

Apprendre la démocratie en milieu scolaire :
Analyse des trajectoires de participation sociale et politique des jeunes
participant à *Prends ta place à l'école*

Par

Stéphanie Gaudet

Mélanie Claude

Alexandre Cournoyer

Joyce Portilla

Jessica Anne Déry

Mot-clés :

Participation, engagement, politique, éducation, école secondaire, commissions scolaires, trajectoire, citoyenneté, jeunesse, comités d'élèves, conseil étudiant, démocratie scolaire, socialisation, éducation à la citoyenneté

Participation, civic engagement, politics, education, high school, trajectories, citizenship, youth, students committees and boards, democracy, socialization, citizenship education



FORUM JEUNESSE
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Sommaire exécutif :

Ce rapport présente les trajectoires de participation sociale et politique de jeunes qui ont pris part au *Programme Prends ta place à l'école* au cours de leur passage à l'école secondaire. Le programme est offert par le Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM) en collaboration avec la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et la Commission scolaire de Montréal. Il est destiné aux élèves élus à l'échelle de leur école et de la commission scolaire. Ce programme a pour objectif de les former et de les soutenir à travers leurs expériences de démocratie participative.

Pour analyser le rôle qu'a joué *Prends ta place à l'école* sur les trajectoires de participation sociale des jeunes, nous avons eu recours à une étude de cas et à des analyses de parcours de vie. La première section du rapport porte sur la séquence des trajectoires des jeunes. Nous avons identifié quatre périodes : l'état mobilisable, le point tournant que représente la rencontre avec un agent de mobilisation, la séquence de participation sociale et l'épreuve du politique. La deuxième section du rapport porte sur cette dernière. En siégeant à la Table unifiée des conseils d'élèves (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) et à l'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal, les élèves sont confrontés à des enjeux de pouvoirs entre eux et entre les différents adultes de leurs organisations respectives. Le rôle du FJÎM prend ici toute son importance, car les intervenants offrent du soutien et de la formation sur les processus, les procédures et les rôles et responsabilités de chacun dans des contextes de démocratie représentative.

La troisième section de l'analyse porte sur les bénéfices issus de leurs expériences ainsi que sur les difficultés rencontrées. Globalement, les jeunes considèrent que les apprentissages qu'ils ont faits sont positifs. Les points saillants de leurs expériences sont les suivants : la **possibilité de rencontrer des pairs** avec qui ils partagent des **affinités**, la possibilité **de partager leurs expériences scolaires avec d'autres jeunes de la commission scolaire**, le fait de **côtoyer une diversité de personnes et d'enjeux**, la possibilité de rencontrer **des adultes inspirants** et d'avoir des **liens directs avec des dirigeants**. Les difficultés qu'ils ont rencontrées sont les suivantes : les **contradictions des dispositifs administratifs**, le **désintérêt de leurs pairs**, l'**instrumentalisation** de leur engagement par des dirigeants. Ils racontent avoir acquis plusieurs connaissances (Loi sur l'instruction publique, fonctionnement des commissions scolaires et de la démocratie scolaire); plusieurs compétences (capacité à prendre parole en public, à travailler en

équipe, et à suivre un processus de consultation et de prise de décision) ainsi que des capacités comme la diplomatie, la confiance en soi, et la conciliation.

Le rapport conclut sur une analyse générale et une analyse évaluative. Il ressort de l'analyse générale que l'expérience de *Prends ta place à l'école* offre l'opportunité aux jeunes de comprendre la culture de la démocratie participative et représentative québécoise et d'y participer. De plus, la rencontre d'adultes inspirants et de pairs qui partagent les mêmes affinités pour le débat social leur a permis d'accroître leur capital social. La plupart des jeunes rencontrés ont poursuivi leur engagement social à la suite de leur passage au sein de *Prends ta place à l'école*. De l'analyse évaluative, nous concluons que la moitié des objectifs sont pleinement atteints. Nous recommandons de distinguer les apports des intervenants du FJÎM dans les activités de démocratie représentative et participative, ce qui témoignerait plus justement du rôle des différentes interventions du programme. Nous recommandons également d'améliorer la formation à l'échelle des écoles, et de tous ses acteurs, afin d'accroître la cohérence de l'expérience vécue par les élèves.

Table des matières

Introduction.....	7
Contexte : La participation sociale et politique des jeunes Québécois.....	7
Description du Forum jeunesse de l'île de Montréal	8
L'historique du programme Prends ta place à l'école.....	9
Figure 1.1 : Historique	10
Description des instances	11
Présentation du Programme <i>Prends ta place à l'école</i>	12
Raison d'être et objectifs	12
Fonctionnement de Prends ta place à l'école.....	12
Extrants et répercussions	13
Figure 1.3 : Modèle logique	14
Méthodologie et démarche de recherche	15
Principaux outils d'enquête	15
Le guide d'entretien destiné aux élèves	15
Les calendriers de vie	16
Le guide d'entretien avec les intervenants	16
Processus de recrutement	16
Portrait des jeunes.....	17
Figure 2.1 : Liste des participants.....	17
Le déroulement des entretiens et les normes d'éthique de la recherche	17
Analyse des données.....	18
Section 1 - La trajectoire de participation sociale et politique	19
Les temps de la trajectoire de participation sociale et politique	19
Figure 3.1 : Schéma de mobilisation	20
Regard sur les séquences de la trajectoire de participation des jeunes au secondaire	21
(1) « La période avant mon engagement » ou l'état mobilisable	21
(2) Le point tournant : la rencontre d'un agent de mobilisation.....	22

(3) La séquence de la participation sociale	26
Section 2 – L'épreuve du politique	29
La notion d'épreuve	30
La réponse. Comment l'individu compose avec l'épreuve?.....	32
La posture du pragmatisme cynique	32
La posture de confiance	33
La posture de la distance	34
La sortie de l'épreuve	35
Section 3 – Le rôle des intervenants et du programme <i>Prends ta place à l'école</i>	37
Aspects organisationnels	37
Ce que les jeunes apprécient... ..	38
Ce que les jeunes déplorent... ..	40
Rôle des intervenants du Forum jeunesse de l'île de Montréal	43
Formations.....	43
Le rôle des intervenants	44
Les habiletés et les compétences acquises.....	46
Figure 4.1 : Tableau des apprentissages	47
Apprentissage de la remise en question radicale	47
Bilan et recommandations	50
Analyse générale	50
Analyse évaluative	53
Figure 5.1 : Tableau des objectifs.....	56
Recommandations générales.....	56
Bibliographie	57

Introduction

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre le rôle que joue le FJÎM et l'initiative *Prends ta place à l'école* : 1) sur la trajectoire des jeunes qu'il a formés au cours des dernières années ; et 2) sur la répercussion que prend cette relève dans la société. Il a également pour objectif de développer un partenariat de recherche plus large avec d'autres organisations afin de développer un réseau de recherche sur les organisations qui jouent un rôle dans l'éducation à la citoyenneté des jeunes. Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons rencontré des jeunes âgés de plus de 18 ans qui avaient bénéficié des interventions du FJÎM depuis les cinq dernières années. Au moment des entretiens, ces jeunes fréquentaient l'université, le cégep ou avaient momentanément quitté la province. Ils avaient donc un regard rétrospectif et réflexif sur leurs expériences et les répercussions de celles-ci sur leur parcours de vie. Nous avons également analysé les documents de travail du FJÎM et nous avons rencontré différents acteurs-clés du programme et des commissions scolaires afin de dresser un tableau des activités de l'initiative *Prends ta place à l'école*. Sans être une évaluation de programme classique, cette étude de cas s'inscrit dans une recherche à visée évaluative, puisque les intervenants du FJÎM ont formulé ce besoin afin d'avoir une réflexion plus large sur les interventions à favoriser en contexte scolaire afin d'améliorer l'éducation à la citoyenneté.

Contexte : La participation sociale et politique des jeunes Québécois

L'engagement citoyen de la jeunesse québécoise se distingue de celui des autres provinces canadiennes par ses modes de participation. Il n'est pas étonnant que Montréal soit la première ville des pays du Nord à accueillir le Forum social mondial depuis sa création en 2001 à Porto Alegre. Le milieu urbain, la densité des établissements d'éducation secondaire et postsecondaire, le pluralisme culturel font de la région montréalaise un espace particulièrement fécond pour l'engagement citoyen des jeunes. Nous constatons que plusieurs initiatives spontanées voient le jour : jardinets collectifs, bancs publics pour favoriser la solidarité ; expressions artistiques citoyennes (Ferraris, 2014 a, b, c; Folie-Boivin, 2014). Dans un registre politique, la jeunesse québécoise s'est démarquée par sa forte participation dans le mouvement étudiant de 2012. La société québécoise a « fabriqué », pour reprendre l'expression de Gagné et Neveu (2009), une génération engagée sur certains biens communs (Katz 2015), mais qui se dit paradoxalement

orpheline de partis politiques (St-Pierre Plamondon, 2014). Des jeunes qui valsent entre les pratiques de la démocratie représentative et celles de la démocratie participative.

Ces enjeux de la jeunesse s'inscrivent dans l'histoire récente des politiques jeunesse québécoises. Pour les besoins de notre analyse, nous les balisons entre les États généraux sur l'éducation de 1995 qui ont conduit au Plan d'action jeunesse 1998-2001 (Secrétariat à la Jeunesse, 1998) et le dépôt de *La Politique québécoise de la jeunesse 2030* (Secrétariat à la jeunesse, 2016). À la suite des États généraux sur l'éducation, plusieurs nouveaux organismes de la société civile québécoise sont entrés en scène. Des organismes sans but lucratif se destinant à faire la promotion de la participation citoyenne, tels que les Forums Jeunesse (2000), Forces Avenir (1997), l'Institut du Nouveau Monde (2004) et le groupe Générations d'idées (2008) se sont formés. Notre expérience d'observateur au cours des dernières *Écoles de citoyenneté* de l'INM a permis de constater que les jeunes fréquentent plusieurs de ces organisations. Tel que le constate Jacques Ion (2012), les jeunes ont une diversité d'attaches organisationnelles et une diversité de modes de participation – ils ont des engagements de type « post-it », c'est-à-dire facilement repositionnable.

Description du Forum jeunesse de l'île de Montréal

Créé en janvier 2000 dans la foulée du plan d'action 1998-2001 du Secrétariat à la jeunesse du Gouvernement du Québec, le Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM) avait pour mandat à ce moment-là de représenter les organismes jeunesse de la région et d'agir en tant que conseiller jeunesse auprès des Conseils régionaux de développement (CRD)¹ et du gouvernement provincial. En 2002-2005, le mandat du FJÎM et de ses homologues des autres régions administratives québécoises s'est élargi avec la création du Fonds régional d'investissement jeunesse (FRIJ) qui permettait aux FJÎM de soutenir financièrement des initiatives locales et de développer des actions jeunesse structurantes (AJS). En 2006, les Forums Jeunesse de chaque région devaient mettre sur pied un poste d'agent de participation citoyenne pour soutenir la participation des jeunes. C'est à l'aide de ce fond et de la mise en place de ce nouveau poste que le FJÎM a mis en œuvre l'AJS *Prends ta place à l'école* pour répondre à la demande de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Le gouvernement québécois a aboli le financement des Forums jeunesse et de plusieurs

¹ Les CRD deviendront entre 2003 et 2004 les Conférences régionales des élus (CRÉ).

instances de concertation régionale en 2015. Depuis, le FJÎM a le soutien financier de Concertation Montréal pour poursuivre ses activités.

L’AJS *Prends ta place* dans lequel s’insère *Prends ta place à l’école*, vise à favoriser la participation citoyenne des jeunes de l’Île-de-Montréal et l’éducation à la citoyenneté (« Prends ta place | Forum jeunesse de l’île de Montréal », s. d.). Dans le cadre de cette initiative, le FJÎM offre plusieurs formations gratuites aux organisations qui travaillent avec et pour les jeunes. Plus spécifiquement, ce projet comporte trois volets : 1) *Prends ta place dans ta communauté* qui accompagne les jeunes dans le développement de leurs projets au sein de leurs communautés ; 2) *La relève en place* qui vise à faire une place aux jeunes dans les instances décisionnelles. Ce programme comprend deux volets. Le premier consiste à reconnaître les organisations qui laissent place aux jeunes et le deuxième consiste à offrir de la formation pour ces jeunes; et finalement 3) *Prends ta place à l’école*. C’est ce dernier volet qui fera l’objet du rapport.

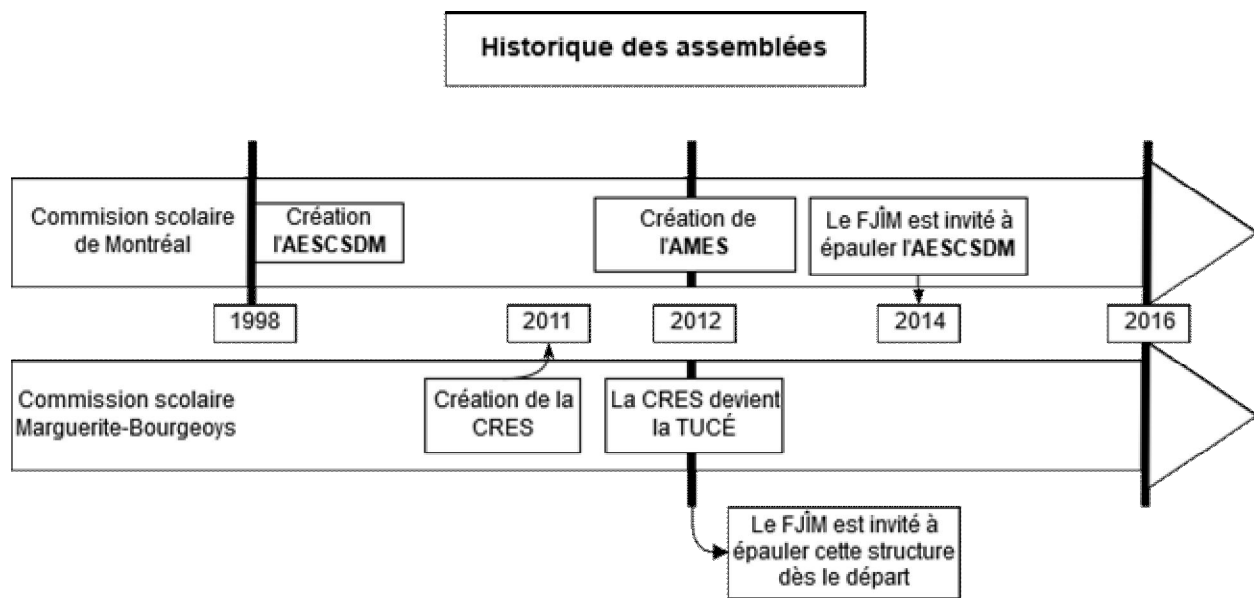
L’historique du programme Prends ta place à l’école

Selon la Loi sur l’instruction publique, chaque direction d’établissement scolaire secondaire du Québec doit créer en septembre de chaque année un Comité des élèves élus de façon démocratique (Québec, 2016). En 2011-2012, des élus de différentes écoles secondaires de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys avaient pris l’initiative de se réunir entre eux de façon informelle afin de partager leurs expériences et leurs idées au sujet de leurs implications dans leurs Comités des élèves respectifs. Ils ont créé la CRÉS (*Comité représentant des élèves du secondaire*) à ce moment. En réponse au besoin des élèves de rencontrer les élus des autres Comités des élèves de la commission scolaire et pour soutenir l’initiative de ses élèves, la CSMB a mis en place une nouvelle instance d’expression qui a incorporé la CRÉS: la Table unifiée des Conseils d’élèves (TUCÉ). Cette instance réunit 24 délégués élus de 12 écoles secondaires et a pour objectif de les « rassembler autour d’un plan d’action commun et d’agir à titre de représentant pour chacun des conseils d’élèves auprès de la commission scolaire » (« Des parents et des citoyens engagés | Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys », s. d.).

Prends ta place à l’école est un projet qui s’est mis en place autour de cette initiative et à la demande du personnel de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Le programme a pour mandat de soutenir la commission scolaire dans l’animation de cette instance et de former et d’éduquer les jeunes à la démocratie représentative et à la participation citoyenne.

Ce programme éducatif avait pour objectif initial d'engager les jeunes des écoles secondaires de la CSMB au sein de son processus décisionnel ainsi que de les former aux processus démocratiques. Il a été développé de manière à répondre collectivement aux besoins qu'avaient différentes commissions scolaires.

Figure 1.1 : Historique

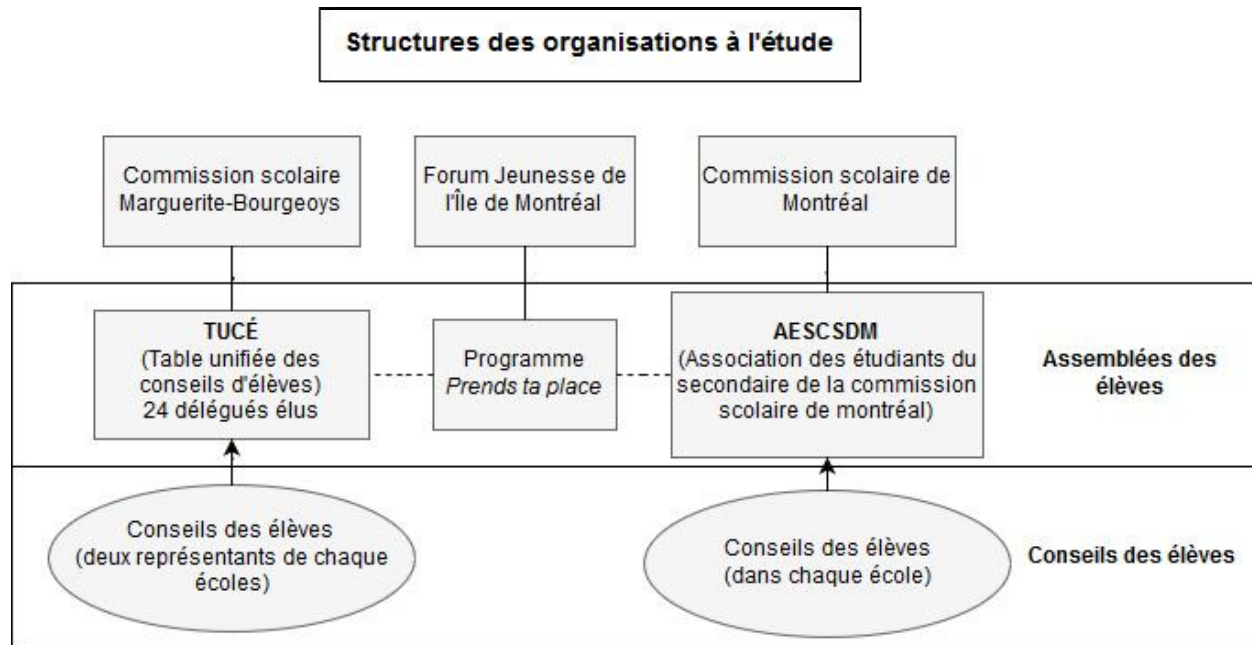


Le rôle des intervenants du FJÎM au sein de ce projet est d'accompagner les jeunes afin qu'ils puissent bien jouer leur rôle de représentant élu et de leur offrir de la formation en matière d'éducation à la démocratie. À la suite du succès de la démarche entreprise par la CSMB de concert avec le FJÎM, d'autres Commissions scolaires ont eu recours au service du FJÎM, comme la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Lester B. Pearson School Board (LBPSB). Puisque le fonctionnement des écoles anglophones québécoises est différent de celui des écoles francophones et par souci de comparaison, le présent rapport s'intéresse uniquement au parcours des jeunes ayant fréquenté les établissements de la CSMB ou de la CSDM.

Depuis l'année scolaire 2013-2014, le programme *Prends ta place à l'école* a été mis en œuvre par le FJÎM au sein de la CSDM. Au sein de cette commission scolaire, une structure semblable à celle de la TUCÉ existe depuis au moins 15 ans. Selon le site web de la CSDM, l'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (l'AESCSDM) a été la première instance au Québec à réunir des délégués aux assemblées d'élèves

à l'échelle de la commission scolaire (« Comité étudiants - Commission scolaire de Montréal (CSDM) », s. d.).

Figure 1.2 Organigramme



Description des instances

Dans chaque école secondaire québécoise, des élèves sont élus en début d'année scolaire par leurs pairs en respectant un processus démocratique tel que le dicte la loi sur l'instruction publique (Québec, 2016). Dans le cadre de la loi, ces instances représentatives sont nommées par le vocable « comité d'élèves », mais dans la réalité quotidienne, la plupart des intervenants les désignent comme étant les conseils d'élèves. Pour cette raison, nous retiendrons ce vocable. À la suite de l'élection des conseils, des délégués sont nommés pour siéger aux assemblées établies à l'échelle de la commission scolaire. La désignation de ces délégués se fait de façon différente dans les deux commissions scolaires à l'étude. À la CSMB, une journée de formation et de réseautage organisée en partenariat avec le FJÎM est offerte à tous les élèves élus Cette journée se nomme le JAM (Journée d'Accueil et de Mobilisation des conseils d'élèves), c'est à ce moment que sont élus par les pairs les délégués qui siégeront à la TUCÉ. À la CSDM, chaque école est responsable d'envoyer des délégués. Certaines écoles ne sont pas représentées et les délégués sont élus ou désignés par leurs pairs. Un maximum de deux délégués par école est accepté.

Les jeunes élus au sein des conseils ont le mandat de représenter leurs compatriotes en les consultant et en promouvant leurs intérêts auprès de la direction et du Conseil d'établissement. De plus, ils doivent contribuer à la qualité de vie de l'école en identifiant des enjeux, des projets et des activités pertinentes pour leur milieu. Ils ont le devoir d'exercer leurs fonctions en établissant des relations de respect et en encourageant les autres élèves à participer (FJÎM, s. d.). Quant aux délégués à la TUCÉ et à l'AESCSDM, leurs rôles sont de représenter leur conseil, de prendre part aux échanges avec leur commission scolaire respective, d'exprimer leurs opinions, de répondre à des solutions communes pour des besoins communs, de porter le débat au niveau des commissaires.

Présentation du Programme *Prends ta place à l'école*

Raison d'être et objectifs

La *raison d'être* du projet *Prends ta place à l'école* est d'accompagner les délégués aux assemblées, de leur offrir un espace délibératif et de les soutenir dans leurs expériences de démocratie représentative. Les assemblées des délégués de la commission scolaire ont le mandat de représenter les intérêts des élèves à l'échelle de la commission scolaire et le FJÎM doit les accompagner dans cet apprentissage précis, mais également dans leur apprentissage plus global d'une éducation aux processus démocratiques.

Concrètement, la mise en œuvre de ce programme éducatif a plusieurs objectifs qui peuvent se regrouper sous les grandes orientations suivantes :

- Sensibiliser les jeunes et le personnel éducatif au processus électoral et au sens de la démocratie
- Encourager les élèves à participer à la démocratie de leur école et de leur commission scolaire
- Permettre aux élèves de prendre part au débat public
- Clarifier le rôle des conseils d'élèves et de ses membres
- Développer chez les jeunes élus des compétences de travail
- Permettre aux élèves de jouer un rôle au sein de la commission scolaire

Fonctionnement de Prends ta place à l'école

Le rôle des intervenants du FJÎM est d'appuyer le fonctionnement des assemblées à l'échelle de la commission scolaire, d'offrir de la formation et du soutien aux élèves dans leurs activités et leurs démarches au sein de la commission scolaire et de leurs écoles respectives. Le

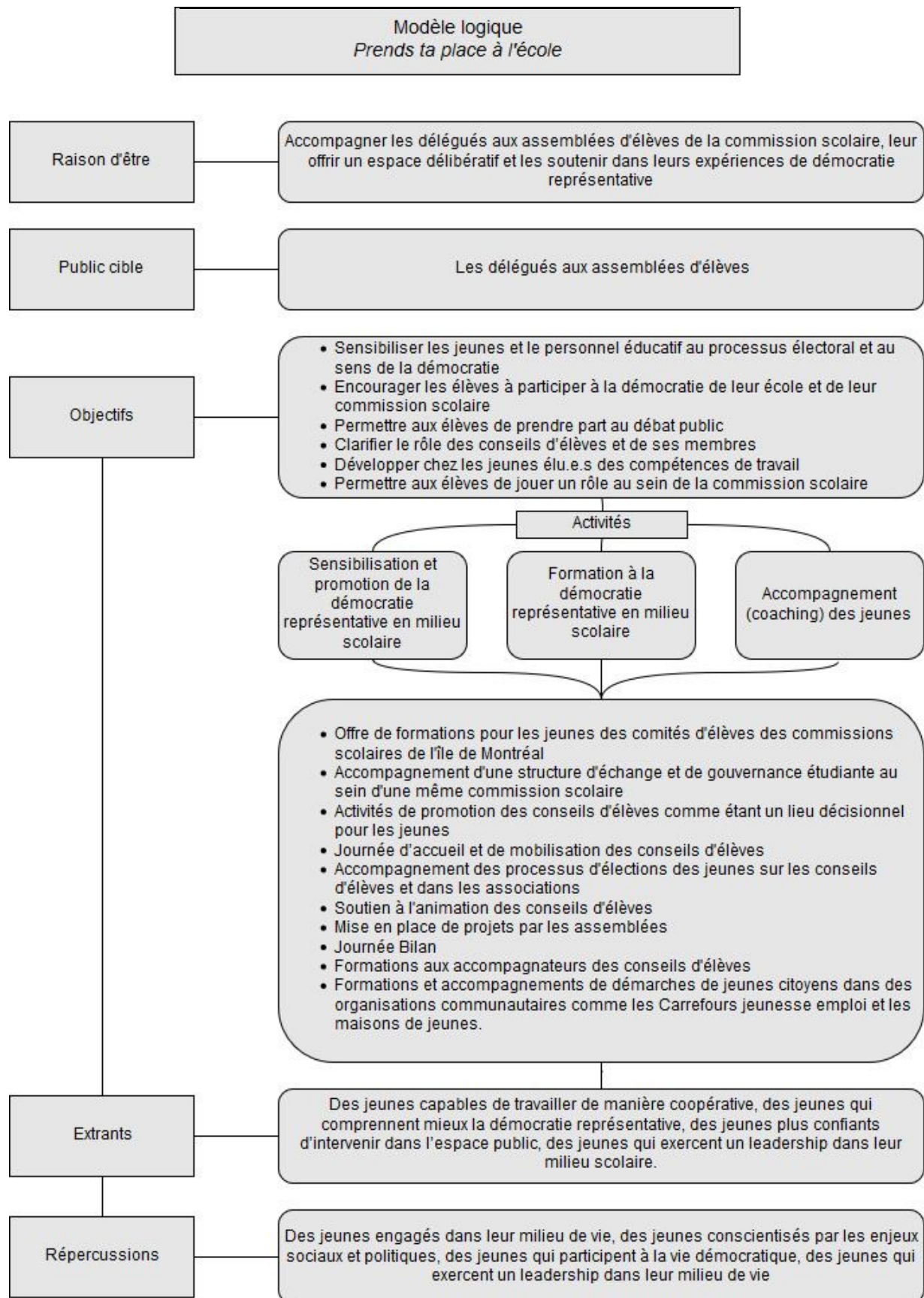
FJÎM offre plusieurs activités de sensibilisation et de promotion de la démocratie représentative en milieu scolaire, de formation à la démocratie en milieu scolaire et d'accompagnement des jeunes (voir la liste des activités présentées dans le modèle logique, p.14).

Extrants et répercussions

Les extrants sont les retombés à court terme des activités du FJÎM. Ce sont des indicateurs que nous pouvons observer et par le fait même, que nous pouvons évaluer. Nous avons identifié des qualités ou des habiletés que les jeunes devraient retirer de leur participation au programme *Prends ta place à l'école*. À la suite de leurs expériences, les jeunes devraient : 1) être capables de travailler de manière coopérative ; 2) être plus confiants d'intervenir dans l'espace public ; 3) être capables d'exercer un leadership dans leur milieu scolaire et 4) mieux comprendre la démocratie représentative.

Les répercussions représentent la résonance à plus long terme de leurs expériences au sein des assemblées d'élèves ainsi que des formations et du coaching offerts par le FJÎM. Il s'agit notamment de la conscientisation aux enjeux sociaux et politiques plus globaux, au développement du leadership (voir le modèle logique, p.14).

Figure 1.3 : Modèle logique



Méthodologie et démarche de recherche

Puisque nous voulons comprendre les parcours d'engagement des jeunes et les effets du programme *Prends ta place à l'école* sur ceux-ci, nous avons opté pour une étude de cas dans laquelle nous utilisons l'approche des parcours de vie. L'étude de cas consiste à comprendre un phénomène social en fonction des différents acteurs situés dans un espace circonscrit et une période historique (Flyvbjerg, 2006). Ici, nous étudions les différents acteurs qui ont participé au programme *Prends ta place à l'école* offert par le FJÎM au cours des cinq dernières années ainsi que le cadre administratif dans lequel ils évoluent. Tel qu'indiqué dans l'introduction, cette recherche s'inscrit dans une approche évaluative à la demande du FJÎM.

L'approche des parcours de vie nous permet d'étudier le processus social qu'est celui de la trajectoire des jeunes. Nous avons utilisé des entretiens rétrospectifs et des calendriers de vie afin de comprendre les différents éléments temporels objectifs et subjectifs qui ont influencé les parcours d'engagement des jeunes rencontrés. Cette approche permet d'appréhender et d'expliquer sociologiquement l'expérience vécue au carrefour de l'histoire sociale et de la réalité subjective de l'individu (Gaudet, 2013). Une telle posture permet de dégager une compréhension complexe et détaillée du problème en s'intéressant, non seulement au « pourquoi », mais surtout au « comment » les phénomènes sociaux se (re)produisent (Creswell, 2007).

Principaux outils d'enquête

Le guide d'entretien destiné aux élèves

Le guide d'entretien a été conçu pour recueillir l'information de façon rétrospective sur le récit et la trajectoire de vie des jeunes. En méthodologie qualitative, le récit de vie se distingue de l'histoire de vie, puisqu'il porte sur un thème particulier de la biographie et ne porte pas sur l'ensemble de la vie des individus. Il constitue une mise en récit de soi et des pratiques qui révèlent non seulement le sens que les interviewés donnent à leurs actions, mais aussi les contraintes sociales qui cadrent leurs pratiques. La mise en récit des pratiques nous donne accès au temps subjectif, aux événements (personnels, historiques et sociaux), aux relations significatives, aux échecs et aux succès importants selon l'interviewé. Lors des entretiens, la tâche de l'intervieweur consistait à comprendre comment les jeunes construisaient leur parcours d'engagement en questionnant les logiques derrière leurs décisions, leurs réactions devant les contingences et leur

manière singulière d'affronter les contraintes (Gaudet, 2013). Les entretiens ont tous été faits par deux intervieweurs de manière à couvrir tous les thèmes du guide et à faire des relances pertinentes.

Les calendriers de vie

Puisque nous étudions des processus, il est également important d'avoir des outils de cueillette de données afin d'identifier le temps objectif des trajectoires de vie des jeunes rencontrés. Cette information permet de comparer et de confronter les temps subjectifs des récits et le temps objectif des calendriers de vie. Le calendrier permet de recueillir sous la forme graphique la temporalité et la séquence des événements du parcours biographique (Adriansen, 2012). Le calendrier de vie est construit de manière à associer une année à chacun des principaux événements de chacune des trajectoires: 1) familiale (composition des ménages, déménagements, mariage, décès, immigration, etc.), 2) scolaire et professionnelle (formations, occupations); et 3) participative (les différents événements, activités de participation sociale et politique).

Le guide d'entretien avec les intervenants

Nous avons interviewé à quelques reprises les intervenants du FJÎM et d'une des commissions scolaires concernées. L'objectif de ces entretiens était de comprendre les objectifs du programme, l'historique du programme et le sens que donnaient les individus aux interventions qu'ils menaient auprès des jeunes.

Processus de recrutement

Le recrutement des participants s'est déroulé de mai 2016 à septembre 2016. Diverses stratégies ont été employées afin de recruter des participants âgés de plus de 18 ans ayant participé au conseil d'élèves de leur école secondaire. Le FJÎM était en charge de proposer une liste d'anciens participants. Un groupe Facebook a été constitué et nous avons contacté les personnes à travers ce média. Au total, nous avons rencontré 15 jeunes (neuf hommes et six femmes). Un seul jeune a refusé de participer une fois qu'il a reçu les informations en lien avec le processus d'entretien. Nous avons interviewé quelques jeunes engagés dans leurs écoles, mais qui n'ont pas participé aux assemblées de la commission scolaire de manière à avoir des cas contrastants. Le recrutement s'est terminé à partir du moment où les données nous ont permis de saturer l'information concernant le processus d'engagement qui était l'objet principal de recherche.

Portrait des jeunes

Dans le cadre de cette étude de cas, nous avons réalisé 15 entretiens semi-dirigés au cours desquels les jeunes racontaient leurs expériences. Les entretiens étaient d'une durée approximative de 90 minutes. Les jeunes rencontrés sont âgés entre 18 et 25 ans. Près de la moitié des jeunes étaient issus de l'immigration (7 jeunes sur 15). Les participants provenaient de milieux socioéconomiques variés. Nous avons interviewé des jeunes qui ont fréquenté des concentrations (arts, international, sport), et des écoles alternatives. L'ensemble des participants a poursuivi ses études collégiales et certains étaient à l'université lorsque nous les avons rencontrés.

Notre échantillon comprend des participants de la Commission scolaire de Montréal et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Tous les jeunes étaient impliqués dans leur milieu scolaire postsecondaire. Le temps moyen d'implication au sein du conseil d'élèves est de deux ou trois années. Les jeunes ont participé en moyenne deux années à l'échelle de la commission scolaire.

Figure 2.1 : Liste des participants

FJ#	Alias	Age	\$	Origine	CS
FJ1	Pierre	19	1	Québécoise/Africaine	CSDM
FJ2	Geneviève	19	1	Québécoise	CSMB
FJ3	Emmanuel	18	2	Africaine	CSMB
FJ4	James	18	3	Africaine	CSMB
FJ5	Nicolas	18	2	Québécoise	CSDM
FJ6	Luc	-	2	Québécoise	CSMB
FJ7	Andrée	18	1	Québécoise	CSDM
FJ8	Abida	25	1	Arabe	CSMB
FJ9	Thomas	18	1	Québécoise	CSDM
FJ10	Mathieu	-	2	Africaine	CSDM
FJ11	Linh	-	3	Asiatique	CSMB
FJ12	Marc	18	2	Québécoise	CSDM
FJ13	Fáïha	18	2	Arabe	CSMB
FJ14	Omar	18	1	Arabe	CSMB
FJ15	Simon	21	2	Québécoise	CSMB

Le déroulement des entretiens et les normes d'éthique de la recherche

Les entretiens ont été réalisés en personne ou à distance (Skype ou Facetime) selon la convenance des participants. À l'exception du premier participant pour qui l'entretien s'est tenu dans un local à l'INRS, les autres entretiens en personne ont eu lieu dans les locaux du FJÎM. Nous prenions bien soin d'expliquer aux jeunes que nous étions des chercheurs indépendants de l'Université d'Ottawa et que notre présence dans les locaux du FJÎM ne devait pas gêner le récit de leurs expériences au sein des instances de concertation chapeautées par le Forum.

Les entretiens ont été réalisés en équipe de deux intervieweurs. Avant de commencer l'entretien, la chercheuse procédait à la lecture et la signature du formulaire de consentement. Pour les entretiens réalisés à distance, nous avons obtenu un consentement verbal enregistré.

À titre de complément aux principaux outils d'enquête, nous avons demandé aux participants de remplir une fiche d'indices signalétiques et une fiche réseau. La fiche d'indices signalétiques vise à mieux connaître les caractéristiques sociodémographiques de la population à l'étude. Les jeunes ont reçu un pseudonyme leur permettant de répondre à cette fiche en toute confidentialité. Ils étaient libres de remplir ce formulaire en version électronique avant ou après la rencontre.

Enfin, la fiche réseau était remplie par l'assistante à la toute fin de l'entretien. Cette fiche a pour objectif de cerner les (non) recoupements entre les différents réseaux du jeune (entraide, participation sociale, scolaire, familial et d'ami(e)s) et de tenter de voir s'il y a, au fil du temps, maintien ou abandon des liens avec les personnes nommées. Cette information n'a pas été utilisée dans le cadre de ce rapport.

Analyse des données

L'analyse des données s'inspire de la méthode par théorisation ancrée. Cette démarche analytique est un processus itératif qui privilégie une stratégie d'alternance entre la collecte et l'analyse des données (Paillé et Mucchielli, 2008). Cet exercice nous donne l'occasion de faire évoluer le guide d'entretien dans le but d'approfondir les hypothèses émergentes des analyses en cours (Bertaux, 1997).

En premier lieu, nous avons procédé à la transcription des entretiens. Par la suite, les verbatim ont été intégrés au logiciel Nvivo. Nous pouvions alors commencer la codification des entretiens. L'équipe de recherche se rencontrait de manière régulière afin de discuter des thèmes et catégories qui émergeaient au fur et à mesure de la codification.

Pour bien comprendre le parcours d'engagement des jeunes, l'analyse s'est centrée autour de trois éléments : (1) le récit de soi (2) les temporalités et les dynamiques au sein des diverses trajectoires (3) et les composantes des trajectoires, c'est-à-dire les événements, les transitions, les points tournants, les bifurcations et le cumul des ressources.

Section 1 - La trajectoire de participation sociale et politique

L'objectif de ce chapitre est de comprendre le processus d'engagement des jeunes avant leur arrivée aux conseils de la commission scolaire. Il est d'intérêt de comprendre cette trajectoire pour les intervenants, puisque la participation démocratique des élèves s'inscrit dans un long processus d'apprentissages expérientiels au sein de leur école, de leur famille et de leur groupe de pairs. Nous l'intitulons « trajectoire de participation sociale et politique », car les expériences des jeunes se construisent autour de pratiques sociales qui peuvent ou non prendre un caractère politique. Dans ce chapitre, nous discutons de trois temps de la trajectoire de participation : 1) la période d'état mobilisable; 2) le point tournant de la rencontre d'un agent mobilisateur et 3) la séquence de participation sociale.

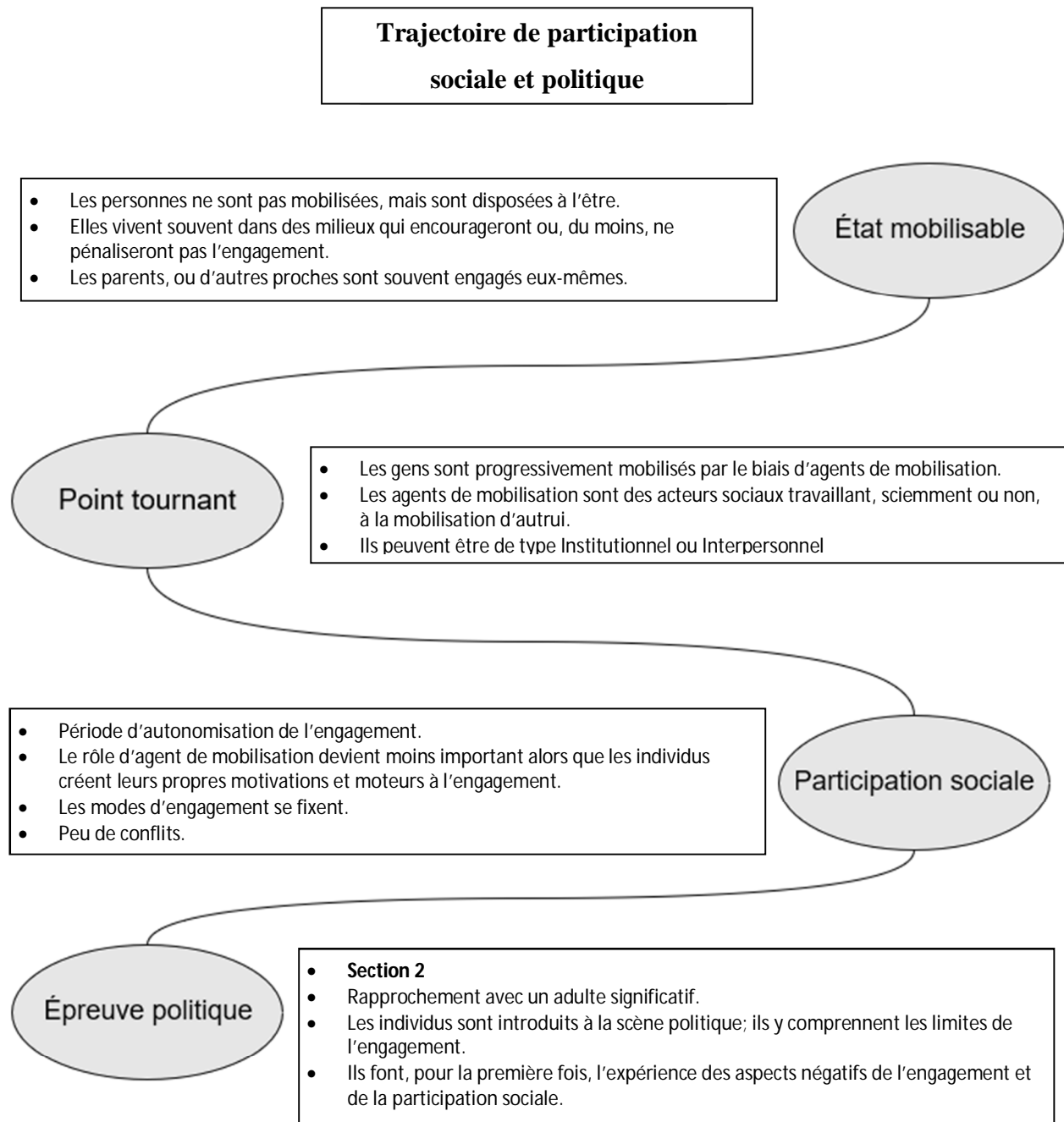
Puisque les jeunes qui participent à l'assemblée de la commission scolaire doivent préalablement être élus au sein du conseil d'élèves de leurs écoles respectives, l'élection au sein de leur école est une pierre angulaire de l'engagement au secondaire. Comment en viennent-ils à participer aux élections du conseil des élèves? Quels sont les moteurs ou les déclencheurs de leurs engagements? Voilà les questions auxquelles nous répondrons au cours de cette section.

L'analyse porte sur les moments charnières du processus d'engagement que nous avons identifiés à partir des récits de vie. Avant de rendre compte des différentes séquences de la trajectoire de participation sociale et politique, nous mettrons en lumière les particularités du processus de mobilisation des jeunes rencontrés.

Les temps de la trajectoire de participation sociale et politique

Nous qualifions de participation sociale toutes les pratiques où les gens consacrent du temps gratuitement pour une cause, une organisation ou une personne dans une visée politique, c'est-à-dire un objectif de construction du bien commun. La trajectoire de participation sociale et politique correspond à l'enchaînement dans le temps d'une diversité de pratiques sociales et politiques. Tous les jeunes interviewés ont été actifs, formellement ou informellement, dans leur communauté avant d'entrer à l'école secondaire. Nous remarquons toutefois que dès leur entrée au secondaire, et plus particulièrement au conseil des élèves, leurs trajectoires sont assez semblables (figure 3.1). Dans une population adulte, il serait difficile d'établir un schéma temporel si rectiligne. Nous y observerions des périodes d'entrée et de retrait de l'engagement en fonction des réseaux sociaux ou des événements de vie. Or, il en est tout autrement chez les jeunes du secondaire. L'école institue une trajectoire de participation avec des opportunités d'engagement et de mobilisation qui sont limitées par des contraintes de temps et de politiques-cadres.

Figure 3.1 : Schéma de mobilisation



Nous retrouvons dans les récits d'engagement des jeunes quatre temps. Il y d'abord la période du préengagement ou l'état mobilisable, suivi de la courte période de la mobilisation ou plus particulièrement de la rencontre d'un agent mobilisateur; le troisième temps est celui de la participation sociale; et, finalement, la trajectoire se termine avec l'épreuve du politique.

Regard sur les séquences de la trajectoire de participation des jeunes au secondaire

(1) « La période avant mon engagement » ou l'état mobilisable

Dans les mises en récit de leurs pratiques d'engagement, nous pouvons identifier un « avant » et un « après ». En effet, les jeunes réfèrent à leur vie d' « avant » en l'identifiant par « la période avant mon engagement ». Cet extrait d'entretien est révélateur de la dynamique subjective en jeu dans leur trajectoire de participation. Ils semblent avoir « choisi » pour une des premières fois dans leur vie, leur engagement ou leurs modes d'engagements. Même pour les jeunes universitaires et collégiens que nous avons rencontrés, leur expérience au secondaire est l'une des plus significatives. Ils expérimentent l'autonomie. En grec, *nomos* désigne « norme » et *autonomos* renvoie à l'idée de « se donner sa propre norme ». L'adolescence est une période de la vie où les individus développent leur autonomie morale. Il s'agit d'un moment important pour expérimenter le rapport aux normes sociales et la possibilité de les influencer ou de les co-construire.

Au cours de cette période, les élèves sont des personnes « mobilisables » ou encore des « non-engagés temporaires » tels que le décrivent Mahéo et ses collaborateurs (2012) : « ils ne sont pas complètement cyniques, ni ignorants ou inefficaces, ce ne serait juste pas encore "le bon moment" » pour eux de participer. Ce sont des personnes qui, pour diverses raisons, ne sont pas engagées dans le présent, mais qui ont de fortes chances de l'être dans un futur proche.

Le milieu familial et leurs réseaux personnels influencent leur potentiel à être mobilisé. Par exemple, plusieurs jeunes se décrivent comme ayant toujours été des personnes informées, du moins intéressées par les enjeux de société. Très tôt dans leur socialisation, les jeunes affirment avoir eu des discussions avec leurs parents sur les sujets d'actualité. Ils écoutaient le téléjournal et ils lisaient les journaux. Certains ont accompagné leurs parents dans des manifestations, des activités bénévoles où ils ont offert leur temps pour prendre soin d'un proche ou d'un parent. Selon les jeunes, ces activités n'ont pas été l'élément déclencheur de leur engagement. Nous constatons

néanmoins qu'elles ont été un terreau fertile pour leur participation sociale. Ainsi, cette séquence temporelle de la trajectoire de participation sociale et politique peut être considérée comme une forme « latente » de participation (Ekman & Amnå, 2012). Une sorte d'engagement prépolitique qui, sans être considéré comme une participation politique classique, peut s'avérer significative pour l'avenir².

(2) Le point tournant : la rencontre d'un agent de mobilisation

Dans l'analyse des parcours de vie, nous identifions les points tournants comme des événements ou des périodes de temps très courts qui redirigent la trajectoire de vie d'une personne. Dans le contexte à l'étude, il pourrait s'agir de l'inscription d'un jeune à un comité, de l'encouragement d'un parent ou d'un ami à se présenter aux élections ou de l'influence d'un membre du personnel scolaire. Il s'agit d'une rencontre, d'une décision ou d'un événement qui transforme des personnes « mobilisables » en personnes « mobilisées ».

Ce point tournant est structuré par l'influence directe ou indirecte d'agents mobilisateurs. Par influence indirecte, nous désignons toutes les activités structurées par des élèves ou des membres du personnel qui ont pour objectif de recruter des élèves dans leurs activités parascolaires. Dans leur récit, certains jeunes expliquent que personne ne les a amenés à s'engager dans un groupe ou dans les élections scolaires. Ils disent s'être engagés « par hasard ». Or, ce hasard est souvent « structuré » par des agents de mobilisation. Un animateur à la vie étudiante a fait la tournée des classes pour informer les jeunes ou bien un dîner-pizza est organisé pour inciter les jeunes à venir aux activités du conseil des élèves. Dans tous ces cas, même si l'influence de la personne qui mobilise n'est pas directe, son influence n'est pas à négliger.

Dans le milieu des écoles secondaires, différents acteurs comme les membres du personnel et les ami(e)s influencent la mobilisation des « non-engagés ». Nous les nommons : agents de mobilisation. Ils ont une influence directe sur les jeunes. Ils mobilisent en mettant de l'avant les finalités positives de la participation : plaisir, convivialité, possibilité de « changer les choses », d'accéder au pouvoir et à la reconnaissance. Presque tous les jeunes rencontrés ont été invités à s'engager d'une façon ou d'une autre par ces acteurs. Considérant leur importance dans la

² This notion of latency is based on the simple observation that citizens actually do a lot of things that may not be directly or unequivocally classified as "political participation", but at the same time could be of great significance for future political activities of a more conventional type (Ekman & Amnå, 2012).

trajectoire de participation sociale et politique des jeunes, nous avons décidé de présenter leur rôle plus en détail.

Nous avons identifié deux types d'**agents de mobilisation**: les agents de mobilisation institutionnels et les agents de mobilisation interpersonnels. Les premiers agissent plus ou moins dans le cadre de leurs fonctions professionnelles. Ils ont des rapports hiérarchiques avec les jeunes, puisqu'ils ont une autorité légale et morale sur eux et qu'ils bénéficient d'un plus grand capital social et d'une plus grande légitimité d'action. Les seconds sont les collègues de classe et les ami(e)s. Ils ont des rapports horizontaux avec les jeunes rencontrés, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de rapports hiérarchiques entre eux. Ces deux types d'agents ont des pratiques de mobilisation qui diffèrent en raison de leurs moyens, de leurs missions et des rapports qu'ils entretiennent avec les jeunes rencontrés.

(2.1) Les agents mobilisateurs institutionnels

Les agents institutionnels regroupent le personnel employé par l'institution d'enseignement. Dans les faits, les agents de mobilisation de type institutionnel sont le plus souvent des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) ou des intervenants qui ont pour mandat de mobiliser les élèves. Ces acteurs s'avèrent particulièrement importants puisqu'ils ont généralement la notoriété et la latitude nécessaire dans leur description de tâches pour encourager la mobilisation des élèves. Plusieurs entrevues révèlent d'ailleurs l'importance du rôle d'intervenants proactifs dans le processus de mobilisation des jeunes.

D'autres acteurs institutionnels peuvent agir à titre d'agents de mobilisation. Dans ce cas, il s'agira de professeurs, de directeurs, de personnel de soutien ou même de personnel administratif. Notons, cependant, que ces derniers ont été peu identifiés lors des entretiens même s'ils jouent un rôle relativement important dans la direction des activités des élèves.

Sans grande surprise, les enseignants prennent souvent le rôle d'agents mobilisateurs. D'autres recherches ont souligné le rôle clé que peut jouer le personnel enseignant pour faciliter le développement « civique » ou « citoyen » des étudiants (Patrick, 2002). Nous remarquons toutefois que les enseignants qui prennent cette responsabilité le font surtout par conviction

personnelle, puisqu'elle ne fait pas directement partie de leurs mandats³. Notons que le curriculum scolaire, c'est-à-dire les cours d'histoire ou d'éthique et cultures religieuses dans lesquelles les compétences civiques sont susceptibles d'être abordées, n'a jamais été mentionné en entrevue comme étant une dimension du processus de mobilisation.

Ce qui mobilise les jeunes, c'est le lien de confiance qu'ils sont capables de tisser avec un adulte membre du personnel de l'école comme l'explique le témoignage d'une jeune cégépienne qui nous raconte comment et pourquoi elle s'est présentée au conseil d'élèves :

« Non, j'ai commencé à m'impliquer tranquillement à l'école, disons, je ne sais pas... je ne sais pas si vous connaissez Mme Dugay, l'intervenante sociale. Je me suis lié d'amitié avec elle, alors là j'ai commencé à aimer un peu être avec les gens du conseil étudiant, j'ai commencé à parler avec eux, on discutait petit à petit, mais je n'étais pas dedans, c'était des amis comme d'autres. Mais, avec le temps, mes amis à moi ils m'ont encouragé à aller me présenter, mais moi j'avais la peur de ne pas me faire élire. (Abida) »

La mobilisation semble être la plus efficace lorsque des agents de type institutionnels réussissent à tisser des liens plus horizontaux avec les jeunes, c'est-à-dire des liens moins hiérarchiques. Des liens où les jeunes sentent l'authenticité de la démarche de l'adulte. L'opportunité de partager du temps avec des adultes hors du lien hiérarchique scolaire est souvent mentionnée comme un facteur d'attraction. La valorisation par les professeurs et les intervenants demeure très importante tel que nous le raconte un cégépien qui explique le rôle qu'ont pris les intervenantes du FJÎM et de la commission scolaire dans son parcours :

« C'était quand même plus motivant vu qu'elles m'aidaient puis... quand qu'il y avait des bons plans et des bons projets ... j'ai quand même aimé ça de leur part et elles étaient vraiment dedans, tu sais c'est pas juste... Genre Vicky ce n'était pas juste sa job sur le côté, c'était vraiment quelque chose qui lui tenait à cœur. Je crois que c'est ça que j'aimais le plus des deux... en fait je crois que c'est les deux seules qui peuvent... motiver à aller là, et en plus des amis que je me suis faits là bas aussi c'était super. (Pierre) »

Notons encore une fois que les AVSEC et les différents intervenants semblent être d'excellents vecteurs pour la création et le maintien de ce genre de relation « hors-norme ». En effet, bien qu'ils présentent des caractéristiques menant habituellement à un rapport vertical, c'est-

³ Voir l'article "Youth civic participation: do socialising agents matter?" (Ng, 2014) qui avance que le rôle de l'enseignant offre une *opportunité* pour la mobilisation, pas une certitude.

à-dire hiérarchique – différence d'âge, position d'autorité, salariée au sein de l'institution, plus grande liberté d'action – ces agents réussissent à délaissier le rapport hiérarchique tout en gardant leur lien d'autorité avec les élèves.

(2.2) Les agents mobilisateurs interpersonnels

Les *agents de mobilisation interpersonnels* sont des amis, des connaissances ou des collègues. Ils ont contribué à la mobilisation des jeunes interviewés en donnant l'exemple, en reconnaissant leurs talents ou en les entraînant dans les activités. Les élèves mentionnent avoir été poussés à participer, par exemple, par des amis, mais rarement par des inconnus de leur âge. Comme nous l'observons dans les pratiques de participation chez les adultes, les individus commencent leur participation, parce qu'ils ont été sollicités par un pair. Ainsi, la diversité et la grandeur des réseaux influencent la probabilité à s'engager ou non (Gaudet & Turcotte, 2013). Comme l'illustrent les témoignages suivants, la sollicitation et la reconnaissance par les pairs ont influencé leur décision de poser leur candidature à des élections scolaires :

« J'étais à l'occupation du Cégep du Vieux-Montréal pendant 1 mois et demi, pendant que j'étais au secondaire, ça fait que là je connaissais des gens de l'Association, et quand je suis rentré au Cégep ils m'ont proposé de prendre le rôle de trésorier vu que personne d'autre ne le voulait. (Pierre) »

« Donc j'avais peur de vraiment m'impliquer et de poser ma candidature, mais j'ai fini par le faire un jour parce qu'il y a beaucoup d'amis qui m'ont dit de le faire. Alors j'ai décidé de le faire, et effectivement j'ai été élu à la grande majorité. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à m'impliquer vraiment là-dedans, et à essayer de changer les choses à l'école. (James) »

Nous remarquons que les agents de mobilisation interpersonnels sollicitent leurs pairs en évoquant les bénéfices immédiats de la participation : le plaisir, la gratitude et le pouvoir. Les finalités abstraites de l'engagement telles que le changement social, la lutte pour une cause ou un bien commun ne sont pas évoquées dans leur rhétorique. Comme l'illustrent les deux prochains témoignages, la présence d'un pair joue un grand rôle dans ce point tournant de leur trajectoire d'engagement.

« Oui, en fait ma meilleure amie a été en secondaire 2, et là elle a dit "ah, viens avec moi" parce que c'est un petit plate des fois. Ça fait qu'elle dit "viens on va le faire ensemble", ben j'ai été élue... (Andrée) »

« Ma première implication, ça a été dans le conseil des élèves. C'est quand même drôle comment c'est arrivé, c'est juste... c'est tellement drôle [...] En fait c'est à

cause d'une fille que c'est arrivé. C'est juste, elle était là, et je me suis inscrit (rires) [...], mais dans ma tête c'est juste comme "tu sais, je vais le faire parce que, tu sais il y a des réunions et elle est souvent là, il y a souvent des réunions", et comme tu sais c'est comme une façon de passer plus de temps avec elle, alors je suis juste comme "OK, je vais signer". (Emmanuel) »

Lorsque les jeunes disent avoir intégré le projet d'un(e) ami(e) pour le plaisir de passer du temps avec lui ou elle, il est rare que cette motivation persiste dans le temps. Les motifs qui ont réussi à mobiliser les jeunes au départ sont, règle générale, progressivement remplacés par des motivations intrinsèques. Par exemple, un jeune qui aurait été mobilisé au sein du conseil des élèves par un ami « pour le fun » ne risque pas de s'y investir pendant trois ans pour les mêmes raisons.

(3) La séquence de la participation sociale

Le troisième moment de la trajectoire de participation sociale et politique est la séquence de participation sociale où les « personnes en voie de mobilisation » investissent l'espace participatif afin de devenir des personnes « engagées ». Les jeunes organisent des activités (danses, événements pour la St-Valentin et Noël) et s'engagent au sein de comités (écocomité, bal des finissants). Ils assistent, au départ plutôt passivement, à des réunions du conseil des élèves ou du conseil d'établissement. Par l'intégration de nouveaux espaces de participation, les jeunes rencontrent différents enjeux et explorent diverses structures de gouvernance. Il s'agit de trouver les lieux et les causes qui leur ressemblent.

Les activités de participation sociale vont prendre une place croissante à mesure que les élus avancent en âge. Le moteur principal de cette séquence est l'acquisition de compétences et d'aptitudes, mais surtout la prise de confiance en ses capacités. Par exemple, un jeune de secondaire 1 qui intègre le conseil d'élèves prend généralement un rôle de second plan. Dans les espaces structurés comme un conseil, il faut un certain temps pour maîtriser les codes et les normes administratives afin d'acquérir les connaissances nécessaires à l'occupation de rôles plus importants comme celui de la présidence du conseil des élèves. Sans compter que les positions d'influences, notamment la présidence, la vice-présidence, la délégation au conseil d'établissement ou à une instance de concertation, sont souvent occupées par des élèves du deuxième cycle du secondaire. Ces moments d'apprentissage et d'observation sont importants, car les aptitudes que les jeunes y acquièrent contribueront dans bien des cas à la poursuite des activités

de participation. Nos données révèlent que les compétences et les aptitudes sont généralement acquises par l'expérience et l'observation.

L'une des caractéristiques importantes de cette séquence est que les jeunes y rencontrent peu de revers. Les élèves prennent part à des activités communes à plusieurs écoles secondaires: les soirées dansantes, l'implantation et la gestion de bacs de recyclage, l'aménagement d'espaces étudiants, etc. Les récits révèlent que ces activités sont généralement rassembleuses, au moins pour les élèves, et qu'elles impliquent peu ou pas de situations conflictuelles. Les nouveaux espaces dans lesquels ils évoluent sont attirants et excitants. Les jeunes les qualifient souvent de plaisants et de valorisants.

En examinant les trajectoires de participation des jeunes qui participent à l'assemblée d'élèves de la commission scolaire, nous constatons que les aspects « politiques » propres à la démocratie représentative de telles structures ne sont pas toujours présents. Les élèves sont souvent élus par défaut ou sans grande lutte. Lors d'un premier mandat à l'assemblée, les jeunes convoitent rarement la présidence. Le fait de ne pas occuper une position d'avant-plan limite les conflits autant avec les autres élèves qu'avec l'administration. L'expérience de participation pendant cette séquence est souvent vécue de manière positive de sorte que les jeunes deviennent à leur tour des agents mobilisateurs.

Au cours de cette séquence, les motivations initiales à l'engagement évoluent. Il n'est pas rare d'y observer une rupture avec les premières justifications de l'engagement chez les jeunes :

« Et je vous dirais que le changement de mentalité de vraiment “je m'implique pour faire une différence”, je vous dirais que c'est venu, j'avais 16 ans, peut-être ? Secondaire 4, 5. Oui. Parce que même avant ça j'étais sensibilisée à l'environnement, mais pas vraiment, dans le sens que j'en avais eu des discours sur l'environnement, et j'en avais vu, et j'avais participé à la marche, mais on vit tout ça, et ça me révoltait, mais, dans mes choix et dans mes actions au jour le jour, je n'agissais pas vraiment dans le même sens que mes paroles ou mes idées, disons. Donc mes actions concrètes c'est plus venu au secondaire... c'est 4, 5... cégep. (Geneviève) »

Cette séquence s'articule avec un travail identitaire important chez les jeunes. Ceux-ci ne s'impliquent plus pour rencontrer des filles ou des garçons, pour mesurer leur niveau de popularité ou pour correspondre à l'image de l'élève parfait. Les jeunes opèrent des choix. Progressivement,

ils découvrent pour quelles causes ils s'engageraient et au sein de quelles structures ils se sentent à l'aise d'intervenir.

Durant cette séquence de leur trajectoire, les jeunes développent leur confiance en eux et leurs habiletés à travailler de façon coopérative avec leurs pairs. Les compétences acquises, de même que la légitimité qu'ils ont acquise, sont autant de capitaux humains qu'ils chercheront à mettre à profit. L'engagement progressif et exploratoire laisse place à une participation « engagée ». Au fil de cette séquence, une sorte de processus d'écumage s'opère. La découverte et l'exploration de nouveaux enjeux et espaces participatifs permettent de préciser les causes, les modes et les lieux pour lesquels les jeunes s'engageraient. La limite de la participation n'est plus celle de la compétence, mais du temps. Cette séquence prendra fin lorsqu'il y aura mise à l'épreuve des acquis par la prise en charge de nouvelles responsabilités ou encore par l'intégration de nouveaux espaces de participation.

Section 2 – L'épreuve du politique

L'objectif de cette section est d'illustrer et d'interpréter la complexité de l'épreuve du politique vécue par les jeunes afin de mieux les soutenir. Au cours de la trajectoire de participation sociale et politique, tous les jeunes se confrontent à l'épreuve du politique, c'est-à-dire le choc avec les réalités des luttes d'intérêts et de pouvoir. Ils rencontrent des obstacles : l'hypocrisie des acteurs, le manque d'influence, l'apathie des pairs, le pouvoir d'action limité, l'absence de légitimité, l'infantilisation, l'instrumentalisation, etc. Les jeunes rencontrés répondent à cette épreuve en adoptant trois postures : le pragmatisme cynique, la confiance et la distance.

Nous avons décidé d'analyser en profondeur le quatrième temps du processus de mobilisation : l'épreuve du politique. Nous avons été surpris de constater à quel point les jeunes vivent des expériences politiques complexes. Leur participation au sein des assemblées d'élèves, des conseils d'établissement, des conseils d'élèves, mais surtout les contacts qu'ils ont avec différents adultes en position d'autorité les plongent au cœur d'une action de nature très politique. Le rôle du FJÎM est particulièrement pertinent à ce moment de la trajectoire de participation. Le rôle de « coaching » des intervenants du FJÎM et de certains membres du personnel des commissions scolaires prend ici toute sa valeur.

L'épreuve du politique se caractérise d'abord par l'estompement des différents artifices qui entouraient la séquence de la participation sociale : le plaisir de la participation, la convivialité, le désir de connaître d'autres jeunes. Les élus vivent à différents degrés une sorte de choc avec la réalité. Ce choc survient, par exemple, lorsque les jeunes sont au cœur d'une lutte d'intérêts ou qu'ils se butent à l'apathie de leurs pairs, au manque de légitimité devant certains adultes, à leur faible pouvoir d'action ou à leur instrumentalisation. Des élèves racontent notamment la difficulté d'entrer en relation avec des personnes d'autorité comme des commissaires ou des membres de la haute-direction :

« [C]'est ma première rencontre de comité exécutif, comme d'habitude je suis super stressé, et là elle arrive, elle rentre, et elle nous parle... 'bon ils veulent fusionner les commissions scolaires, vous allez tous être déchirés, il va y avoir plein de coupures, ça va être dégueulasse, faudrait que vous fassiez quelque chose, je ne sais pas trop quoi. » (Pierre)

« Donc très ferme et très rigide. Donc t'arrivais avec ça, comme conseil étudiant, avec des projets et des affaires de même, et c'était très, très, très dur. Parce que tu sais, même à la voir parler, t'as tout le temps l'impression qu'il y avait quelque chose qu'elle ne voulait pas dire. » (Nicolas)

Devant ces obstacles, il y a pour la première fois un contact avec certaines violences symboliques propres aux luttes politiques. Jusqu'à présent, les jeunes évoluaient au sein d'espaces que nous pourrions qualifier de « sécurisants », c'est-à-dire qu'ils étaient encadrés par les intervenants et la direction de l'école dans un contexte qu'ils connaissent bien. Les défis étaient surtout de nature interpersonnelle : veiller aux bonnes relations entre les membres du comité et mobiliser les autres élèves à participer aux activités proposées. Notons que les conseils d'élèves sont des structures multi âges. Les plus jeunes apprennent de l'expérience des plus vieux, mais ils osent peu les remettre en question. Le conseil ne représente pas nécessairement un lieu de débat en raison des disparités trop grandes entre les capacités expressives et les connaissances expérientielles des jeunes. Pierre, tout au long de l'entretien, raconte son embarras devant les hiérarchies qu'elles soient basées selon l'âge ou le sexe. Il nous explique son propre malaise d'avoir été lui-même en position d'autorité dans son conseil d'élèves :

«... je trouve ça un peu malaisant que les gens, tout ce que je vais dire, ils vont le gober, nécessairement, s'ils sont plus jeunes, et ils vont vraiment croire que c'est vrai. Ça fait que tu sais, j'aime pas ça être en position d'autorité... » (Pierre)

C'est en intégrant des structures comme le conseil d'établissement et l'assemblée des élèves que les jeunes plongent littéralement dans des rapports de pouvoir de nature structurelle, politique et sociale. Ils doivent se positionner et prendre la parole au nom des élèves qu'ils représentent. Les jeunes ne peuvent plus compter sur les repères familiers du cadre scolaire. Ils se retrouvent en quelque sorte sans filet et c'est à ce moment qu'ils vivent l'épreuve du politique.

La notion d'épreuve

L'épreuve du politique mène d'une certaine façon à la subjectivation politique des participants; la construction de l'individu comme un acteur politique. Ce processus de subjectivation est susceptible d'être vécu difficilement, notamment parce qu'il marque la fin de la « lune de miel » de la séquence de participation sociale. L'épreuve du politique n'est donc pas une série d'obstacles, mais plutôt une prise de conscience de la réalité sociale, des rapports de pouvoir structurant la société et de sa capacité – et de son incapacité - à y répondre.

Les entretiens révèlent que les jeunes ne sont pas égaux face à l'épreuve; certains sont mieux outillés que d'autres. Le contexte familial, notamment le niveau de scolarité des parents et leur statut socioéconomique marquent une grande différence dans les capacités des uns et des

autres à répondre à l'épreuve et à sortir grandi de celle-ci. Les inégalités se jouent à cette période de la trajectoire de participation sociale et politique. Les institutions d'enseignement, les agents de mobilisation et le FJÎM jouent donc un rôle central dans le développement des compétences et des aptitudes des jeunes pour lui faire face.

Certains élèves aspirent à un plus grand pouvoir d'action, à investir un espace social plus grand et plus important. Ils sont proactifs et voient dans les assemblées d'élèves une occasion de renverser le rapport de force. Ils comprennent les limites pratiques de l'organisation et risquent moins d'y vivre un malaise. Ces personnes se considèrent comme compétentes, elles maîtrisent les aptitudes et les connaissances nécessaires pour réussir dans ce genre d'organisation. Quand elles vivent des situations où leur légitimité est remise en cause, elles ne le vivent pas comme un échec personnel. Leur milieu familial les « prépare » et les soutient dans leurs démarches. Par exemple, un élève explique comment les tensions qu'il vit avec la direction de son école ne l'empêchent pas de poursuivre ses projets :

*« Oui, mais ce n'est pas parce que je ne les aimais pas (les gens de la direction de l'école) que ça me freinait ou que ça me donnait moins envie de continuer, **au contraire.** » (Luc)*

Pour la plupart des jeunes, de telles tensions auraient tôt fait de les décourager et même de les entraîner vers un désengagement. Dans le cas de l'élève en question, les connaissances de la *Loi sur l'instruction publique* transmises par le FJÎM et ses parents, mais aussi la présence d'un de ses parents sur le conseil d'établissement lui assurent une certaine sécurité.

D'autres, cependant, arrivent devant l'épreuve les mains vides. La traversée ne se fait pas sans douleur. Par exemple, un élève se trouve projeté devant les médias pour discuter des coupures budgétaires de sa commission scolaire. Des clips vidéo de son intervention au bulletin de nouvelles sont transmis sur Facebook et plusieurs personnes commentent. Cette expérience atteint son intégrité morale :

« Oui, non j'ai... tu sais avec tes amis ce n'est pas pareil mais quand ça vient que ça atteint un autre niveau, et que tout le monde partage ça et tu sais des parents qui écrivent des commentaires, qui soient gentils ou non, tu sais tu te sens visés parce que tu es la face de tout ça, ça fait que c'était pas... Est-ce qu'ils t'ont donné du soutien, la commission scolaire? Pas du tout non. » (Pierre)

La réponse. Comment l'individu compose avec l'épreuve?

L'intérêt d'analyser l'épreuve est de comprendre la manière dont les jeunes l'affrontent. Nous remarquons que les jeunes adoptent trois postures pour leur permettre de faire face aux épreuves politiques : le pragmatisme cynique, la confiance et la distance. Ces attitudes sont influencées par le parcours biographique des jeunes, les expériences vécues lors des séquences précédentes de leur trajectoire de participation et la particularité des problèmes auxquels ils doivent faire face. De plus, ces postures ne sont pas mutuellement exclusives. Les jeunes oscillent entre plusieurs d'entre elles selon le moment et les besoins.

La posture du pragmatisme cynique

Pour mieux résoudre l'épreuve du politique, certains participants adoptent une posture presque cynique. Ils expliquent les problèmes rencontrés comme des éléments d'un jeu, le jeu d'engagement politique. Nos interviewés les plus vieux se montrent, rétrospectivement, critiques des structures de concertations et des différents intervenants qu'ils ont côtoyés. Ils vont mentionner, par exemple, l'importance de développer des stratégies telle que l'hypocrisie pour répondre à celle des administrateurs :

« Si t'es trop gentil avec cette direction-là, si tu veux tout le temps collaborer, si tu n'es jamais hypocrite, là, tu vas arriver à rien là. » (Nicolas)

Devant des directions très autoritaires, certains décident de les contourner tout en « jouant le jeu ». Un élève explique par exemple que la direction de son école n'était pas heureuse de considérer qu'il avait été élu président du conseil d'élèves. Le directeur convoque donc Emmanuel au début de l'année :

« Le directeur, ce qu'il m'a dit à la fin, c'est juste comme 'prend pas ça comme une épée de Damoclès, c'est juste que, juste pour te prévenir parce que si ça ne fonctionne pas (si tu ne fais pas l'affaire comme président) il faudra reconsidérer les votes » (Emmanuel)

En plus des tensions avec la direction, le responsable du conseil des élèves laissait peu de place à l'initiative des jeunes.

« [C]'était le même prof pendant toutes ces années-là, c'est lui qui a géré le conseil pendant des années. Et lui, c'est du genre comme, il aime gérer le conseil, mais en même temps il gère le conseil pour comme pour pouvoir avoir son mot à dire, on va dire. Et comme finalement c'était comme si c'était son conseil étudiant. Avec moi, ça ne fonctionne pas de même (rire) » (Emmanuel)

Sans nécessairement accepter ces situations, ils décident de les utiliser ou de les contourner plutôt que de les dénoncer. En conséquence, ils vont choisir de « jouer le jeu » et d'adopter une attitude moins idéaliste envers la participation sociale et politique.

« Ok, ben justement, un petit peu l'hypocrisie bureaucratique. Ça, quand j'ai compris comment ça marchait, j'ai bien voulu jouer la game là, mais je trouvais ça plate un peu. » (Luc)

Les personnes qui adoptent une posture cynique face à l'épreuve du politique sont enclines à utiliser les organisations et leurs différents acteurs pour atteindre leurs objectifs. Bien qu'ils soient souvent critiques des différents aspects de l'épreuve du politique, ils considèrent ces derniers comme des composantes inévitables de la politique. Ils n'ont pas nécessairement confiance, mais ils ne perçoivent pas la confiance comme étant indispensable pour la participation politique. Ils reproduisent, d'une certaine façon, le système auquel ils se confrontent.

La posture de confiance

Plusieurs jeunes notent des situations où ils se sont sentis instrumentalisés. Ils expliquent avoir été invités à des colloques ou à des journées spéciales où ils jouaient les « figurants » ou les bénévoles de service. Devant ces obstacles, certains se tournent vers leurs adultes-conseillers et approfondissent des liens de confiance.

« [...] [J]'étais extrêmement fâchée j'ai dit 'écoutez, je suis extrêmement déçue de ce que vous avez fait'. Puis, je pense que... j'ai parlé après ça avec Jérémy, avec... Jérémy, et Jean-Luc Pépin aussi qui est directeur adjoint à la commission scolaire et qui, lui, soutient extrêmement la table unifiée des conseils des élèves. Il nous avait dit 'on s'est battu pour que vous alliez au colloque, on a réussi à vous faire y aller de cette manière-là, c'est pas la manière qu'on aurait voulu, mais le colloque est organisé par les syndicats et c'est la seule façon que vous y allez', alors peu importe, ça m'a un peu réconciliée en me disant [...] 'bon, j'aurais pu ne pas y aller. Ils ont vraiment essayé de faire qu'on y aille, et c'est la seule façon qu'on pouvait y aller', mais en même temps, cette fois-là, j'étais extrêmement fâchée, je me suis extrêmement sentie instrumentalisée. » (Geneviève)

Les agents de mobilisation qui avaient été particulièrement importants dans les étapes précédentes vont souvent jouer le rôle de personne ressource. Bien que l'épreuve du politique puisse diminuer partiellement leur confiance envers ces institutions, ces participants n'abandonnent pas.

« Oui. Ben c'est ça, c'est sûr que quand on s'est rencontré tous au colloque, ce dont on rêvait c'était vraiment d'être entre nous et de décider entre nous. C'était peut-être un peu utopique pour commencer. Mais je ne dis pas que c'est exclu à tout jamais. Je me dis que peut-être un jour... justement à force de rencontres comme ça et de réseautage ben ça va finir par devenir plus autonome et indépendant. » (Nicolas)

D'autres auront moins de problèmes avec l'épreuve du politique, parce que la confiance qu'ils ont construite envers l'organisation n'est jamais remise en question sérieusement. Un élève explique par exemple qu'il persiste à défendre un projet d'éducation sexuelle qui a été voté deux années consécutives à son comité. Un projet qui n'a toujours pas de retombées :

« Puis ça n'avait pas marché non plus. C'est ça, puis c'est de voir que c'était déjà arrivé... c'était déjà arrivé, et que les gens étaient conscients de cette problématique mais que ça n'avancait pas. Ça fait que c'était frustrant. Mais je pense que si on continue à forcer ça va pouvoir inévitablement aboutir à quelque chose. » (Mathieu)

La plupart des élus sont généralement en mesure de faire front commun avec les autres acteurs en raison de relations de confiance avec les directions d'école. Ils considèrent qu'il est possible de faire changer les choses depuis l'intérieur.

« Je ne le sais pas, en fait. La direction nous connaissait... ben, me connaissait, donc j'étais plus à l'aise à parler avec eux, et ils écoutaient qu'est-ce que je disais. » (Thomas)

« Oui. Quand j'étais élu, et à mon secondaire 4, c'était vraiment la meilleure relation que j'ai eue avec elle, ma directrice en secondaire 5 elle me faisait venir, elle me faisait sortir de classe pour me faire venir dans son bureau pour qu'on puisse discuter de certains projets. Ils étaient vraiment proches de nous. Ils étaient vraiment accueillants, et ils nous considéraient aussi. C'était vraiment apprécié. » (Mathieu)

En bref, les personnes qui adoptent une posture de confiance parviennent à réconcilier les difficultés de l'épreuve du politique et leurs rapports avec les différents acteurs et structures. Bien qu'ils déplorent certains aspects, notamment l'instrumentalisation, ils sont confiants que l'engagement au sein de l'assemblée demeure un bon vecteur pour le changement.

La posture de la distance

Confrontés aux problèmes particuliers de l'épreuve du politique, certains participants ont préféré adopter une distance prudente avec les organisations. Sans nécessairement cesser de

participer, ils prennent un certain recul face au conseil des élèves et aux autres structures de concertations. Ils vont parfois s'investir dans des organisations ou dans des activités qui ont moins de composantes politiques. Par exemple, Andrée a été très engagée lors de son passage au secondaire, mais elle a trouvé que les luttes politiques à l'échelle des assemblées étaient difficiles :

« Cette année-là c'était tout... le démantèlement de la commission scolaire, ça fait qu'on a mis... on est allé jusqu'à Québec là... en fait on s'est comme fait manipuler encore là, là, on s'est rendu compte de ça là. On a juste été comme utilisés... » (Andrée)

À la suite de cette expérience, elle poursuit son engagement bénévole auprès de groupes de jeunes, mais elle décide de ne pas se joindre à l'association étudiante de son cégep, même si on la sollicite. Elle préfère garder une certaine distance à l'égard du politique.

Les personnes qui choisissent de prendre leurs distances sont très conscientes des différents problèmes propres à l'épreuve du politique. À la différence des personnes cyniques, cependant, elles ne sont pas intéressées à « jouer le jeu ». Elles sont davantage motivées par une volonté d'améliorer les choses. Cependant, à la différence des personnes confiantes, elles n'arrivent pas à réconcilier les difficultés de l'épreuve du politique avec le contexte des organisations. En conséquence, elles prennent une certaine distance face à ces dernières. Bref, cette troisième réponse ne mène pas nécessairement à une fin de la participation sociale, mais à une sorte de désengagement politique. On continue à participer, à s'engager, mais on tente d'éviter l'épreuve du politique.

La sortie de l'épreuve

La réaction aux épreuves varie selon les individus et influence leurs décisions futures en matière de participation. Deux attitudes ont été observées, celle de la poursuite de la trajectoire participative et celle du retrait temporaire de la sphère d'engagement. Aucun jeune n'a dit vouloir cesser toutes activités de participation. Ceux qui poursuivent ne s'engagent pas nécessairement dans l'association étudiante du collège ou de l'université. Les lieux qu'ils intégreront sont choisis selon une logique stratégique, c'est à dire en lien avec les objectifs de carrière ou le programme de formation poursuivi; et selon une logique interpersonnelle, c'est-à-dire une recherche d'affinités avec les coordonnateurs et les membres du conseil ou de l'organisation. Pour ce qui est de ceux

qui se désengagent temporairement, les raisons évoquées sont le manque de temps, l'arrivée aux études postsecondaires, le besoin de distance ou l'intégration au marché du travail. Or, lorsque nous analysons davantage, nous comprenons que ce retrait temporaire s'inscrit dans un processus réflexif. Les jeunes font un retour sur leurs engagements passés et prennent le temps de se projeter dans l'avenir. La pause est en quelque sorte un repositionnement identitaire puisqu'il s'agit de bien comprendre les motivations de l'engagement et d'identifier là où il souhaite avoir un impact. Nous n'avons pas rencontré de jeunes qui se sont retirés complètement devant l'épreuve. L'échantillonnage explique peut-être ce phénomène, puisque les interviewés ont été recrutés à travers les contacts de l'organisation et les réseaux Facebook. Il s'agissait généralement de jeunes engagés et intéressés à discuter de leurs expériences d'engagement.

Section 3 – Le rôle des intervenants et du programme *Prends ta place à l'école*

L'objectif de cette section est de comprendre ce que les jeunes retirent de leurs expériences au sein de la Table unifiée des conseils d'élèves (TUCÉ) et de l'Association des étudiants du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (AÉSCSDM). Puisque le FJÎM joue un rôle important au sein de ces structures, nous analyserons les différents points de vue des jeunes participants à la lumière des objectifs du programme *Prends ta place à l'école*.

Nous constatons que **l'expérience** des jeunes au sein des conseils d'élèves est variable selon l'école qu'ils fréquentent, le milieu socioéconomique du quartier où l'école s'insère, la taille de l'école et le nombre d'élèves impliqués. La participation des représentants des élèves au sein de la TUCÉ et de l'AÉSCSDM est marquée par quelques traits communs peu importe le milieu de provenance de ceux-ci. À partir du moment où les élèves prennent part aux rencontres et aux activités offertes, leur expérience est façonnée par des **aspects organisationnels et structurels**, c'est-à-dire par l'encadrement institutionnel et la dynamique participative concrète dans lesquels ils s'insèrent. De plus, l'expérience des jeunes est fortement déterminée par **le rôle des intervenants** des écoles et du FJÎM qui travaillent précisément à faciliter leur insertion dans les instances représentatives des commissions scolaires.

Cette expérience de démocratie représentative et participative est la plus significative qu'ils aient vécue dans leur vie même s'ils poursuivent leurs engagements au cégep et à l'université. Assurément, il s'agit d'une expérience que les jeunes mettent à profit après leur passage aux assemblées des commissions scolaires. Il s'avère ainsi fondamental d'identifier spécifiquement les apprentissages accomplis dans leur trajectoire de participation. Les apprentissages identifiés permettront également de mettre en lumière la réalisation des objectifs du programme *Prends ta place à l'école* et du rôle du FJÎM auprès des jeunes en question.

Aspects organisationnels

La participation au sein de la TUCÉ ou de l'AÉSCSDM offre plusieurs possibilités d'apprentissage aux élèves élus. Les jeunes qualifient ces **apprentissages** de positifs et de féconds, mais ils expriment quelques malaises concernant la place qui leur est accordée par les commissions scolaires dans l'appareillage institutionnel ainsi que dans les procédures de fonctionnement. Sans aucun doute, ce qui constitue **le point marquant de leur expérience est la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes** en dehors de l'école d'appartenance. À l'inverse, ils déplorent

les « contradictions » vécues entre le discours sur la démocratie et le rôle des jeunes au sein de la commission scolaire.

Ce que les jeunes apprécient...

La possibilité de faire connaissance et d'échanger à l'extérieur de l'école est perçue comme une porte ouverte pour faire connaissance et pour pouvoir échanger avec des personnes qu'ils n'auraient pas eu la possibilité de côtoyer ailleurs. Avoir l'opportunité de socialiser avec des pairs et de rencontrer d'autres jeunes qui ont les mêmes affinités à l'égard de l'engagement social et politique représente une réelle richesse.

D'abord, la **rencontre avec des pairs, soit des représentants d'autres écoles**, est très appréciée par les élus des conseils des élèves. Dans plusieurs cas, des amitiés se sont tissées et se poursuivaient plusieurs années après leurs expériences au secondaire.

« Parce que, tu sais, à l'assemblée, vu que j'étais président, mais tu sais YY, qui allait à l'école X (...) il a pris des connaissances de moi. On est encore amis maintenant... et tu sais il y en a avec qui je pars en voyage (des amis) que j'ai fait dans ce temps-là » (Pierre)

« (...) en gros, c'est vraiment là (à l'assemblée des élèves) que j'ai appris un peu... de un, je suis devenu beaucoup plus sociable, j'ai appris à connaître, vraiment, beaucoup plus de gens, aussi dans les autres années et tout. Mais bon, j'étais déjà assez extraverti, mais là c'est encore plus, là. Donc ça empire (rire), ça exacerbe ta personnalité... » (Nicolas)

Les rencontres et les activités entre pairs permettent aussi le **partage des expériences**, des enjeux et des défis partagés par les autres représentants. Être au courant de ce qui se passe dans les autres écoles donne la possibilité de comparer ou de contraster leurs propres défis et manières de fonctionner au sein de chacune des écoles. En cela, les assemblées représentent des lieux privilégiés pour permettre aux jeunes d'intervenir dans le débat public (objectif 1).

« Je dirais qu'elle est importante dans le contexte, parce qu'on a bâti quelque chose autour de la table unifiée, parce que maintenant ça a une place importante au sein de la commission scolaire. Je trouve que la table unifiée est importante, et la cohésion, parce que ça nous permet de voir qu'on n'est pas les seuls avec nos problèmes, et que des fois il y a le même problème qui revient dans toutes les écoles secondaires de la commission scolaire » (Geneviève)

« Oui. Puis c'est ça que j'aimais, parce qu'aussi on rencontrait d'autres personnes des autres écoles. Ça c'est ce que j'ai préféré dans tout... Parce que ça

m'a beaucoup aidé, après ça, quand je me suis impliqué dans l'équipe du développement durable, il y avait des membres du conseil étudiant qui étaient là-dedans que je connaissais des autres écoles grâce à la table unifiée. Et aussi, le fait de connaître tout ce monde-là, ça me permet d'avoir quand même un certain pouvoir sur ceux qui me connaissent aussi. » (James)

« Donc, tout simplement, pour augmenter mon réseau, mais pas au sens... je traiterai de l'aspect de pouvoir juste après, mais ce n'est pas au sens du pouvoir, c'est vraiment au sens d'affiliation, donc se faire des contacts, rencontrer des gens, partager... Je me rappelle que l'un des moments où est-ce que j'avais été le plus motivé là dans mon passage en tant que représentant d'étudiants c'est quand on avait eu une rencontre avec tous les représentants étudiants de la commission scolaire. On était 12 écoles secondaires. Je pense que c'est encore ça aussi là, mais... puis il y avait chacun comme un président ou un vice-président ou des trucs comme ça, puis là on s'était rencontrés pour une première fois au colloque de la commission scolaire » (Luc)

« Oui, on me l'avait expliqué et tout, mais je m'attendais vraiment à changer les choses à la commission scolaire, j'avais comme... Et aussi qu'est-ce qui est difficile à l'école, et je me... tu sais, on est une école alternative, ça fait que toutes les... genre la bouffe de cafétéria, on n'en a pas à l'école. Ça fait que tout le monde était comme 'ah la bouffe est mauvaise' et là j'étais comme 'ok, vous parlez de ça là, j'en ai pas tu sais je ne peux...' là j'étais comme 'je peux vous proposer des affaires mais j'en ai pas, je ne peux pas juger' tu sais il y a plein d'affaires comme les problèmes dans les corridors ou des trucs comme ça, tu sais on ne vit pas du tout l'école de la même façon qu'une école régulière...(Andrée)

Ensuite, ces instances donnent la possibilité de **côtoyer la diversité**, une valeur estimée par les jeunes. Il s'agit de diversité linguistique, ethnique, de genre, d'orientation sexuelle, etc. des représentants, mais aussi de la diversité des **causes** qui y sont promues.

« ... de deux, c'est ça qui m'a souvent mené à faire plein d'autres affaires comme l'assemblée, comme, tu sais ensuite tu te fais inviter à plein de congrès de whatever, d'engagements, et il y en a qui sont plus ou moins utiles, d'autres qui sont très intéressants, d'autres où tu rencontres plein de gens et tu fais plein de choses, d'autres où tu te dis 'oui, c'est un peu une perte de temps' bon, c'est comme ça, comme n'importe quoi. C'est aussi là que j'ai appris à m'obstiner beaucoup » (Nicolas)

« Ça fait qu'à cause que j'étais porte-parole du CRÉS à l'époque, je me suis retrouvé à comme rencontrer des gens de la CRÉ et du Forum Jeunesse et de me faire des contacts et etc., et Jérémy, et l'école d'été INM... toute sorte d'affaires. Ça fait que là, je me retrouvais à représenter la commission scolaire dans différents évènements, ça fait que ça a élargi la perspective des choses pas mal » (Luc)

L'engagement des jeunes au sein de la commission scolaire, plus particulièrement leur présence aux réunions, aux assemblées et autres activités spécifiques, leur permet aussi de rencontrer des **gens inspirants** ou importants symboliquement ou influents dans la hiérarchie du pouvoir institutionnel. L'accès direct à la commission scolaire, particulièrement l'**accès direct** aux dirigeants placés en haut de cette hiérarchie, est valorisé.

« Mon dieu, je me souviens, aussi, dans le cas de la table unifiée, on avait participé à une journée pour les conseils des élèves, et il y avait une femme très impliquée sur la scène montréalaise, puis j'avais oublié son nom, mais elle m'avait vraiment marqué. Puis cette année, je l'ai revu dans un évènement (...) puis là j'ai fait 'attendez, mais je pense que je vous connais, je vous ai vu quelque part'. Puis là je lui ai tout raconté... elle avait raconté des choses, ça m'avait marqué encore, et ça fait 3 ans, et c'était... Conférence d'une demi-heure, 45 minutes durant un dîner, mais ça m'avait vraiment inspiré. Puis elle racontait comment, notamment en tant que fille d'immigrants, tu sais ce n'était pas la même réalité ici, mais elle racontait que, pour elle, à quel point c'était important de militer pour des causes sociales, ou tout ça, et que maintenant elle avait réussi à amener ses parents dans des manifestations, et elle essayait de les faire changer aussi d'état d'esprit, aussi. Ça, ça m'avait beaucoup marqué, puis elle défendait aussi beaucoup la place des femmes, aussi, dans la société, puis l'implication des femmes, et ça m'avait beaucoup marqué aussi ça » (Geneviève)

« L'assemblée là, c'est toute une affaire. T'arrives là-bas en te disant 'ouais comme là je suis vraiment dans les hautes sphères de la commission scolaire et tout. On va rencontrer les commissaires, là, vraiment il y a des moyens de changer les choses » (Nicolas)

« Moi, ce que j'ai trouvé avec l'assemblée, c'est que j'ai trouvé que c'était un accès direct aux grands dirigeants de la commission scolaire pour passer un message. » (Geneviève)

Ce que les jeunes déplorent...

Nous avons identifié quelques **contradictions** dans l'appareillage institutionnel des commissions scolaires qui créent des malaises chez les jeunes. Ces contradictions révèlent un décalage entre ce qui est « dit » par les autorités (adultes) et ce qui est « fait » dans l'ensemble des activités offertes aux jeunes du secondaire.

Notons d'abord que les interviewés partagent l'impression d'un **désintérêt** de la part de certaines directions d'écoles vis-à-vis de projets proposés et, par conséquent, des difficultés d'attribution des budgets nécessaires à la réalisation de ceux-ci.

« Je ne critique pas la direction ou quoique ce soit, mais j'imagine qu'ils ont autre chose à quoi penser. On ne demande pas un million de dollars pour un projet. On demande vraiment une petite chose, mais j'imagine que soit, ils ne veulent pas nous l'accorder, soit ils ont peur, bien sûr, du chaos que ça peut amener. Vous savez, des élèves dans une salle ça peut parfois faire un peu de chahut. Donc ils ont peut-être peur de ça et ils auraient besoin d'un autre surveillant pour surveiller ça. Je ne sais pas, vous voyez c'est... dans leur tête j'imagine qu'ils se disent que ça engendre beaucoup d'autres dépenses ou beaucoup d'autres initiatives à prendre, donc c'est pour ça qu'ils refusent à mon avis. » (James)

Pareillement, les jeunes expriment un sentiment **d'instrumentalisation** de la participation des élèves (notamment par les commissaires). Un désarroi ou une méfiance s'installe chez eux à partir du moment où ils se sentent manipulés et utilisés à des fins qui ne sont pas toujours nécessairement les leurs.

« ... j'étais très fâchée cette fois-là. On nous a dit : 'la Commission scolaire fait un colloque telle date, telle date. On aimerait ça que les jeunes soient là, que les jeunes participent, que ça soit vraiment le fun'. Et, je me souviens c'était ma photo de finissante cette journée-là, et j'étais avec un autre président des conseils des élèves et on était arrivé en taxi les deux en même temps parce qu'on avait notre photo de finissant, et il y a juste une dame qu'on n'avait jamais vue qui nous accueille en disant 'vous êtes en retard', nous donne un chandail 'vous êtes bénévoles, vous allez aider avec les tâches'. J'étais tellement enragée. J'ai tellement trouvé que c'était une insulte à mon intelligence. Je me suis dit 'là, là, vous nous faites venir...'. Et là je le dis et je suis émotive là parce que j'étais comme 'vous nous dites qu'on va participer, que l'importance... que les jeunes c'est important, que vous voulez savoir notre avis, que vous pensez qu'on est important au débat, et vous nous faites venir pour qu'on soit bénévoles, c'est vraiment... nous utiliser en disant 'voilà, on implique nos jeunes dans notre colloque'...cette fois-là, j'étais extrêmement fâchée, je me suis extrêmement sentie instrumentalisée. Je trouvais qu'on nous utilisait comme pour attirer la sympathie des professeurs. » (Geneviève)

Les jeunes mettent également de l'avant l'existence et la lourdeur de la **bureaucratie** dans l'approbation des projets et l'attribution de moyens de financement. Cette lourdeur empêche souvent la réalisation des projets.

« ... Je trouvais que... j'ai beaucoup d'ambition dans tout ce que je fais et je trouvais qu'au secondaire, surtout dans une école publique, des fois il y a tellement de bureaucratie, c'est tellement compliqué aller chercher du budget ou du financement, c'est tellement compliqué, des fois on a un surplus dans un tel

budget, mais on ne veut pas le déplacer ailleurs, parce que la commission scolaire réserve ce budget-là à quelque chose d'autre. » (Geneviève)

« On avait, chaque année, une journée des jeunes commissaires ok? Et finalement c'est une journée d'échange des commissaires et tout. C'est intéressant, j'ai eu des belles discussions et tout, mais ensuite ça n'amenait vraiment pas à des changements concrets ou rien, là. Puis je ne peux pas dire j'ai appris tant de choses. C'était intéressant, mais tu sais on jasait de trucs qui seraient bien dans l'école, mais ça ne menait pas à des trucs concrets » (Nicolas)

« Ben c'est ça, comme je disais je pense que c'est tout le côté procédural et... tu sais, je trouvais qu'on perdait beaucoup de temps avec ça. Des fois j'avais le sentiment qu'on n'avait pas exprimé de grandes idées, mais qu'on avait... que ça avait été vraiment une espèce de party de procédures, là » (Simon)

Enfin, les jeunes constatent des contradictions qu'ils jugent être de l'hypocrisie. Ils expriment une certaine frustration et une déception à l'égard du discours de la direction des écoles ou des commissaires qui prônent l'importance de la participation active des jeunes, alors que leur rôle est parfois perçu comme étant inutile ou accessoire tel qu'en témoignent les extraits de verbatim de certains interviewés. Ces contradictions sont quelquefois interprétées par les jeunes comme étant des obstacles à l'acquisition d'un poids décisionnel réel. Elles sont très souvent vécues comme une désillusion.

« ...Il faut en prendre et en laisser, mais ça m'a aussi un peu désillusionné là, dans le sens où ça m'a permis de voir que... mais aussi, en même temps, d'être plus... finalement, quand je vois quelqu'un qui parle, ou quand je vois, à mettons, une direction qui dit 'ah oui, nous les projets on aime ça, on veut collaborer et tout', je suis capable de voir qu'il n'y a pas juste du vrai là-dedans. Donc ça m'a permis, tu sais... peut-être que je le suis devenu un peu aussi là, mais comme de comprendre un peu c'est quoi l'hypocrisie des gens-là... » (Nicolas)

« C'était comme... tu sais elle (une commissaire) n'avait aucun lien dans Prends ta Place et ce n'était pas pour intégrer les élèves c'était vraiment... c'était pour elle-même et les autres Commissaires... tu sais... c'était un peu hypocrite parce que tu sais elle prônait que c'était injuste qu'est-ce que le gouvernement faisait, ça fait que nous on y croyait vraiment, tu sais on est plus crédule que toutes les personnes. » (Pierre)

« Alors bref, oui, c'est une fois où je me suis sentie instrumentalisée vraiment. C'est pas arrivé souvent, sinon, parce que je pense que directement on travaillait avec des gens qui avaient vraiment à cœur la gouvernance étudiante et la démocratie dans les écoles et l'implication des jeunes. Mais je pense qu'à d'autres niveaux, genre l'échelle hiérarchique à la commission scolaire il y en a qui ne nous voyaient pas comme ça. » (Geneviève)

« ...Mais on est allé assister à une Assemblée Nationale et on a été nommé et tout, mais tu sais c'était comme... on ne comprenait pas genre, on pensait avoir une audience... un rendez-vous avec un député, là, je ne sais plus c'est lequel là tu sais genre... mais tu sais, même genre le Ministre de l'Éducation genre il était comme... il nous regardait même pas là genre... écoute, on s'est comme... en fait, c'est même... c'est ça, on devait avoir, nous, l'entretien avec le ministre, mais genre c'est la présidente de la commission scolaire qui est allée à notre place genre, elle a fait comme 'ah, je vais y aller tu sais' (...)... je vais y aller finalement. » (Andrée)

Rôle des intervenants du Forum jeunesse de l'île de Montréal

Pour le FJÎM, il est important d'outiller les jeunes dans le fonctionnement de la démocratie, tout comme de les accompagner dans la mise en œuvre concrète de ces apprentissages. Il est ainsi important de connaître comment les jeunes évaluent les activités de formation et d'accompagnement élaborées et déployées par les intervenants à cette fin. Alors qu'ils se prononcent peu sur les formations reçues, c'est le rôle des intervenants en tant que facilitateurs qui semble influencer beaucoup leur engagement. Ce rôle répond plus concrètement à l'objectif du programme qui est celui de sensibiliser les jeunes et le personnel aux processus démocratiques.

Formations

Les formations offertes par le FJÎM sont en général reçues de manière positive par les jeunes. Elles s'avèrent importantes dans les démarches préparatoires à la participation des jeunes à l'assemblée des élèves de la commission scolaire.

« Avec le Forum... en tout cas, il y avait plusieurs formations que j'avais eu l'occasion de prendre et ça faisait en sorte que je savais un petit peu plus dans quoi je m'étais embarqué, et ça c'était pas mal précieux comme connaissance parce que... plus que j'en apprenais plus que je savais... Plus que je comprenais que je ne savais pas trop dans quoi je m'étais embarqué, mais j'aimais ça. » (Luc)

Toutefois, ces formations ne sont pas toujours perçues comme étant très utiles et, dans quelques cas, pas suffisamment critiques ou radicales, n'allant pas au-delà des idées ou des projets qui font consensus dans le milieu scolaire.

« Mais, en fait, le gros problème à ces formations-là c'est qu'elles sont très bien-pensantes. Tu sais, c'est comme 'engagez-vous, ça va être le fun et tout' et c'est très bien. C'est très bien quand t'es encore dans ta phase où t'es naïf et que tu penses que tu vas changer le monde. Le problème c'est que, on s'entend qu'elles ne sont pas faites pour être subversives ces formations-là. Tu sais, on ne va pas t'apprendre à apprendre la loi sur l'instruction publique par cœur parce que ta

direction elle va briser plein de... elle va manipuler cette loi, elle va briser certains aspects de cette loi, et tu peux t'en servir pour te protéger. On ne va jamais t'apprendre ça, parce qu'idéalement, ça ne devrait pas fonctionner comme ça, tu sais? » (Nicolas)

Le rôle des intervenants

Comme mentionné, le rôle des intervenants semble être crucial à plus d'un titre. Ces derniers marquent de diverses manières et à différents moments la trajectoire de participation des jeunes. Les intervenants jouent un rôle clé dans l'acquisition de nouvelles connaissances pratiques ou techniques des jeunes. Ils développent de nouvelles **sensibilisations à des enjeux sociaux** peu connus des élèves jusqu'au moment de leur intervention.

« Il m'a beaucoup plus sensibilisé à l'engagement social, à l'engagement au niveau environnemental. J'ai fait des choses avec Jérémy que je n'aurais jamais pensé faire avant. Par exemple, j'ai participé à une corvée de nettoyage du ruisseau Bouchard à Dorval. Je m'étais jamais considérée comme une militante environnementale, mais... je me considère toujours pas comme une militante environnementale mais on vit au 21e siècle, ça fait que va falloir tous qu'on s'implique au niveau environnemental, un moment donné, si on ne veut pas tous mourir bientôt. Donc oui, c'est des personnes qui ont beaucoup influencé mon... pas mon parcours mais qui je suis et mon niveau de sensibilisation à différentes causes aussi. » (Geneviève)

« Ben, c'est lui qui nous avait donné la... ce gars-là (Jérémy) il était comme tellement... ben il l'est sûrement encore, mais il est tellement actif, proactif... genre il nous donnait des formations sur le développement durable, et il était vraiment capable de te parler de ses plans pour les prochaines années et tout ça. Il avait fait créer son propre poste de genre... de comme de conseiller en développement durable à la commission scolaire parce qu'il n'y en avait pas avant... il était très, très... tu lui envoyais un courriel et il répondait l'heure... comme je me suis inspiré... » (Luc)

Également, les efforts de **soutien** de la part des intervenants sont déterminants pour deux raisons. D'une part, ils contribuent à **motiver** les jeunes à s'engager et d'autre part, ils deviennent des **modèles** et des personnes-ressources en ce qu'ils jouent le rôle de **facilitateurs** face aux défis de l'engagement.

« Et puis... Oui elles m'ont beaucoup influencé. Je vous dirais que Martine (une intervenante du FJÎM) c'est plus un modèle, dans le sens que j'ai déjà jasé avec elle, et je me dis 'wow, cette fille-là était inspirante, ça c'est une des personnes que je trouve vraiment inspirante'. » (Geneviève)

« Je ne sais pas, peut-être je ne savais pas que je pouvais socialiser autant facilement. Par contre, par exemple, Martine me disait que j'avais un esprit de leader, puis moi je te dis, j'aime bien ça » (Pierre)

« Oui, j'ai texté Jérémy (un intervenant scolaire), je suis juste comme 'bon, voilà je ne suis pas venu au conseil... voilà pourquoi, voilà pourquoi, voilà pourquoi...' là il est comme 'non, il n'y a pas de problème, tant que tu continues de faire de la bonne job' là je suis juste comme 'ok'... moi j'adore Jérémy... là il est comme 'ok, c'est bon, continue à faire de la bonne job...' et je suis juste comme 'ok, c'est beau' » (Emmanuel)

« On était bien encadrés, Jérémy était toujours là, toujours joyeux, toujours disponible, et c'était vraiment quelqu'un qui m'a marquée, en fait, pour tout ce qui... en quoi il croyait, de la façon dont il faisait les choses et tout (...) Il partageait beaucoup d'expériences et il nous inspirait. C'était vraiment comme quelque chose qui m'a vraiment intéressé, et ça s'est super bien passé avec lui. » (Abida)

Les jeunes valorisent aussi le rôle-conseil ou le "coaching" des intervenants dans le développement de **stratégies politiques** leur permettant d'amplifier leur voix, de transmettre la voix des élèves de manière plus directe face aux autres acteurs dans le système scolaire. Quelques-uns vivent cet accompagnement comme une sorte de « **garantie** » afin que leur voix puisse être entendue.

« Donc dans l'école, vraiment, on a... quand on est seul, ou même quand on est 2 membres du conseil étudiant on a une voix qui est très faible. Même quand on a autant de monde qui nous suit derrière nous. Mais dans la table unifiée des conseils d'élèves, dans la commission scolaire, on a une plus grande voix, bien sûr, vu qu'on a Jérémy. On a Jérémy qui est... qui nous soutient beaucoup. Donc il permet quand même de transmettre notre voix d'une manière plus amplifiée [...] C'est vraiment grâce à lui que j'ai pu même continuer dans l'année d'après, parce que je savais que j'allais le revoir et qu'on allait discuter un peu. C'était vraiment un ami très proche et je m'entendais très bien avec lui. Donc j'ai continué. Donc là tu sais vraiment ça m'a donné beaucoup de... ça m'a donné cette envie-là de continuer dans le conseil étudiant parce que j'avais l'impression qu'on avait, pour une fois, une parole qui tenait debout et qui avait de la force » (James)

« Je pense que Jérémy, ou en tout cas la personne qui occupe son poste, et Martine sont essentiels au niveau de la table unifiée des conseils des élèves...Parce qu'ils soutiennent la structure et sans eux il n'en existerait pas. Et je sais qu'eux et d'autres personnes à la commission scolaire se battent extrêmement fort pour garder cette structure-là en place parce que je sais qu'il y en a beaucoup qui sont sceptiques par rapport à l'engagement étudiant. Mais, dans les écoles, je pense que, au niveau de chaque école, il y a quand même un conseil étudiant qui se tient et qui est très fort et qui... même sans Jérémy ou

Martine, il tiendrait, c'est juste qu'il n'y aurait pas de cohésion entre les différentes écoles. » (Geneviève)

Les habiletés et les compétences acquises

Désormais, il devient évident que les participants disposent d'un ensemble d'apprentissages variés du fait d'avoir pris part aux assemblées des élèves de la commission scolaire. Les jeunes ont acquis des connaissances, des compétences et des aptitudes dans leur trajectoire citoyenne qu'ils pourront mettre éventuellement à profit dans la collectivité, tel que souhaité par les institutions impliquées.

En guise de synthèse, nous illustrons dans le tableau suivant les divers apprentissages acquis par les jeunes comme des résultats directs ou indirects de leur participation aux instances délibératives des commissions scolaires.

Figure 4.1 : Tableau des apprentissages

Savoir <i>Connaissances</i>	Savoir-faire <i>Compétences</i>	Savoir-être <i>Aptitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Le code Morin et autres procédures d'assemblée • La loi sur l'instruction publique (connaissance partielle) • Le fonctionnement interne de la commission scolaire • La gestion des écoles par la commission scolaire • Les enjeux sociaux des autres écoles • Les enjeux sociaux plus larges tels que la protection de l'environnement et le développement durable 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole en public • Présenter des projets • Respecter des codes de fonctionnement démocratique • Mettre en pratique les codes de fonctionnement démocratique • Fabriquer du consensus • Travailler en équipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomatie • Confiance en soi • Gestion des conflits • Habileté de négociation • Habileté à surmonter des défis • Aptitude à composer avec les émotions • Articulation d'un discours politique • Mesurer les pour et les contres d'une action politique

Munis, ne serait-ce que partiellement, de ces apprentissages et de l'expérience de participation dans les structures de concertation des commissions scolaires, les jeunes sont mieux outillés pour affronter l'épreuve du politique.

Apprentissage de la remise en question radicale

À ce titre, nous soulignons ici une initiative de quelques jeunes qui nous semble très significative en ce qu'elle dépasse les frontières des deux assemblées à l'étude et qu'elle démontre une mise en pratique des connaissances acquises lors de leurs passages dans les conseils des élèves et les assemblées des élèves. Il s'agit de la création de l'AMES, soit l'Association militante des élèves du secondaire. Cette initiative se situe, plus précisément, dans un type de participation par la contestation, c'est-à-dire une remise en question radicale de l'institution et du rôle des intervenants qui encadrent la participation des jeunes.

« Oui. Ben disons il y a beaucoup de facteurs, là, mais déjà je pense qu'il faudrait que les adultes nous fassent confiance...parce que j'ai l'impression que, justement, moi j'avais l'impression que toutes ces structures-là qu'on nous imposait c'était justement par peur, là, que ça prenne des tournures anarchiques et qui vont dans tous les sens, là...alors que je trouve que c'est ce qui caractérise la jeunesse, et je veux dire on est jeune, on est fou, on a des idées, on travaille avec notre cœur et avec nos tripes, et je veux dire je trouve que ça peut mener à

des choses bien plus grandes et plus belles que justement les structures qui souvent font qu'on finit par marcher sur des œufs, tu sais? » (Simon)

Dans le témoignage suivant, Pierre nous raconte ses motivations à créer un nouveau groupe d'élèves :

« Puis avec ça, aussi, moi je crois que cette partie-là, oui ça a été comme difficile, puis je n'ai pas aimé la façon, donc qu'ils nous ont traités comme, tu sais, si on est juste des petits politiciens, mais on ne l'est pas, tu sais on comprenait pas ça, puis là par la suite ça a mené quand même à ma propre radicalisation... j'ai quand même aimé, d'une part, parce qu'on... hors de ça tu sais on trouvait pas que les instances de la commission scolaire répondaient à nos besoins de, justement tu sais quand je disais 'réussite, recyclage, blah blah blah', c'est pour ça que je disais un peu plus ça, parce que la commission scolaire c'est plus ça. Et c'est normal vu que tu sais des mineurs et des élèves du secondaire ne peuvent pas tout faire qu'est-ce que nous on fait au collégial et peu importe... Mais donc, à partir de ça, moi et une autre personne d'une autre école qui m'a contacté on a créé une association militante indépendante de l'assemblée, sans adultes, sans... tu sais on n'est pas vraiment légitime, mais on a quand même eu des rencontres, on a quand même trouvé 21 écoles, on a quand même fait une manifestation... tu sais on a été dans les journaux... » (Pierre)

«.. parce qu'au secondaire 5 on avait formé une sorte... plein d'écoles montréalaises on avait formé une sorte d'association étudiante des élèves du secondaire et, ça n'avait rien d'officiel. Non, ce n'était même pas l'association étudiante de la commission scolaire parce qu'on n'avait pas pu faire trop de choses avec ça...

I : Et avec qui t'as démarré ça?

Nicolas : C'est les élèves de l'école X qui étaient comme... qui nous ont approchés pour faire 'hey, tu sais on veut faire quelque chose pour militer contre l'austérité et tout...' et là, tu sais on s'est tous... ça a commencé, on s'est rencontré genre à 15 dans le sous-sol d'une des personnes, et à la fin on était quand même rendu genre... je pense qu'on avait au moins une bonne quinzaine d'écoles facilement.

I : Ah oui? Ok.

Nicolas : ... Puis on est plusieurs écoles, on fait la grève, on s'est organisé. On n'avait absolument rien d'officiel. C'était vraiment juste vraiment on se coordonnait entre nous, mais on a quand même fait de très belles, c'était spontané, c'était wow.

I : Comme quoi des très belles choses? Des actions concrètes?

Nicolas : De un, on a organisé nos grèves, de deux on a fait des appels au bureau de Couillard, mais... tu sais à répétition pour le harceler. On lui envoyait plein de photocopies et... en tout cas mais c'est ça.

I : Et ça a donné quelque chose à part que...

Nicolas : Non, mais le fait qu'on ait fait la grève ça a sûrement pas donné grande chose, tu sais ça n'a pas influencé la chose, mais sur le principe ça a quand même rassemblé beaucoup de gens. Ça a montré quand même notre opposition. Bon, c'est sûr qu'on n'a pas une méga... on s'est fait une manifestation à la fin.

I : Et toi, t'avais quel rôle au sein de cette organisation informelle de jeunes du secondaire?

Nicolas : En fait c'était très... c'était vraiment horizontal. C'est-à-dire qu'on avait un exécutif qui changeait chaque semaine. Et en fait, la seule job de l'exécutif c'était d'organiser la prochaine rencontre...

I : Ah, ok. Et comment ça s'appelle...

Nicolas : ... et de répondre aux questions sur Facebook et tout qu'on avait, on « message » et tout. C'était l'AMES » (Nicolas)

Tout se passe comme si la contestation ressentie par quelques jeunes répond au constat d'un « **manque de confiance** » des autorités hiérarchiques vis-à-vis d'eux. De ce fait, la création de l'AMES témoigne d'une stratégie qui leur permet de faire **preuve d'autonomie**, voire de plus de radicalité. Les jeunes démontrent de cette manière qu'ils ont pu créer une organisation unique caractérisée par **l'horizontalité** des rapports entre les membres. C'est, dans le fond, une manière authentique de composer avec les contradictions mentionnées antérieurement.

Bilan et recommandations

Le bilan de cette recherche est présenté en deux sections : 1) une analyse en fonction de nos objectifs généraux de recherche et 2) une analyse évaluative de chacun des objectifs du modèle logique.

Analyse générale

Avant d'avoir une visée évaluative, l'objectif général de cette recherche consistait à comprendre les retombées du FJÎM et de l'initiative *Prends ta place à l'école* 1) sur la trajectoire des jeunes qu'il a formés au cours des dernières années ; et 2) sur la répercussion que prend cette relève dans la société civile.

Or, comprendre la portée qu'ont eu des programmes et des interventions destinés aux jeunes sur leur vie représente un défi. Quelles sont les répercussions à plus long terme qu'ont eu des expériences comme la participation aux assemblées d'élèves et au programme *Prends ta place à l'école*? Comment celle-ci a influencé leurs parcours de vie? Voilà les questions principales qui guidaient les entretiens que nous avons faits avec des jeunes. Pour y répondre, nous avons rencontré des jeunes qui avaient un regard rétrospectif sur leurs expériences participatives. En effet, plusieurs interviewés avaient quitté l'école secondaire depuis plus de 3 ans et pouvaient comparer leurs expériences de participation vécues à l'école secondaire à celles vécues ultérieurement au cégep, à l'université ou dans leurs milieux de vie respectifs.

Les expériences humaines sont si complexes, qu'il est difficile d'isoler les effets d'une intervention ou d'un programme sur le parcours de vie des jeunes. En effet, est-ce le programme *Prends ta place*, le milieu de socialisation familiale ou l'expérience de la politique étudiante, prise plus globalement, qui a influencé le parcours des jeunes? Nous ne pouvons pas isoler les effets respectifs de ces éléments, mais nous observons que les expériences vécues par les jeunes au sein des assemblées d'élèves à travers le programme *Prends ta place* ont été marquantes dans leur parcours. Ils nous l'ont dit directement en entrevue. Nous pouvons également observer que les apprentissages ou les relations établies lors de leurs expériences les ont aidés pour s'engager socialement ultérieurement dans leur vie, mais aussi pour faire des choix de carrière ou pour trouver du travail.

La plupart des jeunes interviewés sont restés engagés dans le milieu de la politique étudiante ou dans des organisations communautaires. Pour certains, cet engagement s'inscrivait dans une continuité, c'est-à-dire qu'ils vivent dans une famille où des adultes sont engagés dans leurs milieux (église, communautés, milieu syndical, bénévolat, etc.) et ils ont poursuivi leur participation tout au long de leurs études secondaires et postsecondaires. Pour ces jeunes, le FJÎM a permis de consolider des connaissances, d'acquérir des outils qu'ils ont exploités (loi sur l'instruction publique, structure de la commission scolaire, organisation de réunion, réseaux d'influences).

Pour d'autres, l'expérience de démocratie représentative et le soutien du FJÎM représentent une ouverture sur l'univers du politique. Cette opportunité représente une expérience d'intégration au système de gouvernance scolaire et plus largement à la culture démocratique québécoise pour plusieurs jeunes qui sont immigrants ou enfants d'immigrants. En effet, les jeunes rencontrés proviennent d'origines ethniques diverses à l'image de la population de l'île de Montréal. Le rôle des intervenants en milieu scolaire et du FJÎM prend ici toute son importance, car ils sont des vecteurs de valeurs et de pratiques démocratiques.

Le programme de formation offert par le FJÎM permet également de niveler les inégalités qui existent entre les jeunes, puisqu'ils proviennent de milieux socioéconomiques différents. Ils ont des ressources symboliques très diversifiées, les ressources symboliques ou le capital culturel représentent des savoirs issus de la socialisation qui nous informent sur les façons d'être et de faire dans certaines situations d'interactions. Par exemple, les jeunes qui ont des parents universitaires engagés dans leur syndicat ont accès à des informations sur la démocratie, le changement social, les modes de fonctionnement (élections, assemblées, les types de discours et d'interaction entre les syndiqués), qu'un adolescent nouvellement arrivé n'a probablement pas. Le fait de participer à un programme de formation permet aux jeunes de développer un langage et une expérience commune.

Nous observons que l'expérience de ces jeunes au sein des assemblées d'élèves est transformatrice, car ils l'identifient comme la période la plus marquante de leur vie et l'engagement social et politique le plus significatif. Cette réponse est particulièrement révélatrice de la bouche des représentants élus dans des associations étudiantes à l'université ou au cégep au

moment de l'entretien. Cette expérience a été, pour l'ensemble des jeunes, l'occasion de rencontrer des adultes qui sont devenus des mentors, des personnes engagées et inspirantes.

L'expérience des assemblées et du programme *Prends ta place* a permis aux jeunes de développer un fort capital social, c'est-à-dire un réseau de personnes par qui des informations, de l'aide et du soutien circulent. Ils ont développé des réseaux d'amitiés et de connaissances avec des pairs habités par un désir de justice, de changement social, d'idéaux démocratiques. Des jeunes, comme eux, qui ont le désir de participer activement à la société et à la politique. Pour plusieurs, ce réseautage a été bénéfique et ressourçant plusieurs années après la fin de leur passage à l'école secondaire. Ils se réfèrent à ce réseau pour trouver des emplois ou développer des projets.

En bref, l'expérience de ces jeunes a été enrichissante plusieurs années après leur passage au sein du programme *Prends ta place*. Comme nous l'avons expliqué dans la deuxième section du rapport, nous avons toutefois été étonnés de constater l'importance que prend l'épreuve du politique dans leurs récits et leur trajectoire de participation. L'expérience politique comporte toujours une forme de violence symbolique, mais nous n'avions pas imaginé à quel point celle-ci avait affecté les jeunes qui, pour l'une des premières fois de leur vie, vivaient des situations de tensions dans le cadre d'une institution sociale. Il s'agissait, pour eux, d'un choc avec la réalité du politique. En effet, la démocratie, plus précisément la démocratie représentative est présentée de façon formelle aux jeunes, c'est-à-dire sous l'angle de son fonctionnement. Or, le politique comporte intrinsèquement un élément de violence symbolique, c'est-à-dire de conflits d'idées et de valeurs (Braud, 1993). Il s'agit d'un aspect qui est peut-être moins analysé, mais qui est au cœur de l'expérience démocratique et politique. Peut-être s'agirait-il d'un élément à aborder avec les jeunes?

Dans le cadre des assemblées d'élèves, le politique se traduit à travers des prises de décisions, des rapports de pouvoir à propos d'intérêts, de positions publiques et des interactions avec les groupes qui les défendent. En l'occurrence, les jeunes ont vécu plusieurs violences symboliques liées aux impératifs de la contrainte sociale propre au milieu scolaire, aux relations hiérarchiques avec les adultes et entre les adultes d'une même organisation. Ils ont été au cœur de luttes d'intérêts entre différents acteurs (décideurs, média, intervenants). Ils ont été confrontés aux ambiguïtés des prises de paroles et des décisions communes. Ils ont, d'une certaine

façon, été exposés aux dimensions conflictuelles des enjeux proprement politiques qui sont le plus souvent neutralisés dans le cadre scolaire afin de procurer aux jeunes un espace sécuritaire d'expérimentations sociales.

- La plupart des jeunes qui ont participé à *Prends ta place à l'école* demeurent engagés dans leur milieu après leur sortie du secondaire.
- *Prends ta place à l'école* représente une expérience d'intégration à la démocratie et à la culture participative québécoise pour les jeunes immigrants ou enfants d'immigrants.
- Les jeunes ont développé leur capital social, le réseau qu'ils ont développé leur a permis de développer des projets personnels ou collectifs à l'extérieur de l'école.
- L'épreuve du politique leur a permis de développer des habiletés qu'ils utilisent désormais dans leur vie quotidienne. Ils ont développé des connaissances sur le fonctionnement des instances représentatives et sur les savoirs être en contexte de tensions.

En d'autres termes, ils ont non seulement fait l'expérience de la démocratie comme forme sociale, mais ils ont pris part au politique. Cet apprentissage est sans égal, car ils ont développé une connaissance « expérientielle » des enjeux de la démocratie représentative. À ce titre, le rôle du FJÎM, en tant qu'acteur extérieur à la hiérarchie scolaire, a été crucial non seulement pour médier les expériences auprès des jeunes, mais aussi pour valider leurs expériences toutes singulières.

Analyse évaluative

Dans la prochaine section, nous reprenons chacun des objectifs du modèle logique. Le modèle logique a été construit en fonction des informations disponibles sur le site web du FJÎM et sur les documents officiels de l'organisation.

Objectif 1 : Sensibiliser les élèves et le personnel éducatif au processus électoral et au sens de la démocratie

L'objectif est partiellement atteint. Précisons que le programme *Prends ta place à l'école* rejoint principalement les élèves participant à l'assemblée d'élèves mêmes si certaines activités comme la Journée d'accueil et de mobilisation de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys

s'adressent à l'ensemble des élèves élus au sein des conseils. Il serait plus juste de clarifier l'objectif en précisant que le FJÎM a pour objectif de sensibiliser les élèves élus au processus électoral à l'échelle de la commission scolaire.

L'objectif de rejoindre le personnel éducatif est partiellement atteint. Plusieurs jeunes nous racontent certaines difficultés à transférer les connaissances acquises au sein des assemblés au sein de leurs écoles respectives. Il y a notamment de la résistance de la part de certaines directions d'école ou de certains enseignants ou intervenants. Les membres du personnel administratif des écoles ne sont pas atteints par les interventions du FJÎM.

Objectif 2 : Encourager les élèves à participer à la démocratie de leur école et de leur commission scolaire

L'objectif est atteint, car les activités et le coaching qu'offrent les intervenants s'organisent principalement autour de cet objectif. Il est toutefois très ambigu. En effet, le mot « encourage » désigne autant une activité de mobilisation que de soutien.

Nous pensons que cet objectif ne rend pas justice à la complexité et à la diversité des services offerts par l'entremise du programme *Prends ta place*. Premièrement, le FJÎM non seulement encourage, mais **soutient** plus précisément la participation démocratique des jeunes.

Deuxièmement, le FJÎM soutient deux sortes de participation démocratique. Il soutient la participation à la **démocratie représentative** par le soutien et la formation offerte sur la structure organisationnelle et les rôles et responsabilité des élus et des non-élus au sein de la gouvernance scolaire. Il soutient également la **démocratie participative** qui consiste à proposer des projets, à mobiliser des citoyens (les élèves non-élus) et à influencer des décisions en dehors du vote. Plusieurs utilisent le terme « participation citoyenne » pour désigner ce genre de pratique en contexte démocratique.

Nous recommandons de reformuler cet objectif en précisant le terme « encourager » et en intégrant les notions de démocratie représentative et participative.

Objectif 3 : Permettre aux élèves de prendre part au débat public

L'objectif est partiellement atteint. En participant aux assemblées, les jeunes ont la possibilité de prendre part au débat public. Ils ne le font pas tous. Il serait intéressant de renforcer

les capacités des élus pour mobiliser et consulter les jeunes qu'ils représentent au sein de leur commission scolaire. Cette consultation donnerait davantage d'appui aux positions des élus et il s'agirait d'une belle occasion pour inclure le personnel de l'école et pratiquer la démocratie participative. Par exemple, si les jeunes proposent un projet de politique alimentaire à l'assemblée, il serait intéressant de renforcer la participation du personnel des écoles pour soutenir la consultation. De cette façon, le personnel de l'école est partie prenante des activités de l'assemblée et il y a possibilité de mobilisation des étudiants autour d'un débat public.

Objectif 4 : Clarifier le rôle du conseil d'élèves et de ses membres

L'objectif est atteint. Plusieurs activités du FJÎM consistent à clarifier les rôles de chacun des acteurs de la commission scolaire. Les jeunes rencontrés ont une bonne connaissance théorique et pratique de leurs rôles au sein de l'organisation.

Objectif 5: Développer chez les jeunes élus des habiletés de travail

Cet objectif est partiellement atteint. La plupart des jeunes disent avoir développé plusieurs habiletés de travail, mais ils soulignent tous leur impuissance devant l'« épreuve du politique » plus particulièrement les situations conflictuelles et émotives. Nous recommandons de considérer la communication et la gestion des émotions comme des habiletés à développer. Il serait également intéressant de consulter les élèves en cours d'année pour cibler leur besoin en formation et en coaching.

Objectif 6: Permettre aux élèves de jouer un rôle au sein de la commission scolaire

L'objectif est partiellement atteint. Cet objectif comporte deux acteurs : les jeunes et les membres de la commission scolaire. Puisque les membres de la commission scolaire nommons entre autres les parents, le syndicat des enseignants et les membres de la direction ne sont pas tous sensibilisés à la participation des jeunes, il n'est pas toujours facile pour les jeunes de sentir qu'ils y jouent un rôle. Un seul jeune rencontré a eu l'impression de jouer un rôle à cette échelle, les autres ont plutôt eu l'impression d'être instrumentalisés ou invisibilisés. Nous recommandons une sensibilisation de la structure des assemblées et du rôle des élèves auprès des autres acteurs.

Figure 5.1 : Tableau des objectifs

Objectif	Niveau d'atteinte	Recommandation
Sensibiliser les élèves et le personnel éducatif au processus électoral et au sens de la démocratie	Partiellement atteint	Sensibiliser davantage le personnel éducatif
Encourager les élèves à participer à la démocratie de leur école et de leur commission scolaire	Partiellement atteint	Reformuler l'objectif et intégrer la notion de démocratie participative
Permettre aux élèves de prendre part au débat public	atteint	
Clarifier le rôle du conseil d'élèves et de ses membres	atteint	
Développer chez les jeunes élus des habiletés de travail	Partiellement atteint	Offrir de la formation sur les émotions et le conflit Permettre aux jeunes de choisir leur formation
Permettre aux élèves de jouer un rôle au sein de la commission scolaire	Partiellement atteint	Sensibiliser les différents acteurs au rôle de l'assemblée

Recommandations générales

Nous recommandons la reformulation des objectifs 1 et 2 afin d'y intégrer la notion de démocratie participative. En effet, les intervenants du FJÎM en soutenant les projets des assemblées sont parties prenantes de projet de démocratie participative.

Nous encourageons une meilleure communication des objectifs du FJÎM et du rôle des assemblées d'élèves aux directions scolaires afin d'éviter les tensions entre les différents représentants du personnel scolaire.

Nous recommandons une évaluation du programme dans 4 ans afin de reconsidérer les objectifs du programme et leur influence sur les jeunes.

Bibliographie

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Braud, P. (1993). La violence politique : repères et problèmes. *Cultures & Conflits*, (09-10). <https://doi.org/10.4000/conflits.406>
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (s. d.). *Comité étudiants*, Consulté 13 février 2017 à l'adresse <http://csdm.ca/csdm/structure-et-comites/comite-etudiants/>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, (sans date), « Le conseil des élèves », dans Comités de parents et plateformes d'implication, Consulté 13 février 2017 à l'adresse <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/comite-parents-implication.aspx>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (s. d.), «Des parents et des citoyens engagés» dans Comités de parents et plateformes d'implication, Consulté 13 février 2017 à l'adresse <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/comite-parents-implication.aspx>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Ferraris, F. (2 août 2014a). « Une jurisprudence créative », *Le Devoir*, en ligne, <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/414979/une-jurisprudence-creative>, consulté le 7 octobre 2014.
- Ferraris, F. (2 août 2014b). « Rebâtir les ponts », *Le Devoir*, en ligne, <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/414981/rebatir-des-ponts>, consulté le 7 octobre 2014.
- Ferraris, F. (2 août 2014c). « Voyage au coeur de la citoyenneté active », *Le Devoir*, en ligne, <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/414969/citoyennete-active>, consulté le 7 octobre 2014
- Folie-Boivin, É. (15 août 2014). « Peut-on sauver le voisinage? Les anges-voisins de Patsy Van Roost ont une nouvelle mission ». *Le Devoir*. En ligne <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/415972/peut-on-sauver-le-voisinage>
- FJÎM. (sans date). Rôles et responsabilités.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gaudet, S., & Turcotte, M. (2013). Sommes-nous égaux devant l'«injonction» à participer? Analyse des ressources et des opportunités au cours de la vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 117–145.
- Katz, S. (2015). *Generation rising: the time of the Québec Student Spring*. Halifax ; Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Ng, S.-W. (2014). *Youth Civic Participation: Do Socialising Agents Matter?* *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(2), 121–131.
- Patrick, J.J. (2002) Political Socialisation of Youth: reconsideration of research on the civic development of elementary and secondary school students in the United States and abroad, *International Social Studies, Forum*, 2(1), 59-65.
- Prends ta place | Forum jeunesse de l'île de Montréal . (s. d.). Consulté 13 février 2017, à l'adresse <http://www.fjim.ca/projets/prends-ta-place/>

- Québec (Province), (2016), *Loi sur l'instruction publique*, Consulté 13 février 2017, à l'adresse <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Secrétariat à la Jeunesse (Québec), (2016), *Politique Québécoise à la Jeunesse 2030*, Consulté 13 février 2017, à l'adresse <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/politique/>
- Secrétariat à la Jeunesse (1998). *Plan d'action jeunesse, 1998-2001*. Québec: Gouvernement du Québec, Secrétariat à la jeunesse, Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration.
- St-Pierre Plamondon, P. (2014). *Les orphelins politiques: plaidoyer pour un renouveau du paysage politique québécois*. Montréal: Boréal.