

Apprendre la démocratie à l'école secondaire :  
Trajectoire de participation sociale et politique des adolescents

Alexandre Cournoyer

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
Dans le cadre des exigences du programme de  
Maîtrise ès arts en sociologie

École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Alexandre Cournoyer, Ottawa, Canada, 2019

## Avant-propos

Ayant complété ce projet de thèse après un parcours assez tortueux, je me permets la gourmandise d'une petite introspection. Je suis fier du travail accompli et j'espère que vous le trouverez au moins intéressant. Même si je suis très, très, soulagé qu'il soit finalement complété — ce sont littéralement les dernières lignes que j'écris dans cette thèse — je dois dire que j'ai beaucoup aimé le processus. Le travail de rédaction de thèse à la fois rigoureux, enrichissant et, ce serait malhonnête de ne pas l'admettre, un peu égoïste. Au fil de ce dernier, j'ai beaucoup appris, beaucoup grandi.

Je veux remercier mes parents, qui m'ont toujours soutenu dans mes études, depuis les plus élémentaires aux plus supérieures.

Merci également à mes collègues et amis du programme de maîtrise en sociologie, qui ont subi mes babillages incessants. Je ne m'attendais pas à trouver, aux études supérieures, un tel sentiment de communauté. Ils ont certainement relevé l'expérience de la maîtrise et je suis honoré d'avoir fait l'expérience de la « collégialité » avec eux.

Je tiens aussi remercier Stéphanie Gaudet pour sa direction exemplaire, son savoir-faire et ses conseils très précieux. Rencontrer Stéphanie et travailler avec elle, autant sur cette thèse que sur les autres projets de recherche auxquels j'ai contribué, a été un privilège. Je souhaite à toutes les personnes qui désirent poursuivre des études supérieures une aussi bonne direction.

J'aimerais, pour finir, remercier mon épouse. Son soutien inébranlable et sa patience infinie ont rendu la production de cette thèse possible. C'est presque impossible, en fait, de rendre compte pleinement de la profondeur de sa contribution à ce projet ou même ma vie en général. Elle a toujours une oreille attentive à mes angoisses, mais ne m'a jamais laissé m'y morfondre. C'est un numéro difficile, qu'elle a exécuté à la perfection.

En conséquence, je tiens à le lui dédier cette thèse.

Sandrine, merci pour tous.

## Résumé

La participation sociale et politique des jeunes demeure un phénomène important pour le maintien des sociétés démocratiques. Le constat du désengagement, qui semble dominer le discours public et scientifique depuis plusieurs années, suggère une crise démocratique sinon actuelle, au moins à venir. Or, peut-on vraiment conclure au désengagement de la jeunesse ? La participation électorale est-elle vraiment un indicateur suffisant pour appuyer une telle prédiction ?

Cette thèse cherche à mieux comprendre la trajectoire de participation sociale et politique des jeunes d'âge scolaire (de 12 à 17 ans) à l'école secondaire en répondant à la question suivante : « **Comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?** »

L'originalité de l'approche proposée par cette thèse pour répondre à cette question repose sur deux prémisses. Premièrement, que l'engagement politique et social doit être étudié comme un processus plutôt que comme une action ponctuelle. Deuxièmement, que les adolescents sont des acteurs politiques avant l'âge de la majorité et il est pertinent de s'intéresser à leurs activités.

Cette thèse offre deux principales contributions. D'abord, elle permet de mieux comprendre le processus de socialisation politique vécu pour les adolescents en milieu scolaire. Elle détaille le processus d'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire et le processus de subjectivation croissant des adolescents qui la vivent.

Ensuite, elle rend compte de l'expérience des adolescents au sein de structures démocratiques enchâssées aux institutions d'enseignement, comme les comités d'élèves et les tables de concertation. De plus, elle documente le fonctionnement interne de ces différentes instances et comment ces dernières s'arriment à l'institution scolaire en général.

## Abstract

Youth's social and political participation are recurring concerns for the continuation of democratic societies. As many consider youth increasingly disengaged—a perspective that's been dominating public and scientific discourse for many years—we've seen numerous prognostic of a democracy in crisis. However, can we really consider youth disengagement a reality? Is electoral participation a significant enough indicator to support such conclusions?

This thesis tries to better understand teenagers' social and political participation trajectories in high school by answering the following question: **“How do teenagers experience social and political participation in school environment?”**

The originality of my approach is based on two premises. First, that youth engagement should be considered as a process—as a series of choices and actions—and not as a single event. Youth's social and political participation should be understood as trajectories. Second, youths can act as political actors before the age of legal majority and their political activities are interesting to study.

This thesis makes two principal contributions. First, it allows us to better understand the political socialization process lived by teenagers in high school. Furthermore, it allows us to get a better idea of how education to citizenship takes place in high school, as well as the subjectivisation process lived by these teenagers.

Second, this thesis describes the experience of teenagers with democratic structures inserted into school environments, such as student councils and tables of consultations. What's more, it documents the workings of these structures and how they relate to the institution at large.

## Table des matières

Avant-propos .....	ii
Résumé .....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières .....	v
Introduction .....	1
Chapitre 1 : Comités des élèves et éducation à la démocratie .....	4
État des connaissances.....	7
Les comités d'élèves.....	7
Éducation à la citoyenneté .....	9
Cas à l'étude : les tables de concertation .....	14
Cadre conceptuel .....	17
Participation sociale et politique .....	17
Socialisation politique .....	20
Processus de subjectivation.....	21
Sous-questions de recherche .....	22
Trajectoire de participation « typique » .....	24
Chapitre 2 : Méthodologie .....	26
Objectifs .....	27
Les données.....	27
Principaux outils d'enquête.....	29
Entretiens.....	29
Calendrier de vie.....	30
Fiches sociodémographiques.....	30
Analyses.....	30

L'analyse verticale .....	31
L'analyse horizontale .....	32
L'analyse théorisante .....	33
Limites.....	34
Considérations éthiques .....	35
Chapitre 3 : Prélude à la mobilisation.....	36
Prédisposés à l'engagement .....	38
La participation, un privilège ? .....	45
Chapitre 4 : La mobilisation.....	47
Les agents mobilisateurs institutionnels.....	48
Les agents mobilisateurs interpersonnels.....	58
Chapitre 5 : Processus de socialisation politique et de subjectivation .....	64
De nouvelles motivations.....	65
L'acquisition de compétences.....	70
L'occasion d'agir.....	76
Chapitre 6 : L'épreuve politique.....	80
Tension entre les représentations de la citoyenneté.....	83
Tension entre les processus de socialisation politique et de subjectivation .....	87
Conclusion .....	97
Références bibliographiques.....	104

## Introduction

La participation sociale et politique<sup>1</sup> occupe une place relativement importante dans la conscience collective des démocraties. On la considère souvent comme la pièce maîtresse d'une démocratie vivante et dynamique : « Partout érigée en "impératif catégorique" de la citoyenneté, la participation dans les arènes institutionnelles prévues à cet effet fait l'objet d'une valorisation généralisée de la part d'autorités situées à différentes échelles. » (Goirand, 2013)

La participation sociale et politique des adolescents, qui représentent l'avenir de ces mêmes démocraties, est d'autant plus préoccupante. En effet, le sentiment populaire veut que les jeunes soient désengagés socialement et politiquement en comparaison avec leurs aînés. On considère donc que les démocraties modernes sont aux prises avec une sorte de crise de la participation, autant sociale que politique (Blais et Loewen, 2011 ; Flanagan et Levine, 2010 ; Ion et coll., 2005 ; Putnam, 2000). Il existe d'ailleurs une volonté politique manifeste de mobiliser la jeunesse.

Par exemple, dans son Programme d'action mondial pour la jeunesse (1996), l'ONU établit la « pleine et effective participation des jeunes à la vie de la société et à la prise de décisions » parmi les domaines d'activités prioritaires. En 2015, l'UNESCO a lancé son nouveau cadre d'action intégré, « Engager la jeunesse pour une paix durable », visant à soutenir « l'engagement civique des jeunes et leur participation à la consolidation de la paix » (UNESCO, 2015). La France (République française, 2010) et le Pays de Galles (gouvernement du Royaume-Uni, 2005) garantissent d'ailleurs aux jeunes fréquentant un établissement scolaire la formation d'un comité d'élèves.

Cette préoccupation est aussi bien présente au Québec. Dans les années 1990, les États généraux sur l'éducation débouchent, en 1998, sur le Plan d'action jeunesse 1998-2001, qui promettait aux jeunes, « tant aux niveaux local, régional que national, des lieux de participation aux mécanismes consultatifs et décisionnels » (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 1998). C'est ce qui donnera naissance, par exemple, aux différents forums jeunesse régionaux, qui ont pour mission de représenter les jeunes Québécois auprès de différentes instances régionales.

---

<sup>1</sup> Comme je le précise au chapitre 2, j'utilise ici le concept de *participation sociale et politique* pour tracer le portrait le plus complet possible. La notion d'*engagement* renvoie plutôt à un état d'esprit.

Le souci d'impliquer les jeunes Québécois demeure manifeste au fil des différents plans stratégiques : Plan d'action 2002-2005, « La jeunesse au cœur du Québec » (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 2002) ; Stratégie d'action jeunesse 2006-2009, « Pour une jeunesse engagée dans sa réussite » (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 2006) ; Stratégie d'action jeunesse 2009-2014, « Enrichir le Québec de sa relève » (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 2009). Notons que ces stratégies précisent et étendent les rôles et responsabilités des différents forums jeunesse régionaux, qui verront cependant leur financement être aboli en 2015.

En 2016, la Stratégie d'action jeunesse 2016-2021 (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 2016) reprend des thèmes similaires en créant l'axe « citoyenneté », qui vise à développer une jeunesse « engagée en faveur de la culture, de la communauté et de la société » (Québec, Secrétariat à la jeunesse, 2016). De plus, les écoles québécoises sont tenues par la *Loi sur l'instruction publique* de soutenir les activités d'un comité formé d'élèves élus au sein de leur établissement (Québec, 2016). Francis Dupuis-Déri (2006) souligne d'ailleurs la participation active du ministère de l'Éducation et du directeur général des élections du Québec au processus de formation et d'encadrement de ces comités. Cet investissement témoigne, à mon avis, de l'importance qu'accorde notre gouvernement à la formation des jeunes aux principes de la citoyenneté.

Or, en s'intéressant aux comités d'élèves québécois, on remarque d'abord qu'il existe peu de travaux scientifiques sur le sujet. Dans une recension des écrits publiée en 2014 par Catherine Pache-Hébert (Pache-Hébert, Jutras et Guay, 2014), seulement 3 des 24 textes concernaient les comités d'élèves québécois.

La présente thèse cherche justement à mieux comprendre la trajectoire de participation sociale et politique des adolescents (de 12 à 17 ans) en milieu scolaire. Plus précisément, je m'intéresse aux expériences vécues par les adolescents au sein de structures politiques de démocratie représentative, comme les comités d'élèves, les conseils d'établissement et les tables de concertation des commissions scolaires. Par l'entremise d'entrevues de type « récit de vie », je trace les grandes lignes de la trajectoire de participation des jeunes pour en découvrir les éléments importants. L'objectif est de répondre à la question suivante : **comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?**

Pour répondre à cette question, je m'intéresse au cas particulier des tables de concertation mises en place par deux commissions scolaires de la région de Montréal en collaboration avec le Forum jeunesse de l'île de Montréal. Dans la plupart des cas, les tables de

concertation sont conçues comme une extension des comités d'élèves : les personnes qui y siègent sont élues à partir du comité et agissent à travers lui. Ces tables sont créées dans le cadre du programme « Prends ta place à l'école », qui veut encourager les jeunes à participer à la démocratie scolaire et aux débats publics. Les élèves interagissent au sein de structures de concertation encadrées par un forum jeunesse — en plus des comités d'élèves de leur école — et participent à des formations qui leur permettent de développer certaines aptitudes civiles.

Le chapitre 1 vise à contextualiser la recherche à plusieurs niveaux. D'abord, sur le plan théorique, j'offrirai un bref tour d'horizon de la littérature existante à propos de la participation citoyenne, de l'éducation à la citoyenneté et des comités d'élèves. Ensuite, je décrirai le contexte particulier sur lequel porte l'essentiel de la recherche, soit la collaboration entre les commissions scolaires et le Forum jeunesse de l'île de Montréal pour la création des tables de concertation des élèves. Finalement, je présenterai les principaux concepts mobilisateurs utilisés dans l'analyse ainsi que les sous-questions de recherche qui guident ces concepts.

Le chapitre 2 présente la méthodologie et détaille les objectifs de recherche. J'ai recours à une méthode itérative fortement inspirée de la théorisation ancrée, qui me permet de détailler les différentes étapes du processus d'engagement à partir de 15 récits de vie. Les trois outils d'analyse utilisés dans le cadre de cette recherche — le calendrier de vie, l'entrevue de type « récit de vie » et la fiche sociodémographique — sont également détaillés. De plus, comme cette thèse s'appuie sur des données secondaires produites dans le cadre d'une recherche menée en 2016 et 2017 par Stéphanie Gaudet, en collaboration avec le Forum jeunesse de l'île de Montréal, les considérations éthiques de la recherche originale et de la présente thèse sont explorées.

Le chapitre 3, le premier des chapitres d'analyse, se concentre sur la période « avant l'engagement » ou « avant la mobilisation ». Il explore la situation de socialisation première des participants. Les trois chapitres d'analyse suivants — les chapitres 4, 5 et 6 — présentent les trois grands moments de la trajectoire de participation sociale et politique en milieu scolaire : la mobilisation, le processus de socialisation politique et l'épreuve politique. Ces trois séquences de participation sont détaillées grâce à l'analyse des différentes étapes de nos 15 récits de vie pour en ressortir les faits saillants.

En conclusion, je synthétise les réponses aux trois sous-questions de recherche présentées au premier chapitre, en plus de revenir sur les différentes limites de ce projet de thèse. À partir de ces dernières, je propose quelques pistes intéressantes en vue de recherches futures.

## Chapitre 1 : Comités des élèves et éducation à la démocratie

L'analyse de la participation sociale et politique se concentre souvent sur les formes de participation formelles, à plus forte raison sur la participation électorale. Puisque les formes de participation alternatives ne jouissent pas d'un encadrement institutionnel qui leur accorderait une certaine légitimité, elles sont souvent délaissées par les chercheurs en sciences sociales (Gaudet, 2012). Je crois qu'il en est de même pour la participation — surtout politique — des personnes mineures.

En effet, on semble moins s'intéresser aux expériences sociales et politiques qui ont lieu avant l'âge requis pour participer aux élections. Pour des raisons évidentes, on se concentre surtout sur la participation politique des plus de 18 ans, en ignorant les différentes activités de participation des mineurs. De plus, les auteurs qui s'intéressent à ces questions tendent à faire un constat négatif sur l'engagement de la population en général (Norris, 2002 ; Ion, 2005) et des adolescents en particulier (Blais et coll., 2004 ; Ion, 2005). On cite, par exemple, les taux de participation électorale des 18 à 35 ans en déclin depuis plus de 30 ans (Blais et Loewen, 2011). D'autres étudient la participation en termes d'adhésion à des organisations (Putnam, 1995, 2000, 2001). Dans les deux cas, on tend à conclure au désengagement des adolescents et des jeunes adultes. Généralement, ces derniers sont particulièrement étudiés parce qu'ils participent moins comparativement aux cohortes des mêmes groupes d'âge des générations précédentes. Cette faible participation est d'autant plus inquiétante pour l'avenir des démocraties, qui dépend de l'engagement des citoyens (Banaji, 2008).

Cependant, je crois que nous nous concentrons trop sur la participation électorale, ce qui nous limite de deux façons. Premièrement, persister dans cette voie nous oblige à ignorer les premières expériences de participation sociale et politique des personnes mineures, ce qui nous donne un portrait incomplet de l'engagement des jeunes. Deuxièmement, en nous concentrant sur l'activité formelle, nous ignorons les myriades de formes d'engagement moins apparentes, qui contribuent néanmoins à l'implication des personnes dans leur communauté.

Plusieurs auteurs considèrent d'ailleurs que la participation s'est transformée. Par exemple, les jeunes investissent des espaces plus informels, privilégiant des logiques de fonctionnement plus égalitaires et des structures horizontales (Ion, 2012). De plus, bien qu'ils semblent délaissé l'engagement formel, plusieurs jeunes citoyens participent de façon plus spontanée, distanciée et déterritorialisée que leurs aînés (Gaudet, 2012). Ces espaces et ces

modes de participation sont plus difficiles à cerner — et surtout à chiffrer —, mais ils existent néanmoins.

Cette tendance, dans les analyses scientifiques et les discours sociaux, à favoriser la participation formelle amène un autre problème. En effet, on tend à comprendre la participation comme une opposition entre les personnes qui participent et celles qui ne le font pas. On parle d'apathie ou encore de désengagement. Il y a les personnes engagées d'un côté et les non-engagées de l'autre, mais on fait peu de cas de celles qui se trouvent entre ces deux extrêmes. À l'instar de Mahéo, Dejaeghere et Stolle (2012), je crois qu'il est préférable de considérer la participation comme une pratique qui se déploie dans le temps plutôt que comme un ensemble d'actions ponctuelles. Ce faisant, nous pouvons également aborder les aspects plus implicites de la participation sociale et politique, comme la consommation de médias d'information ou les discussions politiques entre amis. Ce sont là certains des éléments que je tenterai d'inclure dans mes analyses.

Dans le cadre de cette thèse, je souhaite analyser la participation comme un processus ; une trajectoire qui se construit dans le temps. Plus particulièrement, je veux me concentrer sur la séquence de cette trajectoire qui se dessine avant d'atteindre l'âge de la majorité. Cette approche est particulièrement pertinente dans le cas des jeunes d'âge scolaire pour au moins deux raisons. Premièrement, le fait qu'ils n'ont pas accès au vote ne les empêche pas d'être engagés. Se concentrer sur le processus nous permet de mieux rendre compte de cet engagement dans différents espaces sociaux et diverses activités. Deuxièmement, se pencher sur ce segment de la trajectoire d'engagement nous permet de tracer un portrait plus complet de leurs trajectoires.

Aborder l'engagement comme un processus comporte un autre avantage non négligeable. Cette approche nous permet d'éviter de faire une analyse à partir de la catégorie « des jeunes » et d'accéder à la réalité sociale par l'entremise de leurs expériences individuelles. Les analyses qui reposent sur de grandes catégories (le genre, l'âge, la classe sociale) font ombrage aux subtilités du processus de participation. C'est le cas, par exemple, des analyses de Putnam (2000) qui inspirent depuis près de 20 ans les thèses du désengagement, en particulier celui des jeunes (Norris, 2002).

En 2000, Robert Putnam publie *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*, dans lequel il décrit l'inquiétant déclin de la vie associative des Américains et cherche à mieux l'expliquer. L'ouvrage défend l'idée que les individus passent de plus en plus de temps seuls, isolés, et que cette réalité a des effets négatifs sur la société en général. Cherchant à

expliquer ce déclin, il note « *that pressures of time and money, the disintegration of the family unit, and the rise of mass media and television have all contributed to the reduction of social capital. But the real culprit, he decides, is change over generations* » (Morrow et Scorgie-Porter, 2017).

Putnam suggère que le déclin de la vie associative commence avec les *baby-boomers*, autour des années 1960, qui seraient moins intéressés à l'engagement civil que leurs aînés. Ce désengagement de la jeunesse de génération en génération aurait des effets délétères importants sur les sociétés démocratiques. Le parallèle entre la thèse du désengagement mise de l'avant par Putnam dans *Bowling Alone* et celle qui prévaut aujourd'hui est assez évident.

En effet, le sentiment général veut que l'apathie et le désengagement des jeunes minent l'électorat et, ce faisant, la démocratie. L'an dernier, le *Journal de Montréal* publiait un article intitulé « Le vote des jeunes, qu'est-ce que ça donne ? » (*Journal de Montréal*, 2018), dans lequel on déplore le manque de participation des jeunes Québécois. La même année, Caroline Laberge se demandait, dans les pages du *Devoir* : « Ayant toujours exercé mon droit de vote depuis ma majorité et ayant le sentiment que mes camarades faisaient de même, je m'explique difficilement la statistique qui avance que seulement 40 % des 18-34 ans sont allés voter aux dernières élections provinciales. Ennui ? Désintérêt ? Cynisme ? Ignorance ? » (*Le Devoir*, 2018)

Cette inquiétude est partagée par certains auteurs (Ion, 2005 ; Ekman et Amnà, 2012), qui considèrent que les jeunes d'aujourd'hui (Blais et coll., 2004 ; Ion, 2005 ; Banaji, 2008) sont de moins en moins engagés politiquement et socialement, surtout comparativement à leurs aînés.

Cependant, « les jeunes » ne forment pas nécessairement un ensemble homogène. Ainsi, leurs trajectoires sont multiples et hétérogènes ; les gens d'un même groupe d'âge vivent des situations et des problèmes extrêmement différents. Nos sociétés forment des individus aux identités multiples, qu'il est difficile de saisir à partir d'une perspective qui suppose une relation directe entre les catégories sociales et les pratiques. Comme l'indique Martuccelli (2009) : « Progressivement, s'impose la nécessité de reconnaître la singularisation croissante des trajectoires des individus et ceci même quand ils occupent des positions sociales similaires. » Il est difficile de justifier une analyse restreinte à cette grande catégorie « des jeunes » et il y a un avantage certain à aller au-delà de cette appartenance aux catégories sociales.

Dans le cadre de cette thèse, je cherche à mieux saisir les expériences de participation que vivent les adolescents, tout particulièrement ceux qui gravitent autour des comités d'élèves. Plus précisément, je souhaite observer comment ces activités se déploient et se transforment

avant l'âge du droit de vote, avant que les individus aient accès à l'arène politique. Ainsi, j'espère répondre à la question suivante : **comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?**

### **État des connaissances**

Cette section offre un tour d'horizon des connaissances existantes à propos des deux principaux concepts mobilisés par cette thèse, soit les comités d'élèves et l'éducation à la citoyenneté.

#### ***Les comités d'élèves***

Comme je l'ai déjà souligné, les comités d'élèves québécois jouissent d'une certaine reconnaissance juridique. La *Loi sur l'instruction publique* (gouvernement du Québec, 2019) oblige les directions d'école à mettre en place et à maintenir des comités d'élèves dans les écoles secondaires.

Or, on constate rapidement que la littérature sur les comités d'élèves est plutôt rare, particulièrement au Québec. Une recension des écrits réalisée par Pache-Hébert, Jutras et Guay (2014) résume 24 articles dont seulement 3, publiés en 1997 et 2009, concernent le Québec. Néanmoins, il est possible de dégager certains éléments importants en ce qui a trait à la composition et au fonctionnement de ces comités.

Le comité des élèves est formé de jeunes élus par leurs pairs qui ont pour mandat de les représenter à l'échelle de l'école. Naturellement, le nombre et la distribution des personnes élues — par niveau, par classe, par cycle, etc. — varient beaucoup d'une école à l'autre. Plusieurs auteurs (Cox et Robinson-Pant, 2005 ; Buritt et Gunter, 2013) soulignent que la popularité des élèves et leurs aptitudes communicationnelles sont des facteurs très importants dans le processus d'élection. De plus, il est important de souligner que le principe de représentation — exprimer les opinions et protéger les intérêts des électeurs — n'est pas saisi universellement par les délégués (Tessier et McAndrew, 2001 ; Inman et Burke, 2002), particulièrement chez les plus jeunes (Cox et Robinson-Pant, 2005).

Les rencontres des comités d'élèves sont l'occasion pour les élus d'exprimer leurs opinions, de discuter et d'exercer leur droit de vote. Les comités d'élèves sont surtout préoccupés par le quotidien des élèves. Les sujets de discussion les plus fréquents (Pache-Hébert, 2009) sont l'uniforme, la nourriture et les toilettes. Parallèlement, la majorité des réalisations concrètes des comités concerne l'organisation d'activités pour les élèves (Davies et Yamashita, 2007).

Cependant, il faut mentionner que le pouvoir d'action réel qui est accordé aux comités d'élèves est souvent assez limité (Pache-Hébert, 2014) et surtout consultatif (Davies et Yamashita, 2007). Francis Dupuis-Déri (2006) souligne d'ailleurs que le rôle de ces comités est surtout symbolique : « Le Conseil n'est pas souverain puisqu'il est sous la tutelle de la direction de l'établissement d'enseignement et l'élection des Conseils d'élèves a donc un impact plus symbolique que politique [...] ». ».

Il utilise comme exemple le Collège Sainte-Marcelline de la région de Montréal, qui définit son comité d'élèves comme suit : « [...] Le Conseil est toujours sous l'égide de la Directrice des élèves et d'un professeur [...]. Il reste entendu que la Direction des élèves et le professeur lien peuvent à tout moment résigner les fonctions d'un membre du Conseil qui ne donnerait pas satisfaction. » (Dupuis-Déri, 2006)

Le comité des élèves est généralement encadré par un adulte, l'adulte accompagnateur, qui a pour mission de guider les membres du comité dans leurs fonctions. Les rôles et responsabilités attribués à l'adulte accompagnateur comprennent l'encadrement du comité ainsi que l'accompagnement dans la prise de décisions et dans la communication (Pache-Hébert, Jutras et Guay, 2014). Les travaux de Pache-Hébert (2009) soulignent l'influence considérable des adultes accompagnateurs, qui jouent souvent un double rôle, soit celui de mentors pour les délégués et celui de représentants du personnel. Il ne faut pas négliger le fait que l'encadrement d'un comité d'élèves représente une tâche supplémentaire : « L'encadrement du comité des élèves représente en plus une responsabilité exigeante pour laquelle ils doivent réaliser des tâches à l'extérieur de leur classe. » (Pache-Hébert, Jutras et Guay, 2016)

Le comité des élèves, ou l'association qui le représente, nomme ou élit deux personnes pour le représenter au conseil d'établissement de l'école. La composition exacte de ce dernier est déterminée par la commission scolaire, mais doit compter un minimum de quatre parents d'élèves et quatre membres du personnel de l'école, en plus du directeur ou de la directrice de l'école.

Le rôle de la direction est d'ailleurs très important pour le bon fonctionnement du comité des élèves (Becquet, 2009 ; Bernier, 1997 ; Davies et Yamashita, 2007). Il lui incombe de faire valoir l'importance du comité dans l'école et de favoriser la collaboration entre les enseignants et le comité (Becquet, 2009). Bernier (1997) souligne que le fonctionnement et l'importance des comités d'élèves dans les écoles secondaires sont souvent tributaires de la perception des directions d'école.

Notons enfin que malgré un intérêt manifeste pour la formation de comités d'élèves dans les écoles afin de promouvoir l'éducation à la citoyenneté, le gouvernement québécois n'offre pas de définition claire de cette dernière. Les écoles sont donc contraintes de déterminer les détails de cette mission d'elles-mêmes, ce qui donne lieu à bon nombre de tensions.

### ***Éducation à la citoyenneté***

Les différentes perspectives sur la participation sociale et politique des adolescents en milieu scolaire semblent se partager en deux grandes écoles de pensée : celle de **l'engagement comme outil pédagogique** et celle **l'engagement comme vertu démocratique**.

Dans le cas de l'engagement comme outil pédagogique, les auteurs mettent l'accent sur l'acquisition de compétences, qu'elles soient nécessaires à l'activité participative ou non, et conçoivent les enfants, au mieux, comme des citoyens en formation. C'est l'école au sens de Durkheim (1922), où les institutions (école, famille, église, etc.) assurent la transmission de valeurs sociales : « Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. » Même si certains auteurs préconisent une éducation plus active plaçant l'élève dans des situations pratiques pour favoriser son apprentissage, ils continuent de concevoir les élèves comme des personnes inachevées qu'il faut former à la vie sociale.

Dans le cas de l'engagement comme vertu démocratique, les auteurs perçoivent les élèves comme des acteurs à part entière et envisagent la formation comme une activité de coconstruction entre les élèves et leurs enseignants. Cette perspective conçoit l'action participative en milieu scolaire comme l'extension naturelle de la vie démocratique plutôt que comme une forme de préparation à cette dernière.

On se trouve ici dans la lignée de John Dewey, qui conçoit l'éducation comme un processus social et interactif guidé par une éthique particulière. Selon lui, il ne suffit pas d'apprendre les mécanismes de la démocratie, encore faut-il vouloir les utiliser (Dewey, 1933). En résumant la philosophie de l'éducation de Dewey, Christophe Point (2017) affirme : « L'éducation à la démocratie se réalise par la formation des convictions des élèves. L'éthique ne peut ni s'enseigner magistralement ni s'imposer, ni non plus se demander comme un simple acte de foi. Qu'elle soit élitiste, populaire, religieuse, républicaine ou encore démocratique, l'éthique ne peut se transmettre que par une valorisation de certaines convictions au moyen d'expériences positives. » Éduquer à la citoyenneté reviendrait donc à susciter, chez les élèves, un désir de

pratiquer la démocratie. Galichet (2002) mentionne lui aussi que l'éducation à la citoyenneté doit être intégrée aux pratiques scolaires et non seulement enseignée comme une théorie.

### L'engagement comme outil pédagogique

Puisque l'on s'intéresse particulièrement à l'espace scolaire, ces approches sont presque omniprésentes. Elles envisagent la participation des adolescents dans l'environnement scolaire comme bénéfique pour le développement, l'apprentissage et l'acquisition de différentes aptitudes et connaissances. Elles se concentrent généralement sur la formation de personnes — à plus forte raison d'adultes — productives et bien intégrées socialement. L'une des perspectives importantes de cet ensemble est celle du développement positif de la jeunesse<sup>2</sup> : « *Within this discursive position, civic engagement activities are widely seen as a means of strengthening the development and capacities of young people. Skill and asset building approaches to working with young people stress the importance of encouraging the overall development of the young person [...].* » (Shaw et coll., 2014)

Les auteurs suggèrent que l'adolescence est marquée par une autonomie grandissante à laquelle l'activité participative — dans le cadre d'un comité d'élèves, par exemple — serait plus adaptée (Eccles, 2002). Des activités et des intervenants qui favorisent l'autonomie des adolescents seraient fortement corrélés avec un rendement scolaire et une persévérance accrue (Vansteenkiste et coll., 2004). La possibilité de participer aux décisions et l'impression d'être entendu ont des effets positifs sur le bien-être des adolescents et sur leurs résultats scolaires (Davies et Yamashita, 2007). Un environnement plus adapté aux stades de développement des adolescents constitue une occasion de travailler sur leurs aptitudes cognitives en expansion, comme la pensée abstraite et le contrôle des émotions : « *Program decision-making activities may provide a context in which adolescents can practice their developing abstract thinking skills [...] and benefit from the types of cognitive challenges program decision-making activities may provide.* » (Akiva et coll., 2014)

En effet, la participation des adolescents à la prise de décisions favorise le développement de plusieurs compétences nécessaires au succès professionnel, comme la compréhension écrite, la pensée critique, la créativité, l'initiative, etc. (Akiva et coll., 2014). Le développement de ces compétences apparaît parfaitement cohérent avec la mission principale de l'institution scolaire québécoise : « L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services

---

<sup>2</sup> Traduction libre de « Positive youth development ».

éducatifs à tous les adolescents, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. » (Gouvernement du Québec, 2006)

À l'acquisition de ces compétences générales s'ajoute la transmission de savoirs plus précis sur l'action citoyenne, les valeurs démocratiques et le fonctionnement politique de notre société. C'est ici, dans ce qu'on pourrait qualifier de « pédagogie de la démocratie », que se rencontrent nos deux approches, soit celles de l'engagement comme outil pédagogique et comme vertu démocratique. En effet, la formation de citoyens inclut à la fois l'acquisition de connaissances pratiques, comme le fonctionnement parlementaire, et l'adoption de valeurs particulières, comme le vivre ensemble.

Or, on peut définir deux grandes écoles de pensée : celle qui privilégie l'apprentissage passif — apprendre à propos de la démocratie — et sa forme active — apprendre par l'expérience de la démocratie (Holdsworth et Kennelly, 2008 ; Becquet, 2013). Les partisans de la méthode transmissive conçoivent les savoirs politiques comme des acquis nécessaires à l'action ; ils la présupposent et la rendent possible (Pache-Hébert, 2015), ce qui favorise la participation politique (Guillaume et Xhonneux, 2012). De l'autre côté, les auteurs qui favorisent la forme active considèrent que les apprentissages passifs sont insuffisants pour préparer les élèves à la vie démocratique.

Il convient de souligner que ces deux écoles de pensée ne sont pas mutuellement exclusives ni même réellement opposées. En fait, elles partagent même un important point commun en ce qu'elles tendent à considérer l'enfant comme une personne inachevée ou « en formation ». Qu'il s'agisse d'un individu productif ou d'un citoyen, les deux écoles de pensée font peu de cas de l'expérience participative des adolescents pour sa valeur intrinsèque, mais se concentrent davantage sur les effets futurs. Encore une fois, on remarque que la formation de bons citoyens exclut, officieusement, l'activité des adolescents. Selon moi, c'est là que survient la principale rupture entre les deux ensembles de perspectives.

### *L'engagement comme vertu démocratique*

L'ensemble des approches que je regroupe sous le titre « l'engagement comme vertu démocratique » considère les élèves comme faisant partie intégrante de l'espace scolaire et de la société. Ces perspectives tendent à concevoir l'activité participative des jeunes comme un élément primordial de la vie démocratique plutôt que comme des activités de formation les

préparant à l'âge adulte : « *The fundamental premise of this discourse is that the active involvement of individuals is important for society as it enhances the vibrancy of democracy. [...] From a societal point of view, it is argued that the participation of young people is important to ensure that the democratic process is inclusive, energized, and renewed.* » (Shaw et coll., 2014)

Les auteurs regroupés dans cette catégorie se penchent sur les occasions qu'ont les adolescents de participer socialement et politiquement. Faire l'expérience de la vie démocratique permettrait, entre autres, de renforcer le sentiment d'appartenance des adolescents envers leur école et leur communauté. Or, le sentiment d'appartenance est habituellement perçu comme une dimension importante de l'engagement, qui sous-tend souvent l'activité participative en général (Ekman et Amnà, 2012).

L'engagement des jeunes comme vertu démocratique est d'ailleurs bien représenté sur le plan juridique. Le droit des enfants et des jeunes de participer à la société, par exemple, est reconnu par l'ONU depuis 1989 avec la Convention des droits de l'enfant. La participation active des jeunes passe souvent par les différentes instances scolaires. L'école demeure une institution incontournable, un passage obligé, en matière de socialisation politique.

Une attention particulière est d'ailleurs accordée au partage du pouvoir et de l'influence, un indicateur de l'authenticité de l'expérience démocratique. Les travaux de Hart (1992) avec l'échelle de la participation<sup>3</sup>, par exemple, cherchent à mesurer l'incidence des différentes activités participatives sur le partage des pouvoirs entre les enfants et les adultes. L'échelle est divisée en huit niveaux, les trois premiers étant explicitement considérés comme de la non-participation.

---

<sup>3</sup> Traduction libre de « Hart's Ladder of Participation » (1992).

Figure 1.1 L'échelle de la participation de Hart (1992)

8	Lancé par les jeunes, décisions partagées avec les adultes	Degrés de participation
7	Lancé et dirigé par les jeunes	
6	Lancé par les adultes, décisions partagées avec les jeunes	
5	Consultés et informés	
4	Assignés, mais informés	
3	Symbolisme	Non-participation
2	Décoration	
1	Manipulation	

Les trois premiers niveaux de l'échelle constituent de la non-participation. Le niveau le plus bas, la **manipulation**, réfère aux situations dans lesquelles les jeunes sont utilisés par des adultes qui prétendent agir dans l'intérêt de ces derniers. Ils sont des objets mis en scène par des adultes pour soutenir des causes qu'ils ne sont pas amenés à comprendre. C'est le cas d'enfants ou d'adolescents impliqués dans des manifestations contre l'abolition des commissions scolaires, comme nous le verrons plus loin. Ce niveau est particulièrement significatif dans le cas qui nous intéresse puisque les écoles ont justement comme vocation de servir les enfants et les adolescents.

**L'échelon de la décoration** est similaire, dans la mesure où les jeunes sont mis en scène par des adultes pour défendre une cause en particulier. Dans ce cas-ci, cependant, les adultes ne prétendent pas agir dans l'intérêt des jeunes, ils sont seulement utilisés pour « décorer » les lieux pendant une activité.

**L'échelon du symbolisme** fait référence à des situations dans lesquelles les jeunes ont apparemment l'occasion de s'exprimer, alors qu'ils n'ont pas vraiment le choix du médium ou du sujet. On peut, par exemple, demander à un représentant des élèves de rédiger une lettre sur un thème précis dans un délai qui ne permet pas de réelles consultations avec les pairs. L'exemple utilisé par Hart est celui d'une conférence : « *Tokenism might be a way to describe how children are sometimes used on conference panels. Articulate, charming children are selected by adults to sit on a panel with little or no substantive preparation on the subject and no consultation with their peers who, it is implied, they represent.* » (Hart, 1992)

Hart insiste sur la distinction entre des activités qui incluent des jeunes — un cours de danse, par exemple — et des activités qui permettent aux jeunes de participer. Après tout, il ne saurait y avoir de réelle expérience de la démocratie sans pouvoir d'action. Cependant, il faut souligner que les différents niveaux de l'échelle de participation ne sont pas mutuellement exclusifs. Il est possible qu'une situation se trouve simultanément aux niveaux 4 et 8 de l'échelle, par exemple.

En effet, comme nous l'avons vu, si des instances comme les comités d'élèves sont obligatoires dans les écoles secondaires québécoises, il ne faut pas présumer qu'elles constituent forcément des organes décisionnels importants. On sait que l'influence des jeunes peut y être réduite (Becquet, 2009 ; Pache-Hébert, 2015), strictement consultative (Davies et Yamashita, 2007) ou même entièrement symbolique (Dupuis-Déri, 2006). Un délégué de classe pourrait donc être, à la fois, *informé* et *manipulé*. Plusieurs auteurs soulignent que la possibilité de participer n'est pas offerte également à tous, à l'image des inégalités sociales (Flanagan et Christens, 2011). Bien qu'ils n'appartiennent pas à l'élite économique, les adolescents interrogés sont généralement à l'abri du besoin. Leurs récits ne font pas mention d'insécurité économique.

Le gouvernement du Québec, pour sa part, semble favoriser, officiellement, l'articulation des deux grandes écoles de pensée. La *Loi sur l'instruction publique* stipule que « [l]e comité des élèves a pour fonction de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école » (*Loi sur l'instruction publique*, section IV, art. 96.6). Cette disposition législative semble privilégier une participation active au projet scolaire plutôt qu'une situation passive. Cependant, il est difficile d'ignorer que l'expérience vécue par les participants diffère considérablement.

### **Cas à l'étude : les tables de concertation**

Au Québec, les écoles secondaires sont tenues par la *Loi sur l'instruction publique* de soutenir les activités d'un comité d'élèves au sein de leur établissement : « Chaque année, au cours du mois de septembre, le directeur d'une école qui dispense l'enseignement secondaire du second cycle voit à la formation d'un comité des élèves. Les élèves déterminent le nom, la composition et les règles de fonctionnement du comité et en élisent les membres. » (*Loi sur l'instruction publique*, section IV, art. 96.5) C'est à partir de ces comités d'élèves, qui dépendent uniquement des écoles, que les tables de concertation sont formées. Chaque comité envoie un

ou plusieurs représentants à la table de concertation de la commission scolaire. Ces tables sont conçues comme une sorte d'extension des comités d'élèves à l'échelle de la commission scolaire.

La présente thèse repose sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche menée en 2016 et 2017 par Stéphanie Gaudet (Université d'Ottawa) auprès d'élèves de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), qui ont participé à des activités dans le cadre du programme « Prends ta place à l'école ». À cet effet, j'ai obtenu un certificat du comité d'éthique à la recherche m'autorisant à utiliser les données secondaires. J'utilise les transcriptions de 15 entretiens semi-dirigés avec des jeunes de 18 à 25 ans, en plus d'informations sociodémographiques recueillies au moment des entretiens et du calendrier de vie construit en collaboration avec les participants. Pendant ces entretiens d'environ 90 minutes, les participants parlent de leurs expériences de participation sociale à l'école secondaire, et plus précisément au sein des tables de concertation<sup>4</sup> de leur commission scolaire. Les tables de concertation sont l'équivalent du comité d'élèves d'une école, mais à l'échelle de la commission scolaire. Elles regroupent à un même endroit des représentants de toutes les écoles.

Les tables de concertation sont le produit d'une volonté des élèves de s'organiser au-delà des écoles, encadrées dans un premier temps par la commission scolaire et dans un second temps par le Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM). Dans le cas de la Table unifiée des conseils d'élèves (TUCÉ) de la CSMB, la première structure encadrée par le FJÎM, l'organisation a été créée en 2012 après que les élèves de la CSMB aient cherché à s'organiser de façon indépendante. Les rencontres informelles tenues à l'initiative d'élus des comités d'élèves de différentes écoles ont mené à la création du Comité représentant des élèves du secondaire (CRÉS), devenu la TUCÉ par la suite, lorsqu'il a été formellement reconnu par la commission scolaire.

On ne saurait passer sous silence le fait que les efforts de regroupement des élèves de la CSMB coïncident avec d'autres mouvements sociaux d'importance au Québec. En effet, des grèves étudiantes secouaient alors le Québec, et Montréal plus particulièrement. Dans un milieu urbain dense comme Montréal, on peut penser que la proximité des écoles secondaires, des cégeps et des universités a contribué à une plus grande mobilisation des étudiants du secondaire.

---

<sup>4</sup> L'expression « tables de concertation » englobe la Table unifiée des conseils d'élèves (CSMB) et l'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

Peu de temps après la création de la TUCÉ, le FJÎM a été invité par la commission scolaire à soutenir les activités de la table de concertation.

Dans le cas de l'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (AÉSCSDM), l'organisation existe depuis 1998 et le mandat du FJÎM s'est amorcé en 2014. Fait intéressant : les élèves de la CSDM ont également fait une tentative d'organisation parallèle à l'AÉSCSDM en 2012 alors que certains des représentants des élèves trouvaient l'organisation trop contraignante. Les membres de l'Association Militante des Étudiants du Secondaire (l'AMES) se réuniront à une dizaine de reprises en 2012, avant que l'organisation soit dissoute par ses membres fondateurs. Soulignons que la CSMB fonctionne de façon plus systématique que la CSDM, en organisant une journée de formation pour tous les élus des comités d'élèves à l'issue de laquelle deux délégués de chaque école sont élus par leurs pairs pour siéger à la table de concertation. Toutes les écoles de la CSMB sont représentées à la TUCÉ. Dans le cas de la CSDM, chacune des écoles est responsable de choisir et d'envoyer des délégués à l'AÉSCSDM, de sorte que certaines écoles n'y sont pas représentées.

Bien que ces deux structures fonctionnent de façon légèrement différente, elles ont des missions semblables. En règle générale, les délégués aux tables de concertation sont élus ou choisis parmi les jeunes qui siègent aux comités des élèves. Ces délégués participent aux rencontres des tables de concertation, où ils ont pour mission de représenter leurs écoles respectives dans les échanges avec la commission scolaire. Dans chacun des cas, le FJÎM soutient les activités des tables de concertation au moyen de formations, d'animations et de personnes-ressources. L'objectif avoué des commissions scolaires et du FJÎM est de former les jeunes délégués à la participation citoyenne et à la démocratie représentative.

Les tables de concertation et le contexte qu'elles contribuent à créer nous offrent une excellente occasion de mieux comprendre la trajectoire de participation sociale des adolescents pour plusieurs raisons. Premièrement, les personnes qui participent aux tables de concertation sont fort probablement parmi les plus engagées de leurs écoles respectives, ce qui nous permet d'observer une trajectoire de participation assez développée. De plus, elles font partie de structures politiques, ce qui nous permet d'observer une trajectoire de participation qui inclut des éléments politiques.

Deuxièmement, cela nous permet de rassembler des données originales sur les pratiques participatives des adolescents et les éléments qui les influencent. Ces données nous renseignent sur une population peu étudiée par le passé, dans une situation très particulière de collaboration

entre le système d'éducation, les écoles, la société civile et le FJÎM. Elles nous permettent en outre de nous familiariser avec les pratiques des adolescents de niveau secondaire.

Finalement, la mise en place du programme « Prends ta place à l'école » requiert également un partenariat direct entre les écoles, les commissions scolaires et une organisation jeunesse indépendante. Une collaboration aussi étroite entre différentes organisations appartenant à des milieux variés — l'environnement très institutionnel du système d'éducation et une organisation indépendante appartenant à la société civile — promet d'être riche en informations. En effet, cette collaboration inusitée offre la possibilité d'observer l'interaction entre ces deux organisations ainsi que leurs effets respectifs sur les trajectoires de participation sociale des adolescents.

### **Cadre conceptuel**

Mon analyse des trajectoires de participation sociale et politique des adolescents repose sur trois principaux concepts mobilisateurs. D'abord, la participation sociale et politique. Ces concepts sont naturellement au cœur de l'ensemble du projet, qui s'intéresse précisément aux trajectoires de participation sociale et politique des adolescents. Ensuite, la socialisation politique. La volonté de socialiser politiquement les adolescents est évidente, autant dans le cadre des comités d'élèves que des tables de concertation. Enfin, le processus de subjectivation. Ce dernier a émergé pendant l'analyse des données, en constatant une tension croissante entre l'adolescent en processus de subjectivation et une institution scolaire qui privilégie un élève plus passif.

### ***Participation sociale et politique***

La participation sociale et politique est naturellement au cœur de ce projet de thèse. Pour mieux comprendre la participation sociale et politique, il convient d'adopter une approche différente. Il faut se pencher sur la participation dans son ensemble, autant sur la façon dont elle se développe dans le temps que sur les différents niveaux d'activité. Il est important de considérer la façon dont les personnes sont engagées dans le temps (Mahéo, Dejaeghere et Stolle, 2012) en s'intéressant à leurs trajectoires. Or, ces trajectoires seraient incomplètes si on ne faisait pas l'effort de capter les différents éléments qui précèdent l'action, comme la volonté d'agir ou le sentiment d'appartenance.

En me fondant sur la typologie de la participation proposée par Ekman et Amnà (2012), qui distingue les formes de participation manifeste (politique) et latente (civique) en plus de proposer des niveaux d'action collectifs et individuels, j'espère faire une analyse plus complète

de la participation des adolescents. Des éléments comme l'intérêt pour la politique, une forme individuelle et latente de participation, ou encore l'identification idéologique, une forme collective et latente de participation, seront plus évidents dans le contexte d'une trajectoire de participation.

Figure 1.2 Typologie des différentes formes d'engagement et de participation<sup>5</sup>

Participation sociale		Participation politique	
Engagement	Participation	Participation formelle	Participation extra-parlementaire
Formes individuelles			
Intérêt pour la politique et la société	Rédiger une lettre ouverte	Participation électorale*	Pétitions
	Consommer des médias d'information	Occuper une fonction électorale*	Militantisme politique
Formes collectives			
Sentiment d'appartenance	Bénévolat	Membre d'un organisme politique	Grèves et manifestations
Alignement idéologique	Organisme communautaire	Membre d'une organisation	

\*Ces éléments se rapportent aux structures scolaires puisque les adolescents n'ont pas le droit de voter et ne peuvent siéger aux différentes instances politiques.

La figure 1.2 reprend les grandes lignes de la typologie proposée par Ekman et Amnà (2012), que j'ai cependant adaptée à mon objet d'étude, soit les adolescents dans un contexte scolaire. En conséquence, la typologie se retrouve un peu à la frontière entre un monde social plus vaste et des occasions d'activités politiques très limitées. Si les participants n'ont pas le droit de voter, ils peuvent néanmoins participer aux élections scolaires. On doit comprendre, par exemple, que la « participation électorale » et la « fonction électorale » se réfèrent aux structures

<sup>5</sup> Basée sur la typologie proposée par Joakim Ekman et Erik Amnà (2012), traduction libre.

internes des écoles et des commissions scolaires puisque les adolescents n'ont pas le droit de voter ni d'occuper des fonctions électives au sein du gouvernement.

Je crois également qu'il faut garder en tête les nouvelles formes d'engagement. En effet, plusieurs auteurs considèrent que la participation a changé plutôt que disparu, ou encore qu'elle n'est pas comprise dans son ensemble. Cela rend la participation plus difficile à saisir pour les chercheurs. Par exemple, les jeunes investissent des espaces plus informels, privilégiant des logiques de fonctionnement plus égalitaires et des structures horizontales (Ion, 2012). Ils favorisent des actions non institutionnelles pour atteindre des objectifs sur la scène locale ou internationale (Quéniart et Jacques, 2008 ; Ogien et Laugier, 2014). Ils délaissent les structures qui jouissaient, jusqu'à maintenant, de la plus grande reconnaissance sociale et de la plus importante légitimité politique, comme les partis politiques, les grandes organisations ou les syndicats.

En plus de délaisser l'engagement formel, plusieurs jeunes citoyens participent de façon plus spontanée, distanciée et déterritorialisée que leurs aînés (Gaudet, 2012). Ces espaces et ces modes de participation sont plus difficiles à cerner — et surtout à chiffrer — que leurs contreparties plus formelles, mais ils existent néanmoins. Par ailleurs, ces aspects moins manifestes de la participation sociale ou politique, autant les formes de participation informelles que les aspects latents comme l'intérêt pour l'actualité (Ekman et Amnà, 2012), sont souvent délaissés. Chercher à mieux les comprendre nous permet de tracer un portrait plus complet de la participation sociale et politique.

De plus, la trajectoire de participation sociale et politique des jeunes d'âge scolaire nous donne l'occasion d'aborder ces aspects à un moment très particulier du parcours de vie. Ce sont souvent les débuts de la participation chez des personnes qui n'ont pas vraiment accès à l'action politique. D'âge préélectoral, les participants n'ont pas le droit de voter, mais ne sont pas pour autant désengagés. En outre, cette trajectoire est imbriquée dans le réseau de l'éducation, qui fait de la « formation à la citoyenneté » une certaine priorité. Il est intéressant de comprendre comment l'institution scolaire influence l'expérience de la participation sociale et politique des jeunes.

## ***Socialisation politique***

Les différentes dimensions de la socialisation politique, plus particulièrement en milieu scolaire, seraient difficiles à ignorer. Les comités d'élèves et les tables de concertation sont des instances créées en grande partie pour servir de lieux de socialisation politique. En effet, il n'y a pas lieu de croire que la politique s'imisce dans nos vies seulement lorsque l'on atteint l'âge légal de voter (Percheron, 1987). L'école est, traditionnellement, un espace de socialisation très important par lequel nous devons tous passer. On considère souvent que l'école a pour mission d'intégrer les élèves au monde qui les entoure (Gibson et Levine, 2003 ; Bélanger, 2018), ce qui inclut naturellement les aspects politiques.

Je crois que la trajectoire de participation sociale et politique commence en milieu scolaire par un processus de socialisation politique. Ce dernier est enclenché et mis en œuvre par une volonté institutionnelle, autant des écoles que du gouvernement (Becquet, 2013, 2018), de mobiliser les élèves et de former des citoyens. Ainsi, le rôle des différents agents de socialisation dans ce processus m'apparaît particulièrement important à comprendre (Muxel, 2004). Par exemple, le rôle des enseignants n'est pas à négliger (Patrick, 2002), même s'il apparaît que la socialisation politique est davantage le produit de convictions personnelles des enseignants qu'un élément à part entière de leur mandat (Ng, 2014). Je crois qu'il convient de s'interroger sur le rôle que jouent les différents agents de socialisation dans la trajectoire de participation des jeunes.

De plus, plusieurs auteurs soulignent que ces efforts de socialisation politique ne sont pas neutres, même si les agents de socialisation ne formulent pas clairement leurs positions. Pourtant, ils incluent divers éléments normatifs, souvent presque inconsciemment, qui peuvent nous renseigner sur le type de citoyens que le système d'éducation cherche à créer (Bickmore, 2001 ; Westheimer et Kahne, 2004 ; Becquet 2013). Je veux mieux comprendre comment ces éléments normatifs se manifestent dans l'environnement scolaire et quelle est leur influence sur la trajectoire des jeunes participants.

Certains auteurs affirment que l'expérience politique ou démocratique entre parfois en conflit avec la forme scolaire (Bickmore, 2001), et soutiennent même que l'expérience politique réelle est impossible dans ce contexte (Raywide, 1976 ; Vincent, 2018). Le milieu scolaire est-il réellement approprié à l'apprentissage de la citoyenneté ? Deux points de vue semblent se chevaucher, soit l'éducation à la citoyenneté comme moyen de former des citoyens au sens d'acteurs ayant le potentiel d'agir sur la société, et l'éducation à la citoyenneté comme élément d'une formation.

Plusieurs auteurs considèrent les activités extrascolaires comme autant d'occasions d'acquérir diverses compétences psychosociales (Akiva et coll., 2014). Elles sont souvent perçues comme des espaces privilégiés pour le développement des jeunes (Shaw et coll., 2014). Or, l'accent mis sur l'acquisition de compétences n'inclut pas forcément de dimensions politiques ou critiques (Lerner et coll., 2005). La participation sociale et politique est considérée par les intervenants comme une façon de former de meilleurs élèves, mais pas nécessairement de meilleurs citoyens (Bickmore, 2001). Il semble donc y avoir un décalage entre la formation de citoyens et la formation de personnes plus compétentes qui, nécessairement, feront de meilleurs citoyens.

### ***Processus de subjectivation***

La subjectivation est un concept difficile à saisir puisqu'il est utilisé par plusieurs auteurs qui le définissent souvent de façons différentes. Il est pourtant possible de distinguer une certaine ligne directrice, que j'utiliserai dans ce projet de thèse. En effet, la subjectivation est souvent conçue comme une sorte de processus d'émancipation pour l'individu, qui se construit un « soi » capable de former sa propre trajectoire en dépit des différentes contraintes sociales qui s'imposent à lui. Cette définition sommaire s'inspire fortement de la *Sociologie de l'expérience* de Dubet (1994).

Dans cet ouvrage, Dubet présente trois logiques d'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. L'intégration est la socialisation, ou l'adhésion aux normes sociales. Par exemple, les élèves ont des rôles et des responsabilités bien définis, dont chacun est conscient. La stratégie renvoie à un modèle de compétition où l'individu a besoin de protéger ses intérêts. Il ne s'agit plus seulement d'intégrer un ensemble particulier, mais bien d'en tirer profit.

Enfin, la subjectivation est caractérisée par la création d'un sujet autonome, capable de conserver une certaine distance avec « le système » et de porter un regard réflexif sur ses possibilités. Le sujet autonome n'est jamais entièrement consumé par la volonté d'adhérer aux normes sociales, ou encore d'y avoir recours pour l'utilité de ses actions. Il « a la possibilité de se placer hors du monde pour en faire la critique » (Dubet, 1994). La subjectivation ne signifie pas qu'un individu échappe complètement aux effets structurants, mais qu'il en a davantage conscience.

C'est au processus de construction du sujet autonome auquel je fais référence lorsque j'aborde le processus de subjectivation. Ce processus est une constante des récits de nos

participants, qui doivent sans cesse composer avec les contraintes sociales imposées, entre autres, par l'institution scolaire et leur propre volonté d'agir.

À cette définition sommaire peut s'ajouter une dimension politique puisque le processus de subjectivation semble en grande partie enclenché par la socialisation politique encouragée dans les écoles. La subjectivation politique « [...] désignerait le processus de production d'un sujet (et non d'une forme de subjectivité) qui, ayant lieu dans une sphère de l'existence sociale ou dans un domaine spécifié de pratiques (le travail, l'engagement, l'action collective, la prise de parole, la participation locale, les pratiques culturelles, etc.), les déborde par l'apparition d'un conflit, en acquérant ainsi une signification politique » (Tarragoni, 2016).

Les activités des participants au sein des comités d'élèves et des tables de concertation relèvent surtout de l'action politique. La prise de parole, les débats et les conflits y ont une place de premier choix. L'intégration de cette dimension politique dans une institution d'enseignement, comme en témoignent les résultats de cette thèse, comporte un certain nombre de difficultés.

Surtout, il m'apparaît que le rôle de l'institution scolaire en matière de formation à la citoyenneté n'est pas bien défini. La vision de l'enfant comme élève qu'on cherche visiblement à socialiser politiquement et celle de l'élève comme citoyen capable d'action critique et autonome ne sont jamais vraiment réconciliées. Bien qu'elles ne soient pas mutuellement exclusives, ces visions ne sont pas privilégiées au même titre par les institutions scolaires et leurs différents intervenants, selon les contextes.

### **Sous-questions de recherche**

En analysant la trajectoire de participation des jeunes, j'espère répondre à la question suivante : comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ? En plus de cette question principale, je cherche également à cerner les principaux éléments d'une trajectoire de participation sociale et politique. Pour ce faire, je tenterai de répondre aux sous-questions de recherche suivantes.

**Qu'est-ce qui déclenche la trajectoire de participation des jeunes ?** Je cherche ici à mieux comprendre ce qui met en marche une trajectoire de participation. Je crois qu'il y a deux composantes importantes à la trajectoire de participation sociale. Premièrement, ce qui précède les premières activités de participation sociale et politique. Je considère que le contexte de socialisation première est une composante importante de la trajectoire de participation sociale. En effet, une perspective positive ou neutre de l'activité sociale ou politique dans la famille, par

exemple, m'apparaît être un élément essentiel du développement d'une trajectoire de participation (McIntosh et coll., 2007 ; Ng, 2014). Deuxièmement, la participation sociale ou politique requiert une certaine conscience ou inclination. Ainsi, il faut d'abord être *intéressé* par la politique pour vouloir y participer. Ce sont les éléments qu'Ekman et Amnà (2012) qualifient d'*involvement*<sup>6</sup> et qui ne doivent pas être négligés. Ensuite, ces éléments « latents » seront capturés par différentes initiatives dans les écoles et au sein de la société civile, comme c'est le cas dans les commissions scolaires à l'étude. Ces deux éléments m'apparaissent former les fondements d'une trajectoire de participation et j'espère les détailler au fil de l'analyse.

**Pourquoi continuent-ils de participer ?** La grande majorité des participants ont siégé plusieurs années aux comités d'élèves ou aux tables de concertation. Cela signifie qu'ils participaient à des activités tout au long de l'année, en plus de revenir à ces institutions au début de chaque nouvelle année scolaire. Or, la participation, qu'elle soit sociale ou politique, implique certains « coûts » pour les personnes qui décident de s'investir. En conséquence, ils le font en échange de certaines « rétributions » (Gaxie, 2005 ; Renard, 2013). Je veux comprendre les logiques qui sous-tendent le choix initial de participer et la façon dont elles se modifient à mesure que la trajectoire se construit.

Par exemple, je remarque que les activités prennent souvent une place croissante dans la vie de nos participants. Ils tendent à participer de plus en plus, et de façon plus sérieuse. Je crois que cela s'explique au moins en partie par la subjectivation croissante des participants, encouragés par les activités politiques au sein de leur école. Ils sont de plus en plus à la recherche d'occasions d'agir.

**Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?** Toutes les trajectoires incluent des revers. Qu'ils soient liés directement ou non aux activités de participation, je souhaite mieux comprendre les éléments qui limitent la volonté ou les occasions d'agir des jeunes. Je crois que les difficultés seront regroupées entre deux grandes catégories. Premièrement, celles qui concernent directement la participation sociale et politique. Un conflit idéologique, par exemple, peut constituer un obstacle à la participation dans certains contextes. Certaines idées, comme le racisme ou l'homophobie, seront nécessairement moins bien reçues dans un contexte scolaire qui cherche à être inclusif. Cela pourrait limiter la volonté de participer de certaines personnes.

---

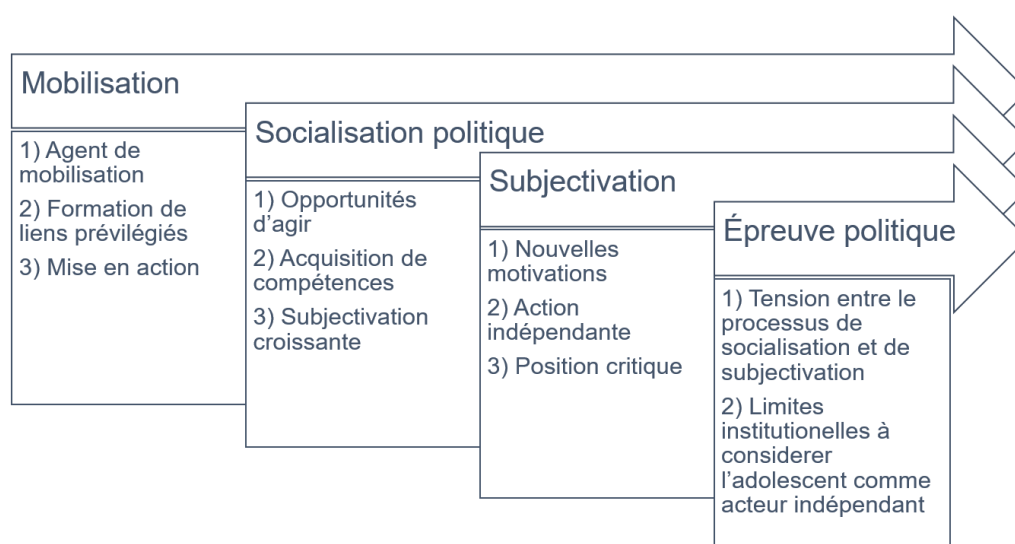
<sup>6</sup> Une forme latente de participation qui se limite à être intéressé ou conscient des enjeux politiques et sociaux. L'auteur l'oppose à une participation manifeste.

Deuxièmement, les difficultés qui ne concernent pas directement la participation, comme la maladie ou l'échec scolaire, mais qui limitent néanmoins les occasions d'agir des jeunes.

### Trajectoire de participation « typique »

Les chapitres d'analyses qui vont suivre (chapitres 3 à 6) décrivent une trajectoire de participation « typique », en quatre séquences, reconstruite à partir du récit des participants. Je présente un aperçu ici pour replacer l'ensemble des chapitres d'analyses dans la continuité d'une trajectoire.

Figure 1.3 Trajectoire de participation « typique »



**La mobilisation** — décrite dans le chapitre 4 — est la première séquence de la trajectoire typique. Elle voit les participants être mis en action par des agents de mobilisation, avec lesquels ils forment souvent des liens interpersonnels privilégiés. **La socialisation politique** — décrite avec la subjectivation dans le chapitre 5 — est la deuxième séquence. Elle voit les participants acquérir diverses aptitudes et gagner en confiance. **La subjectivation** — toujours dans le chapitre 5 — voit les adolescents créer de nouvelles motivations, entreprendre des actions indépendantes et, surtout, prendre une position plus critique face aux activités de participations sociales et politiques. Ces deux séquences sont décrites dans le même chapitre puisqu'elles se déploient en étroites relations. La socialisation politique, mise en œuvre par les institutions d'enseignement, trouve sa contrepartie, chez les adolescents, dans le processus de subjectivation.

Finally, the political test in chapter 6 highlights the tensions between the processes of socialization and subjectivation, in addition to showing the institutional limits imposed on the political participation of adolescents. The political test is at once lived, recounted by the participants, and the analysis method allows us to take account of political participation in the school institution.

However, even if the analysis chapters can give the impression that the sequences are independent and successive, this is not really the case. As the research aims to illustrate in figure 1.3, the different sequences unfold both parallelly and sequentially. They often influence each other.

For example, political mobilization and political socialization are continuous phenomena that form a sort of background for the typical participation trajectory. They do not stop with the beginning of subjectivation. The political test, for its part, is inscribed in the continuity of the subjectivation process, which continues for the participants in a parallel way.

## Chapitre 2 : Méthodologie

Cette thèse utilise les données produites dans le cadre d'une recherche menée en 2016 et 2017 par Stéphanie Gaudet, en collaboration avec le Forum jeunesse de l'île de Montréal. Les travaux de l'équipe de recherche ont mené à la publication, en 2017, du rapport *Apprendre la démocratie en milieu scolaire : Analyse des trajectoires de participation sociale et politique des jeunes participant à « Prendre ta place à l'école »*, qui portait précisément sur l'influence du Forum jeunesse de l'île de Montréal sur les trajectoires de participation des jeunes.

Les données recueillies en 2016 et 2017 offrent une excellente occasion de mieux comprendre la participation sociale et politique des jeunes en milieu scolaire. Ayant participé à la recherche originale et à la rédaction du rapport, j'étais déjà familiarisé avec les données au moment d'amorcer la rédaction cette thèse. Cette familiarité me permet de formuler des analyses originales et d'explorer de nouvelles dimensions de la trajectoire qui n'ont pas été présentées dans le rapport. Par exemple, ce projet replace la trajectoire de participation sociale et politique des jeunes au centre de l'analyse et s'intéresse moins à l'influence du Forum jeunesse.

Je prends ici mes distances d'un modèle hypothéticodéductif pour me rapprocher de la théorisation ancrée. Plutôt que de chercher à prouver une hypothèse particulière, je m'inspire de l'expérience des jeunes pour diriger mes analyses. Je privilégie une alternance entre l'analyse thématique des données et la théorisation.

Je m'intéresse au « comment » — *comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?* – pour produire une généralisation théorique à propos des trajectoires de participation sociale et politique. En juxtaposant les différentes expériences analysées dans les entretiens, j'espère cerner les éléments les plus importants de même que les facteurs qui les influencent. En d'autres mots, il s'agit de densifier conceptuellement le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2013). Les entretiens sont analysés et comparés entre eux jusqu'à saturation, soit le moment où des analyses subséquentes ne viennent plus modifier le modèle (Anadón, 2006).

Puisque je considère la participation sociale comme un processus qui se déploie dans le temps, il apparaît dès lors qu'une approche qualitative doit être privilégiée, étant donné qu'il faudra rendre compte des expériences subjectives des individus. Je porte une attention particulière aux différentes expériences qui ponctuent la vie des jeunes, d'où le choix d'une méthode qualitative de type récit de vie (Sanséau, 2005). Ces choix sont détaillés par l'entremise

d'entretiens de type récit de vie et de calendriers de vie remplis pendant la rencontre. Ces outils de collecte sont privilégiés puisqu'ils permettent de cerner les façons dont ces expériences ont influencé la trajectoire de participation sociale (Bertaux, 2005 ; Gaudet, 2013).

## **Objectifs**

L'objectif général de cette thèse est de mieux comprendre l'expérience des jeunes d'âge scolaire en matière de participation sociale et politique à l'école secondaire. Selon moi, cette partie de la trajectoire de participation est peu étudiée puisqu'elle exclut nécessairement l'action politique. Mieux la comprendre nous permettra de mieux saisir la participation sociale et politique des jeunes en général. Plus précisément, la question principale à laquelle je cherche à répondre est la suivante : **comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?**

Pour y répondre, je tente de documenter les différents éléments d'une trajectoire de participation chez les jeunes. Les trois éléments sur lesquels je me concentre sont les débuts de la trajectoire, la façon dont elle se développe dans le temps et les difficultés qui peuvent survenir.

## **Les données**

Cette thèse se fonde sur des données produites dans le cadre d'une recherche menée en 2016 et 2017 par Stéphanie Gaudet, en collaboration avec le Forum jeunesse de l'île de Montréal, et à laquelle j'ai participé. Les analyses utilisent les transcriptions de 15 entretiens semi-dirigés d'environ 90 minutes avec des jeunes de 18 à 25 ans. Les entretiens portent précisément sur leurs expériences de participation sociale et politique à l'école secondaire. À ces transcriptions s'ajoute un calendrier de vie marquant les moments importants des différentes trajectoires de leur vie participative, scolaire, géographique, professionnelle, etc. Finalement, des formulaires sociodémographiques ont été utilisés pour rassembler des données sociodémographiques sur les participants et leur famille, afin de mieux comprendre leur situation. Bien sûr, j'ai obtenu un certificat du comité d'éthique à la recherche pour l'utilisation de données secondaires.

Le recrutement des participants s'est déroulé de mai à septembre 2016. Diverses stratégies ont été employées afin de recruter des participants âgés de plus de 18 ans ayant fait partie du comité des élèves de leur école secondaire. Le FJÎM a proposé une liste d'anciens participants. Un groupe Facebook a en outre été constitué et nous avons contacté les personnes ciblées.

Au total, 15 jeunes (9 hommes et 6 femmes) ont été contactés. Une seule personne a refusé de participer une fois qu'elle a reçu les informations sur le processus d'entretien. Le recrutement s'est terminé lorsque les données nous ont permis de saturer l'information concernant le processus d'engagement qui était l'objet principal de recherche.

Il est important de mentionner qu'une partie des données, par exemple en ce qui concerne les calendriers de vie, n'est pas utilisée explicitement dans l'analyse pour conserver l'anonymat des participants. En effet, le milieu de tables unifiées n'est pas très vaste et il suffirait de peu d'éléments, une date et une commission scolaire par exemple, pour identifier les personnes ayant complété nos entrevues. Cela dit, voici une brève description des participants.

Les participants avaient pour la plupart 18 et 19 ans au moment des entretiens. La majorité d'entre eux sont des hommes (9 sur 15). La moitié des participants sont d'origine québécoise, alors que l'autre moitié représente bien la pluralité des écoles secondaires de la région de Montréal. Ils ont tous obtenu leur diplôme d'études secondaires sur l'île de Montréal. Au moment des entretiens, la majorité d'entre eux (9 sur 15) étudiaient pour obtenir un diplôme d'études collégiales et la grande majorité (12 sur 15) aspirait à faire des études supérieures. Aucun des participants, au moment des entretiens, n'occupait un emploi à temps plein.

La plupart considèrent avoir grandi dans une famille de classe moyenne ou en dessous, soit ayant un revenu entre 30 000 \$ et 60 000 \$. Précisons qu'aucun participant n'a fait état de contraintes financières importantes lors des entretiens et que ceux qui occupaient des emplois le faisaient surtout par choix. Il est également intéressant de constater qu'aucun participant ne provient d'un milieu riche ou très privilégié, peut-être parce qu'il s'agit d'écoles publiques. En ce qui a trait au rendement scolaire, les participants semblent être de bons élèves, à quelques exceptions près, qui n'ont pas de difficultés sérieuses à l'école. Bien que la charge de travail importante ait souvent été mentionnée, personne n'a rapporté avoir de graves difficultés sur le plan scolaire. Il en va de même pour le comportement puisqu'aucun des participants n'a souligné de problèmes à cet égard.

Finalement, en ce qui concerne la famille, notons que l'ensemble des participants ont des parents qui ont terminé des études secondaires ou professionnelles, et que plus de la moitié ont fait des études supérieures. La grande majorité des parents sont salariés.

Figure 2.1. Participants

<b>FJ#</b>	<b>Alias</b>	<b>Âge</b>	<b>\$</b>	<b>Origine</b>
<b>FJ1</b>	Jean	19	\$	qué./afri.
<b>FJ2</b>	Maryse	19	\$	québécoise
<b>FJ3</b>	Martin	18	\$\$	africaine
<b>FJ4</b>	Mathieu	18	\$\$\$	africaine
<b>FJ5</b>	Raymond	18	\$\$	québécoise
<b>FJ6</b>	Luc	19	\$\$	québécoise
<b>FJ7</b>	Andrée	18	\$	québécoise
<b>FJ8</b>	Abida	25	\$	arabe
<b>FJ9</b>	Maria	18	\$	québécoise
<b>FJ10</b>	Mykael	19	\$\$	africaine
<b>FJ11</b>	Fanny	18	\$\$\$	asiatique
<b>FJ12</b>	Marc	18	\$\$	québécoise
<b>FJ13</b>	Faiha	18	\$\$	arabe
<b>FJ14</b>	Sylvain	18	\$	arabe
<b>FJ15</b>	Simon	21	\$\$	québécoise

## Principaux outils d'enquête

### *Entretiens*

Les entretiens qui ont été réalisés pour ce projet de recherche sont de type récit de vie. Ils fonctionnent de façon rétrospective, pour obtenir des participants de l'information sur leurs expériences à l'école secondaire. Les entretiens duraient entre 90 et 200 minutes. Les participants avaient en moyenne 18 ans au moment des entretiens, qui portaient presque entièrement sur leurs expériences à l'école secondaire. Ils ont été encouragés à décrire en détail leurs expériences, leurs comportements et ce qui, à l'époque, motivait leurs actions (Savoie-Zajc,

1997). Ce type d'entretiens nous permet surtout d'accéder aux aspects subjectifs de la trajectoire de participation ; aux rencontres et aux moments importants ; aux succès et aux échecs, etc. À partir de ces récits subjectifs, il est possible de reconstruire, dans les grandes lignes, le fil narratif des trajectoires des participants et d'en dégager les moments les plus importants pour eux.

### ***Calendrier de vie***

Un calendrier de vie dressé par les participants nous aide à contextualiser l'information contenue dans les entretiens. En effet, il est important de maintenir une référence au temps objectif pour assurer une meilleure comparaison entre les diverses trajectoires. Le calendrier reprend les grandes lignes de différentes trajectoires d'une année à l'autre : participation sociale, activités scolaires, situation familiale et professionnelle. En plus, la forme du calendrier nous permet de juxtaposer le récit des participants avec des événements historiques, en replaçant leurs expériences dans le temps objectif. On remarque, par exemple, une activité politique ou militante accrue pendant les grèves étudiantes de 2012, même lorsque ces dernières ne sont pas mentionnées directement. De plus, cette structure offre la possibilité de comparer le fil chronologique des événements aux récits des participants. Cela nous permet de mieux comprendre l'importance de chacun des événements.

### ***Fiches sociodémographiques***

Les fiches sociodémographiques nous permettent de mieux comprendre la position sociale des personnes interrogées. Les données les plus importantes dans le cadre de ce projet sont le lieu de naissance, le revenu familial moyen et le plus haut niveau d'éducation des parents. Ces éléments nous donnent une bonne idée du type d'environnement familial dans lequel les participants ont passé leurs premières années. D'autres éléments, comme le niveau d'études espéré, peuvent nous aider à comprendre les trajectoires des participants puisqu'ils nous donnent une idée des différents événements qui ponctuent la vie des participants.

### ***Analyses***

Dans la présente thèse, les récits de vie sont analysés de trois façons différentes : l'analyse verticale, horizontale et théorisante. Ces analyses sont faites principalement grâce à un logiciel d'analyse qualitative (Nvivo) qui permet le codage thématique de l'ensemble des outils d'enquête. Les participants sont également associés aux différents éléments d'information recueillis avec la fiche sociodémographique. Étant déjà familiarisé avec les différents cas, j'ai

rédigé les analyses verticales tout en procédant au codage des verbatim. De plus, puisque cette thèse emprunte des données déjà analysées dans le cadre d'une recherche de 2016, certains éléments du codage demeurent.

L'analyse verticale se concentre sur le codage des différents éléments biographiques des participants, comme « les premières expériences de participation », « le début du secondaire » ou « l'arrivée au comité d'élèves ». L'analyse horizontale, quant à elle, fait une comparaison systématique des différentes sources entre elles. Elle vise à construire une « condensation sémantique transversale » où l'on regroupe entre eux les différents phénomènes cernés précédemment à partir de caractéristiques communes (Gaudet et Robert, 2018). Enfin, l'analyse théorisante cherche à interpréter et à présenter les résultats clairement, en plus de les rapprocher de la théorie existante.

Mes analyses procèdent de façon itérative — avec un aller-retour fréquent entre les données et les différents niveaux d'analyse — plutôt que linéaire. Les analyses verticales et horizontales sont souvent réalisées simultanément et s'éclairent mutuellement. De plus, je retourne aux analyses déjà formulées pour les bonifier après avoir découvert de nouveaux éléments, et ce, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'éléments à découvrir.

### ***L'analyse verticale***

L'objectif principal de l'analyse verticale est de reconstruire la trame narrative de chacun des participants. Elle aborde les verbatim comme autant de cas uniques et complets où il est possible de retracer la trajectoire de participation sociale et politique de l'individu. « Une analyse verticale est cruciale quand il s'agit d'étudier des récits de vie, car il est nécessaire de considérer le matériel dans son ensemble. Une approche uniquement fondée sur la théorie ancrée et le codage mènerait à l'invisibilisation du fil narratif. » (Gaudet et Robert, 2018) Or, ces éléments narratifs sont résumés et organisés dans le document d'analyse verticale. Ce type d'analyse repose sur une position épistémologique « constructionniste » voulant que la réalité sociale soit partiellement construite (Charmaz, 2014). Il est donc nécessaire de porter une attention équivalente aux temps historiques et subjectifs.

Pour ce faire, les composantes biographiques sont rassemblées dans le calendrier de vie et codées dans le verbatim. Cependant, je porte également une attention accrue aux événements tels qu'ils sont racontés par les participants plutôt que de me limiter à leur position chronologique dans le temps, qui est surtout captée par le calendrier de vie. Ce dernier nous permet d'ailleurs de mettre en contraste la succession des événements avec le temps vécu. Cela permet de saisir

l'importance que certains événements ont eue pour les participants. Soulignons qu'il s'agit moins d'établir la valeur objective du récit biographique que d'en comprendre le fil conducteur. L'objectif n'est pas d'en assurer la rigueur, mais de mieux comprendre le temps vécu des personnes interrogées.

On remarque, par exemple, que les participants amalgament **souvent leurs premières activités de participation sociale à des expériences qui sont plus significatives sur le plan narratif**, même si elles ne sont pas les premières activités du point de vue strictement chronologique. Par exemple, plusieurs participants n'incluent pas — à moins d'être pressés par le chercheur — les activités de participation organisées ou imposées par les parents pendant l'enfance. Ainsi, l'un des participants accompagne ses parents à des activités bénévoles organisées par leur lieu de culte, mais il ne le mentionne qu'au moment de revenir sur le calendrier, à la fin de l'entretien. Jusque-là, sa « première expérience » était celle de membre élu au comité des élèves. Cette distance me permet de remarquer que les « premières expériences » des participants, sur le plan narratif, sont généralement celles qu'ils choisissent de façon plus ou moins indépendante et qui prennent une place importante dans leur récit.

Se concentrer sur la trajectoire individuelle des participants permet de reconstruire le fil narratif propre à chacun et d'y cerner les différents faits saillants. Ceux-ci peuvent se révéler être très pertinents pour l'analyse générale ou se limiter à un cas en particulier. Lorsque deux ou trois analyses verticales sont complètes, je compare les trajectoires entre elles.

### ***L'analyse horizontale***

L'analyse horizontale est à la juxtaposition des différentes trajectoires décrites en détail dans l'analyse verticale. Les diverses trajectoires, décrites en termes narratifs, sont comparées pour tenter d'en dégager les éléments récurrents ou encore les différences notables. S'il n'est pas impossible que certains éléments soient présents dans une majorité des cas — par exemple, le soutien des parents pour les activités de participation sociale —, j'espère aller au-delà des rapprochements évidents. Je veux également cerner des éléments moins manifestes de la trajectoire, comme des structures souvent invisibles pour le particulier, mais qui nous apparaissent lorsque l'on considère l'ensemble des expériences. Cela pave la voie, en partie, à l'analyse théorisante à venir.

Par exemple, plusieurs participants mentionnent avoir été frustrés à différents moments par une direction d'école rigide qui limitait les actions des élèves élus. Ces émotions, parfois assez fortes, sont souvent vécues de façon très intime par les participants. Elles soulignent

toutefois, selon moi, l'insertion incomplète d'une structure démocratique comme le comité des élèves dans un environnement autoritaire comme l'école secondaire. Elles mettent également en exergue les rapports de pouvoir très forts qui teintent les relations entre élèves et membres du personnel.

Notons qu'il faut conserver un regard critique, puisque les éléments peuvent se manifester de plusieurs façons différentes. Certains peuvent paraître fortuits et prendre de l'importance seulement au moment de comparer les diverses trajectoires. Ainsi, ce qui pouvait apparaître comme peu important dans un cas singulier peut en fait révéler une certaine tendance lorsqu'on compare plusieurs entretiens.

C'est le cas des événements considérés comme « aléatoires » par les participants, qui se révèlent généralement être le produit d'une volonté organisée. En effet, beaucoup de participants mentionnent avoir commencé à participer « par hasard » — à cause d'un dîner pizza, par exemple — bien que ces événements soient précisément organisés pour mobiliser les élèves. De même, ils font généralement peu de cas du fait d'avoir été plus réceptifs que la moyenne des élèves à ce genre d'événements.

Cependant, on peut aussi comprendre l'importance de certains éléments justement parce qu'ils sont absents de la majorité des récits. En comparant les analyses verticales, par exemple, on remarque que la majorité des participants sont de bons élèves qui n'ont pas de contraintes majeures sur les plans familial, financier, social ou scolaire. En effet, bien qu'il y ait une certaine diversité en ce qui concerne les revenus, aucun participant ne mentionne de problèmes financiers, et les besoins en matière de finances ne constituent jamais un obstacle à la participation. De même, aucun ne fait état de problèmes de santé majeurs, autant pour eux-mêmes que chez des proches.

### ***L'analyse théorisante***

Enfin, l'analyse théorisante nous permettra, à partir des éléments déterminés lors de l'analyse horizontale, de recréer une trajectoire de participation typique. La théorisation « consiste à classier des éléments complexes et à les relier entre eux afin de répondre à notre question de recherche » (Gaudet et Robert, 2018). L'analyse théorisante cherche à produire une généralisation théorique en rapprochant les données empiriques à l'étude des éléments théoriques connus.

Les exercices d'analyse précédents m'ont permis d'envisager certaines pistes interprétatives traçant les contours d'une trajectoire de participation sociale ou politique typique pour les adolescents de la région de Montréal. Je construis la trajectoire typique autour de différents concepts mobilisateurs, rapprochant mes propres analyses de la théorie existante. Par exemple, la socialisation politique et la subjectivation sont deux concepts mobilisateurs qui sont apparus à la suite de mes premières analyses des données et qui étaient absents de la recherche originale. Ces concepts ont émergé au moment de détailler l'épreuve politique, qui place en exergue une tension importante entre les participants et les institutions scolaires.

En effet, comme nous le rappelle Maxwell (2009), l'objectif d'une méthode qualitative n'est pas la généralisation statistique, mais une généralisation théorique ou analytique. C'est ainsi que j'espère, à partir d'un échantillon réduit, produire des connaissances qui dépassent le contexte particulier qui m'intéresse (Tracy, 2010). Ce retour vers la théorie permet de faire de nouvelles observations, guidées par les données (Savoie-Zajc, 1997).

## **Limites**

Ce projet de recherche comporte trois limites importantes.

D'abord, puisque j'utilise des données secondaires, je n'ai plus d'influence sur la collecte des données. L'approche itérative se limite à l'analyse de données et il n'est pas possible de modifier la collecte en s'inspirant des analyses émergentes. Idéalement, certains éléments des récits de vie seraient approfondis, notamment en ce qui concerne le rendement scolaire des participants.

Ensuite, l'ensemble des données utilisées provient de la région de Montréal, ce qui peut avoir une certaine influence sur la trajectoire de participation « typique » que je cherche à décrire. L'île de Montréal est un milieu assez particulier au Québec. Par exemple, c'est une région métropolitaine dense où les écoles secondaires sont près des universités et des cégeps, et on remarque que cette proximité peut avoir une certaine importance, comme dans le cas des grèves étudiantes de 2012.

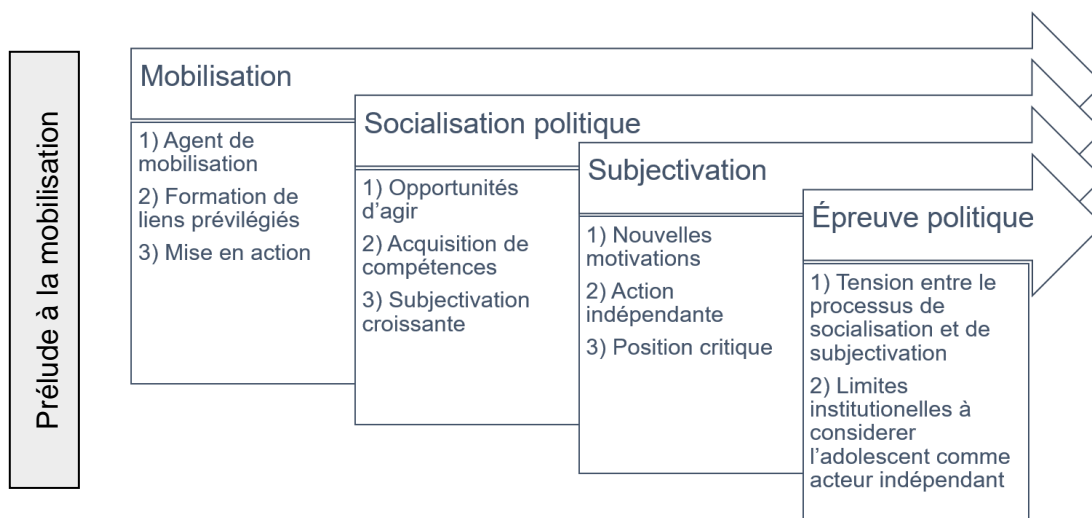
Enfin, les participants appartiennent à un groupe particulier. D'abord, ils sont très engagés, contrairement à la majorité des élèves de leur école. Ils font partie du comité des élèves, mais aussi des tables de concertation. On remarque que ce sont des formes très traditionnelles de participation. Les trajectoires apolitiques, contestataires, violentes ou extra-parlementaires, qui existent fort probablement, ne sont pas vraiment étudiées.

## **Considérations éthiques**

Puisque j'utilise des données secondaires, j'ai obtenu un certificat d'approbation déontologique du comité d'éthique à la recherche de l'Université d'Ottawa en 2017, qui a été renouvelé en 2018 jusqu'en novembre 2019. Les noms des participants ont été modifiés à deux reprises, la première fois pendant la recherche originale et la deuxième fois pendant la rédaction de cette thèse. De plus, la commission scolaire des participants n'est pas mentionnée dans le texte.

Enfin, les résultats de cette thèse ont été présentés lors d'un colloque de l'ACFAS, en mai 2019, « Apprendre la citoyenneté par l'expérimentation : regards croisés de chercheurs et de praticiens sur des initiatives jeunesse issues de la société civile », en présence des chercheurs originaux et des acteurs majeurs qui ont travaillé avec le programme « Prends ta place à l'école ». Ceux-ci ont d'ailleurs eu l'occasion d'en commenter les résultats.

## Chapitre 3 : Prélude à la mobilisation



Le concept de participation sociale inclut l'ensemble des pratiques dans le cadre desquelles les gens consacrent du temps gratuitement à une cause, une organisation ou une personne, en ayant généralement comme objectif la construction du bien commun. La trajectoire de participation sociale renvoie, dans un contexte plus général, aux diverses activités de participation d'un individu et aux variations entre ces dernières. Elle correspond à l'enchaînement dans le temps d'une diversité de pratiques sociales et politiques.

Ici, nous nous intéressons à des adolescents qui racontent leurs premières expériences de participation sociale au secondaire dans le cadre du programme « Prends ta place à l'école ». Ce programme s'inscrit dans l'initiative plus générale « Prends ta place » menée par le Forum jeunesse de l'île de Montréal, qui vise à favoriser la participation citoyenne des jeunes de l'île de Montréal et l'éducation à la citoyenneté.

Plus concrètement, ce programme offre aux jeunes une occasion de participer dans un contexte plus vaste — les tables unifiées des comités d'élèves —, tout en fournissant un encadrement plus direct par l'entremise de formations et de personnes-ressources. Cependant, bien que l'ensemble des participants aient expérimenté ce programme, mentionnons qu'ils ne sont pas tous issus de la même cohorte.

L'analyse suivante porte sur la genèse d'une trajectoire de participation sociale. Je définis ce moment comme la séquence de mobilisation puisque c'est à cette étape que les adolescents sont « mis en marche ».

Ce que je qualifie de mobilisation se découpe en deux grandes périodes : la période précédant la mobilisation et la période de mobilisation. Dans ce chapitre, nous traiterons de ces deux périodes, qui forment la première séquence d'une trajectoire de participation sociale et politique. Dans le cas de la période précédant la mobilisation, il s'agit de discuter de l'influence de la socialisation première et du rôle des parents. Pour ce qui est de la période de mobilisation, il sera question du rôle des agents de mobilisation. Les séquences suivantes, soit la subjectivation et l'épreuve politique, seront détaillées dans les prochains chapitres.

Notons tout d'abord que la situation de nos participants est particulière puisque leurs récits de vie portent surtout sur des événements qui se sont déroulés à l'école secondaire. Si leurs parcours semblent rectilignes, c'est surtout parce qu'ils se déploient dans cet environnement très encadré. Limité d'un côté par leur âge — les adolescents ont généralement moins de choix que les adultes — et de l'autre, par les contraintes de l'institution, il n'est pas surprenant de trouver leurs parcours aussi linéaires.

Dans le cas d'une population adulte, il serait probablement très difficile de tracer une trajectoire de participation aussi simplifiée. Il s'agit donc d'une occasion privilégiée de mieux comprendre le processus de mobilisation. De plus, les écoles sont des lieux de socialisation et d'apprentissage importants pour les jeunes, en plus d'occuper une grande partie de leur temps. L'école et ses employés disposent donc d'une position privilégiée pour influencer la trajectoire de participation des jeunes.

Le prélude à la mobilisation réfère à une période antérieure aux premières expériences d'engagement significatives, où il est possible de considérer l'individu comme prédisposé à participer. En d'autres mots, on y trouve des personnes qui sont, au minimum, réceptives à l'idée de la participation sociale. Par « expériences d'engagement significatives », je fais référence aux expériences décrites comme les plus importantes par les participants lors des entretiens. Je distingue ces dernières d'autres activités de participation qui auraient eu lieu pendant leur enfance, mais qui occuperaient moins de place dans leurs récits.

Au cours de cette période, les élèves sont des personnes « mobilisables » ou encore des « non-engagés temporaires », comme 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.

Ainsi, cette séquence temporelle de la trajectoire de participation sociale et politique pourrait être considérée comme une forme « latente » de participation (Ekman et Amnà, 2012) ; une sorte d'engagement prépolitique qui, sans être considéré comme une participation politique classique, peut se révéler être important pour l'avenir. Pendant cette période, les adolescents semblent être en attente d'une occasion ou d'un événement déclencheur, qui prendra souvent la forme d'une rencontre avec un agent de mobilisation, comme on le verra plus loin.

Le prélude à la mobilisation se distingue de deux façons. Premièrement, grâce à une série de caractéristiques personnelles communes (intérêt pour les médias, implication des parents, etc.), ou encore manquantes (problèmes économiques, difficultés scolaires, maladie, etc.), pour la majorité des participants. Bien qu'il soit impossible de dire que ces éléments déterminent l'engagement des jeunes — je ne cherche pas à affirmer qu'ils sont des gages sûrs d'engagement —, leur prépondérance dans les récits des participants me porte à croire qu'ils facilitent leur mobilisation. De même, l'absence de certains obstacles importants a pour effet de rendre l'engagement plus facile pour ces derniers.

Deuxièmement, on remarque que les événements de cette période sont souvent antérieurs et moins importants pour l'individu. Ils occupent moins de place dans les récits et semblent être considérés comme étant plus négligeables. Ainsi, bien que cette période inclue souvent diverses activités de participation, elles ne sont pas décrites comme les plus importantes pour les participants.

### **Prédisposés à l'engagement**

On remarque que la vaste majorité des participants, avant même d'être des personnes engagées, ont en commun certaines caractéristiques qui semblent les prédisposer à l'engagement social ou politique. En effet, sans les qualifier de déterminants de l'engagement, je pense qu'il convient de les envisager comme une sorte de conducteur de la participation. On trouve souvent ces éléments dans les récits de vie des participants, bien qu'ils n'y occupent pas toujours une place prépondérante.

Surtout, on remarque que l'influence du milieu de socialisation primaire est très importante. L'influence des parents, par exemple, s'observe chez la grande majorité des participants. Celle-ci se manifeste surtout de deux façons, agissant la plupart du temps en parallèle.

Il y a d'abord une influence indirecte, alors que les parents créent un environnement propice à la participation. Par exemple, ils encouragent leur enfant à consommer des médias d'information ou à discuter de divers enjeux sociaux à la maison. Je crois que cette situation permet aux jeunes de porter un regard positif sur la participation sociale et politique, puisqu'elle valorise leur opinion et les encourage à se sentir concernés et comme faisant partie du monde. Or, l'idée d'être concerné — ou d'avoir l'impression de faire partie du monde — est une dimension importante de la notion d'engagement détaillée par Ekman et Amnà (2012).

En plus de cet effet indirect, les parents ont souvent une influence très directe. Régulièrement, ils encouragent les jeunes à participer et participent eux-mêmes. En effet, la grande majorité des participants mentionnent avoir des parents engagés, ou qui encouragent la participation. Par exemple, plusieurs affirment avoir accordé, très tôt, une certaine importance aux médias et à l'information. Or, il s'agit le plus souvent d'un intérêt sinon partagé, au moins encouragé par les parents. Cela contribue généralement à créer un environnement qui favorise les discussions et les échanges sur des sujets d'actualité et d'autres questions. C'est une autre dimension importante de l'engagement et de la participation, comme le soulignent Ekman et Amnà (2012).

C'est le cas de Maria, une étudiante de 19 ans au cégep, qui nous raconte avoir toujours écouté les nouvelles avec sa mère.

*Par exemple, quand j'étais jeune, jeune, jeune genre j'écoutais les nouvelles avec ma mère [...]. **Ça, ça m'a vraiment initiée à tous ces systèmes politiques et les nouvelles... tout ça, ça m'a vraiment beaucoup initiée à ça, et c'était aussi ça, les valeurs que mes parents m'ont données.***

– Maria, 19 ans

Les parents de Maria sont immigrants et ils s'intéressent à divers enjeux internationaux. Dans son cas, on remarque un effet double. D'une part, l'introduction aux médias, encouragée par sa mère, contribue à une certaine ouverture sur le monde et la sensibilise à divers enjeux sociaux. De l'autre, cette situation implique que la sensibilisation en elle-même est une valeur transmise par ses parents. C'est une histoire similaire pour Omar, 18 ans, qui a lui aussi été sensibilisé aux informations par un parent depuis, lui semble-t-il, toujours.

*Chez nous aussi mes parents... **mon père, il écoute beaucoup les nouvelles et tout. Ça fait que c'est toujours quelque chose que... l'aspect politique de la vie, si vous voulez, c'est déjà quelque chose qui m'intéressait et j'aime faire partie de.** Donc quand j'ai vu l'opportunité de m'impliquer dans le conseil d'élèves à l'école, j'ai pris le bâton.*

– Omar, 18 ans

Dans le cas d'Omar, le lien entre la consommation d'informations et la participation sociale ou politique est plus explicite. Pour lui, consommer de l'information est une forme de participation dont l'extension est l'activité politique et l'implication. Cet intérêt pour les médias semble témoigner au minimum d'une volonté d'être informé et de faire partie du monde, même si l'on parle rarement d'enjeux particuliers à ce moment-là.

C'est une volonté que partage Fanny, 18 ans, à certains égards. Elle aussi discute de sujets d'actualité avec ses parents, tous deux ayant immigré au Canada depuis l'Asie du Sud-Est dans des circonstances assez difficiles. Elle considère que la perspective particulière de ses parents l'a beaucoup influencée.

***Oui, avec mes parents, j'ai compris plus les situations de guerre et tout ce qui était le contexte, ce qu'ils m'ont apporté comme bagage que l'adulte que je suis et je veux devenir, leurs perceptions différentes de comment ils voient notre société.***

– Fanny, 18 ans

Cette ouverture sur le monde est un élément important de la trajectoire de Fanny. Lorsqu'elle nous parle de son implication au sein du comité des élèves, elle mentionne y avoir trouvé un lieu de discussion ouvert sur le monde.

*[...] On parlait de questions plus... on parlait des disparités sociales, on parlait de ce qui se passait dans le monde. Ce n'était plus juste des faits qu'on voyait dans le journal, c'était devenu des expériences. On repensait des sujets, on se questionnait sur des choses [...].*

— Fanny, 18 ans

Encore une fois, on remarque que les parents jouent un rôle majeur, autant en créant un environnement fertile qu'en agissant comme modèles. La participation sociale des parents semble d'ailleurs particulièrement contagieuse. Remarquons que le type d'implication des parents influence grandement celui de leurs enfants. Les jeunes dont les parents sont actifs sur le plan politique ont tendance à participer à des structures politiques, comme les comités d'élèves. Si toutefois les parents sont surtout actifs socialement, auprès de la communauté ou des voisins, les jeunes semblent tendre à faire de même. Andrée, 18 ans, s'exprime d'ailleurs sur le sujet.

*Eux-mêmes [mes parents], ils ont toujours été impliqués là, je pense, et dans l'école, puisque c'est une coéducation, bien t'as quand même... tu dois t'impliquer en tant que parent. **Et c'est sûr que moi, voir mes parents s'impliquer, je pense que ça m'a donné aussi le goût.***

– Andrée, 18 ans

Au primaire, Andrée est inscrite à une école alternative où les parents sont invités à prendre une part très active dans le processus éducatif. L'implication de ses parents, favorisée par l'institution d'enseignement qu'ils ont fort probablement choisie, « donne le goût » à Andrée de s'impliquer. Elle intègre donc le comité des élèves dès la première année du secondaire et y poursuivra son engagement jusqu'en quatrième secondaire. En parallèle de ses activités politiques, Andrée participera aussi à un club sportif et à un club scientifique. Elle poursuivra cet engagement au-delà du comité des élèves et même après son entrée au cégep.

Raymond, 18 ans, commente lui aussi l'influence que peuvent avoir les parents. Il considère que ses parents ont contribué à sa propre mobilisation en favorisant les discussions et les débats à la maison. Les parents de Raymond sont surtout actifs dans le milieu syndical. Il se joindra ainsi au comité des élèves de son école et y sera très actif pendant plusieurs années. Il remarque un effet similaire chez sa collègue Martine, très active elle aussi au sein du comité des élèves.

***Les parents, ça change les choses énormément, là. Dans le sens, même mon amie Martine, là, elle, sa mère travaille pour Oxfam donc elle est quand même assez engagée là-dedans et tout. Elle était punk à un moment donné dans sa vie, tu sais ? [...]** Son père travaille pour le syndicat des profs, l'AFAE. Il est directeur syndical.*

– Raymond, 18 ans

Comme pour Raymond, Martine a un tempérament plutôt revendicateur et elle est très active dans le comité des élèves.

***Oui et je ne connais pas tant de gens dont les parents vraiment sont impliqués, dont les parents n'ont vraiment aucun intérêt là-dedans. Je pense qu'à un moment donné, tes parents ont quand même... bien, en tout cas, c'est peut-être une vision personnelle, mais tes parents ont clairement une influence sur comment tu commences à penser.***

– Raymond, 18 ans

Dans les deux cas, Raymond et Martine, les parents sont très actifs au sein de groupes militants et revendicateurs, ce qui semble influencer considérablement la participation de ces deux adolescents. Tous deux ont une perspective militante qui semble en grande partie influencée par le militantisme de leurs parents. Raymond vivra d'ailleurs quelques difficultés avec l'administration de son école en raison de sa vision quelque peu « antagoniste » des relations entre le comité des élèves et l'administration.

Les parents de Maryse, 19 ans, bien qu'ils participent très différemment, ont une influence similaire. L'environnement familial est très politisé, ce qui semble avoir modelé la participation de Maryse. Issue d'un milieu aisé de la ville de Montréal, la profession de sa mère la rapproche beaucoup de la politique québécoise. Maryse considère son environnement familial comme étant très ouvert et très politisé.

***Chez moi, ça a toujours été très, très ouvert. Il n'y a jamais eu de tabous, on a toujours lu La Presse, on a toujours écouté la radio, donc on a toujours été très politisés. [...] Ma mère travaillait en communication et en politique, donc elle était attachée politique à deux ministres, notamment à Québec. Mon père est avocat, mais il est moins dans le politique, mais ça fait que chez moi... donc ça a toujours été très politisé chez moi. Dans ma famille, aussi, il y a toujours eu de gros débats à Noël sur des sujets X.***

– Maryse, 19 ans

Peut-être un résultat de son environnement hyperpolitisé, Maryse est une personne très engagée dans son milieu, autant politiquement que socialement. Ainsi, elle s'engagera rapidement au sein du comité des élèves de son école secondaire, elle sera bénévole au centre de pédiatrie sociale et participera activement aux activités de simulation de l'ONU. Elle affirme être d'abord très motivée par la réussite — qu'on pourrait également attribuer à des parents occupant des postes importants —, mais rapidement se découvrir une passion pour la politique et un désir réel de changer les choses.

Simon, 21 ans, vit une expérience similaire. Il fait d'abord l'expérience des coulisses du pouvoir à travers l'emploi de ses parents. Il considère avoir été placé « dans le bain » à un très jeune âge, ce qui a influencé ses activités de participation futures.

***Bien, moi, mon père était cadre et ma mère travaille dans le bureau des sous-ministres, dans les deux cas au ministère des Relations internationales. C'est pour ça qu'on est déménagés à Paris à un moment donné. C'est ça, dans le fond, qui m'a amené à être dans un bain et aussi parce que j'étais un enfant [...], mais être dans un bain d'être toujours avec des adultes et toujours être entraîné dans leurs événements, dans leurs cocktails... Ils m'invitaient tout le temps à la place de me faire garder quand j'étais petit.***

– Simon, 21 ans

De la même façon, Abida, 25 ans, considère que ses parents sont les personnes qui ont le plus influencé sa trajectoire de participation sociale.

*[Qui sont les personnes qui ont été les plus influentes dans ta participation à la vie sociale ?] Je pense mes parents parce qu'ils nous ont toujours, toujours encouragés, et ils ont quand même apporté en nous le désir d'aider les autres, d'être utiles dans la société. Mon père me dit toujours qu'une personne qui n'est pas sociable, c'est un peu triste parce que si tu n'aides pas, tu ne trouveras personne pour t'aider le jour où t'en auras besoin.*

– Abida, 25 ans

Abida est originaire de Tunisie, où ses parents étaient impliqués socialement auprès de la communauté. En 2009, elle achevait ses études secondaires au Québec. Elle considère que ses parents, qui participent surtout socialement en étant disponibles pour leurs voisins et amis, l'ont influencée. Bien qu'elle ne participe pas au comité des élèves de son école, au Québec, Abida agit à titre de représentante de classe en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (équivalant à la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du secondaire). Elle signale cependant qu'il ne s'agit pas vraiment d'une fonction politique. À son arrivée au Québec, elle est active au sein de l'écocomité de son école et d'Amnistie internationale. Elle mentionne d'ailleurs que ses parents l'ont toujours encouragée à s'impliquer socialement et à aider les autres.

Je remarque qu'Abida, Raymond, Simon et Maryse ont des modes de participation proches de celui de leurs parents. Ils ont des visions similaires de la participation. Simon et Maryse sont plus politisés, ils tendent à avoir une vision plus politique des événements. Abida, de son côté, est plus interpersonnelle dans son approche. Elle met souvent l'accent sur l'entraide et la communauté. Raymond est un revendicateur, fréquemment opposé à la direction et aux enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Marc, 18 ans, considère lui aussi que ses parents ont eu une grande influence sur sa participation. Dirigeant leur propre entreprise de théâtre social, les parents de Marc sont très engagés et transmettent cette passion à leur fils. Dans ce cas également, il semble que la première étape soit d'encourager les jeunes à se poser des questions.

*[OK, est-ce que... bien, en fait, quelles sont les personnes qui ont le plus influencé ta participation dans ta vie sociale ?] **Mes parents, je pense, en premier c'est mes parents, et ensuite, peut-être certains amis en particulier au secondaire, surtout au secondaire. Euh... euh... et qui d'autre ? Si je devais dire le plus, parce que la question, c'est le plus, vraiment je dirais mes parents [...].***

– Marc, 18 ans

Luc a une expérience semblable. Sa mère travaille comme bibliothécaire, à titre bénévole au départ, et lui inculque très tôt l'amour de la lecture et de la recherche. La participation sociale de Luc relève surtout d'activités éducatives qu'il organise pour ses collègues. En plus d'agir comme modèle en étant elle-même impliquée à différents niveaux, la mère de Luc l'encourage directement dans ses activités.

*Elle était aussi sur le conseil de l'arrondissement, tu sais ? Des affaires... en tout cas, elle s'impliquait un petit peu partout où je passais, juste pour comme me suivre et me dire qu'elle est là. Je pense que c'est sa façon un peu de genre m'encourager. Et en même temps, ça me montrait un exemple. Puis, en même temps, je faisais une pierre deux coups quand je m'impliquais parce que je pouvais passer un peu de temps avec ma mère.*

– Luc, 19 ans

Luc remarque que sa mère prend bien soin de ne pas le diriger, mais seulement de créer un environnement favorable pour ses diverses initiatives. Cela semble constituer une sorte de minimum pour les parents de nos participants. Même les parents les moins impliqués ont, à tout le moins, construit un environnement positif pour les échanges et les activités extrascolaires.

Selon moi, l'attitude des parents en ce qui concerne la participation sociale est très importante pour la trajectoire participative des adolescents au secondaire. L'engagement, comme je le décris dans le chapitre 1, apparaît se développer au moment de la socialisation primaire. Les milieux qui valorisent les activités participatives et les incluent dans l'environnement familial semblent produire des adolescents plus enclins à s'engager.

De plus, les adolescents qui sont socialisés de cette façon sont plus réceptifs aux activités de recrutement que l'on trouve en milieu scolaire. En conséquence, ils sont plus susceptibles de faire la rencontre d'un agent de mobilisation, qui joue un rôle d'envergure dans la construction d'une trajectoire de participation sociale, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Cependant, il faut aussi ajouter que la majorité des participants n'ont pas à composer avec des limites ou des obstacles de taille à la participation, comme le souligne la section suivante.

### **La participation, un privilège ?**

On remarque que certains éléments sont souvent absents des récits des personnes interrogées. Ces situations particulières, que je considère comme des freins ou encore des obstacles à la participation, sont le plus souvent absentes des récits de vie. Il s'agit notamment de l'anxiété économique, de maladies graves, de problèmes familiaux, de comportements problématiques à l'école ou de difficultés scolaires.

Au-delà du fait que la majorité des participants n'ont pas besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins, ils mentionnent rarement que leur famille éprouve des difficultés financières importantes. Lorsqu'ils font état de soucis économiques, ce qui est assez rare, ils ne semblent pas être graves au point que les adolescents soient sollicités par la sphère familiale pour contribuer financièrement.

De même, en majorité, les participants sont de bons élèves, qui n'éprouvent pas de difficultés scolaires hors normes. Naturellement, le fait que les études prennent du temps est souvent mentionné, mais ils arrivent dans l'ensemble à conjuguer les exigences scolaires avec leurs activités de participation. Même dans les cas où ils doivent composer avec des problèmes sérieux, comme c'est le cas pour un participant sévèrement dyslexique, ceux-ci ne sont pas contextualisés dans le récit comme des obstacles de taille à la participation sociale ou politique.

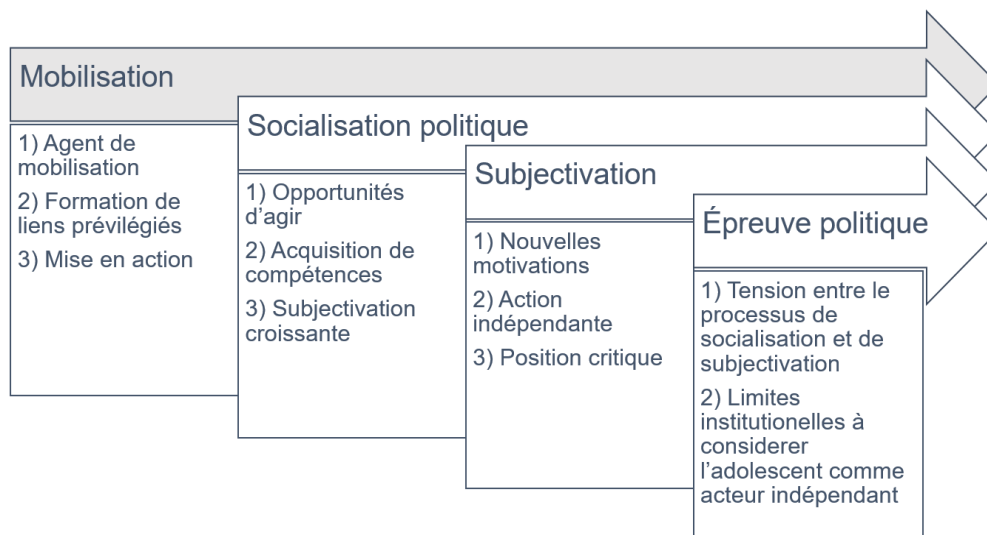
Bref, je crois que ces obstacles sont de deux types. Le premier type regroupe les obstacles les plus évidents, soit ceux qui limitent le temps qu'un individu peut accorder à la participation sociale. Il semble normal, par exemple, qu'une personne qui doit travailler pour subvenir à ses besoins ait moins de temps à consacrer. On peut aisément supposer que plusieurs individus sont incapables de s'engager, non pas par manque de volonté, mais par manque de temps. Or, la grande majorité de nos participants ne vivaient pas de contrainte de temps très importante, ce qui rendait la participation moins coûteuse pour eux.

Le second type d'obstacles est celui qui limite les chances qu'une personne soit considérée comme une candidate. En effet, comme nous le verrons un peu plus loin, l'un des moteurs importants du processus de mobilisation est l'influence des agents de mobilisation. Ces derniers sont souvent des acteurs institutionnels qui travaillent auprès des jeunes afin de favoriser l'engagement. Or, comme ils font un effort conscient pour mobiliser les jeunes, on remarque qu'il semble y avoir une sorte de processus de sélection.

En effet, les jeunes qui sont invités à participer sont souvent de bons élèves, qui n'ont pas vraiment de problèmes de comportement. Plusieurs participants insistent d'ailleurs sur le fait que la direction tenait à ce que les membres du comité d'élèves soient des personnes exemplaires.

L'importance de cette dimension est d'ailleurs soulignée par l'un des cas hors normes. En effet, lorsque certains participants vivent des épisodes disciplinaires, comme c'est le cas de Martin, ceux-ci occupent une place assez importante dans le récit. Ils colorent considérablement l'expérience participative et influencent les rapports avec les adultes chargés d'encadrer les activités du comité d'élèves.

## Chapitre 4 : La mobilisation



Dans l'analyse des parcours de vie, nous cernons les moments décisifs comme des événements ou des périodes très courtes qui redirigent la trajectoire de vie d'une personne. Dans le contexte à l'étude, il pourrait s'agir de l'adhésion 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 moment décisif est très souvent structuré par l'influence directe ou indirecte d'agents de mobilisation. 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 à participer aux élections scolaires. Ils affirment souvent s'être engagés « par hasard ». Or, ce hasard est fréquemment « structuré » par des agents de mobilisation. Par exemple, un animateur à la vie étudiante fait la tournée des classes pour informer les jeunes ou alors un dîner pizza est organisé pour inciter les jeunes à venir aux activités du comité d'élèves. Dans tous les cas, même si l'influence de la personne qui mobilise n'est pas directe, elle ne doit pas être négligée.

Dans le cas qui nous intéresse, les agents de mobilisation sont donc des acteurs qui travaillent, sciemment ou non, à mobiliser les jeunes. Il en existe une multitude en milieu scolaire, mais nous les plaçons généralement dans deux grandes catégories. Ils peuvent être institutionnels, auquel cas ils agissent plus ou moins dans le cadre de leurs fonctions

professionnelles, ou bien interpersonnelles, soit les collègues et amis des personnes « en voie d'être mobilisées ».

On peut parler d'une troisième catégorie, celle des agents de mobilisation charismatiques. Ces derniers sont particuliers puisque les participants les rencontrent souvent très brièvement, par exemple lors d'une conférence, et qu'ils mobilisent surtout par l'exemple. Ils sont aussi plus rares dans les récits, peut-être parce qu'ils jouent par nature un rôle limité. Je m'intéresse moins au rôle des agents charismatiques dans cette thèse, mais je tiens néanmoins à souligner que l'influence de « personnes inspirantes » a été soulevée à quelques reprises.

Les deux types d'agents qui nous préoccupent mobilisent les jeunes de façon différente, en raison de leurs moyens, de leur mission et des rapports qu'ils entretiennent vraisemblablement avec les personnes interrogées. Les agents de type interpersonnel s'inscrivent le plus souvent dans des rapports horizontaux, d'égal à égal. Ce sont des amis, des frères, des sœurs, ou encore des camarades de classe.

Les agents institutionnels s'inscrivent dans des rapports plus verticaux, qui impliquent une inégalité sur le plan du capital social, du pouvoir et de la légitimité d'action, entre autres. Ce sont les enseignants, les animateurs à la vie étudiante, les membres de l'administration, les commissaires scolaires et les membres du conseil d'établissement. Les agents de type institutionnel ont une position supérieure sur le plan social puisque ce sont des adultes, mais aussi dans l'institution elle-même parce que les écoles confèrent généralement plus d'autorité aux intervenants qu'aux élèves. Il est intéressant de noter que les agents de type institutionnel forgent parfois des liens horizontaux avec certains élèves. Ces rapports semblent particulièrement influents dans la trajectoire de participation sociale et politique des jeunes.

### **Les agents mobilisateurs institutionnels**

Au sens le plus strict, les agents institutionnels sont des personnes employées 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 d'autres intervenants qui ont pour mandat de mobiliser les élèves. Ces acteurs se révèlent être particulièrement importants puisqu'ils ont généralement la notoriété et la latitude nécessaires dans leur description de tâches pour encourager la mobilisation des élèves. Plusieurs entretiens révèlent d'ailleurs l'importance du rôle d'intervenants proactifs dans le processus de mobilisation des jeunes. Ces acteurs mobilisent souvent par des gestes concrets ; ils recrutent, plus ou moins, les participants ou les encouragent à se politiser.

Dans le cas de Maryse, c'est un intervenant de la commission scolaire qui l'encouragera d'abord à participer à l'écocomité. Cela se traduira par un engagement plus profond envers l'environnement, naturellement, mais aussi par rapport à l'engagement lui-même, et par une plus grande conscience des enjeux sociaux.

*Je pense notamment à Robert, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Cette personne-là m'a beaucoup sensibilisée au niveau de l'environnement, de l'engagement social, d'enjeux sociaux. **Ça, c'est des choses que, sans Robert, probablement que je ne serais pas autant informée, sensibilisée.***

– Maryse, 19 ans

Rapidement, dès la première année du secondaire, Maryse s'engagera activement au sein du comité des élèves, d'abord comme déléguée puis à titre de présidente et de représentante au conseil d'établissement. Elle participera également aux simulations des Nations Unies de son école, une activité assez prenante, et fera du bénévolat dans un centre de pédiatrie sociale. Malgré quelques revers, Maryse considère son expérience comme positive et continue de s'engager au niveau collégial.

Dans le cas de Maria, l'histoire est similaire. C'est un intervenant de la commission scolaire qui l'encouragera à approfondir son intérêt pour l'environnement en participant au comité vert. L'influence de l'agent de mobilisation et la volonté de la commission scolaire d'engager les élèves ont influencé considérablement la trajectoire de Maria.

*Bien, premièrement, l'environnement m'a toujours beaucoup intéressée. **Puis, bien, le monsieur était vraiment gentil et la commission scolaire organisait un genre de fin de semaine dans un chalet pour tout discuter, pour nous former, et des affaires de même, et ça avait l'air le fun.***

– Maria, 18 ans

Cette initiation à l'engagement l'amènera à participer en parallèle au comité des élèves en troisième secondaire et à le présider en cinquième secondaire. Maria représentera en outre ses collègues au conseil d'établissement la dernière année du secondaire, une expérience qu'elle

considère finalement comme étant assez négative. D'ailleurs, elle ne poursuivra pas son engagement politique après le secondaire.

À l'inverse, Sylvie ne rencontrera pas d'agent de mobilisation à l'école, ce qui semble retarder de plusieurs années sa participation au comité d'élèves. Ce récit souligne l'importance des agents de mobilisation, qui représentent une courroie de transmission importante dans l'engagement des jeunes.

*Non, c'est juste parce que [...] ce n'était pas vraiment clair... maintenant, c'est beaucoup amélioré là, mais avant... **c'était pas vraiment clair comment s'impliquer et exactement c'était quoi le rôle du conseil et qui était dans le conseil. Ça fait que je n'étais pas exactement sûre c'était quoi. Mais lorsque je faisais partie de plusieurs comités à l'école, et là on parlait « ah bien il y a le conseil étudiant... », et je me suis dit « bien, je vais monter les marches », et je suis allée.***

– Sylvie, 18 ans

Le comité des élèves n'est pas présenté formellement, ou du moins il n'est jamais présenté à Sylvie, alors cette dernière n'a pas vraiment l'occasion d'y participer avant la quatrième année du secondaire. Pourtant, Sylvie participe depuis l'âge de 12 ans à un programme qui promeut l'engagement et le leadership chez les jeunes. On pourrait croire qu'elle est une candidate tout indiquée. Elle est aussi déjà impliquée dans le comité d'environnement de son école, alors inconnu du personnel et de l'administration. Cette situation est particulièrement intéressante puisque Sylvie est consciente de l'existence du comité d'élèves et qu'elle y a même des amis. Je crois que le cas de Sylvie souligne l'importance des agents de mobilisation dans la trajectoire de participation des jeunes, au moins en ce qui concerne les occasions d'agir offertes aux adolescents.

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, de commissaires scolaires, de personnel administratif ou encore d'intervenants communautaires. C'est le cas pour Fai'ha, qui sera sollicitée personnellement par une intervenante du FJÎM pour siéger au Forum. Dans ce cas, le FJÎM lui-même apparaît agir comme un agent de mobilisation, autant en offrant des occasions directes aux adolescents qu'en élargissant leurs réseaux, leur donnant ainsi davantage de possibilités de faire des rencontres significatives avec des agents de mobilisation potentiels. C'est

un rôle que les organisations jeunesse, comme le FJÎM, semblent particulièrement habilitées à jouer puisqu'elles répondent davantage aux besoins des adolescents en matière de participation. Comme le soulignent Quéniart et Jacques (2008), les jeunes accordent beaucoup d'importance à la prise de parole.

Faiha considère cette implication au FJÎM comme son engagement le plus important. Or, il aurait été impossible sans l'intervention d'un agent de mobilisation.

*[Connaissais-tu cela les forums jeunesse avant que l'intervenante te sollicite ?] Pas du tout, mais j'étais vraiment très curieuse et la manière dont Juliette m'en avait parlé, cela m'avait vraiment donné l'envie d'en savoir plus et je trouve cela dommage parce qu'autour de moi, personne ne sait c'est quoi. [...] Les jeunes ne savent pas l'aide qu'ils peuvent aller chercher là-bas et le soutien que cela offre.*

— Faiha, 18 ans

Faiha souligne l'importance du FJÎM pour les jeunes, mais on comprend également le rôle particulier de l'intervenante qui l'y a introduite. Sans cette intervenante, il aurait été difficile pour Faiha de siéger au FJÎM ou même d'en connaître la mission. Notons au passage que le curriculum scolaire, c'est-à-dire les cours d'histoire ou d'éthique et culture religieuse dans lesquels les compétences civiques sont susceptibles d'être abordées, n'a jamais été mentionné dans le cadre des entretiens comme étant une dimension du processus de mobilisation.

Sans grande surprise, les enseignants endossent 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). On remarque toutefois que les enseignants qui prennent cette responsabilité le font surtout par conviction personnelle puisqu'elle ne fait pas directement partie de leur mandat (Ng, 2014).

Dans le cas de Fanny, 18 ans, une enseignante en sciences particulièrement motivée a contribué à sa mobilisation. À son arrivée au secondaire, Fanny est très timide. Elle n'est pas particulièrement intéressée par le comité des élèves, mais le soutien de son enseignante l'encourage à participer à l'Expo-sciences et à gagner en confiance en elle. Elle fera partie du comité des élèves à partir de la quatrième année du secondaire.

***Oui, avoir des profs motivés comme ça, personnellement, ça m'a beaucoup changée. J'ai eu un impact dans mon entourage proche parce que l'Expo-sciences, pour moi, c'était une façon de m'épanouir. Je pouvais transmettre mes connaissances à quelqu'un et développer cette capacité à vulgariser, à aller chercher de l'intérêt chez une personne [...]. Laura me l'avait demandé aussi et m'avait dit : « Veux-tu aider aux Expo-sciences à Émile Legault ? », et maintenant, j'en parle depuis l'année passée, ça mijote.***

— Fanny, 18 ans

Bien qu'un intervenant de la commission scolaire ait également contribué à mobiliser Fanny, ce cas souligne l'importance du rôle des enseignants, qui ont la possibilité de côtoyer les jeunes au quotidien et de les influencer par différents moyens. L'introduction à l'Expo-sciences a permis à Fanny d'avoir davantage confiance en elle, ce qui a certainement contribué à son entrée au comité des élèves.

Fait intéressant, le cas de Fanny indique que certains agents de type institutionnel occupent une sorte d'espace mitoyen, en tissant des liens plus étroits avec les jeunes au fil des interactions. La mobilisation semble être la plus efficace lorsque des agents de type institutionnel en viennent à créer 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 et se sentent valorisés par cette dernière.

L'occasion de passer 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, comme nous le raconte Jean, qui explique le rôle qu'ont eu les intervenantes du FJÎM et de la commission scolaire dans son parcours.

*[...] par exemple, madame Jacques. Tu sais elle, c'est une enseignante en histoire puis elle était... je croyais que c'était une des représentantes syndicales, en fait oui, en fait, c'est une représentante du syndicat. Ça fait que tu sais avec elle, j'ai aussi développé un lien de confiance [...] tu sais tout le soutien du personnel était quand même très présent, surtout à mon école.*

– Jean, 19 ans

Dans le cas de Jean, on comprend que la création d'un lien privilégié avec madame Jacques — et l'implication exemplaire du personnel de soutien — a contribué à sa mobilisation. Cependant, on doit aussi supposer que madame Jacques agit en quelque sorte en dehors de son mandat premier d'enseignante. La création de ce lien privilégié relève davantage de madame Jacques que de l'institution scolaire.

Dans les faits, les agents de mobilisation institutionnels sont le plus souvent des animateurs à la vie étudiante et divers intervenants qui ont le mandat de mobiliser les élèves. Ils s'avèrent particulièrement importants puisqu'ils ont à la fois une place de choix et la latitude nécessaire pour susciter cette mobilisation. Leur mandat accommode plus facilement ce genre de rapports. Plusieurs entretiens révèlent d'ailleurs le rôle important d'intervenants proactifs et engageants dans le processus de mobilisation des jeunes.

Il en va de même pour Abida, qui se liera d'amitié avec l'intervenante sociale de son école. Dans ce cas-ci, la distinction entre le rôle principal d'une intervenante sociale et la création de rapports plus étroits avec une élève est plus difficile à faire. Pourtant, il appert que l'intervenante sociale fondera une relation authentique avec Abida, qui favorisera son engagement. Plusieurs participants confirment l'importance de cette notion d'authenticité.

*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 liée 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 encouragée à aller me présenter, mais moi, j'avais la peur de ne pas me faire élire.***

– Abida, 18 ans

La reconnaissance des adultes est une dimension importante de l'effet des agents institutionnels ; plusieurs participants qualifient la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec les membres du personnel de valorisante et de motivante. Ces relations entre adultes et adolescents influent sur l'engagement de ces derniers. C'est le cas de Mykael.

*Puis, j'ai trouvé que c'était vraiment... c'était vraiment un monsieur intéressant parce que j'ai discuté avec lui à propos de ses points de vue politiques, à propos de ses implications dans la vie, de ce qu'il aimait faire, de ce qu'il pensait d'un peu tout, et j'ai vraiment aimé comment il parlait avec moi parce que j'avais 16 ans et il me parlait comme si j'étais son égal. Et c'était vraiment intéressant de pouvoir discuter avec un adulte qui te considère et j'ai vraiment aimé comment il avait la tête sur les épaules, et qu'il était gentil, il était pertinent, et il m'a beaucoup appris aussi.*

– Mykael, 19 ans

Mykael insiste ici sur un rapport « d'égal à égal » avec un adulte. La formation de rapports plus horizontaux est particulièrement efficace en matière de mobilisation. En outre, on trouve une fois de plus la notion d'authenticité. La formation de ces rapports privilégiés semble dépendre en grande partie de cette authenticité, comme le souligne Jean.

*C'était quand même plus motivant vu qu'elles m'aidaient puis... quand il y avait de bons plans et de bons projets... j'ai quand même aimé ça de leur part et elles étaient vraiment dedans, tu sais c'est pas juste... **Genre Valérie, 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.*

– Jean, 19 ans

Ces récits soulignent trois éléments très importants qui peuvent amplifier le rôle des agents de mobilisation institutionnels : des rapports sociaux plus étroits, une relation horizontale et une démarche authentique. Ces dimensions sont d'ailleurs emblématiques de la participation sociale et politique des jeunes, comme le soulignent plusieurs auteurs.

En effet, ces derniers tendent à privilégier des espaces participatifs sans relation hiérarchique, préférant des rapports sociaux plus horizontaux (Ion, 2012). Le réel pouvoir d'agir

est un aspect important du fonctionnement d'un comité d'élèves (Davies et Yamashita, 2007). Comme on le constate sur l'échelle de la participation de Hart (1992), la participation réelle passe notamment par un vrai partage des pouvoirs.

La formation de liens sociaux étroits dans les espaces participatifs est souvent mentionnée comme un aspect positif des espaces associatifs fréquentés par les jeunes (Quéniart et Jacques, 2008). Le rôle central de l'adulte accompagnateur et de son rapport avec les membres du comité d'élèves est lui aussi soulevé (Anacej, 2007 ; Becquet, 2009). Pache-Hébert (2015) souligne d'ailleurs l'importance de la personnalité de l'accompagnateur. Ce rapport de proximité est également soulevé par Bordiec (2017) comme un véhicule important pour les « effets socialisateurs » du milieu associatif, où la vie sociale est tributaire d'un rapport étroit avec l'intervenant principal.

Quéniart et Jacques (2008) mentionnent que les jeunes militants insistent beaucoup sur la cohérence et l'authenticité, dont ils déplorent l'absence en politique traditionnelle. Pache-Hébert (2009, 2015) rapporte que les adultes chargés d'encadrer les comités d'élèves doivent chercher à créer des structures « réellement démocratiques » (Pache-Hébert, 2015) pour que ces comités fonctionnent adéquatement. Au même titre, Davies et Yamashita (2007) considèrent que les comités d'élèves doivent être pleinement imbriqués dans la vie scolaire pour être efficaces.

Ensemble, ces trois éléments — rapports sociaux étroits, rapports horizontaux et démarche authentique — produisent des rapports valorisants et motivants pour les adolescents, ce qui semble influencer positivement la trajectoire de participation sociale et politique des jeunes.

Le récit de Maryse en témoigne d'ailleurs. Il contient plusieurs références à des mentors ou des adultes importants. Toutes ses relations comportent des rapports étroits, authentiques et horizontaux.

***Tu sais, à un moment donné, j'ai des professeurs, ou tout ça, qui sont rentrés dans mon intimité dans le sens que, tu sais on devient très, très proche d'eux. On fait beaucoup d'activités, on passe beaucoup de temps avec eux. Je pense, notamment, la première animatrice à la vie étudiante que j'ai eue au secondaire, c'est devenu mon mentor parce que je passais tout mon temps avec elle. [...] Puis, après ça, l'autre animatrice à la vie étudiante, après ça, c'est devenu mon***

***mentor encore et c'est resté mon mentor. [...] J'ai beaucoup créé de liens avec des adultes inspirants.***

– Maryse, 19 ans

Le cas d'Abida révèle une situation très similaire, qui regroupe les mêmes éléments.

***Maurice, c'est lui qui a comme... vu que c'était comme la première personne que j'ai rencontrée, qui m'a comme un peu ouvert les portes sur tout ce qui est des comités, les groupes bien organisés pour aider les gens, en plus qu'il était... il était vraiment là comme soutien. [...] Mais c'est ça, donc il a valorisé [son engagement]. Il appréciait le temps qu'on donnait et tout, mais il faisait en sorte, même si c'est juste un papier, de nous faire savoir qu'on était appréciés pour ce qu'on faisait et tout. Il était toujours là pour nous encourager.***

– Abida, 19 ans

Maurice est l'agent de mobilisation d'Abida. Il l'initiera à la participation sociale et politique en milieu scolaire. Il l'encouragera dans ses démarches et s'assurera de valoriser son travail. Cette relation aura un effet très positif sur la trajectoire de participation sociale d'Abida, bien qu'elle ne relève pas entièrement de la description de tâches de Maurice. La personnalité de ce dernier et le lien de confiance qu'il développera avec Abida sont très importants.

Simon soutient également avoir développé une relation significative avec un adulte. Cette amitié l'amènera à participer davantage — principalement en lui donnant plus d'occasions de le faire — et contribuera à élargir son réseau.

***J'assistais à une conférence de la Commission scolaire de Montréal. [...] Il y avait Jean-Pierre Denis qui présentait un projet aux gens. Donc, j'ai discuté un peu avec lui et j'ai appris, justement, que Jean-Pierre Denis, c'était le créateur de la Marche 2/3. [...] Puis, on est restés en contact et on est devenus des amis. Puis, comme ça, il m'a invité à participer... à les aider pour leur programme scolaire. J'ai rencontré Jean-Olivier Paquin, qui est le responsable jeunesse,***

*justement, de la mobilisation jeunesse Oxfam. Puis, on est restés en contact. Ils m'ont demandé d'aller représenter Oxfam à Boston...*

— Simon, 21 ans

Cependant, d'autres acteurs institutionnels peuvent agir à titre d'agents de mobilisation à la suite d'une interprétation plus large de leurs tâches. Dans ce cas, il s'agira de professeurs, de personnel de soutien ou même de personnel administratif. Notons toutefois que ces derniers se font plutôt rares dans les rangs des agents de mobilisation, malgré l'importance relative de la direction dans les activités étudiantes.

Sans grande surprise, les enseignants, qui jouissent dans certains cas d'une plateforme particulièrement appropriée auprès de leurs élèves, occupent souvent le rôle d'agents mobilisateurs. Certains auteurs ont d'ailleurs souligné l'excellente position du personnel enseignant pour faciliter le développement « civique » ou « citoyen » des étudiants (Terren, 2002; q, 2002). Toutefois, on constate que les enseignants qui assument cette responsabilité le font surtout par conviction personnelle, puisqu'elle ne fait pas nécessairement partie intégrante de leur mandat. De plus, le programme éducatif lui-même n'a jamais été mentionné, lors des entretiens, comme une dimension particulièrement importante du processus de mobilisation.

Bref, bien que la plateforme existe, le choix de l'utiliser ou non revient à chaque enseignant. Or, ceux qui le font sont souvent mentionnés comme des facteurs très importants dans le processus de participation des répondants. Il semblerait donc que les programmes visant à multiplier les intervenants et les possibilités d'intervention puissent être efficaces, mais que les particularités de l'intervenant lui-même jouent un rôle considérable. Dans le cas de Maria, par exemple, le rapport qu'elle développe avec une AVSEC semble reposer, au moins en partie, sur leurs affinités.

***Puis... c'est ça, elle était vraiment inspirante. Elle était vraiment gentille, vraiment amusante, et je me sentais toujours confortable avec elle, et on a eu vraiment beaucoup de fun, on peut dire.***

— Maria, 18 ans

Notons une fois de plus que les AVSEC et les différents intervenants semblent être d'excellents vecteurs de création et de maintien de ce genre de relation « hors normes ». En effet,

bien qu'ils présentent des caractéristiques menant habituellement à un rapport vertical, c'est-à-dire hiérarchique — différence d'âge, position d'autorité, salarié au sein de l'institution, plus grande liberté d'action —, ces agents réussissent à délaisser le rapport hiérarchique tout en préservant leur lien d'autorité avec les élèves.

### **Les agents mobilisateurs interpersonnels**

Les agents de mobilisation de type interpersonnel sont des amis, des membres de la famille, des connaissances ou des collègues. Il s'agit très rarement d'inconnus, puisque ce type d'agent se fonde sur le lien particulier qu'il entretient avec une personne pour la pousser à s'engager. Contrairement à l'agent de mobilisation institutionnel, il n'a pas explicitement pour mission de mobiliser les jeunes. Il sollicite directement ou motive par l'exemple. L'agent de type interpersonnel contribue généralement à la mobilisation des jeunes interrogés en donnant l'exemple, en reconnaissant leurs talents ou en les entraînant dans diverses activités.

Dans le cas de Mathieu, c'est ce type de relation qui lui a permis de surmonter ses appréhensions face à l'engagement. Ses amis n'étaient pas eux-mêmes impliqués, mais ils l'ont encouragé à poser sa candidature.

***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.***

– Mathieu, 18 ans

Bien que le rôle de ses amis en tant qu'agents de mobilisation diminue à la suite de son élection, ils représentent néanmoins un soutien important qui a permis de déclencher la participation de Mathieu. Comme on l'observe dans les pratiques de participation chez les adultes, les individus commencent à s'engager parce qu'ils ont été sollicités par un pair.

La diversité et l'ampleur des réseaux influencent la probabilité qu'une personne s'engage ou non (Gaudet et Turcotte, 2013). Or, nos participants soulignent souvent que certains de leurs amis étaient eux-mêmes engagés ou qu'ils ont été encouragés à le faire par leurs cercles d'amis. Un réseau élargi et, en conséquence, des activités permettant l'élargissement du réseau pourraient contribuer à l'engagement. C'est le cas de Jean, qui sera mobilisé par des

connaissances en arrivant au cégep, et de Raymond, qui sera encouragé à participer au conseil jeunesse du YMCA par une amie proche.

*J'étais à l'occupation du Cégep du Vieux Montréal pendant un 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.***

– Jean, 19 ans

***C'était Martin, je crois, qui m'avait obligé d'y aller (rires).** Ben non, m'a proposé... C'est plusieurs personnes qui étaient là, qui vraiment m'ont fait : « Là, tu sais, ça va être le fun et tout. » Et notamment Cathy Wong, qui était comme : « Ah oui, fais-le, tu sais, tu serais bon là-dedans et tout. » Donc...*

– Raymond, 18 ans

Dans les deux cas, ils sont mobilisés directement par des personnes de leurs réseaux informels. Ils sont reconnus pour leurs compétences et se voient offrir de nouvelles possibilités. Dans le cas de Maryse, c'est une sorte de mobilisation plus indirecte. Elle fait une rencontre inspirante qui l'encourage à explorer de nouvelles formes d'engagement, cette fois dans un centre de pédiatrie sociale.

*J'ai rencontré un gars qui est en médecine déjà et on parlait de ce qu'on avait fait dans la vie, et il m'avait expliqué qu'il avait fait du bénévolat au centre de pédiatrie sociale. Ça m'a vraiment intéressée.*

– Maryse, 19 ans

Maryse s'impliquera plus tard au centre de pédiatrie sociale, mais cette personne ne sera plus jamais mentionnée dans son récit. En effet, on remarque que le rôle des agents de mobilisation interpersonnels est souvent limité dans le temps. Bien que l'éventail des « motivations » utilisées par les pairs soit élargi par rapport aux acteurs de type institutionnel — il peut inclure des motifs ludiques, des efforts de séduction, des liens d'amitié ou d'entraide, etc. — , ces motivations ne perdurent pas dans le temps. En effet, elles changent souvent pendant les

séquences suivantes de la trajectoire de participation sociale. Elles sont, en règle générale, progressivement remplacées par des motivations plus profondes et personnelles.

Ainsi, une personne qui aurait été mobilisée au sein du comité des élèves par un ami « pour le plaisir » ne risque pas de s'y investir pendant trois ans pour les mêmes raisons. Andrée, par exemple, commencera à s'engager pour accompagner une amie, mais finira par s'impliquer à part entière dans plusieurs comités et activités.

*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 peu plate des fois. Ça fait qu'elle dit : « Viens, on va le faire ensemble. » Bien, j'ai été élue...*

– Andrée, 18 ans

Andrée sera mobilisée, au départ, par une amie qui veut de la compagnie, mais finira par s'impliquer très activement au sein du comité. Par la suite, son réseau s'élargira et les occasions de participer se multiplieront. C'est la même chose pour Fanny, qui surmontera sa gêne en partie grâce à l'engagement.

***On allait à un chalet ensemble, ça permettait de travailler notre cohésion [et] c'est le fun pour les jeunes de 15, 16, 14 ans de voir d'autres jeunes ailleurs qui font ça. Alors on s'amusait, ça vient te chercher [...], ça sollicitait l'intérêt pour éventuellement faire des gros, gros projets, et dans ces camps [...], on parlait avec des amis [...]. Mais y'avait des conférences qui se donnaient, y'avait des documentaires. On critiquait certaines choses, on débattait sur des sujets.***

— Fanny, 18 ans

Par ailleurs, on constate que les amis, collègues et connaissances ont moins recours aux finalités abstraites (changement, causes, bien social, etc.) de l'engagement qu'aux bénéfices immédiats (plaisir, gratification, pouvoir, etc.), qui sont surtout utilisés par les agents de type institutionnel.

De plus, ces rapports interpersonnels peuvent eux-mêmes avoir un effet mobilisateur. En effet, les rapports horizontaux apparaissent comme de bons vecteurs d'intégration et de popularité, des considérations importantes pour des adolescents.

Luc représente bien cette situation. L'entrée au secondaire apporte son lot d'inquiétudes, ce qui explique peut-être que l'engagement survient généralement plus tard dans le parcours scolaire. Cependant, Luc indique qu'une volonté de s'intégrer l'amènera à s'engager et que ses nouveaux réseaux favoriseront cet engagement.

***Alors que, quand j'ai commencé à aller au secondaire, bien là, tu sais, au début, c'était de... tu sais, de m'adapter, après ça c'était de me sentir accepté, d'avoir des groupes d'amis, après ça... tu sais, comme j'ai eu d'autres priorités, disons, et j'étais beaucoup dans les arts martiaux à l'époque. Par contre, j'ai commencé à faire des spectacles, et là, je présentais et je me suis fait des amis là-dedans aussi [...].***

– Luc, 19 ans

Dans le cas d'Abida, la relation entre intégration et réseaux horizontaux est encore plus saillante. Originaire d'Algérie, Abida arrive à la quatrième année du secondaire et doit forger de nouvelles relations à partir de rien. Bien qu'elle ne considère pas que cela fût particulièrement difficile, elle souligne néanmoins que ses nouveaux amis ont joué un rôle important dans son engagement, surtout en ce qui concerne l'écocomité.

***Je me suis fait quand même plusieurs amis super vite, et c'est avec... c'est vraiment grâce à eux, parce que je n'aurais pas, peut-être, entendu parler de l'écocomité ou quoi que ce soit autrement. Donc, ils m'avaient proposé : « Ah, tu sais, viens en bas le midi à l'écocomité et tout. » Et c'était comme ça que j'ai commencé par m'engager avec l'écocomité et Amnistie internationale.***

– Abida, 25 ans

Martin, lui, commencera à s'engager précisément pour se rapprocher d'une jeune fille. Naturellement, cette motivation initiale fera rapidement place à un désir véritable de participer et de changer les choses. Cependant, il ne faut pas oublier sa motivation première, qui peut paraître banale, mais qui nous permet de mieux comprendre sa trajectoire de participation sociale.

***Ma première implication, ça a été dans le conseil des élèves. C'est quand même drôle comment c'est arrivé. 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 qu'il y a des réunions et elle est souvent là. C'est comme une façon de passer plus de temps avec elle, alors je suis juste comme : OK, je vais signer.***

– Martin, 18 ans

En arrivant à la table unifiée, Mykael intégrera un nouveau réseau qui valorise la participation. C'est un environnement qui se révélera être motivant et inspirant, puisqu'il lui permet de côtoyer des gens de son âge aussi impliqués que lui. C'est rafraîchissant de découvrir qu'on n'est pas seul et ce niveau d'engagement semble donner un nouveau souffle à Mykael.

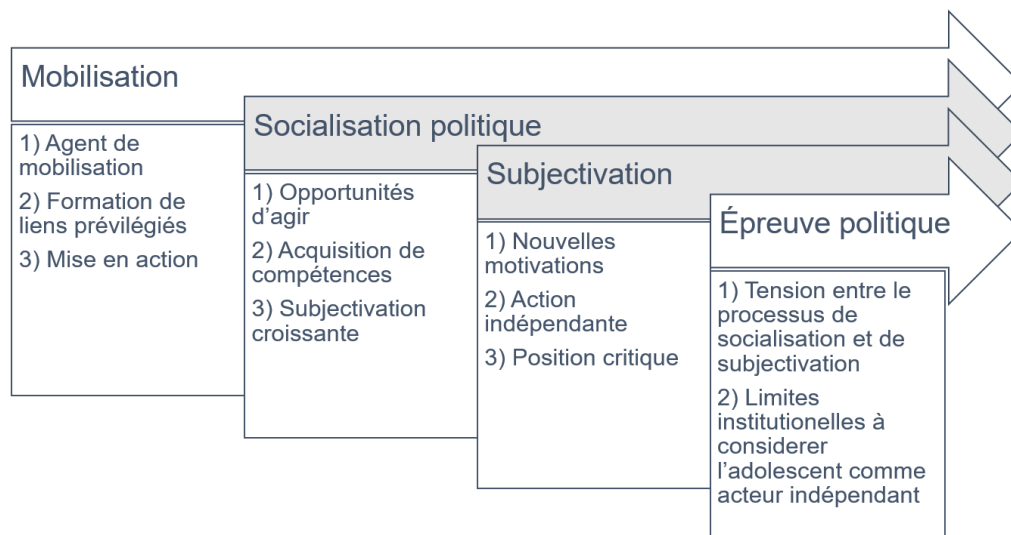
*Il y a beaucoup de gens de mon âge aussi que j'ai vraiment aimés, que j'ai vraiment trouvé... **au début, quand je m'impliquais, je pensais que j'étais un des seuls, il n'y avait pas de gens de mon âge que ça intéressait, ce genre de choses. Mais en arrivant là-bas, j'ai vu qu'il y avait beaucoup de jeunes qui s'intéressaient à comment aider les jeunes autour d'eux, comment aider les gens de leur école. Et il y avait beaucoup de gens impliqués, et étant donné qu'avec la CSDM, j'ai pu participer à certains congrès, j'en ai rencontré encore plus des gens qui ont l'air normaux, avec qui... non, mais... dans le sens, avec qui on pouvait discuter de musique, mais ensuite discuter du nouveau projet de loi du gouvernement. Et c'était intéressant de rencontrer des gens comme ça.***

– Mykael, 19 ans

Pour conclure, il apparaît que la trajectoire de participation des adolescents est mise en marche par deux principaux éléments. Premièrement, il y a les éléments qui les prédisposent à l'engagement, que nous avons mentionnés dans le chapitre précédent. Ce sont les conditions de socialisation première favorisant l'activité participative ou politique. Le rôle des parents, surtout, n'est pas à négliger. Mentionnons, au passage, une absence relative d'obstacles de taille.

Le second élément est le rôle des agents de mobilisation, qui est décrit dans ce chapitre. Ces derniers ont une influence considérable sur les trajectoires des adolescents. Plus particulièrement, le rôle des agents de mobilisation institutionnels qui développent des rapports plus horizontaux avec les participants est à souligner. Dans le prochain chapitre, je me concentrerai sur ce qui suit la séquence de mobilisation.

## Chapitre 5 : Processus de socialisation politique et de subjectivation



Après la période de mobilisation, les jeunes participent à au moins une activité parascolaire, et souvent à plusieurs. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un comité sans réelle dimension politique, offrant très peu d'occasions de faire l'expérience du conflit. Néanmoins, très rapidement, on remarque dans les récits des participants qu'ils vivent un processus de socialisation politique accompagné d'un processus de subjectivation. D'ordinaire, la socialisation politique définit un processus de transmission des compétences et des valeurs qu'on utilise dans le « métier de citoyen » (Becquet, 2013). Selon Anne Muxel (2004), « pour comprendre la socialisation politique, il faudrait pouvoir reconstituer une trajectoire, évaluer une distance parcourue, saisir les enchaînements de circonstances, repérer les seuils, les points de passage, les moments de cristallisation ».

Or, si la socialisation politique est l'apprentissage du métier de citoyen, cet apprentissage m'apparaît indissociable d'un certain processus de subjectivation. À mesure qu'ils vivent cette transmission, on remarque que les participants se construisent également comme sujets pensants et critiques. La subjectivation est « la possibilité de se construire comme individu, comme être singulier capable de formuler ses choix et donc de résister aux logiques dominantes, qu'elles soient économiques, communautaires, technologiques ou autres [...]. C'est d'abord la possibilité de se constituer soi-même comme principe de sens, de se poser en être libre et de produire sa propre trajectoire » (Wieviroka, 2004). Dans le cas des jeunes interrogés, ces processus se déploient, à mon avis, sur trois fronts distincts, apparaissant de façon simultanée ou quasi simultanée dans les récits des participants.

D'abord, il y a l'autonomisation de la participation. Ce premier phénomène m'apparaît comme le plus révélateur d'un processus de subjectivation. Les motivations qui ont d'abord amené les participants à s'investir changent ou se complexifient progressivement et le rôle des agents de mobilisation s'estompe. Ils réfléchissent à leurs actions, formulent leurs propres objectifs et les poursuivent de façon autonome. Ensuite, on remarque que les compétences se développent, ce qui entraîne une prise de confiance progressive. À mesure qu'ils participent, les jeunes acquièrent des compétences directement et indirectement. Notons que la structure particulière d'une école secondaire joue ici un rôle assez important puisque la progression et l'acquisition de compétences sont souvent liées au cheminement scolaire. Si le développement des compétences est le résultat manifeste d'un processus de socialisation politique, la prise de confiance progressive en sa propre capacité d'agir me semble indiquer une subjectivation croissante. Enfin, il ne faut pas négliger le fait que cette progression dépend en grande partie des occasions de s'engager et de mener à bien des projets. Les participants ont eu la possibilité de participer à différents projets et de mettre à profit leurs connaissances. Ces occasions sont souvent offertes par l'établissement scolaire directement, mais aussi dans le cadre de la collaboration des commissions scolaires avec le FJÎM, qui donne naissance aux tables unifiées.

Soulignons finalement que ces trois phénomènes sont interreliés dans les récits des participants. Ils ne se succèdent pas dans le temps, mais agissent de façon parallèle. On gagne en expérience à mesure que l'on saisit des occasions, par exemple, et chaque activité de participation nous rend plus confiants.

### **De nouvelles motivations**

On constate qu'après la période de mobilisation décrite dans les chapitres précédents, qui est finalement assez brève dans l'ensemble du parcours, les jeunes commencent à participer de façon plus indépendante. Ils participent plus activement dans le temps — la place que prend la participation dans leur horaire — et en intensité. Plus particulièrement, ils commencent à participer de façon autonome, sans nécessairement être sollicités directement par des agents extérieurs.

On remarque deux changements importants en ce qui a trait à leurs motivations. D'abord, dans les récits des participants, les premières motivations, celles qui ont poussé les jeunes à participer à l'origine, cèdent la place à des motivations plus sérieuses qui se rapprochent davantage d'idéaux. En effet, ce qui motivait d'abord les jeunes, soit le plaisir, le besoin de se distinguer ou la curiosité par exemple, cède généralement la place à des idées plus profondes :

le désir d'agir, la volonté de changer les choses, le besoin de participer, une sorte de responsabilité, etc. Cette transformation me semble particulièrement importante pour la poursuite de la participation. D'une part parce qu'il serait difficile de participer au sein d'une même institution pendant plusieurs années en étant motivé uniquement par la curiosité, par exemple, et d'autre part parce que cette transition révèle une sorte d'agentivité particulière pour les participants.

Ensuite, les motivations d'abord extrinsèques sont progressivement remplacées par des motivations intrinsèques. Plusieurs des personnes interrogées participeront sans être sollicitées et souvent pour répondre à leurs propres attentes ou objectifs. On constate d'ailleurs que le travail des agents de mobilisation semble décroître en importance dans le temps et que les jeunes ont de moins en moins besoin d'être mobilisés par des forces extérieures. Il semblerait donc que le rôle de l'agent de mobilisation soit plutôt de stimuler la participation plutôt que de maintenir les jeunes en action.

L'effet positif de cette transition sur les participants semble soutenu par la littérature, qui indique que les élèves ayant des motivations plus autonomes sont généralement plus performants au sein d'espaces participatifs ou parascolaires : « *[S] elf-joined students reported significantly higher autonomy, self-efficacy, and prosocial behaviors both initially and over time compared to other-joined students* » (Berry et LaVelle, 2013), ainsi qu'à l'école (Guay et coll., 2008 ; Akiva et coll., 2013). Les travaux de Dawes et Lawson (2011) indiquent d'ailleurs qu'une intégration d'objectifs personnels aux objectifs des activités parascolaires contribue fortement à accroître la motivation. Cela semble également correspondre au profil général de nos participants, la vaste majorité d'entre eux étant de bons élèves qui ont participé de façon soutenue pendant leur secondaire.

Jean est un bon exemple de cette transition. Il est déjà engagé dans son école, mais il finit par trouver que les occasions d'agir y sont assez limitées. Il veut en faire plus et se rend donc à la table unifiée de sa commission scolaire (AÉSCSDM). Jean est informé de l'existence de la table unifiée par un agent de mobilisation, mais il y participe surtout pour élargir ses horizons.

*En fait, elle nous parle de l'AÉSCSDM, et comment les autres élèves des autres cohortes ont aimé ça, et que ça a parti en 2000, ou en 98 ou en 97, bref... Et je trouvais ça quand même intéressant, puis je trouvais que, tu sais, c'était un peu plate qu'est-ce qu'on faisait là, puis moi, je voulais aller plus grand. Aussi rencontrer d'autres personnes [...].*

– Jean, 19 ans

Cette volonté d'agir m'apparaît révélatrice d'un acteur de plus en plus indépendant, tant dans ses actions que dans ses réflexions. Dans le cas de Maryse, la transition s'opère autour de la quatrième ou cinquième secondaire. Elle commencera à s'impliquer plus activement dans différentes sphères et adoptera une attitude plus congruente entre le discours qu'elle tient depuis plusieurs années et ses actions. Ses préoccupations environnementales vont commencer à influencer sur sa vie quotidienne. Par exemple, elle faisait la promotion d'idéaux environnementalistes et a fini par s'intéresser à la consommation responsable et aux habitudes de vie plus durables vers la fin du secondaire.

***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 [...].***

– Maryse, 19 ans

L'autocritique de Maryse m'apparaît, encore une fois, comme le résultat d'un processus de subjectivation. De son côté, Martin s'implique d'abord au sein du comité des élèves parce qu'il souhaite se rapprocher d'une fille, comme mentionné dans le précédent chapitre, mais il en viendra à « plonger dedans ». La transition s'opère autour de la troisième ou quatrième année du secondaire. Il sera très actif à partir de la troisième secondaire, autant au sein du conseil d'établissement qu'à la table unifiée.

***[...] c'est comme une façon de passer plus de temps avec elle, alors je suis juste comme : OK, je vais signer. Et là, je me suis inscrit, et sincèrement, à un moment donné, c'était juste comme, la fille, c'était rendu comme mon 10<sup>e</sup> but dans le conseil étudiant. C'était juste... je ne sais pas, j'ai tellement plongé dedans que, comme, j'étais juste comme all over the place.***

– Martin, 18 ans

Comme beaucoup d'autres participants, Mathieu s'engagera d'abord à la suite d'une rencontre avec un agent de mobilisation. C'est ainsi qu'il fera ses premières expériences d'engagement en milieu scolaire, surtout de façon informelle au départ. Il gravitera autour du comité des élèves sans y participer, de sorte qu'il sera sollicité lorsqu'une place se libérera, vers la quatrième année du secondaire.

*[...] à ce moment-là, j'ai commencé à m'impliquer de façon plus prononcée. Avant, je n'étais pas tant que ça impliqué. Pas à l'école, mais socialement, oui. Mais dans l'établissement scolaire, j'ai commencé en participant, un peu, à du bénévolat, genre où il fallait, par exemple, faire des portes ouvertes à l'école. **Je me suis attaché, un peu, à la participation active dans l'école. Il y avait un moment, il fallait que j'aide à faire ci, il y avait un truc du développement durable et il fallait que j'aide pour faire quelque chose même si je n'en faisais pas encore partie, mais avec le temps, je me suis habitué à aimer ça, alors là, je me suis impliqué de façon plus profonde.***

– Mathieu, 18 ans

On remarque que Mathieu s'engage de façon plus prononcée à mesure que le temps passe, avant de s'impliquer au sein du comité des élèves, avec le soutien de ses pairs. Il affirme avoir « appris à aimer ça » au fil du temps, ce qui semble indiquer un changement de ses motivations qui l'ont mené à un engagement plus profond. Les histoires d'Andrée et de Marc sont aussi particulièrement révélatrices à ce sujet. Andrée intègre le comité des élèves très tôt, dès la première secondaire, mais commence par y jouer un rôle passif. Au fil du temps, elle gagne en confiance et en expérience et finit par y jouer un rôle très actif.

***Oui, chaque année, j'y retournais. La première année, j'écoutais et je ne faisais pas grand-chose, là. C'est aussi le plus vieux qui était là beaucoup. [...] plus que les années avançaient, plus que ma participation, ma place augmentait***

**on peut dire.** Tu sais, au début, en secondaire 1, j'étais juste comme je regardais, je voyais aussi comment ça se vivait. **Puis là, ensuite, là en secondaire 2, j'ai comme beaucoup plus participé. Quand il y avait des projets à faire ou des demandes des étudiants et des élèves, j'allais m'en occuper là, prendre un petit peu plus de place. En secondaire 3 et 4, j'ai été secrétaire et je m'occupais de beaucoup plus de dossiers, et en secondaire 5, j'ai été nommée porte-parole. En fait, c'est comme une tâche de président, mais on n'aime pas ça comme nom, genre. Ça fait qu'on appelle ça, ce poste-là, porte-parole [...].**

– Andrée, 18 ans

De même, Marc entrera au comité des élèves en troisième secondaire et y occupera un rôle de premier plan à partir de l'année suivante. Au départ, il participera surtout aux réunions de façon passive et ne sera pas impliqué très activement dans les activités du comité. Cependant, deux ans plus tard, il en deviendra le président et sera très actif.

*Ouais, j'ai participé à certains événements mis en place par le conseil d'élèves, mais encore là, ce n'était pas nécessairement mon fort. J'étais à certains trucs, mais pas à la majorité, disons. Ensuite, en cinquième secondaire, c'est moi qui étais à la tête. J'ai eu à organiser plus de choses et même si ce n'était pas moi qui étais en charge, j'essayais d'aller pour encourager, pour voir ce que c'était.*

— Marc, 18 ans

Ces derniers témoignages soulignent que les trajectoires des participants impliquent, en plus d'un approfondissement des motivations, un cheminement sur le plan des connaissances et des aptitudes en matière de participation. Les jeunes prennent de plus en plus goût aux activités, mais deviennent également de meilleurs participants. Cet apprentissage joue un rôle plus prononcé dans le cas du comité d'élèves, qui requiert un certain nombre de compétences de base pour fonctionner efficacement, mais il a également une fonction plus générale dans la trajectoire de participation des jeunes. Par exemple, ils apprennent le fonctionnement du comité, ce qui leur permet de passer du rôle de spectateur à celui d'acteur. D'une part, cet apprentissage

m'apparaît comme révélateur d'une certaine volonté puisqu'il requiert de l'individu des efforts croissants qui ne sont pas forcément récompensés ou reconnus directement. Ils ne sont pas notés, par exemple, pour leurs activités de participation. En fait, celles-ci peuvent même limiter ou nuire aux activités scolaires, comme nous l'explique Martin.

*Plus ça allait, comme depuis le début de l'année, ça commençait et plus ça allait, plus ça dérangeait. Et c'était devenu, genre, un petit peu trop pour moi, et à la fin, même les profs l'ont vu. Comme moi, je suis du genre, comme je vous l'ai dit, je m'implique beaucoup et comme je ne m'attendais pas à arrêter subitement, mais les profs m'ont dit : non, t'arrêtes [...].*

– Martin, 18 ans

D'autre part, cet investissement de temps et d'efforts constitue également une forme de motivation, puisque les participants cherchent ensuite des espaces où mettre en pratique ces nouveaux savoirs. Martin prendra une pause pendant un certain temps, mais reviendra à la charge moins de quelques mois plus tard.

### **L'acquisition de compétences**

Les trajectoires indiquent que le cheminement personnel des participants, comme l'acquisition de compétences particulières au sein du comité d'élèves, joue un rôle important dans la trajectoire de participation sociale. Cet enrichissement est d'ailleurs soutenu par la littérature puisque la participation active suppose généralement le développement des compétences cognitives et sociales : leadership, travail d'équipe, planification, communication (Akiva et coll., 2014).

D'ailleurs, cette dimension particulière de la trajectoire semble être l'un des objectifs manifestes de ces initiatives. En effet, en plus d'être un objectif général des institutions scolaires — l'école est généralement considérée comme un lieu pour apprendre —, les activités parascolaires sont souvent comprises comme des vecteurs très positifs pour le développement des jeunes : « *[C]ivic engagement activities are widely seen as a means of strengthening the development and capacities of young people. Skill and asset building approaches to working with young people stress the importance of encouraging the overall development of the young person rather than merely trying to 'fix' their problems.* » (Shaw et coll., 2014)

Le modèle théorique du développement positif, très important dans la conception de nombreux programmes jeunesse aux États-Unis par exemple, se concentre sur cinq caractéristiques : la compétence, la confiance, la personnalité, les relations et la compassion (Lerner et coll., 2005). L'adolescence apparaît également comme le moment idéal pour acquérir ce genre de compétences : « *Program decision-making activities may provide a context in which adolescents can practice their developing abstract thinking skills [...] and benefit from the types of cognitive challenges program decision-making activities may provide.* » (Akiva et coll., 2014)

Au-delà des considérations cognitives, cependant, l'acquisition de ces compétences et aptitudes est une composante majeure du processus de socialisation politique des participants : « Dans sa définition traditionnelle, la socialisation politique renvoie à la transmission de compétences politiques, à savoir les connaissances, les préférences et les pratiques nécessaires à l'exercice du "métier" de citoyen. » (Becquet, 2013) Les récits des participants indiquent que cette transmission est complètement ou partiellement réussie, au moins en ce qui concerne les compétences pratiques.

On constate, par exemple, que les participants font rarement mention de difficultés en ce qui concerne le fonctionnement du comité des élèves, des tables unifiées ou du conseil d'établissement. Dans une certaine mesure, ils semblent maîtriser les compétences nécessaires au bon fonctionnement dans ces espaces et en accepter le bien-fondé. Je crois qu'en majeure partie, cela est dû au fait qu'ils ont l'occasion d'acquérir ces compétences avant d'y participer activement.

En effet, il faut un certain temps pour maîtriser l'ensemble des compétences nécessaires pour occuper ces espaces plus structurés. Cette période d'apprentissage explique, au moins en partie, pourquoi les participants arrivent plus tardivement au comité des élèves.

Notons au passage qu'il s'agit surtout, ici, d'acquérir des compétences ou des savoirs et non, à proprement dit, des valeurs. On apprend, par exemple, comment fonctionne un comité d'élèves ou un conseil d'établissement, mais pas nécessairement les valeurs implicites à ces structures. Or, si l'on peut considérer les compétences et les savoirs comme étant un peu plus neutres, la question des valeurs semble plus problématique. C'est-à-dire que ces compétences témoignent souvent de valeurs sous-jacentes sur la citoyenneté (Westheimer et Kahne, 2004 ; Becquet, 2013) et la place de l'enfant dans la société (Bélanger, 2018).

Malheureusement, ces dimensions ne sont pas abordées directement dans la structure scolaire. En conséquence, je préfère mettre de côté temporairement la question des valeurs

citoyennes, parce que leur transmission agit différemment sur le parcours des jeunes, et cet aspect est exploré dans le prochain chapitre.

On remarque que l'acquisition de ces compétences se fait à la fois par l'expérience et l'observation, ainsi que dans le cadre de différentes formations offertes par les écoles ou le FJÎM. Notons que la formation citoyenne en classe, donc disponible à l'ensemble des élèves, n'est jamais mentionnée. Cette situation renforce, selon moi, l'influence du processus de mobilisation décrit dans le chapitre précédent, dans la mesure où les jeunes « présélectionnés » par les agents de mobilisation ont plus de chances d'acquérir ces compétences. Ils sont également privilégiés parce qu'ils peuvent recevoir les formations du FJÎM et le soutien direct des intervenants. Mentionnons cependant que l'opinion des participants à propos des formations offertes semble relativement partagée. Luc, par exemple, témoigne de leur importance.

*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.*

— Luc, 19 ans

Alors qu'Omar apparaît plus sceptique, il prend le temps de souligner que certaines formations étaient utiles, mais les dépeint néanmoins comme assez basiques. Elles semblent concentrées sur les fonctions et pouvoirs des comités d'élèves, surtout en ce qui concerne leur relation avec la direction.

*Bien, il y en avait qui étaient assez utiles, dans le fond, nous expliquaient qu'est-ce qu'on peut faire dans les écoles et qu'est-ce que... dans le fond, ça nous donnait une idée de qu'est-ce qu'on peut faire en tant que conseil d'étudiants, quel est notre rôle exact, et ça nous donnait, si vous voulez, une espèce de direction, une ligne droite. Ça fait que dans ce sens-là, c'était assez intéressant.*

– Omar, 18 ans

Simon considère que l'effet des formations est limité et souligne que l'importance accordée aux procédures limitait le pouvoir d'action.

*Bien, 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, 21 ans

Raymond fait écho aux commentaires d'Omar et de Simon, en s'exprimant notamment sur la portée limitée des formations, qu'il considère comme étant trop « bien-pensantes ».

*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.*

– Raymond, 18 ans

Ce qui ressort surtout des témoignages des participants, c'est que les formations offrent une bonne base en ce qui concerne les connaissances pratiques — le rôle du comité d'élèves, ses pouvoirs et son fonctionnement —, mais qu'elles se concentrent peut-être trop sur les aspects administratifs. Elles sont « bien-pensantes », elles sont axées sur les compétences comme l'organisation ou l'animation de réunions, la rédaction d'un argumentaire, les débats, etc., et évitent les aspects plus controversés de la participation. Elles ne renseignent pas les jeunes sur les difficultés qu'ils pourraient vivre dans le cadre de leurs interactions avec les directions d'école, par exemple, ou encore sur la façon de gérer les émotions négatives qui pourraient être associées à ces difficultés. Jean, par exemple, devra composer avec une grande attention médiatique, une chose à laquelle il n'était pas préparé. Il n'apprécie pas d'être traité comme un « petit politicien » et affirme que ses collègues et lui ne « comprenaient pas » vraiment ce qui se passait autour d'eux.

*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 dont ils nous ont traités comme, tu sais, si on est juste des petits politiciens,*

*mais on ne l'est pas, tu sais, on ne comprenait pas ça. Puis là, par la suite, ça a mené quand même à ma propre radicalisation (sur le plan syndical) [...].*

– Jean, 18 ans

À mon avis, cela témoigne à la fois de la perspective limitée de la citoyenneté qui est promulguée par une institution d'enseignement et des limites pratiques de la socialisation politique dans une organisation très hiérarchisée telle qu'une école secondaire.

Raymond mentionne, par exemple, que l'on évite de parler directement de la *Loi sur l'instruction publique* parce que la direction risque grandement de l'enfreindre à plusieurs reprises. Nous n'avons pas accès au témoignage de la direction sur le sujet, mais je conçois mal qu'elle agisse explicitement pour limiter les droits des élèves. Il est plus probable qu'elle conçoive la représentation étudiante telle qu'elle est détaillée dans la *Loi* comme étant secondaire aux considérations premières de l'institution d'enseignement. Les activités parascolaires sont souvent considérées comme une forme de compétition, et non pas un complément, à la mission scolaire de l'institution d'enseignement (Bickmore, 2001).

On remarque aussi que les récits de Raymond et de Jean sous-entendent un apprentissage continu dépassant le cadre des formations. Jean se « radicalise » et Raymond « apprend à jouer la *game* ». Il semblerait que les participants prennent conscience du jeu politique surtout par l'expérience, ce qui expliquerait le délai entre le début de la participation et l'épreuve politique, que nous détaillerons au chapitre suivant. De même, c'est surtout par l'expérience que les limites des formations et des structures deviennent apparentes.

Marc participe à la table unifiée de sa commission scolaire à titre de représentant. Lorsqu'il aborde le processus, il explique que les jeunes décident entre eux de « priorités » pour leur école, qu'ils présentent ensuite aux commissaires dans le but de mettre en place un projet. Par exemple, ils font le choix de prioriser l'éducation sexuelle et envisagent diverses activités de sensibilisation.

*Au début, j'étais vraiment excité, j'étais vraiment content de voir un projet comme ça qu'on établissait. Jusqu'à ce que je participe au conseil des commissaires scolaires et que l'une des commissaires nous dise : « Oui, on a déjà été consultés et ça n'a jamais rien changé, puis on essaie de faire les choses. » Et*

*elle nous avait garanti qu'elle allait faire bouger [...], puis ça n'avait pas marché non plus.*

– Marc, 18 ans

Dans les faits, Marc quittera l'école secondaire sans jamais concrétiser ce projet. La fin du secondaire et le manque de continuité qui en découle révèlent une autre dimension importante de l'acquisition des compétences, qui se produit dans un environnement très structuré, divisé en différentes catégories d'âge avec, généralement, une fin précise. Cette structure très contraignante est un élément dont il faut tenir compte.

En effet, lorsqu'il est question d'acquisition des compétences, il faut comprendre l'influence profonde de la structure scolaire sur le parcours des participants. Au moins en principe, les élèves de toutes les écoles sont regroupés par niveau selon leur âge et leurs connaissances. Habituellement, ces différents groupes sont hiérarchisés et se mélangent très peu. Les plus vieux occupent souvent les postes les plus actifs, qui sont rendus disponibles aux plus jeunes à mesure que les élèves plus âgés quittent le secondaire. Les rapports sociaux d'âge sont non seulement vécus, mais aussi renforcés par la structure scolaire elle-même. Dans le cas de Maria, par exemple, c'est le départ d'un membre du comité des élèves qui lui permettra d'y siéger à partir de la deuxième secondaire, ce qui aurait été difficile autrement, selon elle.

*[...] Je voulais [entrer au conseil], mais tu sais, je croyais que je n'étais pas assez populaire pour rentrer dans le conseil étudiant. Donc, dans ma tête, ce n'était pas dans mes attentes de rentrer dedans. Et là, c'est ça, j'étais rentrée dans le comité environnement, il fallait des gens, et là, après, je suis rentrée et je suis juste restée là pendant trois ans finalement.*

— Maria, 18 ans

Il faut s'assurer de ne pas accorder à cette progression des compétences un caractère « naturel » ou « organique ». Ce cheminement est intimement lié au parcours scolaire. Il semblerait que la nature contraignante de l'institution scolaire limite certaines personnes puisque les postes les plus importants sont généralement occupés par les élèves les plus vieux. Les occasions ne sont donc pas distribuées également dans la population étudiante.

Considérons également le fait qu'une personne ayant développé des compétences en matière de participation fait deux acquis importants quant à sa trajectoire. D'abord, il est plus

intéressant de mobiliser ou de solliciter une personne compétente. Ensuite, en participant et en gagnant de l'expérience, on forge des réseaux plus vastes. Ces deux phénomènes pourraient contribuer à la poursuite de la participation après les études secondaires.

### **L'occasion d'agir**

La motivation et l'acquisition des compétences seraient difficiles, mais aussi peu pertinentes, si les jeunes n'avaient pas l'occasion de participer. Même si ce constat peut sembler simpliste, avoir l'occasion d'agir est une dimension cruciale de la participation sociale et politique. Plusieurs auteurs mentionnent d'ailleurs le sentiment de ne pas être concerné et de ne pas avoir de possibilités ni d'influence comme des facteurs importants du désengagement politique des jeunes (Hooghe, 2003 ; Stolle et Hooghe, 2005 ; Broom, 2016).

Les écoles et, dans une certaine mesure, le FJÎM offrent aux élèves plusieurs occasions d'agir. Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, ces occasions demeurent, au final, assez limitées. Sur la base de la gradation de Hart (1992), je remarque que la majorité des occasions se trouvent entre le niveau 1, « les jeunes sont manipulés », et le niveau 5, « les jeunes sont consultés et informés ».

Néanmoins, il demeure que l'institution offre aux jeunes des occasions de participer. À partir de la mobilisation initiale par un agent de mobilisation, les activités des participants ont tendance à gagner en intensité et en diversité. La participation occupe une place croissante dans leur vie, en temps et en énergie, et les activités se diversifient progressivement. Rappelons le cas de Martin qui, souvenons-nous, est entré au comité des élèves pour se rapprocher d'une fille.

*Et c'est là que j'ai commencé à m'embarquer et vraiment à comme me mettre dans comité sur comité sur comité sur comité. Si vous regardez le calendrier, là, il y en a beaucoup que j'ai eu comme pas inscrit, parce qu'à un moment donné, ça a monté sur l'autre partie. Au secondaire 5, à la fin, j'ai fini avec neuf comités.*

– Martin, 18 ans

Au moment de terminer le secondaire, Martin est impliqué dans neuf comités, en plus du comité des élèves, au sein duquel il occupe une place prépondérante. Il participe aussi à la table unifiée de sa commission scolaire, augmentant davantage son engagement. Martin, comme

plusieurs autres participants, devient une sorte « d'accro » de la participation. Ses premières expériences sont très motivantes et intéressantes.

Je constate que les expériences des participants sont généralement positives au départ. Ils vivent peu de revers ou de difficultés dans les premiers moments de la participation. Ce sont souvent des activités qui ont la particularité d'être rassembleuses et peu polémiques, offrant très peu de possibilités de conflit autant entre élèves qu'avec l'administration ou les enseignants. Par exemple, 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 comités d'environnement (ou écocomités) sont un excellent exemple. C'est une cause plutôt rassembleuse, qui n'est pas vraiment source de conflit, mais qui permet néanmoins de s'organiser et de mener à bien des actions concrètes. L'organisation de différentes fêtes ou de bals est un autre exemple commun. Encore une fois, ce sont des activités rassembleuses qui offrent des occasions concrètes, mais peu de possibilités d'être confronté à un conflit ou un échec.

La plupart des activités sont donc enrichissantes et motivantes. Cela m'apparaît produire une excellente synergie avec les deux phénomènes précédents. Dans le cas de Fanny, ses premières expériences de participation en dehors de la mobilisation directe incluent des débats et des discussions, qu'elle considère comme particulièrement enrichissants.

*[Il y] avait beaucoup de débats. Chaque mardi ou midi, on se rejoignait une heure pour discuter de qu'est-ce qui s'en vient. C'est une très, très belle expérience et ça, on se rencontrait, on prenait le temps de se connaître. [...] Dans ma tête à moi, ça m'a beaucoup ouvert l'esprit avoir un sens critique des événements autour de moi, et je voulais connaître des choses d'actualité. Ça m'a juste permis de comprendre c'est quoi être un bon citoyen. À 15 ans et demi, 16 ans, on a soit l'envie de connaître et d'apprendre plus et j'ai toujours voulu en fait aider les autres, comprendre tout ce qui était politique, tout ce qui était d'actualité. Et je trouve, c'est à ce niveau-là que c'est venu me chercher cette expérience.*

– Fanny 18 ans

S'ils intègrent le comité des élèves, au départ, ils assistent plutôt passivement aux réunions. Même dans les espaces nominalement politiques comme le comité des élèves ou les relations avec la commission scolaire, les jeunes vivent peu de frictions au départ. Ils sont souvent élus par défaut et les postes d'influence ne sont que rarement convoités. Mathieu participe d'abord au comité d'environnement, qui lui servira de tremplin pour se joindre au comité des élèves. Son expérience au sein de ce dernier est très motivante et lui donne une sorte de « boost » pour poursuivre son engagement.

*Le conseil des élèves, vraiment, c'est une chose qui donne un grand boost. Ça donne vraiment un grand coup d'énergie pour pouvoir continuer dans le conseil étudiant. Ça me donne envie de continuer. Si ce n'était pas de ça, je pense que j'aurais trouvé ça plate et j'aurais peut-être laissé après. Ça m'a beaucoup aidé parce qu'avec la motivation, on a fait beaucoup de projets.*

– Mathieu, 18 ans

Comme pour Mykael, des groupes et des acteurs qui vont plus tard représenter des obstacles politiques importants — dans son cas, les commissaires scolaires — sont d'abord très accueillants et offrent des occasions intéressantes.

*[Les commissaires] étaient vraiment accueillants, parce que chaque année, on avait une journée des jeunes commissaires, le conseil des jeunes commissaires, et on a été invités à passer la journée avec eux, à participer à un de leurs conseils. Ensuite, eux, ils venaient en chambre avec nous, on discutait, ils nous formaient un peu, ils nous montraient comment... à poser nos points, ils nous montraient comment avoir des discussions en équipe, etc. Et on avait un dîner avec eux, on pouvait leur poser des questions. **Pour de vrai, ils étaient vraiment proches de nous. Il y en a que j'ai sur Facebook, il y en a que je rencontrais tout le temps. Oui, ils étaient vraiment bien. Comme la présidente de la commission scolaire, elle, elle venait souvent à mon école, elle venait dîner avec moi des fois, j'ai des photos avec elle. Ils étaient vraiment accueillants.***

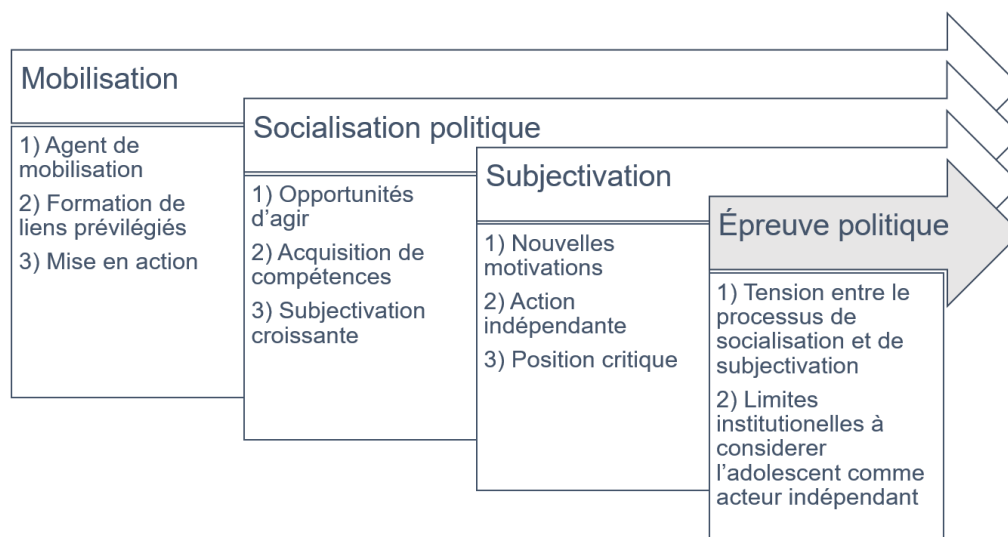
Plus tard, Mykael aura des problèmes assez sérieux avec le représentant de la commission scolaire. Pourtant, au départ, les commissaires ont contribué à lui faire vivre une expérience positive. Sa position plus critique, surtout en ce qui concerne son pouvoir d'action, me semble indiquer une personne en processus de subjectivation.

Pour résumer, la séquence décrite dans ce chapitre inclut des processus parallèles de socialisation politique et de subjectivation. En matière de socialisation politique, les adolescents acquièrent des compétences et des savoirs divers. Ils deviennent des membres efficaces du comité des élèves, par exemple, dans lesquels ils s'investissent de plus en plus. Ils vivent la démocratie représentative et paraissent y trouver un réel intérêt, ce qui semble indiquer qu'ils considèrent ces structures comme étant pertinentes.

En ce qui concerne la subjectivation, les adolescents gagnent en confiance et en volonté d'agir. Leurs motivations se transforment, souvent considérablement, et la nature particulière de leurs activités prend une forme plus concrète. Ils tendent à être plus autonomes à mesure que le rôle des agents de mobilisation s'estompe. Ils deviennent également plus critiques des diverses structures dans lesquelles ils évoluent et des personnes chargées de les encadrer.

Cependant, ces deux processus ne se déploient pas toujours de façon parfaitement harmonieuse. La socialisation politique semble beaucoup mieux adaptée à la structure scolaire, alors que la subjectivation est moins reconnue, donc moins prise en charge. Ce contraste important entre ces deux processus sera abordé plus en détail au chapitre 6.

## Chapitre 6 : L'épreuve politique



Ce quatrième chapitre d'analyse conclut la description du processus de mobilisation que j'ai détaillé dans les chapitres précédents. D'abord, comme je l'ai expliqué dans le premier chapitre, on trouve les jeunes dans des milieux qui favorisent la participation de diverses façons. Par exemple, les parents encouragent au minimum leurs enfants à s'informer et à échanger leurs idées à la maison. Ensuite, à l'école secondaire, les jeunes font la rencontre d'agents de mobilisation qui les poussent à agir en les sollicitant directement. Puis, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les activités de participation gagnent en importance dans la trajectoire des jeunes, qui s'investissent de plus en plus dans leur milieu et leur école.

Au cours de la trajectoire de participation sociale et politique, la grande majorité des participants devront surmonter des difficultés ou des obstacles qui se rapprochent à bien des égards d'un effet structurant, que je nomme l'épreuve politique. Je considère cette dernière comme le choc avec les réalités de la participation politique, que vivent tous les individus, adultes comme enfants. Dans le cas de nos participants, ils ont vécu cette épreuve à différentes échelles. Par exemple, plusieurs ont interagi avec des structures politiques provinciales, alors que d'autres ont vécu cette épreuve principalement en milieu scolaire.

Ce choc, raconté dans les récits de nos participants, nous renseigne sur la structure scolaire et la place qu'elle réserve à la participation politique des jeunes. Ainsi, l'épreuve est, d'une part, un épisode particulier dans les récits des participants, et d'autre part, un outil d'analyse qui nous éclaire sur la réalité. « Elles sont [les épreuves] ainsi un dispositif de recherche permettant à la fois de rendre justice au caractère ouvert de leur issue et de garder en tête le

caractère standardisé et séquentiel de leur déroulement collectif. C'est dire que si l'issue des épreuves est contingente sur le plan de l'individu, leur organisation et leur succession ne sont nullement arbitraires sur le plan des ensembles sociohistoriques. » (Martuccelli, 2009) Notons que l'épreuve politique apparaît être commune à l'ensemble des participants, même si elle peut varier en difficulté ou en intensité. De plus, si tous doivent composer avec l'épreuve politique sous une forme ou une autre, certains des participants vont en souffrir davantage. Alors que certains acceptent ou ignorent ces tensions, d'autres les vivent plus difficilement.

J'observe, dans les parcours des jeunes, que cette épreuve prend des formes diverses comme l'instrumentalisation par les adultes ou le manque de pouvoir au sein de l'institution. Sous toutes ses formes, cependant, elle est révélatrice de deux tensions importantes. D'abord, une tension entre les différentes perspectives sur la citoyenneté qui habitent les institutions et les acteurs. Ensuite, une tension qui oppose les processus de subjectivation et de socialisation politique des jeunes.

Abordons d'abord les tensions entre les différentes perspectives sur la citoyenneté et la participation politique. On remarque, au fil des entretiens, que la notion de citoyenneté diffère beaucoup parmi les acteurs et les institutions. L'institution scolaire et les enseignants, par exemple, semblent en privilégier une version assez limitée. Celle-ci est surtout axée sur les bonnes pratiques individuelles et l'obéissance aux règles, ce qui nous rappelle les deux premières formes de citoyenneté décrites par Westheimer et Kahne (2004). Cette limite est par ailleurs renforcée par une approche éducative qui considère surtout les élèves comme des citoyens « en formation » plutôt que des citoyens à part entière. Cela constitue une limite importante, considérant que les personnes responsables de mettre en place les structures démocratiques, comme les comités d'élèves, ont une influence considérable sur l'efficacité et la pertinence de ces structures (Becquet, 2005).

Pourtant, les jeunes participants font l'expérience réelle de structures démocratiques auxquelles ils participent et sont même encouragés à le faire à des fins pédagogiques. Ils sont investis dans des structures qui les considèrent, sur papier, comme des citoyens (ils votent) ou encore des élus (ils représentent) : « L'établissement [d'enseignement] est assimilé à un espace public au sein duquel les élèves sont considérés comme des citoyens de plein exercice. » (Becquet, 2018) Cependant, comme le souligne Becquet (2018), des logiques de répression dominent l'espace scolaire, sans être équilibrées par l'accès à des droits et libertés, comme ce serait le cas dans un espace public.

Ces perspectives contradictoires sont une source de frustration croissante pour plusieurs participants. Cela se traduit, par exemple, par un pouvoir d'action réduit pour les élèves élus et une rupture entre les objectifs de l'institution et ses méthodes d'enseignement. Je considère que cette tension est généralement moins assumée par l'institution scolaire puisqu'on semble peu se questionner sur la nature de la citoyenneté des adolescents.

Cette tension est celle qui heurte le plus les participants puisqu'elle est source de problèmes plus insidieux auxquels ils ne sont pas préparés par les accompagnateurs ou dans le cadre des formations. Cela est probablement attribuable au fait que cette tension n'est pas comprise ou reconnue par l'institution.

Examinons maintenant les tensions entre les processus de subjectivation et de socialisation politique. Il semble persister une sorte de tension qui oppose les jeunes en tant qu'élève — que l'institution scolaire cherche à éduquer ou à socialiser politiquement — à ces mêmes jeunes en tant qu'acteurs, le résultat d'un processus de subjectivation produit par ces mêmes efforts d'éducation.

L'école veut former des élèves, des citoyens en devenir, mais n'accorde pas vraiment de place aux acteurs qu'elle finit par produire. Ces tensions prennent le plus souvent la forme de rapports de pouvoir inégaux. Par exemple, même si l'on espère voir le comité des élèves devenir un véritable groupe d'intérêt dans l'espace scolaire, il demeure composé de personnes soumises à l'autorité de tous les autres groupes : parents, enseignants, direction. Siéger au comité des élèves n'élimine pas le rapport de subordination des élèves aux professeurs ou aux membres de la direction. C'est une situation d'autant plus insidieuse que ces rapports de pouvoir, et leur effet sur le comité des élèves en tant que structure, ne sont jamais vraiment remis en question, autant dans l'institution scolaire que dans la société en général.

Nos participants sont des adolescents qui évoluent dans le cadre très contraignant d'une école secondaire. Ils passent une grande partie de leur temps à l'école et la majorité de ce temps en classe, où les adultes sont en situation d'autorité. Lorsque les élèves forment des instances politiques, comme un comité d'élèves, leurs principales formes d'opposition sont constituées par ces mêmes adultes.

Ces relations se rapprochent plus de rapports de domination que d'interactions politiques. Comme nous le verrons, elles se manifestent souvent par l'instrumentalisation des jeunes par les adultes, l'infantilisation par les personnes chargées d'encadrer le comité des élèves ou encore par des abus de pouvoir. Remarquons cependant que les adultes ne forment pas nécessairement

un groupe homogène. Les intervenants du FJÎM, par exemple, sont moins limités par la structure scolaire que les membres de l'administration ou les enseignants.

### **Tension entre les représentations de la citoyenneté**

Les écoles qu'ont fréquentées nos participants semblent toutes préoccupées par la formation de citoyens, mais s'interrogent peu sur ce que signifie « être un citoyen » dans un milieu scolaire. Peut-être, d'une part, parce que la notion de « citoyen » est une sorte de lieu commun, surtout dans une institution qui dépend largement du gouvernement, ce dernier privilégiant naturellement une forme très « orthodoxe » de citoyenneté. Peut-être, d'autre part, parce que l'institution scolaire fonctionne mieux lorsqu'elle est habitée par des élèves que de véritables citoyens. Or, l'école adopte néanmoins une version prescriptive de la citoyenneté, même si elle ne le fait pas de façon explicite.

Je considère que la vision particulière de la citoyenneté qui est privilégiée implicitement par les institutions d'enseignement qu'ont fréquentées les jeunes participants est incomplète. Elle est, pour emprunter l'expression de l'un des participants, « bien-pensante ». Elle se concentre sur la formation de bonnes personnes informées et obéissantes, et ne permet pas aux jeunes de faire réellement l'expérience de l'action politique ou du conflit. Cette distinction entre les objectifs explicites — former des citoyens — et les objectifs implicites — former de bonnes personnes — est d'ailleurs soulignée par certains auteurs (Bickmore, 2001).

On trouve ce problème au niveau de la première dimension de la socialisation politique : « [L]a définition des valeurs, des normes des compétences politiques sur lesquelles repose la socialisation et renvoie à une conception de la citoyenneté et de l'agir citoyen. » (Becquet, 2013) En d'autres mots, quel genre de citoyens cherche-t-on à former ? Ce sont les tensions qui découlent de visions divergentes de la citoyenneté et, dans une certaine mesure, de l'action politique. En effet, bien que l'institution scolaire cherche à former « des citoyens » au sens large, elle se concentre généralement sur une forme particulière de citoyenneté, soit celle du « bon voisin » ou du « bon citoyen » (Westheimer, 2015 ; Westheimer et Kahne, 2004), qui limite forcément l'action des jeunes.

Westheimer et Kahne (2004) considèrent qu'il existe trois formes de citoyenneté : la citoyenneté de la responsabilité individuelle (le bon voisin), la citoyenneté participative (le bon citoyen) et la citoyenneté pour la justice (le justicier). Ils estiment que, de ces trois formes de citoyenneté, les institutions d'enseignement tendent à favoriser les deux premières et que celles-ci sont insuffisantes dans le cadre d'une réelle éducation démocratique : « *Among competing*

*conceptions of democratic values and citizenship, personal responsibility receives the most attention. [...] We think this emphasis an inadequate response to the challenges of educating a democratic citizen.* » (Westheimer et Kahne, 2004) Ces conceptions de la citoyenneté, celles du « bon citoyen » et du « bon voisin », semblent aussi dominer dans les institutions d'enseignement concernées. Ces conceptions se concentrent sur les bonnes attitudes individuelles, comme le travail ou l'obéissance aux lois, et les compétences civiques, comme la compréhension du fonctionnement des différents appareils gouvernementaux. Si elles favorisent l'action bénévole et volontaire, elles n'encouragent pas nécessairement la pensée critique ou l'action politique.

Plusieurs participants mentionnent, par exemple, qu'ils avaient l'impression que le comité des élèves était largement inutile. Après deux ans au comité, Sylvain a fini par réaliser qu'il existait surtout « pour exister ». Il n'aura pas l'occasion d'y mener de réels projets ou d'organiser des événements. En outre, les propositions du comité des élèves seront souvent rejetées par la direction.

*Bien, c'est frustrant, en fait, c'était vraiment frustrant parce là, **ça prouvait vraiment le fait que le conseil étudiant, il ne servait absolument à rien à l'école.***

– Sylvain, 18 ans

Or, la possibilité d'agir concrètement est une dimension cruciale d'un comité d'élèves fonctionnel ayant une influence positive sur le milieu scolaire et ses participants (Davies et Yamashita, 2007 ; Griebler et Nowak, 2012 ; Pache-Hébert, 2015). La direction et les membres du personnel ont une influence considérable sur les activités du comité et sur ses éventuels bienfaits.

Comme plusieurs participants le soulignent, la participation au comité pose parfois problème pour les élèves, qui n'y trouvent pas la latitude nécessaire. Les adultes exercent une influence considérable sur les activités du comité. Par exemple, Martin est président du comité des élèves, mais sent que sa participation dérange parfois puisqu'il ne s'entend pas avec les enseignants et la direction sur la façon de procéder. Il prend une part très active aux réunions du comité et aux différentes rencontres, ce qui crée d'importantes frictions avec l'accompagnateur.

*Puis là, il y avait d'autres problèmes, par exemple le fait que je parle un peu trop. **Et ça, ça les dérangeait beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup [...].***

*Et à un moment donné, ça les énervait, mais en même temps, tu ne peux pas dire à quelqu'un : « Bon, tu vas être suspendu du conseil parce que, bien, tu veux que tout se passe de ta façon. ».*

– Martin, 18 ans

Bien qu'il maintienne un degré d'implication soutenu, qui devrait en théorie correspondre aux objectifs de l'institution scolaire en la matière, Martin a une relation très difficile avec la direction et certains enseignants en raison de ses prises de position, notamment en ce qui concerne les dossiers d'intimidation à l'école. Soulignons une fois de plus que les directions sont souvent dépeintes comme des sources d'opposition importantes pour les jeunes élus et les instances politiques qu'ils habitent.

Luc, par exemple, ne peut pas communiquer directement avec la direction pour mettre en place un projet. À l'époque, il essaie d'organiser une soirée dansante pour la Saint-Valentin, mais il doit passer par une intermédiaire.

*Sur une occasion aussi, j'avais essayé de négocier avec la direction, **mais j'avais été très déçu à l'époque parce qu'on ne m'avait pas laissé présenter mon projet face à face.** On m'avait vraiment dit : « Bien, fait une demande de projet, passe-la à celui qui supervise le conseil des élèves et lui va parler avec la direction. ».*

– Luc, 19 ans

Le projet de Luc sera finalement rejeté en raison d'un conflit d'horaire, ce qui fait dire à ce dernier que « c'était pas mal plus facile de partir des danses à mon cégep qu'au secondaire ». En ce qui concerne la direction, Pache-Hébert (2019) souligne : « La direction de l'école assume également une responsabilité quant au bon fonctionnement du comité des élèves : son soutien constitue un facteur important pour en assurer un fonctionnement optimal et pour susciter la participation des membres du personnel. » La direction a donc une influence double sur les comités : directement, dans ses interactions avec eux, et indirectement, par son influence sur les membres du personnel.

Raymond, lui, estime que son rapport avec la direction était souvent conflictuel, voire adverse. Ainsi, il sera plus d'une fois contraint de forcer la direction à négocier avec lui.

*La loi qui a une autorité plus grande qu'elle, tu lui dis : « T'as pas respecté la loi, je viens de briser ton autorité, et donc là, t'es obligé de négocier avec moi. » Donc ça, c'est ça la manipulation dont je parlais, mais en même temps, la direction en profite, elle abuse. Donc t'as pas le choix, malheureusement.*

– Raymond, 18 ans

Raymond est forcé de prendre les grands moyens pour se faire entendre, même s'il occupe techniquement une position de représentant des élèves au sein de l'école. Se faire entendre, en principe, c'est son rôle. Cette étape, ajoutée au processus politique visant à contraindre la direction à l'écouter, révèle des perspectives divergentes sur la place du comité des élèves.

On remarque que les participants soulignent un contraste important entre les intervenants du FJÎM et les personnes relevant des écoles ou des commissions scolaires. Faiha souligne d'ailleurs cette distinction.

*Chantal et Roger, eux, ils étaient là et oui ils faisaient partie de toute cette structure de commission scolaire, mais eux, ils voulaient vraiment nous montrer l'importance de s'impliquer et qu'au final, cela ne va pas servir... n'a rien... ça va vraiment être bénéfique pour toi et ta société. **Mais le problème, c'est qu'eux, leur travail s'arrêtait là et qu'ils ne pouvaient pas voir comment notre direction à nos propres écoles nous traitait.***

— Faiha, 18 ans

Le cas de Faiha nous permet de comprendre deux choses importantes. D'abord, ce que l'on promet aux jeunes qui décident de participer — rendre le monde meilleur, devenir des acteurs de changement — n'est pas vraiment réalisable dans un cadre scolaire. L'école offre peu d'occasions de devenir un acteur de changement. La direction, surtout, semble résister à l'action des jeunes lorsqu'elle échappe aux différents contrôles mis en place par l'institution scolaire.

Ensuite, le rôle des comités d'élèves et des tables de concertation n'est jamais clairement compris par les différents acteurs. Faiha reçoit des messages contradictoires. La direction perçoit les activités du comité des élèves d'une certaine façon — une sorte d'activité factice dont l'objectif

principal est pédagogique —, alors que les intervenants du FJÎM y voient autre chose — une réelle activité de participation. Par exemple, il apparaît que l'action indépendante n'est pas nécessaire au type d'apprentissage de la citoyenneté privilégié par les écoles.

En conséquence, on limite le pouvoir d'action des jeunes de diverses façons, tout en les encourageant à être actifs et engagés. Cette situation engendre plusieurs difficultés pour les adolescents, particulièrement lorsqu'ils commencent à devenir des acteurs plus critiques. La subjectivation croissante des participants leur permet de distinguer ce contraste entre la volonté des écoles de les politiser et leur incapacité à leur accorder un pouvoir d'action réel.

### **Tension entre les processus de socialisation politique et de subjectivation**

Les récits des participants nous permettent de distinguer un certain nombre de tensions propres à l'expérience politique des jeunes. L'une des sources premières de ces tensions est le conflit qui oppose les efforts de socialisation politique de l'école au processus de subjectivation qu'il enclenche chez les jeunes. Ce niveau est celui que Becquet identifie comme la troisième dimension de la socialisation politique, soit le processus de socialisation lui-même. Elle distingue deux formes de socialisation politique : le modèle d'inculcation, dans lequel l'individu est principalement un réceptacle de savoirs, et le modèle de l'accommodation, dans lequel l'individu joue un rôle plus actif (Becquet, 2014). Ces deux formes se rapprochent d'ailleurs des deux perspectives sur l'éducation décrites précédemment.

La grande majorité des récits révèlent une rupture entre une tentative de socialisation politique des jeunes par l'expérience et une volonté de considérer les jeunes comme des élèves, ou des réceptacles de savoirs. En effet, on remarque, dans les récits des jeunes, que le milieu scolaire fait très peu de concessions à la subjectivation croissante des jeunes, qui est pourtant mise en marche par les efforts de socialisation politique. Comme le souligne Becquet (2009), « alors qu'ils passent principalement leur temps en classe, il est quasiment impossible [pour les délégués] d'aborder des questions touchant à cet espace ».

Ainsi, ce conflit semble être le produit d'une contradiction interne importante au sein de la structure scolaire, dans la mesure où les objectifs clairement exprimés en matière de socialisation politique ne sont pas appuyés par des actions tangibles. Par exemple, les écoles participent à la mise en place de tables unifiées et encouragent les jeunes à y participer activement, mais

relèguent ces mêmes instances à un rôle presque exclusivement consultatif, voire purement symbolique.

Il semble y avoir une réelle volonté de mobiliser les jeunes et de les encourager à être actifs socialement et politiquement. Au moins officiellement, l'école se considère comme un espace privilégié pour l'engagement social et la socialisation politique. C'est d'ailleurs un objectif qui semble être réellement poursuivi, comme en témoignent notamment le programme « Prends ta place à l'école », les tables unifiées et l'intégration de l'activité bénévole au programme scolaire. Comme nous l'avons vu, divers dispositifs de mobilisation sont déployés et les jeunes sont encouragés à participer activement au sein de comités et de structures représentatives, comme les comités d'élèves et les tables unifiées.

Cependant, l'institution scolaire n'est pas un lieu propice à l'exercice réel de la démocratie pour les jeunes (Raywid, 1976 ; Bickmore, 2001 ; Dupuis-Déri, 2006 ; Akiva et coll., 2014). En effet, au cœur de la mission et de la perception qu'en ont les principaux intervenants, on trouve la transmission de savoirs reposant sur une relation maître-élève qui n'admet pas vraiment l'action politique. C'est une organisation hiérarchique, voire autoritaire, monopolisée par plusieurs groupes d'intérêt — les membres de l'administration, le gouvernement, la commission scolaire, les différents syndicats, les parents, les commissaires, etc. — qui n'ont pas l'intention de partager leur pouvoir et sont d'ailleurs en position de l'imposer. « La structure hiérarchique de l'école est quelque peu bouleversée en accordant aux élèves un pouvoir de décision. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs souligné le manque de cohérence entre les visées promues par le comité des élèves et les pratiques scolaires pour les atteindre. » (Pache-Hébert, 2019) Comme le soulignent les travaux de Hart (1997), le partage du pouvoir entre les jeunes et les adultes est nécessaire pour qu'il y ait une participation réellement significative.

Par exemple, Guy Vincent (2018) affirme qu'« une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large [...] détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme sociohistorique de transmission ». Malheureusement, il en découle une certaine tension entre les discours et les pratiques. D'une part, les jeunes sont encouragés à participer politiquement, et de l'autre, les institutions qui encadrent cette participation sont très contraignantes et limitent leur pouvoir d'action.

Comme je le mentionnais précédemment, le processus de socialisation politique enclenché par la participation en milieu scolaire déclenche un processus parallèle de subjectivation. Or, ce dernier apparaît être particulièrement problématique pour le milieu scolaire,

qui privilégie généralement une relation de « maître à élève » dans laquelle les enfants occupent une place relativement passive. Cette situation est source de frustration croissante pour les jeunes participants, qui finissent souvent par se heurter aux limites qu'impose la structure scolaire. Raymond résume bien la situation.

*C'est ça là, OK. Et ça ne se voyait pas tant que ça, **mais dès que tu commençais à être dans le conseil, à dealer avec la direction, à dealer avec les profs, tu finissais par voir qu'il y avait toujours un blocage quelque part.***

– Raymond, 18 ans

Raymond intègre le comité des élèves dans le but, entre autres, d'obtenir une salle de prière pour un groupe d'étudiants musulmans. Il cherche d'abord à travailler avec la direction, mais finit rapidement par comprendre « qu'il y a toujours un blocage quelque part ». Il apprend rapidement les rouages de la politique, mais remarque finalement que l'inégalité des forces rend l'action politique très difficile. C'est aussi le constat de Jean, qui estime que les structures encadrées par la commission scolaire ne répondent pas aux besoins des élèves.

*On ne trouvait pas que les instances de l'AÉSCSDM répondaient à nos besoins de, justement, tu sais, quand je disais « réussite, recyclage, bla-bla-bla », parce que l'AÉSCSDM, 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'AÉSCSDM, sans adultes. [...]** On a quand même trouvé 21 écoles, on a quand même fait une manifestation.*

– Jean, 19 ans

Ce que l'on constate rapidement, sans que ce soit une réelle surprise, c'est que le comité des élèves — et par extension les tables de concertation — a très peu de pouvoir concret dans l'école. Il possède peu ou pas de moyens, peu d'occasions d'agir de façon autonome et peu de légitimité comme acteur politique. Il est intéressant de noter que cette situation est plus ou moins admise et acceptée par la plupart des acteurs concernés. Par exemple, Mykael est d'abord

« vraiment excité » de mener à bien un projet visant à promouvoir l'éducation sexuelle à l'école, mais est rapidement désenchanté par une commissaire scolaire.

*Au début, j'étais vraiment excité, j'étais vraiment content de voir un projet comme ça qu'on établissait. **Jusqu'à ce que je participe au conseil des commissaires scolaires et que l'une des commissaires nous dise : « Oui, on a déjà été consultés et ça n'a jamais rien changé. ».***

– Mykael, 19 ans

Dans cette situation, on remarque que les aspirations de Mykael sont déçues presque « mine de rien » par la commissaire scolaire, qui est probablement bien consciente que le pouvoir d'action du comité des élèves est limité. Plus important encore, le revers est intériorisé assez rapidement par Mykael, et ce, sans conséquences immédiates. Il considère d'ailleurs la rencontre comme étant assez positive, probablement parce que les commissaires scolaires n'ont pas une influence directe sur les activités du comité et qu'en conséquence, ils ne sont pas vraiment des antagonistes à part entière. Ce rôle est généralement réservé aux directions, comme l'indique l'histoire de Jean.

***Parce qu'elle [la directrice]... elle cadrerait tout, là, OK ? Donc, disons que... pas le matraque là, mais elle aurait plus, là, OK ? 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.***

– Jean, 19 ans

On aborde ici un thème qui surgit régulièrement dans les récits des participants. D'abord, la direction est souvent opposée, ou décrite comme étant opposée, aux actions du comité des élèves. Elle représente généralement la principale forme d'opposition. Par exemple, un membre du personnel participe habituellement aux réunions du comité à titre de « surveillant ». Cette situation est soulignée par Marc, qui regrette un peu de voir un membre du personnel participer à chaque réunion.

*C'était entre nous ce qui est important de savoir. C'est quelque chose, bon, j'aurais peut-être fait différemment si j'avais le contrôle là-dessus, mais c'est qu'on avait une adulte avec nous pratiquement toutes nos réunions et qui était technicienne en loisirs de l'école, donc en gros, la responsable de la vie étudiante si on veut, et qui était, par extension de son travail déjà gros, qui était là pour nous surveiller et nous encourager et nous motiver.*

— Marc, 18 ans

Or, il arrive que ces personnes exercent une influence considérable sur le comité, parfois aux dépens des élus. C'est le cas de Martin qui, même en tant que président, n'était pas en position d'animer les réunions ou de décider des priorités du comité. C'est l'enseignant chargé d'accompagner le comité des élèves qui prenait ce genre de décisions.

*Oui, le prof qui gère le conseil, il est comme : « Bon, on arrête ça tout de suite. Là, on est en janvier, on a le temps de faire ça en mars pour se préparer pour cette journée-là. En ce moment, le truc le plus important, c'est vraiment régler la Saint-Valentin. Alors, si le conseil est d'accord, on va laisser ce point-là pour un peu plus tard et on invitera Mme Saucier. Alors c'est bon ? OK, prochain point. » Il a dit « si le conseil est d'accord », mais finalement, le conseil est-tu d'accord ou pas ? On ne le sait pas.*

– Martin, 18 ans

Le vocabulaire qu'emploie Martin est révélateur : « le prof qui gère le conseil ». Martin mentionne également que la direction avait le droit de regard sur le contenu des procès-verbaux et qu'elle imposait souvent qu'ils soient produits dans des délais qu'il juge déraisonnables. Ce genre de supervision limite à la fois l'indépendance du comité des élèves, mais aussi son efficacité et son potentiel d'action.

De nombreux participants parlent d'ailleurs de directions peu coopératives, voire malhonnêtes, dans leurs interactions avec les étudiants. Cette malhonnêteté est au cœur du deuxième thème et mine sérieusement les relations entre les participants et la direction.

D'ailleurs, Raymond apprendra rapidement à « jouer la *game* » pour faire avancer ses projets, sans quoi il était difficile d'y arriver.

*Une direction qui viendrait dire : « Ah nous, les projets, on aime ça, on veut collaborer et tout, donc quand vous élaborez un projet, venez nous en parler tout de suite »... **Si on arrivait avec un projet déjà écrit, avec un document, ou qu'on avait déjà fait des soumissions pour notre voyage et tout : « Oh, vous êtes allés trop vite, vous n'en avez pas parlé, on sent un manque de confiance. » Et là, si on est arrivés avec un projet tout flou et tout : « Ah, mais non, mais là, c'est compliqué pour telles, telles, telles affaires et tout ». Donc t'es obligé de jouer la game un peu, sinon tu ne vas rien obtenir. Si t'es trop gentil avec cette direction-là, si tu veux tout le temps collaborer, si tu n'es jamais hypocrite, là, tu ne vas arriver à rien, là.***

– Raymond, 18 ans

Raymond semble croire que la direction cherchait surtout à limiter les occasions d'agir du comité des élèves et qu'elle évitait d'entrer réellement dans une relation productive. On soulève ainsi l'un des principaux problèmes de cette situation : les élèves ne sont pas considérés comme des acteurs à part entière et le comité des élèves est une sorte de formalité. Le cas de Maryse est particulièrement révélateur, alors que les élèves sont coincés entre la direction et le syndicat des enseignants.

***Je me suis déjà heurtée, aussi, à des directions d'école qui étaient très peu coopératives. En secondaire 5, ça a été encore plus difficile parce que j'étais présidente dans mon conseil des élèves et je me disais : « Bon, là, c'est ma dernière chance de vraiment faire quelque chose qui va avoir un impact. » Là, il y avait un conflit entre la direction et les enseignants. Alors, les enseignants ont décidé qu'ils boycottaient les activités étudiantes. Là, ça, ça veut dire qu'on n'a pas de surveillance, ça veut dire qu'on n'a pas d'animateurs, ça veut dire que là, c'est difficile [...].***

— Maryse, 19 ans

Le conflit entre les enseignants et la direction risque, naturellement, d'influencer les élèves négativement. Pourtant, leurs intérêts ne sont pas vraiment considérés par les deux parties. Pire, ils sont plus ou moins utilisés par le syndicat pour faire pression sur la direction. Maryse, par exemple, doit rencontrer une enseignante pour la persuader d'accepter d'encadrer une activité parascolaire importante pour les élèves.

Ce genre de situation, dans laquelle les participants se voient instrumentalisés par d'autres acteurs, est d'ailleurs commune à plusieurs participants. Maryse, par exemple, est heureuse d'être invitée à un colloque de la commission scolaire, pour finalement s'apercevoir que les élèves y ont été invités à titre de bénévoles et non de participants.

*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. Surtout qu'après ça, pendant le dîner, il y avait une conférence qui était animée et c'était sur la génération X, Y, Z, et il y avait un gros débat et ils nous ont mis à une table, mais là, il a fallu qu'on se trouve une table, qu'on se trouve de la vaisselle et que, finalement, il y ait quelqu'un qui nous apporte de la nourriture.*

— Maryse, 19 ans

Dans ce cas-ci, on remarque que les aspirations de Maryse et de ses collègues ne sont pas prises en compte par les organisateurs de l'événement. Ils ne sont pas perçus comme des acteurs à part entière, mais plutôt comme des outils qui permettent de véhiculer une certaine image de la commission scolaire auprès des participants au colloque. C'est une histoire qui se répète pour plusieurs participants, qui se sentent fréquemment utilisés par les différentes instances. Omar, par exemple, a souvent eu l'impression que le comité des élèves était surtout une question d'apparence plutôt qu'un espace de décision réel au sein des écoles.

*Bien, pas vraiment manipulé par la direction, utilisé par la direction, mais des fois, on sentait que **le conseil étudiant lui-même n'était pas vraiment utile. Il était juste là pour la formalité d'avoir un conseil étudiant.** Surtout qu'on arrivait*

*aux grosses rencontres à la commission scolaire, par exemple, c'est là où est-ce qu'on réalisait : « **Bon, on est tous là, on dit tous "oui on a fait ça, notre école, oui on a fait ça, oui ça, c'est possible", mais en fin de compte, ce n'est pas les élèves qui ont décidé de ça. » C'est comme s'ils utilisaient l'élève pour avoir la belle image.***

— Sylvain, 18 ans

Le temps investi et l'énergie déployée par les participants n'ont donc pas d'impact réel ; il s'agit surtout de donner une bonne image à l'école ou à la commission scolaire. Ce type de participation me semble apparenté au *tokenism* (traduit par « symbolisme » dans le chapitre 2) décrit par Hart (1992) : « *Tokenism is used here to describe those instances in which children are apparently given a voice, but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, and little or no opportunity to formulate their own opinions.* » Comme le soulignent les participants, ils ont peu de pouvoir réel au sein de l'institution scolaire et peu d'influence sur les activités du comité des élèves. Ce dernier est une structure surtout symbolique qui est souvent utilisée pour donner une belle image à l'institution.

Parfois, ce besoin de projeter une image positive dépasse le cadre de la commission scolaire. Plusieurs participants ont d'ailleurs pris part à des campagnes médiatiques et politiques visant à confronter le gouvernement en place. Jean, par exemple, a été propulsé aux premières lignes d'une campagne médiatique d'envergure en tant que représentant de son école.

***Elle est entrée dans notre rencontre, comme je vous ai dit, elle nous parle des coupures, etc. Puis là, tu sais, elle nous propose des actions mobilisatrices, etc. Tu sais, c'est comme tenir nos mains à l'entour de notre école, et finalement, tu sais, on a tous vraiment fait ça. Moi, j'ai mobilisé mon école puis [les classes] internationales aussi, tu sais, ça avait passé aux nouvelles... puis c'était vraiment, tu sais, les jeunes qui se font instrumentalisés, etc. Et tu sais, j'étais à l'école et on devait aller à Québec et à l'Assemblée nationale voir monsieur Bolduc, mais finalement, il ne nous a pas parlé.***

— Jean, 19 ans

Les événements auxquels participe Jean sont en grande partie orchestrés par une commissaire scolaire à un moment où celle-ci est en danger. Après réflexion, Jean conclut que lui et ses collègues ont été utilisés par la commission scolaire alors qu'ils ne pouvaient pas encore comprendre les ramifications des événements.

*Je n'ai pas aimé la façon qu'ils nous ont traités, tu sais, comme 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.***

— Jean, 19 ans

Cette situation se rapproche davantage de la manipulation, où les adolescents sont utilisés par des adultes pour servir leurs propres intérêts. Comme l'explique Hart (1992), la manipulation survient lorsque les adultes impliquent des enfants — ou, dans notre cas, des adolescents — dans des situations sans les en informer réellement. Andrée a vécu une expérience similaire. Elle fera elle aussi le voyage à Québec pour rencontrer un député, poussée par un membre du personnel scolaire. Le comité des élèves ne prendra pas cette décision de façon indépendante et, comme c'est le cas pour Jean, Andrée estime finalement avoir été manipulée.

***On est allés jusqu'à Québec, là... en fait, on s'est comme fait manipuler encore là, là. On s'est rendu compte de ça, là. Genre, dans l'autobus, on était là : « Qu'est-ce qu'on va faire à Québec, genre ? »***

— Andrée, 18 ans

De plus, elle remarquera plus tard que l'interaction avec les élus provinciaux manque d'authenticité. Ces derniers utiliseront la rencontre principalement comme un outil pour servir leurs propres intérêts, ce qui représente un autre exemple de « symbolisme » (*tokenism*), dans la mesure où les adolescents sont surtout utilisés comme une sorte d'accessoire. Raymond parle d'ailleurs d'une situation similaire.

***Les politiciens aiment ça se faire prendre en photo avec des jeunes, ça les fait toujours bien paraître, toujours, toujours, toujours. Fais-le, tu sais, fais-toi prendre en photo avec le ministre, mais assure-toi qu'en échange de ta photo, il te donne***

*autre chose. Tu sais, il joue le jeu, mais tu sais, c'est un politicien, il manipule un peu, il te prend comme une mascotte, un peu, mais profite-en. Tu sais ?*

— Raymond, 18 ans

Au-delà d'une tension entre la volonté de socialisation politique et la subjectivation croissante des participants, je crois que les récits qui précèdent sont aussi révélateurs d'une sorte de rupture entre la mission générale de l'institution scolaire en matière de socialisation politique et sa concrétisation dans les écoles. Bien que l'on confie aux écoles secondaires le mandat de socialiser politiquement les jeunes, de les éduquer à la citoyenneté en quelque sorte, il semble manquer de balises.

On se questionne peu sur ce que représente réellement la citoyenneté, par exemple, en se limitant au vote et à l'exercice, assez restreint par ailleurs, d'une démocratie représentative. Comme le mentionne Dupuis-Déri (2006), on s'interroge très peu sur la place réelle du comité des élèves, insistant surtout sur l'action de voter et les artifices de la démocratie représentative : « Le discours officiel crée de l'impasse sur le débat entourant cette idée d'un "pouvoir réel" s'exerçant par le biais du bulletin de vote dans le cadre des élections officielles, silence d'autant plus troublant que les Conseils d'élèves ont un pouvoir extrêmement restreint. » Il semble que l'institution scolaire ait beaucoup de difficulté à intégrer des formes réelles de participation sociale et politique, au moins en partie parce qu'il persiste une sorte de « flou » autour du pouvoir d'action des élèves. Il est difficile pour l'institution scolaire de dépasser les trois premiers échelons de l'échelle de participation.

Par conséquent, la place réelle du comité des élèves au sein de l'institution scolaire n'est pas vraiment précisée et semble dépendre, très largement, de la volonté des directions et du personnel, comme en témoigne d'ailleurs la littérature (Davies et Yamashita, 2007 ; Becquet, 2009 ; Pache-Hébert, 2015, 2019). Malgré ce flou, il apparaît que la grande majorité des comités d'élèves ont un pouvoir d'action extrêmement limité, voire non existant.

Cependant, en dépit d'importantes limites, il demeure que la majorité des participants ont apprécié leur expérience au sein des comités d'élèves et des tables de concertation. Ils ont beaucoup appris et ont créé des réseaux sociaux forts, lesquels semblent être des éléments essentiels pour leur engagement futur.

## Conclusion

Pour conclure, je présente les principales contributions de la présente thèse ainsi que quelques pistes en vue de recherches subséquentes, qui sont principalement inspirées par les limites de cette recherche. Je reviendrai également sur mes sous-questions de recherche. Cependant, avant d'en arriver aux contributions de cette thèse, il me semble pertinent de rappeler brièvement les principaux éléments de ma problématique et de ma question de recherche afin de mieux situer ces contributions.

Ce projet de thèse est en grande partie motivé par un constat alarmiste sur l'engagement des jeunes et, *ipso facto*, sur l'avenir des démocraties modernes. En m'intéressant davantage à ce constat, je remarque qu'il repose en grande partie sur une perspective de la participation électorale puisque les jeunes votent moins que leurs aînés et moins que le même groupe d'âges des générations précédentes. En conséquence, ces préoccupations se manifestent, entre autres, par une indéniable volonté politique d'engager les jeunes dans le processus démocratique.

Cela m'a amené à formuler la question de recherche suivante : **comment les adolescents font-ils l'expérience de la participation sociale et politique en milieu scolaire ?** Or, conscient de l'importance que prend la dimension électorale lorsqu'il est question de la participation sociale et politique des jeunes, je tenais à ce que mes travaux de recherche prennent une direction différente. Pour atteindre cet objectif, j'ai organisé cette thèse autour de trois principes distincts.

Premièrement, je voulais me pencher sur les adolescents parce qu'ils sont dans une situation très intéressante. D'une part, comme ils n'ont pas accès au vote, leurs activités de participation sont moins étudiées. D'autre part, ils sont les principaux concernés par les tentatives gouvernementales visant à mobiliser la jeunesse, ce qui semble témoigner de leur importance.

Deuxièmement, je souhaitais me concentrer sur l'expérience des jeunes et sur leur participation dans une perspective diachronique plutôt qu'à un moment précis, comme c'est le cas pour la plupart des analyses électorales. C'est ce qui motive le choix méthodologique des parcours de vie et des analyses qualitatives, qui permettent une perspective compréhensive sur la participation des adolescents et, à travers eux, des jeunes adultes. Cela permet également de mieux rendre compte de la nature hétérogène des adolescents.

Troisièmement, je ne voulais pas limiter mes analyses aux activités de participation formelles. C'est ce qui m'a poussé à utiliser une typologie élargie des activités de participation et

de l'engagement<sup>7</sup>. Comme je l'ai mentionné précédemment, la participation représente les actions et activités participatives, alors que l'engagement réfère plutôt à un état d'esprit. Cette typologie rend mieux compte de l'ensemble des trajectoires de participation, qui inclut à la fois des éléments manifestes, comme la participation au comité des élèves, et tacites, comme l'intérêt pour les médias d'information.

Naturellement, il serait impossible de parler des adolescents sans accorder une place prépondérante à l'institution scolaire. Cela me force à aborder la question de l'éducation à la démocratie, dont j'ai cerné deux grands modèles au chapitre 1. Il y a d'abord les formes d'éducation à la démocratie passives, semblables au modèle durkheimien, qui considèrent surtout les élèves comme des citoyens en devenir et qui sont largement répandues dans le milieu scolaire. Puis, il y a les formes d'éducation actives, plus proches des travaux de Dewey et de Galichet, qui prônent un apprentissage de la démocratie par l'expérience vécue.

Comme en témoigne cette thèse, on trouve ces deux modèles agissant en parallèle dans les institutions scolaires. D'une part, les adolescents sont considérés comme des élèves, soumis à un modèle hiérarchique assez strict au sein de leur école. De l'autre, ils sont invités à participer à des structures démocratiques et à interagir avec l'institution comme des élus au sein de tables de concertation et de comités d'élèves.

Il est cependant difficile d'examiner la participation sociale et politique au sein des institutions scolaires sans se pencher sur les comités d'élèves et les autres instances démocratiques auxquels participent les élèves. Or, comme en témoignent les travaux de Pache-Hébert, il existe peu de données sur ces structures. La *Loi sur l'instruction publique* oblige les directions d'école à maintenir des comités d'élèves depuis 1997, ce qui m'apparaît comme une tentative évidente de former les élèves à l'exercice de la démocratie. Ces structures occupent donc une place importante dans mes analyses.

L'échelle de la participation de Hart (1992) m'a été très utile pour définir la participation sociale et politique des adolescents dans le contexte scolaire. Cette théorisation permet de mettre en évidence le contraste entre les modèles d'éducation à la citoyenneté passifs et actifs, puisqu'elle traite directement du partage des pouvoirs entre les adultes et les enfants.

---

<sup>7</sup> La typologie est décrite en détail à la section « Participation sociale et politique » du chapitre 1.

## ***Contributions***

Cette thèse cherche à mieux comprendre l'expérience des adolescents en matière de participation sociale et politique en milieu scolaire. Ainsi, sa principale contribution est la détermination des trois principaux moments d'une trajectoire de participation sociale et politique chez les adolescents dans une école secondaire. Les récits de vie des participants m'ont permis de théoriser une trajectoire de participation sociale et politique typique en trois étapes (mobilisation, subjectivation et épreuve), en plus de souligner les moments les plus importants de chacune de ces séquences.

### *Contributions théoriques*

Cette thèse propose deux contributions théoriques originales en ce qui a trait à l'éducation à la démocratie en milieu scolaire et au processus de socialisation politique des adolescents.

Premièrement, elle aide à mieux comprendre l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les institutions d'enseignement et rend compte de plusieurs tensions importantes relativement à l'éducation à la démocratie et à la conception de la citoyenneté des adolescents.

En effet, deux approches éducatives semblent se côtoyer en milieu scolaire. D'un côté, une approche plus passive — plus en ligne avec les travaux de Durkheim — considère les élèves comme des personnes « en devenir » que l'école se doit de socialiser par divers moyens. De l'autre, une approche plus active — plus proche des travaux de Dewey — conçoit l'éducation comme un processus social et interactif dans lequel les élèves sont reconnus comme des citoyens ayant certaines capacités.

Bien qu'il n'y ait pas d'opposition théorique entre ces deux approches, ce projet de thèse souligne que leur rencontre cause un certain nombre de problèmes pour les jeunes. On remarque que les adolescents doivent simultanément agir comme des élèves soumis à l'autorité de l'institution scolaire et comme des élus chargés de représenter leurs camarades auprès de ces mêmes instances autoritaires.

Or, l'importance relative que l'institution d'enseignement accorde à ces deux rôles souvent contradictoires nous informe sur la place qu'elle réserve à l'éducation à la citoyenneté et sur l'approche qu'elle privilégie. Il apparaît que l'adolescent est considéré d'abord et avant tout comme un élève, sans réelle possibilité d'action politique. Cette situation est d'ailleurs soutenue par la littérature, qui révèle que l'action politique est souvent en conflit avec l'institution scolaire (Raywide, 1976 ; Bickmore, 2001 ; Vincent, 2018).

De plus, il appert que la notion de citoyenneté, à laquelle les écoles sont chargées de préparer les jeunes, n'est pas particulièrement bien définie par l'institution scolaire. Comme le soulignent Westheimer et Kahne (2004), les écoles se limitent très souvent au citoyen de type « responsable » ou « participatif ». Ces deux types sont souvent restreints aux bonnes attitudes individuelles et aux compétences civiques, mais accordent très peu de place à l'action contestataire ou politique. C'est dire que la troisième forme de citoyenneté décrite par Westheimer et Kahne (2004), celle pour la justice (« le justicier »), n'est pas abordée par les écoles puisque les deux premières formes de citoyenneté sont, selon moi, les plus faciles à intégrer dans un contexte scolaire.

Deuxièmement, cette thèse permet de mieux comprendre les processus de socialisation politique et de subjectivation, en s'intéressant à l'expérience vécue par les adolescents. Plus particulièrement, la contribution de cette thèse est de mettre en lumière la tension importante qui oppose ces deux processus. Les adolescents sont formés, dans une certaine mesure, à l'exercice de la démocratie. Cette thèse souligne d'ailleurs le rôle de premier plan des différents acteurs de l'institution scolaire dans ce processus, un effet largement appuyé par la littérature (Patrick, 2002 ; Ng, 2014).

Cependant, cette transmission de connaissances s'accompagne très souvent d'un processus de subjectivation qui, lui, n'est ni reconnu ni accepté par les institutions scolaires. Cette rupture se constate surtout dans le cadre de l'épreuve politique, détaillée au chapitre 6, alors que les adolescents en processus de subjectivation voient leur rôle en tant qu'acteurs diminué ou ignoré par l'institution scolaire.

Les structures démocratiques auxquelles peuvent participer les élèves se limitent souvent aux trois premiers échelons de l'échelle de participation de Hart (1992) : la manipulation, la décoration et le symbolisme. Comme l'indique la littérature, l'influence des comités d'élèves et des tables de concertation est très limitée (Becquet, 2009 ; Davies et Yamashita, 2007 ; Pache-Hébert, 2015) et souvent symbolique (Dupuis-Déri, 2006).

### Contributions empiriques

En plus de documenter le processus de mobilisation des adolescents en milieu scolaire, cette thèse apporte deux contributions empiriques originales.

En premier lieu, elle produit et présente des données empiriques sur les comités d'élèves, une structure des institutions scolaires qui demeure peu étudiée. La formation et le maintien des

comités d'élèves sont l'un des exemples les plus évidents d'une volonté politique de former les adolescents à la démocratie. Pourtant, il existe peu de données sur ces comités.

Cette thèse nous aide à mieux comprendre, entre autres, leur fonctionnement et la façon dont les adolescents y accèdent. Par exemple, le rôle crucial des enseignants accompagnateurs et des directions d'école dans les activités nous donne une meilleure idée de l'intégration du comité à la structure scolaire. Il révèle également que les comités d'élèves remplissent au moins partiellement leur mission, puisqu'ils favorisent réellement la socialisation politique des participants, malgré les limites mises au jour par l'épreuve politique.

En deuxième lieu, cette thèse documente l'expérience des adolescents au sein d'instances démocratiques intégrées à des institutions d'enseignement. D'une part, elle nous aide à mieux comprendre le processus de socialisation politique des jeunes et le rôle que jouent l'école et ses acteurs. Le rôle des agents de mobilisation, par exemple, devient très évident lorsqu'on se concentre sur la trajectoire de participation sociale et politique des adolescents. D'autre part, elle nous permet de documenter le processus de subjectivation et la façon dont il se construit en contexte scolaire. L'épreuve politique nous amène à constater que l'école offre peu de place à l'élève comme sujet puisqu'elle est davantage conçue pour des rapports verticaux de maître à élève.

### ***Sous-questions de recherche***

À la fin du chapitre 1, je propose des sous-questions de recherche afin de déterminer les principaux éléments d'une trajectoire de participation sociale et politique. Ces dernières m'ont permis de concevoir une trajectoire de mobilisation typique. Je résume ici les réponses aux trois sous-questions de recherche mentionnées dans le premier chapitre.

**Qu'est-ce qui déclenche la trajectoire de participation des jeunes ?** Comme il est démontré au chapitre 3, « Prélude à la mobilisation », et au chapitre 4, « Mobilisation », la trajectoire de participation sociale des jeunes est souvent déclenchée par les efforts d'autrui. Les agents de mobilisation, plus particulièrement, jouent un rôle très important dans la trajectoire de participation sociale et politique des adolescents. Il s'agit souvent de personnes employées à

cette fin par les écoles, comme des animateurs de vie étudiante ou des enseignants. Cependant, il faut souligner que les agents de mobilisation qui développent des liens plus horizontaux — en dehors des rapports de pouvoir maître-élève — avec les adolescents ont une influence beaucoup plus profonde sur leur trajectoire. Cette dimension importante du processus de mobilisation ne faisait pas partie de mes hypothèses de travail, il s'agit donc d'une catégorie d'analyse qui a émergé de mes données.

En ce qui concerne mes hypothèses, elles sont en majorité soutenues par les données. L'environnement de socialisation première joue un rôle capital dans la trajectoire de participation sociale et politique. À bien des égards, il prépare en quelque sorte le terrain pour les agents de mobilisation. L'influence des parents, par exemple, est à souligner.

**Pourquoi continuent-ils de participer ?** Comme l'explique le processus de socialisation politique et de subjectivation, le maintien de cette trajectoire de participation sociale et politique s'explique de plusieurs façons. Les jeunes acquièrent des compétences qu'ils cherchent de plus en plus à mettre en pratique, ce qui renforce leur volonté d'agir. Ils ont une confiance croissante en leurs propres aptitudes, ce qui rend l'action de plus en plus accessible. Enfin, leurs motivations se transforment et se concrétisent avec le temps, rendant leurs activités plus indépendantes d'éléments externes. En effet, les agents de mobilisation jouent un rôle de moins en moins important dans la poursuite d'une trajectoire.

Ces trois éléments se rapprochent beaucoup de la notion de subjectivation que j'ai abordée au premier chapitre. Les récits des participants les voient se constituer en acteurs à part entière, capables de faire des choix autonomes, indépendants du système social plus vaste. Ils ne participent plus pour s'intégrer au groupe ou pour se démarquer, mais bien parce qu'ils désirent sincèrement faire une différence.

**Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?** C'est peut-être ici que cette thèse offre la contribution la plus intéressante. Comme le détaille le chapitre 5, « L'épreuve politique », il existe une tension importante entre la participation sociale et politique des adolescents et le milieu scolaire. Malheureusement, il en résulte souvent une expérience assez négative pour les adolescents, qui sont prisonniers d'une perception limitée de leurs activités politiques. Là où ils font l'expérience réelle de la politique — les émotions qu'ils vivent, par exemple, sont bien réelles —, le personnel des écoles voit souvent un exercice à visée éducative. Par conséquent,

l'expérience la plus « authentique » des participants cause beaucoup de frustrations, un sentiment d'infériorité et d'instrumentalisation.

### ***Limites et pistes de recherche supplémentaires***

À la suite de cette thèse, quatre principales pistes de recherche sont à explorer. Les deux premières découlent surtout des limites inhérentes à ce projet, soit l'échantillon limité et la contrainte géographique (région de Montréal seulement). Il serait effectivement intéressant de reprendre ce même exercice dans d'autres régions du Québec afin de déterminer s'il existe des étapes similaires ou des différences notables. De même, élargir l'échantillon, autant en ce qui concerne le nombre total de participants que le type de participants nous permettrait d'obtenir des résultats plus riches.

En effet, ce projet repose sur les récits de vie de participants très « exemplaires » sur le plan de la participation sociale et politique. Il serait intéressant d'étudier des personnes du même groupe d'âge, mais qui occuperaient moins l'avant-scène participative. Par exemple, recentrer la recherche sur les membres d'un comité d'élèves en particulier pourrait nous permettre à la fois d'accéder au récit de l'ensemble des participants — et pas seulement des « virtuoses » — et de mieux comprendre la dynamique d'un comité d'élèves.

Les deux pistes de recherche suivantes visent surtout à compléter les données existantes. Il serait intéressant, par exemple, d'inclure les perspectives du personnel enseignant et des membres de la direction. Cela permettrait de mieux saisir la dynamique de l'institution et le rôle des différents intervenants. Les récits de vie de l'ensemble des principaux acteurs seraient beaucoup mieux contextualisés ainsi.

Finalement, il serait aussi pertinent de mieux rendre compte de la temporalité de l'engagement en réinterrogeant les mêmes participants quelques années plus tard. On pourrait ainsi tracer une trajectoire de participation sociale et politique très complète, tout en tenant compte d'autres trajectoires importantes de la vie.

## Références bibliographiques

Akiva, T., K. S. Cortina, et C. Smith. 2014. « Involving Youth in Program Decision-Making: How Common and What Might it Do for Youth? ». *Journal of Youth and Adolescence* 43 (11) : 1844-1860.

Anadón, M. 2006. « La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives* 26 (1) : 5-31.

Banaji, S. 2008. “The trouble with civic: a snapshot of young people’s civic and political engagements in twenty-first-century democracies”. *Journal of Youth Studies* 11 (5): 543-560.

Becquet, V. 2009. « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l’exercice de la fonction de délégué ». *Carrefours de l’éducation* 28 (2) : 65-80.

Becquet, V. 2013. « Analyser la contribution d’un dispositif public à la socialisation politique des jeunes : L’exemple du service civil volontaire en France ». *Politique et Sociétés* 32 (2) : 39.

Becquet, V. 2016. « Des usages d’un dispositif public d’incitation à l’engagement des jeunes : l’exemple du service civique en France ». Dans *Les jeunes et l’action politique : Participation, contestation, résistance*. Sous la direction de N. Gallant et S. Garneau, 107-127. Québec : Presses de l’Université Laval.

Bélangier, N. 2018. « Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l’école ». *Lien social et Politiques* 80 : 89-107.

Bernier, B. 1997. « Le portrait des conseils d’élèves au secondaire ». Rapport pour la Centrale de l’enseignement du Québec. Québec : CEQ.

Berry, T. et LaVelle, K. 2013. *Comparing Socio-Emotional Outcomes for Early Adolescents who Join After School for Internal or External Reasons*. *Journal of Early Adolescence*, 33(1), 77–103.

Bertaux, D. 1997. *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan Université.

Bickmore, K. 2001. “Student conflict resolution, power ‘sharing’ in schools, and citizenship education”. *Curriculum Inquiry* 31 (2): 137–162.

Blais, A. et P. Loewen. 2011. *Participation électorale des jeunes au Canada*. Élections Canada.

Blais, A., E. Gidengil, et N. Nevitte. 2004. « Where does turnout decline come from? ». *European Journal of Political Research* 43 (2) : 221-236.

Bordiec, S. 2017. « Diversité limitée. Jeunesses populaires et éducation à la citoyenneté dans les quartiers de la “Politique de la ville” ». *Déviance et Société* 41 (2) : 273.

Broom, C. A. 2016. « Exploring youth civic engagement and disengagement in Canada ». *Journal of International Social Studies* 6 (1) : 4-22.

Buritt, M. et H. Gunter. 2013. « Primary school councils: Organisations, composition and head teacher perceptions and values ». *Management in Education* 27 (2) : 56-62.

Charmaz, K. 2014. *Constructing grounded theory*. 2<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks: Sage.

Conseil supérieur de l’éducation. 1998. *Éduquer à la citoyenneté : Rapport annuel sur l’état et les besoins de l’éducation 1997-1998*. Québec : Les Publications du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. 2006. *Agir pour renforcer la démocratie scolaire : Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Québec : Les Publications du Québec.
- Cox, S. et A. Robinson-Pant. 2005. « Challenging perceptions of school councils in the primary school ». *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 33 (2): 14-19.
- Davies, L. et H. Yamashita. 2007. *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*. Royaume-Uni : Université de Birmingham.
- Dawes, N. P., & Larson, R. 2011. How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath & Co Publishers.
- Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dupuis-Déri, F. 2006. « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique ». *Revue des sciences de l'éducation* 32 (3) : 691.
- Durkheim, É. 1922. *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eccles, J. S. et J. Gootman (dir.). 2002. *Community programs to promote youth development*. Washington : National Academy Press.
- Ekman, J. et E. Amnà. 2012. « Political participation and civic engagement: Towards a new typology ». *Human Affairs* 22 (3) : 283-300.
- Flanagan, C. A. et B. D. Christens. 2011. « Youth civic development. Historical context and emerging issues ». Dans *Youth civic development: Work at the cutting edge, new directions for child and adolescent development*. Sous la direction de C. A. Flanagan et B. D. Christens, 134 : 1-9. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flanagan, C. et P. Levine. 2010. "Civic engagement and the transition to adulthood". *Future of Children* 20 : 159-179.
- Galichet, F. 2002. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation* 28 (1) : 105-124.
- Gaudet, S. 2012. « Lire les inégalités à travers les pratiques de participation sociale ». *SociologieS*. Consulté à l'adresse : [sociologies.revues.org.proxy.bib.uottawa.ca/3874](http://sociologies.revues.org.proxy.bib.uottawa.ca/3874)
- Gaudet, S. 2013. « Repenser la famille et ses transitions. Repenser les politiques publiques ». Dans *Comprendre les parcours de vie : une lecture au carrefour du singulier et du social*. Sous la direction de S. Gaudet, N. Burlone et M. Lévesque, 15-50. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S. et D. Robert. 2018. *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaxie, D. 2005. « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective ». *Swiss Political Science Review* 11 (1) : 157-188.

Gibson, C. et P. Levine. 2003. *The civic mission of schools*. New York et Washington: The Carnegie Corporation of New York and the Center for Information and Research on Civic Learning.

Goirand, C. 2014. « Participation institutionnalisée et action collective contestataire ». *Revue internationale de politique comparée* 20 (4) : 7-28.

Gouvernement du Québec. 2019. *Loi sur l'instruction publique* (art. 96.5. ; 96.6. ; 96.7. ; 96.7.1. ; 447). À l'adresse [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html). Consulté le 15 janvier 2019.

Gouvernement du Royaume-Uni. 2005. *The School Councils (Wales) Regulations 2005*. À l'adresse [www.legislation.gov.uk/wsi/2005/3200/regulation/3/made](http://www.legislation.gov.uk/wsi/2005/3200/regulation/3/made). Consulté le 13 avril 2019.

Greissler, É. 2014. « L'engagement des jeunes en situation de marginalité : une part d'ombre ? » *Lien social et Politiques* 71 : 51.

Griebler, U., & Nowak, P. 2012. Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112 (2), 105–132.

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. 2008. Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (3), 233-240.

Guillaume, J.-F. et M. Xhonneux. 2012. « Susciter l'envie d'en savoir plus pour inciter à la participation politique ». Dans *Engagements citoyens et politiques de jeunes : Bilans et expériences au Canada et en Europe*. Sous la direction de B. Fournier et R. Hudon, 123-145. Québec : Presses de l'Université Laval.

Hart, R. A. 1992. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF, International Child Development Centre.

Holdsworth, R. et G. Kennelly. 2008. "Learning by doing democracy". *Ethos* 16 (1): 16–18.

Hooghe, M. 2003, *Voluntary Associations and Democratic Attitudes* dans M. Hooghe and D. Stolle (eds.), *Generating Social Capital*, New York, Palgrave.

Houda-Pepin, F. 2018. *Le vote des jeunes, qu'est-ce que ça donne ?* Journal de Montréal, 4 juin 2018.

Inman, S. et H. Burke. 2002. *School councils: An Apprenticeship in Democracy?* Londres, Royaume-Uni : Association of Teachers and Lecturers.

Ion, J. 2012. *S'engager dans une société d'individus*. Paris: Armand Colin.

Ion, J., S. Franguiadakis, et P. Viot. 2005. *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement.

Laberge, C. 2018. *Les jeunes Québécois et le vote*. Le Devoir, 24 septembre 2018.

Mahéo, V. — A., Y. Dejaeghere, et D. Stolle. 2012. « La non-participation politique des jeunes : Une étude des barrières temporaires et permanentes de l'engagement ». *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique* 45 (2) : 405-425.

Martuccelli, D. 2006. *Forgé par l'épreuve — l'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

- Martuccelli, D. 2009. « Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? » *Sociologie et sociétés* 41 (1) : 15-33.
- Martuccelli, D. 2010. *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Maxwell, J. 2009. "Designing a Qualitative Study". Dans *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Sous la direction de L. Bickman et D. Rog, 214-253.
- Morrow, E. et L. Scorgie-Porter. 2017. *An analysis of Robert D. Putnam's Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Londres : Routledge.
- Muxel, A. 1996. *Les jeunes et la politique*. Paris: Hachette.
- Muxel, A. 2001. *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Muxel, A. 2004. *Les étudiants de Sciences Po : Leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Ng, S.-W. 2014. « Youth Civic Participation: Do Socialising Agents Matter? » *Citizenship, Social and Economics Education* 13 (2) : 121-131.
- Norris, P. (s. d.). « Agencies, Repertoires, & Targets of Political Activism ». *Democratic Phoenix* 26.
- Ogien, A. et S. Laugier. 2014. *Le principe démocratie : Enquête sur les nouvelles formes du politique*. Paris : La Découverte.
- ONU, 1996. *Programme d'action mondial pour la jeunesse*. Affaires économiques et sociales. Nations Unies, New York.
- Pache-Hébert, C. 2009. « Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Pache-Hébert, C. 2015. « Le comité des élèves au primaire : état des connaissances, attentes et difficultés ». Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Pache-Hébert, C., F. Jutras, et J. — H. Guay. 2014. « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits ». *Revue canadienne de l'éducation* 37 (4) : 1-27.
- Pache-Hébert, C., F. Jutras, et J. — H. Guay. 2016. « Mise en relief des difficultés pour les acteurs des comités des élèves au primaire : élèves, enseignants, directions d'établissements ». *Revue des sciences de l'éducation* 42 (2) : 95.
- Patrick, J. J. 2000. *Political Socialization of Youth: Reconsideration of Research on the Civic Development of Elementary and Secondary School Students in the United States and Abroad*. Presented to a panel on "The Nature of the Social Studies, Reflections and Implications" at the annual meeting of CUFA and the National Council for the Social Studies in San Antonio, Texas.
- Percheron A. 1987. « La socialisation politique : un domaine de recherche encore à développer ». *International Political Science Review* 8 (3) : 199-203.
- Point, C. 2017. « Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie ». *Éthique en éducation et en formation* 4 : 76-91.

Putnam, R. D. 1995. « Bowling Alone: America's Declining Social Capital ». *Journal of Democracy* 6 (1) : 65-78.

Putnam R. D. 2000. *Better Together: Report of the Saguaro Seminar on Civic Engagement in America*.

Putnam, R. D. 2001. *Bowling Alone: The Collapse And Revival Of American Community*. 1<sup>re</sup> éd. New York: Simon and Schuster.

Québec, Secrétariat à la jeunesse. 1998. *Plan d'action jeunesse 1998-2001*. Québec : Secrétariat à la jeunesse.

Québec, Secrétariat à la jeunesse. 2002. *Plan d'action jeunesse 2002-2005 : La jeunesse au cœur du Québec*. Québec : Secrétariat à la jeunesse.

Québec, Secrétariat à la jeunesse. 2006. *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite : Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Québec : ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse.

Québec, Secrétariat à la jeunesse. 2009. *Stratégie d'action jeunesse 2009-2014 : « Enrichir le Québec de sa relève »*. Québec : ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse.

Québec, Secrétariat à la jeunesse. 2016. *Stratégie d'action jeunesse 2016-2021*. Québec : ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse.

Quénart, A. et J. Jacques. 2008. « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique ». *Politique et Sociétés* 27 (3) : 211-242.

Raywid, M. 1976. « The democratic classroom: Mistake or misnomer? » *Theory Into Practice* 15 (1) : 37-46.

Renard, H. 2013. *Autre jeunesse ou autre engagement ? Étudier l'engagement des jeunes à travers l'offre disponible, 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS*. Dans le cadre du colloque « Repenser l'engagement des jeunes. Dépasser le champ politique pour appréhender l'engagement des jeunes dans diverses sphères de leur vie ». Québec, Université Laval.

République française. 2010. *Code de l'éducation* (art. R421-43 ; R421-44 ; R-421 - 45). À l'adresse [www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377524&dateTexte=&categorieLien=cid](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377524&dateTexte=&categorieLien=cid). Consulté le 12 avril 2019.

Savoie-Zajc, L. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sous la direction de T. Karenti et L. Savoie-Zajc, 123-150. Sherbrooke : CRP.

Shaw, A. et coll. 2014. « Understanding youth civic engagement: debates, discourses, and lessons from practice ». *Community Development* 45 (4) : 300-316.

Stolle, D., & Hooghe, M. 2005. *Inaccurate, Exceptional, One-Sided or Irrelevant? The Debate about the Alleged Decline of Social Capital and Civic Engagement in Western Societies*. *British Journal of Political Science*, 35(1), 149–167.

Tessier, C. et M. McAndrew. 2001. « L'éducation à la citoyenneté ». Dans *La formation fondamentale*. Sous la direction de C. Gohier et S. Laurin, 319-342. Montréal : Éditions Logiques.

Tracy, S. 2010. « Qualitative Quality: Eight 'Big-Tent' Criteria for Excellent Qualitative

Research ». *Qualitative Inquiry* 10 (16) : 837-851.

UNESCO, 2015. *Engager la jeunesse pour une paix durable*. (s. d.). 20.

Vansteenkiste, M. et coll. 2004. « Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context ». *Journal of Personality and Social Psychology* 87 : 246-260.

Vincent, G. 2008. « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». *Éducation et francophonie* 36 (2) : 47-62. À l'adresse <https://doi.org/10.7202/029479ar>

Westheimer, J. 2015. *What Kind of Citizen? : Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.

Westheimer, J. et J. Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for

Wieviorka, M. (2004). *La violence*. Paris, Balland, 328 p.