La politique m'intéresse beaucoup, mais je sais pas parce que depuis que j'arrivais au pays, c'est la politique qui m'intéresse. » (Flora)*

*« Radio canada ou tva nouvelle oui tva presque tous les jours les nouvelles qu'est ce qui se passe. Il se passe beaucoup de chose la politique, eh moi j'aime beaucoup la politique, beaucoup. Tout qu'est ce qui peut informer, j'ai pas besoin de l'amour, de la manger j'ai pas besoin de rien j'ai besoin de politique » (Maria)*

En effet, les témoignages des participantes mettent en lumière une véritable volonté de comprendre leur environnement malgré leurs niveaux d'alphabétisation limités.

*« Oh, j'aime ça, oui oui. C'est important de savoir qu'est ce qui s'passe au pays. C'est important, c'est important de savoir, y a des choses, y a feu d'forêt, faut faire attention telle zone pis tout ça, t'sais? Non mais regarde, j'suis pas à 100% là-dessus là. C'est des fois j'ai mes affaires à faire là. »*  
(Flora)

Cette volonté d'apprendre et de rester informée a profondément influencé la manière dont ces femmes appréhendent les enjeux de société, particulièrement les questions environnementales, qu'elles sont capables de comprendre et d'en saisir l'urgence.

Dans le cas de Flora, cette connexion à la nature remonte à son enfance passée à la campagne, dans des conditions modestes. Pour elle, la nature et les animaux représentaient une source de vie essentielle. Cette expérience précoce a éveillé sa conscience environnementale et lui a permis de développer une compréhension intime de la nature.

*« En c'temps-là, là, c'était pas drôle avoir des sous pis tout ça. Ils sont pas riches là. On a beaucoup de terres, beaucoup des affaires pour manger mais l'argent là pour acheter l'essentiel, l'huile, savon, sel, etc. Y en a pas, il faut qu'ils vendent une vache ou ils vendent... Faque on passait beaucoup de misère à trouver 200\$ US pour me donner. »* (Flora)

Il est intéressant de voir également que Flora fait référence à son environnement lorsqu'il lui est demandé d'expliquer comment elle se sent dans la société actuelle.

*« (réfléchis). Je regarde le beau pays, les beaux paysages, les fleurs, au printemps, c'est vraiment merveilleux. Et les arbres, les parcs, les gros parcs, on a les beaux parcs, hiver comme été. Moi, j'aime, j'aime ça, j'aime, j'aime ça. »* (Flora)

Flora entretient un lien particulièrement fort avec la nature, une connexion qui transparaît clairement dans son témoignage. Depuis sa jeunesse à la campagne, Flora a appris à apprécier et à dépendre de la nature pour sa qualité de vie. Cette proximité avec la nature a profondément marqué Flora, au point qu'elle considère aujourd'hui que la santé est intrinsèquement liée à l'environnement. Pour elle, prendre soin de la nature équivaut à prendre soin de sa propre santé. Cette perspective renforce ainsi sa motivation à agir de manière responsable envers son environnement. Ainsi, Flora ne se contente pas seulement d'apprécier la beauté de la nature, mais la considère comme un élément vital de son bien-être global.

*« Oui, ça m'intéresse. Bah oui ça m'intéresse parce que ça porte la santé aussi l'environnement. Si, si on fait bien attention parce que y en a beaucoup de gens qui développaient beaucoup de maladies pulmonaires et tout ça et respiratoire, c'est par rapport à des produits qui ont shooté dans l'air complètement pis c'est ça. Ça crée des problèmes sur les humains, sur les animaux aussi. Fait que moi ça m'intéresse parce que c'est comme, c'est quelque chose pour nos biens, pour notre bien-être. Si c'est pour notre bien-être, il faut que ça m'intéresse parce que je suis là pour le bien, pas pour le mal. » (Flora)*

Flora, avec une sensibilité marquée envers l'écologie, établit un lien profond entre la préservation de son environnement et son propre bien-être. Pour elle, veiller à la santé de son environnement revient à prendre soin d'elle-même. Cette perspective trouve sa source dans l'importance capitale qu'elle accorde à sa santé personnelle.

Cette connexion entre son bien-être personnel et la santé de son environnement est à la base de la motivation de Flora à s'investir dans les enjeux écologiques. Contrairement à d'autres témoignages, comme ceux d'Élisabeth et Charlie qui peinent à saisir pleinement ces enjeux, Flora perçoit clairement les bénéfices personnels liés à l'attention portée à l'écologie.

Même si Flora admet éprouver certaines difficultés à définir précisément les termes liés aux enjeux environnementaux, comme le concept d'écologie, elle en saisit l'essentiel et perçoit les enjeux cruciaux pour la planète. Cette compréhension globale renforce sa conviction que la préservation de son environnement est un élément déterminant pour son propre bien-être.

*« Ouais c'est ça, écologie comme quand tu parles pour améliorer la pollution, améliorer ça. Ouais, moi j'y suis pour ça à 100%. Si j'peux prendre une pancarte avec du monde, je peux lutter pour ça parce qu'on a besoin d'ça. On voit tout le monde cancer, cancer. Et puis les problèmes respiratoires, les gens ils dorment pas. Il y a quelque chose là, dans l'air là, qui passe c'est sérieux là. » (Flora)*

Flora met en lumière les répercussions de la pollution sur la détérioration croissante de la santé, ce qui suscite en elle une préoccupation grandissante pour l'environnement.

*« Bah oui. Ça m'inquiète pour la nature. Pour toute qui passe autour des gens, l'environnement et tout ça. Oui, ça, ça, il faut qu'y prend ça en main le plus vite possible là par rien parler parler puis il fait rien. » (Flora)*

*« C'est ça, parce que si on prend pas ça en main c'est que on va toutes rester comme ça un jour. On va, on va coucher, puis on relève pas. On va tous morts. Ouais... » (Flora)*

Bien que Maria n'ait pas tissé de lien aussi profond que Flora avec la nature, cette participante a acquis une compréhension environnementale grâce aux actualités télévisées. Cette source d'information lui permet de saisir l'urgence climatique et les enjeux qui en découlent. Alors que Flora éprouve des difficultés à définir le terme « écologie », Maria l'associe immédiatement à la contamination et la pollution de notre environnement. Pour elle, il ne s'agit pas seulement d'un impact direct et local, mais d'une menace sérieuse pour les générations futures.

*« Mais qué qué t'es contaminé. Le monde était contaminé. Et c'est le monde qué devra garder tout ça une bonne santé pour que le personnes qué bien. Sinon nous va mourir, nous va mourir avant de... C'est ça moi je pense à tout ça, la vie, de nous. [...] Nous devons penser à tous les enfants del monde. » (Maria)*

Pour Maria, la préoccupation environnementale revêt alors une grande importance, car elle considère qu'il en va de l'avenir de l'humanité.

*« Oui oui, très important pour nous même. Et parce que sinon c'est va finir le monde, c'est très important c'est la race humaine pour moi c'est je te dis c'est une création qué c'est pour moi c'est comme ça » (Maria)*

La prise de conscience de l'urgence climatique chez Flora et Maria les amène à reconnaître la responsabilité individuelle dans cet enjeu mondial. Pour Maria, cette conscience a un impact sur sa perception de la nécessité de sensibiliser un maximum de personnes. Elle considère qu'il est crucial de communiquer et de partager les connaissances afin que chacun puisse contribuer à sa manière.

*« Moi je suis qué nous devra... nous devra faire conscience à tout le monde pour faire ça ... nous savons que respirer bien pour bonne santé. C'est pas que ça me préoccupe mais oui nous devons faire conscience. Oui non seulement pour moi tout le monde moi j'ai le dit à tout qué pouvais le dire je le dis. » (Maria)*

*« Oui tout le monde pouvait faire attention oui tout le monde » (Maria)*

Flora, quant à elle, est pleinement consciente de la nécessité d'une action rapide et collective pour améliorer notre environnement. Bien qu'elle reconnaisse qu'elle n'a pas le pouvoir d'apporter un changement significatif par elle-même, elle exprime une véritable volonté de soutenir la cause environnementale. Cette perspective met

en évidence sa compréhension de la complexité des problèmes environnementaux mondiaux et de la nécessité d'une action coordonnée à l'échelle mondiale.

*« Oui, bah oui. Je peux faire. Je peux faire quelque chose mais... [...] C'est ça. Je peux appuyer, je peux appuyer. Je peux dire oui si on a besoin de ça, on a besoin de ça. Si on vote pour ça, si on veut aller de l'avant mais ... [...] Il faut l'aide aussi. J'peux pas être toute seule à l'faire. Il faut pas être toute seule. Mais moi j'ai toujours parlé à ma famille qu'est-ce qui a là-dedans. Toute ma famille est d'accord aussi, t'sais pour l'écologie pis tout ça. Regarde ma sœur est planté dans son jardin derrière sa maison. J'ai dit d'acheter la terre qui est bio, qui est sain, qui a pas de chimiques là-dedans parce que sinon tes tomates, tes affaires, les concombres et tout ça, ça va ... Tu vas pas manger quelque chose saine. » (Flora)*

Flora exprime une révolte palpable envers l'immobilisme du gouvernement en matière d'actions écologiques. Elle souligne vivement la frustration liée à la non-exécution et à l'immobilité du gouvernement face à ces enjeux cruciaux pour l'environnement (Gifford, 2011). Cette perspective met en lumière son niveau de conscience politique et sa volonté de voir des mesures concrètes mises en place pour lutter contre les problèmes environnementaux. Pour Flora, il est impératif que les autorités prennent des mesures proactives et responsables pour garantir un avenir durable pour la planète.

*« Oui, oui oui, depuis que j'étais jeune. Mais on avait pas parlé en grand comme ça. C'était pas comme développer parce que c'est maintenant il voit que les dommages est déjà fait. C'est parce que les gens, c'est la plupart des gens, y marchent, l'air est pollué et pas bon. Et maintenant, il voit les conséquences. Là y veut agir ils restent les bras croisés toujours, ils foncent pas. Il faut qu'ils foncent. » (Flora)*

*« Ouais bah... Moi y'a quelque que je voulais que le gouvernement il fasse comme les musulmans. Mais peut être que c'est pas tout le monde qui va, qui*

*va accepter ça vu que c'est comme une drogue, on est habitué avec ça, puis ça va rester là jusqu'à nouvel ordre. Mais je trouve que les papiers d'toilette qui va dans l'eau quand on flush les toilettes c'est vraiment pas bon pour la nature. C'est vraiment pas bon parce que cette eau-là, il recycle et recycle, recyclé. Et on boit. On vient retourner l'eau chez nous encore pour... C'est pour ça que moi, moi j'aime pas ça parce que eux autres ils pas utilisé les papiers des toilettes. Comme tel, il lave quand il finit fait la toilette là. Ils se lavent. Après ils lavent les mains. C'est bon ! Ça tue pas. Mais les papiers toilettes là... Ça là. C'est trop. Je trouve c'est trop. Ouais. » (Flora)*

Malgré sa frustration envers l'immobilisme gouvernemental en matière d'actions environnementales, Flora conserve un optimisme certain en ce qui concerne l'avenir et le pouvoir de l'action collective. Elle croit en la force du mouvement collectif pour instaurer des changements positifs en faveur de l'environnement. Ce sentiment d'optimisme témoigne de la détermination de Flora à contribuer à un avenir plus durable et à plaider en faveur de mesures environnementales plus rigoureuses.

*« Ouais... mais le gouvernement s'il veut faire quelque chose, il peut le faire, il peut faire quelque chose mais ça prend un gouvernement vraiment décidé. Qui a le pouvoir, la force et la détermination de le faire, sinon on va rester comme ça tout le temps, on va battre la bouche puis y a rien qui va s'passer. Rien ! » (Flora)*

*« J'ai trouve que c'est bon parce que j'aime ça pour parler l'écologie là. Je suis pour ça à 100%. Regarder la petite russe qui était révoltée pour la planète là... Mais je sais pas où est-ce que c'est rendu cette affaire-là, si c'est abandonné mais ça m'a frappé, ça m'a frappé bien gros quand j'ai vu ça à la télé tout ça. Ici, au Québec, si on est décidé pour faire quelque chose pour la planète, on peut le faire. Parce que y a les moyens pour le faire. C'est sûr que on peut décider de le faire. Mais des fois le gouvernement... est tellement... Peut-être anxieux, peut-être un peu mou, veut pas avancer. Est-*

*ce que j'avance, est ce que j'avance pas. Moi j'veux pas la chicane t'sais... Y a beaucoup de choses qui est pas bon pour la santé. [...] Y a beaucoup comme le Maggi, c'est pas bon pour la santé parce que c'est les gras dans les animaux, on prend on fait ça, et les graisses d'animal, ça donne cholestérol dans l'sang. Ils savent que c'est pas bon pour la santé mais c'est rapporte tellement l'argent et tout l'monde l'aime parce que il donne un bon goût aux aliments, c'est bon quand on met ça dans la nourriture, dans une soupe, ou bien dans n'importe quoi, ça donne du goût. » (Flora)*

Le témoignage de Flora et Maria met en lumière l'impact de leur intégration sociale sur leur compréhension environnementale. En effet, leur réseau social et leur intégration professionnelle ont joué un rôle crucial dans leur sentiment d'appartenance au Québec. Cette intégration positive dans la société les a incitées à chercher des informations sur leur environnement, notamment par le biais des médias télévisés. Cette quête d'information les a conduits à une meilleure compréhension des enjeux climatiques et de l'urgence de la situation pour l'avenir de l'humanité. Ces deux participantes ont alors atteint à ce jour une conscience dite naïve selon Freire (2007). Elles peuvent alors rendre compte de la réalité environnementale qui suscite d'ailleurs certaines émotions telles que la frustration par exemple. Ainsi, on remarque que leur engagement en faveur des questions environnementales découle directement de leur perception de l'impact de ces enjeux sur leur bien-être personnel et celui de la collectivité (Dartiguepeyrou, 2013).

Cependant, malgré cette prise de conscience environnementale, il est important de souligner que les personnes faiblement alphabétisées peuvent rencontrer des difficultés à appréhender la globalité des enjeux écologiques. Leur compréhension limitée de ces questions les conduit à avoir une connaissance restreinte des pratiques de consommation responsables.

### **3.4. Les pratiques de consommation responsable des personnes à faible littératie**

La dernière partie de cette analyse se penche sur les pratiques de consommation des personnes faiblement alphabétisées. Les témoignages des participants mettent en lumière l'influence significative des contraintes financières sur leurs habitudes d'achat. La plupart des participants se trouvent confrontés à des restrictions budgétaires qui les conduisent à adopter des pratiques de consommation principalement, voire exclusivement, axées sur les prix. Ce critère de sélection les amène donc à mettre en place des habitudes de consommation responsables de façon involontaire. Parallèlement à cette dimension financière, certaines pratiques responsables sont également adoptées involontairement en raison des bénéfices personnels qu'elles procurent aux individus.

Dans l'ensemble, les données recueillies mettent en évidence la contribution positive de ces participants aux enjeux environnementaux. Cependant, il est important de noter que la plupart d'entre eux ne sont pas pleinement conscients des pratiques responsables et de leur impact positif sur l'environnement, principalement en raison d'un manque de connaissance et de compréhension des enjeux environnementaux et des actions possibles.

Néanmoins, il semble clair que la mise en exergue de leurs bonnes pratiques et la prise de conscience des enjeux environnementaux a le potentiel de renforcer la valorisation des pratiques quotidiennes de ces individus et d'inciter certains d'entre eux à s'intéresser davantage à la protection de l'environnement. Cette prise de conscience peut ainsi jouer un rôle clé dans l'évolution de leurs comportements de consommation vers des pratiques plus durables.

### ***3.4.1. Des comportements responsables guidés par une consommation centrée sur les prix***

Les témoignages des participants mettent en évidence un lien étroit entre la dépendance au prix et les comportements de consommation. En raison d'une précarité financière importante, bon nombre d'entre eux sont contraints d'orienter leurs choix vers des produits et services abordables. Cette contrainte financière restreint leur processus décisionnel, souvent réduit à un critère unique : le prix. Ainsi, il est clair que cette dépendance au prix exerce une influence significative sur les pratiques de consommation responsable ou non des personnes faiblement alphabétisées.

Rappelons le profil d'Elisabeth, cette participante ayant développé un désintérêt marqué envers les enjeux de société et environnementaux en raison des nombreuses ruptures qu'elle a subies tout au long de sa vie, dès son plus jeune âge. Cette attitude désintéressée se reflète alors également dans son absence de conscience écologique.

De plus, les problèmes de santé d'Elisabeth l'ont empêchée de travailler, la plongeant dès son plus jeune âge dans une dépendance à l'aide sociale gouvernementale pour subvenir à ses besoins essentiels. Cette situation l'a rapidement plongée dans une précarité financière qui l'a contrainte à recourir aux banques alimentaires et à se priver pour nourrir ses trois enfants. Ces circonstances difficiles ont ainsi exacerbé sa dépendance au critère du prix dans ses décisions de consommation.

*« Je recevais 520 de bien-être et mon loyer me coûtait 510. Il me restait 10\$ pour faire vivre du 1er au 20 de chaque mois pour moi et mes 3 enfants. 10 dollars pour faire une épicerie. Comme on dit l'aide alimentaire, j'ai été dans les banques alimentaires quasiment tout le temps parce que j'avais pas le choix. Aujourd'hui, les chèques d'aide familiale y en a un le premier, il y en a un, le 20. Bah moé dans le temps, les deux tombaient le 20. Bah moi j'avais pas de sous du 1er jusqu'au 20. J'avais pas un cent pantoute. Et*

*quand le 20 arrivait, le chèque je le devais toute, j'avais plus rien. J'ai vécu ça avec mes 3 enfants. » (Elisabeth)*

*« J'allais dans les banques alimentaires. Je faisais manger mes enfants, puis moi je mangeais pas. Quand j'en avais pas assez, les hommes mangeaient. Je mangeais pas. J'passais mes enfants en premier. C'est là, qu'à m'en donné, j'ai eu de l'aide pour avoir un logement à prix modique. Un HLM. Et là j'ai pu m'en sortir. Le loyer était moins cher. J'avais 520 de bien-être et je payais 510 de loyer, 510 de loyer, mais tout compris, chauffer, éclairer. Je payais juste le loyer mais 510 j'avais 520. » (Elisabeth)*

La dépendance d'Elisabeth à la cigarette constitue un autre aspect important à souligner. En effet, cette habitude lui a fait dépenser des sommes considérables, l'entraînant dans un cercle vicieux d'emprunts. Elle en était venue à solliciter son entourage pour pouvoir subvenir à ses besoins jusqu'à la fin du mois. Ainsi, dès le versement de son aide financière le mois suivant, elle se trouvait contrainte de rembourser toutes les personnes à qui elle avait emprunté. Ce cycle perpétuel la laissait sans argent dès le début du mois, la poussant alors à recommencer le processus d'emprunt. Cette situation financière difficile accentuait encore davantage sa dépendance au critère du prix dans ses choix de consommation.

*« Regarde. C'est parce que les cigarettes là. Sais-tu combien ça coûte ? Un tuyau, c'est deux paquets ensemble c'est quasiment 30 pièces. 29 et quelque chose mais quasiment 30. Ça dépend des places, y'en a qu'c'est 30. Ça dépend des places que tu les achètes, mais au moins 30 pièces. Et moi c'était 30\$, comme on dit, par jour. Attends. J'en achetais un paquet le lundi, de deux et le mardi, j'allais me rechercher un autre paquet de 2. » (Elisabeth)*

*« C'est que j'arrivais plus. J'arrivais vraiment pu. Au début du mois, j'avais plus une cent. J'avais vraiment plus une cent. » (Elisabeth)*

*« J'empruntais, j'empruntais, j'empruntais. « T'as-tu 30 pièces, t'as-tu 50 pièces, t'as-tu 100 pièces à m'passer ». Rendu le premier j'payais. Et... j'avais plus d'argent. C'est ça. C'est pour ça que là j'ai arrêté les cigarettes. J'avais avoir un peu d'argent dans mes poches. » (Elisabeth)*

La participante, confrontée à une situation financière précaire aujourd'hui, se trouve contrainte d'adopter une approche de consommation strictement axée sur les prix dans tous les aspects de sa vie quotidienne. Cette précarité a laissé des empreintes profondes, touchant des domaines aussi variés que les activités de ses enfants lorsqu'ils étaient plus jeunes, ses achats alimentaires, le choix de l'endroit où elle effectue ses courses, ainsi que ses loisirs personnels. Chaque décision est évaluée en fonction de son impact financier. Cette réalité place l'argent au centre de ses préoccupations constantes, dictant ainsi ses choix et influençant la manière dont elle mène sa vie au quotidien.

*« Je regarde à peu près juste le prix. Si sont pas trop chers j'les achète pis si sont trop chers j'en achète pas. » (elle parlait ici de l'achat de fruits et de légumes de saison). (Elisabeth)*

*« Moi, j'achète toute comme on dit, qu'est-ce qui coûte pas cher! Magasin de dollar, les produits ménagers, magasin de dollars à une pièce, deux pièces, trois pièces. Ils disent magasins de dollars mais c'est rendu 4-5 pièces les produits là, mais c'est ça. » (Elisabeth)*

Pour Elisabeth, le critère déterminant dans ses choix, qu'ils soient en faveur de l'écologie ou non, demeure le prix. Cette préoccupation financière semble prendre le dessus sur d'autres considérations, telles que la saisonnalité des produits ou encore leur caractère biodégradable, biologique ou équitable. En effet, il apparaît clairement qu'elle n'accorde pas une grande importance à ces aspects. Lorsque j'ai entamé une série de questions pour comprendre si elle tenait compte de ces éléments avant d'acheter, Elisabeth a rapidement mis fin à la conversation en affirmant qu'elle se

concentrait uniquement sur le prix et qu'elle faisait ses achats dans des magasins à bas coûts.

*« Pas vraiment. Non regarde... [...] Moi, j'achète toute comme on dit, qu'est-ce qui coûte pas cher! Magasin de dollar, les produits ménagers, magasin de dollars à une pièce, deux pièces, trois pièces. Ils disent magasins de dollars mais c'est rendu 4-5 pièces les produits là, mais c'est ça. »*  
(Elisabeth)

Plusieurs participants partagent cette prédominance du critère du prix dans leurs choix de consommation. Charlie, par exemple, explique qu'elle privilégie les produits de première nécessité les moins chers.

*« Principalement j'achetais que le nécessaire, au début c'étaient des patates, du pain de la margarine, du fromage, quelques fois j'achetais ma viande pareille j'arrivais juste là, mais j'achetais ma viande pareille, mais j'me débrouillais pareil. J'arrivais jamais à la fin du mois-là, c'est sûr. »*  
(Charlie)

La précarité financière qu'elle endure a eu pour conséquence de la contraindre à faire des choix dans ses achats. Cette situation l'a obligée à retirer certains articles de sa liste de courses, ce qui signifie qu'elle ne peut pas toujours satisfaire pleinement ses besoins. Les contraintes budgétaires impactent ainsi directement sa capacité à maintenir un niveau de vie satisfaisant.

*« Ouais le moins chère, pis des fois j'prenais 4 bananes, pis j'voyais que c'était trop chère, ça montait plus haut j'avais pas beaucoup d'Argent, oh ok enlève ça pis enlève ça. »* (Charlie)

*« J'prenais ce que j'avais besoin, si j'avais pas besoin j'achetais pas vu que j'prenais toujours le moins chère. Disons que y avait une marque qui était là pis l'autre était moins chère, ben j'vais prendre l'autre marque, dans ce*

*temps t'sais quand j'étais pas mal plus jeune. Aujourd'hui, j'dois checker pis toute. Je check les prix si j'suis capable d'les prendre, j'fais la différence je compte dans ma tête savoir si j'suis capable de l'acheter pis si quand j'arrive à la caisse y en aurait de trop ben j'en enlève. » (Charlie)*

Charlie, comme Elisabeth, a été confrontée à des contraintes budgétaires dans ses choix alimentaires. Elle explique qu'elle était amenée à acheter des produits en rabais car ils étaient moins chers, bien que cela ne garantisse pas toujours leur qualité. Cela met en lumière les compromis auxquels elle devait faire face pour concilier accessibilité financière et satisfaction des besoins alimentaires.

Aujourd'hui, Charlie et Elisabeth bénéficient toutes deux des services de banques alimentaires. Cette aide précieuse leur permet non seulement de répondre plus convenablement à leurs besoins fondamentaux, mais aussi de découvrir de nouvelles options alimentaires.

*« Non, pas les premières années, ici quand j'ai appris à lire [nom d'une formatrice] m'avait dit ben tu peux avoir des prix des belles affaires ici. J'allais toujours dans les affaires pourries ou tu paies pour les dates, pour une banane pourrie toute noire, un yaourt avec les datent, tu paies pour les dates, j'ai arrêté d'aller là c'est que des affaires pas bons, faque depuis à peu près depuis la pandémie que j'ai commencé la banque alimentaire et y'a des bonnes choses. » (Charlie)*

*« Nan j'prends qu'est ce qui me donne dans la boîte. La première fois aussi, bien souvent aussi j'ai de la viande aussi dedans, j'ai eu des slouvakis (brochette de viande), j'avais eu ça ouais y'avait quand même pas mal de bon. » (Charlie)*

Les données recueillies fournissent un aperçu clair de l'impact des contraintes financières sur le processus décisionnel et les pratiques de consommation des participants. La prédominance du prix dans leur prise de décision les conduit à

mettre de côté les autres caractéristiques distinctives des produits, telles que leur caractère biologique, biodégradable ou éthique. Cette situation se manifeste notamment lorsque des options plus respectueuses de l'environnement s'avèrent plus coûteuses, dissuadant ainsi les individus de les choisir. Les pressions financières peuvent donc pousser certaines personnes à opter pour des produits jetables ou à durée de vie courte en raison de leur accessibilité économique.

Cependant, il est important de noter que ces contraintes financières n'induisent pas nécessairement que des pratiques de consommation moins respectueuses de l'environnement. En réalité, elles incitent également les individus à développer des pratiques de consommation plus bénéfiques pour l'environnement, ou du moins, moins dommageables.

En effet, les participants confrontés à une précarité financière basent principalement leurs choix de consommation sur les prix, ce qui les rend dépendants de la valeur des produits. Bien qu'ils ne tiennent pas compte d'autres caractéristiques des produits que le prix, cette prédominance conduit plusieurs participants à adopter des pratiques de consommation responsable pour les avantages financiers qu'elles offrent.

Ces pratiques responsables, motivées par des raisons financières, sont pour la plupart mises en place de manière involontaire et inconsciente. Autrement dit, les participants ne sont pas conscients que ces comportements sont bénéfiques pour l'environnement. Il s'agit notamment de pratiques telles que la réduction du gaspillage, la diminution de la consommation de protéines animales, la diminution de l'utilisation de l'eau et de l'électricité, ainsi que le recours aux transports en commun.

Elisabeth, Béatrice et Charlie partagent une perspective commune : elles considèrent la nourriture comme une dépense financière. Pour elles, chaque achat alimentaire représente une sortie d'argent, ce qui les pousse à adopter une approche prudente pour éviter le gaspillage et ainsi préserver leurs ressources financières.

*« Ouais j’fais attention là-dessus de pas gaspiller, ça coûte tellement chère que de jeter à manger que tu manges pas, j’aime pas ça. Non, je le garde j’le mange le lendemain, le surlendemain. » (Charlie)*

*« J’essaye de faire attention, de pas gaspiller. Ça coute assez cher ! Pour pas perdre de l’argent. » (Béatrice)*

Elisabeth, par exemple, met en œuvre des stratégies astucieuses pour maximiser la valeur de chaque produit. Elle n'hésite pas à diviser des conditionnements en deux afin de partager avec une amie, évitant ainsi de jeter des produits et, par la même occasion, de l'argent. Cette démarche témoigne de sa volonté de tirer le meilleur parti de chaque achat alimentaire et de minimiser les pertes financières associées à une mauvaise gestion des achats.

*« Des fois, mettons qu’on veut chacun un sac de chips. Puis mettons, y a 2 pour 6 pièces. J’dis “Bah regarde, donne-moi 3 pièces, j’vas en acheter 2. T’en auras un puis j’en ai un”. Ça on le fait. Des fois on paie moitié-moitié. On divise les choses. Comme les sacs de poires. Y en a 10, on s’en prend chacun 5 puis on paie moitié-moitié. Mettons qu’on pogne un sac qui en a 10 bah à la place de n’en perdre, au moins on l’sépare en deux et on paie moitié-moitié. Ça, ça nous arrive assez souvent qu’on fait ça. » (Elisabeth)*

Le coût des produits alimentaires exerce une influence significative sur les habitudes de consommation de certains participants. En effet, cette contrainte budgétaire les pousse à envisager des alternatives, voire à renoncer complètement à la consommation de certains aliments. C'est particulièrement le cas pour les protéines animales, considérées comme un choix dispendieux par de nombreux participants.

*« Ben j’essaie de faire attention, la viande, elle coûte tellement chère la. » (Charlie)*

*« Ouais bah c'est parce que j'en mange pas assez souvent. Parce que c'est cher le poisson. » (Béatrice)*

Certains participants, conscients des enjeux financiers liés à leur consommation d'électricité, adoptent des pratiques visant à réduire leurs factures. Un exemple illustrant cette démarche est celui de Charlie. Elle veille à éteindre régulièrement les lumières et les appareils électriques, comme les grille-pains, afin de minimiser leur utilisation et, par conséquent, les coûts associés. De plus, elle privilégie le séchage à l'air libre plutôt que l'utilisation d'une sècheuse, une option plus économe en énergie. En outre, elle prend la décision de ne pas chauffer certaines pièces de son logement pour éviter de gaspiller de l'énergie et d'optimiser ses dépenses.

*« Non j'fais attention à mes lumières pour que l'électricité coûte moins cher. » (Charlie)*

*« Ben moi l'hiver je le laisse à 20, même dans ma chambre j'chauffe pas l'hiver. J'surveille quand même la chaleur, pis ça s'en va toute par-là t'sais, ça s'en va partout donc j'chauffe pas dans ma chambre non. » (Charlie)*

*« Oh oui oui oui. Ma sècheuse j'm'en sert pas non plus. Ça coûte trop d'électricité ça. Eh boy ! c'est vrai ça rentre dans l'compte ça là. Moi j'la descends. Le jettent dehors, j'ai une corde à linge. L'hiver ça, j'essaie toujours d'étendre mon linge au moins y aurait toujours quelques choses pour sortir j'm'en fais pas. » (Charlie)*

*« J'en veux pas la télé la, mais si j'me fais des toast avec mon toaster je le débranche tout le temps après, tout le temps. Pour l'électricité ouais. » (Charlie)*

Les données récoltées montrent alors que les participants adoptent des pratiques de réduction de la consommation alimentaire, ce qui se traduit par un impact positif sur l'environnement. Toutefois, il est notable que ces pratiques ne semblent pas découler

d'une prise de conscience écologique chez ces individus, mais plutôt d'une motivation exclusivement financière. En d'autres termes, la volonté de réduire la consommation découle principalement de la nécessité de faire des économies, et non pas d'une sensibilisation à l'impact environnemental.

Ces pratiques responsables mises en place de manière inconsciente et involontaire de la part des participants englobent également des gestes de réutilisation, tels que l'achat de vêtements en friperie ou la transformation d'objets, qui sont motivés par des contraintes financières. Ces pratiques, bien que déclenchées par des considérations budgétaires, ont néanmoins un effet positif sur la réduction de la consommation et la réutilisation des ressources, diminuant ainsi l'impact environnemental de ces individus.

Effectivement, dans une optique axée sur les prix, plusieurs participants ont recours à l'achat en friperie comme une pratique de consommation régulièrement mise en œuvre. Cette stratégie est adoptée par des individus tels qu'Elisabeth, Charlie et Roger, qui cherchent des alternatives économiques pour répondre à leurs besoins vestimentaires.

*« Des fois, des fois ça arrive. J'va comme à mosaïque. On s'pogne des petites affaires là. [...] 0,50\$, 1 pièce là. » (Elisabeth)*

*« Pour les vêtements-là, ben j'en ai pas ben ben, c'est trop chère. J'vais aller aux friperies, à la renaissance, des fois j'achète des affaires-là. » (Charlie)*

*« C'est ça le monde il dit "c'est plate aller là, c'est pas des bons affaires... c'est du monde donne du linge". Y'a du nouveau linge, tu vas payer moins cher à la place payer 50 pièces, 10 pièces. Au moins tu vas payer 6 pièces. Au moins t'es content, au moins... » (Roger)*

Les données recueillies révèlent également que certains participants sont amenés à réutiliser des produits défectueux, leur offrant ainsi une seconde vie en modifiant la

fonction. Un exemple concret est donné par Charlie, qui mentionne qu'il n'est pas rare pour elle d'utiliser des vêtements usés comme chiffons pour effectuer son ménage.

Il est crucial de souligner que ces pratiques de réduction et de déconsommation ne sont pas le fruit d'un choix, mais plutôt une réponse à la contrainte financière imposée par les prix. On peut ainsi parler d'une forme de simplicité involontaire, selon la terminologie de Marchand et Walker (2008). Ces actions sont davantage dictées par la nécessité de faire des économies que par une volonté délibérée de réduire la consommation.

Cependant, il est intéressant de noter que, malgré la prédominance de la logique de prix, certains participants évoquent d'autres critères de sélection dans leurs pratiques de consommation. Ils prennent en compte les avantages personnels qu'ils peuvent tirer des produits qu'ils achètent, mettant en lumière la complexité des motivations qui guident les comportements de consommation. Ainsi, bien que le facteur financier soit un élément central, il ne constitue pas nécessairement le seul facteur des choix des participants.

#### ***3.4.2. Des comportements responsables guidés par leurs bénéfices personnels***

Bien que la majorité des participants se concentrent principalement sur le critère du prix dans leurs choix de consommation, certaines pratiques de consommation responsables sont adoptées involontairement en raison des bénéfices personnels qu'ils procurent aux individus. Cela souligne le fait que le critère du prix demeure prédominant dans le processus de prise de décision des consommateurs. Toutefois, il est important de noter une autre tendance chez certains participants. Certaines personnes ne sont pas motivées uniquement par des considérations économiques, mais également par les avantages que leur consommation procure à leur bien-être personnel.

En effet, des participants accordent une grande importance à leur santé et leur bien-être recherchant alors les pratiques qui y contribuent positivement. Cette dimension prend de l'importance au point de guider leurs décisions de consommation.

C'est le cas par exemple de Flora, pour qui la dimension santé exerce une influence majeure sur ses choix de consommation. Ses préoccupations pour son bien-être personnel se reflètent ainsi directement dans ses habitudes de consommation. Ainsi, bien qu'il s'agisse d'une des participants ayant développé le plus de compréhension des enjeux environnementaux et ayant réussi à distinguer les liens entre les pratiques de consommation des individus et les impacts sur l'environnement, ses décisions de consommation sont fortement influencées par les avantages qu'elles peuvent avoir sur sa santé et son bien-être.

En fin de compte, ce qui prime dans les choix de consommation de Flora, qu'ils bénéficient ou non à l'environnement, c'est l'avantage qu'elle en tire pour son propre bien-être.

*« Mais j'ai fait pour moi aussi, c'est ça pour ma bien-être. Même si y a des choses que j'ai fait pour les autres, pour l'environnement, mais j'ai fait pour ma bien-être aussi, mon bien être à moi. » (Flora)*

Dans un premier temps, Flora met en avant l'importance qu'elle accorde à une alimentation saine. Pour elle, cela se traduit par la préférence pour des produits frais et de qualité. Elle accorde une attention particulière à la nourriture qu'elle achète, insistant sur la nécessité d'opter pour des produits qui répondent à ses critères de qualité élevés.

Cette exigence envers la qualité alimentaire reflète son engagement envers sa propre santé. Flora considère que la base d'un bien-être optimal repose sur une alimentation équilibrée et nutritive. Elle comprend que les choix alimentaires peuvent avoir un impact direct sur sa santé et son bien-être à long terme.

Cependant, il est intéressant de noter que Flora semble avoir des idées préconçues concernant la qualité des produits. Elle associe notamment les produits en promotion à une qualité moindre. Cette attitude de Flora envers les promotions révèle une dimension importante de sa philosophie de consommation. En effet, elle accorde une grande valeur à la qualité des produits alimentaires. Pour elle, la fraîcheur et la qualité sont des critères non négociables. Cette perception la pousse à éviter les articles en rabais et à être prête à payer un prix plus élevé pour ce qu'elle considère comme une qualité supérieure.

Pourtant, il est essentiel de souligner que cette perception peut comporter des limites. Flora pourrait potentiellement passer à côté de bonnes opportunités d'achat, où des produits de qualité élevée sont proposés à des prix avantageux. Il est donc pertinent de se questionner sur la justesse de son évaluation de la relation entre prix et qualité.

*« Ah ok. Les choses importantes pour moi... Tu vas trouver ça un peu bizarre parce que moi les choses, qui est vraiment vraiment importantes pour moi, pour dépenser mon argent, c'est bien manger. Acheter des choses, des bonnes choses frais et pas des choses qui passaient date, en spécial, non, j'aime pas ça. J'ai préféré rester comme ça. Mais pouvoir acheter quelque chose frais, bien manger, ça j'aime ça. Même si c'est cher. J'va la payer. »  
(Flora)*

*« J'aime pas les rabais. Mais... j'aime les rabais... Ça dépend, ça dépend parce que les rabais, là, y a une date, ça dure pas longtemps. Les choses en rabais ça dure pas longtemps. Puis même quand pour les vêtements, voyais que les vêtements, des fois ils mettent en rabais. Tu vas regarder. Pis y a un morceau qui cousu l'autre morceau qui est mal cousu ou bien qui a un trou. Puis t'es remarqué en arrivant chez toi. Pis les rabais, il dit t'y retournes pas ça c'est fini. Moi... Les rabais... Quand y avait les fameuses ... comment appelle ça? Les publisac, publisac, les familles regardent ça les publisac. J'ai déjà étudié sur ça les publisac. Déjà faire des dictées sur ça, mais non,*

*les rabais, moi j'en ai ras-le-bol. J'ai dit non, à chaque fois j'ai acheté quelque chose dans le rabais et c'est pas bon. Ouais, avant là, quand j'ai des enfants. » (Flora)*

Cet accent mis sur la fraîcheur et la qualité des aliments l'incite à valoriser les plats cuisinés à la maison, évitant les plats préparés et les produits congelés.

*« C'est ça, c'est ça ! Pis moi j'aime pas ça la viande congelée hein. Oh non ! C'est pas pour moi, j'ai acheté quelque chose frais, j'arrive chez moi, je l'prépare mais pas réfrigérer après sortir ça, faire cuir, c'était déjà réfrigéré. Non. » (Flora)*

De plus, elle porte une attention particulière aux dates de péremption des produits, veillant à choisir ceux dont la durée de conservation est la plus longue pour s'assurer de ne pas manger un produit moins frais. Cette vigilance à l'égard des dates de péremption reflète une démarche prudente et raisonnée dans sa manière d'approcher l'alimentation. Flora souhaite garantir la qualité et la sécurité des produits qu'elle consomme, ce qui passe notamment par une vérification minutieuse des indications de conservation. Elle cherche ainsi à éviter tout risque de consommer un produit altéré ou moins frais, ce qui pourrait avoir un impact sur son bien-être et sa santé.

*« Oh moi, moi là au lieu d'acheter une belle robe, là je lui ai m'acheter des filets de saumon ou bien morue, mais il faut qu'ce soit frais, si c'est pas frais, j'achète pas. » (Flora)*

*« Ah oui, oui. Il faut regarder l'emballage. Bon, des fois, c'est camouflé la date, là. Si c'est camouflé, tu prends pas parce que c'est bizarre. Qu'est-ce que je regarde, la date que ça va expirer. » (Flora)*

*« Ouais ouais ouais, y a des choses que j'arrive pas à comprendre mais quand, quand la date-là c'est écrit, 2023 ou bien 2022. Tu sais c'est 2022, pis tu sais le mois de mars, c'est février, mars, janvier, février, mars. C'est la*

*3e mois que ça va terminer par exemple. Si t'es acheté au mois de février, il te dit le 22 mars c'est plus bon là. Surtout les produits laitiers là, je prends pas d'chance. Quand j'ai acheté les yogourts, les affaires de même là et puis... Tu vois c'est bon, jusqu'à un certain temps, mais y en a qui dit c'est bon une semaine après mais je prends pas d'chance. Je mange pas ça. Tout c'qui est périssable... Non. » (Flora)*

Flora fait alors preuve de discernement dans ses choix alimentaires, ce qui se reflète dans sa préférence pour les plats faits maison et l'attention apportée aux dates de péremption. Elle reconnaît que cela lui permet de mieux contrôler la qualité des ingrédients utilisés, favorisant ainsi son bien-être.

On peut alors voir que les activités de consommation de Flora sont alors fortement influencées par les avantages qu'elles peuvent avoir sur sa santé et son bien-être. Elle adopte une approche équilibrée en matière d'alimentation, privilégiant principalement des repas maison conçus avec des ingrédients sains et en quantité modérée afin d'éviter le gaspillage. Bien que cette attitude soit favorable à la réduction des déchets notamment, il semble que cette participante fait cela principalement pour les bénéfices qu'elle en retire (Hustvedt et Dickson, 2009).

En adoptant cette approche, Flora démontre une réelle prise en main de sa santé et de son bien-être à travers ses habitudes alimentaires. Elle cherche à équilibrer plaisir et bienfaits nutritionnels dans ses repas, tout en minimisant le gaspillage. Cette démarche témoigne de sa volonté de faire des choix conscients et réfléchis dans ses pratiques de consommation.

Cette préoccupation pour la qualité des aliments l'incite alors parfois à adopter des comportements responsables, tels que l'achat de produits biologiques par exemple. En effet, Flora mentionne à plusieurs reprises son choix d'opter pour des produits biologiques, qu'elle associe directement à une meilleure qualité. Pour elle, choisir des produits biologiques représente une façon concrète de garantir cette qualité. Cela

reflète une approche éclairée et réfléchie de sa consommation, où la santé et le bien-être sont une fois de plus au cœur de ses choix alimentaires.

*« J'aime des choses qui poussent comme dans des espaces comme bio. Va acheter des choses comme bio, même si j'paie un petit peu plus cher, mais au lieu de acheter quelque chose, c'est moins cher, c'est gros, non... » (Flora)*

Il s'agit ici de pratiques positives pour l'environnement qui ne sont pas consciemment mises en place par Flora dans un objectif de participation positive à l'écologie. En effet, ses pratiques sont principalement menées dans le but de contribuer positivement à sa santé et son bien-être.

Toutefois, les connaissances environnementales acquises par Flora ont agi comme un catalyseur de changement dans ses habitudes de consommation. Elles ont progressivement intégré des pratiques respectueuses de l'environnement dans son mode de vie, même si cela n'était pas son objectif initial. Cette évolution démontre l'impact positif de l'éducation environnementale sur les comportements individuels.

En se concentrant initialement sur sa propre santé et son bien-être, Flora a involontairement adopté des pratiques qui bénéficient également à l'environnement. Ses choix alimentaires, orientés vers des produits frais et de qualité et son attention aux dates de péremption contribuent indirectement à la réduction du gaspillage alimentaire et à la limitation de l'empreinte écologique.

Un autre exemple de pratiques qui ont également des retombées positives pour l'environnement bien qu'initiées pour des raisons de santé et de bien-être, est la réduction de l'utilisation du sèche-linge. Bien qu'elle préfère cette méthode de séchage, elle opte plutôt pour le séchage à l'air libre par souci pour sa santé. Selon elle, cette alternative permet d'éviter d'inhaler les fibres de tissu, lesquelles sont nocives pour la santé, mais aussi pour l'environnement.

*« Moi, je peux laver mon linge et j'ai acheté un support à linge. Et j'étends les bas, les affaires, les sous-vêtements au lieu, parce que la sècheuse là c'est pas bon pour la santé. Qu'est-ce qui sort dans la sècheuse là, c'est vraiment pollué. Alors moi mon linge, j'étends... Une corde à linge c'est bon. Mais j'aime pas tellement parce que la sècheuse, ça nettoie, ça enlève les petites poussières, pis toute, mais ouh que c'est pas bon. » (Flora)*

*« Pour la nature. Parce qu'il paraît que les fibres-là qui est dans linge, [...]. Il paraît que c'est très très mauvais pour la santé. Moi à tous les fois que j'allais là, j'allais avec un masque. » (Flora)*

Le témoignage de cette participante a mis en lumière l'impact de la recherche de bénéfices personnels dans ses pratiques de consommation. Elle n'est pas orientée vers une consommation axée sur les prix, ce qui lui permet de faire des choix réfléchis dans ses habitudes de consommation quotidiennes. Sa préoccupation principale réside dans sa santé et son bien-être, ce qui la pousse à opter pour des pratiques bénéfiques pour elle-même.

Comme ceux dont les pratiques de consommation sont principalement axées sur les prix, elle met en place des pratiques responsables de manière inconsciente. Elle privilégie les plats faits maison aux plats congelés et accorde de l'importance aux produits biologiques, sans nécessairement avoir une conscience aiguë de leur impact sur l'environnement. Pour elle, ce qui prime sont les avantages personnels qu'elle en retire en termes de santé et de bien-être.

Il est ainsi clair que la dimension inconsciente joue un rôle majeur dans les pratiques de consommation des individus. Même si certains démontrent une compréhension approfondie des enjeux environnementaux, ils éprouvent certaines difficultés à prendre pleinement conscience des pratiques responsables qu'ils mettent en place au quotidien.

### *3.4.3. Des consommateurs plus responsables qu'ils ne le croient*

Les données récoltées ont mis en évidence une tendance chez les participants à ne pas être pleinement conscients de l'ensemble des pratiques de consommation positives pour l'environnement qu'ils mettent en place au quotidien. Lors des entrevues individuelles, les participants étaient invités à mentionner les actions qu'ils estiment favorables à l'environnement.

Dans un premier temps, la plupart d'entre eux semblaient hésitants voire perplexes, affirmant qu'ils ne savaient pas vraiment quels gestes pouvaient être considérés comme bénéfiques pour la planète. Cela révèle un certain manque de conscience environnementale et met en lumière le besoin de sensibilisation.

Cependant, en reformulant la question et en encourageant la réflexion, certaines pratiques écologiques ont émergé de leurs réponses. Des actions telles que maintenir la propreté, trier et recycler les déchets, composter, préférer l'utilisation des transports en commun et faire preuve de modération dans la consommation des ressources ont été citées.

Les pratiques écologiques souvent encouragées dans la société ont été intégrées par les participants comme des gestes en faveur de l'environnement. Parmi ces pratiques, le recyclage se distingue comme la plus répandue et consciemment entreprise. Il est largement adopté par la majorité des participants, ce qui n'est pas étonnant étant donné qu'il s'agit d'une pratique réglementée et publicisée depuis longtemps dans de nombreux pays.

Cependant, il est crucial de souligner que la mise en pratique du recyclage ne garantit pas nécessairement une conscience aiguisée des enjeux environnementaux. Pour la plupart des participants, le recyclage est une action qu'ils effectuent presque automatiquement, sans réflexion approfondie sur son impact. Cela témoigne de l'incorporation de ce geste dans le discours collectif, où il est présenté comme bénéfique pour l'environnement.

Pourtant, il est intéressant de noter que certains participants, comme Charlie et Béatrice, évoquent une évolution dans leur approche du recyclage. Leur prise de conscience semble avoir été stimulée par les informations diffusées dans les médias. Cela met en évidence l'influence que peuvent avoir les sources d'information sur les pratiques écologiques des individus.

*« Ouais, avant non pis là oui, depuis une coupe d'année. Ben depuis euh je ne sais pas, ben ça fait une coupe de temps mais depuis qu'on parlait d'environnement là qu'est-ce qu'on sait, faque non j'ai commencé à recycler. » (Charlie)*

Béatrice explique qu'elle a appris à recycler au sein de sa maison familiale, où cette pratique était courante. Ainsi, le geste de recycler lui semble normal et ancré dans ses habitudes depuis son enfance. Cependant, il est intéressant de noter qu'il y a eu une évolution dans les raisons qui motivent sa pratique du recyclage. Dans son passé, on lui a toujours inculqué le recyclage comme une action nécessaire, quelque chose qu'il fallait faire, mais elle ne le faisait pas forcément de manière consciente envers l'environnement. C'était davantage perçu comme un devoir domestique. Cependant, avec le temps, Béatrice a pris conscience de l'importance du recyclage pour la protection de l'environnement.

*« Oui, oui, ouais. Oui, oui, j'ai appris à faire ça. » (Béatrice)*

*« Ben non. Eux autres non là, mais on savait que c'était pour... Fallait l'faire. » (Béatrice)*

Cette évolution souligne l'impact de l'éducation et de la sensibilisation sur les comportements environnementaux. Béatrice est passée d'une pratique héritée et mécanique à une démarche réfléchie et responsable envers l'environnement. Cela montre comment l'information et la prise de conscience peuvent transformer des actes routiniers en actions conscientes et significatives pour la planète.

Ainsi, le cas du recyclage souligne l'importance de distinguer entre la mise en œuvre d'une pratique et la compréhension des enjeux sous-jacents. Il révèle également l'impact significatif des médias et de l'éducation environnementale dans l'évolution des comportements individuels en faveur de l'environnement.

Toutefois, bien que la pratique du recyclage semble être intégrée par une majorité de personnes et que les raisons de cette pratique semblent évidentes pour la plupart, il est important de noter que ce n'est pas le cas pour tout le monde. Un exemple illustratif est celui de Jeanne, une participante qui, bien qu'elle pratique le recyclage, le fait davantage par mimétisme que par réelle conscience écologique.

Jeanne, qui est arrivée au Canada il y a quelques années, explique que sa démarche de recyclage a été influencée par son observation de ce qui se fait autour d'elle. Elle a commencé à le faire ici car elle a constaté que c'était une pratique commune et qu'elle a simplement suivi le mouvement, sans nécessairement avoir une compréhension approfondie des enjeux environnementaux liés au recyclage.

*« Oui. Oui. Parce que on a une poubelle pour ça nous. Chaque poubelle a son truc. [...] Nous on ne sait pas. On est venu trouver la ville et c'est comme ça, donc nous on suit aussi, ce que les autres font. » (Jeanne)*

On remarque ici que certaines pratiques occidentales, bien qu'intégrées dans la société canadienne, ne sont pas nécessairement inculquées dans d'autres régions du monde. Cela implique que certains participants ont découvert l'existence du recyclage uniquement après leur arrivée au Canada, sans pour autant comprendre pleinement les raisons derrière cette pratique.

Cet exemple met en lumière le fait que même si le recyclage est devenu une norme sociale largement acceptée, il peut être pratiqué par certaines personnes sans une pleine compréhension de ses avantages pour l'environnement. Pour Jeanne, il s'agit davantage d'une action routinière adoptée par conformité sociale que d'un geste intentionnellement éco-responsable. Elle a adopté cette pratique sans avoir eu

nécessairement une formation ou une prise de conscience approfondie des enjeux environnementaux associés au recyclage. Son geste découle plus d'une imitation des habitudes locales que d'une réelle compréhension des bénéfices écologiques.

Un cas similaire se présente avec Aminata, également originaire d'Afrique. Elle n'avait jamais entendu parler de recyclage jusqu'à sa venue au Canada. Cette expérience met en évidence le fait que certaines pratiques liées à la protection de l'environnement peuvent ne pas être universellement répandues ou enseignées dans toutes les régions du monde.

Il est donc crucial de reconnaître que les connaissances et les pratiques environnementales peuvent varier en fonction du contexte culturel et géographique. De plus, cela met en lumière l'impact significatif des lois et des politiques gouvernementales sur les connaissances écologiques des individus, ainsi que sur l'intégration de pratiques respectueuses de l'environnement dans leur vie quotidienne. En effet, la réglementation et le soutien gouvernemental envers ces enjeux environnementaux jouent un rôle clé dans la sensibilisation et l'adoption de telles pratiques. Ainsi, la prise de conscience environnementale ne dépend pas seulement de la volonté individuelle, mais aussi des efforts gouvernementaux pour promouvoir ces pratiques et de la diffusion d'informations pertinentes.

De manière similaire au recyclage, le compostage et l'utilisation des transports en commun sont des exemples de pratiques qui semblent être intégrées dans la société comme étant positives pour l'environnement.

*« Et puis y a moins d'boucanes aussi dans l'air si les gens prendre des transports en commun parce que ça aide aussi. Ça aide pour aussi, pour la nature. Et que c'est pour ça. » (Flora)*

*« Prendre l'autobus. Ça pollue moins. Ouais... » (Béatrice)*

Toutefois, il est important de noter que les participants ont conscience de seulement une petite partie des pratiques bénéfiques pour l'environnement qu'ils mettent en place. Cette conscience limitée découle en partie de leurs ressources financières souvent restreintes, ce qui peut les amener à ne pas percevoir l'ensemble de leurs actions comme des contributions positives à l'environnement. Leur faible niveau de connaissance environnementale joue également un rôle clé dans cette perception restreinte de leurs actions écologiques.

Il est ainsi pertinent de souligner que, quel que soit le niveau de conscience environnementale des participants, tous ont une connaissance limitée des actions écologiques possibles et, par conséquent, des pratiques responsables qu'ils mettent eux-mêmes en place. Cette constatation met en évidence la nécessité de sensibiliser davantage les individus aux gestes éco-responsables et de leur fournir des informations sur les multiples façons dont ils peuvent contribuer à la protection de l'environnement.

C'est dans cette optique que la chercheuse a pris le temps, lors des entrevues, d'évoquer d'autres pratiques positives pour l'environnement que les participants mettent en place au quotidien. L'objectif était de leur montrer toutes les choses positives qu'ils accomplissent déjà. À ce stade de l'entrevue, la plupart des participants ont exprimé leur surprise face à cette révélation. Pour beaucoup d'entre eux, cette prise de conscience a été vécue de manière positive et encourageante.

Par exemple, Béatrice exprime sa surprise face à cette prise de conscience des différentes pratiques positives qu'elle mettait déjà en place dans son quotidien.

*« Non pas pantoute. [Elle en avait pas conscience]. Bah t'sais recycler là... » (Béatrice)*

De la même manière, Jeanne exprime une réelle surprise et joie à l'idée de voir ce qu'elle met déjà en place pour l'environnement. Cette réaction positive de Jeanne reflète la tendance observée chez de nombreux participants lors de l'entrevue. En

prenant le temps d'évoquer et de mettre en lumière les gestes éco-responsables qu'ils accomplissent au quotidien, la chercheuse a suscité des réactions similaires chez plusieurs participants.

*« Oh... ok... Waw ! Il y a des choses que je savais pas ! » (Jeanne)*

*« Waw ! Moi je savais pas que c'était vraiment bon. » (Jeanne)*

*« Oui ça me surprend parce que moi je savais. Moi je faisais pour le bien-être, moi-même là je savais pas que c'est bon aussi pour l'environnement. Je savais pas. (Sourit fière d'elle) » (Jeanne)*

Dans le cas de ces femmes, cette nouvelle semble les valoriser et susciter leur intérêt à en apprendre davantage sur ce qu'elles pourraient faire de mieux. Béatrice, par exemple, exprime son étonnement et cette prise de conscience semble être valorisante pour cette participante qui a montré une tendance à se dévaloriser à de nombreuses reprises durant l'entrevue.

*« Bah bien caline... t'sais, c'est vraiment... C'est valorisant, ouais ouais. Peut-être, ouais, ouais ! » (Béatrice)*

De même, Jeanne exprime son sentiment d'utilité et semble contente à l'idée de pouvoir contribuer en mettant en place des pratiques responsables au quotidien. Elle se sent valorisée par le fait de savoir que ses actions, aussi modestes qu'elles puissent paraître, contribuent à un plus grand bien commun pour l'environnement. Cette prise de conscience de son rôle dans la préservation de la planète suscite chez elle une réelle satisfaction. C'est dans ce contexte que Jeanne manifeste son intérêt à en savoir davantage sur les actions qu'elle pourrait entreprendre pour amplifier son impact positif sur l'environnement. Son désir d'apprendre et de s'engager davantage témoigne de la motivation que peuvent susciter les réflexions sur ses propres pratiques éco-responsables.

*« Ça me rend contente. Que je fais au moins une bonne action. » (Jeanne)*

*« Oui si y'a d'autres choses je vais le faire. » (Jeanne)*

Dans le cas de ces deux participantes, mettre en lumière leurs pratiques positives pour l'environnement suscite un sentiment de fierté et de valorisation de leurs actions. Cette prise de conscience de leur contribution positive à la préservation de la planète les encourage à chercher des moyens supplémentaires pour être encore plus utiles à la société.

Cette révélation a également suscité un intérêt particulier chez certains participants pour en apprendre davantage sur les enjeux écologiques. Par exemple, malgré le désintérêt initial de Charlie pour s'informer sur ces sujets, cette prise de conscience lors de l'entrevue semble avoir généré une attitude plus positive envers les actions possibles pour l'environnement. Cela souligne le pouvoir des échanges et des informations pour influencer positivement les attitudes et les comportements environnementaux des individus.

*« Ben c'est l'fun, ben tout c'que j'fais dans l'fond c'est positif pour l'environnement pis toute ben pour moi même t'sais. C'est encourageant. » (Charlie)*

Bien que cette prise de conscience ait suscité un intérêt futur à s'informer pour certaines participantes, il est intéressant de noter que Roger souligne la responsabilité collective face à cette prise de conscience. En effet, lorsque la chercheuse met en lumière les actions positives entreprises par Roger en faveur de l'environnement, en réponse, l'informateur souligne l'importance d'en parler davantage. Bien qu'il ait rencontré des difficultés à exprimer ses propres pratiques responsables, il ne semble pas surpris et prend conscience de l'impact de ses actions individuelles sur l'écologie. Pour lui, il est crucial de mettre l'accent sur l'action collective et de favoriser des discussions plus fréquentes sur ces enjeux. Cette réaction de Roger met en relief l'importance de considérer l'environnement comme une responsabilité partagée entre les individus et la société dans son ensemble.

*« Oui, c'est ça là. Faut y'en parle plus au monde. [...] Au moins il attend pas aux élections pour en parler. Y'en parle rien qu'aux élections après y'en parlent plus pantoute. » (Roger)*

Enfin, Maria et Flora expriment leur satisfaction face à l'énumération des choses positives qu'elles mettent en place pour le bien-être de l'environnement. Toutefois, elles reconnaissent ouvertement que leurs actions sont motivées en premier lieu par leur propre bien-être personnel.

*« Moi, je ne connais pas que c'est pour l'écologie. Non c'est la vérité. Pas surpris mais j'ai aimé connaître. C'est bon. J'ai été contente de savoir que je fais un peu de... Participer à non contaminer. » (Maria)*

*« Mais j'ai fait pour moi aussi, c'est ça pour ma bien-être. Même si y a des choses que j'ai fait pour les autres, pour l'environnement, mais j'ai fait pour ma bien-être aussi, mon bien être à moi. » (Flora)*

Cette admission sincère met en évidence la complexité des motivations qui sous-tendent les pratiques respectueuses de l'environnement. Elle souligne alors que malgré que les individus puissent agir de manière positive pour la planète, leurs actions peuvent être influencées par des facteurs personnels tels que la santé et le bien-être. Cela renforce l'idée que les bénéfices individuels et collectifs sont souvent intrinsèquement liés en matière de pratiques écologiques. En comprenant ces motivations, il devient possible d'encourager et de soutenir les individus dans leurs efforts pour contribuer à la préservation de l'environnement.

La dernière partie de l'analyse des résultats met en lumière l'influence de la faible littératie et des contraintes personnelles des consommateurs faiblement alphabétisés sur leurs comportements de consommation et plus spécifiquement sur leurs pratiques responsables. Les limitations financières et les préoccupations individuelles semblent alors jouer un rôle positif dans l'adoption de comportements plus

responsables. Cependant, il est à noter que ces pratiques sont souvent mises en œuvre de manière inconsciente et involontaire.

Maintenant que les analyses des résultats ont révélé les liens entre la faible littératie, la faible alphabétisation, le niveau d'alphabétisation, l'intégration sociale, les connaissances et la conscience environnementales, ainsi que les pratiques responsables des participants, la prochaine section permettra de confronter ces résultats à la littérature scientifique existante afin d'en extraire des conclusions théoriques et des implications managériales.

## **Chapitre 4. Discussion et conclusion**

Le présent chapitre représente une discussion autour des grandes conclusions tirées de l'analyse des résultats mettant alors en relation ces derniers avec la littérature scientifique. Il est également question d'identifier et de présenter les contributions théoriques et managériales de cette étude. Finalement, les limites de cette dernière et les avenues de recherche futures sont exposées dans la dernière section de cet écrit.

### **4.1. Discussion des résultats et contributions théoriques**

Rappelons que l'urgence climatique nécessite aujourd'hui une prise de conscience collective (GIEC, 2023) et une participation active des individus en tant que citoyens responsables et acteurs du virage écologique entamé par notre société (Giannelloni, 1998; ONU, s.d.). Toutefois, la complexité des enjeux environnementaux exige une compréhension approfondie des dynamiques sociétales. Or, l'éducation des consommateurs devient primordiale dès lors que la complexité des informations s'accroît. Aujourd'hui, un grand nombre d'individus se retrouvent alors en marge de la société et des questions environnementales en raison de leurs difficultés en alphabétisation.

Fort de cette information, la présente recherche avait pour objectif de comprendre le rapport que les consommateurs à faible littératie (CFL) entretiennent avec la société et ses enjeux. Plus précisément, il convenait de mieux appréhender leur représentation et implication envers les enjeux environnementaux. La présente étude s'est alors axée autour de trois questions principales, à savoir : Comment les expériences personnelles des CFL impactent leur relation à la société et ses enjeux ? Comment la conscience écologique se forme-t-elle chez les personnes à faible niveau de littératie et quelle forme prend-t-elle ? Comment ces personnes participent-elles concrètement au virage écologique ?

Les données issues des entrevues individuelles sur lesquelles se basent l'analyse des résultats ont alors permis de répondre à ces dernières. Les prochaines sections font alors état des grandes conclusions de cette recherche en conservant les éléments semblant les plus pertinents.

#### ***4.1.1. La relation des personnes à faible littératie à la société et ses enjeux***

Dans un premier temps, il était question de rendre compte de l'impact des difficultés en alphabétisation et des expériences personnelles des personnes à faible littératie sur la relation qu'ils entretiennent avec la société et ses enjeux.

Cette recherche fait effectivement le constat des difficultés rencontrées au quotidien par les personnes faiblement alphabétisées. Néanmoins, à l'étape de conclure sur la situation de ces individus, il semble que la réalité dépeinte dans la littérature soit plus dramatique quant au fonctionnement de ces personnes dans la société. À la lecture de certaines recherches scientifiques telles que Ozanne et Adkins (2005 a et b), Viswanathan, Rosa et Harris (2005) ou bien Viswanathan et Gau (2005), la gestion des activités quotidiennes des CFL semblait presque anéantie par les difficultés alphabétiques de ces individus.

Or, il s'avère que dans le cadre de cette recherche, la stigmatisation ne s'est révélée être présente et importante que chez une minorité de participants. Ainsi, il est important de considérer le stigma d'une faible littératie comme un déterminant possible mais non nécessaire ou central de la relation qu'entretiennent ces individus avec la société.

Bien qu'il ne faille pas exclure et amoindrir les difficultés éprouvées par ces individus, il semble important de venir nuancer certaines conclusions afin de rendre compte de la réalité de ces individus. En effet, la présente recherche permet de montrer que, bien qu'il s'agisse d'individus rencontrant des difficultés en lecture et en écriture, il s'agit avant tout de personnes ayant mis en place des stratégies leur permettant de fonctionner convenablement dans la société. Ces individus ont alors

pour la plupart développé des stratégies d'adaptation qui leur permettent de répondre à leurs besoins.

Adkins et Ozanne (2005 a et b) ont alors mis en exergue un grand nombre de ces stratégies d'adaptation qui se retrouvent effectivement dans le discours de certains participants. Dans le cadre de leurs études, il semble que ces stratégies soient adoptées en réponse au stigma de la faible littératie vécue par les individus et dans le but de mieux gérer leur identité sur le marché. Ces auteures font alors du stigma une dimension centrale dans le rapport que les personnes faiblement alphabétisées entretiennent avec leur identité sur le marché. Dans le cadre de cette étude, les individus ayant exprimé avoir subi le stigma de la faible alphabétisation semblent alors avoir développé un sentiment de rejet et d'exclusion sociale qui les ont amenés à s'isoler de toute interaction sociale et de mettre en place des stratégies d'évitement leur permettant d'amoindrir les expériences négatives avec autrui. Cette situation faisait en sorte qu'elles ne développent pas d'intérêt particulier à s'intéresser aux enjeux de société. Donc si certains auteurs ont montré l'impact de la relation que les individus entretiennent avec leur faible alphabétisation sur leur fonctionnement sur le marché (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Stewart et Yap, 2020), la présente étude étaye cette conclusion en affirmant que la relation à la faible alphabétisation et au stigma impacte également le rapport de l'individu à la société dans laquelle il évolue. En effet, il semble que la nature des expériences vécues dès le plus jeune âge en lien avec les sphères familiales et scolaires impacte significativement la relation qu'ils entretiennent avec leur alphabétisation et la façon dont les individus abordent la société et ses enjeux.

Toutefois, si le stigma négatif de la faible alphabétisation peut créer une rupture dans la relation que les individus entretiennent avec la société, il apparaît que l'accumulation des ruptures et des expériences négatives vécues dans les sphères familiales et scolaires incite certains individus à instaurer une distance avec la société et ses enjeux. En effet, les individus ayant subi de fortes violences dans ces différentes sphères de vie se voient développer un certain rejet de la société et un

intérêt faible voire nul envers ses enjeux du fait qu'ils aient toujours été marginalisés et peu considérés par cette société. Cette exclusion peut amener les individus à se désintéresser totalement de la société dans laquelle ils vivent en raison de leur quête d'affirmation de soi et d'indépendance, tandis que d'autres sont amenés à se retirer de toute interaction sociale afin de ne pas être confrontés aux évaluations sociales négatives. Ce rapport distant avec la société implique que ces individus ont un intérêt limité à s'informer sur ce qui se passe dans le monde développant alors une connaissance succincte de l'actualité.

Si la honte liée au stigma de la faible alphabétisation et les ruptures avec les sphères sociales deviennent des freins à l'intégration sociale pour certaines personnes à faible littératie, d'autres ont grandi dans des contextes culturels qui leur ont permis de s'intégrer dans la société malgré leurs difficultés en alphabétisation. Ainsi, le soutien de leurs sphères familiales et leur intégration professionnelle et sociale ont permis à ces individus d'aborder plus positivement leur faible alphabétisation car elle ne constitue pas un frein au développement personnel. Il s'agit alors de personnes qui vont mieux négocier leur place au sein de la société et être plus enclines à s'intéresser au monde qui l'entoure, en comprendre plus facilement ses dynamiques et de connaître un attrait plus développé envers ses enjeux.

Ainsi, les résultats de l'étude montrent clairement la distinction entre la littératie dans sa forme fonctionnelle et la littératie en tant que pratique sociale (Fingeret, 1992; Adkins et Ozanne, 2005b). En effet, bien que les participants aient été sélectionnés selon leur faible alphabétisation (selon leur littératie d'un point de vue fonctionnel), les résultats de la recherche mettent en avant la complexité du concept de littératie en tant que pratique sociale. Malgré des difficultés en lecture, en écriture et en compréhension de texte, certains individus ont su développer des connaissances et des compétences sociales, professionnelles et personnelles qui leur confèrent une meilleure compréhension de la société. Il convient alors de distinguer la faible alphabétisation de la faible littératie, la dernière amenant l'analyse des individus à faible littératie dans une dimension plus globale de ses compétences.

Toutefois, il est important de noter que cette distinction ne se retrouve que très peu dans les recherches scientifiques devenant alors une limite des recherches portant sur les personnes à faible littératie. Une des raisons de ce manque de distinction est notamment dû au manque linguistique en anglais, langue dans laquelle « literacy » peut aussi bien se traduire par « littératie » qu' « alphabétisation ».

#### ***4.1.2. La conscience écologique des personnes à faible littératie***

Si cette recherche a mis en évidence l'impact des expériences personnelles sur la relation que les individus entretiennent avec la société et l'actualité de façon générale, il convenait surtout de comprendre le rapport que les personnes à faible littératie entretiennent avec les enjeux environnementaux.

À notre connaissance, il n'existe à ce jour qu'une seule étude ayant exploré les considérations environnementales des personnes faiblement alphabétisées. Villemagne et al. (2017) ont alors tenté de mettre en évidence les expériences, les conceptions, les points de vue et les intérêts en matière d'environnement de ces individus. Il semble alors que la présente recherche appuie certaines des conclusions de Villemagne et al. (2017) quant aux connaissances environnementales des personnes faiblement alphabétisées et à leur compréhension limitée des enjeux écologiques.

Tout d'abord, il convient de conclure que les connaissances environnementales des participants se limitent à un nombre restreint d'informations. En effet, ils vont pour la plupart faire référence à la propreté de leur milieu de vie ou bien à la pollution du milieu de vie qui pour certains peuvent s'étendre aux références à la pollution marine (Villemagne et al., 2017). Leur représentation de l'environnement en tant que milieu de vie les incite à décrire essentiellement ce qui se passe autour d'eux (Sauvé, 1997 : 14 dans Villemagne et al., 2017). Il semble alors difficile pour certains d'entre eux de faire les liens entre les problématiques écologiques locales et enjeux environnementaux plus macro (Villemagne et al., 2017). La conscience écologique

de ces individus s'en remet au premier niveau, à savoir à une conscience environnementale dite magique selon Freire (1971).

Toutefois, comme dans l'étude de Villemagne et al. (2017) certaines personnes faiblement alphabétisées vont aborder la question environnementale en tant que problème à résoudre. C'est-à-dire qu'elles vont être capables d'exprimer des inquiétudes et une certaine colère ou révolte face aux enjeux écologiques en raison des conséquences qu'elles perçoivent sur les problèmes de santé (Villemagne et al., 2017). Il semble qu'il s'agit ici d'une compréhension plus approfondie des enjeux environnementaux du fait que ces individus fassent des liens entre les problèmes de pollutions et les enjeux sur le bien-être des individus. De plus, les données récoltées lors de cette recherche montrent que ces mêmes individus expriment des inquiétudes en raison de leur compréhension du ressort de la planète si aucun changement de comportements ne se produit. Il semble alors que ces individus présentent un niveau de conscience écologique dit naïf Freire (1971) dans la mesure où ils expriment leur colère vis-à-vis de certaines problématiques environnementales (Villemagne et al., 2017).

Or, les données récoltées par Villemagne et al. (2017) font l'état d'une vision globale de la relation entre les consommateurs faiblement alphabétisés et les enjeux environnementaux. En effet, la méthode des entrevues de groupe adoptée par ces auteurs permet alors de faire ressurgir les dynamiques de groupe et les représentations sociales mais ne permet pas d'approfondir les représentations individuelles et provoque une certaine conformité des propos des participants (Baribeau et Germain, 2010). Leur recherche ne permet donc pas de comprendre toute la complexité de la question de la conscience écologique des personnes faiblement alphabétisées puisqu'ils ne font qu'un survol des conceptions et des représentations environnementales générales des individus. Il n'est alors pas possible d'en saisir les nuances et de constater l'impact des expériences passées et des défis auxquels ces individus sont confrontés sur leur conscience écologique et leurs comportements de consommation.

Ainsi, la présente étude amène une autre dimension aux recherches de Villemagne et al. (2017) en apportant un regard plus ancré dans les expériences personnelles des individus. Il a ainsi été possible de rendre compte de l'impact de la faible alphabétisation, des expériences passées et de l'intégration sociale sur la conscience écologique des personnes faiblement alphabétisées.

En effet, il apparaît que la complexité des enjeux de société, notamment environnementaux, agit comme un frein à l'intérêt porté à s'informer sur ces derniers et implique alors des connaissances environnementales limitées. De plus, certains participants ont subi plusieurs ruptures dans les différentes sphères de leur vie les ayant amenés à instaurer une certaine distance avec la société et les enjeux qui ne leur semblent pas importants. Le manque de connaissance apparaît chez ces personnes comme un frein à la conscience environnementale et à développer un désintérêt formel envers les enjeux écologiques de leur part. Bien que ces témoignages appuient les auteurs qui abordent la corrélation positive entre les connaissances environnementales et la conscience écologique, il semble que les expériences négatives du passé les amènent à ne pas éprouver un quelconque intérêt pour ces enjeux, jugés peu importants pour elles.

Toutefois, les résultats révèlent également le cas de participants qui, grâce à leur plus grande intégration sociale, ont développé un plus grand intérêt pour la société et donc des enjeux qui y sont associés tels que environnementaux. Le développement de leurs connaissances environnementales leur ont permis de comprendre les enjeux écologiques et de développer des préoccupations environnementales qui leur ont permis de faire preuve d'une plus grande conscience écologique. Leurs préoccupations et l'intérêt porté à l'écologie semblent notamment se contenir dans le lien que ces personnes font entre le bien-être environnemental et leur santé, leur bien-être et le futur de notre planète. L'intégration sociale des personnes faiblement alphabétisées leur permet alors de développer une certaine conscience et littératie écologique.

Les recherches scientifiques exposent un lien positif entre la conscience écologique des individus et leurs comportements responsables (Fraj et Martinez, 2006). Il convient alors de comprendre comment ces individus, éprouvant des difficultés à s'informer, à s'intéresser et à comprendre les enjeux environnementaux, participent au virage écologique dans le cadre de leurs comportements de consommation.

#### ***4.1.3. La participation responsable des consommateurs à faible littératie***

Dans un premier temps, il convient de noter que certains auteurs associent la conscience écologique aux pratiques responsables des individus (Elloumi, Ayedi et Kammoun, 2019). Or, la présente étude tend à dissocier la conscience écologique des participants de leurs pratiques responsables puisqu'il semble que ces deux concepts, bien qu'ils soient connectés (Fraj et Martinez, 2006), ne soient pas inévitablement liés.

En effet, les données recueillies mettent en évidence la contribution positive des personnes à faible littératie aux enjeux environnementaux. Cependant, il est important de noter que la plupart d'entre eux ne sont pas pleinement conscients de leurs pratiques responsables et de leur impact positif sur l'environnement. En effet, malgré une liste tout de même importante de comportements responsables des personnes à faible littératie, il semble que leur manque de connaissance et de compréhension environnementale ne leur permet pas de prendre conscience de leurs comportements responsables (White, 2009; Panov, 2013). De plus, bien que certains participants possèdent une conscience écologique plus élevée en raison de leur plus haut niveau de littératie et d'une intégration sociale leur ayant permis de développer leurs compétences personnelles, professionnelles et sociales, la présente recherche rend compte de leur difficulté à réaliser et verbaliser les comportements responsables qu'ils mettent en place au quotidien.

Contrairement à l'image du consommateur responsable souvent associée à une conscience aiguisée de ses actes de consommation (François-Lecompte et Valette Florence, 2006), il apparaît dans cette étude que toutes les pratiques de

consommation responsables ne sont pas nécessairement adoptées de façon consciente ni même adoptées volontairement en raison des préoccupations environnementales. Donc si certaines recherches tendant à idéaliser le consommateur responsable et éthique (Devinney, Auger et Eckhardt, 2010) en lui attribuant des pratiques de consommation responsables conscientes, réfléchies et mises en place selon ses propres intérêts, valeurs et normes (François-Lecompte et Valette Florence, 2006), il convient ici de réfuter cette image du consommateur responsable idéal et conscient de ses pratiques soucieuses de l'environnement.

De plus, la présente étude met en lumière les impacts des difficultés financières sur les pratiques de consommation des participants. Ces personnes sont particulièrement sensibles aux facteurs économiques, notamment les prix, qui influent profondément sur leurs choix de consommation. Pour eux, le critère du prix prédomine dans le processus décisionnel, limitant ainsi leurs options. Cette focalisation sur les prix peut influencer leurs pratiques de consommation à la fois responsables et non responsables.

Il convient alors pour ces individus d'adopter des comportements responsables en raison des avantages financiers que ceux-ci leur procurent. Cela se traduit par l'utilisation de produits communs tels que les transports ou bien encore le lave-linge par exemple. Ces pratiques font alors référence au concept de simplicité de plus en plus présent dans la littérature scientifique (Binninger et Robert, 2008; Dursun, 2019). Si la simplicité volontaire fait référence à la réduction de la consommation de façon volontaire en raison de la conscience écologique des individus, cette diminution de la consommation induite par des contraintes financières sera alors nommée par le terme de simplicité involontaire (Marchand et Walker, 2008). Toutefois, Marchand et Walker (2008) semblent être les rares auteurs à faire référence à cette forme de sobriété involontaire et ce, de façon très succincte. Bien qu'il y ait un manque dans la littérature, il semble que ces pratiques de déconsommation (Séré de Lanauze et Siadou-Martin, 2013) sont très présentes chez les individus à faible alphabétisation en raison de leur précarité financière. Le

consommateur à faible littératie (CFL) semble ainsi embrasser des pratiques de consommation qui méritent une plus grande visibilité dans la littérature portant sur les pratiques responsables.

En effet, les contraintes budgétaires dont ils dépendent, amènent ces personnes à ne pas consommer certains produits ou services en raison de leur prix. Il s'agit par exemple de la non-consommation de protéines animales, l'impossibilité de voyager ou encore d'acheter une voiture pour se déplacer par exemple. Ces individus sont alors forcés de ne pas consommer. La simplicité n'est alors plus un choix. Cette forme de sobriété involontaire voire de non-consommation relève alors de pratiques responsables qui ne sont à ce jour peu présentes dans la littérature scientifique (Marchand et Walker, 2008).

## **4.2. Implications managériales**

Les implications managériales se déclinent à différents niveaux, soit pour centres d'alphabétisation, les politiques publiques et les entreprises qui souhaitent aborder leur discours de manière plus inclusive.

La présente recherche a permis de mettre en évidence l'impact significatif de l'intégration sociale des personnes faiblement alphabétisées sur la relation qu'ils entretiennent avec la société et ces enjeux environnementaux. L'intégration professionnelle, le soutien des centres d'alphabétisation ou de leur sphère familiale, ou encore l'implication bénévole représentent alors des éléments significatifs permettant aux personnes faiblement alphabétisées de rester connectées à la société et ainsi de développer leur littératie ainsi que leur connaissance et conscience écologique pour certains. Ainsi, bien que l'impératif de fournir une alphabétisation solide et un accès à l'éducation demeure incontestable, les résultats de notre étude suggèrent que la socialisation et l'intégration au sein de groupes collectifs revêtent également une importance capitale. En effet, une personne exclue de la société est susceptible de s'en désintéresser, tandis qu'une intégration réussie peut catalyser

l'émergence d'intérêts et d'une implication plus soutenue. Il convient alors aux différentes institutions éducatives travaillant auprès des personnes à faible littératie d'encourager l'intégration de ces individus dans le but d'étendre leur autonomie, leurs prises de responsabilités, leur curiosité et de prendre confiance en eux et en leurs capacités.

Dans un second temps, il est important de rendre ces personnes actives du changement. Il apparaît clairement que les difficultés en alphabétisation freinent les individus dans leur compréhension des enjeux de société et notamment des enjeux environnementaux qui sous-tendent un niveau de littératie élevé. En effet, les discours écologiques souvent articulés de manière sophistiquée et complexe participent à l'exclusion de ces individus dans ces questions d'ordre mondial. Il est donc primordial de rendre plus accessibles les informations qui ont trait aux enjeux écologiques si nous souhaitons aborder ces problématiques de façon plus inclusive. Pour ce faire, il serait intéressant d'étendre au plus grand nombre de centres communautaires des initiatives écologiques telles que mises sur pied par le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP; Daniel et Villemagne, 2021). La mise en place d'un groupe de travail sur les questions environnementales comme sujet principal pour travailler toutes les autres affaires en alphabétisation leur a permis de passer à travers des compétences et habiletés recherchées par et pour les personnes apprenantes tout en abordant des sujets d'actualité et afin de sensibiliser les personnes faiblement alphabétisées. De plus, les activités mises en place ont permis de rendre le centre plus vert et les personnes apprenantes ont demandé à maintenir ce groupe de travail.

Les résultats de la présente étude montrent également que les participants ont pour la plupart des comportements de consommation bénéfiques aux problématiques écologiques en raison de leur précarité financière. Bien que ces réalités les amènent à avoir une empreinte écologique plus faible, certaines activités de consommation peuvent être améliorées et conscientisées. En effet, peu importe la situation financière des individus, leurs pratiques consuméristes menacent la biodiversité

(Bérubé, 2007) et c'est pour cette raison qu'il est nécessaire de les encourager à adopter des activités de consommation plus responsables. Il est nécessaire d'accompagner les individus faiblement alphabétisés, à développer une conscience écologique. Pour cela, l'éducation relative à l'environnement (ÈRE) semble être une solution adéquate pour une éducation conscientisante dans le cadre de l'éducation aux adultes.

En ce qui concerne les politiques publiques et les entreprises, il est plus que jamais nécessaire de revoir les communications destinées à un public large. Encore près de 19% de la population québécoise éprouvent des difficultés importantes à lire, à écrire et à comprendre les écrits. Toutefois, l'urgence climatique est un enjeu de société qui affecte l'ensemble de la population. Alors si l'objectif est de conscientiser les citoyens quant aux enjeux environnementaux, il en va de se focaliser sur l'objectif premier : se faire comprendre en passant un message clair. Il est donc nécessaire d'adopter des messages simples et courts de façon à susciter l'attention et l'intérêt des personnes faiblement alphabétisées (Brulle, 2010). Il est important de se rappeler également de la dépendance aux informations pictographiques des personnes faiblement alphabétisées (Viswanathan, Rosa et Harris, 2005). Ceci implique que les communications marketing et gouvernementales faisant l'objet d'images claires, concrètes et congruentes avec le message diffusé (Jae, Delvecchio et Cowles, 2008).

Enfin, on a pu voir que les personnes faiblement alphabétisées, bien que souvent exclues du débat, peuvent contribuer de manière significative à une approche plus durable de la consommation, surpassant parfois ceux considérés comme responsables en raison de leur déconsommation ou leur non-consommation. Or, la société actuelle continue de valoriser la consommation responsable bien qu'elle constitue toujours un acte de consommation et alors une consommation de ressources. Bien que les politiques publiques et les entreprises prônent un virage écologique dans leurs pratiques, elles continuent d'encourager la consommation. Toutefois, il est impératif de valoriser et récompenser cette déconsommation ou cette

non-consommation (Lessard, 2023) en comparaison à la consommation responsable qui constitue tout de même une consommation de ressources en soi.

### **4.3. Les limites de la recherche**

La présente recherche contribue à la littérature et permet de formuler quelques recommandations aux acteurs gouvernementaux, aux organismes communautaires et aux entreprises. Cependant, elle comporte plusieurs limites devant être soulignées.

#### ***4.3.1. Un besoin d'une plus grande hétérogénéité***

Bien que cette étude misait sur la recherche d'hétérogénéité des profils des participants plutôt que d'une proportion spécifique du genre de ces dernières, il y a un nombre de femmes significativement plus grand qui ont participé à l'étude comparé au seul participant homme de cette étude. Selon l'UNESCO (2023), deux tiers des personnes qui ne savent toujours pas lire et écrire sont des femmes et selon les observations de la chercheuse il semble que la représentativité des hommes dans les centres d'alphabétisation est nettement plus faible que celle des femmes. Néanmoins, le recrutement d'un plus grand nombre d'hommes aurait certainement permis d'obtenir un plus large spectre de profils avec des parcours, des expériences et des perceptions toujours plus diversifiés. Il aurait été d'autant plus intéressant que cette étude porte sur les enjeux écologiques qui sont, encore aujourd'hui, des sujets plus suivis par les femmes (Laugier, 2013; Zainulbhai, 2015; Pech et Witkowski, 2021). La chercheuse encourage les prochaines recherches à solliciter la participation d'un plus grand nombre d'hommes afin de pouvoir identifier l'impact du genre de la personne sur le rapport que cette dernière peut entretenir avec les enjeux écologiques, sa consommation responsable et sa conscience environnementale.

De plus, le recrutement de la présente étude s'est effectué au sein de deux centres d'alphabétisation, ce qui limite l'accès à l'ensemble des profils pouvant faire partie de ce type de centres. En effet, il existe un grand nombre de centres communautaires de "quartiers" impliquant que les profils des personnes fréquentant ces centres soient divers et variés en fonction des lieux dans lesquels ils se trouvent. Expliquer comment les centres peuvent avoir des clientèles différentes.

Plus profondément, le recrutement des personnes limité à celles fréquentant les centres d'alphabétisation est aussi lui-même une limite. Tel qu'indiqué, seulement environ 50000 personnes sur une population d'un million fréquentent de tels centres. Ainsi, on pourrait penser que les personnes n'étant pas dans une démarche d'alphabétisation pourraient avoir un rapport encore différent aux enjeux de société.

#### ***4.3.2. Pour une plus grande la validité des données, des analyses et des résultats***

Comme il a été mentionné lors de la présentation de la méthodologie, les méthodes de collectes de données adoptées lors de cette étude présentent de grands avantages méthodologiques dans le cadre de cette recherche sensible. Toutefois, la recherche qualitative sur laquelle est basée cette étude s'accompagne d'une grande dépendance à la subjectivité des individus qui y prennent part. L'interprétation des données est effectuée par la chercheuse qui perçoit le monde à travers ses propres lunettes et biais socio-culturels. En effet, la chercheuse est inévitablement teintée par ses valeurs, ses caractéristiques sociodémographiques, ses connaissances personnelles, ses expériences, etc. (Behar et Gordon, 1995; Stanfield et Dennis, 1993; Sipe et Ghiso, 2004 cité dans Saldaña, 2013). Bien qu'une objectivité parfaite n'existe pas lors d'étude sur l'existence humaine, certaines stratégies peuvent être mises en place par les chercheurs afin de pallier dans la limite du possible à cette limite. Le manque de temps n'a pas permis à la chercheuse de les instaurer, toutefois, il est conseillé aux prochaines personnes chercheuses d'employer des stratégies de validité des données telles que la validation des données auprès des participants afin de valider la concordance des analyses avec leur discours (Saldaña, 2021), la triangulation des

données entre les chercheurs et les méthodes, les revues réflexives et l'audit (Wallendorf et Belk, 1989).

D'autre part, une limite à la recherche auprès des personnes à faible littératie est la question de la désirabilité sociale. Malgré les précautions prises par la chercheuse afin de tisser un lien de confiance et de bienveillance avec les participants en amont de l'entrevue grâce aux observations et à l'immersion, il semblerait que certaines personnes aient eu recours à la dissimulation. Il est également arrivé que les observations permettent à la chercheuse d'obtenir des informations personnelles sur les participants que ces derniers n'ont pas voulu aborder en entrevue ou alors ont esquivées lors des réponses données. Les observations n'ayant pas fait l'objet de collecte de données, la chercheuse a donc parfois dû questionner de différentes manières les participants pour obtenir plus de détails lorsque certains propos semblaient contradictoires avec les observations. L'objectif était donc pour la chercheuse de comprendre convenablement les témoignages des participants et d'en faire une interprétation juste.

En vue du caractère sensible du sujet abordé et de la non-familiarité de la chercheuse avec le terrain de recherche, cette dernière a entamé des observations préliminaires à la collecte de données. Dans le cadre de cette recherche, ces observations ont eu pour objectif de familiariser la chercheuse au terrain de recherche tant au niveau du fonctionnement d'un organisme communautaire en alphabétisation, qu'aux relations qu'entretiennent les personnes apprenantes avec ces organismes et les formateurs et bénévoles qui les composent. Cette méthode préalable a donc permis à la chercheuse d'entamer une prise de contact avec les participants potentiels à l'étude tout en s'inspirant de ces observations pour aborder sa recherche de la manière la plus respectueuse et bienveillante possible envers les futurs participants. Malheureusement, le temps imparti pour la réalisation de ce projet de recherche a limité la chercheuse dans son implication préalable à la collecte de données au sein des organismes communautaires partenaires. Il aurait été pertinent de prolonger cette implication afin de pouvoir rendre compte d'une meilleure familiarisation avec le

terrain de recherche et d'en saisir davantage les nuances et les particularités. Il serait donc intéressant que les chercheurs de futures études concernant les personnes à faible niveau de littératies établissent un engagement prolongé auprès de ces individus afin d'avoir la capacité d'évaluer les distorsions éventuelles entre les observations et les données récoltées lors des entrevues (Wallendorf et Belk, 1989). Une compréhension plus approfondie du sujet permettra une meilleure évaluation de la qualité des données, de l'intégrité des données et de la réalité des informateurs (Wallendorf et Belk, 1989).

#### ***4.3.3. La prise de note lors de l'entrevue***

Etant donné la sensibilité des sujets abordés lors des entrevues individuelles et du partage d'expériences très personnelles et fortes en émotion, la chercheuse a abordé la rencontre comme une discussion durant laquelle la personne participante pouvait se livrer en toute confiance et sécurité. Malgré le rappel du système d'enregistrement de la rencontre en début de rencontre, une attention particulière a été portée à l'égard de la confidentialité des données, du processus d'anonymisation et de la liberté de participer et de partager les expériences souhaitées. Cette étape était importante pour la chercheuse puisqu'elle constituait un moyen de détendre la personne informatrice et de lui donner toute la liberté de décider du déroulement de la rencontre. Cependant, il est arrivé que la chercheuse prenne en note des mots sur une feuille dans le but de revenir sur certains propos lors des entrevues tout en gardant un contact visuel avec les participants. Malgré que la chercheuse ait pris le soin de les avertir en amont de la rencontre du fonctionnement, certains ont alors marqué un temps d'arrêt ou bien ont montré des hésitations dans leurs voix ce qui démontre que cela les a perturbées (Tilley, 1998). Cela aurait alors pu les influencer dans leur discours. Il serait donc préférable lors des prochaines recherches auprès de cette population de ne pas prendre le risque de briser la bulle de discussion créée avec les participants.

#### ***4.3.4. La mémoire et le vocabulaire***

Bien que l'entrevue individuelle soit une méthode adaptée dans le cadre d'étude avec les personnes à faible littératie (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Viswanathan, Rosa et Harris, 2005; Gau et Viswanathan, 2008; Adkins et Corus, 2009), certaines limites persistent. La présente recherche s'est forgée sur les souvenirs, les ressentis et les récits racontés par les participants. Lorsque les participants étaient plus âgés, il était parfois difficile pour elles de se remémorer certains détails de leurs histoires. Dans certains cas, cette limite de la mémoire pouvait alors manquer à la compréhension des histoires des informateurs.

De plus, il est apparu que la notion du temps était abstraite pour certaines personnes à faible littératie, notamment lorsque ces dernières rencontrent des difficultés en numératie. De ce fait, la chercheuse a dû effectuer un travail de mise en ordre chronologique des expériences de vie des personnes et dans certains cas revenir auprès de ces dernières pour valider sa compréhension de leur histoire. L'engagement prolongé dont il était question plus haut serait d'autant plus important dans ce cas puisqu'il permettrait aux chercheurs de questionner les participants en plusieurs phases leur permettant ainsi d'obtenir plus de détails et de clarifications de leur part.

Comme le mentionnent plusieurs auteurs, la recherche avec les personnes à faible littératie se confronte à leur manque de vocabulaire qui résulte souvent en réponses laconiques (Sempels, 2011; Villemagne et al., 2017). Certaines personnes participantes évoquent notamment leurs difficultés à s'exprimer, à trouver leurs mots ou mentionnent ne pas connaître et ne pas être capables d'expliquer avec leurs mots les concepts présentés (Sempels, 2011). Il peut donc être plus difficile d'accéder aux opinions ou pensées profondes des participants. Ces difficultés ont mené à des entrevues individuelles particulièrement longues puisqu'il a fallu à certains moments reposer des questions préalablement posées ou alors réorienter la

discussion afin de ne pas dévier du sujet. Malgré tout, il semble que la chercheuse ait réussi à obtenir un nombre important d'informations significatives pour l'étude.

#### ***4.3.5. Bienveillance du discours***

Lorsqu'une étude est menée auprès de personnes à faible littératie, il n'est pas rare que les écrits participent eux-mêmes à stigmatiser et à marginaliser cette communauté. En effet, les termes tels que « marginalisés », « vulnérables », « minorité » ou encore « pauvreté » sont des termes à connotations négatives que les recherches associent souvent à ces individus.

Malgré toutes les précautions de la chercheuse dans l'écriture de ce mémoire, l'emploi de ces termes peut nous faire nous questionner sur l'adoption du discours déficitaire répandu dans les médias quotidiens et de la position des chercheurs dans ces questionnements (Samaroo, Dahya et Alidina, 2013). Il est donc de la responsabilité de la personne chercheuse de faire attention aux choix des mots employés qui peuvent avoir des effets durables (Wilson, 2008; Samaroo, Dahya et Alidina, 2013). C'est pourquoi dans le cadre de cette étude, il aurait été judicieux de présenter le rapport final aux organismes partenaires et externes ainsi qu'aux participants afin de recueillir les commentaires de chacun pour s'assurer qu'aucune formulation ne discrimine, ne stigmatise ou ne marginalise la communauté étudiée et représente convenablement les singularités de chacune afin de ne pas généraliser les propos. Malheureusement le manque de temps et la fermeture estivale des centres partenaires n'ont pas permis à la chercheuse d'effectuer cette étape.

### **4.4. Les avenues de recherches futures**

Les discussions autour des apports théoriques et des limites de la présente recherche ont permis de mettre en lumière certaines avenues de recherche intéressantes.

À l'origine, la présente étude avait été pensée en plusieurs étapes afin de procéder à une triangulation des méthodes et des données dans le but de pallier les limites de

certaines méthodes de collecte et de rendre la recherche encore plus respectueuse des différentes parties prenantes. En effet, à la suite des entrevues individuelles il était question de procéder à des entrevues de groupes et à une restitution des résultats. Les contraintes temporelles et financières n'ont malheureusement pas permis à la chercheuse d'aller plus loin dans son projet de recherche. Toutefois, il serait intéressant d'effectuer une entrevue de groupe avec les participants à la suite des entrevues individuelles dans le but de comparer l'impact des dynamiques de groupe sur leurs réponses. De plus, il serait possible d'utiliser l'effervescence du groupe pour faire émerger des réflexions critiques sur les enjeux environnementaux, sur les pratiques de consommation responsables et sur les solutions qui pourraient être mises en place afin de les accompagner dans leur compréhension environnementale et leurs pratiques écologiques. Enfin, l'étude pourrait se prolonger avec une deuxième entrevue individuelle avec chacun des participants pour rendre compte de l'évolution des perceptions, des attitudes, des compréhensions, des préoccupations et des comportements responsables suite à la première entrevue individuelle et à l'entrevue de groupe.

Bien qu'il soit déjà difficile de constituer un échantillon de recherche avec des personnes à faible littératie côtoyant des programmes d'alphabétisation, il serait intéressant de solliciter des CFL qui ne sont pas dans une démarche d'alphabétisation. En effet, il serait possible de faire une analyse comparative afin d'identifier l'impact de la démarche d'alphabétisation sur le rapport qu'entretiennent les personnes faiblement alphabétisées à la société, à ses enjeux et à la consommation responsable. La population visée nécessite d'employer une méthode d'échantillonnage en boule de neige par manque de moyen d'identification des personnes à faible littératie. De cette manière, il serait possible d'étoffer les recherches précédentes sur les consommateurs à faible littératie et d'identifier éventuellement de nouveaux profils de consommateurs, de nouvelles stratégies de gestion de l'identité et (Adkins et Ozanne, 2005 a et b; Stewart et Yap, 2020).

Toujours du point de vue de l'échantillon, il serait intéressant d'étendre la présente étude à une plus grande population et ce, à travers la collaboration avec un plus grand nombre de centres d'alphabétisation. L'immersion de la chercheuse dans le monde de l'alphabétisation populaire grâce à la collaboration avec les centres d'alphabétisation partenaires, lui a permis de se rendre compte de la différence de population en fonction de la localisation du centre, de son ancienneté, de son approche pédagogique, des services rendus et de sa mission d'organisme. Il existe à ce jour 77 groupes d'alphabétisation populaire membres du RGPAQ (regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec). Ces organismes regorgent d'une diversité de profils d'apprenants qui serait somme toute plus représentative de cette communauté et des réalités du terrain de recherche.

Selon plusieurs auteurs, la gestion de la stigmatisation issue de la faible littératie serait liée à la gestion de l'identité (Adkins et Ozanne, 2005a et b; Stewart et Yap, 2020). Le concept d'identité a souvent été étudié dans la Consumer Culture Theory (CCT) qui a fait du projet identitaire du consommateur l'un de ses quatre piliers fondateurs (Arnould et Thompson, 2005). Selon eux, les consommateurs sont des chercheurs et des co-créateurs d'identité qui usent de stratégies d'adaptation, de mécanismes compensatoires, de juxtapositions de significations et d'idéaux dans cette quête d'identité (Arnould et Thompson, 2005). Les chercheurs issus de la perspective de la Consumer Culture Theory se sont également intéressés à comprendre les interactions entre le consommateur et l'acte de consommation. A toutes les étapes de sa vie, et dès son enfance, le consommateur interagit avec des biens qui lui permettent de se comprendre lui-même et d'interagir avec le monde (McNeal, 2007). La possession, la disposition et la perte de biens se développent comme une extension de soi (Belk, 1989). De cette façon, les stigmates - positifs ou négatifs - portés par la symbolique de certaines activités de consommation, certains produits ou encore certaines marques peuvent se retranscrire sur l'identité du consommateur et son image de soi. De ce fait, le consommateur forgera son identité grâce à ces pratiques de consommation qui lui permettraient de s'approcher d'une

identité désirée (Marion, 2003). C'est le cas notamment de la consommation responsable qui est perçue, à priori, la plupart du temps de façon positive dans notre société. Le consommateur responsable apparaît comme une « personne idéale », « un modèle » (Devinney, Auger et Eckhardt, 2010 : 4-5). Il serait alors intéressant de se demander comment la stigmatisation d'un acte de consommation peut influencer la stigmatisation du consommateur et donc sa construction identitaire. Plus exactement, est-ce que la pratique d'une consommation plus responsable et donc positivement perçue par la société peut aider la personne à faible littératie à apposer une vision plus positive d'elle-même et de la société, à affirmer socialement son identité, à gérer sa stigmatisation de façon différente et à répondre plus convenablement à ses besoins ? Cette recherche constituerait la première étude à mettre en lien les concepts de littératie du consommateur, d'identité du consommateur et de consommation responsable.



## Bibliographie

- Adkins, Natalie Ross et Canan Corus (2009). « Health literacy for improved health outcomes: Effective capital in the marketplace », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 43, no. 2, p. 199-222.
- Adkins, Natalie Ross et Julie L. Ozanne (2005). « Critical consumer education: Empowering the low-literate consumer », *Journal of Macromarketing*, vol. 25, no. 2, p. 153-162.
- Adkins, Natalie Ross et Julie L. Ozanne. (2005). « The low literate consumer », *Journal of Consumer Research*, vol. 32, no. 1, p. 93-105.
- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (s.d.). « Les définitions », *Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme*. Récupéré le 07 septembre 2023 de <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>
- Antil, John H. (1984). « Socially responsible consumers: Profile and implications for public policy », *Journal of Macromarketing*, vol. 4, no. 2, p. 18-39.
- Arnould, Eric J. et Craig J. Thompson (2005). « Consumer culture theory (cct): Twenty years of research », *Journal of Consumer Research*, vol. 31, no. 4, p. 868-882.
- Arsel, Zeynep (2017). « Asking questions with reflexive focus: A tutorial on designing and conducting interviews », *Journal of Consumer Research*, vol. 44, no. 4, p. 939-948.
- Asselin, Hugues (2022). « Une éducation à la hauteur de nos défis socio-écologiques », *Le Devoir*. Récupéré le 22 mars 2023 de <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/721680/idees-une-education-a-la-hauteur-de-nos-defis-socioecologiques>

- Auzou, Eva, Diane Pruneau, Charline Vautour, Linda Liboiron et Natasha Prévost (2011). « Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental: Une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de montréal », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, vol. 9.
- Baker, Stacey Menzel, James W. Gentry et Terri L. Rittenburg (2005). « Building understanding of the domain of consumer vulnerability », *Journal of Macromarketing*, vol. 25, no. 2, p. 128-139.
- Baribeau, Colette et Mélanie Germain (2010). « L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no. 1, p. 28-49.
- Barton, David et Mary Hamilton (2010). « La littératie : une pratique sociale. », *Langage et société*, vol. 133, no. 3.
- Becker, Gaylene et Regina Arnold (1986). « The dilemma of difference: A multidisciplinary view of stigma », *Springer*, p. 39-57.
- Beder, Hal (1991). « The stigma of illiteracy », *Adult Basic Education*, vol. 1, no. 2, p. 67-78.
- Behar, Ruth et Deborah A Gordon (1995). « Women Writing Culture », *Berkeley University of California Press*.
- Belk, Russell W (1989). « Extended self and extending paradigmatic perspective », *Journal of Consumer Research*, vol. 16, no. 1, p. 129-132.
- Belk, R.W., Fischer, E., Kozinets, R. (2013). *Qualitative Consumer & Marketing Research*, Toronto, SAGE Publications.
- Bernardes, Juliana Reis, Cecília Lima de Queirós Mattoso, Marco Aurelio Carino Bouzada et Claudia Affonso Silva Araujo (2021). « Vulnerability of poorly literate adult

- consumers regarding over-the-counter drugs », *International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing*, vol. 15, no. 2, p. 212-234.
- Bérubé, S. (2007, 22 mai). « L'inégalité économique mène à la perte de biodiversité. », *La Presse*, non classée.
- Binninger, Anne-Sophie et Isabelle Robert (2008). « Consommation et développement durable: Vers une segmentation des sensibilités et des comportements », *La Revue des Sciences de Gestion*, no. 1, p. 51-59.
- Blake, James (1999). « Overcoming the 'value-action gap' in environmental policy: Tensions between national policy and local experience », *Local Environment*, vol. 4, no. 3, p. 257-278.
- Bonner, Ann et Gerda Tolhurst (2002). « Insider-outsider perspectives of participant observation », *Nurse Researcher (through 2013)*, vol. 9, no. 4, p. 7.
- Bordeleau, Jean-Louis (2021, 24 mars). « L'analphabétisme coûte des milliards au Québec. », *Le Devoir*. Récupéré le 22 mars 2023 de <https://www.ledevoir.com/economie/597497/1-analphabetisme-coute-des-milliards-au-quebec>
- Bouchard, Pierrette et Jean-Claude St-Amant (1996). « Le retour aux études: Les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, p. 1-17.
- Bourdieu, Pierre et Collier, Peter (1988). « Homo Academicus », *San Francisco Stanford University Press*.
- Brulle, Robert J. (2010). « From environmental campaigns to advancing the public dialog: Environmental communication for civic engagement », *Environmental Communication*, vol. 4, no. 1, p. 82-98.

- Brunner, Thomas A. (2014). « Applying neutralization theory to fair trade buying behaviour », *International Journal of Consumer Studies*, vol. 38, no. 2, p. 200-206.
- Bruyere, Brett L. (2008). « The effect of environmental education on the ecological literacy of first-year college students », *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, vol. 37, no. 1, p. 20-26.
- Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (2017). « Éléments d'histoire de l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au Québec », Récupéré le 22 mars 2023 de <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/04/Annexe-3-%C3%891%C3%A9ments-d%E2%80%99histoire-Version-de-travail.pdf>
- Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Mobiliser les acteurs du changement. Défis, visions et pistes d'action*, Montréal, Les Éditions du Centr'ERE.
- Cerbelle, Sophie (2013). « Les analphabètes au Maroc: Un groupe homogène en demande d'alphabétisation? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no. 12, p. 205-224.
- Charbonneau, François (2008). *Étude sur la perception de la consommation alimentaire responsable au Québec*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Chancel, Lucas (2017), *Insoutenables inégalités - Pour une justice sociale et environnementale*, Paris, Les Petits Matins, 184 p.
- Charron, Jocelyn (2012). « Learning and Earning: Linking Literacy and Poverty Using IALS Data on Earnings. A Literature Review », Canadian Literacy and Learning Network.

- Chatzidakis, Andreas, Sally Hibbert, et Andrew P. Smith (2007). « Why people don't take their concerns about fair trade to the supermarket: The role of neutralization », *Journal of Business Ethics*, vol. 74, no. 89-100.
- Cherrier, H el ene (2005). « Becoming Sensitive to Ethical Consumption Behavior: Narratives of Survival in an Uncertain and Unpredictable World », *Advances in Consumer Research*, vol. 32, p. 600-604.
- Coleman, Lerita M. (2006), « Stigma: An Enigma Demystified » dans *The Disability Studies Reader*, 2e  d., New York, Davis, L. J. p. 141-152.
- Condomines, B erang ere et Emilie Hennequin (2013). « Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte », *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, vol. 5, no 2, p. 12-27.
- Cooper-Martin, Elizabeth et Morris B. Holbrook (1993). « Ethical consumption experiences and ethical space », *ACR North American Advances*.
- Cooper, Tim (2005). « Slower consumption reflections on product life spans and the "Throwaway Society" », *Journal of Industrial Ecology*, vol. 9, no 1, p. 51-67.
- Corsini, Raymond J (1999). *The dictionary of psychology*, Psychology Press.
- Cornish, Lara Spiteri (2013). « Ethical Consumption Or Consumption of Ethical Products? An Exploratory Analysis of Motivations Behind the Purchase of Ethical Products », *Advances in Consumer Research*, vol. 41, p. 337-341.
- Cowe, Roger, et Simon Williams (2000). *Who are the ethical consumers?*, Manchester, Cooperative Bank, 44 p.
- Coyle, Kevin (2005). « Environmental literacy in America: what ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the US », *The National Environmental Education and Training Foundation*.

- Cramer, Phebe, Sidney J. Blatt et Richard Q. Ford. (1988). « Defense mechanisms in the anaclitic and introjective personality configuration », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 56, no 4, p. 610–616.
- Crane, Andrew et Dirk Matten. (2004). *Business ethics: a European perspective; managing corporate citizenship and sustainability in the age of globalization*, Oxford, Oxford University Press, 624 p.
- Cromwell, Paul et Quint Thurman (2003). « The devil made me do it: Use of neutralizations by shoplifters », *Deviant Behavior*, vol. 24, no 6, p. 535-550.
- Daniel, J. et Carine Villemagne. (2021). « Enjeux et défis d'un projet éducatif en milieu communautaire visant l'arrimage entre l'éducation relative à l'environnement et l'alphabétisation des adultes », *Éducation relative à l'environnement*, vol. 16, no 1. Récupéré le 22 mars 2023 de <https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2021-v16-n1-ere06175/1079161ar/>
- Dartiguepeyrou, Carine (2013). « Où en sommes-nous de notre conscience écologique ? », *Vraiment durable*, vol. 4, no 2, p. 15-28.
- De Groot, Judith I. et Linda Steg (2010). « Relationships between value orientations, self-determined motivational types and pro-environmental behavioral intentions », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 30, no 4, p. 368-378.
- Delacroix, Eva et Hélène Gorge (2017). *Marketing et pauvreté: Être pauvre dans la société de consommation*, Paris, Éditions EMS, 328 p.
- Desrosiers, Hélène et Magali Robitaille (2006). « La scolarité : un élément clé des compétences en littératie » , dans : Francine Bernéche, et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 77-106.

- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit (1997). « Le devis de recherche qualitative », dans: Poupart, Jean, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaetan Morin, p. 85-111.
- Devall, William et Bill Devall (1982). « Ecological consciousness and ecological resisting: Guidelines for comprehension and research », *Humboldt Journal of Social Relations*, p. 177-196.
- Devinney, Timothy M., Pat Auger et Giana M. Eckhardt (2010). *The Myth of ethical consumer*, New York, Cambridge University Press, 240 p.
- Dietz, Thomas, Amy Fitzgerald, et Rachael Shwom (2005). « Environmental values », *Annual Review of Environment and Resources* , vol. 30, p. 335-372.
- Doane, Deborah (2001). « Taking flight: The rapid growth of ethical consumerism », *London: New Economics Foundation*, vol. 1.
- Dubuisson-Quellier, Sophie (2013). « Pluralité des figures de la consommation responsable », *Après-demain*, no. 1, p. 31-32.
- Duhaime, Carole, Gurprit Kindra, Michel Laroche et Thomas E. Muller (1996). *Le comportement du consommateur*, 2e éd, Montréal, Gaétan Morin, 669 p.
- Durif, Fabien et Caroline Boivin (2022). « Baromètre de la Consommation Responsable: Édition 2022», *Observatoire de la Consommation Responsable ESG UQAM*.
- Dursun, İnci (2019). « Psychological barriers to environmentally responsible consumption », dans *Ethics, social responsibility and sustainability in marketing*, Springer, p. 103-128.
- Eberle, Anne et Sandra Robinson (1980). *The Adult Illiterate Speaks Out: Personal Perspectives on Learning to Read and Write*, Washington D.C., U.S. Department of Education, 49 p.

- Elloumi Ayedi, Myriam et Mohamed Kammoun (2019). « L'effet de la conscience écologique et des valeurs environnementales sur l'attitude à l'égard des produits écologiques d'entretien. Étude longitudinale », *Gestion 2000*, vol. 36, no. 4, p. 87-115.
- Engel, James F., David T. Kollat et Roger D. Blackwell (1978), *Consumer behaviour*, New York, Dryden Press, 365p.
- Fingeret, Hanna Arlene (1992). « Adult Literacy Education: Current and Future Directions. An Update.», *Information Series*, no. 355.
- Fisk, George (1973). « Criteria for a theory of responsible consumption », *Journal of Marketing*, vol. 37, no 2, p. 24-31.
- Fondation Lire pour réussir (2020). *Qu'est-ce que la littératie ?*. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://lire-reussir.org/la-litteratie/>
- Fondation pour l'alphabétisation (2022). *À propos*. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://fondationalphabetisation.org/la-fondation/a-propos/>
- Fondation pour l'alphabétisation (s. d.). *La littératie : mieux la comprendre*. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://fondationalphabetisation.org/lanalphabetisme/tout-sur-lanalphabetisme/la-litteratie/>
- Fraj, Elena, et Eva Martinez (2006). « Influence of personality on ecological consumer behaviour », *Journal of Consumer Behaviour: An International Research Review*, vol. 5, no. 3, p. 167-181.
- François Lecompte, Agnès. et Pierre Valette-Florence (2006). « Mieux connaître le consommateur socialement responsable. », *Décisions marketing*, vol. 24, no. 41, p. 67-79.
- François-Lecompte, Agnès (2009). « La consommation socialement responsable : Oui mais... », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. XLVIII, no. 4, p. 89-98.

- Freire, Paulo (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 154 p.
- Friedman, Monroe (1985). « Consumer boycotts in the United States, 1970–1980: Contemporary events in historical perspective. », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 19, no. 1, p. 96–117.
- Friedman, Monroe (1996). « A positive approach to organized consumer action: The “buycott” as an alternative to the boycott », *Journal of Consumer Policy*, vol. 19, no 4, p. 439-451
- Gadenne, David, Bishnu Sharma, Don Kerr, Tim Smith (2011). « The influence of consumers’ environmental beliefs and attitudes on energy saving behaviours. », *Energy Policy*, vol. 39, no. 12, p. 7684–7694.
- Gau, Roland et Madhubalan Viswanathan (2008). « The retail shopping experience for low-literate consumers », *Journal of Research for Consumers*, no. 15.
- Gendron, Corinne, Alain Lapointe, Emmanuelle Champion, Gisèle Belem et Marie-France Turcotte, (2004), *L'actionnariat engagé et la consommation éthique: le consumérisme politique à l'ère de la mondialisation*, Chaire Économie et Humanisme, Université du Québec à Montréal.
- Giannelloni, Jean-Luc (1998). « Les comportements liés à la protection de l'environnement et leurs déterminants: Un état des recherches en marketing », *Recherche et Applications en Marketing*, vol. 13, no 2, p. 49-72.
- Gifford, Robert (2011). « The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. », *American Psychologist*, vol. 66, no. 4, p. 290–302.
- Gillham, Bill (2000). *Case Study Research Methods*, London, Continuum, 114 p.
- Glauzy, Antoine (2021). *Les silences dans l'expérience vécue des patientes accompagnatrices dans un service d'oncologie*, HEC Montréal.

- Gleim, Mark et Stephanie Lawson (2014). « Spanning the gap: an examination of the factors leading to the green gap », *Journal of Consumer Marketing*, vol. 31, no. 6, p. 503-514.
- Gnoufougou, Doman (2021). « Effet de l'implication du consommateur sur le comportement d'achat de produits alimentaires biologiques: rôles modérateurs de l'âge et du niveau du revenu », *Revue internationale des sciences de gestion*, vol. 4, no 1.
- Gouvernement du Québec (2023). « Gestes quotidiens pour le climat ». Récupéré le 09 septembre 2023 de <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-economie-verte/actions-lutter-contre-changements-climatiques/comprendre-changements-climatiques/gestes-quotidien>
- Gouvernement du Québec (2023). « Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) », *Ministère de l'Éducation*. Récupéré le 09 septembre 2023 de <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/peica/>
- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (2023). « AR6 synthesis report : summary for policymakers headline statements ». Récupéré le 09 septembre 2023 de <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/resources/spm-headline-statements>
- Groupe en éthique du Canada (2023). « Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2022) », *Gouvernement du Canada*. Récupéré le 09 septembre 2023 de [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-eptc2\\_2022.html](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html)
- Gruber, Verena et Bodo B. Schlegelmilch (2014). « How techniques of neutralization legitimize norm- and attitude-inconsistent consumer behavior », *Journal of Business Ethics*, vol. 121, no. 1.

- Guay, Nathalie et Frédéric Paré (2006). « Consommation responsable et économie sociale: Bilan, enjeux et perspectives », *Consommer de façon responsable en vue du Sommet sur l'économie sociale et solidaire*.
- Guimont, Gérard (2009). « La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec: Les faits saillants », *Pédagogie collégiale*, Vol. 22, no 3, printemps 2009.
- Ha, Changchen, Guowen Huang, Jiaen Zhang et Shumin Dong (2022). « Assessing ecological literacy and its application based on linguistic ecology: a case study of Guiyang City, China », *Environmental science and pollution research international*, vol. 29, no. 13. Récupéré le 09 septembre 2023 de <https://doi.org/10.1007/s11356-021-16753-7>
- Halatin, Ted et Ruth Taylor (1995). « When customers (or clients) are marketplace illiterate », *Journal of Professional Services Marketing*, vol. 11, no. 1, p. 255-264.
- Hamilton, Mary et David Barton (2000). « The international adult literacy survey: What does it really measure? », *International Review of Education*, vol. 46, no. 5, p. 377-389.
- Harmon-Jones Eddie et Cindy Harmon-Jones (2002). « Testing the action-based model of cognitive dissonance: the effect of action orientation on postdecisional attitudes », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 28, no. 6, p. 711-723.
- Hilgers, Mathieu (2013). « Observation participante et comparaison: Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie », *Anthropologie et sociétés*, vol. 37, no. 1, p. 97-115.
- Hiller Connell, Y. Kim (2010). « Internal and external barriers to eco-conscious apparel acquisition », *International Journal of Consumer Studies*, vol. 34, no. 3, p. 279-286.

- Hiller Connell et Y. Kim (2011). « Exploring consumers' perceptions of eco-conscious apparel acquisition behaviors », *Social Responsibility Journal*, vol. 7, no. 1, p. 61-73.
- Hillman, Mick (2002) "Environmental justice: A crucial link between environmentalism and community development?", *Community Development Journal*, vol. 37, no. 4, p. 349-360.
- Hoffmann, Stefan et Katharina Hutter (2012). « Carrotmob as a new form of ethical consumption. The nature of the concept and avenues for future research », *Journal of Consumer Policy*, vol. 35, no 2, p. 215–236.
- Holbrook, Morris B. (1994). « Ethics in Consumer Research: an Overview and Prospectus », *Advances in Consumer Research*, vol. 21, p. 566-571.
- Hustvedt, Gwendolyn et Marsha A. Dickson (2009). « Consumer likelihood of purchasing organic cotton. », *Journal of Fashion Marketing and Management*, vol. 13, no. 1, p. 49-65.
- Jae, Haeran et Devon DelVecchio (2004). « Decision making by low-literacy consumers in the presence of point-of-purchase information », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 38, no. 2, p. 342-354.
- Jae, Haeran, Devon S. Delvecchio et Deborah Cowles (2008). « Picture-text incongruity in print advertisements among low-and high-literacy consumers », *Journal of Consumer Affairs*, vol. 42, no. 3, p. 439–451.
- Joseph, Magali et Josée Mailhot (2018). *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation, Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles*, Bruxelles, Lire et Écrire Bruxelles.

- Jorgensen, Danny L. (1989). « The methodology of participant observation », dans *Qualitative approaches to criminal justice: Perspectives from the field*, London, Sage Publication, p. 12-26.
- Kaestle, Carl F. (1988). « Literacy and diversity: Themes from a social history of the american reading public », *History of Education Quarterly*, vol. 28, no. 4, p. 523-549.
- Kaiser, Florian G., Sybille Wölfling et Urs Fuhrer (1999). « Environmental Attitude and Ecological Behavior », *Journal of environmental psychology*, no. 19, p. 1-19.
- Kintgen, Eugene R., Barry M. Kroll, et Mike Rose (1988). « Perspectives on Literacy », *Southern Illinois University Press*.
- Kohn, Laurence et Wendy Christiaens (2014). « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 53, no. 4. Récupéré le 9 septembre 2023 de <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Kozinets, Robert, Eileen Fischer et Russell W Belk (2012). « Qualitative consumer and marketing research », *Qualitative Consumer and Marketing Research*, p. 1-240.
- Lambrechts, Derica (2014). « Doing Research on Sensitive Topics in Political Science: Studying Organised Criminal Groups in Cape Town. », *Politikon: South African Journal of Political Studies*, vol. 41, no. 2. Récupéré le 9 septembre 2023 de <https://doi.org/10.1080/02589346.2014.905257>
- Lang, Tim et Colin Hines (1993). *The New Protectionism*, Londres, Earthscan Publications.
- Lather, Patti (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy*, New York, Routledge.
- Laugier, S., (2013), « Genre et environnement. » dans Euzen, A., Eymard, L., & Gaill, F., *Le développement durable à découvert*, Paris, CNRS Éditions, p. 198-199.

- Leduc Louise (2019, 12 novembre). « Sondage Environics: l'environnement, principal souci des Canadiens », *LaPresse*. Récupéré le 9 septembre 2023 : <https://www.lapresse.ca/actualites/environnement/2019-11-12/sondage-environics-l-environnement-principal-souci-des-canadiens>
- Lee, Raymond M. et Claire M. Renzetti (1990). « The problems of researching sensitive topics: An overview and introduction », *American Behavioral Scientist*, vol. 33, no. 5, p. 510-528.
- Lessard, Jonathan (2023, 3 juillet). « Récompenser la non-consommation », *La Presse, Opinion*, Récupéré de <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-07-03/recompenser-la-non-consommation.php>
- Lofland, John, David Snow, Leon Anderson et Lyn H Lofland (2022). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*, Waveland Press.
- Loi sur l'instruction publique (2023), c. I-13.3, art. 14. Récupéré de <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>
- Lord, Charles G, Lee Ross et Mark R Lepper (1979). « Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence », *Journal of personality and social psychology*, vol. 37, no 11, p. 2098.
- Lundblad, Louise et Iain A. Davies (2016). « The values and motivations behind sustainable fashion consumption », *Journal of Consumer Behaviour*, vol. 15, no. 2, p. 149.
- Marchand, Anne et Stuart Walker (2008). « Product development and responsible consumption: Designing alternatives for sustainable lifestyles », *Journal of Cleaner Production*, vol. 16, no. 11, p. 1163-1169.
- Marion Gilles (2003), « Idéologie et dynamique du marketing: quelles responsabilités? », *Décisions Marketing*, no. 31, p. 49-61.

- Marleau, Marie-Ève (2009). « Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementale. », *Éducation et francophonie*, vol. 37, no. 2, p. 11-32.
- Marleau, Marie-Ève (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales: Le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement*, Université du Québec à Montréal.
- Martineau, Stéphane (2005). « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », *Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ)*, Hors-série 2, 5-17.
- McBride, Brooke B., Carol A. Brewer, Alan R. Berkowitz et William T. Borrie (2013). « Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? », *Ecosphere*, vol. 4, no. 5, p. 1-20.
- McCracken, Grant (1988). *The long interview*, Newbury Park, California. Récupéré de <https://methods.sagepub.com/book/the-long-interview>
- McGregor, Sue LT (2008). « Conceptualizing immoral and unethical consumption using neutralization theory », *Family and Consumer Sciences Research Journal*, vol. 36, no 3, p. 261-276.
- McNeal, James (2007). *On becoming a consumer*, London, Routledge, 428 p.
- Meinhold, Jana L., Amy J. Malkus (2005). « Adolescent environmental behaviors: can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? », *Environment and Behavior*, vol. 37, no. 4, p. 511-532.
- Miroshkin, Dmitriy V., Aleksandr V. Grinenko, Muliat M. Tkhugo, Olga V. Mizonova, Igor G. Kochetkov, Svetlana N. Kazakova, et al. (2019). « Psychology of ecological consciousness », *Ekoloji*, vol. 28, no. 107, p. 593-599.

- Mishra, Anubhav A. et Megha Verma (2022). « Low-literate versus literate customer experience: Dimensions, consequences and moderators », *International Journal of Market Research*, vol. 64, no. 1, p. 132-159.
- Mishra, Sita, Gunjan Malhotra, Ravi Chatterjee et Kareem Abdul Waheed (2023). « Ecological consciousness and sustainable purchase behavior: The mediating role of psychological ownership », *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, vol. 35, no. 2, p. 414-431.
- Muncy, James A. et Scott J. Vitell (1992). « Consumer ethics: An investigation of the ethical beliefs of the final consumer. », *Journal of Business Research*, vol. 24, no. 4. Récupéré le 08 septembre de [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90036-B](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90036-B)
- Nadeau, Jean-Benoît (2021, 4 septembre). « L'analphabétisme, un phénomène préoccupant aggravé par la pandémie », *Le Devoir*, Récupéré le 08 septembre de <https://www.ledevoir.com/societe/education/629019/un-phenomene-preoccupant-aggrave-par-la-pandemie>
- Nakata, Cheryl et Kelly Weidner (2012). « Enhancing new product adoption among base of the pyramid: A contextualised model. », *Journal of Product Innovation Management*, vol. 29, no. 1, p. 21–32.
- Newholm, Terry, et Deirdre Shaw (2007). « Studying the ethical consumer: A review of research.», *Journal of Consumer Behaviour*, vol. 6, no. 5, p. 253–270. Récupéré le 08 septembre de <https://doi.org/10.1002/cb.225>
- Nordlund, Annika M. et Jörgen Garvill (2002). « Value structures behind pro environmental behavior. », *Environment and Behavior*, vol. 34, no. 6, p. 740-756.
- Office québécois de la langue française (2003). *illettrisme* | GDT. Consulté le 16 avril 2022, à l'adresse <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8358355/illettrisme>

Office québécois de la langue française (2018). *littératie* | GDT. Consulté le 16 avril 2022, à l'adresse <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363201/litteratie>

Oh Jong-Chul et Yoon Sung-Joon (2014). « Theory-based approach to factors affecting ethical consumption. », *International Journal of Consumers Studies*, vol. 38, no. 3, p. 278-288.

ONU (s.d.). *Causes and Effects of Climate Change*. Récupéré le 08 septembre de <https://www.un.org/en/climatechange/science/causes-effects-climate-change>

ONU (2020, 2 juillet). *Objectif de développement durable - changements climatiques : Objectif 13 : Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions*. Récupéré le 08 septembre de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/climate-change-2/>

Opatow, Susan et Leah Weiss (2000). « New ways of thinking about environmentalism: Denial and the process of moral exclusion in environmental conflict », *Journal of social issues*, vol. 56, no 3, p. 475-490.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2000). *Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, Les Éditions de L'OCDE, Récupéré le 08 septembre de <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2011), *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Paris, Les Éditions de L'OCDE, Récupéré le 08 septembre de <http://dx.doi.org/9789264091283-frf>

Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Paris, Les Éditions de L'OCDE.

- Ottman, Jacquelyn A., Edwin R. Stafford, et Cathy L. Hartman (2006). « Avoiding green marketing myopia: Ways to improve consumer appeal for environmentally preferable products. », *Environment: science and policy for sustainable development*, vol. 48, no. 5, p. 22-36.
- Ozanne, Julie L., Natalie Ross Adkins et Jennifer A. Sandlin (2005). « Shopping [for] power: How adult literacy learners negotiate the marketplace. », *Adult Education Quarterly*, vol. 55, no. 4, p. 251-268.
- Panov, V. I. (2013). « Ecological thinking, consciousness, responsibility. », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 86, p. 379-383.
- Park, Hyun Jung, et Lee Min Lin (2020). « Exploring attitude-behavior gap in sustainable consumption: comparison of recycled and upcycled fashion products. », *Journal of Business Research*, vol. 117, p. 623–628. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.08.025>
- Patai, Daphne (1994). « Us academics and third world women: Is ethical research possible? », *Feminist nightmares: Women at odds: Feminism and the problems of sisterhood*, p. 21-43.
- Peattie, K. (2010). « Green consumption: behavior and norms. », *Annual review of environment and resources*, vol. 35, p. 195-228.
- Peattie, Ken (2012). « Researching the unselfish consumer. », dans Victoria Wells & Gordon Foxall (dir.), *Handbook of developments in consumer behavior*, p. 202-245.
- Pech, Thierry et Didier Witkowski (2021). « Les femmes et le changement climatique. », *TerraNova*. Récupéré le 08 septembre 2023 de [https://tnova.fr/site/assets/files/12118/terra-nova\\_les-femmes-et-le-changement-climatique\\_290621.pdf?10y0g](https://tnova.fr/site/assets/files/12118/terra-nova_les-femmes-et-le-changement-climatique_290621.pdf?10y0g)

- Pelletier, Luc G., Dion Stephanie, Kim Tuson et Isabelle Green-Demers (1999). « Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 29, no. 12, p. 2481–2504.
- Peneff, Jean (1996). « Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine. », *Sociologie Du Travail*, vol. 38, no. 1. Récupéré le 08 septembre 2023 de <http://www.jstor.org/stable/43150389>
- Pitman, Sheryn D. et Christopher B. Daniels (2016). « Quantifying ecological literacy in an adult western community: the development and application of a new assessment tool and community standard. », *PLoS One*, vol. 11, no. 3. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150648>
- Pitman, Sheryn D., Christopher B. Daniels et Paul C. Sutton (2017). « Ecological literacy and psychographics: lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding. », *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, vol. 25, no. 2. Récupéré le 08 septembre 2023 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504509.2017.1333047>
- Pitman, Sheryn D., Christopher B. Daniels et Paul C. Sutton (2018a). « Characteristics associated with high and low levels of ecological literacy in a western society », *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, vol. 25, no. 3, p. 227-237.
- Pitman, Sheryn D., Christopher B. Daniels et Paul C. Sutton (2018b). « Ecological literacy and socio-demographics: Who are the most eco-literate in our community, and why? », *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, vol. 25, no. 1, p. 9-22.

- Polkinghorne, Donald E. (1989). « Phenomenological research methods. », dans *Existential–phenomenological perspectives in psychology : Exploring the breadth of human experience*, Springer, p. 41-60.
- Prothero, Andrea, Susan Dobscha, Jim Freund, William E. Kilbourne, Michael G. Luchs, Lucie K. Ozanne, et al. (2011). « Sustainable consumption: Opportunities for consumer research and public policy », *Journal of Public Policy & Marketing*, vol. 30, no. 1, p. 31-38.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (s. d.). *Analyse de l'analphabétisme*. Récupéré le 28 juillet 2023 de [http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation\\_populaire.php?id=1](http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=1)
- Roberts, James A. (1995). « Profiling Levels of Socially Responsible Consumer Behavior: A Cluster Analytic Approach and Its Implications for Marketing », *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 3, no 4, p. 97-117.
- Roth, Charles E. (1991). « Toward shaping environmental literacy for a sustainable future. », *ASTM Standardization News*, vol. 19, no. 4, p. 42-45.
- Russell, Cristel A., Dale W. Russell et Heather Honea (2016). « Corporate social responsibility failures: How do consumers respond to corporate violations of implied social contracts? », *Journal of Business Ethics*, vol. 136, no. 4, p. 759–773.
- Saldaña, Johnny (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, 3e éd., London, Sage Publications, 223 p.
- Saldaña, Johnny (2021). *The coding manual for qualitative researchers*, 4e éd., London, Sage Publications, 440 p.
- Samaroo, Julia, Negin Dahya et Shahnaaz Alidina (2013). « Exploring the challenges of conducting respectful research: Seen and unforeseen factors within urban school

- research », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, no. 3, p. 438-457.
- Sandlin, Jennifer A. (2000). « The politics of consumer education materials used in adult literacy classrooms. », *Adult Education Quarterly*, vol. 50, no. 4, p. 289-307.
- Sandlin, Jennifer A. (2001). « Out of balance: Contradictory depictions of adult literacy learners as consumers. », *Adult Basic Education*, vol. 11, no. 1, p. 17.
- Sauvé, Lucie (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supra modèle pédagogique*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, Lucie (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2e éd, Montréal, Éditions Guérin, 361 p.
- Sauvé, Lucie (2006). « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. », *Chemin de Traverse, Solstice d'été 2006*, vol. 3, p. 51-62.
- Schahn, Joachim, Holzer, Erwin (1990). « Studies of individual environmental concern: the role of knowledge, gender, and background variables. », *Environment and Behavior*, vol. 22, no 6, p. 767-786.
- Scholder, Ellen Pam, Joshua Lyle Wiener et Cathy Cobb-Walgren (1991). « The role of perceived consumer effectiveness in motivating environmentally conscious behaviors », *Journal of Public Policy & Marketing*, vol. 10, no. 1, p. 102-117.
- Schultz, P. Wesley, Valdiney V. Gouveia, Linda D. Cameron, Geetika Tankha, Peter Schmuck et Marek Franěk (2005). « Values and their Relationship to Environmental Concern and Conservation behavior. », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 36, no 4, p. 457-475.
- Sempels, Christophe (2011). « Le marketing à l'épreuve des personnes à faible niveau de littératie », *Gestion 2000*, vol. 28, no 6, p. 81-94.

- Séré de Lanauze, Gilles et Jeanne Lallement (2018). « Mieux comprendre l'image du consommateur responsable : De la personne idéale aux stéréotypes négatifs », *Décisions Marketing*, vol. 90, no 2, p. 15-34.
- Séré de Lanauze, Gilles et Béatrice Siadou-Martin (2013). « Pratiques et motivations de déconsommation: Une approche par la théorie de la valeur. », *Revue française de gestion*, vol. 1, no 230, p.55-73.
- Shaw, Deirdre et Terry Newholm (2002). « Voluntary simplicity and the ethics of consumption. », *Psychology & Marketing*, vol. 19, no 2, p.167–185.
- Sheth, Jagdish N., Nirmal K. Sethia et Shanthi Srinivas (2011). « Mindful consumption: A customer-centric approach to sustainability. », *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 39, no 1, p. 21–39.
- Shmeleva, Irina A. (2009). « The methodology of psychological research of ecological consciousness », *Psychology in Russia*, vol. 2, p. 619
- Sieber Joan E., Stanley Barbara (1988). « Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. », *American Psychologist*, vol. 43, no. 1, p. 49-55.
- Sipe, Lawrence R., et Maria Paula Ghiso (2004). « Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 35, no 4, p. 472–85.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*, 3e éd, London, Zed Books, 344 p.
- Spiggle, Susan (1994). « Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. », *Journal of Consumer Research*, vol. 21, no 3, p. 491-503.
- Stack, Carol B. (2013). « Writing ethnography: Feminist critical practice », dans *Toward a new psychology of gender*, New York, Routledge, p. 117-128.

Stanfield, John H. II, Dennis, Rutledge M. (Eds.) (1993). *Race and ethnicity in research methods*, Newbury Park, Sage Publications, Inc.

Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Récupéré le 08 septembre 2023 de <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/315/Canadian-PIAAC-Report.FR.pdf>

Statistique Canada (2017). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Gouvernement du Canada. Récupéré le 29 juillet 2023 de [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&Id=132269](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&Id=132269)

Stern, Paul C. (2000). « Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. », *Journal of Social Issues*, vol. 56, no 3, p. 407–424.

Stern, Barbara B., Craig J. Thompson et Eric J. Arnould (1998). « Narrative analysis of a marketing relationship: The consumer's perspective. », *Psychology & Marketing*, vol. 15, no 3, p. 195-214.

Stewart, Cordelia Rose et Sheau-Fen Yap (2020). « Low literacy, policy and consumer vulnerability: Are we really doing enough? », *International Journal of Consumer Studies*, vol. 44, no 4, p. 343-352.

Stieß, Immanuel, Stefan Zundel et Jutta Deffner (2009). « Making the home consume less— Putting energy efficiency on the refurbishment agenda. », *Proceedings of the 9th ECEEE Summer Study*.

Sykes, Gresham M. et David Matza (1957). « Techniques of neutralization: A theory of delinquency », *American sociological review*, vol. 22, no 6, p. 664-670.

- Tétreault, Sylvie (2014). « Observation participante (Participative observation). », dans : Sylvie Tétreault (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation*, coll. Méthodes techniques et outils d'intervention, Louvain-la-Neuve, Boeck Supérieur, p. 317-325.
- Thøgersen, John, & Folke Ölander (2002). « Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. », *Journal of Economic Psychology*, vol. 23, no 5, p. 605–630.
- Thøgersen, John (1999). « Spillover processes in the development of a sustainable consumption pattern. », *Journal of Economic Psychology*, vol. 20, no 1, p. 53–81.
- Thøgersen, John (2014). « Unsustainable consumption: Basic causes and implications for policy. », *European Psychologist*, vol. 19, no 2, p. 84-95.
- Thompson, Craig J. (1997). « Interpreting consumers: a hermeneutical framework for deriving marketing insights from the texts of consumers' consumption stories. », *Journal of Marketing Research*, vol. 34, no 4, p. 438.
- Thompson, Craig J., William B. Locander et Howard R. Pollio (1989). « Putting consumer experience back into consumer research: The philosophy and method of existential-phenomenology. », *Journal of Consumer Research*, vol. 16, no 2, p. 133-146.
- Thompson, Craig J., Howard R. Pollio, William B. Locander (1994). « The spoken and the unspoken: a hermeneutic approach to understanding the cultural viewpoints that underlie consumers' expressed meanings. », *Journal of Consumer Research*, vol. 21, no 3, p. 432-452.
- Tilley, Susan A. (1998). « Conducting respectful research: A critique of practice. », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, p. 316-328.
- Tilley, Susan A. (2019). *Doing respectful research: Power, privilege and passion*, Nouvelle-Écosse, Fernwood Publishing, 294 p.

- Toti, Jean-François et Jean-Louis Moulins (2015). « Comment mesurer les comportements de consommation éthique? », *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, vol. 184, no 4, p. 21-42.
- Ulusoy, Ebru (2016). « Experiential responsible consumption. », *Journal of Business Research*, vol. 69, no 1, p. 284–297.
- UNESCO (2021). *Alphabétisation*. Récupéré le 26 janvier 2023 de <https://fr.unesco.org/themes/alphabetisation-tous>
- UNESCO (2023a, 27 juin). *Éducation au changement climatique*. Récupéré le 11 juillet 2023 de <https://www.unesco.org/fr/climate-change/education?hub=761>
- UNESCO (2023b). *Ce qu'il faut savoir sur l'alphabétisation*, UNESCO. Récupéré le 2 juillet 2023 de <https://www.unesco.org/fr/literacy/need-know>
- Van Donge, Jan Kees (2006). « Ethnography and participant observation. », *Doing development research*, London, p. 180-188.
- Vanhulle, Sabine (2001). « Littératie: un néologisme indispensable. », *IRA: Caracteres*, vol. 5, p. 40-43.
- Villemagne, Carine (2008). « L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes: Quelles dimensions critiques? », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, vol. 7.
- Villemagne, Carine, Justine Daniel, Lucie Sauvé et Kaven Joyal (2017). « Intégrer l'éducation à l'environnement dans les pratiques d'alphabétisation populaire au Québec. », *VertigO*, vol. 17, no 2, p. 1-20.
- Viswanathan, Madhu et Roland Gau (2005). « Functional illiteracy and nutritional education in the United States: A research-based approach to the development of nutritional education materials for functionally illiterate consumers. », *Journal of Macromarketing*, vol. 25, no 2, p. 187-201.

- Viswanathan, Madhubalan, Jose Antonio Rosa et James Edwin Harris (2005). « Decision making and coping of functionally illiterate consumers and some implications for marketing management. », *Journal of Marketing*, vol. 69, no 1, p. 15-31.
- Viswanathan, Madhubalan, Carlos J. Torelli, Lan Xia et Roland Gau (2009). « Understanding the influence of literacy on consumer memory: The role of pictorial elements. », *Journal of Consumer Psychology*, vol. 19, no 3, p. 389-402.
- Viswanathan, Madhu, Carlos Torelli, Suki Yoon et Hila Riemer (2010). « Fish out of water”: understanding decision-making and coping strategies of English as second language consumers through a situational literacy perspective. », *Journal of Consumer Marketing*, vol. 27, no 6, p. 524-533.
- Wallendorf, Melanie et Russell W. Belk (1989). « Assessing trustworthiness in naturalistic consumer research. », dans Elizabeth C. Hirschman et U.T. Provo (eds.), *Interpretive Consumer Research*, Association for Consumer Research, Pages: 69-84.
- Wallendorf, Melanie (2001). « Literally literacy », *Journal of Consumer Research*, vol. 27, no 4, p. 505-511.
- Webster, Frederick E. (1975). « Determining the characteristics of the socially conscious consumer. », *Journal of consumer research*, vol. 2, no 3, p. 188-196.
- Wells, Victoria K., Cerys A. Ponting et Ken Peattie (2011). « Behaviour and climate change: Consumer perceptions of responsibility », *Journal of Marketing Management*, vol. 27, no 7-8, p. 808-833.
- White, Peter (2009). *A phenomenological exploration of ecological consciousness development*, Sydney, University of Western Sydney.
- Wilson, Shawn (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*, Halifax, Fernwood publishing, 144p.

Zaiem, Imed (2005). « Le comportement écologique du consommateur. », *La Revue des Sciences de Gestion*, vol. 214, no 4, p. 75-88.

Zainulbhai, Hani (2015, 2 décembre). « Women, more than men, say climate change will harm them personally. », *Pew Research Center, Environment & Climate*. Récupéré le 08 septembre 2023 de <https://www.pewresearch.org/short-reads/2015/12/02/women-more-than-men-say-climate-change-will-harm-them-personally/>

Zsóka, Ágnes, Zsuzsanna Marjainé Szerényi, Anna Széchy et Tamás Kocsis (2013). « Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. », *Journal of Cleaner Production*, vol. 48, p. 126-138.

## Annexes

### **Annexe 1. Compétences associées aux niveaux de littératie déterminés par l'OCDE**

<b>Niveaux de littératie</b>	<b>Selon le Gouvernement du Québec (s. d.)</b>	<b>Selon la Fondation Lire pour réussir. (2020) et la Fondation pour l'alphabétisation. (s. d.).</b>
Niveau inférieur à 1	La personne est capable de lire un court texte portant sur un sujet familier, de repérer une seule information identique à celle présente dans la question, a une connaissance du vocabulaire de base.	Connaître le vocabulaire de base.
Niveau 1	La personne est capable de lire des textes relativement courts, situer une seule information, identique ou similaire à celle donnée dans la question, remplir des formulaires simples, comprendre du vocabulaire de base, déterminer la signification des phrases.	Comprendre des textes courts présentant une seule information.
Niveau 2	La personne est capable de repérer des informations dans différentes parties d'un document, de comparer au moins deux informations à la suite de la lecture d'un	Faire le lien entre le texte et l'information, dans un texte avec deux informations ou plus.

	texte et d'effectuer des inférences de faibles niveaux.	
Niveau 3	La personne est capable de comprendre des textes denses ou longs et d'y réagir de façon adéquate, de comprendre des structures de texte et des procédés rhétoriques, de cerner, d'interpréter ou d'évaluer une ou plusieurs informations et d'effectuer des inférences adéquates, d'effectuer des opérations comportant des étapes multiples et de choisir des données pertinentes à partir d'informations concurrentes pour déterminer et formuler des réponses.	Lire des textes denses ou longs nécessitant d'interpréter et de donner du sens aux informations.
Niveau 4	La personne est capable d'effectuer des opérations à étapes multiples pour intégrer, interpréter ou résumer des informations à partir de textes complexes ou longs de différents types (continus, non continus, mixtes ou multiples) qui contiennent des informations concurrentes ou conditionnelles, ou les deux, et d'effectuer des inférences complexes, d'appliquer adéquatement des connaissances préalables et d'interpréter ou d'évaluer des affirmations ou des arguments subtils fondés sur les faits.	Évaluer des textes longs et complexes exigeant des connaissances préalables.

Niveau 5	<p>La personne est capable d'accomplir des tâches qui nécessitent de rechercher et d'intégrer des informations dans des textes multiples et denses, d'établir la synthèse d'idées ou de points de vue semblables et opposés, ou d'évaluer des faits probants et des arguments, d'appliquer et d'évaluer des modèles logiques et conceptuels, d'évaluer la fiabilité de sources probantes et de choisir des informations clés, de repérer des répliques rhétoriques subtiles, d'effectuer des inférences de haut niveau ou de faire appel à des connaissances préalables spécialisées.</p>	<p>Savoir intégrer, évaluer, synthétiser plusieurs textes et leurs subtilités.</p> <p>Nécessite des connaissances préalables spécialisées et la compréhension de la logique et des concepts.</p>
----------	---	--

## **Annexe 2. Formulaire de recrutement simplifié**

<b>Projet de recherche - feuille de participation</b>		
Nom :		
Prénom :		
Je souhaite participer à une entrevue individuelle :	OUI	NON
Si vous avez entouré "OUI", indiquez votre numéro de téléphone		
Numéro de téléphone :		

## **Annexe 3. Guide d'entrevue**

### **PRÉAMBULE (5 minutes)**

Bonjour,

Tout d'abord merci de me donner de ton temps aujourd'hui. C'est très apprécié. Avant que l'on commence, je vais te rappeler comment va se dérouler notre discussion et te redonner quelques informations dont on a discuté lorsque je vous avais présenté le projet pour être certaine que tout est clair pour toi et pour répondre à tes questions si tu en as.

Je suis étudiante à l'université à Montréal (HEC Montréal, une école de commerce). J'effectue une recherche avec des personnes qui font une démarche d'alphabétisation comme toi. Je veux mieux comprendre les personnes qui sont chez (le nom du centre) comme toi. On va discuter de ta démarche d'alphabétisation, la façon dont tu achètes et ensuite nous discuterons d'écologie.

Cette discussion durera environ 1h30 et je vais avoir une série de questions pour toi qui couvriront les sujets que je t'ai mentionné. Je veux vraiment que tu te sentes à l'aise de partager avec moi ton vécu, tes idées, ce qui te vient en tête. Sache qu'il n'y a que de bonnes réponses. Ce qui m'intéresse c'est vraiment d'en savoir plus sur toi et ta réalité.

Avec cette recherche, je vais écrire un texte qui explique ce que j'ai appris grâce à ces entrevues. Ce texte va pouvoir être lu par d'autres personnes car il sera disponible sur internet ou sur la bibliothèque de mon école par exemple. Toutefois, toutes les choses que tu vas me dire aujourd'hui resteront anonymes, je ne vais pas nommer ton nom et il n'y aura aucun moyen de te reconnaître lorsque je vais écrire mon travail final. Il se peut que j'utilise cela dans le futur mais tout restera anonyme.

Aussi, mon travail est supervisé par un professeur qui s'appelle Jonathan Deschênes. Il veille à ce que je respecte toutes les étapes de ce travail et que je fasse les choses de la bonne manière. D'ailleurs, si tu as des questions concernant cette rencontre, tu as le droit de communiquer avec lui. Voici une feuille avec le courriel et le numéro de téléphone de mon professeur et de mon école également (la chercheuse transmettra un document avec les coordonnées).

Aussi, pour me permettre de ne pas oublier d'éléments lorsque je vais écrire mon travail, je vais enregistrer notre discussion. C'est uniquement pour moi et mon professeur afin qu'on s'assure de bien comprendre ce qui a été dit. 5 ans après l'écriture de mon texte, les enregistrements seront détruits et personne d'autre ne pourra les utiliser. Est-ce que c'est toujours correct pour toi ?

Sache que si tu as besoin de prendre une pause ou bien si tu ne te sens pas à l'aise de répondre à une question durant notre entrevue c'est tout à fait correct. Tu as juste à me le dire et nous discuterons d'autres sujets ou nous prendrons une pause. Si tu as besoin d'arrêter notre discussion, tu peux également me le dire et nous arrêterons sans problème. As-tu des questions pour moi sur ce que je viens de t'expliquer ? Est-ce que tu es toujours d'accord de faire l'entrevue ?

(Prise du consentement oral de la personne participante).

### **PRÉSENTATION (15 minutes)**

**Chercheuse** : J'aimerais apprendre à mieux te connaître. Peux-tu te présenter et m'indiquer qu'est-ce qu'il serait important de savoir sur toi ?

Suivi :

1. Quel est ton âge ?
2. As-tu de la famille ? Des enfants ?
3. Dans quelle ville habites-tu ?
4. Habites-tu seul(e) ?

5. Est-ce que le Canada est ton pays d'origine ?
  1. Si oui, as-tu toujours habité au Québec ?
  2. Si non, quelle langue parles-tu dans ton pays ? Qu'est-ce qui t'a amené à venir vivre ici ?
6. As-tu des occupations autres que le centre ? Travailles-tu ? Fais-tu du bénévolat ou des études ?
7. D'ailleurs jusqu'à quel niveau de scolarité as-tu été ? As-tu été à l'école étant plus jeune ?
8. Aimais-tu l'école ? Aimais-tu apprendre ?
9. Pourquoi as-tu été obligé d'arrêter l'école ?
10. Quels sont tes passions et tes loisirs, que fais-tu la fin de semaine ? Qu'est-ce-que tu aimes faire pour t'amuser ?
11. Quels adjectifs tu donnerais pour te définir ? Comment tu te vois ?

**DISCUSSION SUR LE FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE ET LA DÉMARCHE D'ALPHABÉTISATION (20 minutes)**

**Chercheuse :** j'aimerais qu'on parle de ta démarche en alphabétisation. Peux-tu m'expliquer comment tu es venu à fréquenter le centre d'alphabétisation ?

**Suivi :**

1. Depuis combien de temps viens-tu au centre d'alphabétisation ?
2. Pourquoi as-tu choisi ce centre ?
3. Quand tu es arrivé la première fois, que venais-tu faire ou chercher ici ?
4. As-tu toujours été dans le même centre ou bien en as-tu testé plusieurs ?
  1. Si plusieurs : parle-moi de tes expériences ?
  2. Quelles sont les différences entre ces centres ?
5. Aujourd'hui, combien de fois par semaine viens-tu au centre et que travailles-tu ici ?

**Chercheuse** : Pense au moment où tu es arrivé au centre, qu'est-ce qui a changé entre ce moment-ci et maintenant ? Qu'est-ce que le centre t'a apporté ? qu'est-ce que tu as appris ? (Lecture et écriture par exemple) ?

Suivi :

1. D'autres choses qui ont changé dans ton quotidien ? (Ex : Confiance ? Lire des choses à la maison ? Faire des recherches sur internet ?)
2. Il y a-t-il d'autres choses sur lesquelles les cours d'alphabétisation t'ont aidé dans ta vie de tous les jours dont on n'a pas parlé ?
3. Maintenant, viens-tu travailler les mêmes choses qu'au début ? (Questions à poser si cela fait plusieurs mois, plusieurs années que la personne est au centre d'alphabétisation)

**Chercheuse** : Est-ce important de continuer ton alphabétisation aujourd'hui ? Pourquoi ? Que ressens-tu à l'idée de pouvoir apprendre à lire et à écrire ?

**Chercheuse** : Sachant que tu es dans une démarche d'alphabétisation, comment ça se passe au quotidien ? Est-ce qu'il y a des choses qui sont plus difficiles à faire du fait que tu aies des difficultés en lecture et/ou en écriture ? Quels sont tes défis au quotidien à cause de ta faible alphabétisation ?

Suivi :

1. Que fais-tu pour t'en sortir au quotidien ? Quelles sont les choses que tu mets en place pour t'aider ?

**Chercheuse** : Souhaites-tu ajouter d'autres choses qu'on n'a pas discutées ?

### **LES HABITUDES DE CONSOMMATION (15 minutes)**

**Chercheur** : J'aimerais parler avec toi de ton quotidien. Comment dépenses-tu ton argent - les choses importantes pour toi dans lesquelles tu dépenses ?

(Épicerie, les vêtements, les appareils électroniques, les voyages, les restaurants, les jouets, pour les enfants, etc.).

**Chercheur** : Est-ce que le magasinage est une activité que tu aimes ? et pourquoi ?

**Chercheuse** : d'ailleurs quand tu fais tes achats, quelles sont les choses que tu regardes en premier, où est ce que tu vas magasiner ? (En fonction de la réponse précédente prendre un exemple précis)

Ex : emballage, prix, quantité, couleur, provenance, taille du magasin, familiarité du produit, familiarité du magasin

Suivi :

1. Fréquence de ton épicerie et du temps passé ?
2. Préfères-tu y aller seul ou accompagné ? avec qui en général ? Pourquoi ?
3. Les endroits où tu préfères faire ton épicerie et pourquoi ?
4. Toujours au même endroit ou tu changes d'endroits parfois ? Pour quelles raisons ?
5. Planifies-tu tes achats ou en fonction de ce que tu as envie d'acheter sur le moment ?`
6. Dans le cas où tu ne trouves pas le produit que tu cherches, comment fais-tu ?

Prix :

1. si tu es accompagné, est-ce tu regardes aussi le prix ?
2. 2 options au même prix, que regardes tu ?
3. Des moments où tu ne regardes pas le prix ?
4. Des moments où tu n'as pas acheté le moins cher ?
5. Est-ce que le prix est une façon de faciliter ton choix ?

**Chercheur** : Je vais passer à travers une série de choses que certaines personnes font et d'autres non. J'aimerais que tu me dises ce que toi tu fais et qu'on discute de cela ensemble.

### **ENJEUX DE SOCIÉTÉ (10 minutes)**

**Chercheur** : Je te remercie pour tout ce que tu me dis, c'est vraiment très intéressant et cela me permet de bien te comprendre. On vient donc de discuter de la façon dont tu consommes, de tes achats, de tes habitudes. Je voulais donc que tu me parles maintenant de la façon dont tu te sens dans la société, ici au Québec. (Intégré, entouré, exclu, isolé,...). Et pourquoi ?

**Chercheur** : Justement, est-ce que les différents enjeux dont on peut parler au Québec ou dans le monde vous intéressent ?

Suivi :

1. Est-ce que tu aimes t'informer des choses qui se passent dans le monde ?
2. Sur quels sujets tu aimes t'informer ? Pourquoi ?
3. Qu'est-ce que cela t'apporte ?
4. Comment tu t'informes exactement ? (Journaux, tv, YouTube, application, téléphone,...)
5. A quelle fréquence tu t'informes ?
6. Depuis que tu as commencé ta démarche d'alphabétisation, est-il plus simple de t'informer sur ces enjeux, est ce que tu t'intéresses davantage à ces problématiques ?

### **LA CONSCIENCE ÉCOLOGIQUE (15 Minutes)**

**Chercheur** : Maintenant je vais te donner des termes et j'aimerais que tu me dises à quoi ça te fait penser, ce que tu en penses, ce que tu as entendu dessus : environnement, écologie, développement durable.

**Chercheur** : Si je te dis « écologie » comment définirais-tu ce mot ? Qu'est-ce que l'écologie pour toi ?

Suivi :

1. Quand tu penses à l'écologie, comment te sens-tu ?
2. Ça t'intéresse ? Pourquoi ?
3. Depuis quand ? Qu'est-ce qui t'a amené à être intéressé par l'écologie ?
4. Ça te préoccupe ou t'inquiète ? Que ressens-tu par rapport à ce sujet ?  
Pourquoi ?
  1. Si oui, pourquoi cela te préoccupe ?
  2. Est-ce que les préoccupations ont évolué ?

Information :

1. As-tu déjà entendu parler de ce sujet ?
2. Où en as-tu entendu parler ?
3. Qu'entends-tu ou que vois-tu sur le sujet ?
4. T'informes-tu sur le sujet toi ? De quelles manières ?
5. En parles-tu avec les personnes autour de toi ? Est-ce que les personnes autour de toi en parlent ? (École, centre, famille, maison, amie ?)
6. Penses-tu être bien informé sur ce sujet ?
7. Est-ce que ta manière de t'informer sur ce sujet a évolué au cours des années ?
8. Est-ce un sujet sur lequel il est facile d'obtenir de l'information pour toi ?  
Il y a-t-il des choses qui t'empêchent de t'informer correctement ?
9. Est-ce que tes difficultés en lecture t'empêchent parfois de t'informer sur ces sujets ?
10. Serais-tu intéressé à t'informer davantage sur le sujet ? et pourquoi ?
11. Es-tu proche de la nature ?

**Chercheur** : Beaucoup de personnes sont inquiètes car on pollue beaucoup notre planète, ce qui provoque beaucoup de catastrophes naturelles comme les

ouragans, les tremblements de terre, les changements de températures anormales (les grosses chaleurs etc.). Et certains disent que notre planète ne pourra pas vivre encore très longtemps comme ça.

1. Est-ce que tu penses qu'on peut faire quelque chose pour l'environnement ? pour éviter d'abimer notre planète pour assurer une belle vie aux futures générations ?
2. Serais-tu intéressé à en apprendre plus sur le sujet et savoir comment faire pour aider notre planète à mieux aller ?

**Chercheur :** Qu'est ce qui t'aiderait à mieux t'informer sur ce sujet ?

Suivi :

1. Quelles sont les choses qui pourraient être mises en place par les centres ?
2. Quelles sont les choses qui pourraient être mises en place par le gouvernement pour t'aider à mieux comprendre ces enjeux ?
3. Est-ce vous discutez d'écologie dans le centre d'alphabetisation ?

### **LA CONSOMMATION RESPONSABLE (10)**

**Chercheur :** Nous allons discuter des actions quotidiennes qui sont écologiques et positives pour l'environnement. Penses-tu faire des choses écologiques dans ton quotidien ?

Suivi :

1. Peux-tu me donner des exemples ?
2. A quelle fréquence fais-tu cela et depuis quand ?
3. Qu'est-ce que cela t'apporte ? Qu'est-ce qui t'intéresse dans le fait de faire (mettre les exemples donnés par le participant) ?
4. Est ce que tu as l'impression d'être utile ? d'aider ta planète ?

**Chercheur** : D'ailleurs on entend de plus en plus parler d'empreinte écologique aujourd'hui, connais-tu cette expression ? Pourrais-tu me dire ce que ça veut dire dans tes mots ?

**Définition empreinte écologique** : C'est la trace qu'on laisse sur notre planète. Par exemple, quelqu'un qui a une grosse voiture polluante, qui achète beaucoup de produits, qui gaspille, va avoir une grosse empreinte écologique car c'est mauvais pour l'environnement.

Je t'ai posé tout un tas de questions sur tes habitudes de vie tout à l'heure. Savais-tu que dans tout ce que tu m'as raconté, il y a plein de choses que tu fais qui sont positives pour la planète ? (Donner des exemples du participant).

Suivi :

1. Quelles sont tes réactions face à cela ? Que ressens-tu ?
2. En avais-tu conscience ?
3. Y a-t-il des choses qui t'ont surpris ? des actions que tu désires mettre en place prochainement ?
4. Est ce qu'il y a des choses qui t'empêchent de mettre en place des actions écologiques ?
5. Est ce qu'il y a des choses qui pourraient être mieux faites pour t'aider ?

# Annexe 4. Certificat d’approbation éthique HEC Montréal

## – Phase 1

### HEC MONTRÉAL

Comité d’éthique de la recherche

Le 16 mars 2023

À l’attention de :  
Angélique Pissot

**Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche**

**# Projet : 2023-5254**

**Titre du projet de recherche :** La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 1

**Source de financement :** Aucun

---

Votre projet de recherche a fait l’objet d’une évaluation en matière d’éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d’approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l’éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 16 mars 2023. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu’au 16 mars 2024**.

**Paragraphe seulement si CCS non déclarée**

**Dès que disponible, vous devez transmettre au CER le numéro de compte CCS qui vous sera attribué pour ce financement à l’aide du formulaire F8 - Modification de projet que vous devez ajouter à votre projet dans Nagano.**

Vous devez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l’expiration de ce certificat à l’aide du formulaire F7 - *Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l’échéance de votre certificat.

Lorsque votre projet est terminé, vous devez remplir le formulaire F9 - *Fin de projet (ou F9a - Fin de projet étudiant sous l’égide d’un autre chercheur)*, selon le cas. **Les étudiants doivent remplir un formulaire F9 afin de recevoir l’attestation d’approbation éthique nécessaire au dépôt de leur thèse/mémoire/projet supervisé.**

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devez remplir le formulaire F8 - *Modification de projet* et obtenir l’approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Notez qu’en vertu de la *Politique relative à l’éthique de la recherche avec des êtres humains de HEC Montréal*, il est de la responsabilité des chercheurs d’assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d’informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

**Le CER de HEC Montréal**

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2023-5254

**Titre du projet de recherche :** La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 1

**Chercheur principal :**  
Angélique Pissot,  
HEC Montréal

**Directeur/codirecteurs :**  
Jonathan Deschenes  
Professeur - HEC Montréal

**Date d'approbation du projet :** 16 mars 2023

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 16 mars 2023

**Date d'échéance du certificat :** 16 mars 2024

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

Signé le 2023-03-16 à 16:49

# Annexe 5. Attestation d’approbation éthique complétée

## HEC Montréal – Phase 1

**HEC MONTRÉAL**

Comité d’éthique de la recherche

### ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE COMPLÉTÉE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet des approbations en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains nécessaires selon les exigences de HEC Montréal.

**La période de validité du certificat d'approbation éthique émis pour ce projet est maintenant terminée. Si vous devez reprendre contact avec les participants ou reprendre une collecte de données pour ce projet, la certification éthique doit être réactivée préalablement. Vous devez alors prendre contact avec le secrétariat du CER de HEC Montréal.**

---

**Projet # :** 2023-5254 - Littératie et consommation responsable

**Titre du projet de recherche :** La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 1

**Chercheur principal :** Angélique Pissot

**Directeur/codirecteurs :** Jonathan Deschenes

**Date d'approbation initiale du projet :** 16 mars 2023

**Date de fermeture de l'approbation éthique :** 11 septembre 2023

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

Signé le 2023-09-11 à 07:54

# Annexe 6. Certificat d’approbation éthique HEC Montréal

## – Phase 2

**HEC MONTRÉAL**

Comité d’éthique de la recherche

Le 26 mai 2023

À l’attention de : Angélique Pissot

**Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche**

**# Projet : 2024-5406**

**Titre du projet de recherche :** La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 2

---

Madame,

Votre projet de recherche a fait l’objet d’une évaluation en matière d’éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d’approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l’éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 26 mai 2023. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu’au 01 mai 2024**.

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l’expiration de ce certificat à l’aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l’échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l’approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Notez qu’en vertu de la *Politique relative à l’éthique de la recherche avec des êtres humains de HEC Montréal*, il est de la responsabilité des chercheurs d’assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d’informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Lorsque votre projet est terminé, vous devrez remplir le **formulaire F9 afin de recevoir l’attestation d’approbation éthique nécessaire au dépôt de votre thèse/mémoire/projet supervisé**.

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

**Le CER de HEC Montréal**

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet #** : 2024-5406

**Titre du projet de recherche** : La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 2

**Chercheur principal** : Angélique Pissot

**Directeur/codirecteurs** : Jonathan Deschenes, Professeur - HEC Montréal

**Date d'approbation du projet** : 26 mai 2023

**Date d'entrée en vigueur du certificat** : 26 mai 2023

**Date d'échéance du certificat** : 01 mai 2024

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

Signé le 2023-05-26 à 15:44

# Annexe 7. Attestation d'approbation éthique complétée

## HEC Montréal – Phase 2

# HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

### ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE COMPLÉTÉE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet des approbations en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains nécessaires selon les exigences de HEC Montréal.

**La période de validité du certificat d'approbation éthique émis pour ce projet est maintenant terminée. Si vous devez reprendre contact avec les participants ou reprendre une collecte de données pour ce projet, la certification éthique doit être réactivée préalablement. Vous devez alors prendre contact avec le secrétariat du CER de HEC Montréal.**

---

**Projet # :** 2024-5406 - Littératie et conscience écologique

**Titre du projet de recherche :** La conscience écologique des personnes à faible niveau de littératie - Phase 2

**Chercheur principal :** Angélique Pissot

**Directeur/codirecteurs :** Jonathan Deschenes

**Date d'approbation initiale du projet :** 26 mai 2023

**Date de fermeture de l'approbation éthique :** 11 septembre 2023

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

Signé le 2023-09-11 à 07:53