

**L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte :
le cas de *Force des filles, force du monde***

Sophie Théwissen-Leblanc

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise en étude des femmes

Institut d'études féministes et de genre
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

Résumé

La contribution de programmes communautaires à l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec est encore peu documentée. De plus, les jeunes femmes sont souvent négligées dans les études sur la citoyenneté des jeunes et au sein des initiatives d'éducation à la citoyenneté. Basée sur les résultats d'une enquête ethnographique effectuée dans un programme jeunesse féministe non-mixte, cette thèse cherche à contribuer au développement de connaissances sur les apprentissages et l'expérience citoyenne des jeunes en tenant compte de l'importance du croisement du genre et de l'âge. L'analyse démontre que l'approche pédagogique féministe des facilitatrices du programme favorise le développement de savoirs et d'une identité féministes chez les participantes, dans un modèle de citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015). Le programme occupe ainsi un rôle d'éducation à la citoyenneté complémentaire au cadre scolaire, où la critique des discours dominants et des systèmes d'oppression est peu souvent enseignée.

Abstract

The contribution of community programs to youth citizenship education in Quebec is still poorly documented. In addition, young women are often overlooked in studies of youth citizenship and in citizenship education initiatives. Based on the results of an ethnographic study carried out in a single-gender feminist youth program, this thesis seeks to contribute to the development of knowledge on the citizenship learning and experiences of youth that takes into account the intersection of gender and age. The analysis shows that the feminist pedagogical approach of the program facilitators promotes the development of feminist knowledge and identity among the participants, in a justice-oriented citizenship model (Westheimer, 2015). The program thus plays a role in citizenship education that is complementary to school settings, where the criticism of dominant discourses and systems of oppression is rarely taught.

Remerciements

Je suis infiniment reconnaissante à ma directrice et ma codirectrice de thèse, Stéphanie Gaudet et Caroline Caron, pour m'avoir offert l'opportunité de travailler avec elles dans ce projet de recherche et pour m'avoir accompagnée avec rigueur et enthousiasme tout au long de ce processus de thèse de maîtrise. Elles sont toutes les deux des mentores exceptionnelles qui ont consacré beaucoup de temps et d'efforts à la direction de cette thèse. Je ne me serais jamais rendue à la ligne d'arrivée sans leur appui.

Je souligne la contribution indispensable des participantes et des agentes de projet du programme *Force des filles, force du monde*, ainsi que celle du Y des femmes de Montréal.

Je tiens aussi à remercier les membres de mon comité, Dominique Masson et Willow Scobie, pour l'intérêt qu'elles ont exprimé pour ce projet, ainsi que pour leurs judicieux commentaires qui m'ont permis de bonifier mon approche et mon analyse.

Je remercie mes parents, Christine et André, pour leur amour et leur soutien inébranlable tout au long de mon parcours d'études. Je remercie aussi ma conjointe Marcela, pour son écoute, sa patience et ses encouragements qui m'ont permis de garder courage pendant cette grande aventure.

Enfin, je suis reconnaissante pour le soutien financier dont j'ai bénéficié dans le cadre du projet « Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieux scolaires et communautaires francophones », financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (n° de subvention : 890-2016-0114).

Table des matières

| | |
|--|------|
| Résumé | ii |
| Abstract | ii |
| Remerciements | iii |
| Liste des tableaux | vii |
| Liste des figures | viii |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1 : Problème et revue de la littérature..... | 7 |
| 1.1. Les jeunes femmes et l'engagement citoyen..... | 8 |
| 1.2. L'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire | 10 |
| 1.3. Les apprentissages citoyens dans le cadre communautaire..... | 13 |
| 1.4. Les arts et la production médiatique..... | 15 |
| 1.5. La non-mixité et les programmes pour adolescentes et jeunes femmes..... | 16 |
| 1.6. Le cas : <i>Force des filles, force du monde</i> | 16 |
| 1.7. Les questions de recherche et les objectifs..... | 18 |
| Chapitre 2 : Cadre conceptuel | 21 |
| 2.1. La « jeunesse » et le « girlhood » : des concepts instables | 21 |
| 2.2. La citoyenneté des jeunes femmes dans une perspective féministe intersectionnelle | 22 |
| 2.2.1. La critique féministe des théories classiques sur la citoyenneté et le travail de reconceptualisation de Ruth Lister..... | 23 |
| 2.2.2. L'intersectionnalité : un concept pour penser l'imbrication des rapports sociaux...28 | |
| 2.2.3. Les <i>girlhood studies</i> : une approche pour inclure les filles dans les théories féministes | 29 |
| 2.3. L'apprentissage de la citoyenneté et les approches pédagogiques..... | 32 |
| 2.3.1. Le rapport avec les adultes dans les programmes jeunesse..... | 33 |
| 2.3.2. La formation d'une identité et d'une appartenance féministes comme étapes formatrices..... | 35 |
| 2.3.3. L'apprentissage de la production médiatique..... | 39 |
| 2.4. Synthèse | 41 |
| Chapitre 3 : Méthodologie..... | 43 |
| 3.1. Le terrain | 44 |
| 3.2. Les méthodes employées..... | 47 |
| 3.3. Les considérations éthiques..... | 49 |

| | |
|--|-----|
| 3.4. La réflexivité sur mon positionnement..... | 52 |
| 3.5. La production de données..... | 54 |
| 3.5.1 Les observations participantes..... | 55 |
| 3.5.2 Les entrevues..... | 58 |
| 3.6. L'analyse des données..... | 63 |
| 3.7. La restitution et la diffusion des résultats..... | 65 |
| 3.8. Les limites méthodologiques..... | 67 |
| Chapitre 4 : L'approche pédagogique féministe des facilitatrices de <i>Force des filles, force du monde</i> | 69 |
| 4.1. La construction d'un programme féministe pour adolescentes..... | 70 |
| 4.2. Une pédagogie féministe intersectionnelle centrée sur les jeunes | 74 |
| 4.2.1. Le soutien au développement de savoirs et d'une identité féministe positive | 76 |
| 4.2.2. La création et le maintien d'un espace bienveillant et solidaire..... | 79 |
| 4.2.3. Une approche qui privilégie la discussion comme mode d'apprentissage | 83 |
| 4.2.4. Une approche qui favorise la collaboration entre pairs et entre jeunes et adultes.... | 84 |
| 4.3. La mise en œuvre de l'approche au cours de la réalisation du documentaire <i>IntersectionnELLES</i> | 85 |
| 4.3.1. La valorisation du processus de réalisation comme continuation du développement de savoirs et d'identité féministes | 87 |
| 4.3.2. La facilitation de la participation, de la discussion et de la collaboration..... | 91 |
| 4.3.3. La reconnaissance de l'expertise technique des participantes..... | 94 |
| Conclusion..... | 96 |
| Chapitre 5 : Les apprentissages citoyens féministes des participantes de <i>Force des filles, force du monde</i> | 97 |
| 5.1. Le portrait des « <i>Strong Girls</i> »..... | 98 |
| 5.1.1. La participation à <i>Force des filles, force du monde</i> par choix | 99 |
| 5.1.2. Des niveaux d'appartenance et de connaissances féministes antérieurs variés | 102 |
| 5.2. L'identité féministe des participantes au cœur de leur expérience citoyenne | 103 |
| 5.2.1. Un lieu de discussion féministe et de développement identitaire | 104 |
| 5.2.2. Le développement d'une perspective féministe de la citoyenneté orientée vers la justice sociale | 108 |
| 5.3. L'expérience citoyenne des participantes au cours d'une production médiatique..... | 112 |
| 5.3.1. Une production médiatique jeunesse atypique..... | 113 |
| 5.3.2. Une expérience collective non-mixte de réalisation d'un documentaire | 119 |

| | |
|---|-----|
| Conclusion..... | 124 |
| Discussion et conclusion | 125 |
| Les expériences et les apprentissages citoyens qui résultent de l’approche du programme | 127 |
| Les limites de cette recherche et des pistes de recherche potentielles | 132 |
| Bibliographie..... | 135 |
| Annexe A : Certificat d’approbation éthique | 145 |
| Annexe B : Lettre d’autorisation du Y des femmes de Montréal..... | 147 |
| Annexe C : Formulaire de consentement | 148 |
| Annexe D : Grille d’observation participante | 151 |
| Annexe E : Guide d’entrevue des facilitatrices | 153 |
| Annexe F : Guide d’entrevue des participantes (été 2018)..... | 155 |
| Annexe G : Guide d’entrevue des participantes (printemps 2019)..... | 159 |
| Annexe H : Fiche d’informations supplémentaires..... | 165 |
| Annexe I : Tableau de présences des participantes aux séances de rencontre | 166 |
| Annexe J : Schémas d’observation..... | 167 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Calendrier des observations..... | 58 |
|--|----|

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Schémas d'observation (discussions en demi-cercle)..... | 93 |
|--|----|

Introduction

La citoyenneté des jeunes au Québec, au Canada et ailleurs suscite beaucoup d'attention et d'efforts de la part des milieux universitaires, gouvernementaux, scolaires et communautaires sous la forme de projets de recherche et de programmes d'éducation à la citoyenneté. Ces efforts sont souvent isolés les uns des autres et il y a peu de coordination et de communication entre les milieux. Au printemps 2016, j'ai été invitée à contribuer à la prise de notes à un symposium visant à contrer cette tendance en réunissant des chercheur-e-s et des praticien-ne-s œuvrant à l'éducation à la citoyenneté dans divers milieux. Le symposium « Former les citoyens de demain », organisé par la professeure Stéphanie Gaudet, a eu lieu le 21 et 22 avril 2016 à l'Université d'Ottawa. Une cinquantaine d'acteurs liés à une variété d'initiatives ont été invités à y contribuer. Ils ont travaillé ensemble à identifier des besoins concrets de création et de mobilisation de connaissances sur les initiatives d'éducation à la citoyenneté dans la francophonie canadienne. Les discussions y étaient stimulantes, et j'avais un grand intérêt à participer à ce moment de liaison entre les acteurs de la société civile et le milieu universitaire, qui opère souvent en huis clos. En tant qu'étudiante de maîtrise en études féministes, j'étais particulièrement intéressée par la place du genre au sein des initiatives d'éducation à la citoyenneté visant les jeunes. En explorant davantage cet aspect à la suite du symposium, j'ai découvert à quel point l'intersection du genre et de l'âge était peu explorée au sein d'études sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté des jeunes. Les recherches qui abordent le sujet montrent cependant la nécessité de prendre en compte cette intersection, tant dans la conception d'études que dans la mise en œuvre de programmes d'éducation à la citoyenneté. Ceci m'a inspirée à vouloir contribuer au développement de connaissances à ce sujet.

Un projet de recherche partenariale¹ a été conçu par la professeure Stéphanie Gaudet à la suite du symposium, à partir des besoins identifiés au cours de ce dernier par les universitaires et les praticien-ne-s. Ce projet pluridisciplinaire, prenant la forme d'une enquête ethnographique multisite, débutait en été 2017. Il avait comme question initiale de recherche : « Comment les jeunes (6-17 ans) et les intervenants expérimentent-ils différentes initiatives d'éducation citoyenne déployées en marge du programme scolaire? ». J'ai été invitée à réaliser ma thèse de maîtrise dans le cadre de ce projet qui, tout en encadrant mon travail, m'offrait aussi la flexibilité nécessaire pour réaliser une recherche avec une approche féministe. L'approche méthodologique privilégiée par le projet de recherche me permettait aussi d'adapter ma production de données et mon analyse à la réalité du terrain plutôt que d'y imposer des notions préconçues sur l'apprentissage et l'expérience de la citoyenneté des jeunes. Cette approche était particulièrement importante dans la prise en compte de l'intersection du genre et de l'âge, puisque, comme le démontrera cette thèse, les approches androcentriques et adultistes occupent encore une place dominante dans la littérature scientifique.

Utilisant les objectifs et les questionnements de recherche du projet de recherche partenariale comme point de départ, j'ai moi-même identifié le terrain sur lequel j'ai réalisé ma thèse et j'ai adapté l'approche méthodologique et théorique à l'analyse de celui-ci dans une perspective féministe intersectionnelle. Étant donné mon expérience antérieure d'assistantat de recherche sur des projets liés à la création médiatique en ligne² et mon intérêt personnel pour la réalisation de films, j'ai privilégié dans ma recherche de terrain un programme qui utilisait la

¹ Projet « Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieux scolaires et communautaires francophones », financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), programme Subventions de développement de partenariat.

² J'ai travaillé dans plusieurs projets sur la production de vidéos YouTube par des jeunes sous la supervision de la professeure Caroline Caron, qui est aussi la codirectrice de cette thèse et la responsable du terrain du Y des femmes de Montréal dans le projet de recherche partenariale.

création médiatique ou artistique dans ses activités. Je voulais aussi analyser un programme qui visait spécifiquement une clientèle de filles ou de jeunes femmes afin de pouvoir documenter les particularités de ce type de programme et les apprentissages et expériences citoyennes qui peuvent en résulter. Ainsi, en automne 2017 j'ai identifié le programme jeunesse *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal comme terrain. Ce programme féministe non-mixte, visant des jeunes femmes de 16 à 19 ans, entré dans sa troisième année d'activité et s'apprêtait à se lancer dans un projet de réalisation d'un documentaire.

Dans le premier chapitre de cette thèse, je situe le programme *Force des filles, force du monde* dans son contexte à partir d'une revue de la littérature sur la citoyenneté des jeunes femmes et l'éducation à la citoyenneté dans les cadres scolaires et communautaires. J'y montre que les initiatives d'éducation à la citoyenneté du milieu scolaire sont dominantes dans la littérature, de même que l'analyse de la citoyenneté des jeunes à partir de conceptions restreintes de la citoyenneté. Puisque les modèles citoyens dominants sont établis à partir d'une base adulte et masculine, les jeunes femmes se trouvent généralement négligées par les programmes et les études concernés par la citoyenneté. Je souligne que les programmes communautaires d'éducation à la citoyenneté sont peu visibles comparativement aux programmes scolaires et, conséquemment, leur contribution aux apprentissages et à l'expérience citoyenne des jeunes est encore sous-explorée. Je note au sein des initiatives du milieu communautaire le potentiel des programmes non-mixtes et des programmes de création médiatique, dont le programme *Force des filles, force du monde*. Je présente ensuite les questions et les objectifs de recherche de cette thèse, qui sont inspirés de ceux du projet de recherche partenariale, soit la question principale de recherche « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? » et les questions secondaires « Comment l'approche féministe intersectionnelle du

programme se reflète-t-elle, concrètement, dans ses orientations et la réalisation de ses activités? » et « Comment l'approche féministe inscrite dans ce programme est-elle mise en œuvre par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde*, et comment cette orientation affecte-t-elle la manière dont celles-ci conçoivent leur rôle auprès des jeunes participantes? ».

Dans le chapitre 2, je présente le cadre conceptuel qui sera mobilisé dans l'analyse. Celui-ci combine des théories et des concepts issus des études féministes, des *girlhood studies* et des études sur la jeunesse (*youth studies*) afin de permettre l'analyse d'un sujet qui joint les questions du genre, de l'âge et de la citoyenneté. J'y résume la critique féministe des théories classiques sur la citoyenneté et le projet de reconceptualisation de la citoyenneté entrepris par de nombreux-ses auteur-e-s en réponse à celle-ci. Je m'arrête sur le travail de Ruth Lister (2003), une théoricienne féministe influente dans les travaux critiques sur la citoyenneté, qui offre une définition de la citoyenneté ancrée dans le statut et la pratique, qui sont liés par l'agentivité humaine. Je souligne ensuite la pertinence d'adopter dans une conceptualisation genrée de la citoyenneté une approche intersectionnelle inclusive de la dimension de l'âge. Ceci me mène aux critiques de la citoyenneté issues des *girlhood studies* où certaines auteures, dont Anita Harris (2003), se sont penchées sur la particularité de la citoyenneté des filles et des jeunes femmes. En opposition à un modèle néolibéral de la citoyenneté, la pertinence du modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale de Westheimer et Kahne (2004) pour le terrain à l'étude est soulignée. Puisque ma recherche s'intéresse à l'apprentissage et à l'expérience de la citoyenneté dans le cadre d'un programme jeunesse féministe, au cours d'un projet de production médiatique, je complète mon cadre conceptuel avec des concepts liés à l'apprentissage de la citoyenneté et les approches pédagogiques issus des études sur la jeunesse, des études féministes et des études sur les médias, dont la pédagogie féministe, l'approche centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018) et la facilitation sous forme de guide (Blum-Ross, 2015).

Je présente mon cadre méthodologique dans le chapitre 3. J'y explique le choix d'une approche ethnographique qui utilise comme outils principaux de production de données l'observation participante et les entrevues semi-dirigées. Je souligne les bénéfices de l'utilisation d'une approche itérative, qui m'a permis d'adapter ma recherche en fonction du terrain et d'utiliser les éléments inattendus comme des opportunités d'enrichissement de ma thèse. Ainsi, j'ai pu adapter mon analyse à l'approche pédagogique particulière des facilitatrices du programme au cours de la réalisation du documentaire ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences atypiques pour un projet de création médiatique qui en ont résulté pour les participantes. Je raconte le processus de production de données et je fais un portrait initial du terrain et des participantes à la recherche. Mon positionnement, la méthode d'analyse, les considérations éthiques, les limites ainsi que la restitution et la diffusion des données y sont aussi abordés.

L'analyse est divisée en deux chapitres. Je consacre le chapitre 4 à l'analyse de l'approche des facilitatrices qui œuvrent auprès de *Force des filles, force du monde*. Le chapitre démontre que leur approche combine des éléments d'une pédagogie féministe et d'une forme de partenariat adultes-jeunes centrée sur la jeunesse, et qu'elle s'inscrit dans un modèle de la citoyenneté orienté vers la justice sociale. Dans le cadre d'un projet politique pour la justice sociale, les facilitatrices encouragent chez les participantes le développement de savoirs et d'une identité féministes positifs. Elles favorisent ce développement en créant un espace bienveillant et solidaire où l'apprentissage passe par la discussion et la collaboration. Subséquemment, les facilitatrices mobilisent la création médiatique comme une expérience permettant la poursuite du développement de savoirs, de compétences et d'identité féministes pour les participantes.

Dans le chapitre 5, j'analyse l'expérience et les apprentissages citoyens des participantes et je démontre que le développement d'une identité féministe est indissociable de ceux-ci. Dans le cadre de discours dominants niant la nécessité de poursuivre la lutte féministe collective pour la

justice sociale, le programme *Force des filles, force du monde* permet à ses participantes de développer une lunette féministe qui leur permet d'identifier et d'avoir un regard critique sur les formes d'oppression existantes dans leur vie. Ces apprentissages s'inscrivent dans un modèle de citoyenneté orienté vers la justice sociale. Les participantes développent aussi à travers le programme des compétences pour travailler de manière collective et pour agir au quotidien afin de conscientiser d'autres à la cause féministe. Le projet de documentaire leur permet de poursuivre le développement de ces compétences.

Enfin, dans la conclusion je soulève les points saillants des deux chapitres d'analyse et leurs connexions et je développe une réflexion sur les programmes jeunesse d'éducation à la citoyenneté au Québec. *Force des filles, force du monde* permet à ses participantes de développer des savoirs et des compétences citoyennes qu'elles ont peu ou pas développé à l'extérieur du programme, dans un modèle de citoyenneté orientée vers la justice sociale motivé par la poursuite de la lutte féministe. Le programme occupe ainsi un rôle complémentaire à d'autres contextes de développements et d'apprentissages citoyens, particulièrement le milieu scolaire qui tend à négliger les apprentissages liés aux luttes actuelles pour l'égalité de genre et la critique des formes d'oppression structurelles. Ceci montre l'importance de soutenir et d'analyser une diversité d'initiatives contribuant à l'éducation à la citoyenneté des jeunes, y compris des contextes volontaires et non-mixtes.

Tout au long de cette thèse, l'écriture inclusive non sexiste est privilégiée. Cette pratique rédactionnelle est cohérente avec l'approche féministe de cette recherche et est un effort intentionnel visant à éviter de contribuer à la négligence des filles et des jeunes femmes dans les discours sur la jeunesse et la citoyenneté.

Chapitre 1 : Problème et revue de la littérature

La citoyenneté des jeunes Québécoises, des adolescentes et des jeunes femmes en général, est peu analysée dans sa spécificité. Ceci, malgré les nombreux écrits académiques qui traitent de la citoyenneté des jeunes, dont la panoplie d'études à leur sujet voulant démontrer leur apathie et leur désengagement face à leurs responsabilités citoyennes. Les recherches qui s'intéressent spécifiquement aux expériences et aux apprentissages citoyens des adolescentes et des jeunes femmes sont encore rares. De plus, la contribution d'organisations communautaires à l'éducation à la citoyenneté des jeunes a été le sujet de peu d'analyses comparativement à la contribution du système scolaire. L'objectif de ce chapitre est de montrer, à partir d'une revue de la littérature scientifique, la pertinence de produire davantage de recherches sur l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté des jeunes selon leur genre. Des pistes prometteuses d'analyses y sont identifiées, spécialement les initiatives non-mixtes et la production médiatique.

Dans un premier temps, il est question de la littérature scientifique abordant l'engagement citoyen des jeunes, dont les recherches, encore très limitées, qui s'intéressent plus précisément à la citoyenneté des filles et des jeunes femmes. Le chapitre explore ensuite les écrits concernant les programmes d'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire et dans le cadre communautaire, souvent développés en réaction aux constats dominants sur la citoyenneté des jeunes. L'affirmation récurrente de l'importance de l'approche pédagogique des adultes œuvrant au sein de ces divers programmes dans la littérature est souligné. J'aborde aussi deux formes spécifiques de programmes jeunesse plus en détail, premièrement les programmes de création médiatique et deuxièmement les programmes s'adressant particulièrement aux adolescentes et jeunes femmes. Enfin, je présente brièvement le cas qui est au cœur de cette thèse, soit le programme jeunesse féministe non-mixte

Force des filles, force du monde du Y des femmes de Montréal, pour conclure avec les questions et les objectifs de recherche qui guideront l'analyse.

1.1. Les jeunes femmes et l'engagement citoyen

Dans de nombreux pays occidentaux, dont le Canada, les jeunes et la jeunesse sont la cause de préoccupations sociales persistantes dues à la perception dominante qu'ils sont apathiques et désengagés envers leurs responsabilités civiques et citoyennes (Banaji, 2008; Bennett, 2008; Lister et al., 2003; Quéniart et Jacques, 2001, 2002). Ce constat pessimiste résulte généralement d'études qui se basent presque exclusivement sur la participation au scrutin pour déterminer l'engagement citoyen de la population en fonction de leur âge (Blais et Loewen, 2011; Caron, 2018; Gauthier, 2003; Kennelly et Llewellyn, 2011; Robert-Mazaye et al., 2017; Weller, 2007). Ainsi, les sondages de Statistique Canada démontrent depuis plusieurs années que les jeunes Canadiens de 18 à 24 ans ont les taux de participation électorale les plus faibles de tous les groupes d'âge et qu'ils votent moins que les jeunes des générations précédentes (Blais et Loewen, 2011; Turcotte, 2015). L'étude de Turcotte (2015) souligne aussi que les jeunes Canadiens qui ne sont pas encore en âge de voter ou qui n'ont pas encore eu l'option de le faire démontrent un faible enthousiasme envers ce processus. Le vote et l'intention de vote sont donc l'instrument de mesure dominant de la participation citoyenne, même pour les jeunes d'âge mineur qui n'ont pas encore légalement accès à ce type d'expression de leur citoyenneté.

Dans la littérature scientifique sur la jeunesse, de nombreux-ses auteur-e-s sont critiques des conclusions tirées à partir de cette approche, qui reflète une conception restreinte de la citoyenneté et de l'engagement en les associant exclusivement au système politique conventionnel, plus spécifiquement à l'acte du vote (Caron, 2018; Gauthier, 2003; O'Neill, 2007; Quéniart et Jacques, 2001; Robert-Mazaye et al., 2017; Weller, 2007). On ignore ainsi les formes

d'engagement qui sont plus accessibles et répandues chez les jeunes, tels le bénévolat, les pétitions, le boycottage, les manifestations, l'engagement communautaire, l'art et la production médiatique (Caron, 2018; Gauthier, 2003; Kennelly, 2018; Nenga et Taft, 2013; O'Connor, 2013; Robert-Mazaye et al., 2017; Turcotte, 2015). Par exemple, selon les résultats de Turcotte (2015 : 12) les Canadiens de 15 à 19 ans, qui représentent le même groupe d'âge ayant manifesté leur faible intention de voter aux prochaines élections dans la même étude, « sont les plus enclins de tous les groupes d'âge à être membres ou à participer à des groupes, des organismes ou des associations », tels les YMCA. Ils sont aussi les plus nombreux à faire du bénévolat. Ainsi, la subordination de certaines formes de participation à d'autres au sein de devis de recherche contribue à peindre les jeunes comme des citoyen-e-s désengagé-e-s et inactif-ve-s. Selon Caron (2018), ceci constitue une approche adultiste de la citoyenneté et une forme d'injustice épistémique.

L'accent qui est mis sur le vote pour analyser la participation politique contribue aussi à la conception que les jeunes mineurs ne sont pas encore de véritables citoyen-ne-s, les reléguant plutôt au statut inférieur de « citoyens-en-devenir » qui obtiendront soudainement leur pleine citoyenneté en atteignant l'âge légal du droit de vote (Caron, 2018; Lister, 2007b; Lister et al., 2003; O'Connor, 2013; Weller, 2007). Subséquemment, de nombreux-ses auteur-e-s soutiennent qu'il faut concevoir des recherches plus inclusives qui élargissent l'éventail d'actes qui peuvent être reconnus comme une expression de la citoyenneté, afin de refléter plus adéquatement l'engagement des jeunes et contribuer à les reconnaître comme des citoyen-ne-s à part entière (Caron, 2018; Gauthier, 2003; Kennelly, 2018; O'Neill, 2007; Quéniart et Jacques, 2001).

Les analyses qui mobilisent le système électoral et la politique conventionnelle comme indicateurs de l'exercice de la citoyenneté seraient aussi particulièrement aveugles aux formes d'engagement privilégiées par les jeunes citoyennes. La recherche à ce sujet est encore très limitée, mais selon plusieurs auteur-e-s, les adolescentes et les jeunes femmes sont soumises à un plus grand

nombre de barrières affectant leur participation et leur inclusion dans la politique conventionnelle que leurs compatriotes masculins et elles adoptent plus fréquemment des formes d'engagement informelles ou à plus petite échelle (Cicognani et al., 2012; Hooghe et Stolle, 2004; Ingram, 2014; O'Neill, 2007; Quéniart et Jacques, 2001, 2002). Certain-e-s expert-e-s soulignent donc l'importance que la recherche sur la citoyenneté et l'engagement porte davantage attention aux adolescentes et aux jeunes femmes afin de créer un portrait plus représentatif de leurs pratiques réelles en matière de participation civique et politique (Burkholder, 2017; Caron, 2011; Cicognani et al., 2012; Ingram, 2014; Hooghe et Stolle, 2004). Ceci permettrait de combler les zones d'ombres causées par leur inclusion dans des catégories généralisées telles que les « jeunes » ou les « femmes » sans prendre en compte les effets de l'imbrication de l'âge et du genre sur leur expérience et leur expression de la citoyenneté (Burkholder, 2017; Caron, 2011; Cicognani et al., 2012; Ingram, 2014; Hooghe et Stolle, 2004).

Plusieurs auteur-e-s soulignent aussi qu'il serait important que les approches des multiples acteurs qui contribuent à la formation citoyenne des jeunes, dans le contexte scolaire, communautaire ou parascolaire, soient davantage adaptées aux besoins et aux intérêts divers de l'éventail d'individus englobés dans la catégorie « jeune » (Fournier-Sylvester, 2014; Kennelly, 2006; Kennelly et Llewellyn, 2011; O'Connor, 2013; Tilleczek et Loebach, 2015).

1.2. L'éducation à la citoyenneté dans le cadre scolaire

Les constats répandus d'apathie et de désengagement politique des jeunes ont suscité la multiplication d'initiatives qui œuvrent auprès des jeunes afin de les accompagner ou de les former dans l'exercice de leur citoyenneté (Cahill et Hart, 2007; Fournier-Sylvester, 2014; Kennelly et Llewellyn, 2011; Lister, 2003; Westheimer et Kahne, 2004). Les initiatives les plus saillantes dans la littérature sont les programmes d'éducation à la citoyenneté offerts dans les écoles de nombreux

pays occidentaux, dont le Canada, les États-Unis, et la Grande-Bretagne. Au Québec, le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* a été lancé en 2006 par le ministère de l'Éducation pour les élèves du deuxième cycle du secondaire. Le programme avait comme objectif de « préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe », en leur apprenant à interroger, analyser et interpréter les réalités sociales dans une perspective historique (Ministère de l'Éducation, 2007 : 1).

Les écrits analysant les programmes d'éducation à la citoyenneté offerts dans les écoles soulignent de nombreuses limites qui affectent les apprentissages et les expériences que peuvent y réaliser les jeunes. Une critique importante est liée à la formule typique de l'enseignement à l'école : les savoirs au sein du curriculum scolaire doivent généralement être préparés et enseignés de manière à être évaluables par des tests standardisés (Chávez et Soep, 2005; Evans, 2003; Kennelly, 2006; Ngo et al., 2017; Westheimer et Kahne, 1999). Conséquemment, une large gamme d'apprentissages que de nombreux-ses expert-e-s considèrent nécessaires pour former des citoyen-ne-s, telles la délibération et les expériences concrètes dans la communauté, sont souvent absents des programmes scolaires (Bennett, 2008; Broadbent et Papadopoulos, 2010; Fournier-Sylvester, 2014; Westheimer et Kahne, 1999). Ainsi, comme c'est le cas au Québec, les programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté privilégient généralement la responsabilisation des jeunes et les apprentissages plus théoriques que pratiques (Cahill et Hart, 2007; Fournier-Sylvester, 2014; Kennelly et Llewellyn, 2011; Molina-Girón, 2013; Robert-Mazaye et al., 2017).

La mise en œuvre de programmes standardisés signifie aussi que l'offre est généralement peu adaptée à la diversité de la clientèle fréquentant les écoles. Certain-e-s auteur-e-s soutiennent que l'éducation à la citoyenneté dans les écoles canadiennes avance généralement un modèle universaliste de la citoyenneté. On y emploie un langage et une perspective qui sont notamment

inadaptés à la réalité de nombreux-ses élèves issus de minorités culturelles, ethniques ou socioéconomiques et qui excluent aussi les adolescentes et les jeunes femmes (Fournier-Sylvester, 2014; Ingram, 2014; Kennelly, 2006; Kennelly et Llewellyn, 2011). Selon Brunet (2017), les concepts et les luttes féministes sont peu ou pas enseignés au sein des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec, malgré leur rôle central dans l'histoire politique et sociale des femmes. Plusieurs auteur-e-s soutiennent que les programmes scolaires en Amérique du Nord auraient aussi tendance à renforcer un modèle passif de la citoyenneté qui évite d'aborder des sujets controversés et, conséquemment, n'adresse pas les mécanismes d'inégalité et de discrimination qui affectent encore la libre participation de nombreux-ses citoyen-ne-s (Fournier-Sylvester, 2014; Kennelly, 2006; Kennelly et Llewellyn, 2011; Westheimer et Kahne, 1999, 2004).

Certains programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté réussissent cependant à dépasser les limites identifiées ci-haut. Plusieurs auteur-e-s soulignent l'apport des enseignant-e-s, dont l'interprétation du curriculum et l'enthousiasme pour la matière auraient un impact important, même fondamental, sur les apprentissages que font les élèves au sujet de la citoyenneté et l'intérêt qu'ils ont ensuite à s'engager civiquement et politiquement à l'extérieur de l'école (Fournier-Sylvester, 2014; Molina-Girón, 2013; Westheimer et Kahne, 1999). Différentes approches sont aussi soulignées par certains des écrits. Dans le cadre de leur analyse de programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté aux États-Unis et au Canada, Westheimer et Kahne ont établi trois visions différentes du « bon » citoyen véhiculées par ceux-ci : le citoyen personnellement responsable (*personally responsible citizen*), le citoyen participatif (*participatory citizen*) et le citoyen orienté vers la justice sociale (*social justice-oriented citizen*) (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). Dans son livre *What Kind of Citizen?*, Westheimer (2015) fait écho à de nombreuses critiques du système scolaire en admettant qu'un grand nombre de programmes offrent une formation citoyenne inadéquate, puisqu'ils mettent uniquement l'accent sur une vision

qui favorise l'individualisme et la conformité (le citoyen personnellement responsable), négligeant le rôle crucial de l'esprit critique et de l'action collective dans une société démocratique. Il poursuit cependant son analyse en documentant plusieurs programmes qu'il considère « inspirants » qui combinent des éléments des trois visions et qui « lient consciemment l'apprentissage à la préparation de citoyens réfléchis, actifs et engagés démocratiquement » (Westheimer, 2015 : 69, traduction libre). Les effets positifs de ces programmes seraient notamment obtenus en allouant de la flexibilité aux enseignant-e-s, en traitant de problèmes réels, y compris des sujets controversés, et en offrant des expériences concrètes dans la communauté (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 1999, 2004).

L'école n'est qu'un des nombreux milieux fréquentés par les jeunes qui contribuent à leur développement en tant que citoyen-ne-s. En documentant la contribution de divers contextes formels et informels aux apprentissages et aux expériences citoyennes des jeunes, tels la famille, l'école, le travail, les loisirs, le bénévolat et les organisations communautaires, des auteur-e-s comme Biesta et al. (2009) ont montré l'intérêt d'études menées dans une pluralité de contextes.

1.3. Les apprentissages citoyens dans le cadre communautaire

L'apport des programmes communautaires et parascolaires au soutien et au développement de l'apprentissage et de l'engagement citoyen des jeunes est peu documenté comparativement au rôle que jouent les programmes d'éducation à la citoyenneté offerts dans les milieux scolaires (Broadbent et Papadopoulos, 2010; Christens et Kirshner, 2011; Cicognani et al., 2012). Les initiatives développées dans les milieux communautaires incluent entre autres des programmes de leadership et d'empowerment, des conseils jeunesse, des projets de création médiatique, des groupes de théâtre participatif, et œuvrent auprès de groupes variés de jeunes, incluant parfois de

jeunes adultes (Banet-Weiser, 2015; Cahill et Hart, 2007; Kennelly, 2018; Ngo et al., 2017; O'Connor, 2013).

Dans la littérature scientifique, il est estimé que les résultats des programmes communautaires dépendent de certains critères similaires à ceux qui s'appliquent aux programmes d'éducation à la citoyenneté au sein du système scolaire. Entre autres, le rôle des adultes est régulièrement souligné comme étant déterminant au regard des relations significatives construites avec les jeunes qui participent aux programmes (Bennett, 2008; Broadbent et Papadopoulos, 2010; Nenga et Taft, 2013; O'Connor, 2013). Selon plusieurs auteur-e-s, la création de partenariats et de relations positives et respectueuses entre jeunes et intervenant-e-s ont le potentiel d'encourager chez les jeunes le développement de leur estime de soi, leur sens d'agentivité, leurs compétences civiques et leur intérêt à participer dans leur communauté (Christens et Kirshner, 2011; Lashua, 2010; Ngo et al., 2017; Serido et al., 2011; Kahne et Westheimer, 2006). Cependant, l'approche des intervenant-e-s peut aussi avoir l'effet opposé lorsqu'elle limite le pouvoir décisionnel des jeunes et la reconnaissance de leurs idées et de leurs compétences, comme au sein de nombreuses initiatives qui incluent seulement des jeunes de manière superficielle sans leur permettre d'avoir un impact tangible au sein des discussions, des décisions et des actions des programmes (Cahill et Hart, 2007; Lister, 2007b; O'Connor, 2013; Taft, 2006). De plus, tout comme les programmes scolaires, certains programmes communautaires et parascolaires démontrent une vision restreinte de la citoyenneté. Ils négligent les apprentissages correspondants aux modes d'engagement privilégiés par les jeunes en mettant seulement l'accent sur des formes de participation citoyenne liés à la politique conventionnelle (Cahill et Hart, 2007; O'Connor, 2013).

1.4. Les arts et la production médiatique

De la gamme de programmes œuvrant auprès des jeunes, la contribution des initiatives mobilisant les arts et les médias à l'acquisition de compétences citoyennes est encore très peu analysée (Blum-Ross, 2012; Caron, 2011; Kennelly, 2018; Kulick, 2013; Ngo et al., 2017). Selon plusieurs auteur-e-s, la création médiatique, dont la production de films, fait partie des outils éducatifs et politiques qui peuvent contribuer au développement de compétences techniques et personnelles chez les jeunes qui peuvent ensuite être appliqués à d'autres contextes (Chávez et Soep, 2005; Halverson, 2010; Kearney, 2006; Lashua, 2010; Tilleczek et Loebach, 2015). Les bénéfices potentiels de ce type de création documentés dans la littérature comprennent la construction d'identité positive par la production de récits personnels, la diffusion d'expériences et de points de vue généralement invisibilisés, le développement de capacités critiques et l'engagement dans un dialogue avec la communauté (Blum-Ross, 2012; Lashua, 2010; Kearney, 2006; Halverson, 2010; Pyles, 2016; Tilleczek et Loebach, 2015). Plusieurs auteur-e-s soulignent cependant que, comme c'est le cas au sein des autres programmes qui œuvrent auprès des jeunes, les bienfaits de la création médiatique pour les participant-e-s dépendent de l'approche utilisée par les adultes qui les accompagnent au cours du processus et de leur niveau d'ouverture aux suggestions et aux préférences des jeunes afin d'établir une relation de collaboration, de négociation et de partenariat avec eux (Blum-Ross, 2012; Lashua, 2010; Pyles, 2017; Tilleczek et Loebach, 2015). Certaines recherches ont examiné le potentiel particulier de la création médiatique pour les filles et les jeunes femmes (Blum-Ross, 2012; Kearney, 2003, 2006; Keller, 2015; Sweeney, 2005). Cependant, peu de recherches sur le sujet abordent explicitement et en détail la question de la citoyenneté dans leur analyse de ce type de programmes (Caron, 2011; Keller, 2015).

1.5. La non-mixité et les programmes pour adolescentes et jeunes femmes

Selon plusieurs auteur-e-s, la non-mixité de genre dans des programmes visant les jeunes peut être bénéfique, entre autres comme stratégie pour créer un espace positif et sécuritaire où les barrières et les attentes sociales qui affectent les adolescentes et les jeunes femmes peuvent être reconnues et contestées (Denner et al., 2005; Munro, 2014; Sweeney, 2005). Ces contextes permettraient aussi que les thèmes et les problématiques qui concernent davantage les filles et les jeunes femmes soient mis de l'avant dans les discussions et les projets (Kearney, 2003, 2006; Sweeney, 2005). La stratégie de non-mixité serait particulièrement fructueuse dans le cadre de projets de création médiatique, entre autres parce que les hommes et les garçons tendent à dominer les ateliers mixtes d'éducation et de production média, occupant généralement les rôles les plus actifs et techniques (Blum-Ross, 2012; Kearney, 2003, 2006; Sweeney, 2005). Comme dans les autres contextes d'intervention auprès des jeunes, les adultes occuperaient un rôle déterminant dans les programmes et les organisations qui travaillent exclusivement auprès des adolescentes et des jeunes femmes; certain-e-s auteur-e-s ont documenté l'impact important de relations positives avec des femmes adultes pour les participantes lorsqu'elles travaillent avec des intervenantes qui collaborent avec elles et offrent de l'écoute, du support et du mentorat (Denner et al., 2005; Kearney, 2006; Munro, 2014). Selon certaines auteures, les contextes non-mixtes peuvent aussi faciliter le développement d'une identité féministe positive chez les jeunes femmes (Marine et Lewis, 2014).

1.6. Le cas : *Force des filles, force du monde*

Le programme *Strong Girls, Strong World*, en français *Force des filles, force du monde*, est une initiative « par et pour les jeunes » pancanadienne bilingue qui a été lancée en mars 2015 dans le cadre de la Journée internationale des femmes (Condition féminine Canada, 2015; Plan Canada,

2015). Il résulte d'un partenariat entre les organismes Plan Canada, YWCA Canada, YMCA Canada et Condition féminine Canada et visait, à partir de dix projets distribués dans le pays, à :

[...] permettr[e] aux filles et jeunes femmes [âgées de 16 à 19 ans] de dix collectivités canadiennes de déterminer quels sont les principaux obstacles à leurs efforts de devenir des leaders et des agentes de changement [dans leurs communautés], et de développer un plan d'action pour éliminer ces obstacles (Plan Canada, 2015).

Les projets devaient être réalisés sur une période de vingt-quatre mois et un total de 750 000 \$ de financement, fourni par Condition féminine Canada, leur a été partagé (Condition féminine Canada, 2015).

Le volet *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal (YWCA) est un programme féministe de leadership et de participation citoyenne non-mixte visant de jeunes femmes de 16 à 19 ans de la région de Montréal (Y des femmes de Montréal et Fondation Y des femmes, 2016). Le programme a réalisé divers projets et activités depuis son lancement en automne 2015, y compris certains projets de création médiatique. L'initiative de 2016-2017 était un projet intitulé « Des femmes et des ~~maux~~ mots » qui consistait en la réalisation de portraits photographiques de femmes ou de groupes de femmes et la publication de textes rédigés par celles-ci. La finalité du projet était une exposition ouverte au public qui a eu lieu le 8 mars 2017, en l'honneur de la Journée internationale des femmes, ainsi que la création d'un livre (Y des femmes de Montréal, 2017). Pour l'édition 2017-2018 du programme, les intervenantes ont élaboré, en collaboration avec les participantes, un second projet médiatique : la réalisation d'un documentaire féministe intersectionnel sur des femmes issues de minorités ethniques et culturelles de la région de Montréal. De 15 à 20 adolescentes étaient impliquées dans les activités de *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal et une quinzaine de celles-ci, âgées alors de 17 à 21 ans, se sont impliquées dans le projet de documentaire (Fondation Y des femmes de Montréal, 2018).

Comme indiqué plus haut, plusieurs expert-e-s soutiennent le besoin de réaliser davantage de recherches sur les particularités de l'apprentissage et de l'exercice de la citoyenneté chez les adolescentes et les jeunes femmes, notamment en reconnaissant leur engagement hors des cadres plus formels (Burkholder, 2017; Cicognani et al., 2012; Hooghe et Stolle, 2004; O'Neill, 2007). La contribution de programmes non-mixtes, et plus particulièrement de programmes non-mixtes de création médiatique, à l'éducation à la citoyenneté d'adolescentes et de jeunes femmes est presque absente de la littérature. De plus, les écrits qui se penchent sur la citoyenneté de jeunes citoyennes dans le contexte québécois et francophone sont particulièrement rares (Caron, 2011; Fournier-Sylvester, 2014; Quéniart et Jacques, 2001, 2002) et due à la pénurie de recherches à leur sujet, les nombreuses approches de programmes communautaires qui contribuent à l'éducation à la citoyenneté au Québec sont généralement méconnues à l'extérieur de leurs organisations respectives. Ainsi, la création et le partage d'analyses de stratégies déjà existantes dans la province pourraient contribuer à l'amélioration des initiatives d'éducation à la citoyenneté et à la conception de nouveaux programmes dans le domaine qui seraient mieux adaptés aux contextes et aux besoins de groupes particuliers de jeunes, dont les adolescentes et les jeunes femmes.

Dans cette optique, cette thèse a comme sujet l'approche féministe du programme *Force des filles, force du monde* et son impact sur l'expérience d'apprentissage citoyenne de ses participantes. Ce programme vise un segment particulier de la jeunesse qui est souvent délaissé par les conceptions dominantes de la citoyenneté, soit les jeunes femmes. Son approche féministe et non-mixte le distingue aussi des initiatives dominantes en éducation à la citoyenneté.

1.7. Les questions de recherche et les objectifs

Comme le démontrent les zones d'ombre de la littérature scientifique identifiées plus haut, l'apprentissage, l'expérience et l'expression de la citoyenneté des jeunes femmes sont encore très

peu analysés, notamment dans le cadre de programmes communautaires. Les écrits soutiennent aussi que dans le cadre de programmes scolaires et communautaires, l'impact des adultes accompagnateurs sur l'expérience et les bénéfices retirés par les participant-e-s est majeur. Conséquemment, les questions de recherche de cette thèse abordent ces deux dimensions interreliées. La question principale de recherche, qui s'intéresse à l'expérience citoyenne des jeunes femmes est : « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? ». Les questions secondaires de recherche, qui s'intéressent à l'apport du programme et des intervenantes qui y œuvrent, sont : « Comment l'approche féministe intersectionnelle du programme se reflète-t-elle, concrètement, dans ses orientations et la réalisation de ses activités? » et « Comment l'approche féministe inscrite dans ce programme est-elle mise en œuvre par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde*, et comment cette orientation affecte-t-elle la manière dont celles-ci conçoivent leur rôle auprès des jeunes participantes? ». Ces questions de recherche sont issues d'un processus itératif qui a permis la transformation des questions au fil de la production et de l'analyse des données.

L'objectif principal de cette thèse est de contribuer à documenter et à analyser les initiatives d'éducation citoyennes méconnues au Québec et leurs effets sur l'expérience et les apprentissages citoyens de jeunes femmes. En s'intéressant particulièrement à un programme féministe, cette thèse cherche aussi à démontrer l'apport de perspectives, de savoirs et d'expériences féministes qui sont peu reconnues dans un contexte où les perspectives universalistes dominent encore les discours et les enseignements de la citoyenneté. Sur le plan théorique, cette thèse a comme objectif de contribuer à démontrer la pertinence d'analyser simultanément le genre et la jeunesse, en mobilisant une approche féministe intersectionnelle, dans les études sur la citoyenneté. La pertinence scientifique de cette thèse est donc sa contribution de manière empirique et théorique à

une meilleure compréhension de la citoyenneté des jeunes femmes québécoises telle qu'elle est développée et expérimentée concrètement dans des cadres pédagogiques, en analysant un cas dont les caractéristiques se distinguent de ce qui a déjà été exploré dans d'autres recherches.

La contribution sociale de cette thèse est de mettre en évidence la contribution d'un programme jeunesse féministe à l'éducation à la citoyenneté de jeunes Québécoises. Les programmes communautaires, dont les programmes féministes et les programmes de production médiatique, ont souvent très peu de visibilité et peuvent avoir du mal à justifier leur pertinence et à assurer leur continuation. Ceci signifie que les bénéfices potentiels de leurs contributions au développement, aux expériences et aux apprentissages citoyens de filles et de jeunes femmes sont méconnus et toujours en risque de disparaître avec la clôture des programmes et les coupes financières. Cette thèse vise à identifier ces contributions telles qu'elles sont perçues par les participantes de *Force des filles, force du monde* et de mettre ainsi de l'avant ce qu'elles cherchent et ce qu'elles retirent du programme. Une analyse issue du milieu universitaire peut aussi procurer aux intervenantes du programme un regard différent, validé par la recherche, sur leurs pratiques et sur l'apport de leur programme.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Le présent chapitre présente le cadre conceptuel qui guidera mon analyse. Considérant que le sujet à l'étude dans cette thèse se situe au croisement de plusieurs domaines, l'approche que j'adopte mobilise un ensemble de concepts et de théories provenant des études féministes, des études sur la jeunesse (*youth studies*) et des *girlhood studies*, afin de créer un cadre adapté à l'objet de recherche. Le chapitre débute avec une section sur les concepts de « jeunesse » et de « *girlhood* » et les catégories fluides que ceux-ci englobent. La section suivante aborde la citoyenneté des jeunes femmes, montrant les apports de la critique féministe de la citoyenneté, d'une approche intersectionnelle de celle-ci, et des *girlhood studies*, pour construire un cadre adapté à l'analyse de la citoyenneté lorsqu'elle est imbriquée aux catégories du genre *et* de l'âge. La troisième section examine les concepts qui vont contribuer à l'analyse de l'apprentissage et de l'expérience de la citoyenneté des participantes en lien avec les partenariats adultes-jeunes, l'identité féministe et la production médiatique. Les limites des contributions théoriques existantes sont aussi mises en évidence au cours de ce chapitre, justifiant le ressort à une approche composite qui combine des éléments de plusieurs traditions et domaines.

2.1. La « jeunesse » et le « *girlhood* » : des concepts instables

Les « jeunes », la « jeunesse », les « filles » (*girls*) et le « *girlhood* » sont des concepts fluides, définis par de nombreux contextes et de multiples interprétations, parfois conflictuelles (Caron, 2011; Gaudet, 2007; Gauthier, 2000; Keller, 2015; Harris, 2003). En fonction des usages par des individus, des organisations ou des chercheur-e-s, ces termes peuvent représenter une catégorie sociodémographique, une période du cycle de la vie, ou une identité qui comporte différentes significations pour les personnes qui s'en réclament (Gaudet, 2007; Gauthier, 2000; Harris, 2003). Étant donné la variabilité et l'incertitude de ses limites, la jeunesse ne correspond

pas exclusivement à l'enfance, à l'adolescence ou à l'âge adulte, des catégories dont les bornes ne font pas l'unanimité (Gaudet, 2007; Gauthier, 2000). De même, le concept de « *girlhood* » englobe une diversité de tranches d'âge selon les auteur-e-s et les organisations. Selon Harris (2003), la catégorie de fille (*girl*) « est en constante transformation et ne peut être liée à un âge ou à un stade de développement de la vie fixe » (p. 185, traduction libre). Conséquemment, Caron (2011) utilise les termes adolescente (*adolescent female*) et jeune femme (*young woman*) « de manière interchangeable, afin d'éviter toute définition rigide et prédéfinie quant au début et à la fin de l'adolescence, puisque cet âge de la vie semble s'étirer aux deux extrémités » (p. 74-75, traduction libre). Ainsi, le terme « jeune femme » peut être utilisé pour référer simultanément à des individus d'âge majeur ou mineur, tout comme le terme « fille » ou « *girl* » (Caron, 2011; Harris, 2003; Kearney, 2006). De fait, à son lancement en 2015, le programme *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal avait comme population cible des « jeunes femmes » âgées de 16 à 19 ans. Dans le cadre de cette thèse, une définition flexible des concepts de « fille », d'« adolescente » et de « jeune femme » est donc employée, ces termes englobant les participantes du programme qui avaient, au cours de la production de données, de 17 à 21 ans.

2.2. La citoyenneté des jeunes femmes dans une perspective féministe intersectionnelle

La citoyenneté est un concept complexe et contesté dont les usages et interprétations varient selon les contextes historiques et locaux, les domaines d'étude, les postures et les intentions (Harris, 2003; Lister, 2003; Lister et Pia, 2008; Neveu, 2013; Yuval-Davis, 2007). Les domaines des études féministes et des études sur la jeunesse (*youth studies*) ont tous deux donné lieu à un grand nombre de critiques et de reconceptualisations de la citoyenneté au cours des dernières décennies. Une question centrale des débats concerne la place que doivent prendre les questions de statut, de droits,

de responsabilités, de participation et d'appartenance (*belonging*) au sein d'une conception de la citoyenneté.

Historiquement, trois grandes traditions théoriques ont marqué les débats sur la citoyenneté : la conception libérale, qui conçoit la citoyenneté comme un statut et qui met l'accent sur l'individu et ses droits; la conception communautariste, qui privilégie l'appartenance à la communauté et les responsabilités envers celles-ci; et la conception républicaine, qui conçoit la citoyenneté comme une pratique et qui favorise la participation politique et le civisme pour le bien de la société en général (Lister, 2003, 2012; Lister et Pia, 2008; Weller, 2007). Cependant, ces conceptions dominantes sont critiquées pour leur adoption d'une posture universaliste, privilégiant un sujet mâle, blanc, adulte, occidental, hétérosexuel, sans handicap et non-immigrant (Caron, 2018; Kennelly, 2006; Lister, 2003, 2007b, 2011; Lister et Pia, 2008; Quéniart et Jacques, 2001). Pour de nombreux-ses auteur-e-s, la citoyenneté est ainsi inséparable de la notion d'exclusion (Caron, 2018; Kennelly, 2006; Lister, 2003, 2007b, 2012; Lister et Pia, 2008; Predelli et al, 2012). Les sections suivantes s'intéresseront à la critique féministe de la citoyenneté et aux contributions théoriques de Ruth Lister, à la pertinence d'une approche intersectionnelle de la citoyenneté inclusive de la catégorie de l'âge, et aux apports théoriques des *girlhood studies*.

2.2.1. La critique féministe des théories classiques sur la citoyenneté et le travail de reconceptualisation de Ruth Lister

Les études féministes ont abondamment critiqué l'exclusion persistante des femmes de la citoyenneté qui, malgré la prétention de son universalité par les théories classiques décrites ci-haut, est en fait un concept « profondément genré » (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008; Predelli et al, 2012). Les femmes ont été historiquement exclues formellement de la citoyenneté, étant longtemps dépourvues du statut de citoyenne et privées de la possibilité de pratiquer la citoyenneté par le vote, l'éligibilité politique, la propriété immobilière et le travail rémunéré (Lister, 2003; Lister et Pia,

2008). Malgré l'obtention de nombreux droits par les femmes depuis le début du 20^e siècle, leur pleine citoyenneté demeure inachevée pour de multiples raisons tels la sous-représentation politique, le clivage public-privé, la division sexuelle du travail, l'écart salarial et la non-reconnaissance du travail de *care* (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008; Quéniart et Jacques, 2002). Dans ce cadre, les théories classiques de la citoyenneté sont généralement inadaptées à la citoyenneté telle qu'elle prend forme dans la vie des femmes, ne permettant pas d'identifier, d'analyser et de combattre les barrières variées et hétérogènes auxquelles elles font face en fonction de leurs contextes précis (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008).

Cette situation a motivé un travail important de reconceptualisation de la citoyenneté au sein des études féministes, mais ce processus a généré de nombreuses tensions (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008; Predelli et al, 2012; Roseneil, 2013; Yuval-Davis, 2007). Lister (2003) note qu'une première tension est liée au questionnement de la pertinence de la citoyenneté comme concept, certain-e-s le considérant comme étant trop profondément androcentrique pour être récupéré. La posture dominante au sein des études féministes soutient cependant que, malgré ses failles importantes, la citoyenneté est un concept qui peut avoir une grande puissance stratégique pour les femmes et les minorités, notamment lorsqu'on le lie à une quête d'égalité et de justice (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008; Predelli et al, 2012).

Au sein des théorisations féministes de la citoyenneté, un débat majeur concerne la conception de la citoyenneté basée soit sur le principe d'égalité, soit sur la reconnaissance de la différence. Selon Lister (2003, 2011) ainsi que Lister et Pia (2008), on place souvent en opposition la conception de la citoyenneté basée sur l'égalité, où les femmes ont les mêmes droits que les hommes sans considération précise de la question du genre; et la conception de la citoyenneté basée sur la différence, privilégiée par les maternalistes, où on reconnaît et donne de la valeur aux besoins, aux qualités distinctes et aux contributions particulières des femmes, dont leur travail dans la sphère

privée. Selon certain-e-s auteur-e-s il existe aussi des divergences d'approches féministes liées à la place que doivent prendre au sein d'une conceptualisation de la citoyenneté les droits et les responsabilités, le statut et la pratique (Lister, 2003; Weller, 2007). En fonction de leur posture dans ces débats, les multiples conceptions féministes de la citoyenneté peuvent s'inscrire dans différentes traditions théoriques (Lister, 2003; Lister et Pia, 2008).

Ruth Lister est une des théoriciennes féministes qui ont visé, à partir d'une synthèse critique, à dépasser les multiples dichotomies identifiées au sein des conceptualisations de la citoyenneté, dont les couples universalisme/particularité, égalité/différence et sphère publique/sphère privée (Lister, 2003, 2011; Lister et Pia, 2008). Selon Lister (2003 : 198), ce type de choix absolu renforce les tendances d'exclusion de la citoyenneté et empêche de les contester. Ainsi, elle conçoit les notions d'exclusion et d'inclusion sur un continuum qui prend place à divers niveaux et qui varie en fonction du contexte (Lister, 2003). Lister soutient aussi que l'égalité et la différence ne sont pas en opposition, puisque « la notion même d'égalité implique que les différences soient réduites ou prises en compte pour que, malgré elles, les gens soient traités sur un pied d'égalité à de fins spécifiques » (Lister, 2003 : 98, traduction libre). Afin de jumeler ces deux notions, Lister propose le principe d'universalisme différencié (*differentiated universalism*) (Lister, 2003, 2011). Pour illustrer l'application de ce principe, elle donne l'exemple des droits reproductifs qui, tout en étant particuliers à un groupe, sont nécessaires au plein exercice de la citoyenneté, et ainsi à l'égalité (Lister, 2003).

Les contributions théoriques de Lister occupent une place d'importance au sein des études féministes et des travaux critiques sur la citoyenneté qui incluent des perspectives féministes (Blum-Ross, 2012; Caron, 2011; Harris, 2003; Keller, 2015; Lister et Pia, 2008; Weller, 2007). Lister (2003) emprunte des éléments de multiples traditions théoriques plutôt que de s'inscrire dans l'une des trois, afin d'offrir une conceptualisation de la citoyenneté qui est inclusive,

internationaliste et à couches multiples (*multi-layered*), dépassant les limites des États-nations sans ignorer leurs impacts. Elle définit ainsi la citoyenneté comme :

[...] à la fois un *statut*, portant un ensemble de droits, y compris les droits sociaux et reproductifs, et une *pratique*, impliquant une participation politique définie largement de manière à inclure le genre de politique informelle dans laquelle les femmes sont plus susceptibles de s'engager. (Lister, 2003 : 195-196, traduction libre, mise en italique par l'auteure)

Selon Blum-Ross (2012), les conceptualisations de la citoyenneté qui mettent l'accent sur la pratique, comme celle de Lister, sont mieux adaptées à l'analyse de la citoyenneté des jeunes que les conceptualisations normatives généralement utilisées au sein des recherches et des programmes d'éducation à la citoyenneté. L'auteure indique que le point fort des modèles basés sur la pratique est qu'ils se concentrent sur « des intérêts et des comportements réels, [plutôt que] sur ce que les citoyens *devraient* être ou faire » (Blum-Ross, 2012 : 3, traduction libre, mise en italique par l'auteure).

Le concept d'agentivité humaine (*human agency*), soit la catégorisation d'individus comme des acteurs ancrés dans des relations sociales et culturelles, qui sont capables de choix délibérés, de créativité et de développement personnel, est au cœur de la définition de la citoyenneté proposée par Lister (2003 : 38). Il permet de lier le statut et la pratique : le statut et les droits permettent l'exercice de l'agentivité, la pratique et la participation sont une expression de l'agentivité (Lister, 2003, 2007b, 2011, 2012). Selon Lister (2003), « la citoyenneté en tant qu'expression d'agentivité peut contribuer à étendre aux femmes le rôle d'acteur politique » (p. 39, traduction libre). Elle précise que l'expression d'agentivité n'est pas un synonyme de citoyenneté, mais qu'un sens d'agentivité, soit « la croyance que l'on peut agir » (Lister, 2003 : 39, traduction libre), peu importe sa source, est nécessaire pour agir comme citoyen-ne (Lister, 2003, 2007a). Dans ce cadre,

l'appartenance (*belonging*), une notion récurrente au sein des théorisations critiques de la citoyenneté (Caron, 2011; Lister, 2011; Predelli et al, 2012; Turner, 2016; Weller, 2003, 2007; Yuval-Davis, 2007), est aussi liée à l'agentivité. Selon Lister (2011), les actes d'appartenance (*acts of belonging*) démontrent que :

[...] l'engagement dans la société civile locale peut donner à certaines femmes un sentiment de citoyenneté plus fort que l'engagement dans la politique formelle ou le travail rémunéré. [Cet engagement] peut nourrir la citoyenneté en tant que pratique à la fois collectivement et individuellement en renforçant les communautés locales et en construisant l'estime de soi et le sens d'efficacité politique, ce qui est important pour un sens d'agentivité politique et citoyenne. (Lister, 2011 : 34, traduction libre).

Ainsi, même si Lister souligne l'importance de délimiter quelles actions et pratiques peuvent être qualifiées de citoyennes, en fonction de leur nature et de leurs conséquences publiques, elle soutient que diverses actions et pratiques, qui n'ont pas nécessairement un impact public direct, sont signifiantes sur le plan de la citoyenneté parce qu'elles renforcent le sentiment d'agentivité des femmes (Lister, 2003, 2007a, 2011).

Dans *Citizenship : Feminist Perspectives* (2003), Lister souligne qu'alors que sa théorisation de la citoyenneté se penche principalement sur la catégorie du genre, diverses formes d'exclusion interagissent avec celle-ci et conséquemment, « une réinterprétation féministe de la citoyenneté doit intégrer une analyse du genre dans une compréhension plus large de l'importance de la différence » (p. 196-197, traduction libre). Elle aborde entre autres les barrières à la citoyenneté affectant les femmes noires, en situation de handicap, lesbiennes, âgées et en situation de pauvreté (Lister, 2003). Elle soutient que la catégorie « femme » a une pertinence analytique, mais qu'elle ne doit pas être considérée comme une catégorie universelle et indifférenciée (Lister, 2003). Cependant, bien qu'elle reconnaisse « les interrelations entre les différentes sources

d'oppression » (Lister, 2003 : 78, traduction libre), Lister ne mobilise pas le concept de l'intersectionnalité dans ses écrits. De plus, bien qu'elle ait réalisé plusieurs analyses sur les enfants, les jeunes et la citoyenneté (Lister, 2003, 2007a, 2007b, 2007c; Lister et al., 2003), Lister ne s'est pas penchée précisément sur les jeunes femmes et les effets particuliers de l'intersection du genre et de l'âge sur leur expérience de la citoyenneté.

2.2.2. L'intersectionnalité : un concept pour penser l'imbrication des rapports sociaux

L'intersectionnalité est un concept et une approche théorique, méthodologique et pratique majeure au sein des études féministes qui a comme objet l'analyse de l'imbrication de divers rapports de domination liés à des catégorisations sociales (Bilge, 2010; Harper et Kurtzman, 2014; Masson, 2015; Yuval-Davis, 2006). Elle a été développée simultanément dans les milieux universitaires et militants et elle est aussi utilisée comme approche au sein d'organisations et de regroupements non universitaires (Harper et Kurtzman, 2014; Lafortune et al., 2018; Masson, 2015; Poiret, 2005). Le terme intersectionnalité (*intersectionality*) a été conçu par Kimberlé Crenshaw en 1989, dans l'objectif de démontrer que les effets du genre, de la « race » et de la classe sociale sont indissociables pour les femmes noires et doivent ainsi être analysés ensemble (Bilge, 2010; Poiret, 2005; Yuval-Davis, 2006). Depuis, l'approche a été appliquée à une grande diversité de contextes et les catégorisations sociales incluses dans les écrits se sont multipliées, comprenant non seulement le genre, la « race » et la classe sociale, mais aussi la religion, la culture, l'ethnicité, l'orientation sexuelle, la situation de handicap, l'âge, le statut d'immigration, etc.

L'intersectionnalité a été mobilisée par de nombreux-ses auteur-e-s comme un outil indispensable dans la théorisation genrée de la citoyenneté (Caron, 2011; Hearn et al, 2011; Siim, 2011; Turner, 2016; Yuval Davis, 2007). Dans une perspective de citoyenneté à couches multiples (*multi-layered citizenship*), cette approche permet de croiser analytiquement le genre avec les autres formes d'exclusion et d'inclusion de la citoyenneté, prenant en compte les identités, les

valeurs et le positionnement social, politique, économique et culturel dans divers contextes locaux, nationaux et internationaux (Hearn et al., 2011; Siim, 2011; Yuval-Davis, 2007). L'approche intersectionnelle a cependant été utilisée pour analyser certaines imbrications plus que d'autres, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des études concernant la citoyenneté (Achin et al., 2009; Caron, 2011; Yuval-Davis, 2006). Notamment, le croisement de l'âge et du genre a été très peu théorisé en lien à la citoyenneté, particulièrement hors des *girlhood studies*, laissant les filles et les jeunes femmes dans une zone d'ombre conceptuelle importante au sein des études féministes (Caron, 2011; Keller, 2015).

2.2.3. Les *girlhood studies* : une approche pour inclure les filles dans les théories féministes

Les *girlhood studies*, ou études des filles (*girls' studies*), sont un domaine d'études interdisciplinaire situé au croisement des études féministes et des études sur la jeunesse (*youth studies*). Prenant de l'ampleur depuis le début des années 1990, les *girlhood studies* couvrent un angle mort de ces deux domaines : l'intersection du genre et de l'âge. Ces deux catégories sont indissociables pour les filles (*girls*), marginalisées par la négligence de la question de l'âge par les études féministes et la négligence de la question du genre par les études sur la jeunesse (Harris, 2004; Kearney, 2009).

Les filles et les jeunes femmes sont englobées dans la grande catégorie de « jeunesse » et soumises aux tendances adultistes des discours sur la citoyenneté, tel à travers le concept de « citoyens-en-devenir » qui positionne les jeunes comme des acteurs exclus de la pleine citoyenneté jusqu'à l'atteinte de l'âge de la majorité (Caron, 2011; Keller, 2015; O'Connor, 2013; Taft, 2014; Weller, 2007). Ce sont ces mêmes tendances adultistes qui mènent au traitement des filles comme des femmes en devenir dans certaines conceptualisations féministes de la citoyenneté, sans se soucier de leur contexte et de leurs besoins précis, des barrières distinctes les affectant et des multiples significations de la citoyenneté dans leur quotidien (Caron, 2011; Kearney, 2009; Keller,

2015). Plusieurs auteures liées aux *girlhood studies* ont conséquemment travaillé à démontrer le rapport particulier que les filles et les jeunes femmes ont à la citoyenneté, afin de produire des conceptualisations qui sont mieux adaptées à l'analyse de leurs diverses situations (Caron, 2011; Harris, 2003; Keller, 2015; Taft, 2014).

Selon Anita Harris (2003, 2004), alors que les filles et les jeunes femmes sont souvent exclues de la citoyenneté en tant que sujets politiques, elles sont aussi mises de l'avant comme des citoyennes idéales dans le cadre du néolibéralisme. Ce dernier lie leur citoyenneté, et conséquemment leur agentivité, à la participation au marché du travail, à l'indépendance économique, à l'entrepreneuriat, au développement de qualités de leadership professionnel et à la consommation (Harris, 2003, 2004; Keller, 2015; Marine et Lewis, 2014; Taft, 2014). Ce modèle individualiste de la citoyenneté, qui est au cœur d'une panoplie de programmes et d'initiatives gouvernementales, communautaires et commerciales visant les filles et les jeunes femmes, instrumentalise une version appauvrie des concepts de « *girl power* », d'empowerment et de leadership (Harris, 2003; Keller, 2015; Taft, 2014). Selon Harris (2003),

Le modèle néolibéral de la citoyenneté des jeunes se confond bien avec une version de *can-do girlhood* qui met l'accent sur l'auto-invention, la responsabilité personnelle et l'empowerment économique individuel. Cette nouvelle citoyenneté délégitimise d'autres formes d'exercice de droits, comme faire des demandes à l'État ou participer à des manifestations politiques. (p. 90-91, traduction libre)

Certaines auteures dénoncent aussi le discours protectionniste existant parallèlement à celui sur le « *can-do girlhood* », qui positionne les filles et les jeunes femmes comme des sujets vulnérables, entre autres à travers leur consommation et leur production de médias « hypersexualisés », justifiant alors l'intervention d'adultes et déniaient leur agentivité (Caron, 2011; Keller, 2015).

Le modèle néolibéral minimise aussi les diverses barrières structurelles qui affectent les filles et leur accès à la pleine citoyenneté, reconnaissant seulement l'existence de problèmes individuels tels des lacunes dans l'estime et la confiance en soi (Harris, 2003). Plusieurs chercheuses lient ce contexte au rapport ambigu que de nombreuses filles et jeunes femmes ont avec le féminisme, dans une posture qu'elles qualifient d'un « postféminisme » (*postfeminism*) qui considère que le féminisme est dépassé (Blais et al., 2007; Budgeon, 2001; Keller, 2015; Guindon, 1997; Maillé, 2000; Pomerantz et al., 2013). Le terme « postféminisme » a cependant plusieurs interprétations, et peut désigner « une avancée du féminisme vers une pensée plus complexe et moins exclusivement centrée sur les femmes comme groupe » plutôt que le « désaveu des objectifs qui avaient été au cœur du projet féministe » (Maillé, 2000 : 88). Le néolibéralisme, avec son utilisation des concepts de « *girl power* », d'empowerment et de leadership peut aussi mener à une « distorsion » du féminisme, en l'associant au pouvoir individualisé de consommation (Harris, 2003 : 85). Cette conception va à l'encontre de la nature collective du féminisme, qu'on peut lier à une citoyenneté critique et contestataire qui a pour objectifs la justice et le changement social (Banet-Weiser, 2015; Harris, 2003; Taft, 2011).

Dans ce cadre, il est non seulement important de positionner les filles et les jeunes femmes comme des citoyennes plutôt que des citoyennes en devenir, mais il est aussi nécessaire d'élargir les conceptions de la citoyenneté pour reconnaître les multiples formes d'expression et de développement de leur agentivité, au-delà des choix de consommation et de la participation au marché du travail (Caron, 2011; Harris, 2003; Keller, 2015; Taft, 2014). Comme l'indique Taft (2014), « que ce soit dans des espaces formels ou informels, il est important de noter que les pratiques réelles de citoyenneté des filles incluent un éventail d'engagements beaucoup plus large que ceux présentés lors des célébrations publiques du *empowered girlhood* » (p. 263, traduction

libre). Celles-ci incluent entre autres la production médiatique dans ses diverses formes (Caron, 2011; Harris, 2004; Keller, 2015), qui sera abordée plus loin dans ce chapitre.

2.3. L'apprentissage de la citoyenneté et les approches pédagogiques

L'apprentissage de la citoyenneté est affecté par le modèle de la citoyenneté porté par les organisations qui contribuent à l'éducation à la citoyenneté des jeunes. La conception de la citoyenneté de Lister (2003) soutient que la citoyenneté est simultanément un statut et une pratique, d'où l'importance de l'agentivité, qui permet d'agir en tant que citoyen-ne. Les programmes d'éducation à la citoyenneté encouragent différentes formes de pratiques citoyennes chez les jeunes, certaines étant plus démocratiques que d'autres selon Westheimer et Kahne (2004). Les trois visions du « bon citoyen » portées par les programmes scolaires qu'ils ont analysés, présentées brièvement dans le chapitre précédent, reflètent l'existence de traditions théoriques multiples liées à la citoyenneté et privilégient le développement de divers apprentissages, qualités et compétences chez les jeunes (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). Des trois modèles présentés par Westheimer (2015) et par Westheimer et Kahne (2004), soit le citoyen personnellement responsable (*personally responsible citizen*), le citoyen participatif (*participatory citizen*) et le citoyen orienté vers la justice sociale (*social justice-oriented citizen*), le dernier, qui est aussi le modèle le moins commun, est celui qui est le plus pertinent pour cette thèse.

Selon Westheimer (2015), le modèle du citoyen orienté vers la justice sociale est présent dans les programmes scolaires qui « ont comme priorité de permettre aux étudiants d'être informés de manière réfléchie sur une variété de problèmes sociaux complexes, de penser de manière indépendante et de rechercher des moyens d'améliorer la société » (p. 40, traduction libre). Le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale est le seul qui est spécifique à la société démocratique, puisqu'il permet la critique des structures en place lorsqu'elles sont la source

d'injustices (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). Comme le féminisme, le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale favorise les efforts collectifs plutôt que l'action et la responsabilisation individuelles (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). Le modèle tel que défini par Westheimer et Kahne (2004) n'est pas associé à des postures idéologiques spécifiques et demande que les jeunes apprennent à « communiquer avec et apprendre de ceux qui ont des points de vue différents » (p. 243, traduction libre).

Selon Blum-Ross (2012), le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale de Westheimer et Kahne « met de l'avant les éléments essentiels de la citoyenneté active, en encourageant les jeunes à ne pas simplement participer à la société, mais aussi à s'engager dans l'apprentissage sur les inégalités et les relations de pouvoir qui structurent le monde qui les entoure » (p. 4, traduction libre). L'auteure souligne alors son lien avec la littératie critique (*critical literacy*), soit « la capacité de comprendre, de critiquer et de contester les discours dominants » (Blum-Ross, 2012 : 4, traduction libre). Selon Blum-Ross (2012 : 11), la littératie critique, qui peut entre autres être développée dans le cadre de la production médiatique, peut contribuer au développement d'un sens d'agentivité et à son expression, en permettant aux jeunes de questionner, de réimaginer et de s'exprimer sur des réalités sociales. Le modèle de la citoyenneté orienté vers la justice sociale est conséquemment incompatible avec le modèle néolibéral de la citoyenneté qui est fortement critiqué au sein des *girlhood studies*.

2.3.1. Le rapport avec les adultes dans les programmes jeunesse

Selon Taft (2014), lorsqu'ils occupent une position d'allié, « les adultes [peuvent avoir] un rôle important à jouer pour façonner [et faciliter] l'engagement politique et civique des filles » (p. 264, traduction libre). Au sein des études sur la jeunesse, de nombreuses analyses ont été consacrées au rôle et à l'impact des adultes dans diverses initiatives visant les jeunes, certaines abordant précisément les apprentissages, les expériences et les compétences citoyennes

développées dans leur cadre (Augsberger et al., 2018; Cahill et Hart, 2007; O'Connor, 2013; Nenga et Taft, 2013; Ngo et al., 2017; Richards-Schustera et Timmermans, 2017). Dans plusieurs écrits, les adultes sont catégorisés comme occupant le rôle de « facilitateur » ou « facilitatrice » (*facilitator*) (Aldana et al., 2016; Augsberger et al., 2018; Blum-Ross, 2015; Checkoway et Aldana, 2013; Ngo et al., 2017), un terme que Blum-Ross (2015) utilise « pour décrire la pratique d'une personne plus âgée [...] qui occupe un rôle de leadership pédagogique » (p. 310, traduction libre). Dans cette thèse, je réfère ainsi aux intervenantes, ou « agentes de projet » de *Force des filles, force du monde* comme les « facilitatrices » du programme, pour mieux refléter le rôle qu'elles occupent.

Une approche importante au sein de programmes jeunesse est le partenariat adultes-jeunes (*youth-adult partnership*), qui se caractérise par une relation où les adultes et les jeunes sont inclus dans la prise de décision, apprennent les uns des autres et travaillent en collaboration (Denner et al., 2005; Liang et al., 2013; Richards-Schustera et Timmermans, 2017; Serido et al., 2011; Zeldin et al., 2014). Selon certain-e-s auteur-e-s, ce type de rapport réciproque, impliquant un partage authentique du pouvoir décisionnel et la collaboration sur des projets concrets, peut entre autres contribuer au développement d'un sens d'agentivité chez les jeunes (Liang et al., 2013; Zeldin et al., 2014). L'application du partenariat adulte-jeunes dans des programmes jeunesse pour les filles a été peu étudiée, mais selon Denner et al. (2005), il aurait le potentiel de « relever les défis uniques auxquels sont confrontées les adolescentes tout en tirant parti de leurs forces » (p. 88, traduction libre).

Augsberger et al. (2018) ont développé, dans le cadre d'une analyse de conseils jeunesse municipaux, un modèle pour identifier un type de relation similaire à celle à laquelle réfère le concept de partenariat adultes-jeunes, qu'elles ont appelé une pratique centrée sur les jeunes (*youth-centric practice*). Dans leur modèle, une pratique centrée sur les jeunes est l'une où :

[...] les jeunes ont la possibilité d'exprimer leurs besoins, leurs désirs et leurs points de vue particuliers; [...] les jeunes contribuent directement au processus décisionnel; [...] les jeunes font preuve de leadership et d'initiative; et [...] les jeunes forment des partenariats et travaillent en collaboration avec des alliés adultes. (Augsberger et al., 2018 : 43, traduction libre)

À partir de leur correspondance ou non à ces critères, Augsberger et al. (2018) placent les conseils qu'elles ont analysés sur un continuum, allant de la pratique centrée sur les adultes (*adult-centric practice*) à celle centrée sur les jeunes. Bien que ce modèle ait été développé dans le cadre précis des conseils jeunesse municipaux, il pourrait être adapté à d'autres contextes comme outil pour analyser l'approche de facilitateurs-trices adultes dans des programmes jeunesse, tel au sein de programmes féministes pour les filles et les jeunes femmes. Comme les contextes féministes, les programmes qui mobilisent une approche centrée sur les jeunes telle que conçue par Augsberger et al. (2018) s'inscrivent dans une quête pour la justice sociale.

2.3.2. La formation d'une identité et d'une appartenance féministes comme étapes formatrices

Le féminisme est une identité politique complexe et multiforme, qui interagit avec de nombreuses autres identités, et qui dans la littérature est généralement associée à l'appartenance à un mouvement collectif (Budgeon, 2001; Kelly, 2015; Marine et Lewis, 2014; Rich, 2005). Comme indiqué plus tôt dans ce chapitre, c'est une identité qui est rejetée par de nombreuses filles et jeunes femmes, souvent malgré leur croyance dans certains idéaux du féminisme. Cette posture est communément connue sous le nom de « *I'm not a feminist, but...* » ou « Je ne suis pas féministe, mais... » et s'ancre dans l'individualisme du néolibéralisme qui est incompatible avec un féminisme collectif et revendicateur (Budgeon, 2001; Guindon, 1997; Keller, 2015; Maillé, 2000; Scharff, 2012). Selon Keller (2015), une barrière importante au développement d'une identité

féministe pour les adolescentes est l'absence d'éducation sur le féminisme dans le cadre scolaire, comme c'est le cas dans le système québécois (Brunet, 2017).

Comme la citoyenneté, le féminisme, ou les féminismes, a de nombreuses significations, qui privilégient différentes luttes (Budgeon, 2001; Keller, 2015; Kelly, 2015; Scharff, 2012). Kelly (2015) distingue entre autres les définitions du féminisme qui privilégient la notion de choix, dont les choix de consommation, qui s'inscrivent dans une lignée plus individualiste, et les définitions du féminisme qui privilégient la notion d'égalité, qui peuvent inclure non seulement l'égalité sur le plan du genre, mais aussi de la « race », de l'ethnicité, de la classe, dans une perspective intersectionnelle de la justice sociale. Selon plusieurs auteures, le féminisme intersectionnel est privilégié par les jeunes femmes, qui rejettent communément les définitions exclusives du terme et du mouvement (Budgeon, 2001; Keller, 2015; Kelly, 2015; Scharff, 2012).

Le développement d'une identité féministe peut contribuer à un changement de perspective sur le monde qui permet aux femmes d'observer et d'analyser les systèmes d'oppression et leur expérience par rapport à ceux-ci (Downing et Roush, 1985; Marine et Lewis, 2014). Marine et Lewis (2014) nomment ce phénomène la « lunette féministe » (*feminist lens*). Cependant, selon certain-e-s auteures, le développement d'une identité et d'une conscience féministe peut aussi être la cause de bouleversements affectifs et provoquer initialement des sentiments puissants de frustration, de rage et de culpabilité liés à ce changement majeur de perspective sur le monde et à la prise de conscience de l'existence des nombreux systèmes d'oppression (Downing et Roush, 1985; Maddison, 2004). Plusieurs auteures affirment alors l'importance des liens avec d'autres filles et femmes dans le développement d'une identité féministe positive (Downing et Roush, 1985; Keller, 2015; Marine et Lewis, 2014). Selon Marine et Lewis (2014), c'est un processus qui « est intrinsèquement social, en ce sens qu'il résulte d'un processus d'engagement social plutôt que d'une réflexion individuelle » (p. 18, traduction libre). Ces auteures soulignent donc l'importance

de la discussion avec d'autres jeunes femmes féministes ainsi que le rôle central que peuvent occuper des modèles féministes dans le développement d'une identité féministe (Marine et Lewis, 2014). Selon Keller (2015), « l'amitié et la communauté sont nécessaires pour soutenir le féminisme en tant que mouvement » (p. 97, traduction libre). Selon Taft (2011), la création et le maintien de relations amicales et la poursuite de l'engagement comme source de plaisir sont aussi des approches qui sont privilégiées par de nombreuses organisations militantes menées par des adolescentes.

Le fait de s'identifier personnellement et publiquement comme féministe est généralement lié à une hausse d'engagement envers le militantisme (Kelly, 2015). Cependant, cette identité peut aussi se traduire en un engagement sous la forme de féminisme quotidien (*everyday feminism*) qui donne lieu à des actions individuelles plutôt que collectives, tel « parler aux gens des questions de justice sociale, négocier des relations [et] faire des choix de consommation » (Kelly, 2015 : 88, traduction libre). Selon Budgeon (2001), ce type de « résistance décentralisée au niveau du quotidien », qu'elle qualifie de micropolitique, peut aussi être une forme d'agentivité pour les jeunes femmes et « contribuer à la transformation continue des relations sociales ainsi qu'au féminisme lui-même » (p. 26, traduction libre). Selon Weller (2007), il est important de reconnaître les micropolitiques dans l'apprentissage citoyen des jeunes. Les micropolitiques peuvent permettre aux jeunes de développer et d'appliquer leurs compétences citoyennes au quotidien dans des contextes qui leur sont plus facilement accessibles et qui peuvent ensuite encourager l'engagement dans des actions citoyennes plus larges (Weller, 2007).

Le féminisme est aussi une pédagogie, qui, selon Manicom (1992) prend la forme d'un « *standpoint* » politique dont l'objectif est d'utiliser l'analyse féministe comme outil pédagogique pour la justice et le changement social en « informant/réformant les manières d'agir des enseignantes et des étudiantes dans et sur le monde » (p. 365, traduction libre). La pédagogie

féministe n'est pas basée sur un ensemble de principes normatifs qui font l'unanimité, mais des pratiques répandues peuvent tout de même être identifiées dans la littérature. Ainsi, une approche pédagogique féministe soutient généralement la remise en question des rapports de pouvoir et d'autorité dans les relations d'apprentissage; la notion que l'expertise n'est jamais absolue; les formes d'apprentissage collaboratives telle la discussion; la création de communauté et de solidarités; l'ancrage de l'éducation dans les situations réelles de femmes et de filles et la valorisation de leurs expériences diverses comme sources de savoirs; le tout dans le cadre de l'enseignement de la critique et de l'analyse féministe (Amboulé Abath et al, 2018; Costa et Leong, 2013; Manicom, 1992; Webb et al., 2002). Manicom (2012) souligne que de telles pratiques ne sont pas des solutions absolues pour supprimer l'existence de rapports de pouvoir dans les contextes pédagogiques et qu'il est nécessaire de garder une posture critique et une visée transformatrice dans une démarche pédagogique féministe. Ceci implique entre autres que « les expériences des femmes doivent [non seulement] être validées et légitimées, mais aussi [...] critiquées, interrogées et déconstruites » (Manicom, 2012; 374, traduction libre).

Selon Costa et Leong (2013), « la pédagogie féministe valorise plusieurs des idéaux avancés par les experts de l'engagement civique, y compris l'analyse critique, l'autoréflexivité et la participation active pour accomplir le bien social » (p. 172, traduction libre). De plus, bien qu'elle soit généralement appliquée dans des contextes scolaires, la pédagogie féministe peut aussi être liée à des pratiques retrouvées dans des programmes jeunesse. Selon Denner et al. (2005), dans le cadre de partenariats adultes-jeunes efficaces :

Le féminisme fournit une base pour des stratégies de leaders adultes qui soutiennent les filles. Dans la tradition de la psychologie féministe (Bond, Belenky et Weinstock, 2000), le leadership féminin implique d'offrir du soutien et d'encourager le désaccord respectueux. Des études ont suggéré que les filles veulent un endroit où elles peuvent sans risque défier

leurs pairs et des adultes. Plutôt qu'un modèle ou une enseignante, les filles recherchent des relations avec des femmes adultes qui les écoutent, qui les aident à rester connectées à leurs propres connaissances et qui partagent leurs connaissances sans faire la leçon (Brown, 1998; Sullivan, 1996). (p. 89, traduction libre)

Ainsi, les pratiques communes de la pédagogie féministe ne lui sont pas entièrement uniques. Dans le contexte, tel que décrit plus tôt dans ce chapitre, où les études qui concernent les filles et les jeunes femmes ne trouvent souvent pas les outils pertinents à leur analyse exclusivement au sein des théories féministes ou des études sur la jeunesse, il semble donc judicieux de prendre en compte les croisements entre la pédagogie féministe et les approches des programmes jeunesse dans l'analyse de cette thèse.

2.3.3. L'apprentissage de la production médiatique

Dans la littérature provenant des études sur la jeunesse et des *girlhood studies*, la production de médias a été analysée sous une panoplie de formes : « zines », films de fiction, films documentaires, émissions de radio, photographie, blogues, vlogues, etc. (Banet-Weiser, 2011; Caron, 2011; Kearney, 2003, 2006; Keller, 2015). De nombreux écrits soulignent les bénéfices de la production médiatique pour divers groupes de jeunes et son potentiel comme outil éducatif et politique (Chávez et Soep, 2005; Halverson, 2010; Kearney, 2006; Lashua, 2010; Tilleczek et Loebach, 2015), mais la production médiatique par des filles et des jeunes femmes est sous-théorisée comme forme d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté (Caron, 2011; Keller, 2015).

Plusieurs auteur-e-s considèrent que la production de médias peut contribuer au développement identitaire et à l'empowerment des jeunes, généralement à travers la facilitation de leur autoreprésentation (Halverson, 2010; Kearney, 2003, 2006; Keller, 2015; Tilleczek et Loebach, 2015). Selon Kearney (2006), « l'utilisation de technologies médiatiques et l'éducation

liée à celles-ci [...] sont potentiellement plus libératrices [pour les filles] qu'elles ne le sont pour les garçons ou pour les femmes. » (Kearney, 2006 : 125, traduction libre). Ceci est dû à l'intersection de leur genre féminin et de leur jeune âge, deux statuts qui sont généralement associés au rôle passif de consommation des médias (Kearney, 2006 : 125). Selon Kearney (2006), à travers la production de films au sein de programmes non-mixtes, les filles et les jeunes femmes peuvent célébrer leur identité et leurs modèles féminins et potentiellement retirer de leurs expériences des capacités d'affirmation et une hausse de confiance en soi ainsi que des compétences et une forme d'expression qui leur permettent de devenir des agentes culturelles engagées.

De nombreux programmes jeunesse ont comme objectif la facilitation de la création de médias (Blum-Ross, 2012, 2015; Chávez et Soep, 2005; Lashua, 2010; Kearney, 2006; Ngo et al., 2017). Comme au sein d'autres programmes jeunesse, le rôle des adultes y est important, mais selon Blum-Ross (2015), il est souvent dissimulé par des revendications que les productions sont entièrement menées par les jeunes. Blum-Ross (2015) a développé un modèle composé de trois approches de facilitation de la production médiatique dans le cadre de la réalisation de films, allant d'un faible niveau de contrôle sur le processus à un niveau élevé : les guides, qui transmettent très peu de compétences techniques et limitent leurs interventions; les collaborateurs, qui coproduisent le film sur un pied d'égalité avec les jeunes; et les mentors, qui se positionnent dans une relation hiérarchique où ils sont les experts et affectent largement la production. Le modèle de facilitateurs-guides est celui qui est le plus pertinent pour cette thèse. Les adultes qui s'inscrivent dans ce modèle ont peu ou pas d'expérience ou de formation en création cinématographique, mais sont « souvent très expérimentés pour travailler avec les jeunes dans les domaines de l'expression de soi, la communication ou le travail d'équipe » (Blum-Ross, 2015 : 314, traduction libre). Les facilitateurs-guides encouragent conséquemment le développement de ce type de compétences non techniques

au cours du processus de réalisation d'un film et privilégie l'expérience et les apprentissages des jeunes avant la qualité du produit final (Blum-Ross, 2015).

Si on compare les modèles de Blum-Ross (2015) au concept de pratique centrée sur les jeunes d'Augsberger et al. (2018), les projets impliquant les facilitateurs-guides et les facilitateurs-collaborateurs se situeraient du côté des initiatives menées par les jeunes, alors que l'approche de facilitateurs-mentors concorderait avec les initiatives menées par les adultes. En fonction de ses caractéristiques, le modèle de facilitateurs-mentors tel que défini par Blum-Ross (2015) serait incompatible avec une approche pédagogique féministe.

2.4. Synthèse

Le cadre conceptuel qui sera mobilisé dans l'analyse de cette thèse combine les contributions de plusieurs traditions et domaines, pour que l'approche employée soit véritablement adaptée au terrain à l'étude et ses multiples facettes. Des diverses conceptions de la citoyenneté existantes dans la littérature, la conception « regénérée » de la citoyenneté de Ruth Lister (2003), qui la conçoit simultanément comme un statut et une pratique, a été identifiée comme la plus pertinente pour cette thèse. L'agentivité humaine est l'élément central de la citoyenneté selon Lister, puisque c'est celle-ci qui permet la pratique et la participation citoyenne. Le développement d'un sens d'agentivité est alors indispensable pour agir comme citoyen-ne (Lister, 2003). L'approche de Lister soutient l'importance de prendre en compte le genre dans une conceptualisation de la citoyenneté, mais elle n'y lie pas la question de l'âge. Puisque les filles et les jeunes femmes se situent à l'intersection du genre et de l'âge, une approche intersectionnelle inclusive de la catégorie de l'âge est donc privilégiée dans cette thèse. Conséquemment, les apports théoriques des *girlhood studies* sur la citoyenneté sont aussi inclus dans le cadre conceptuel. Plusieurs auteures de ce domaine soulignent l'influence du modèle néolibéral dominant de la

citoyenneté, qui est porté par certains programmes jeunesse, sur les filles et les jeunes femmes. Celui-ci nie l'impact de barrières structurelles sur la citoyenneté des filles et des jeunes femmes et limite l'expression de leur agentivité à des actions individualistes liées au développement économique (Harris, 2003). En opposition à ce modèle, les programmes d'éducation à la citoyenneté qui suivent le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale, conçu par Westheimer et Kahne (2004), privilégient chez les jeunes le développement de compétences de littératie critique et l'action collective.

Puisque cette thèse s'intéresse particulièrement à un programme jeunesse communautaire féministe et aux apprentissages et aux expériences citoyennes au cours d'un projet de production médiatique, les contributions conceptuelles liées au partenariat adulte-jeune, à l'identité et aux pratiques pédagogiques féministes, ainsi qu'à la production médiatique seront aussi mobilisées dans l'analyse. La collaboration avec des adultes dans le cadre de projets concrets et les contextes où les jeunes se sentent respecté-e-s et écouté-e-s, sont liés à au développement potentiel d'un sens d'agentivité et un intérêt envers l'engagement civique chez les participant-e-s selon plusieurs auteur-e-s. Des approches analysées dans la littérature, les chevauchements entre la pratique centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018), la pédagogie féministe et le modèle de facilitateur-guide (Blum-Ross, 2015), ainsi que la pertinence de ceux-ci pour cette thèse, ont été soulignés dans ce chapitre.

Chapitre 3 : Méthodologie

La question principale à laquelle cherche à répondre cette thèse est : « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? ». Les questions secondaires qui guident aussi cette recherche sont : « Comment l'approche féministe intersectionnelle du programme se reflète-t-elle, concrètement, dans ses orientations et la réalisation de ses activités? » et « Comment l'approche féministe inscrite dans ce programme est-elle mise en œuvre par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde*, et comment cette orientation affecte-t-elle la manière dont celles-ci conçoivent leur rôle auprès des jeunes participantes? ». Puisque cette thèse s'intéresse au « comment » et cherche à interpréter un processus complexe (Gaudet et Robert, 2018 : 9), j'ai adopté une approche qualitative et un processus itératif de recherche. Cette approche a mené à un processus non linéaire de production des connaissances, où les questions de recherche et le cadre théorique ont été construits au cours du processus et bonifiés progressivement afin de mieux refléter le terrain et les pistes d'analyses qui ont émergé de celui-ci (Gaudet et Robert, 2018). Cette approche est particulièrement pertinente pour le terrain à l'étude, puisque, comme le démontre la revue de littérature, on en sait peu sur la citoyenneté des jeunes Québécoises, sur les approches communautaires d'éducation à la citoyenneté et sur les programmes non-mixtes. L'utilisation d'une approche itérative permet de créer une analyse qui s'adapte aux réalités du terrain, plutôt que de construire un cadre préalable trop strict qui pourrait rendre impossible l'analyse de l'expérience et de l'apprentissage de la citoyenneté des jeunes femmes hors des cadres adultistes et androcentriques dominants (Gaudet et al., à paraître).

Dans le cadre de cette recherche, cette approche m'a permis de m'adapter à la forme atypique de la production médiatique et à la particularité de l'apprentissage de la citoyenneté dans le programme *Force des filles, force du monde*. En effet, le projet de réalisation d'un documentaire du programme se distingue des projets créatifs les plus analysés dans la littérature et dont il a été question un peu plus tôt dans cette thèse. L'entrée sur le terrain avec des notions strictement préconçues sur le processus de production médiatique dans un programme jeunesse aurait été une barrière à l'analyse de ce processus tel qu'il a pris place dans le cadre particulier du programme *Force des filles*. Celui-ci n'est pas un programme de création médiatique et il a conséquemment des priorités, un mode de fonctionnement, et une finalité distincts des programmes communément analysés. Le type d'éducation à la citoyenneté exercée par les facilitatrices du programme est aussi particulier. Comme le démontrera l'analyse, la pierre angulaire du programme est le développement de savoirs et d'une identité féministes, plutôt que des apprentissages citoyens non partisans dans une vision universaliste. De plus, au moment de l'entrée sur le terrain le programme était actif depuis plusieurs années et le projet de documentaire a été utilisé par les facilitatrices pour poursuivre des apprentissages et des expériences déjà entamés. Conséquemment, il a été nécessaire d'élargir l'analyse au-delà de ce qui concernait exclusivement le projet de documentaire afin de répondre aux questions de recherche.

3.1. Le terrain

Cette recherche s'intéresse au programme *Force des filles, force du monde* des Services jeunesse du Y des femmes de Montréal (YWCA), un des multiples terrains s'inscrivant dans le projet de recherche partenariale intersectoriel et pluridisciplinaire « Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieux scolaires et communautaires francophones » dirigé par la professeure Stéphanie Gaudet. Les partenaires impliqués dans ce

projet, soit la Commission jeunesse Gatineau, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Exeko, l'Institut du Nouveau Monde, OXFAM Québec, le Y des femmes de Montréal et le Centre de pédiatrie sociale de Gatineau, œuvrent tous dans la francophonie, employant collectivement un éventail d'approches auprès de populations jeunesse variées.

Le Y des femmes de Montréal a été sélectionné comme terrain dans l'intérêt de travailler avec un programme qui utilisait la création artistique ou médiatique comme véhicule d'apprentissages, spécifiquement auprès d'adolescentes ou de jeunes femmes, afin d'inclure dans le projet une initiative non-mixte selon le genre, puisque ce type d'approche fait partie du paysage de l'éducation à la citoyenneté au Québec. La recherche d'un terrain entrant dans ces paramètres a été menée en fin d'été et en début d'automne 2017. Pendant cette période, j'ai contacté par téléphone et par courriel de nombreux organismes qui œuvraient en français auprès de populations incluant les adolescentes et les jeunes femmes, visant particulièrement les régions de l'Outaouais et de Montréal pour des raisons de proximité géographique. Au cours de ce processus, en fin septembre 2017, la responsable des Services jeunesse du Y des femmes de Montréal m'a introduit à leur programme non-mixte *Force des filles, force du monde* qui, entrant dans sa troisième année d'opération, se préparait à entamer en novembre 2017 un projet de réalisation d'un documentaire au sujet de femmes issues de minorités ethniques et culturelles de la région de Montréal. Au moment de mon contact avec l'organisme, le projet national de deux ans *Strong Girls, Strong World / Force des filles, force du monde*, qui était financé par Condition féminine Canada, avait pris fin, mais les participantes et les facilitatrices du volet *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal avaient décidé de poursuivre leurs activités de manière indépendante.

L'édition 2017-2018 du programme *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal a impliqué quinze jeunes participantes et deux facilitatrices. Les deux tiers des participantes au projet de documentaire ont joint le programme à ses débuts, en automne 2015,

alors qu'elles étaient âgées de 15 à 18 ans. Au cours du processus d'observation, les participantes sont âgées de 17 à 21 ans et sont étudiantes au cégep, à l'université ou en année sabbatique avec l'intention de retourner aux études. Elles étudient majoritairement en sciences humaines et sociales ou en arts visuels. Plusieurs d'entre elles occupent un ou plusieurs emplois à temps partiel. La plupart ont des parents qui ont réalisé des études universitaires de premier ou de deuxième cycle et qui travaillent à temps plein.

La région de Montréal compte un haut pourcentage d'immigrant-e-s de première ou de deuxième génération, soit près de 60 % selon des chiffres de 2016, et un tiers des résident-e-s appartiennent à un groupe de minorité visible (Montréal en statistiques, 2017a, 2017b). Des quinze participantes du projet de 2017-2018 de *Force des filles, force du monde*, près de la moitié sont racisées et plus de la moitié sont des immigrantes de première ou de deuxième génération, en provenance d'Europe de l'Ouest et de l'Est, d'Afrique du Nord, d'Asie de l'Est et du Sud-Est. Les participantes vivent dans divers quartiers de la ville de Montréal, la majorité dans des arrondissements à proximité du Y des femmes, qui est situé au centre-ville. La description du programme sur le site web du Y des femmes de Montréal (s.d.) indique que le recrutement des participantes s'est fait « dans des zones jeunesse des quartiers Centre-ville, Hochelaga-Maisonneuve, Mile-End et Ville St-Laurent ».

Les deux facilitatrices de *Force des filles, force du monde* sont âgées de la mi- à la fin vingtaine au cours de la production de données. La facilitatrice principale, qui est racisée, a joint le programme en automne 2015, presque à son début, et la seconde a joint le programme en été 2017. Elles occupent toutes les deux le poste d'agente de projet au Y des femmes de Montréal au cours de la production de données et elles sont impliquées dans plusieurs des programmes et des projets des services jeunesse de l'organisme, dont *Force des filles, force du monde*.

Au total, dix-sept séances de rencontre de groupe ont pris place du début du projet en novembre 2017 à la conclusion du projet en mai 2018. À chacune des rencontres, seule une portion des participantes étaient présentes, avec une moyenne de six par rencontre (voir Annexe I pour un tableau des présences). L'événement de projection du film documentaire à la fin du projet était la rencontre avec le plus grand nombre de présences, soit douze des quinze participantes. Les participantes sont chacune venues à une moyenne de sept rencontres au cours du projet 2017-2018. La participante la plus engagée est venue à treize rencontres et la participante la moins engagée a seulement été présente à une rencontre. Les deux facilitatrices ont été présentes à chacune des rencontres.

Un groupe Facebook privé³ a été utilisé par les facilitatrices et les participantes tout au long de la réalisation du projet pour communiquer, pour planifier les rencontres, pour discuter du montage du film, pour partager des réactions aux expériences, etc. Toutes les participantes étaient membres du groupe Facebook et j'y ai été ajouté moi-même le 11 novembre 2017. Des conversations Facebook Messenger étaient aussi utilisées par les facilitatrices et les participantes au long de la réalisation du documentaire pour discuter d'aspects variés du projet.

3.2. Les méthodes employées

La recherche féministe « ne repose pas sur des méthodes de collecte et d'analyse de données radicalement différentes de celles qui sont utilisées dans l'ensemble des sciences humaines, sociales et naturelles » (Ollivier et Tremblay, 2000 : 12). Elle demande cependant qu'une attention particulière soit portée aux bienfaits, aux limites et aux risques potentiels associés à toute méthode de production de données. Dans le cadre de cette thèse, une approche qualitative a été sélectionnée, spécifiquement celle de l'ethnographie. Puisqu'il est nécessaire, étant donné les tendances

³ Il faut donc être membre pour visionner le contenu et faire des publications ou des commentaires.

adultistes et androcentriques des connaissances dominantes existantes sur la citoyenneté, de limiter l'influence de notions préconçues lors de la production de données, cette approche flexible qui permet de « s'adapter aux situations vécues et observées sur le terrain » semblait particulièrement appropriée pour le terrain à l'étude (Gaudet et al., à paraître : 2). Schrock (2013) a identifié quatre impératifs méthodologiques fondamentaux pour les ethnographies féministes en réponse aux critiques et aux défis de celles-ci :

Les ethnographes féministes [1-] produisent des connaissances sur la vie des femmes dans des contextes culturels spécifiques, [2-] reconnaissent les inconvénients et les avantages potentiels de la représentation, [3-] sont intéressées à explorer les expériences d'oppression des femmes ainsi que l'agentivité que les femmes exercent dans leur propre vie, et [4-] ressentent une responsabilité éthique envers les communautés dans lesquelles elles travaillent. (p. 58, traduction libre)

Les ethnographies féministes se distinguent ainsi non par les outils qu'elles emploient, mais par leurs intentions, leur sujet et leurs considérations éthiques.

Les outils principaux de production de données utilisés au sein de cette ethnographie ont été l'observation participante et les entrevues semi-dirigées. La combinaison de ces deux méthodes permet de multiplier les points de vue inclus dans l'analyse, conformément au principe de triangulation méthodologique de la recherche féministe qui, selon Ollivier et Tremblay (2000), signifie « recourir à une multitude de moyens afin d'accroître la confiance dans les résultats de la recherche » (p. 25). Selon Schrock (2013 : 55), l'avantage de l'observation participante comme méthode est qu'elle permet de voir les « différences majeures » entre ce que les gens disent faire et leurs actions réelles. Cependant, puisque l'observatrice est l'instrument de production de données les notes prises sur le terrain sont fortement influencées par ses expériences, ses intentions et ses interprétations (Lingel et Gray, 2018; Schrock, 2013; Stacey, 1991). Comparativement,

l'entrevue, selon Ollivier et Tremblay (2000), a comme avantage « la possibilité de pouvoir accéder au monde de l'interviewée selon ses propres termes et non selon les paramètres de la chercheuse » (p. 130). Ceci est une nécessité pour adéquatement adresser les questions de recherche de cette thèse qui interrogent l'expérience de la citoyenneté, des apprentissages et l'approche du programme du point de vue des participantes et des facilitatrices. Alors que l'observation participante était l'outil premier de production de données, les entrevues ont occupé un rôle complémentaire important, permettant d'enrichir les informations récoltées par observation et de combler certaines de leurs lacunes, puisqu'il était impossible pour moi d'être témoin de l'entièreté du processus. L'utilisation de données produites par ces deux méthodes dans l'analyse permet aussi d'en faire une forme de texte à voix multiple en « donn[ant] de façon indirecte la parole aux participantes de [la] recherche par le moyen d'extraits d'entrevues, de paraphrases, de descriptions de situations ou autres » (Ollivier et Tremblay, 2000 : 53).

L'approche méthodologique employée signifie que le documentaire réalisé par les participantes n'a pas été analysé en profondeur au cours de cette recherche. Selon Lingel et Gray (2018), « les études sur les médias fondées sur des bases ethnographiques nécessitent, avant tout, de décentrer les médias comme unité d'analyse » puisque l'approche s'intéresse plutôt aux diverses interactions et aux processus sociaux au cours de sa production (p. 170, traduction libre). Cette approche est donc adaptée aux questions de recherche qui guident cette thèse.

3.3. Les considérations éthiques

L'approbation auprès du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) a été obtenue en décembre 2017 au sein d'une demande pour le projet de recherche partenariale « Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieux scolaires et communautaires francophones » qui incluait le terrain du Y des femmes de Montréal (voir Annexe

A). Puisque j'ai été intégrée à la recherche dès le début et que j'ai effectué moi-même la production de données, une demande d'approbation éthique pour données secondaires auprès du CÉR n'a pas été nécessaire, comme confirmé avec un responsable du service d'éthique de l'Université d'Ottawa. Une autorisation à effectuer la recherche sur le programme *Force des filles force du monde* a aussi été obtenue en octobre 2017, avant l'entrée sur le terrain, sous forme de lettre signée par la directrice de programmes du Y des femmes de Montréal (voir Annexe B).

Le consentement libre et éclairé des participantes et des facilitatrices était une préoccupation centrale tout au long de la production de données. Comme le soutiennent Ollivier et Tremblay (2000), le consentement doit faire « l'objet d'une renégociation constante » (p. 109) au cours de la recherche. Ainsi, le consentement a premièrement été obtenu de manière verbale lors du premier contact avec chacune des participantes, après une explication des raisons de ma présence, des paramètres de la recherche, de ce qui était attendu d'elles, de l'utilisation d'observations participantes et d'entrevues comme méthodes de production de donnée et de leur droit de refuser de participer et de se retirer de la recherche à tout moment, suivi d'une période de questions pour assurer leur compréhension de ce qui leur avait été présenté. Un processus continu de confirmation du consentement a ensuite été entamé au fil des rencontres, afin d'assurer que tout était encore clair et que les participantes souhaitaient toujours faire partie de la recherche. Un effort particulier a été fait pour assurer le consentement avant la prise de photos. Aussi, afin d'éviter de créer un inconfort chez les participantes et les facilitatrices observées, la décision de sortir le calepin de notes seulement lors des moments officiels de rencontre, ne notant donc pas tous les échanges et discussions plus informelles lors des moments d'arrivées ou de déplacement, a été prise tôt dans le processus d'observation. Ainsi, lorsque des propos liés au projet ont été échangés pendant les moments où je ne prenais pas de notes actives, j'ai demandé aux participantes si elles

consentaient à ce j'ajoute ces détails à mes notes plus tard. Chacune des participantes et des facilitatrices ont aussi signé un formulaire de consentement (voir Annexe C).

Sur le plan du maintien de l'anonymat, un pseudonyme temporaire a été attribué à toutes les participantes au cours de la période d'observation participante, utilisant le format P#, soit P pour participante, accompagné d'un numéro dénotant l'ordre dans laquelle elles ont été rencontrées (donc P1, P2, P3, jusqu'à P15). Les notes manuscrites, les notes retranscrites à l'ordinateur, les rapports d'observation et les conversations orales ou par courriel avec les autres membres de l'équipe de recherche du projet partenarial ont tous fait l'utilisation de ces pseudonymes. Lors des discussions sur le projet de recherche, certaines participantes ont manifesté leur intérêt à choisir leur pseudonyme officiel. L'option a donc été offerte à toutes les participantes dans une conversation privée sur Messenger et la majorité des participantes ont ainsi sélectionné le pseudonyme qui les représente dans cette thèse. Un pseudonyme a aussi été assigné à chacune des facilitatrices. L'anonymat des participantes et des facilitatrices était aussi une préoccupation lors de la prise de photos. Ainsi, le logiciel d'édition d'image PhotoFiltre 7 a été utilisé pour brouiller les visages dans toutes les photos figurant une personne et seule cette version anonymisée des photos a été partagée avec d'autres membres de l'équipe de recherche.

Il est nécessaire, particulièrement dans le cadre de recherches féministes, de prendre conscience de l'existence de rapports d'inégalité et de pouvoir entre les membres de l'équipe de recherche et les participantes à la recherche et de développer des stratégies pour limiter leurs effets (Ollivier et Tremblay, 2000). Il faut éviter que le rapport de proximité créé avec les participantes devienne une source d'exploitation de celles-ci (Ollivier et Tremblay, 2000). Ainsi, tout au long de mon temps sur le terrain, je me suis assurée de ne pas masquer mes intentions et mon rôle. J'ai aussi évité d'exiger que les participantes soient forcées de consacrer du temps à la recherche si cela ne les intéressait pas, ou encore si cela allait à l'encontre de leur bien-être. Pour cette raison, seules

les participantes qui ont manifesté leur intérêt à réaliser une entrevue ont été interviewées, plutôt que de considérer l'entrevue des quinze participantes comme une nécessité. Comme indiqué au point 3.8, j'ai aussi décidé, malgré mon intérêt d'inclure davantage les participantes dans le processus de recherche, de ne pas leur demander de commenter mon analyse puisque ceci leur aurait demandé du temps et qu'elles auraient pu se sentir forcées de contribuer (Ollivier et Tremblay, 2000). De plus, les préférences, les commentaires et les suggestions des facilitatrices au sujet de la réalisation des observations participantes et des entrevues ont été prises en compte tout au long du processus de production de données, afin de respecter leur expertise et pour limiter la perturbation des activités du programme, dans une volonté de « partager le pouvoir et le contrôle inhérents à la recherche » avec elles (Ollivier et Tremblay, 2000 : 108).

3.4. La réflexivité sur mon positionnement

En correspondance avec les critères de la recherche féministe, un travail de réflexivité sur mon rôle et mon positionnement a été effectué tout au long de la production de données et avant celle-ci, un processus particulièrement important étant donné que cette recherche est une ethnographie féministe. Avanza et al. (2015) soulignent que les théories féministes et l'ethnographie partagent la préoccupation de « reconnaître que les résultats d'une recherche ne sont pas indépendants de celui ou de celle qui les produit, mais, au contraire, fortement dépendants du point de vue du ou de la chercheur.e et, concernant l'ethnographie, de la relation nouée entre enquêteur.trice et enquêté.e.s » (par. 19), d'où l'importance d'avoir été consciente de mon identité, de mes subjectivités, de mes privilèges, de mes intentions et de la perception que les autres peuvent avoir de moi. Ainsi, je suis une jeune femme francophone, dans la vingtaine, blanche, de classe moyenne, étudiante à la maîtrise en études des femmes, avec de l'expérience en réalisation de films au cégep et à l'université. Mon intérêt pour le sujet à l'étude est motivé entre autres par ma propre

identité féministe, par la curiosité que j'ai développée pour l'éducation à la citoyenneté à la suite de ma participation au symposium et par mon intérêt pour la production artistique et médiatique. Ma motivation à réaliser cette recherche est influencée non seulement par des objectifs de contribution sociale et scientifique, mais aussi par le désir d'obtenir un diplôme de maîtrise, et n'est donc pas un effort purement altruiste.

En tant que jeune féministe avec des expériences de réalisation de films, interagissant avec un groupe de jeunes féministes produisant un documentaire, j'ai vraisemblablement eu accès à certaines informations lors de la production de données qui n'auraient pas été aussi facilement divulguées sans ces caractéristiques puisque, selon Rose (2001 : 28), les personnes interrogées peuvent « passer sous silence certains aspects de leur expérience, si elles estiment que la personne posant des questions ne pourrait les comprendre ou qu'il vaut mieux ne pas lui en faire part ». Cependant, je suis aussi une personne blanche, qui a grandi au Québec, de parents nés au Canada, qui interagissait avec un groupe de jeunes femmes incluant un nombre important de personnes racisées ou issues de l'immigration, ce qui a fort probablement aussi affecté mes interactions, le confort des participantes, la relation créée avec elles et le type de propos qu'elles étaient à l'aise à partager avec moi.

Mon entrée sur le terrain a été bien accueillie par les facilitatrices et par les participantes, plusieurs exprimant leur enthousiasme et leur intérêt pour ma recherche. Étant donné le caractère non-mixte de *Force des filles, force du monde*, le fait que je suis une femme semblait particulièrement important pour que je sois plus facilement acceptée dans le groupe, et aussi « parce que les femmes partagent des expériences socio-culturelles similaires, des liens de proximité peuvent peut-être plus facilement émerger lorsque des entrevues [...] auprès de femmes sont réalisées par des femmes plutôt que par des hommes » (Ollivier et Tremblay, 2000 : 132). Mon âge a été un autre atout, étant dans la même tranche d'âge que les deux facilitatrices, et étant aussi

étudiante, me donnant un statut similaire à la majorité des participantes. Le fait que j'étudie spécifiquement dans un programme en études féministes et de genre, et que *Force des filles, force du monde* est un programme féministe, a aussi facilité mon intégration au terrain. De plus, mes connaissances pratiques et théoriques liées à la création de films, provenant de mon diplôme d'études collégiales ainsi qu'un cours de réalisation de films documentaires que j'ai suivi au baccalauréat, ont influé ma prise de notes et mes interactions avec les participantes et les facilitatrices au cours de l'observation participante et les entrevues effectuées. Par exemple, on m'a parfois posé des questions lors des discussions de groupe pour que je puisse contribuer à l'explication de certains outils ou processus liés au tournage et au montage du documentaire. Mes connaissances ont aussi permis une prise de note plus efficace et exacte, puisque je pouvais reconnaître de nombreux termes techniques utilisés. J'ai cependant, comme indiqué dans la section précédente, dû me méfier des conséquences potentielles de l'affinité que les participantes pouvaient ressentir envers moi, en évitant d'exploiter ce rapport au détriment de leur bien-être.

3.5. La production⁴ de données

Près de 50 heures ont été consacrées à l'observation participante directe sur le terrain au cours des rencontres et de l'événement. À ceci s'ajoutent 8 entrevues d'approximativement 60 minutes chacune, donc environ 8 heures d'entrevues. De nombreux échanges téléphoniques ont aussi eu lieu avec les facilitatrices au cours de la période de production de données en plus de nombreux échanges par courriel. Les publications et les échanges sur le groupe Facebook ainsi que les conversations Messenger créées en lien avec les activités du groupe ont aussi été observés tout

⁴ « Les termes “collecte de données” et “outils de collecte de données” sont communs en recherche qualitative. Or, ces métaphores transportent avec elles un bagage postpositiviste et réaliste suivant lequel le matériel de recherche attend d'être “cueilli” par le chercheur [et] elles passent sous silence le rôle actif que joue le chercheur dans la production même du matériel empirique » (Gaudet et Robert, 2018 : 81). Conséquemment, afin de souligner mon rôle et son impact sur les données, le terme « production de données » est utilisé tout au long de cette thèse.

au long de la réalisation du projet de 2017-2018. Quelques questions permettant de faciliter la création d'un profil sociodémographique ont aussi été posées aux participantes, soit en personne après leur entrevue ou par conversation Messenger (voir Annexe H). Les notes d'observations participantes et les entrevues ont aussi été appuyées par une recherche documentaire sur le projet national *Strong Girls, Strong World / Force des filles, force du monde* et ses divers volets locaux, dont l'information disponible sur le Y des femmes de Montréal, ses services jeunesse et son programme *Force des filles, force du monde*. Plus d'une centaine de documents comprenant des pages web, des publications publiques sur des réseaux sociaux, dont Facebook et Twitter, des articles de journaux ou d'autres médias, des communiqués de presse et des rapports annuels ont été compilés.

3.5.1 Les observations participantes

J'ai suivi une formation à l'observation participante en été 2017 dans le cadre de la production de données pour un autre des terrains du projet de recherche partenariale, soit l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde (INM). Une séance d'introduction à la méthode de l'observation participante, accompagnée de directives pour la prise de note, a précédé l'entrée au terrain. Une grille d'observation (voir Annexe D) a aussi été fournie, afin de donner des points de repère quant au type d'information à noter (Gaudet et al., à paraître). Les 9 catégories d'éléments à noter au sein de cette grille étaient : 1) Les informations sociodémographiques, 2) La nature de l'activité, 3) L'approche éducative, 4) Les savoirs théoriques partagés autour de la citoyenneté, 5) Les savoirs faire (ou savoirs pratiques) partagés autour de l'éducation à la citoyenneté, 6) Les savoirs être transmis par l'activité, 7) La posture pédagogique de l'animateur dans l'intervention, 8) L'attitude des jeunes à l'égard de l'activité et de l'enseignement, 9) Le climat (ou l'ambiance) dans lequel se déroule l'activité. Une attention particulière devait aussi être portée au passage du temps, notamment pour capturer la durée de différents thèmes ou activités ainsi que le temps de

parole. Afin de perfectionner la méthode de prise de notes au cours de la production de données, une évaluation du contenu produit accompagnée de recommandations d'éléments à poursuivre et à améliorer était incluse dans la formation.

Les apprentissages faits au cours de cette formation ont été une fondation importante pour mon travail d'observation participante du terrain du Y des femmes de Montréal. Inspirées, mais non restreinte par la grille d'observation fournie pour le terrain de l'INM, les notes d'observations détaillées qui ont été prises sur les activités de *Force de filles, force du monde* comportaient le plus d'éléments possibles afin d'offrir une description riche des événements et des multiples facettes qui composaient ceux-ci, dont les rapports de pouvoir au sein du groupe. Des détails liés au non-verbal et aux non-dits, à l'ambiance, aux actions, aux expressions, aux tons de voix, ainsi que l'essence des propos, ou les propos verbatims lorsque possible, ont tous été notés. Au fil des observations, j'ai aussi toujours maintenu une ouverture à la variété de données potentielles à noter, travaillant à identifier des éléments qui semblaient marquants ou particuliers à ce terrain et m'assurant d'inclure des notes sur ceux-ci au cours des observations subséquentes. Par exemple, à la deuxième séance d'observation, j'ai noté que l'occupation de l'espace par les différents acteurs semblait potentiellement contenir des indices sur le leadership et la prise de pouvoir au cours des activités, je me suis donc assurée de prêter attention à ces éléments au cours des rencontres suivantes. Au cours des observations, une attention particulière a aussi été portée à mon positionnement et ma relation avec le terrain, les facilitatrices et les participantes.

La production de notes détaillées a été effectuée en trois phases pour chacune des rencontres : premièrement, des notes manuscrites ont été prises dans des calepins au cours de chaque rencontre. Après la conclusion des rencontres, j'ai parfois enregistré des notes vocales sur mon téléphone cellulaire pour sauvegarder des éléments ou des observations que je n'avais pas eu le temps de noter ou pour conserver mes observations analytiques ou mes pensées réflexives sur le

vif. Ensuite, les notes ont été retranscrites à l'ordinateur dans les plus brefs délais, soit les 24 à 48 heures suivant la rencontre. Les notes descriptives produites ont été supplémentées par des notes analytiques lorsque pertinent, en texte italique afin de les distinguer, et des détails contextuels ou autres ont été ajoutés alors que ma mémoire des événements était encore fraîche. Finalement, une première révision du contenu, une fois les notes complètement retranscrites, a été effectuée pour corriger les erreurs produites pendant la transcription et bonifier les sections qui semblaient manquer de contexte ou de clarté. D'autres cycles de révision ont été effectués après l'écoulement d'un certain temps, afin d'assurer que les notes étaient claires et les plus complètes possible sans nécessiter l'appui de ma mémoire, pour qu'elles puissent être consultées plus tard sans problèmes.

De nombreuses photos ont aussi été prises au cours de la phase d'observation participante, afin de documenter certaines des activités et de faire un enregistrement visuel du lieu, ce qui était utile pour la description précise de celui-ci dans les notes d'observations. Des schémas d'observations documentant la disposition de l'espace et des personnes ont aussi été créés pour chaque observation afin de bonifier les notes d'observations (voir Annexe J).

Au cours de la période d'observation participante, de novembre 2017 à mai 2018, 11 moments de rencontre de groupe (incluant les tournages et l'événement de projection du documentaire) ont été observés, soit la majorité du total de 17 rencontres (voir tableau 1). Les rencontres à observer ont été déterminées en collaboration avec la facilitatrice principale, afin de respecter ses préférences. Notamment, dans le choix des rencontres de tournage à observer, l'emplacement de celles-ci, la quantité de personnes prévues au tournage et le confort de la femme interviewée ont été pris en compte. Certaines portions du processus n'ont pas pu être observées parce qu'elles se déroulaient lors de moments de rencontres informels, particulièrement le processus de montage qui a majoritairement été réalisé en février 2018. Une partie du travail

effectué par le groupe s’est aussi fait par des échanges sur le groupe Facebook utilisé par *Force des filles, force du monde* plutôt qu’en personne.

Tableau 1

Calendrier des observations

| N° | Date | Type de rencontre |
|----|---------------------------|--------------------------------|
| 1 | Samedi 4 novembre 2017 | Rencontre préparatoire |
| 2 | Mercredi 13 décembre 2017 | Rencontre préparatoire |
| 3 | Samedi 16 décembre 2017 | Rencontre préparatoire |
| 4 | Mardi 16 janvier 2018 | Tournage d’entrevue |
| 5 | Mercredi 17 janvier 2018 | Tournage d’entrevue |
| 6 | Jeudi 18 janvier 2018 | Tournage d’entrevue |
| 7 | Jeudi 25 janvier 2018 | Rencontre de montage |
| 8 | Jeudi 8 février 2018 | Tournage d’entrevue |
| 9 | Lundi 5 mars 2018 | Rencontre finale pré-événement |
| 10 | Jeudi 8 mars 2018 | Événement de projection |
| 11 | Dimanche 6 mai 2018 | Rencontre post-mortem |

3.5.2 Les entrevues

Une entrevue individuelle avec chacune des deux facilitatrices responsables du programme *Force des filles, force du monde* au cours de l’année 2017-2018 a été réalisée au printemps 2018, préalablement aux entrevues des participantes. Ces entrevues ont été conduites par la professeure Caroline Caron, chercheure responsable du terrain Y des femmes de Montréal au sein du projet de recherche partenariale et codirectrice de cette thèse. Le guide d’entrevue des facilitatrices a été taillé sur mesure pour cette recherche, à partir des questionnements et des thèmes qui ont été identifiés en collaboration avec ma directrice et ma codirectrice au long du processus de la réalisation du terrain. Comme les entrevues que j’ai réalisées par la suite avec les participantes, les entrevues avec les facilitatrices étaient semi-directives et cherchaient à discuter avec elles d’une variété de sujets, tout en encourageant la poursuite des pistes de questionnement qui ont émergé en cours d’entrevue (voir le guide d’entrevue à l’Annexe E).

La conduite des entrevues avec les facilitatrices par la professeure Caron plutôt que par moi-même était préférable pour deux raisons. Premièrement, contrairement aux observations participantes, je n'avais aucune expérience ou formation qui me préparaient à faire des entrevues. Les entrevues réalisées par professeure Caron m'ont ainsi servi de canevas de base dans la préparation à mes propres entrevues, me démontrant entre autres comment réaliser des entrevues semi-directives à partir des questionnements et des thèmes qui avaient été identifiés lors de la préanalyse. Deuxièmement, j'avais déjà eu beaucoup d'échanges et de conversations en personne, par courriel et par téléphone avec les facilitatrices au cours de la période de production des données. Le fait d'être interviewées par professeure Caron, qui n'avait pas participé activement aux activités, a permis aux facilitatrices de revenir sur les événements observés et leur approche dans le cadre de ceux-ci de manière explicite. Elles ont ainsi pu s'exprimer dans leurs propres mots en évitant les sous-entendus qui auraient résulté de notre expérience partagée et de nos conversations antérieures si j'avais moi-même réalisé les entrevues. Dans le cas des entrevues avec les participantes cependant, plusieurs bienfaits ont pu être retirés du fait que je les ai moi-même interviewées, comme expliqué plus bas dans cette section.

Lors de la présentation du projet de recherche aux participantes, le fait qu'il y aurait des entrevues individuelles réalisées avec les intéressées plus tard dans le processus de recherche a été expliqué. Comme indiqué au point 3.3, les entrevues n'étaient cependant pas une obligation liée à leur consentement à participer au projet de recherche, mais plutôt une offre pour celles qui aimeraient s'exprimer directement sur leur expérience et leurs interprétations du projet de documentaire et du programme *Force des filles, force du monde*. Plusieurs autres mentions des entrevues à venir ont été faites au cours des rencontres, tel au moment de la signature du formulaire de consentement, dans lequel le sujet des entrevues est abordé, ainsi que lors de multiples discussions avec les participantes sur la suite de la recherche.

Afin de déterminer quelles participantes seraient interviewées, une invitation ouverte a été publiée sur le groupe Facebook de *Force des filles, force du monde* en fin mai 2018, une fois le projet de documentaire et les rencontres de l'année 2017-2018 conclus, pour offrir à toutes les participantes l'option de se faire interviewer. Les 15 participantes rencontrées ont vu la publication⁵ et de celles-ci, 6 participantes ont manifesté leur intérêt à se faire interviewer dans les commentaires. Elles y ont indiqué leurs disponibilités au cours de l'été ou de l'automne 2018, plusieurs d'entre elles étant non disponibles durant de longues périodes de temps dû à des voyages ou d'autres engagements. Les participantes ont ensuite été contactées par conversation Messenger afin de confirmer leur intérêt à être interviewées, de discuter de leurs disponibilités, d'expliquer les paramètres de l'entrevue, et de convenir de l'heure et de la date de celle-ci selon leurs préférences.

Les six participantes interviewées ont chacune participé à au moins sept séances de rencontre au cours du projet de documentaire de 2017-2018. Ceci signifie que plus de la moitié des onze participantes les plus engagées dans le projet ont été interviewées (voir tableau des présences à l'Annexe I). Les six participantes interviewées ont toutes joint *Force des filles, force du monde* en 2015, cinq d'entre elles ayant participé à l'activité de lancement du programme et une ayant joint le programme dans les mois suivants. Les participantes interviewées étaient donc engagées à long terme avec *Force des filles* et ont pu s'exprimer non seulement sur leur expérience au cours du projet de documentaire, mais aussi sur l'expérience globale de la participation au programme. Ces informations étaient pertinentes afin de placer le projet de documentaire dans son contexte, dans un programme qui existait depuis plusieurs années et qui impliquait en majorité le même groupe de participantes de projet à projet.

⁵ Tel qu'indiqué par la fonction « Vu par » de Facebook, qui indique quels membres d'un groupe ont vu une publication, et quels ne l'ont pas vue.

La première vague d'entrevues a pris place en début août 2018, avec deux des participantes qui avaient manifesté leur intérêt, les autres étant non disponibles à ce moment. La deuxième vague d'entrevue était prévue pour l'automne 2018, mais a finalement pris place en fin mars et en début avril 2019 avec les quatre autres participantes ayant manifesté leur intérêt à être interviewées. Les entrevues étaient semi-dirigées et avaient une durée prévue de 60 minutes, ce qui avait été confirmé avec les participantes sur Messenger. Le contenu audio des entrevues a été enregistré, avec le consentement de chacune des participantes, et le fait qu'elles avaient la pleine liberté de ne pas répondre à certaines questions, d'interrompre l'entrevue, ou de demander que certains éléments soient retirés a été explicité.

Les deux premières entrevues cherchaient à couvrir un éventail large de sujets afin d'identifier les pistes prometteuses et d'obtenir le point de vue des participantes sur les multiples facettes de leur expérience avec *Force des filles, force du monde*. Le guide d'entrevue utilisée pour celles-ci (voir Annexe F) visait à aborder 5 grands thèmes : 1) participation et engagement dans le programme *Force des filles, force du monde*, 2) expérience et apprentissages liés à la production du documentaire, 3) identité, valeurs et approche féministe, 4) apport des facilitatrices et de leur relation avec les participantes, 5) analyse des objectifs et des impacts du programme au regard de l'expérience et l'apprentissage de la citoyenneté. Ces deux entrevues consistaient aussi ma première expérience d'entrevue et étaient donc une opportunité de formation et d'apprentissage afin de perfectionner la prochaine vague d'entrevues.

La deuxième vague d'entrevue a été menée plus tard dans le processus d'analyse des données, soit près d'un an après la fin de la production de données sous forme d'observations participantes. Ce délai était dû à des restrictions de disponibilités chez les participantes ainsi qu'à des changements importants dans l'organisation, soit le départ des deux facilitatrices s'occupant du programme *Force des filles, force du monde* ainsi que de la facilitatrice qui les a ensuite

remplacées. Dans ce contexte, ces quatre entrevues visaient à aborder plus précisément certains des thèmes plus saillants au sein de l'analyse et de poursuivre des pistes d'enquête semblant prometteuses, notamment des éléments qui sont ressortis des premières entrevues. Le guide d'entrevue a été retravaillé en conséquence (voir Annexe G) et des éléments de question particuliers à chacune des participantes interviewées ont aussi été pris en compte. Par exemple, puisque chaque participante s'est impliquée à différents moments du projet, les questions liées au documentaire étaient posées spécifiquement en fonction de leur participation individuelle. Les cinq grands thèmes abordés lors des deux premières entrevues ont été maintenus, avec certaines modifications. Entre autres, le thème des relations intragroupe a été ajouté à la section 4 du guide d'entrevue, puisque ce sujet a été abordé par les participantes au cours des deux premières entrevues et était un thème identifié dans l'analyse.

Les entrevues ont aussi été utilisées comme occasion pour répondre aux questions des participantes, notamment sur le projet de recherche, sur le progrès de ma thèse et sur les prochaines étapes de l'analyse et de la rédaction. Elles étaient donc une opportunité de maintenir un contact avec le terrain et de faire un peu de restitution des connaissances.

Puisque les entrevues ont été réalisées après la période d'observation, une fois le projet conclu, un certain lien de confiance et de familiarité avait déjà été formé avec les participantes. Comme elles savaient que j'avais été témoin du processus, il y avait aussi un corps de références partagées liées au projet qui n'avait pas besoin d'être explicité au cours de l'entrevue, dont l'identité des femmes interviewées ou des membres de *Force des filles, force du monde*, ainsi que les détails, le contenu et le contexte de différents moments de rencontres, d'événements ou d'échanges ayant pris place au cours du processus. L'enregistrement des entrevues ne semblait pas déranger les participantes, qui avaient une certaine familiarité avec le processus d'entrevue et ses paramètres puisqu'elles avaient participé à une ou plusieurs entrevues au cours du projet de

documentaire. De plus, puisque les entrevues ont été réalisées après l'observation, une fois que les notes avaient été rédigées, commentées et que l'analyse était entamée, elles me permettaient alors de questionner les participantes sur leur expérience et leur interprétation de ce que j'avais observé.

3.6. L'analyse des données

La méthode d'analyse sélectionnée pour cette recherche a été l'analyse thématique, une méthode qualitative « permettant d'identifier, d'analyser et de rendre compte de tendances (thèmes) dans les données » (Braun et Clarke, 2006 : 79, traduction libre). Puisque l'approche privilégiée dans cette thèse est itérative, un processus inductif de codage a été mobilisé pendant l'analyse, sans grille préétablie dictant les codes ou les thèmes à identifier. Cette forme d'analyse thématique partage plusieurs caractéristiques avec la théorisation ancrée, puisque « les thèmes identifiés sont fortement liés aux données elles-mêmes » (Braun et Clarke, 2006 : 83, traduction libre). Ce choix était motivé par la volonté de limiter l'influence de notions préconçues sur l'analyse. Les données ont été analysées à l'aide de NVivo, un logiciel d'analyse de données qualitatives qui permet entre autres de compiler les données, de les annoter, de les coder, et de conserver des traces du progrès de l'analyse par la création de mémos. Toutes les notes d'observations et les transcriptions d'entrevues ont été téléchargées sur le logiciel afin d'être codées. Des rencontres mensuelles avec ma directrice et ma codirectrice de thèse ont été organisées au cours du processus pour perfectionner le codage, trouver des pistes d'analyse et confirmer les codes et les thèmes identifiés.

Les données ont été analysées en plusieurs phases, en cohérence avec les multiples étapes de l'analyse thématique identifiées par Braun et Clarke (2006). L'analyse systématique utilisant le logiciel NVivo a été précédée d'une période de préanalyse au cours de laquelle j'ai lu plusieurs fois chacun des documents de notes d'observation afin de me familiariser avec leur contenu et

d'identifier certains codes et thèmes initiaux potentiels (Braun et Clarke, 2006; Riger et Sigurvinsdottir, 2015). De nombreuses notes ont été prises au cours de ce processus et au cours des étapes suivantes. Avant d'être codées dans NVivo, les entrevues ont été transcrites et révisées, afin d'assurer leur représentativité du contenu audio enregistré, et soumises au même processus de préanalyse que les notes d'observations.

Après la période de préanalyse, les documents ont été téléchargés dans le logiciel NVivo et ont tous été codés en détail. J'ai codé les notes d'observation en ordre chronologique, retournant fréquemment aux notes précédemment codées au cours du processus pour vérifier si des sections significatives avaient été omises et étaient pertinentes à des codes nouvellement identifiés. Le codage incluait le plus grand nombre de thèmes possibles, pour ne pas écarter des pistes d'analyse qui pourraient être pertinentes à explorer, et plusieurs différents codes pouvaient être attribués à une même section des données (Braun et Clarke, 2006).

Une fois les données codées, j'ai commencé à identifier les grands thèmes sous lesquels pouvaient être réunis les différents codes (Braun et Clarke, 2006; Riger et Sigurvinsdottir, 2015). Plusieurs phases de révision des codes et de classement de ceux-ci dans des thèmes et des sous-thèmes ont été effectuées. Deux thèmes majeurs ont été identifiés, composés de plusieurs sous-thèmes. Au cours des étapes suivantes de l'analyse, ces deux thèmes majeurs se sont chacun développés en un chapitre d'analyse, le premier étant l'approche du programme et des facilitatrices et le deuxième les apprentissages et les expériences des participantes. Il est devenu clair au fil de la production de données et de l'analyse que le projet de 2017-2018 ne pouvait être analysé indépendamment de l'approche, des apprentissages et des expériences développés au cours des années précédentes d'activité du programme *Force des filles, force du monde*. Subséquemment, des sous-thèmes liés au programme de manière plus globale et des sous-thèmes spécifiques au contexte de la réalisation du documentaire *Intersectionnelles* ont été identifiés.

Un retour dans l'ensemble des données a ensuite été effectué, afin de confirmer les thèmes et les sous-thèmes identifiés, la catégorisation des codes dans ceux-ci et la cohérence entre eux, en plus de déterminer si le résultat final du processus était encore fidèle aux données empiriques, notant l'existence de divergences et de contradictions (Braun et Clarke, 2006; Riger et Sigurvinsdottir, 2015). Certains thèmes qui se chevauchaient ont alors été combinés. Certains ajouts ont aussi été faits aux codes, y ajoutant des segments de données pertinentes qui n'avaient pas été intégrées initialement. Les sous-thèmes les plus saillants et pertinents au sujet de la thèse ont été conservés et d'autres pistes d'analyse potentielles ont été notées, mais écartées pour la présente analyse. Enfin, chaque thème et sous-thème identifié a alors été approfondi et détaillé, permettant la rédaction de l'analyse et la création de sections et de sous-sections dans celle-ci, accompagnées d'extraits des données empiriques ayant permis de développer ces thèmes (Braun et Clarke, 2006; Riger et Sigurvinsdottir, 2015). Un long travail de lecture des codes identifiés et des citations ou autres extraits potentiels que ceux-ci comportaient a été effectué pour chaque thème afin d'identifier les données empiriques les plus représentatives du terrain et des thèmes.

Au cours de ce processus d'analyse, le cadre conceptuel a été approfondi, afin d'adapter celui-ci aux résultats du terrain plutôt que le contraire. Les questions de recherche ont aussi été retravaillées.

3.7. La restitution et la diffusion des résultats

Dans la mesure du possible [...] nous devrions participer activement à la diffusion des résultats de la recherche. On ne saurait trop insister sur l'importance de la diffusion, la recherche féministe ayant pour objectif de faire une différence dans la vie des femmes. Si la recherche n'est pas "annoncée", elle n'aura aucun impact, ni sur les décideurs ni sur le public. (Epstein Jayaratne et Stewart, 2014 : 55, traduction libre.)

Un atout important de l'inclusion de cette recherche dans un projet de recherche partenariale pluridisciplinaire est les opportunités de diffusion des résultats associées à celui-ci. À partir d'avril 2018, le progrès du terrain a été partagé périodiquement avec les autres membres de l'équipe de recherche au sein de rencontres, ce qui a permis entre autres de partager les méthodes, les théories et le terrain féministe à l'étude avec des chercheur-e-s et des étudiant-e-s d'autres disciplines. En juillet 2018, des informations sur le terrain du Y des femmes de Montréal ont aussi été diffusées aux partenaires des milieux communautaires et associatifs du projet dans un bulletin d'information partagé par courriel et en ligne. Le documentaire *Intersectionnelles* réalisé par les participantes a aussi été partagé sur le site web du projet partenarial⁶.

En mai 2019, un colloque de deux jours intitulé « Apprendre la citoyenneté par l'expérimentation : regards croisés de chercheurs et de praticiens sur des initiatives jeunesse issues de la société civile »⁷ a été organisé par les responsables du projet de recherche partenariale dans le cadre du 87^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Les chercheur-e-s, les étudiant-e-s ainsi que des représentant-e-s des différents terrains partenaire ont été invité-e-s à y participer, incluant la facilitatrice alors responsable du programme *Force des filles, force du monde*. Le colloque était composé de conférences et de panels suivis de discussions et comprenait aussi une plénière visant à permettre aux représentant-e-s des terrains de s'exprimer sur leurs réflexions, leurs questions, leurs besoins, etc. Les résultats préliminaires de l'analyse du terrain *Force des filles, force du monde* ont été présentés au sein d'un des panels⁸. En consultation avec

⁶ Le site web du projet partenarial peut être trouvé à cette adresse : <http://educationetdemocratie.ca/>

⁷ Le programme du colloque est disponible en ligne : <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/400/453/c>

⁸ Théwissen-LeBlanc, Sophie et Caron, Caroline (2019, mai). *Les relations entre adultes et jeunes dans un projet de création médiatique : l'approche féministe du Y des femmes de Montréal dans le programme « Force des filles, force du monde »*. Communication présentée au Colloque 453 – Apprendre la citoyenneté par l'expérimentation : regards croisés de chercheurs et de praticiens sur des initiatives jeunesse issues de la société civile dans le cadre du 87^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université du Québec en Outaouais (UQO).

les participantes du programme, une portion du documentaire *IntersectionnELLES* a été présenté au cours du panel afin de contribuer à la diffusion leur production. Un bref résumé du déroulement, quelques photos ainsi que le programme du colloque ont ensuite été partagés dans une publication sur le groupe Facebook de *Force des filles, force du monde*. Il est prévu que toute autre occasion de diffusion des résultats soit aussi partagée avec les participantes de la même manière. Plusieurs communications ainsi que la rédaction d'un article sont prévues en 2020 ou 2021⁹.

3.8. Les limites méthodologiques

Certaines limites ont affecté cette recherche, notamment lors du processus de production de données. Il y avait une limite notable d'accès physique, puisque le terrain était situé à Montréal, alors j'habitais à Gatineau, et que des frais devaient conséquemment être encourus pour le déplacement, la nourriture et le logement pour chaque observation. De plus, des moments de rencontre en personne plus informels n'ont pas non plus pu être observés, à la fois à cause de la question de distance et de la nécessité de savoir à l'avance quand une rencontre sera organisée pour préparer un déplacement. Ainsi, la majorité des moments de montage n'ont pu être observés, puisqu'ils se sont déroulés à des moments variables et souvent non prévus d'avance au cours de plusieurs semaines avec la présence d'une ou deux participantes seulement. Cependant, certaines des discussions de groupe sur le montage ont pu être observées, soit celles du 25 janvier 2018, celle du 5 mars 2018, ainsi que les échanges qui ont eu lieu sur le groupe Facebook de *Force des filles, force du monde* et dans une conversation Messenger créée par le groupe spécifiquement pour travailler et discuter du processus de montage.

De plus, alors qu'il y avait un intérêt pour que les participantes soient davantage impliquées dans le processus de recherche, et qu'elles puissent offrir des commentaires critiques sur les

⁹ La possibilité de présenter des communications est dépendante de l'évolution de la pandémie de COVID-19. Une communication était prévue au 88^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), qui a été reporté.

résultats de l'analyse, en pratique ceci n'a pas été possible. Premièrement, après la finalisation de mon travail de terrain, il y a eu des changements majeurs dans le programme *Force des filles, force du monde*, qui ont complexifié le maintien du contact avec les facilitatrices et les participantes du programme. Ensuite, il y a un revers à demander à des participantes de lire et de critiquer les résultats de l'analyse (Ollivier et Tremblay, 2000). Ce processus demande du temps et de l'effort. Or, une telle demande aurait pu conduire certaines participantes à accepter par volonté de plaire ou de remplir une responsabilité perçue, alors qu'elles n'en auraient pas eu l'envie ni l'intérêt. Par exemple, lorsque j'ai contacté les participantes pour qu'elles choisissent leur pseudonyme et qu'elles répondent aux questions de la fiche, quelques-unes m'ont immédiatement répondu et celles qui ont délayé leur réponse se sont excusées à profusion par la suite. Ressentant que je détenais une certaine autorité aux yeux des participantes, et considérant que la facilitatrice principale m'avait exprimé sa préférence pour que les demandes du projet de recherche ne diminuent pas le temps que les participantes consacrent au programme *Force des filles, force du monde*, j'ai convenu qu'il était préférable de ne pas demander aux participantes de faire une révision de mon analyse.

Chapitre 4 : L'approche pédagogique féministe des facilitatrices de

Force des filles, force du monde

La question principale de recherche de cette thèse est : « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? » Pour répondre à cette question, il est crucial d'examiner le cadre mis en place par l'organisme dans lequel se situent ces apprentissages et ces expériences ainsi que sa mise en œuvre par les facilitatrices du programme. Comme démontré dans la revue de la littérature, ces facteurs ont un rôle décisif dans les expériences et les apprentissages des participant-e-s de programmes jeunesse. Ce premier chapitre d'analyse cherche donc à répondre aux questions secondaires de ce projet, soit : « Comment l'approche féministe intersectionnelle du programme se reflète-t-elle, concrètement, dans ses orientations et la réalisation de ses activités? » et « Comment l'approche féministe inscrite dans ce programme est-elle mise en œuvre par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde*, et comment cette orientation affecte-t-elle la manière dont celles-ci conçoivent leur rôle auprès des jeunes participantes? ». L'analyse présentée est appuyée par des exemples concrets issus des observations participantes et des entrevues.

La première partie du chapitre présente le projet national *Strong Girls, Strong World / Force des filles, force du monde* dans le cadre des critiques provenant des *girlhood studies* au sujet des programmes de leadership et d'empowerment visant les filles et les jeunes femmes. La deuxième partie du chapitre présente l'approche générale des facilitatrices qui combine des éléments d'une pédagogie féministe et d'une pratique centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018) et s'inscrit dans un modèle de citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015). Les différentes facettes de cette approche sont explorées : le soutien du développement et de l'affirmation d'une

identité féministe positive chez les jeunes participantes, la création et le maintien d'un espace bienveillant et solidaire, l'apprentissage par la discussion et la réalisation de projets collaboratifs. La troisième partie du chapitre présente l'application de cette approche au cours du cas à l'étude, soit le projet de réalisation d'un documentaire, et la correspondance de celle-ci au modèle de facilitateurs-guides de Blum-Ross (2015). Afin de distinguer les participantes et les facilitatrices lorsqu'elles sont identifiées par leur nom dans le texte, les participantes sont identifiées par (P) et les facilitatrices sont identifiées par (F).

4.1. La construction d'un programme féministe pour adolescentes

Le programme national *Strong Girls, Strong World*¹⁰ est lancé le 8 mars 2015, dans le cadre de la Journée internationale des femmes. Cette initiative est une collaboration de Plan Canada, YWCA Canada, YMCA Canada et de Condition féminine Canada, qui fournit le financement (Plan Canada, 2015). Le programme alloue un total de 750 000 \$ distribué à dix projets locaux qui doivent être réalisés sur une période de vingt-quatre mois (Condition féminine Canada, 2015). Dans les mois suivant le lancement, les projets sont déployés dans neuf municipalités et sept provinces canadiennes, soit les villes de Prince George et Vancouver (Colombie-Britannique), Edmonton (Alberta), Winnipeg (Manitoba), Hamilton et Toronto (Ontario), Montréal (Québec), Moncton (Nouveau-Brunswick) et Halifax (Nouvelle-Écosse).

Les objectifs du programme national sont de « permettr[e] aux filles et jeunes femmes [...] de déterminer quels sont les principaux obstacles à leurs efforts de devenir des leaders et des agentes de changement [dans leur communauté], et de développer un plan d'action pour éliminer ces obstacles » (Plan Canada, 2015). Afin d'atteindre ces objectifs, le projet national *Strong Girls*,

¹⁰ Pour éviter la confusion entre le projet national et le volet québécois de celui-ci, je réfère dans ce chapitre au projet national selon son appellation anglophone « *Strong Girls, Strong World* », utilisant seulement l'appellation francophone « Force des filles, force du monde » pour référer au volet québécois du programme.

Strong World vise le développement de capacités de leadership, d'estime de soi et d'empowerment chez les filles et les jeunes femmes.

De nombreux programmes de la sorte existent dans les pays occidentaux, menés par une variété d'acteurs gouvernementaux, communautaires et commerciaux. Ce type d'initiative et leur utilisation des notions de leadership, d'empowerment et de « *girl power* » ont été problématisées par de nombreuses auteures au sein des *girlhood studies* (Banet-Weiser, 2015; Harris, 2003; Keller, 2015; Pomerantz et al., 2013; Taft, 2011). Dans l'ère du néolibéralisme, le leadership et l'empowerment, particulièrement l'empowerment des filles, et les programmes qui en font la promotion ont été instrumentalisés par de nombreux acteurs, afin de contrôler les jeunes (Harris, 2003; Keller, 2015). Dans ce contexte, les notions de leadership et d'empowerment au sein d'initiatives visant les filles et les jeunes femmes sont souvent liées à une conception qui privilégie l'individualisme, l'entrepreneuriat et la responsabilité personnelle, les inscrivant dans ce que Banet-Weiser (2015) qualifie de « marché de l'empowerment » (traduction libre). Plusieurs auteures soulignent l'incompatibilité entre une conception néolibérale de l'empowerment, liée au pouvoir individualisé de consommation, et la conception féministe de l'empowerment pour la justice et le changement social, qui est de nature collective (Banet-Weiser, 2015; Harris, 2003; Taft, 2011).

La conception de l'empowerment et du leadership portée par les organisations qui œuvrent auprès de filles et de jeunes femmes affecte le type de citoyenneté qu'on cherche à développer chez elles. Selon Harris (2003), le néolibéralisme privilégie une citoyenneté personnellement responsable, liée à la l'indépendance économique, à la participation au marché du travail et à la consommation. Dans ce contexte, on encourage la posture « postféministe » qui soutient que les seules barrières qui affectent les filles et les jeunes femmes aujourd'hui dans l'exercice de leur citoyenneté sont liées à des lacunes d'estime et de confiance en soi, niant l'existence persistante

d'oppressions structurelles (Harris, 2003; Pomerantz et al., 2013). Ceci délégitimise alors les actions citoyennes de nature critique et contestataire tel le travail collectif pour la justice et le changement social (Harris, 2003).

Selon une citation de la directrice générale de YWCA Canada incluse dans le communiqué de presse du 9 mars 2015 annonçant le lancement de l'initiative, *Strong Girls, Strong World* est un « programme rassembleur » qui cherche à permettre à ses participantes de « faire évoluer leur école, leur milieu familial et leur collectivité » (Plan Canada, 2015). Décrit ainsi, le programme semble viser un changement social opéré collectivement. Le communiqué de presse reconnaît aussi l'existence de « l'inégalité de genre » et de la « violence sexiste » comme obstacles auxquels font face les jeunes Canadiennes (Plan Canada, 2015). Sur papier, la mission du programme *Strong Girls, Strong World* va ainsi à l'encontre de la posture du néolibéralisme, dont les objectifs individualistes rendent chaque fille et chaque jeune femme responsable de sa propre condition et de son succès personnel et professionnel, sans prendre en considération l'existence de barrières structurelles.

La mise en œuvre du programme *Strong Girls, Strong World* n'est cependant pas réalisée de manière uniforme. À partir des objectifs du projet national, chaque projet local doit être « conçu et mis en œuvre en tenant compte des particularités locales » (Plan Canada, 2015), permettant aux filles et aux jeunes femmes recrutées de déterminer les enjeux et les obstacles qu'elles veulent aborder. Selon Donia, qui est une des facilitatrices du volet québécois de 2015 à la fin de 2018, les lignes directrices fournies par le projet national sont plutôt limitées. Elle explique en entrevue que : « L'objectif était d'outiller les jeunes filles à devenir des actrices de changement et de développer leur capacité de leadership. Ce n'était pas plus [explicite] que ça, dans le sens que chaque groupe ensuite est parti avec sa propre idée ». L'exécution du programme est donc la responsabilité des volets locaux et est laissée à leur interprétation.

La mise en œuvre des programmes est affectée par la mission et le mode de fonctionnement de l'organisation au sein duquel ils sont déployés. Entre autres, les approches privilégiées au sein de ces organismes et les restrictions qu'ils imposent à leurs agent-e-s influencent la forme que prennent leurs programmes. Conséquemment, les approches privilégiées, les populations visées et les problématiques identifiées par les projets locaux sont diverses.

Certains de ces programmes locaux semblent suivre des formules de programmes qui sont critiquées par les *girlhood studies* et les *critical youth studies*. Par exemple, selon la description des programmes locaux offerte sur le site web de Plan Canada (2016), le volet d'Edmonton identifie comme objectif la sensibilisation aux problèmes d'image corporelle et d'estime de soi, qui sont tous deux liés aux approches individualistes d'empowerment critiquées au sein des *girlhood studies* (Banet-Weiser, 2015; Harris, 2003). Le volet de Halifax et le volet de Toronto travaillent auprès de filles et de jeunes femmes « à risque », utilisant une terminologie notamment critiquée par plusieurs auteur-e-s des domaines des *girlhood studies* et des études sur la jeunesse pour son lien à la gouvernamentalité et à la hiérarchisation des jeunes en fonctions de caractéristiques telles la classe sociale et la « race » (Caron et Soulière, 2013; Harris, 2003; Taft, 2011). Néanmoins, la description sommaire de ces programmes ne permet pas d'analyser véritablement leur mise en œuvre. De plus, étant donné la marge de manœuvre allouée aux programmes locaux, la mise en œuvre du programme national ne peut pas être généralisée à partir d'un de ses volets individuels.

Le volet québécois du programme, intitulé *Force des filles, force du monde*, est lancé en octobre 2015 par les YMCAs du Québec et le Y des femmes de Montréal. Les enjeux abordés par le programme au cours de ses années d'activités sont multiples et comprennent : le féminisme, l'intersectionnalité, le racisme, le sexisme, le consentement, la violence, l'image corporelle, l'équité salariale, les représentations médiatiques, les droits des femmes et des minorités, etc. Les projets et les activités à entreprendre sont majoritairement déterminés en fonction des intérêts

exprimés par les participantes et prennent ainsi de nombreuses formes au cours des années. Ils incluent des sorties dans un chalet avec conférences (2015 et 2016), une courte formation d'autodéfense (2016), la présentation d'ateliers dans des écoles (2016), l'organisation d'un événement « micro ouvert » annuel dans le cadre de la Journée internationale des femmes (2016, 2017 et 2018), un projet de photographie intitulé *Des femmes et des ~~maux~~ mots* (2016-2017) et la réalisation d'un documentaire intitulé *IntersectionnELLES* (2017-2018). Le fil conducteur entre les différents projets et activités de *Force des filles, force du monde* n'est pas leur format, mais l'approche féministe qui les guide.

Au sujet du contexte organisationnel permettant la flexibilité des facilitatrices dans le choix des activités du programme, Donia (F) dit en entrevue : « On n'a pas de [lignes directrices précises du Y des femmes de Montréal]. On est un organisme féministe [et] on sait qu'on est dans une approche intersectionnelle. » Ainsi, la mise en œuvre de *Force des filles, force du monde* dépend fortement de l'approche des facilitatrices, guidée par la mission du Y des femmes de Montréal. Conséquemment, malgré le fait que le développement de savoirs et d'une identité féministes chez les participantes n'est pas mis de l'avant par le projet national *Strong Girls, Strong World*, il est au cœur de l'approche des facilitatrices de *Force des filles, force du monde* au Y des femmes de Montréal, tel que le démontrera l'analyse.

4.2. Une pédagogie féministe intersectionnelle centrée sur les jeunes

L'approche des facilitatrices du volet québécois de *Force des filles, force du monde* et leur interprétation du programme national sont des déterminants centraux de l'expérience des participantes. On retrouve dans leur approche des pratiques qui combinent des éléments d'une approche pédagogique féministe, d'une conception collaborative du partenariat entre jeunes et adultes et d'un modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015).

Selon Manicom (1992), « la pédagogie féministe n'est pas un ensemble pratique de techniques d'enseignement », mais plutôt un « *standpoint* » politique qui vise à utiliser l'analyse féministe comme outil pédagogique pour la justice et le changement social (p. 365, traduction libre). Les caractéristiques communes de la pédagogie féministe, si on les applique au contexte d'un programme jeunesse, s'apparentent à une conception collaborative du partenariat entre jeunes et adultes, qui implique la remise en cause de la hiérarchisation traditionnelle du rapport entre intervenant-e-s, ou facilitateurs-trices, et participant-e-s. Dans le modèle d'Augsberger et al. (2018), l'approche des facilitatrices de *Force des filles, force du monde* s'inscrit dans une pratique centrée sur les jeunes, où les jeunes contribuent de manière active et authentique au déroulement des activités et aux décisions. Comme la pédagogie féministe, les approches centrées sur les jeunes s'inscrivent dans une quête pour la justice sociale (Augsberger et al., 2018).

La conception de la citoyenneté privilégiée par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde* reflète cette approche. Au cours des activités et des projets, les facilitatrices visent le développement d'un esprit critique féministe et d'apprentissages liés aux injustices sociales chez les participantes, plutôt que l'apprentissage de compétences liées à la gouvernamentalité, tel le renforcement de normes de civilité et la responsabilisation individuelle. La formule et les apprentissages privilégiés par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde* se rapprochent ainsi du modèle de citoyenneté orientée vers la justice sociale de Westheimer (2015). Ce modèle caractérise des programmes scolaires qui cherchent à permettre aux étudiant-e-s d'apprendre à identifier et à comprendre diverses formes d'injustice et de travailler sur des stratégies pour agir sur celles-ci afin de contribuer au changement social (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004) et correspond donc aux objectifs répandus de la pédagogie féministe (Amboulé Abath et al, 2018; Costa et Leong, 2013; Manicom, 1992). L'expérience citoyenne produite par l'approche des

facilitatrices est notamment indissociable des enseignements et de l'identité féministe qu'elles cherchent à développer chez les participantes à travers leur participation au programme.

4.2.1. Le soutien au développement de savoirs et d'une identité féministe positive

Comme indiqué au point 4.1, le développement d'une identité féministe n'est pas un des objectifs dictés par le projet national *Strong Girls, Strong World*. Le rôle central alloué au développement de savoirs et d'une identité féministe au sein de *Force des filles, force du monde* est donc le résultat de l'approche du programme et des facilitatrices. Au lancement du programme en 2015, c'est une identité qui est peu ou pas développée chez un grand nombre de participantes, dont plusieurs ont des connaissances limitées du féminisme et une impression négative de celui-ci (voir point 5.1.2). Les concepts féministes sont notamment peu ou pas enseignés dans le système scolaire québécois et la pertinence des luttes féministes est généralement minimisée au sein des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (Brunet, 2017).

Dans ce contexte, la majorité des premières activités de *Force des filles, force du monde* organisées par les facilitatrices en automne et en hiver de l'année 2015-2016 concernent les bases du féminisme, sous forme d'ateliers et de conférences. Selon Mia (P), « dès le départ [du programme] c'était très très clair qu'on était là pour s'impliquer, pour faire avancer le féminisme et pour faire avancer notre propre féminisme ». En entrevue, Donia (F) raconte qu'au cours des premières activités du programme : « on a beaucoup parlé de féminisme, on a parlé des différents courants, on a parlé des différents mouvements féministes, mais aussi de différentes problématiques ou thématiques qui touchent le féminisme de près ou de loin ». Par exemple, Carla (P), raconte que lors de l'événement de lancement du programme en octobre 2015, « on a parlé de l'égalité des genres au Québec, on a aussi eu une brève histoire du féminisme au Québec ». Selon Keller (2015), l'absence d'éducation sur le féminisme est une barrière importante au développement d'une identité féministe pour les adolescentes. Par ces activités d'apprentissage,

les facilitatrices contrent cet effet en transmettant aux participantes des savoirs qui ont peu ou pas été étudiés dans le cadre scolaire.

Au cours de ces apprentissages, les facilitatrices occupent un rôle de modèle et de guide féministe pour les participantes. En entrevue, Éléonore (P) affirme : « c'était vraiment important d'avoir des femmes qui savaient de quoi elles parlaient en parlant de féminisme » et qu'il est nécessaire pour les facilitatrices qui travaillent avec *Force des filles* « d'être féministe et d'être motivée là-dedans ». Le rôle central que peuvent occuper des modèles féministes dans le développement d'une identité féministe chez de jeunes femmes a été souligné dans la littérature (Marine et Lewis, 2014). Conformément à leur pédagogie féministe, les facilitatrices évitent cependant de se positionner comme les expertes sur le sujet du féminisme, reconnaissant l'importance du point de vue et de l'expérience de chacune. Plusieurs activités organisées par les facilitatrices comprennent aussi l'invitation de femmes externes au groupe à venir interagir avec les participantes pour discuter de diverses causes féministes en fonction de leurs expériences et de leurs connaissances. Parlant des facilitatrices, Gal (P) explique qu'au cours du programme :

Elles n'ont jamais essayé de nous inculquer leur vision du féminisme. [...] Ça n'a jamais été "Voici le féminisme et maintenant appliquez-le". C'était plus "Voici une problématique, voici une femme qui est dans une situation, elle va vous parler de quelque chose, vous allez discuter et tout ça". Et, sans le savoir, on a bâti cette vision du féminisme qui nous est propre.

Ainsi, selon Donia (F), l'objectif des activités n'est pas d'imposer une identité féministe uniforme aux participantes, mais plutôt « de leur apprendre à être elles-mêmes », leur permettant aussi de développer leur esprit critique à travers ce processus d'apprentissage.

Les facilitatrices allouent aussi beaucoup de flexibilité aux participantes sur le plan de leur engagement dans les activités du programme. *Force des filles, force du monde* se distingue de

nombreux autres programmes jeunesse parce que la présence aux rencontres est libre et les participantes ne sont pas exclues du groupe si elles s'absentent. Les facilitatrices s'adaptent donc aux demandes des obligations personnelles, familiales, scolaires et professionnelles des participantes. Ces dernières peuvent ainsi déterminer quand elles veulent participer en fonction de leurs disponibilités et de leur intérêt pour les diverses activités et projets qui sont organisés au fil des années. Les facilitatrices ne déterminent donc pas à elles seules le type d'expérience qu'ont les participantes au cours de leur participation au programme et les apprentissages qu'elles en retirent.

Les facilitatrices prennent aussi en considération l'impact de différentes catégorisations sociales sur l'expérience des participantes et le développement de leur identité féministe, mettant ainsi en œuvre une approche féministe intersectionnelle. Par exemple, en entrevue Kiana (P), qui est racisée, explique que lors de discussions sur la « race » et le racisme, les facilitatrices blanches s'assuraient de prendre du recul pour laisser la parole aux membres du groupe qui sont racisées, encourageant les participantes à s'exprimer pour elles-mêmes. Elle donne l'exemple d'un moment où elle hésitait à s'exprimer au cours d'une discussion, et raconte qu'une des facilitatrices blanches l'a alors encouragée à faire part de sa pensée « à voix haute », lui disant : « on va dans la même direction, mais je ne veux pas parler pour toi », valorisant ainsi l'expérience et le positionnement de Kiana en tant que jeune femme racisée. L'invitation de femmes issues de milieux divers et ayant des expériences directes avec les enjeux sociaux abordés au sein des rencontres à interagir avec les participantes démontre aussi l'importance de l'intersectionnalité et de l'expérience dans l'approche des facilitatrices, liée à leur pédagogie féministe. Les sujets qui sont abordés au sein des rencontres ne se limitent donc pas à la question du genre et comprennent entre autres les enjeux des peuples autochtones; l'immigration; l'islamophobie; les enjeux de la communauté LGBTQ; l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap; les enjeux de représentation culturelle et politique pour les femmes, particulièrement les femmes minorisées; et la notion même de l'intersectionnalité.

La conception intersectionnelle du féminisme qui est mobilisée par les facilitatrices et qui guide les activités du programme correspond ainsi au féminisme inclusif qui est généralement privilégié par les jeunes femmes (Budgeon, 2001; Keller, 2015; Kelly, 2015; Scharff, 2012).

Le soutien au développement d'une identité féministe par les facilitatrices est aussi un projet politique pour la justice et le changement social. En entrevue, Donia (F) parle d'être contente de voir que les participantes sont « beaucoup plus militantes » qu'à leurs débuts dans le programme et qu'elles « s'affirment féministes et elles font des actions qui vont en ce sens ». De son côté, Julie, la seconde facilitatrice du programme au cours de la production de données, parle de son enthousiasme envers le fait que les participantes aient « envie de changer le monde ensemble ». En entrevue, Kiana (P) raconte que les facilitatrices lui ont dit, au sujet de son identité féministe : « Il faut que tu sois fière [d'être féministe]. Si tu l'es, il faut que tu le dises et il faut que tu l'affirmes, sinon personne ne va nous prendre au sérieux ». L'utilisation du « nous » est fréquente dans les activités et les interactions entre facilitatrices et participantes. Elle démontre que le développement de l'identité féministe des participantes vise à les inclure dans une lutte féministe collective et à permettre au groupe de travailler ensemble sur des projets visant le changement social.

4.2.2. La création et le maintien d'un espace bienveillant et solidaire

Le développement d'une identité et d'une conscience féministe peut causer des bouleversements affectifs et provoquer des sentiments de frustration, de rage et de culpabilité (Downing et Roush, 1985; Maddison, 2004). Les facilitatrices de *Force des filles, force du monde* reconnaissent les difficultés potentielles liées à ce processus. En entrevue, Donia (F) explique : « quand tu t'inities à des questions comme le féminisme ou le racisme, ça [peut devenir] lourd à porter » et Julie (F) déclare : « l'engagement n'est pas facile à tous les jours, parfois ça peut être décourageant, parfois ça peut être difficile ». Selon elle, pour les participantes « être engagée à ce moment-là de leur vie et se dire féministe, [...] c'est quelque chose qui malheureusement, encore

aujourd'hui, n'est pas toujours facile à assumer ». Dans ce contexte, les facilitatrices travaillent à faire du programme un environnement bienveillant et solidaire où les participantes peuvent affirmer leur identité féministe et définir pour elles-mêmes leur relation au féminisme tout en bénéficiant du soutien de leurs pairs. Ainsi, en entrevue Donia (F) raconte qu'un des premiers mandats des facilitatrices au lancement du projet en 2015 est de « créer un groupe avec une cohésion de groupe ».

La création d'un espace accueillant et bienveillant pour les participantes passe notamment par les liens d'amitié et de solidarité qui sont facilités au sein du groupe. Ces liens entre pairs et entre facilitatrices et participantes forment un contexte collectif important affectant le développement de l'identité féministe des participantes et son maintien. Selon Keller (2015), « l'amitié et la communauté sont nécessaires pour soutenir le féminisme en tant que mouvement » (p. 97, traduction libre). *Force des filles, force du monde* est un environnement qui se conforme à cette nécessité; le rapport affectif et amical établi au sein du groupe est un élément saillant des observations.

Une grande part de la création de cet environnement est le rapport particulier que les facilitatrices cultivent avec les participantes, qui remet en cause les relations de pouvoir traditionnelles entre pédagogues et apprenant-e-s, entre adultes et jeunes, reflétant leur approche pédagogique féministe ainsi que leur pratique centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018). Les facilitatrices occupent un poste auquel est attribué une certaine autorité, mais le lien qu'elles ont avec les participantes a aussi une dimension affective et amicale importante. En entrevue, les participantes réfèrent aux facilitatrices comme étant des « amies », des « mamans », des « grandes sœurs ». Par exemple, Gal (P) décrit les facilitatrices comme étant des « amies », mais les compare aussi à des « mamans ». Elle explique par la suite : « elles sont [comme] une maman qui est [amicale] et qui [plaisante] avec toi ».

Comme l'indique cette citation, une part de l'approche des facilitatrices visant à soutenir le rapport amical au sein du groupe concerne la création d'un climat relâché et ouvert à la plaisanterie au cours des rencontres et autres échanges du groupe. Selon Taft (2011), cette approche est aussi celle qui est privilégiée par de nombreuses organisations militantes menées par des adolescentes. Dans son étude, l'auteure note que l'objectif de celles-ci est que la participation aux rencontres et l'engagement aux activités soient des sources de plaisir (*pleasure*) plutôt qu'un fardeau (Taft, 2011 : 128). Ceci passe entre autres par la création de relations amicales au cœur des organisations (Taft, 2011 : 130).

Selon Donia (F), les liens affectifs au sein du groupe sont un facteur de maintien de l'engagement pour les participantes : « je pense que c'est vraiment la façon qu'on se parle, la façon qu'on connecte, la façon qu'on est ensemble, qui leur donne envie de continuer [de participer au programme]. On est comme un genre de petite famille, vraiment ». Kiana (P) lui fait écho, déclarant en entrevue : « *Strong Girls* c'est [vraiment] une famille, on est une *squad*¹¹ ». L'utilisation de termes comparant le lien créé au sein du groupe à un lien familial est notable au sein de plusieurs entrevues.

La solidarité de groupe est aussi associée à l'identité collective de « *Strong Girls* ». Les facilitatrices ne renforcent pas l'utilisation du nom officiel du groupe, *Force des filles, force du monde*. Cette version francophone du nom *Strong Girls, Strong World* n'est pas une traduction directe et mène à une connotation différente que la version originale en anglais, qui évoque l'empowerment, les « filles fortes ». Ainsi, dans les cadres de communication informelle, les termes « *Strong Girls, Strong World* » et « *Strong Girls* » sont exclusivement utilisés. Cette identité réfère à une force collective, qui est représentée symboliquement par le fléchissement d'un bras,

¹¹ Le mot « *squad* », qu'on pourrait traduire approximativement par « équipe », « escouade » ou « unité » fait partie de la terminologie utilisée fréquemment par le groupe et réfère à un lien solidaire.

tel qu'observé au cours de certaines activités du programme, dans plusieurs photographies du groupe, ainsi que dans plusieurs échanges sur le groupe Facebook sous forme de l'emoji du bras fléchi (🦵). Ce geste évoque l'imagerie de « Rosie the Riveter », icône qui est souvent liée à la lutte féministe et à l'empowerment (Sharp et Wade, 2011). Ainsi, comme c'est le cas dans de nombreux programmes jeunesse visant les filles et les jeunes femmes, l'empowerment des participantes est un des objectifs du programme. Cependant, contrairement aux programmes ancrés dans une approche néolibérale où l'empowerment est associé au pouvoir individualisé d'achat et au démantèlement de barrières personnelles, dans *Force des filles, force du monde* l'empowerment est principalement ancré dans le partage de l'identité et de la lutte féministe pour la justice et le changement social.

Selon Julie (F), le partage d'une identité féministe, bien qu'elle soit définie et vécue différemment pour chacune des participantes, a un effet de cohésion sur le groupe. En entrevue, décrivant les différences entre *Force des filles, force du monde* et d'autres programmes jeunesse, Julie dit entre autres que :

On est un groupe féministe, c'est une différence significative [comparativement à d'autres programmes jeunesse] et quelque chose qui nous rassemble. Toutes les discussions, les débats, c'est dans un esprit de personnes qui se disent féministes autour de la table. Donc c'est sûr que ça donne le poulx à ce qu'on fait et à ce qu'on a envie de faire.

L'identité féministe commune et la solidarité entre les participantes et avec les facilitatrices sont ainsi des facteurs importants dans la réalisation de projets collectifs. L'orientation des projets envers une lutte féministe collective facilite la création de discussions fructueuses au cours des rencontres et rejoint le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer et Kahne, 2004). La solidarité de groupe est aussi maintenue par l'existence du groupe Facebook, où

les facilitatrices peuvent garder contact entre et avec les participantes au cours de la réalisation des projets.

4.2.3. Une approche qui privilégie la discussion comme mode d'apprentissage

Au cours des multiples activités du programme, les facilitatrices évitent d'employer des formes d'apprentissage basées sur la transmission unilatérale d'information. Elles favorisent plutôt des formes d'apprentissage collaboratives, comme celles privilégiées par la pédagogie féministe. Conséquemment, une grande part des activités de *Force des filles, force du monde* prend la forme de discussions et permet aux participantes de contribuer à la création de dialogues dans un cadre respectueux qui encourage l'expression de leurs opinions. Décrivant les éléments centraux de son approche et de celle des autres facilitatrices en entrevue, Julie (F) explique :

On n'est pas des enseignants qui veulent donner un cours magistral dans un amphithéâtre devant un groupe silencieux. C'est pas du tout ça, c'est même le contraire [...]. Nos ateliers sont des discussions, des échanges. [...] On encourage beaucoup la participation, on essaie toujours de créer un environnement où les gens se sentent à l'aise de s'exprimer. On essaie aussi de s'exprimer de la même manière que les personnes qu'on a en face de nous et aussi, on aime les questionner plus que de donner des réponses.

La discussion est un outil central utilisé par les facilitatrices pour permettre l'apprentissage et le développement d'une identité féministe chez les participantes. Par exemple, Carla (P) raconte qu'au cours de l'événement de lancement du programme en octobre 2015 : « On a eu [...] des discussions pour réfléchir à ce que [le féminisme] représente pour nous, ce qui est important pour nous, [aux] actions qu'on peut faire par rapport au féminisme ». Selon Marine et Lewis (2014) la discussion avec d'autres jeunes femmes féministes a un impact notable sur le développement d'une identité féministe. Selon Donia (F), la facilitation de discussions entre les participantes permet notamment de « leur donner une tribune pour pouvoir penser à leurs idées et à comment débattre »,

permettant ainsi de préparer les participantes à s'exprimer sur leurs identité et valeurs féministes à l'extérieur des activités du programme et de développer leur esprit critique.

Comme expliqué dans la citation de Julie ci-haut, les facilitatrices utilisent plusieurs stratégies pour faciliter la création de discussions et de dialogues au cours des activités, dont la création d'un espace bienveillant et solidaire démontrée au point 4.2.2. Leurs pratiques comprennent aussi le choix et la disposition stratégique des lieux de rencontre, l'utilisation de pratiques langagières adaptées aux jeunes, l'encadrement des échanges, et la stimulation de la prise de parole (voir point 4.3.2). Ces stratégies occupent un rôle important au cours de la réalisation de projets collectifs, dont l'organisation de l'événement « micro ouvert » annuel et la réalisation du documentaire *IntersectionnELLES*, où une grande part du travail d'équipe entre participantes prend la forme de discussions.

4.2.4. Une approche qui favorise la collaboration entre pairs et entre jeunes et adultes

L'approche des facilitatrices de *Force des filles, force du monde* privilégie les formes collectives et démocratiques de prise de décision, le travail d'équipe et la réalisation de projets collectifs. Ces projets sont des véhicules d'apprentissage féministes, qui visent à permettre aux participantes de poursuivre le développement de leurs compétences et de leur identité. Comme indiqué dans le point 4.1, le choix des projets et des activités du programme est fait en collaboration, en fonction des intérêts exprimés par les participantes. Les facilitatrices s'adaptent en conséquence, plutôt que de déterminer l'orientation du programme en fonction de leurs objectifs et de leurs compétences personnelles. Ainsi, en entrevue, les participantes reconnaissent que Donia et Julie (F) ont un pouvoir d'encadrement et de limitation sur plusieurs aspects du programme, mais comme l'explique Mia (P) : « J'ai toujours senti que c'est nous qui prenons les décisions [dans le choix des projets]. Ça se fait toujours de manière démocratique, [en fonction] de ce que la majorité des filles veulent faire ». L'ouverture des facilitatrices à la redéfinition du type d'activités

et de projets entrepris par le groupe s'apparente au mode de fonctionnement itératif privilégié par les organisations militantes d'adolescentes observées par Taft (2011) qui visent à se réorienter continuellement à partir de discussion et de décisions collectives (p. 141). Ce partage du pouvoir décisionnel en principe et en pratique reflète aussi une pédagogie féministe et démontre une approche centrée sur les jeunes, à l'opposé d'une approche centrée sur les adultes où les adultes contrôlent toujours les décisions (Augsberger et al., 2018).

Au cours de la réalisation de projets collectifs, les facilitatrices encadrent le travail d'équipe des participantes et assurent le maintien de la cohésion de groupe. Ceci permet de faciliter la collaboration et la solidarité, qui sont nécessaires à l'avancement de la cause féministe et qui font partie d'une approche pédagogique féministe. Ainsi, Gal (P) considère que le rôle central de Donia et Julie (F) au cours des projets est de « nous garder toutes ensemble », notamment en « [assurant] que l'opinion que chacune soit entendue et respectée ». Plusieurs stratégies sont alors employées par les facilitatrices pour permettre le travail d'équipe (voir point 4.2.2 et 4.3.2). Tel qu'il a été le cas au cours de la réalisation du documentaire *IntersectionnELLES*, les facilitatrices encouragent et prennent aussi en compte les suggestions par les participantes de méthodes pour faciliter la collaboration.

4.3. La mise en œuvre de l'approche au cours de la réalisation du documentaire

IntersectionnELLES

Le projet de photographie *Des femmes et des ~~maux~~ mots* réalisé par *Force des filles, force du monde* au cours de l'année 2016-2017 conclut la période de financement de deux ans du projet national *Strong Girls, Strong World*. En consultation avec les participantes, les facilitatrices du programme décident de poursuivre les activités de *Force des filles, force du monde* malgré la clôture du projet national. Comme l'explique Donia (F) en entrevue : « on n'avait plus d'argent,

mais les filles voulaient vraiment continuer le groupe, donc j'ai insisté auprès du Y des femmes de Montréal pour avoir [un peu d'argent] pour [poursuivre les activités du programme] ». Afin d'obtenir davantage de fonds, les facilitatrices répondent à un appel de subvention qui cherche à financer un projet multimédia qui aborde l'islamophobie et elles présentent cette opportunité au groupe. Le programme *Force des filles* n'est finalement pas sélectionné comme récipiendaire de la subvention, mais la réponse n'est obtenue qu'en mi-décembre 2018, alors que les préparatifs pour le documentaire sont bien entamés.

En fonction de cette demande de subvention, les participantes décident collectivement en septembre 2017, lors d'une rencontre préalable au lancement du projet, de produire un documentaire nommé « IntersectionnELLES » mettant en valeur des femmes de diverses communautés ethniques, culturelles et religieuses de Montréal. Elles planifient de projeter le documentaire lors de leur événement annuel de micro ouvert organisé en l'honneur de la Journée internationale des femmes. En collaboration avec les facilitatrices, les participantes sélectionnent 8 femmes à interviewer, qui sont majoritairement âgées de la mi-vingtaine à la début trentaine.

Le projet de documentaire est réalisé du 4 novembre 2017 au 8 mars 2018. Les facilitatrices organisent un total de 16 réunions du groupe au cours du projet : 7 rencontres pour la préparation, l'organisation et le montage; 8 tournages d'entrevue; ainsi que l'événement. Le documentaire est préparé en novembre et décembre 2017; le tournage des 8 entrevues est réalisé en janvier et février 2018; le montage est entrepris de janvier à mars 2018; et l'événement de projection du documentaire est planifié au cours du projet, majoritairement en février 2018, et a lieu le 8 mars 2018. Les facilitatrices organisent aussi, comme l'année précédente, une dernière rencontre qui prend la forme d'une discussion post-mortem, ayant lieu le 6 mai 2018 après l'achèvement du projet de documentaire. Au cours de cette rencontre, la diffusion du documentaire *IntersectionnELLES* en ligne est brièvement discutée avec les participantes et, le 7 mai 2018, le

film est mis en ligne sur YouTube par le département des communications du Y des femmes de Montréal.

Le programme *Force des filles force du monde* n'est pas dans son essence, un programme de création médiatique. Conséquemment, les facilitatrices ne sont pas des expertes dans ce domaine. Cette situation particulière les rapproche du modèle de « guides » de Blum-Ross (2015). Les adultes qui s'inscrivent dans ce modèle ont peu ou pas d'expérience ou de formation en création cinématographique et privilégient alors les apprentissages liés à l'expression de soi et au développement de compétences interpersonnelles plutôt que les apprentissages plus techniques (Blum-Ross, 2015). Conformément à ce modèle, lorsque questionnée en entrevue sur les compétences ou attitudes qui peuvent être développées à travers un projet de production médiatique, Julie (F) parle de « valeurs d'entraide », d'aptitudes à « travailler ensemble » et de « capacité de communiquer ».

4.3.1. La valorisation du processus de réalisation comme continuation du développement de savoirs et d'identité féministes

Le projet de documentaire *Intersectionnelles* est réalisé dans le cadre d'objectifs et d'une approche préétablie au sein du programme *Force des filles, force du monde*. Pour les facilitatrices, l'objectif central du projet est la poursuite du développement de connaissances, de compétences et d'identité féministe chez les participantes. La production d'un documentaire occupe le rôle de véhicule facilitant ce développement. Ceci reflète une caractéristique importante des facilitateurs-guides de Blum-Ross (2015) : dans leur approche, le processus de la création du film, soit les apprentissages et les expériences acquis au cours de celui-ci, est plus important que son produit final.

Comme au sein des autres activités du programme, dont le projet de photographies *Des femmes et des ~~maux~~ mots*, un élément essentiel de la production du documentaire pour les

facilitatrices est l'interaction des participantes avec des femmes qui partagent avec elles leurs opinions, leurs connaissances et leurs expériences personnelles et professionnelles. De ce fait, l'importance de l'interaction avec les femmes interviewées est soulignée fréquemment par les facilitatrices au cours de la réalisation du projet *Intersectionnelles*. Ainsi, le 16 décembre 2017 pendant le travail de préparation du documentaire, Donia (F) dit aux participantes que : « Le but c'est que vous rencontriez des femmes vraiment *nice* et que vous créez des contacts ». Au cours de la réalisation du film, la pédagogie féministe portée par les facilitatrices est ainsi démontrée non seulement par la validation et la valorisation de l'expérience de femmes au sein du documentaire, mais aussi par leur volonté de faciliter la création de liens de solidarité entre les participantes et des femmes de leur communauté locale.

En entrevue, Donia (F) explique que l'objectif initial du documentaire était de produire quelque chose pour l'événement annuel organisé par le groupe pour la Journée internationale des femmes, mais précise que « je pense que pour [les participantes], la plus grande plus-value c'est vraiment [...] de pouvoir rencontrer ces femmes, d'écouter leurs histoires ». En entrevue et au cours de la réalisation du projet, les facilitatrices et les participantes décrivent fréquemment les femmes sélectionnées pour le documentaire comme des « modèles », particulièrement des « modèles positifs ». Conséquemment, au cours de la réalisation du projet, les facilitatrices consacrent davantage d'effort à s'assurer que les participantes peuvent assister aux tournages et écouter par la suite le contenu des entrevues, plutôt qu'à faciliter leur apprentissage de compétences techniques. Elles demandent notamment aux participantes à quelles entrevues elles tiennent à assister et utilisent le groupe Facebook pour décider par sondages des dates de tournage en fonction des disponibilités des femmes à interviewer et des participantes. Les facilitatrices organisent entre autres le tournage d'une entrevue qui était particulièrement populaire auprès des participantes à l'heure du midi afin de permettre au plus grand nombre de participantes possible d'y assister.

Selon les facilitatrices, les tournages des entrevues sont des moments pour les participantes de « confronter » leur rapport au féminisme à celui d'une diversité de femmes, dont certaines qui ne s'identifient peu ou pas au féminisme. Ceci est une nouvelle étape dans le cheminement féministe des participantes, qui au temps des entrevues sont majoritairement à leur troisième année de participation au programme et ont ainsi des savoirs, des opinions et une identité féministe préétablis au moment du lancement du projet de documentaire. Ainsi, Donia (F) raconte ainsi qu'au cours de la réalisation du projet *IntersectionnELLES* :

Le plus beau travail que j'ai eu à faire, c'était de les accompagner là-dedans et d'entendre leurs réactions [aux propos des femmes interviewées], parce que souvent, je pense que ça leur a permis d'être confrontées dans leur féminisme et confrontées dans leurs idées, confrontées par les histoires des gens, dans le sens [qu'elles ont choisi] huit femmes issues de la diversité culturelle, huit femmes issues de la diversité en général, [et que ces femmes ne] vont pas avoir le même point de vue, que tu le veuilles ou non, que tu les considères toi comme toutes des femmes féministes, des femmes qui se démarquent dans leur milieu, elles n'ont quand même pas la même vision des choses et c'est correct, il en faut de la diversité des points de vue.

Selon Manicom (1992), au sein d'une pédagogie féministe « les expériences des femmes doivent [non seulement] être validées et légitimées, mais aussi [...] critiquées, interrogées et déconstruites » (p. 374, traduction libre). Les facilitatrices visent ainsi à permettre ce processus à travers l'entrevue de diverses femmes, ainsi qu'au cours des conversations entretenues par la suite où les participantes peuvent réfléchir et échanger sur les propos des interviewées, comme le démontre l'exemple ci-bas.

Extrait des notes d'observation du 17 janvier 2018

En attendant l'autobus, le groupe discute des entrevues. Les réponses d'une des interviewées ne correspondaient pas vraiment à ce que les participantes voulaient entendre. Elles parlent de certains propos surprenants qui les ont marquées. Donia (F) commente que c'est bien pour elles d'être « confrontées » à des femmes qui ne pensent pas comme elles, puisque les autres femmes qu'elles ont interviewées jusqu'à présent « sont féministes et ont déjà réfléchi à leur féminisme ». Shannon (P) réplique que « c'est vrai qu'on se tient beaucoup avec des personnes qui pensent comme nous ». Le groupe échange aussi sur l'entrevue d'aujourd'hui. Shannon, qui posait les questions avec Chloé (P), dit qu'elles auraient probablement pu approfondir davantage sur le sujet d'expériences de discrimination. Le groupe parle entre autres de leur surprise face à la minimisation par l'interviewée de la gravité de propos discriminatoires à son intention. Donia commente que c'est l'effet des « microagressions ».

Une conséquence de la valorisation de l'interaction avec les femmes interviewées par les facilitatrices comme expérience d'apprentissage centrale dans le cadre de la réalisation du documentaire est le rôle secondaire qui est attribué aux aspects techniques de la production. Julie (F) reconnaît en entrevue que : « il y a des filles qui ont mentionné l'envie d'apprendre [à faire la caméra ou le son] et on a essayé de le faire, mais parfois dans l'urgence, on l'oublie un peu, [...] on y va avec la facilité, [par exemple :] “Toi tu sais filmer, bien tiens, va filmer.” ». Ceci est aussi lié à l'absence de formation à la réalisation de films chez les facilitatrices, qui n'ont donc pas les compétences nécessaires pour assurer elles-mêmes la transmission de savoirs techniques aux participantes.

Cette hiérarchisation des apprentissages par les facilitatrices ne correspond cependant pas à celle qui est privilégiée par toutes les participantes. Comme l'indique la citation de Julie, plusieurs souhaitent acquérir de nouvelles compétences en production médiatique au cours du projet. La priorisation du processus avant le produit final par les facilitatrices signifie aussi de « renoncer à un produit final plus “professionnel” » (Blum-Ross, 2012 : 7, traduction libre), un autre élément sur lequel plusieurs participantes ne partagent pas le point de vue des facilitatrices. Ainsi, parlant

du montage et des longues heures que certaines participantes ont consacrées à peaufiner celui-ci, Donia (F) commente :

[Les participantes] sont très perfectionnistes et je comprends, c'est leur nom qui est associé [au documentaire]. Mais parfois je les ramenaï à "vous êtes un groupe de filles volontaires dans un organisme communautaire, il n'y a pas de note, [...] peu importe ce que vous faites, les gens vont apprécier." Dans le sens que je comprends le souci de la qualité et du détail, mais je voulais aussi réduire leur stress. [...] Je pense aussi que c'est [important] d'apprendre à lâcher prise un peu.

L'accent placé sur les femmes interviewées au sein du documentaire signifie aussi que l'expérience et la voix des participantes au programme ne sont pas mises de l'avant. La visibilité des participantes dans le documentaire est minime, quelques segments très brefs les montrent en interaction avec une des femmes. Ceci va à l'encontre des tendances dominantes dans les productions médiatiques de jeunes, notamment de filles et de jeunes femmes, qui selon de nombreux-ses expert-e-s sont généralement une forme d'expression de soi et de performance identitaire (voir par exemple Kearney, 2006). Ainsi, même si les facilitatrices renforcent l'apprentissage, chez les participantes, de l'importance de l'expérience des femmes, l'expérience des participantes, quant à elle, n'est pas mise de l'avant dans le documentaire (voir point 5.3.1). Ceci, malgré le fait qu'une majorité des participantes sont elles-mêmes racisées ou immigrantes de première ou de deuxième génération.

4.3.2. La facilitation de la participation, de la discussion et de la collaboration

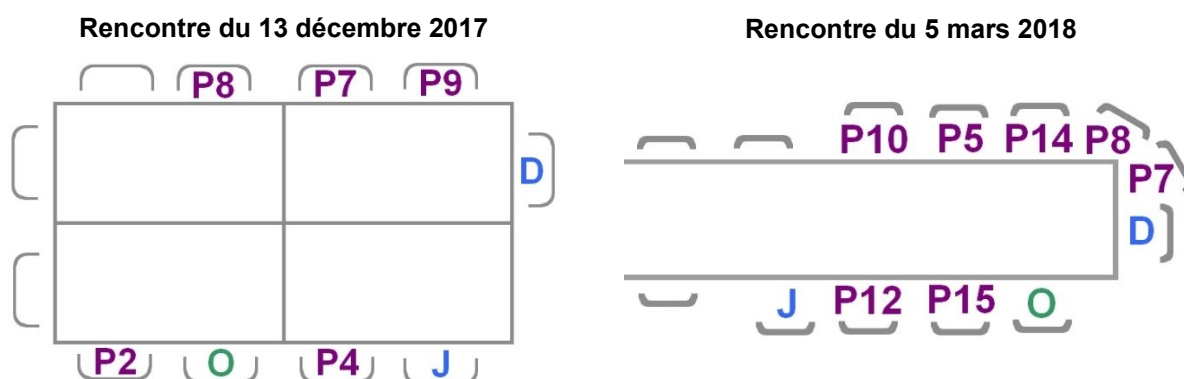
Comme indiqué au point 4.2.3, la discussion est une part importante des activités et des projets encadrés par les facilitatrices. De nombreuses rencontres sont donc organisées par les facilitatrices au cours du projet de documentaire *IntersectionnELLES* afin de permettre aux participantes de collaborer en discutant du plan pour le tournage, le montage et l'événement de

projection du film. Plusieurs stratégies sont employées par les facilitatrices pour encourager la participation aux rencontres et stimuler de manière non directive les discussions qui sont tenues au cours de celles-ci. Ainsi, le choix et la disposition des lieux de rencontre par les facilitatrices sont effectués de manière à faciliter le confort des participantes et à inciter la discussion de groupe plutôt que la transmission unilatérale des adultes vers les jeunes. Lorsque possible, les tables et les chaises sont disposées afin que toutes puissent s'installer en cercle, une pratique répandue dans les approches pédagogiques féministes (Manicom, 1992). Cette disposition est, comme l'indique Julie (voir citation au point 4.2.3), contraire aux salles de classe traditionnelles où on positionne l'adulte, qui transmet les connaissances, devant la salle, s'adressant à des rangées de jeunes dont la participation est minimale. Ainsi, au cours de presque tous les moments importants de discussion de groupe au long du projet de documentaire de 2017-2018, les facilitatrices et les participantes s'installent en forme de demi-cercle, ce qui leur permet de voir toutes les autres personnes présentes et ainsi interagir avec elles (voir Figure 1 ainsi qu'Annexe J¹²). Lors d'autres moments impromptus de discussion de groupe, tels avant et après les tournages, le groupe se place aussi en cercle pour échanger, démontrant que ce positionnement circulaire est bien établi comme pratique.

¹² Voir schémas du 4 novembre 2017, du 13 décembre 2017, du 16 décembre 2017, du 25 janvier 2018, du 5 mars 2018 et du 6 mai 2018, qui illustrent la disposition des adultes et jeunes dans la salle lors des moments de discussion en rencontre.

Figure 1

Schémas d'observation (discussions en demi-cercle)



Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

La structure des rencontres vise aussi à faciliter la prise de parole par les participantes ainsi que la discussion et la collaboration entre pairs. Au cours des discussions de groupe, les facilitatrices occupent un rôle actif d'alimentation de la conversation. Tel que l'explique Julie (F) dans son entrevue, celui-ci prend notamment la forme de questionnements qui permettent de faire progresser la discussion. Cette formule non directive démontre une volonté de ne pas imposer leur point de vue aux participantes. Julie explicite parfois ceci aux participantes au cours de rencontres, en déclarant par exemple que « Je n'ai pas la réponse, je fais juste poser des questions pour stimuler » (observation du 4 novembre 2017) ou que « C'est vraiment un questionnement, j'ai pas du tout de réponse » (observation du 16 décembre 2017). Ceci est aussi un autre exemple de pratique pédagogique féministe par les facilitatrices, démontrant qu'elles ne sont pas les seules à détenir de l'expertise ou des connaissances au sein du groupe.

Les facilitatrices font aussi un travail de reformulation au cours des rencontres, afin de synthétiser les idées des participantes et confirmer que les propos des participantes ont bien été compris. Par exemple, lors de la préparation de la grille d'entrevue le 16 décembre 2017, Donia (F) intervient périodiquement pour résumer les questions qui ont été discutées par le groupe afin

qu'elles puissent être notées, en demandant par exemple : « Donc, 'Comment vous vivez votre féminisme au quotidien? ' » ou « Donc, on demande aux femmes c'est quoi pour elles le 8 mars, en un mot? ». Comme l'indiquent ces extraits, souvent cette reformulation se fait aussi sous forme de question, ce qui a pour effet d'alimenter la discussion.

Les facilitatrices veillent aussi à inclure l'apport des participantes dans la définition de l'ordre du jour. Au sujet de la flexibilité lors de l'organisation des rencontres, Julie (F) explique :

On essaye vraiment que les propositions même viennent plus d'elles. [...] On va proposer des dates pour se rencontrer, mais on va leur demander "De quoi voulez-vous parler dans cette rencontre?", "Qu'est-ce qu'on va faire?". Parfois, c'est évident, c'est le suivi, donc on propose "Bien, voici quelques points à aborder."

L'approche décrite correspond à une pratique centrée sur les jeunes, où l'ordre du jour est déterminé par les facilitateurs-trices, en collaboration avec les jeunes (Augsberger et al., 2018). Donia et Julie (F) préparent ainsi un plan pour les rencontres, afin de faciliter l'avancement du projet, mais s'adaptent par la suite en fonction des participantes présentes, du déroulement de la rencontre ainsi que des suggestions et des propositions des participantes au cours de celle-ci.

4.3.3. La reconnaissance de l'expertise technique des participantes

Comme expliqué plus haut, une des particularités de la réalisation du documentaire *IntersectionnELLES* est que les facilitatrices responsables du projet ne sont pas elles-mêmes des expertes en production médiatique et n'ont pas de formation dans ce domaine, un élément central de leur rapprochement au modèle de « guides » de Blum-Ross (2015). Subséquemment, reconnaissant les limites de leur propre expertise, les facilitatrices se réfèrent continuellement aux participantes qui ont de l'expérience en arts visuels, soit plus du tiers du groupe, comme les expertes sur les dimensions techniques du projet, tout au long de la réalisation du documentaire. Les facilitatrices consultent entre autres certaines des participantes pour déterminer : la liste de

matériel nécessaire pour le documentaire, tel le type de caméra, de microphone, de logiciel de montage à se procurer; les différents rôles à occuper au cours des tournages et le nombre de participantes nécessaire pour les remplir; le temps à prévoir à l'échéancier pour le montage; le temps et le travail demandé pour inclure des sous-titres au film; et la définition de termes techniques tels « préproduction » et « postproduction ». Lors de la rencontre du 13 décembre 2017, elles demandent aussi aux participantes présentes qui ont des connaissances en arts médiatiques si au moins une d'elles peut être présente à chacun des tournages, puisque leurs connaissances et leurs compétences seront nécessaires, notamment pour manier la caméra. Ce positionnement des participantes comme expertes en productions médiatiques est particulièrement notable parce que les adolescentes et jeunes femmes, même dans le cadre de nombreux programmes de formation aux médias, sont généralement « limitées à la position féminisée de consommatrices » (Kearney, 2006 : 131, traduction libre).

En plus de se fier à l'expertise des jeunes, Donia et Julie (F) soulignent plusieurs fois au cours du projet les lacunes de leurs connaissances et de leurs compétences sur le plan technique. Par exemple, Julie précise que « Moi je ne m'y connais vraiment pas là-dessus » lorsque les participantes lui parlent des microphones (observation du 4 novembre 2017) et dit qu'elle a seulement des « connaissances limitées » à offrir pour aider au montage (observation du 5 mars 2018). Donia déclare aux jeunes que « Je parle avec aucune connaissance de cause, je parle basée sur ce que vous me dites » (observation du 16 décembre 2017) lorsqu'elle explique des détails techniques au groupe et souligne aussi que ses connaissances de montage « sont vraiment -1000 » (observation du 5 mars 2018). La valorisation de l'expertise et de l'expérience des jeunes, accompagnée de ces admissions par les facilitatrices, démontre une remise en question du rapport d'autorité entre adultes et jeunes, en reconnaissant que leur expertise n'est pas absolue, une des caractéristiques communes de la pédagogie féministe.

Conclusion

Ce premier chapitre d'analyse s'intéressait à l'approche du programme *Force des filles, force du monde* et de ses facilitatrices. L'analyse montre que le programme est orienté par des objectifs féministes intersectionnels de lutte collective pour la justice sociale. Il se distingue ainsi des programmes jeunesse ancrés dans le néolibéralisme. La motivation centrale des facilitatrices, tout au long des activités et du déroulement des projets est de permettre aux participantes de développer des savoirs et une identité féministes positifs. Leur approche combine des éléments d'une pédagogie féministe, d'une approche centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018) et d'un modèle de la citoyenneté orienté vers la justice sociale (Westheimer, 2015). Concrètement, elle favorise les interventions non directives, la reconnaissance de l'expertise des participantes, le partage du pouvoir décisionnel, l'apprentissage par la discussion et la collaboration entre les facilitatrices et les participantes, le tout dans un espace bienveillant et solidaire. Dans le cadre de la production du documentaire *Intersectionnelles*, ceci se traduit dans un modèle de facilitation qui se rapproche de celui de « guides » de Blum-Ross (2015), qui contrôlent peu le processus de création et privilégient les apprentissages non techniques. Les facilitatrices utilisent ainsi le documentaire comme une opportunité pour les participantes de poursuivre le développement de leurs apprentissages et de leur identité féministes.

Chapitre 5 : Les apprentissages citoyens féministes des participantes

de Force des filles, force du monde

« Être un bon citoyen, je pense que tu l'apprends par toi-même à travers des expériences. Apprendre par un cours et faire un examen après, ça va pas aider. Tu apprends par toi-même, par tes expériences, par tes vécus, par les gens que tu rencontres. Et je pense qu'être dans un projet comme *Strong Girls*, ça te permet de faire ça, mais fois mille, parce que tu rencontres des nouvelles personnes, des opinions différentes. Tu parles de sujets dont tu n'aurais pas nécessairement parlé au souper avec tes parents. »

– *Entrevue de Gal (P)*

La question principale de recherche de cette thèse est : « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? » Ce deuxième chapitre d'analyse répond à cette question, à la lumière du cadre mis en place par l'organisme et les facilitatrices analysé au chapitre précédent. Ainsi, l'objectif de ce chapitre est d'examiner l'expérience des participantes au sein du programme, en lien avec l'approche pédagogique féministe des facilitatrices. Il y est question du développement identitaire et des apprentissages qui résultent de leur participation à *Force des filles*, et des liens qu'on peut faire entre ceux-ci et leur expérience citoyenne à travers le programme. Certaines facettes de l'expérience et des apprentissages des participantes dans le cadre spécifique de la réalisation du documentaire *IntersectionnELLES* sont ensuite analysées.

Puisque les apprentissages et les expériences acquises par les participantes sont le résultat de plusieurs années d'activités du programme *Force des filles, force du monde*, l'analyse de ceux-ci dans le cadre de la réalisation du documentaire *IntersectionnELLES* ne peut se faire sans prendre en compte les apprentissages et les expériences cumulatives de leur participation au programme. Comme indiqué dans le chapitre précédent, les facilitatrices du programme ont précisément

approché le documentaire comme une manière de poursuivre un processus de développement de savoirs et d'une identité féministes déjà entamé au cours des années précédentes. Conséquemment, les premières parties de ce chapitre offrent une analyse plus globale qui s'applique aussi à l'expérience et les apprentissages des participantes lors de la réalisation du documentaire et permettent de contextualiser ceux-ci. La première partie du chapitre aborde le recrutement volontaire des participantes au programme. Leurs connaissances préalables variées au sujet du féminisme et le rapport ambivalent de certaines participantes avec les idéaux et les identités féministes y sont examinés. La seconde partie du chapitre analyse l'impact et l'importance du développement d'une identité féministe pour les participantes, dans un contexte collectif, et son lien avec leur vision de la citoyenneté. Leur développement d'une « lunette féministe » (Marine et Lewis, 2014) et l'impact de celle-ci sur leurs actions citoyennes y est exploré. La troisième partie du chapitre analyse certains aspects spécifiques de l'expérience citoyenne des participantes dans le cadre de la réalisation du documentaire *Intersectionnelles* et les particularités de cette production atypique en contexte non-mixte.

5.1. Le portrait des « *Strong Girls* »

À mon entrée sur le terrain en novembre 2017, les participantes de *Force des filles, force du monde* sont âgées de 17 à 20 ans. Elles sont presque toutes étudiantes, au cégep ou à l'université. Parmi les quinze participantes qui ont contribué aux activités de 2017-2018, près de la moitié sont racisées et plus de la moitié sont des immigrantes de première ou de deuxième génération. Elles sont, à une exception, à leur deuxième ou troisième année de participation au programme. Leur identité féministe est explicite et publique et je suis surprise par la mobilisation fréquente et assurée de concepts féministes par de nombreuses participantes au cours des rencontres.

La majorité des participantes qui se sont impliquées dans le projet de documentaire ont joint le programme *Force des filles, force du monde* à son lancement en octobre 2015, alors qu'elles étaient âgées de 15 à 18 ans. Comme l'explique Donia (F)¹³ en entrevue au printemps 2018 :

Aujourd'hui parmi nos [participantes], on a au moins une dizaine de filles qui sont les mêmes depuis trois ans, puis cinq autres qui ont intégré le groupe quelques mois après. On n'a pas beaucoup de nouvelles qui viennent d'arriver dans le projet, c'est vraiment des filles qui sont là depuis au moins deux ans.

Au cours de la période d'observation, seule une participante s'est nouvellement intégrée au groupe, invitée par une autre participante à rejoindre le projet à la rencontre du 13 décembre 2017.

5.1.1. La participation à *Force des filles, force du monde* par choix

Avant de rejoindre *Force des filles, force du monde* en automne 2015, un grand nombre des participantes étaient déjà impliquées dans le Y des femmes de Montréal ou les YMCA du Québec à travers des activités de bénévolat pour l'école ou à travers d'autres programmes jeunesse. Notamment, plusieurs participantes avaient participé au Sommet de l'engagement jeunesse des YMCA du Québec au cours de l'été 2015, un événement estival annuel de leadership et d'engagement citoyen d'une fin de semaine destiné aux adolescent-e-s qui sont intéressé-e-s à s'impliquer dans des causes sociales.

Selon Donia (F) « le recrutement [pour le programme] a été difficile ». Cette difficulté n'est pas unique à *Force des filles, force du monde*, de nombreuses recherches sur des programmes œuvrant auprès des jeunes soulignent la complexité de la sollicitation et du maintien de la participation de jeunes (Anderson-Butcher, 2005; Guillard et Witt, 2008). Les annonces invitant à la participation à la première activité de *Force des filles, force du monde* publiées sur les réseaux

¹³ Comme dans le chapitre précédent, afin de distinguer les participantes et les facilitatrices lorsqu'elles sont identifiées par leur nom dans le texte, les participantes sont identifiées par (P) et les facilitatrices sont identifiées par (F).

sociaux et ailleurs ont peu porté fruit. La majorité des participantes recrutées avaient déjà un lien direct ou indirect, par l'entremise d'amies, avec le Y des femmes ou le YMCA. Des six participantes qui ont été interviewées, qui ont toutes joint le programme en automne 2015, trois ont été invitées directement à rejoindre *Force des filles* par une facilitatrice qui les connaissait parce qu'elles avaient été impliquées dans les activités du Y des femmes ou du YMCA. Des trois autres, deux ont été encouragées à rejoindre par une amie qui faisait partie du groupe, et une a appris l'existence du programme à travers une annonce publiée par le Y des femmes et les YMCA sur le réseau en ligne de son cégep.

Les participantes avaient différentes sources de motivation pour rejoindre le projet. Certaines participantes voyaient le programme comme une opportunité d'engagement social et d'apprentissage et elles étaient intéressées à réaliser des projets collectifs. Pour d'autres, le programme était principalement une opportunité de passer du temps avec des amies ou de former de nouvelles amitiés avec d'autres adolescentes. Pour plusieurs participantes, l'attrait était multiple. Par exemple, en entrevue Isabelle (P) explique qu'elle était intéressée par le programme parce qu'une de ses amies y participait, mais qu'elle était aussi motivée par « la curiosité et l'envie de faire quelque chose, de découvrir de nouvelles personnes » et par un intérêt de s'impliquer socialement. Similairement, Mia (P) raconte que :

C'était avec mes amies, ça allait être le *fun* et je les entendais parler de leur bénévolat [au YMCA]. Elles disaient que [...] c'était agréable, mais aussi que c'était stimulant et que c'était le *fun* de voir que tu crées vraiment quelque chose. Et c'était un projet qui s'annonçait très très féministe, alors ça, dès le départ, ça m'a intéressée. Et ça me tentait d'échanger avec d'autres personnes de mon âge qui étaient intéressées par les mêmes enjeux que moi.

La non-mixité du programme était aussi une source d'attrait pour certaines participantes, par exemple, Isabelle (P) raconte que « ça m'a attirée parce que c'était la première fois que j'avais vu

un groupe juste pour filles, alors justement je voulais savoir c'était quoi, si ça allait changer la dynamique ».

Le point commun des différentes histoires d'adhésion à *Force des filles, force du monde* est que toutes les participantes ont volontairement joint le programme en fonction de leurs motivations et de leurs intérêts personnels. Elles ont fait le choix d'y consacrer leurs efforts et leurs temps libres et, dans le cas de la majorité des participantes impliquées dans le projet de documentaire, de maintenir une participation à long terme au programme. Ce contexte est un cadre important pour l'expérimentation et l'apprentissage de la citoyenneté des participantes au sein du programme. Selon Biesta et al. (2009 : 18) les contextes volontaires d'apprentissage citoyen offrent un certain pouvoir de choix aux jeunes en matière de leur participation et de leur niveau d'engagement. Ils se distinguent ainsi des contextes où la participation des jeunes est qualifiée par les auteurs d'« obligatoire », comme à l'école, ou d'« inévitable », tel le contexte familial :

Les contextes volontaires permettent un type d'engagement différent. Bien que ces contextes puissent varier dans la mesure où les jeunes peuvent avoir leur mot à dire et influencer la situation, le fait même qu'ils s'engagent dans de tels contextes sur une base volontaire fait que leur engagement est d'une qualité différente de celle des contextes inévitables et obligatoires. (Biesta et al., 2009 : 18, traduction libre)

Certaines participantes reconnaissent l'apport de ce contexte particulier en entrevue. Ainsi, Gal (P) explique que : « c'est quelque chose de volontaire, *Strong Girls*, [...] t'es pas obligée de venir à chaque rencontre. Fait que, si t'es là, c'est parce que t'as choisi d'être là, t'as choisi de mettre de côté ta famille, t'as choisi de mettre de côté ton temps d'étude ou ton Netflix pour venir ici ». Dans son entrevue, Mia (P) parle aussi de l'implication « sur base volontaire » et souligne l'importance chez *Force des filles, force du monde* « de savoir que toutes les autres personnes qui sont là ont envie d'être là et qu'elles sont là parce qu'elles veulent la même chose que toi ». Selon

elle, « dans n'importe quelle implication, surtout sociale, le plus important c'est la volonté de participer réellement au projet ». Le contexte volontaire a donc un impact significatif sur la motivation et la volonté de certaines participantes à s'engager dans les projets, ainsi que sur la cohésion du groupe et le travail d'équipe. De plus, contrairement à d'autres contextes comme celui de l'école, le format de *Force des filles, force du monde* mis en place par les facilitatrices permet aussi aux participantes d'exercer un contrôle sur leurs expériences et leurs apprentissages, en déterminant la nature et la fréquence de leur engagement ainsi qu'en contribuant à sélectionner les activités ou les projets qui sont entrepris par le groupe.

5.1.2. Des niveaux d'appartenance et de connaissances féministes antérieures variés

Comme démontré dans la section précédente, au début du programme le mandat féministe de *Force des filles, force du monde* était un moteur d'engagement pour certaines participantes, mais pas pour la totalité du groupe. En entrevue, Donia (F) explique que lorsque les participantes ont joint le programme en automne 2015, leur rapport individuel au féminisme variait beaucoup : « il y a [des participantes] qui étaient plus avancées que d'autres; il y en a qui connaissaient plein de choses, d'autres pas du tout ». Par exemple, Éléonore (P) dit qu'avant de participer au programme : « je me considérais féministe, je crois, mais j'avais pas trop de connaissances sur le sujet ». Similairement, Carla (P) déclare que : « quand j'ai embarqué dans le projet, je savais pas grand-chose sur l'égalité des genres, sur le féminisme, en fait sur les féminismes parce qu'il y a plusieurs féminismes ».

Pour certaines participantes, le féminisme avait une connotation négative avant qu'elles joignent *Force des filles, force du monde*. En entrevue, Isabelle (P) explique qu'avant son entrée dans le programme : « dans ma tête, le féminisme c'était vraiment le classique, genre la femme est meilleure que l'homme ». Dans la même veine, Kiana (P) dit qu'elle a « toujours été pour les droits des femmes », mais, influencée notamment par les propos de ses pairs à l'école, elle n'aimait pas

le mot « féminisme » parce qu'elle croyait « que s'il y avait le mot femme dedans ça voulait dire que les femmes voulaient dominer les hommes ». Ainsi, à cause de stéréotypes et de malentendus couramment associés au féminisme, certaines participantes soutenaient des idéaux et des principes liés au féminisme, particulièrement l'égalité de genre, mais rejetaient l'identité féministe. Cette posture ambivalente s'inscrit dans le phénomène « postféministe » communément nommé « *I'm not a feminist, but...* » ou « Je ne suis pas féministe, mais... » qui a été observé chez les filles et jeunes femmes de nombreux pays occidentaux au cours des dernières décennies (voir par exemple Budgeon, 2001; Keller, 2015) et qui a aussi été observé au Québec (Guindon, 1997; Maillé, 2000).

5.2. L'identité féministe des participantes au cœur de leur expérience citoyenne

Un des éléments les plus saillants dans les observations et les entrevues est l'importance du féminisme dans l'expérience des participantes. Comme l'indique la section précédente, un bon nombre de participantes avaient une connaissance limitée ou négative du féminisme avant de rejoindre *Force des filles, force du monde* et le programme a été une opportunité pour celles-ci de découvrir ou de redécouvrir le féminisme dans un milieu bienveillant et solidaire. Le programme leur a aussi fourni des opportunités de discuter de féminisme et de sujet qui y sont liés dans une perspective intersectionnelle avec les facilitatrices et les autres participantes.

Conséquemment, plusieurs des participantes interviewées créditent spécifiquement le programme comme la source du développement de leur identité féministe. Par exemple, Gal (P) dit que *Force des filles* « a façonné l'entièreté de mon identité féministe » et Éléonore (P), lorsqu'interrogée sur la chose la plus importante qu'elle a retirée de sa participation au programme à travers les années, répond que :

[...] c'est de me considérer féministe. Je pense que c'est vraiment ça, ça fait partie de ma vie tous les jours et je pense que [*Force des filles, force du monde*] m'a vraiment aidée là-

dedans. Et c'est jamais quelque chose que je pourrai lâcher dans ma vie, jamais, c'est quelque chose qui va continuer à grandir.

Cette identité est au cœur des projets réalisés par *Force des filles, force du monde* et affecte donc les apprentissages qui y sont réalisés et le type de citoyenneté qu'évoquent ceux-ci. Notamment, lorsque questionnées sur les qualités citoyennes importantes et sur leur engagement citoyen, plusieurs participantes parlent spécifiquement d'éléments liés à la conscience ou la « lunette féministe » (Marine et Lewis, 2014) que le programme leur a permis de développer. Celle-ci leur permet notamment d'identifier et d'analyser des sources d'inégalités et d'injustice dans leur quotidien et d'agir sur celle-ci, incarnant des éléments du modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004).

5.2.1. Un lieu de discussion féministe et de développement identitaire

Le fait que *Force des filles, force du monde* est un espace où on aborde directement le féminisme et d'autres sujets connexes, tels que l'intersectionnalité et l'égalité de genre, est perçu comme un bienfait important par plusieurs participantes. En entrevue, certaines participantes racontent que le programme a permis de combler des lacunes du curriculum scolaire de leurs écoles en ce qui a trait aux apprentissages liés au féminisme et à l'histoire des femmes. Par exemple, Éléonore (P) souligne l'absence d'auteurs ou de figures féminines dans ses cours d'histoire et de philosophie et le fait que le féminisme n'est « pas beaucoup ou pas du tout » abordé à l'école. Elle parle entre autres de l'histoire du mouvement des suffragettes et de la lutte pour le droit de vote des femmes, qui est aussi soulignée par Kiana (P) comme un apprentissage significatif réalisé à travers *Force des filles*. Ces lacunes du curriculum scolaire décrites par les participantes sont particulièrement marquantes considérant que l'éducation formelle à la citoyenneté dans les écoles québécoises est interreliée à l'apprentissage de l'histoire au deuxième cycle du secondaire depuis plus d'une décennie, au sein du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Comme démontré dans le chapitre précédent, la pédagogie féministe des facilitatrices de *Force des filles, force du monde* favorise le travail d'équipe et la discussion. Conséquemment, en plus d'être un milieu important d'apprentissages, pour plusieurs participantes le programme est l'espace unique où elles peuvent aborder confortablement divers thèmes liés au féminisme avec des pairs. Par exemple, en entrevue Gal (P) raconte que : « avant *Strong Girls*, j'avais pas de lieu où parler de féminisme » et qu'elle apprécie « avoir un espace où on peut jaser de ça [et] confronter nos opinions ». La non-mixité du groupe est perçue comme un atout par plusieurs participantes, car elle favorise la création d'un espace de discussion sécuritaire, bienveillant et solidaire entre filles. Ainsi, Mia (P) explique que « le fait d'avoir juste des filles, c'est pas une question d'exclure les gars, c'est vraiment juste une question de créer une plus grande solidarité féminine [et de permettre] que tout le monde soit à l'aise de parler de n'importe quoi et d'aborder n'importe quel sujet ». Éléonore (P) raconte qu'« avec des femmes, on est beaucoup plus en confiance » et Isabelle (P) dit que d'être seulement entre femmes « je trouve que ça crée un genre de *safe space* ».

Plusieurs participantes expliquent que cet espace non-mixte a facilité la formation de leurs opinions à travers des échanges dans le cadre des activités du programme. Ainsi, Carla (P) explique que « j'ai pu mieux faire mon opinion par rapport à ce que j'entendais, ce que les filles du groupe pensaient, ce qu'on lisait, ce que les femmes engagées disaient » à propos du féminisme, des droits des femmes et des minorités. Dans la même veine, parlant des bénéfices de la participation au groupe, Mia (P) affirme que :

[...] de parler de féminisme avec les autres personnes, ça fait en sorte que tu comprends mieux tes propres opinions et tu peux plus élaborer ta pensée et élaborer ce que toi tu as envie d'exprimer à ce sujet-là. Aussi, ça te fait remettre en question certaines perceptions que tu as du féminisme, de certaines personnes, de la vie en général. Ça fait en sorte aussi

que tu es plus équipée pour avoir ces conversations-là à l'extérieur, pour débattre avec d'autres personnes dans n'importe quelle situation.

Ces commentaires font écho aux observations de Marine et Lewis (2014) sur le développement d'une identité féministe chez de jeunes femmes américaines et anglaises en milieu universitaire. Ces auteures soulignent l'importance d'avoir des discussions et des débats avec les pairs sur des sujets féministes, telle l'égalité de genre. Elles soutiennent que « Le fait d'être en communauté avec d'autres jeunes féministes a fourni aux participantes des opportunités de discuter et d'affiner leurs idées féministes, de s'engager dans un militantisme féministe et de se sentir renforcées dans leur conscience de soi et des autres » (Marine et Lewis, 2014 : 17, traduction libre).

Les facilitatrices et les participantes soulignent donc l'importance de la discussion dans le développement de savoirs et d'une identité féministe pour les participantes. Cependant, pendant la réalisation des grands projets de groupes, soit le projet de photographies *Des femmes et des maux* de 2016-2017 et le documentaire *IntersectionNELLES* de 2017-2018, les demandes du projet limitent les moments qui peuvent être dédiés à des discussions non liées à celui-ci. Conséquemment, il y a une tension manifeste dans les observations, qui est aussi identifiée par les participantes dans certaines entrevues, entre le temps à consacrer à la discussion générale sur le féminisme et le temps à consacrer à la réalisation de projets féministes. Ainsi, Isabelle (P) explique qu'au cours de la réalisation des projets : « on n'a jamais vraiment de temps pour [se dire] "OK, on parle du féminisme" », et qu'elles n'ont conséquemment pas « de discussions préorganisées » sur le sujet. Elle souligne cependant que « puisqu'on est des personnes qui sommes féministes et qui ont des visions différentes du féminisme [les discussions] viennent naturellement dans plusieurs situations, [par exemple] quand on interviewait des femmes, on parlait de quelque chose et [ensuite] la discussion tournait autour de ça ». L'idée de dédier à nouveau des rencontres à des échanges, des discussions et des débats sur le féminisme pour comparer les différentes identités

féministes qui se sont développées au sein du groupe après plusieurs années d'activités du programme a notamment été abordée par plusieurs participantes au cours de la rencontre post-mortem du 6 mai 2018.

Les limites de temps ne sont cependant pas l'unique barrière aux discussions et débats sur le féminisme au sein du groupe. Comme l'indique Manicom (1992), la mise en œuvre d'une pédagogie féministe ne se fait pas sans difficulté. Une de ces difficultés est relative aux rapports de pouvoir qu'on ne réussit pas à démanteler au sein d'un groupe malgré les intentions d'égalisation des facilitatrices, manifestés entre autres par les non-dits des participantes. Par exemple, Isabelle (P) raconte qu'elle a l'impression de « marcher sur des œufs » lorsqu'elle s'adresse aux autres membres de *Force des filles, force du monde* : « comme je suis encore nouvelle en féminisme, j'ai l'impression que des fois ce que je vais dire va être un peu moins bien pris ou que je vais moins bien m'exprimer [que les autres] ». Ce sentiment d'incarner une identité féministe imparfaite n'est pas un phénomène isolé, il a été observé dans d'autres recherches qui ont révélé que les adolescentes ou jeunes femmes vivent communément des moments de doute et d'anxiété par rapport à la performance de leur identité féministe (Keller, 2015; Marine et Lewis, 2014). Dans ce cas, le sentiment d'incarner une identité féministe imparfaite est jumelé à la pression qui peut être causée par le fait d'être dans un environnement explicitement féministe où certaines voix ou postures peuvent être favorisées (Manicom, 1992).

Les exemples de non-dits que donnent les participantes en entrevue sont notamment liés au fait de garder le silence pour éviter le conflit. Par exemple, Carla (P) explique qu'« il y a certaines filles qui ont une personnalité plus forte, alors ça fait que pour des personnes un peu comme moi, qui sont plus réservées, ça fait que j'ai un peu peur de dire mon opinion, parce que j'ai un peu peur qu'elles vont comme me juger ou réagir contre moi ». De son côté, Éléonore (P) parle d'éviter de parler de sa position incertaine sur le port du voile avec le groupe parce que « tout le monde ne

serait pas d'accord avec moi si je disais ça, j'avais eu des débats avec [deux des participantes] en-dehors [des rencontres] et ça [crée] un petit peu [de conflits] ». Le même climat amical et bienveillant qui favorise le développement d'une identité féministe positive est donc parfois une barrière à l'expression de visions divergentes.

Cependant, le fait de naviguer ces tensions et barrières et de pouvoir les identifier de manière critique fait aussi partie de l'expérience citoyenne des participantes. Selon Weller (2007), « l'apprentissage des relations de pouvoir, la négociation et la médiation de conflits, et la participation à la création d'espaces et de relations avec des pairs et [des adultes] » sont tous des éléments de micropolitique qui contribuent à l'apprentissage citoyen des jeunes (p. 89, traduction libre). Le choix que font les participantes de s'exprimer ou pas à certains moments est souvent un choix stratégique, permettant par exemple de faciliter le progrès du groupe dans la réalisation d'un projet collectif en évitant de faire entendre chaque possible opposition.

5.2.2. Le développement d'une perspective féministe de la citoyenneté orientée vers la justice sociale

Lorsque questionnées sur le sujet de leur citoyenneté, les six participantes interviewées considèrent que *Force des filles, force du monde* leur a permis de devenir de meilleures citoyennes. La majorité de ce qu'elles soulignent comme apprentissage ou comme développement positif pour leur citoyenneté est liée à une prise de conscience au sujet d'enjeux sociaux et au développement d'une perspective féministe. Par exemple, Éléonore (P) parle d'avoir des connaissances « sur l'inégalité dans le monde, au Québec et à Montréal » et Isabelle (P) explique que, comme ça a été le cas pour elle, « le fait d'enseigner un peu le féminisme et d'exposer des jeunes à un jeune âge, des filles à un jeune âge à ces enjeux-là, bien ça peut les former à avoir une façon de penser plus ouverte » ce qui en fait de meilleures citoyennes. L'importance d'être bien informée est un thème

récurrent dans leurs réponses et est aussi liée à l'habileté de pouvoir transmettre ses connaissances par la sensibilisation d'autres citoyens et citoyennes à la cause féministe.

Selon Marine et Lewis (2014 : 16, traduction libre), le développement d'une identité féministe chez de jeunes femmes est associé au développement d'une « lunette féministe » (*feminist lens*) à travers laquelle elles peuvent analyser leurs expériences et observations. Plusieurs participantes font référence à ce type de perspective en entrevue. Éléonore (P) explique que son identité féministe : « Ça me permet d'avoir un œil critique sur plein de choses. [Par exemple] des petits trucs [...] qu'on remarque dans les publicités, dans les relations, dans les films » et Kiana (P) déclare que *Force de filles, force du monde* « ça ouvre tellement nos yeux à des trucs qu'on savait pas ». Similairement, Isabelle (P) affirme que « j'ai développé une façon de penser féministe », qui lui permet entre autres d'être « plus alerte » à la présence du sexisme dans son quotidien « dans des petites actions, des commentaires » d'elle-même et des autres et Carla (P) explique que « je suis capable de repérer les injustices en ce qui a trait à l'égalité des genres dans la vie de tous les jours », par exemple « les symboles, les subtilités » sur les réseaux sociaux, dans les textes, dans des rassemblements, dans des discours, d'y repérer « ce qui est problématique ». Cet esprit critique, cette lunette féministe, est un résultat de la participation à *Force des filles, force du monde* qui ressort fortement dans les propos des participantes et des facilitatrices en entrevue. Elle démontre aussi que les participantes ont développé des habiletés de littératie critique (Blum-Ross, 2012).

Comme indiqué dans le chapitre précédent (voir point 4.2), les enseignements privilégiés par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde* s'inscrivent dans une approche pédagogique qui correspond au modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale de Westheimer (2015). La « lunette féministe » qu'ont développée les participantes s'inscrit dans ce modèle et se traduit aussi par une volonté de contribuer à des changements sociaux. Par exemple, en entrevue Mia (P) souligne l'importance pour « un bon citoyen ou une bonne citoyenne [...] de

participer à la vie démocratique, en votant évidemment, mais aussi en s'impliquant dans sa communauté et en essayant de faire changer les choses, en s'impliquant pour les causes qui lui tiennent à cœur » et Carla (P) indique qu'elles et les autres participantes de *Force des filles, force du monde* : « on a le désir de s'impliquer socialement, on veut faire partie d'un monde meilleur et apporter notre touche personnelle pour s'assurer que les prochaines générations vivent dans un monde meilleur ». Conséquemment, en entrevue, Donia (F) décrit les participantes comme « beaucoup plus militantes » qu'à leur entrée dans le programme. Elle parle d'avoir croisé plusieurs participantes à la *Marche des femmes sur Washington* de janvier 2017 à Montréal. Elle dit aussi que dans les mois précédents celle-ci elle avait organisé un petit groupe pour participer à une manifestation « pour dénoncer les violences envers les femmes », à la demande de certaines participantes. Cependant, l'identité féministe des participantes ne se traduit pas en une identité citoyenne militante dans tous les cas. Près de la moitié des participantes questionnées sur le sujet affirment que le seul milieu militant où elles sont actives est *Force des filles, force du monde*.

Pour plusieurs participantes, le passage à l'action à l'extérieur des activités de *Force des filles, force du monde* comprend surtout la prise de parole au quotidien, auprès des proches, des pairs, des enseignants, dans l'objectif de les conscientiser envers la cause féministe. Par exemple, Éléonore (P) raconte qu'elle a sensibilisé un ex-partenaire à cesser ses « blagues sexistes » et qu'elle a confronté son enseignant de philosophie sur l'absence d'auteurs telle Simone de Beauvoir dans son cours. Similairement, Gal (P) explique qu'elle a accès grâce à sa participation à *Force des filles* à « des arguments, des bons arguments [et] des exemples » afin d'intervenir lorsque confrontée à des personnes qui sont opposées au féminisme ou au port du voile et Mia (P) parle de l'importance « quand l'opportunité se présente [...] de faire prendre conscience à certaines personnes de certains enjeux ou de certaines situations que les femmes [ou d'autres] peuvent vivre ». En entrevue, Donia (F) souligne l'habileté à « prendre la parole en public » comme un

développement important qu'elle a observé chez certaines des participantes à travers leur implication dans le programme.

Ce type d'actions quotidiennes à plus petite échelle correspondent à des actes de résistance individuelle ou de féminisme quotidien (*everyday feminism*) (Budgeon, 2001; Kelly, 2015). Dans sa définition de « féminisme quotidien », Kelly (2015) nomme entre autres spécifiquement le fait de « parler aux gens des questions de justice sociale » (p. 88, traduction libre) comme exemple. Le féminisme quotidien peut être une forme de féminisme individualiste conforme aux principes du néolibéralisme qui, comme indiqué dans les chapitres précédents, fait l'objet de nombreuses critiques au sein des études féministes et des *girlhood studies*. Cependant, selon Budgeon (2001), l'individualisme « peut également être une source d'agentivité au niveau micro des pratiques quotidiennes », qu'on peut lier à la micropolitique (p. 18, traduction libre), et la conception de la citoyenneté de Lister (2003, 2007b, 2011) soutient que le développement d'un sens d'agentivité est nécessaire pour agir comme citoyen-ne. Les compétences de littératie critique que les participantes ont acquises à travers le développement et l'utilisation de leur lunette féministe sont aussi liées au développement d'un sens d'agentivité (Blum-Ross, 2012).

Néanmoins, la reconnaissance des pratiques citoyennes réelles des jeunes femmes requiert que les actions féministes quotidiennes décrites par les participantes ne soient pas réduites à leur contribution au développement de leur sens d'agentivité. Plusieurs des participantes interviewées désignent elles-mêmes ces interventions comme des actes citoyens et conséquemment, comme le soutient Weller (2007), il est important de reconnaître les micropolitiques comme une forme d'expression de la citoyenneté chez les jeunes. Étant donné l'âge et la position sociale des participantes, qui sont encore dans la majorité des cas à l'école et dépendantes de leurs parents en matière d'argent et de logement, ce type d'action leur est plus accessible que des actions à grande échelle et leur permet de mobiliser leur identité féministe au quotidien dans l'objectif de contribuer

à des changements sociaux (Budgeon, 2001; Weller, 2007). Ainsi, leurs actes féministes au quotidien ne sont pas effectués sur une base individualiste, ils sont liés à la lutte féministe collective qui est au centre de l'identité féministe qu'elles développent dans le cadre du programme *Force des filles, force du monde*.

Simultanément à leur engagement dans des actes féministes au quotidien, les participantes sont engagées volontairement dans le programme *Force des filles, force du monde*, où elles travaillent collectivement sur des projets féministes, dont le documentaire *Intersectionnelles*. Le fait qu'elles choisissent de participer au programme démontre en soi un engagement envers l'action féministe collective, qui se poursuit ensuite dans leur quotidien.

5.3. L'expérience citoyenne des participantes au cours d'une production médiatique

« Tu rencontres des personnes super inspirantes qui ont eu un impact dans la société, qui t'inspirent à faire de même. Tu développes des compétences plus techniques aussi, de l'audiovisuel, de gestion de temps, de gestion de projet parce que ça prend beaucoup d'organisation de A à Z, de communication aussi, comment tu communique les questions, c'est quoi l'information que tu cherches, c'est quoi le but. Il faut penser à beaucoup beaucoup de choses, et [tu obtiens] un projet concret final, que tu peux partager à n'importe qui, à la communauté, qui se retrouve sur Internet, où n'importe qui peut le voir, c'est facile d'accès, c'est gratuit [et] ça a une grande portée, si c'est bien partagé. [...] Alors ça c'est cool à voir, de se dire : Wow! On a fait ça et on a fait ça en équipe surtout, c'est quand même un bel accomplissement. »

– Carla (P), en entrevue, lorsque questionnée sur les bienfaits de la réalisation d'un documentaire.

Comme indiqué dans le chapitre précédent (voir point 4.3), la sélection d'un documentaire comme projet de l'année 2017-2018 est faite par les facilitatrices et les participantes en fin d'été 2017. Les facilitatrices laissent alors aux participantes le choix de poursuivre leur implication à une nouvelle année d'activité du programme. Des 18 participantes qui sont nommées comme ayant contribué au projet de photographie *Des femmes et des mots*, 12 décident de participer

à *IntersectionnELLES*. À celles-ci se joignent deux participantes déjà intégrées au groupe, mais n'ayant pas contribué au projet de photographie et une participante ayant nouvellement joint le programme, pour un total de 15 participantes.

Les participantes décident aussi de la forme et de l'intensité de leur engagement, en fonction de leur intérêt et de leurs disponibilités. Près de la moitié des participantes joignent le projet une fois les tournages entamés, se tenant informées du progrès du projet à travers les publications fréquentes des facilitatrices et des participantes sur le groupe Facebook. Il y a en moyenne six participantes présentes par réunion : de six à huit participantes aux rencontres, de quatre à sept participantes aux tournages et douze participantes à l'événement du 8 mars (voir Annexe I pour un tableau des présences). Les rôles liés à la production du documentaire, tels la réalisation, la prise de son, la caméra, la pose de question et le montage, ne sont pas assignés et sont souvent partagés. Conséquemment, la majorité des participantes occupent plusieurs rôles au cours du processus.

Le projet de documentaire *IntersectionnELLES* s'inscrit dans la poursuite des apprentissages et des expériences entamées par les participantes au cours des années précédentes d'activité du programme *Force des filles, force du monde*. Dans cette section, certaines des particularités de ce projet sont analysées.

5.3.1. Une production médiatique jeunesse atypique

Les productions médiatiques de jeunes analysées dans la littérature, dont les productions d'adolescentes et de jeunes femmes, sont souvent décrites comme des moyens pour des jeunes de faire le récit de leurs expériences et de leurs identités, dans un contexte où les jeunes sont généralement considérés comme des consommateurs-trices plutôt que des producteurs-trices de médias (voir entre autres Halverson, 2010; Kearney, 2006; Ngo et al., 2017). Les initiatives qui utilisent la production médiatique comme méthode d'intervention auprès des jeunes ont fréquemment comme objectif le développement identitaire et l'empowerment des jeunes à travers

la facilitation de leur autoreprésentation (Halverson, 2010; Kearney, 2003, 2006; Tilleczek et Loebach, 2015). Le documentaire *IntersectionnELLES*, puisqu'il met en vedette des femmes externes au programme *Force des filles, force du monde*, se distingue donc de ces tendances. Comme souligné dans le chapitre 4, *Force des filles* n'est pas un programme de création médiatique. C'est un programme jeunesse féministe où le type d'activités et de projets est déterminé conjointement avec les participantes en fonction de leurs intérêts. Conséquemment, les outils disponibles, les apprentissages développés et l'expérience acquise par les participantes ne sont pas entièrement conformes aux principes dominants dans la littérature sur les productions médiatiques de jeunes.

Les productions médiatiques de jeunes encadrés par des adultes, y compris dans le cadre de recherches-actions, impliquent généralement la fourniture du matériel nécessaire pour la production du film, incluant caméra, microphone, logiciel de montage et comprennent aussi l'implication de réalisateurs adultes qui offrent une formation technique (Blum-Ross, 2012; Halverson, 2010; Kearney, 2006; Tilleczek et Loebach, 2015). Dans le cas de *Force des filles, force du monde*, le seul budget fourni pour la production du documentaire est pour la location du micro. Autrement, les facilitatrices et les participantes doivent trouver une manière de se procurer tout le reste. Ceci donne au projet certains points communs avec les productions indépendantes de jeunes, puisqu'on ne leur fournit pas tous les outils pour créer le film. Ainsi, même si le documentaire *IntersectionnELLES* est réalisé au sein d'une organisation, sa production dépend grandement des capacités d'innovation, d'adaptation et d'ingénuité des participantes. De plus, comme indiqué dans le chapitre précédent, les facilitatrices ne sont pas en mesure d'offrir une formation technique aux participantes, qui doivent donc dépendre de l'expertise déjà acquise par certaines d'entre elles dans d'autres contextes.

Le documentaire *IntersectionnELLES* se distingue aussi des productions jeunesse typiques par son sujet et ses objectifs. Comme montré dans le chapitre précédent (voir point 4.2.3), les activités et les projets privilégiés par les facilitatrices du programme cherchent généralement à permettre l'apprentissage par la discussion et l'échange. Dans plusieurs cas, dont les multiples conférences organisées par les facilitatrices et le projet de photographie *Des femmes et des maux mots*, ce processus se fait en interaction avec des femmes, généralement féministes, qui partagent avec les participantes leurs expériences personnelles et professionnelles. Le documentaire *IntersectionnELLES* est développé par les facilitatrices et les participantes dans la poursuite de cet objectif. Décrivant le choix collectif du projet, Carla (P) explique :

On a parlé en groupe de ce qu'on voulait faire et on s'est dit... Ah! [on a fait] un *open mic*, on a fait l'exposition photos, la prochaine étape, ça serait cool de faire un projet vidéo, un projet documentaire, qui essentiellement a toujours eu les mêmes buts qu'on se donnait, qui étaient d'aller chercher l'opinion des femmes engagées dans la communauté et faire valoir, faire montrer ce que ces femmes-là font dans la communauté [...] Et juste de partager entre femmes qu'est-ce qu'on a à dire, faire avancer la cause.

Le choix de centrer le documentaire sur les actions, les positions et les expériences de femmes externes au groupe est donc fait en collaboration entre les participantes et les facilitatrices. Au cours de la réalisation du projet, aucun moment où les participantes auraient demandé que leurs opinions ou leurs expériences personnelles soient aussi incluses directement dans le documentaire n'a été observé.

Pour Isabelle (P), « les deux aspects les plus importants » du projet de documentaire sont « éduquer les filles et donner la parole aux femmes ». Cette vision fait écho à la manière dont les facilitatrices encadrent le projet, mettant de l'avant l'interaction avec ces femmes comme moyen de poursuivre les apprentissages des participantes et le développement de leur identité féministe.

En entrevue, plusieurs participantes soulignent donc l'interaction avec les femmes interviewées comme l'élément saillant de leur expérience, et certaines la lient avec l'importance de la discussion au cours des activités de *Force des filles, force du monde*. Par exemple, Isabelle (P) explique que participer aux entrevues et rencontrer les femmes interviewées :

Je trouve que c'est non seulement une des meilleures façons d'apprendre, mais c'est aussi une meilleure façon de vraiment comprendre leur situation et de faire un projet. Parce que si tu fais un projet sans être sur le terrain [...] tu es beaucoup moins connectée avec ce qui se passe [...]. Je trouve que c'est aussi le *fun* d'avoir la personne devant toi, ça fait tellement partie de l'expérience, c'est crucial et c'est tellement important pour moi.

Pour Gal (P), l'interaction avec les femmes interviewées est aussi une opportunité d'apprendre à prendre parole face à la critique :

[...] je pense que de rencontrer des femmes inspirantes ça nous permet de voir comme elles [font face aux] opinions négatives face à des sujets féministes. Et de s'inspirer de ces réponses-là pour, quand on est confrontées à des situations [similaires], utiliser nous-mêmes ce qu'on a appris d'elles pour faire face à ça.

L'interaction avec les femmes au cours des entrevues est donc une source d'apprentissage que certaines participantes lient à leur identité et à leur lunette féministe. Ainsi, tel que c'est le cas dans l'étude de Marine et Lewis (2014), « Rencontrer, s'engager et apprendre d'autres étaient des éléments importants du développement d'une identité féministe pour ces jeunes femmes. Ils fournissaient des opportunités de tester des idées et des compréhensions, et de les appliquer à leurs mondes » (p. 17, traduction libre). Par exemple, suite à la participation aux entrevues, Carla (P) déclare que : « on se rend compte que finalement c'est pas toutes les femmes qui ont la même définition du féminisme que nous, c'est pas toutes les femmes qui se disent féministes non plus ». Comme prévu par les facilitatrices (voir point 4.3.1), plutôt qu'une opportunité

d'autoreprésentation, la réalisation du documentaire est donc une opportunité pour les participantes de développer davantage leur identité, leurs savoirs et leur perspective féministes en les mettant en œuvre et en les confrontant à diverses réalités.

Au cours des tournages, les femmes interviewées pour le documentaire parlent entre autres de racisme, d'immigration, de sexisme, de féminisme, de santé mentale, d'enjeux de représentation, de politique municipale, de congés de maternité, d'intimidation, de préjugés, de couverture médiatique et de modèles féminins. Étant donné le sujet du documentaire et le choix des interviewées, les rapports sociaux d'ethnicité et de « race » sont un sujet prédominant au sein de leurs récits. Par exemple, deux des interviewées abordent leur expérience du port du voile au Québec, adressant aussi l'impact du dépôt du projet de Charte des valeurs québécoises de 2013 sur leur vie personnelle et professionnelle. Plusieurs partagent leurs expériences en tant que femmes racisées dans des milieux professionnels majoritairement blancs et masculins. Certaines parlent aussi de l'importance du mouvement féministe et du militantisme dans leur vie et dans la société.

Les entrevues permettent donc aux participantes de se pencher sur les expériences concrètes diverses de femmes, qui, comme les leurs, ne correspondent pas au modèle hégémonique du citoyen mâle, blanc, etc. Pour Kiana (P), qui est racisée, le choix de faire un documentaire exclusivement sur des femmes issues de minorités ethniques et culturelles est très important :

Les femmes qu'on avait choisies pour les années précédentes c'était plus des femmes blanches. Elles avaient toutes un parcours différent, ou un type de minorité, mais c'était pas autant que le documentaire. [...] Je me sentais beaucoup plus à l'aise avec la diversité [dans le documentaire].

Pour d'autres participantes, les entrevues sont une occasion d'écouter des femmes avec une expérience de vie très différente de la leur. Par exemple, Éléonore (P) souligne que ce qui a été le plus important pour elle au cours du projet du documentaire est :

[...] de voir des femmes de différents milieux, comme Elsy qui racontait son expérience de port du voile et Mindy qui parlait beaucoup de son expérience dans le milieu juif et de comment ça influençait sa vie politique. Je trouvais ça intéressant, parce que c'est pas des gens à qui on parle dans la vie [quotidienne].

Pour Isabelle (P), le résultat de ces interactions est que : « J'ai l'impression d'avoir appris à mieux communiquer, dans le sens qu'on était confrontées à plusieurs histoires, plusieurs personnes, plusieurs *backgrounds* et le fait d'être à répétition confrontée à ce genre de situations là, ça m'a appris à avoir un peu plus d'entregent ». Les entrevues demandent entre autres aux participantes de faire preuve de capacités d'écoute, de respect et de tact. Elles permettent aussi aux participantes d'approfondir la dimension intersectionnelle des savoirs féministes qu'elles ont développés dans le cadre du programme en assistant à des discours qui illustrent les effets de l'intersection de différentes formes de minorisation sur l'expérience de femmes.

Le projet de documentaire *IntersectionnELLES* est une production jeunesse atypique et l'approche des facilitatrices pendant sa mise en œuvre défavorise les apprentissages techniques. Malgré cette situation particulière, les participantes ont tout de même eu une expérience de préparation, de réalisation et de montage d'un film documentaire et ont retiré des apprentissages de celle-ci allant au-delà de l'approfondissement de leurs savoirs et de leur identité féministe. Selon Blum-Ross (2012), « De nombreuses preuves suggèrent qu'apprendre à réaliser leurs propres productions peut permettre aux jeunes de négocier le processus de jugements et de sélections critiques » (p. 5, traduction libre). Au cours de la réalisation du documentaire, les participantes doivent entre autres travailler sur la gestion du temps, faire preuve d'initiative et de capacités d'improvisations et travailler collectivement sur la production d'un message cohérent (voir point 5.3.2). Aussi, plusieurs participantes interagissent avec une caméra, un microphone ou

un logiciel de montage a cours du projet, développant ainsi leurs compétences techniques. Selon Kearney (2003) :

L'engagement actif des filles avec des outils et des pratiques traditionnellement dominés par des hommes adultes est, à tout le moins, l'une des petites étapes qu'elles peuvent franchir pour devenir à l'aise avec la technologie, s'engager activement avec la culture, affirmer leurs perspectives d'une nouvelle manière et se sentir plus à l'aise, confiantes et fières de leurs réalisations. (p. 26, traduction libre).

Notamment, en entrevue Carla (P) dit que son intérêt à s'embarquer dans un programme scolaire de cinéma s'est : « développé encore plus pendant que je faisais le projet, parce que je réalisais que j'aimais ça faire du montage, que j'aimais ça aller interviewer du monde et tout ce qui est technique ». Le fait d'occuper des rôles actifs dans la production de médias va aussi à l'encontre du modèle passif de la citoyenneté néolibérale qui positionne uniquement les jeunes, particulièrement les filles et les jeunes femmes, comme des consommateurs-trices (Harris, 2004; Kearney, 2006; Keller, 2012).

5.3.2. Une expérience collective non-mixte de réalisation d'un documentaire

Comme indiqué dans le point 5.2.2., à l'extérieur des activités du programme *Force des filles, force du monde* les participantes sont peu souvent engagées dans des actes militants collectifs et agissent surtout sur un plan individuel au quotidien, sous la forme de micropolitiques. Au sein des activités du programme cependant, les efforts collectifs sont privilégiés avant tout. Par leur participation au programme, les participantes sont donc engagées dans des projets féministes collectifs, dont le documentaire *Intersectionnelles*. Au cours de ce projet, elles doivent collaborer avec d'autres jeunes féministes afin de construire un message qui représente le groupe et dont l'intention est de contribuer à la cause féministe. Ainsi, la production du documentaire

IntersectionnELLES, comme le projet de photographie *Des femmes et des ~~maux~~ mots*, est un projet qui nécessite le développement et l'application d'aptitudes de travail d'équipe.

Tout au long du projet, les participantes doivent entre autres mobiliser des compétences de co-construction, d'écoute, de négociation, d'adaptation et de résolution de conflits. La réalisation d'un film avec un grand nombre de contributrices est une tâche complexe qui demande l'élaboration de stratégies permettant la production de groupe. Les participantes doivent ensemble, avec l'encadrement des facilitatrices, choisir les femmes à interviewer, préparer une grille d'entrevue, tourner les entrevues, faire le montage du film et organiser l'événement du 8 mars. Elles partagent un engagement envers une cause commune, soit la lutte féministe pour la justice et le changement social, mais elles doivent tout de même travailler avec des connaissances, des compétences et des opinions diverses au sein du groupe.

Le montage est une tâche particulièrement complexe à réaliser en groupe. Le travail de sélection, de coupure et d'organisation des segments vidéo dans un logiciel de montage se fait difficilement à plusieurs puisqu'elles doivent travailler à partir d'un seul ordinateur. Plusieurs stratégies sont conséquemment élaborées par les participantes et les facilitatrices pour permettre la collaboration. Trois rencontres sont consacrées en partie au travail de sélection et de montage des segments, soit le 25 janvier, le 6 février et le 5 mars 2018. Le montage même est effectué à un Cégep fréquenté par deux des participantes, puisqu'elles y ont accès gratuitement à une salle informatique où tous les ordinateurs sont munis d'un logiciel de montage.

Le 25 janvier 2018, à la suggestion d'une des participantes, les 8 participantes présentes se répartissent les 6 entrevues déjà réalisées afin de commencer la sélection des segments à conserver. Cependant, cette formule ne permet pas à toutes les participantes de visionner le contenu des entrevues à leur guise : il n'y a pas assez de temps au sein de la rencontre pour visionner plus d'une entrevue et certaines participantes sont absentes de la rencontre. Pour remédier à ce problème, il

est déterminé, à partir d'une discussion de groupe, que le contenu audio de toutes les entrevues sera mis sur un Google Drive accessible par toutes les participantes, le contenu vidéo étant trop lourd pour être téléchargé en ligne. Un document Google Docs collectif est ensuite créé par une des participantes pour que toutes les participantes puissent indiquer les segments d'entrevue qu'elles trouvent importants. Les participantes qui effectuent le montage utilisent le document Google Docs pour faire la sélection des segments à inclure dans le documentaire.

Parlant du montage en entrevue, Isabelle (P) explique qu'il a été « un travail d'équipe par correspondance ». Le montage est en grande majorité effectué hors des rencontres de groupe. La tâche n'est pas assignée, les participantes déterminent si elles veulent y participer et quand consacrer du temps à celui-ci. Une conversation Messenger incluant 7 participantes qui ont de l'expérience en production audiovisuelle ou qui sont intéressées à contribuer au montage est créée par une des facilitatrices le 13 février 2018. Les participantes utilisent la conversation pour partager leur progrès, discuter de certains choix à faire et déterminer qui peut venir contribuer au montage et quand. Le processus demande donc beaucoup de sens de l'initiative, d'adaptation et de dévouement de la part des participantes qui y contribuent. Le 5 mars 2018, trois jours avant l'événement de projection du documentaire, le groupe se réunit pour une dernière rencontre pour que les participantes puissent commenter le résultat du montage et déterminer collectivement les derniers changements à effectuer. Tout ce processus demande donc aux participantes de développer et d'utiliser diverses compétences permettant de travailler collectivement, des compétences qui pourraient par la suite être appliquées à d'autres contextes.

La production du documentaire *IntersectionnELLES* est aussi une expérience collective non-mixte. Au cours du projet de photographie de 2016-2017, un photographe professionnel est la source principale de transmission de connaissances techniques. Au contraire, au cours du projet de documentaire, les ressources d'expertise technique sont les participantes qui ont une formation

scolaire à la production audiovisuelle ou d'autres expériences pertinentes dans le domaine, soit plus du tiers des 15 participantes. Ceci représente une transition de pouvoir lié à l'expertise non seulement sur le point du genre, mais aussi de l'âge, passant d'une expertise masculine, adulte et externe au groupe à l'expertise des participantes. Selon Kearney (2006),

Étant donné que les filles sont à la fois jeunes et de genre féminin, et ont donc un statut au moins doublement défavorable dans le monde de la production médiatique, leur éducation aux et leur utilisation de technologies médiatiques [...] sont potentiellement plus libératrices qu'elles ne le sont pour les garçons ou pour les femmes. (p. 125, traduction libre)

Les participantes se partagent les différents rôles au cours de la réalisation du documentaire et plusieurs participantes qui ont des compétences en création médiatique sont ouvertes à ce que les autres apprennent à occuper les rôles plus techniques. Il y a donc une transmission de connaissance entre certaines participantes qui privilégient ainsi, comme les facilitatrices, l'expérience de leurs pairs au cours de la réalisation du documentaire plutôt que la qualité professionnelle du résultat final. Les efforts de nombreuses participantes pour assurer que, tout au long du projet, le plus grand nombre de participantes possible peuvent contribuer aux différentes étapes de la réalisation du documentaire afin que le projet reflète les intentions et les efforts du groupe démontrent leur engagement dans ce processus collectif féministe.

De plus, comme c'est le cas pour toutes les activités de *Force des filles, force du monde*, la non-mixité de genre dans le programme a un impact sur la réalisation du projet de documentaire pour plusieurs participantes. En entrevue, plusieurs participantes ont du mal à exprimer comment elles se sentiraient d'inclure des garçons dans la production, ne voulant pas être discriminatoire ou essentialiste dans leur pensée ou propos. Par exemple, Mia (P) explique que : « je ne sais pas si ça aurait nui ou bénéficié au projet d'inclure aussi des gars, mais je pense que ça aurait rendu le projet

différent, ça n'aurait pas été la même chose ». Pour Isabelle (P), l'enjeu principal est lié aux entrevues :

Si on avait inclus des gars, des hommes dans les entrevues ou dans le processus du documentaire, j'ai l'impression qu'ils auraient un peu moins compris la situation. [...] Ils n'auraient pas eu la perspective féminine des problèmes, des situations dont les femmes nous ont parlé [...] et j'ai l'impression que ça aurait pu interférer dans le projet.

Pour plusieurs participantes, l'absence d'adolescents ou de jeunes hommes dans l'équipe de réalisation est ainsi perçue comme facilitant la production d'un documentaire concernant exclusivement l'expérience des femmes et comme permettant une sensibilité chez les participantes face aux récits des interviewées. Ce sentiment est aussi lié aux activités du programme comme moteur de formation de solidarités féminines, au sein du groupe ainsi qu'avec les femmes impliquées dans les différents projets. La question de solidarité féminine est d'ailleurs un des thèmes abordés au cours des entrevues. Une des interviewées, qui travaillait comme facilitatrice avec *Force des filles, force du monde* jusqu'en 2017, a souligné aux participantes l'importance du mouvement féministe et de développer un réseau de femmes féministes engagées afin de travailler ensemble, déclarant aussi dans son entrevue que :

Ce qui me rend fière d'être femme c'est la possibilité de faire partie d'un mouvement, la possibilité de développer des relations de solidarité avec d'autres femmes, la possibilité d'avoir des amitiés qui sont fondées sur des enjeux communs, sur des défis communs. (Y des femmes de Montréal, 2018)

Comme les autres projets poursuivis dans le cadre de *Force des filles, force du monde*, la réalisation du documentaire correspond à cette vision. *Intersectionnelles* est un projet collectif qui réunit un groupe de jeunes citoyennes féministes en quête d'un objectif commun de contribution à un changement social. Ainsi, malgré le fait qu'un grand nombre de participantes ne sont pas, au

moment de la production de données, impliquées activement dans des projets citoyens collectifs en dehors des activités de *Force des filles, force du monde*, le programme démontre leur intérêt à participer à ce type d'initiatives. Il leur permet aussi de développer et de mettre en œuvre des compétences citoyennes qu'elles pourraient appliquer dans d'autres contextes collectifs dans le futur, conformément au modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004).

Conclusion

Ce chapitre a analysé l'expérience citoyenne des participantes du programme *Force des filles, force du monde* au cours d'un projet de production audiovisuelle. Il a montré que celle-ci est indissociable des apprentissages et de l'identité féministe que le programme leur a permis de développer, notamment à partir de discussions et d'autres échanges avec les autres participantes, les facilitatrices, ainsi que des femmes externes au programme, dans un contexte bienveillant et positif. Cette identité féministe s'inscrit dans une citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015). Les participantes identifient ainsi le programme comme une source importante d'apprentissages leur permettant d'identifier et comprendre des problèmes de société et d'agir sur ceux-ci, principalement, mais pas exclusivement, par des actions à petite échelle, qu'on pourrait qualifier de micropolitiques (Budgeon, 2001; Weller, 2007). Le programme leur permet aussi de développer des compétences liées aux efforts collectifs, tel au cours de la réalisation du documentaire *Intersectionnelles*.

Discussion et conclusion

Cette thèse cherchait à répondre à trois questions. La question principale de recherche était : « Comment les participantes du programme jeunesse féministe non-mixte *Force des filles, force du monde* expérimentent-elles leur citoyenneté et son apprentissage au cours d'un projet de production audiovisuelle? ». Les questions secondaires étaient « Comment l'approche féministe intersectionnelle du programme se reflète-t-elle, concrètement, dans ses orientations et la réalisation de ses activités? » et « Comment l'approche féministe inscrite dans ce programme est-elle mise en œuvre par les facilitatrices de *Force des filles, force du monde*, et comment cette orientation affecte-t-elle la manière dont celles-ci conçoivent leur rôle auprès des jeunes participantes? ».

Afin de répondre à ces questions, j'ai divisé mon analyse en deux chapitres, qui abordaient chacun des questions différentes. Le premier chapitre d'analyse a montré que l'approche des facilitatrices du programme combine des éléments de la pédagogie féministe et d'une approche centrée sur les jeunes (Augsberger et al., 2018), amenant les participantes à développer des savoirs féministes et une identité féministe positive qui leur est propre. Plutôt qu'adopter un modèle rigide qui place les pédagogues et les apprenant-e-s dans une hiérarchisation traditionnelle, cette approche favorise la solidarité, la collaboration, la discussion, la reconnaissance de l'expertise des participantes et la transmission mutuelle de savoirs. L'approche des facilitatrices s'inscrit dans un modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015), la poursuite de la justice et du changement social étant un objectif central de la pédagogie et de la lutte féministe. Le premier chapitre d'analyse a aussi situé le programme *Force des filles, force du monde* dans le cadre plus large des programmes d'empowerment et de leadership visant les filles et les jeunes femmes et de la critique de ces programmes provenant des *girlhood studies*. Il a montré que le type

d'empowerment promu par les facilitatrices est lié à l'appartenance à un collectif féministe solidaire et qu'il se distingue de l'empowerment économique individuel sur lequel met l'accent le modèle néolibéral de la citoyenneté.

Dans le deuxième chapitre d'analyse, j'ai montré que l'expérience et les apprentissages citoyens des participantes au cours du programme sont indissociables de l'identité et de la « lunette féministe » (Marine et Lewis, 2014) qu'elles y ont développées. J'y souligne le rôle important de la discussion et de la collaboration dans le développement de leur citoyenneté féministe, qui, conformément à l'approche des facilitatrices, s'inscrit dans un modèle de citoyenneté orienté vers la justice sociale plutôt que dans un modèle de citoyenneté personnellement responsable ou de citoyenneté participative (Westheimer, 2015). Les participantes s'engagent dans des projets collectifs surtout dans le cadre du programme, et à l'extérieur de celui-ci elles passent plus souvent à l'action au quotidien, sous la forme de micropolitiques (Budgeon, 2001; Kelly, 2015). Je souligne qu'il est important de reconnaître ces interventions non seulement comme des sources potentielles de développement d'un sens d'agentivité (Lister, 2003), mais aussi comme des actes citoyens, dans des contextes qui sont plus facilement accessibles aux participantes (Budgeon, 2001; Weller, 2007).

Les deux chapitres d'analyse ont aussi exploré l'approche des facilitatrices et les apprentissages et les expériences des participantes au cours du cas précis du projet de réalisation du documentaire *Intersectionnelles*. Les facilitatrices ont orienté le projet comme une nouvelle étape dans le développement de l'identité féministe des participantes, qui s'est poursuivi à travers l'expérience d'interviewer des femmes avec des postures et des récits de vie divers, et l'expérience de composer une œuvre médiatique féministe cohérente à partir de ceux-ci. Les participantes ont réalisé une production jeunesse atypique qui met de l'avant le résultat d'un travail collectif au cours duquel elles ont aussi pu développer et appliquer des compétences nécessaires au travail d'équipe.

Dans cette conclusion, je mets plus clairement en lien les deux chapitres d'analyse, démontrant les dimensions interreliées de l'approche des facilitatrices et les apprentissages et l'expérience des participantes. Je montre que le programme *Force des filles, force du monde* se distingue des programmes visant la citoyenneté personnellement responsable et des programmes d'empowerment et de leadership pour les filles et les jeunes femmes qui s'inscrivent dans une posture néolibérale. Je situe le programme dans le contexte québécois où l'éducation à la citoyenneté formelle prend surtout place à l'école, principalement dans le cours de deuxième cycle du secondaire *Histoire et éducation à la citoyenneté*. J'identifie aussi certaines limites de cette recherche, ainsi que des pistes de recherche intéressantes qu'il n'a pas été possible de poursuivre au sein de cette thèse.

Les expériences et les apprentissages citoyens qui résultent de l'approche du programme

De nombreux écrits issus des domaines des études sur la jeunesse (*youth studies*) et des *girlhood studies* soulignent l'importance de reconnaître les capacités et les accomplissements des jeunes, dans des contextes indépendants de l'influence et du contrôle d'adultes. Par exemple, certain-e-s auteur-e-s ont analysé les réalisations indépendantes des jeunes en ligne (Caron, et al., 2016) ou les organisations activistes formées et menées par des jeunes (Taft, 2011). De nombreux écrits dénoncent aussi l'influence négative d'initiatives et de programmes qui ne traitent pas les jeunes avec respect, qui les incluent seulement de manière superficielle et qui instrumentalisent des concepts liés à la jeunesse tel le « *girl power* » à des fins de profit ou de gouvernementalité (Harris, 2003; Keller, 2015; Lister, 2007b; O'Connor, 2013; Taft, 2014). Entre ces deux extrêmes se trouve cependant une zone où les intérêts et les besoins des jeunes et les intentions des adultes s'accordent. De nombreux écrits soulignent l'impact positif majeur que peut avoir l'interaction avec des adultes

pour des jeunes, entre autres dans le cadre de programmes jeunesse, lorsque celle-ci prend en compte le bien-être des jeunes, leurs intérêts et leurs contributions (Broadbent et Papadopoulos, 2010; Denner et al., 2005; Muno, 2014; Nenga et Taft, 2013). Certain-e-s jeunes se lancent indépendamment dans des projets et s'engagent dans diverses formes de militantisme ou autres actions citoyennes avec des pairs, et de nombreuses filles et jeunes femmes développent leur identité féministe sans l'intervention de mentors adultes. Il faut cependant reconnaître que ces situations ne s'étendent pas à tous les jeunes et que l'encadrement dans tout processus de développement et d'apprentissage, et ce, à tout moment de la vie, peut être positif et fructueux.

Les participantes de *Force des filles, force du monde* se situent dans un contexte qui les expose à des modèles dominants de citoyenneté qui les excluent encore et à une structure sociale qui les traite différemment en raison de leur genre, de leur âge, ainsi que d'autres facteurs tel leur « race ». Les messages néolibéraux de « *girl power* » placent dans l'estime et la confiance en soi la prise de pouvoir complète des filles et des jeunes femmes et nient l'existence de barrières structurelles (Harris, 2003; Pomerantz et al., 2013). Dans ce cadre, plusieurs filles et jeunes femmes sont dans une position ambiguë face au féminisme, puisque les exemples d'inégalité qu'elles croisent dans leur monde quotidien sont contredits par des discours sur l'atteinte de la pleine égalité (Budgeon, 2001; Maillé, 2000). L'engagement des participantes de *Force des filles, force du monde* dans ce programme leur permet de faire une rupture avec ces discours, et de se munir d'outils permettant de les contextualiser et de les confronter. En effet, plusieurs des participantes du programme affirment que le développement identitaire et les apprentissages féministes réalisés au cours du programme ont eu un impact notable dans leur vie. Leur identité et leur « lunette féministe » (Marine et Lewis, 2014) leur permettent de se développer en tant que citoyennes qui sont conscientes des oppressions structurelles qui affectent leur existence et celle des autres. Ceci est une étape marquante pour elles. À l'aide des compétences et des connaissances acquises au

cours du programme, elles peuvent reconnaître certaines barrières structurelles et se positionner comme des agentes face à celles-ci, plutôt que des victimes de leur contexte.

L'approche pédagogique féministe adoptée par les facilitatrices du programme est centrale à ce développement. Elle permet aux participantes de remettre en question leur rapport au féminisme dans un cadre collectif et solidaire. Cette approche collaborative facilite chez les participantes le développement d'une identité féministe qui leur est propre à partir des savoirs qu'elles obtiennent au cours de leurs discussions et de leurs autres échanges avec les facilitatrices, les autres participantes et les multiples femmes qui sont invitées à interagir avec elles au cours des activités et des projets du programme, dont le documentaire *Intersectionnelles*. Les facilitatrices reconnaissent ainsi la nature flexible du féminisme et l'existence de plusieurs féminismes, comme l'indiquent les citations des participantes incluses dans l'analyse. Leur approche mobilise un féminisme intersectionnel, qui est donc inclusif des multiples luttes qui sont interreliées à la lutte féministe, plutôt que d'être exclusivement ancré sur le genre. Le féminisme intersectionnel est souvent privilégié par les jeunes femmes (Keller, 2015), et permet au contenu du programme d'être plus inclusif des divers enjeux qui peuvent concerner les participantes, dont un grand nombre sont racisées ou immigrantes de première ou de deuxième génération.

La centralité du féminisme dans l'approche des facilitatrices et dans les apprentissages et les expériences des participantes cadre *Force des filles, force du monde* dans un modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer, 2015). Le modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale se distingue des autres modèles d'éducation à la citoyenneté parce qu'il remet en question les structures existantes, identifie des sources d'injustice, et tente de les confronter (Blum-Ross, 2012; Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). Il se situe donc en opposition au modèle néolibéral de la citoyenneté. Conformément au modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale, l'objectif des facilitatrices de *Force des filles, force du monde* n'est

pas d'instruire les participantes sur le fonctionnement du système politique et électoral, leurs responsabilités citoyennes ou le respect de l'autorité. Ce type d'apprentissage est généralement privilégié dans les programmes scolaires. Le programme *Force des filles, force du monde* vient plutôt combler certaines lacunes des apprentissages réalisés dans le cadre scolaire, qui selon les experts négligent souvent les questions d'égalité de genre et de féminisme, ainsi que les sujets controversés en général (Fournier-Sylvester, 2014; Brunet 2017), un fait confirmé par certaines participantes en entrevue.

Les apprentissages qu'ont développés les participantes au cours de leur participation au programme *Force des filles, force du monde* correspondent à l'une des caractéristiques centrales du modèle de la citoyenneté orientée vers la justice sociale, soit le fait d'être capable d'identifier et de comprendre des problèmes sociaux divers qui sont la source d'injustices (Westheimer, 2015; Westheimer et Kahne, 2004). La lunette féministe développée par les participantes est au cœur de cette compétence (Marine et Lewis, 2014). Elle leur permet entre autres, au quotidien, d'intervenir lorsqu'elles sont confrontées à des formes d'injustice en prenant parole et en partageant leurs savoirs et leurs postures féministes avec d'autres. Ce type de résistance individuelle, une forme de micropolitique, est critiquée dans la littérature lorsqu'elle reflète un féminisme quotidien (*everyday feminism*) ancrée dans l'individualisme (Budgeon, 2001; Kelly, 2015). Dans le cas des participantes de *Force des filles*, cependant, leurs actions quotidiennes s'inscrivent dans une lutte féministe plus large, qui est collective et qui vise le changement social. Elles sont intégrales à l'exercice de leur citoyenneté, et non seulement à son apprentissage.

Les participantes contribuent aussi à des efforts collectifs à plus grande échelle dans le cadre du programme *Force des filles, force du monde*. Au cours de la production du documentaire *IntersectionnELLES*, les participantes développent leur capacité à travailler avec d'autres envers une cause commune tout en négociant diverses postures féministes et non féministes. L'identité

féministe que les participantes ont développée à l'aide du programme est une identité qu'elles partagent publiquement, qui est appuyée par des savoirs féministes approfondis et qui est en quête de l'atteinte d'égalité et de justice, qui sont toutes des caractéristiques qui sont associées à une hausse d'intérêt envers le militantisme chez les jeunes femmes (Kelly, 2015). Il n'est toutefois pas dans la portée de cette thèse de déterminer les formes d'engagement citoyen que les participantes vont privilégier à long terme.

Force des filles, force du monde est aussi un programme d'engagement entièrement volontaire. Ses activités sont de nature sporadique en raison de restrictions budgétaires ainsi que la prise en compte des disponibilités des participantes par les facilitatrices. Conséquemment, les participantes ont consacré aux activités du programme seulement une fraction du temps qu'elles ont consacré à d'autres contextes pédagogiques, particulièrement l'école. Malgré ceci, plusieurs participantes affirment que l'impact du programme sur leur développement a été majeur. *Force des filles, force du monde* a permis à plusieurs de ses participantes de développer des savoirs et une identité qui étaient négligées dans les autres sphères de leur vie, dont le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* qu'elles ont suivi au secondaire. Le programme *Force des filles* a donc occupé un rôle notable pour elles, dans l'éventail de contextes qui contribuent au développement et aux apprentissages citoyens des jeunes, et ce, malgré les restrictions importantes que ses limites temporelles et budgétaires lui ont imposées. Il est donc pertinent de se questionner sur les bienfaits supplémentaires qui auraient pu résulter du programme s'il avait bénéficié de davantage de ressources. Entre autres, étant donné les limites budgétaires restreignant le temps et les ressources que pouvaient consacrer les facilitatrices au programme et à la préparation des facilitatrices qui leur ont succédé lorsqu'elles ont quitté celui-ci, le documentaire *IntersectionnELLES* n'a pas été diffusé largement comme l'auraient souhaité les participantes.

Ainsi, cette thèse démontre la pertinence de prendre en compte non seulement l'existence d'une multitude d'approches pédagogiques et de modèles de la citoyenneté dans la conception de programmes qui contribuent à l'éducation citoyenne des jeunes, mais aussi l'hétérogénéité de la jeunesse. Il est difficile pour des programmes aux visées plus générales, particulièrement les programmes scolaires, de s'adapter à la diversité de leur clientèle. Le milieu communautaire peut donc occuper un rôle complémentaire nécessaire afin de diversifier les formes d'éducation à la citoyenneté qui peuvent contribuer aux apprentissages et à l'expérience citoyenne des jeunes, dont les filles et les jeunes femmes, tel à travers des programmes non-mixtes. Comme déterminé dans le cadre du symposium « Former les citoyens de demain » ce rôle serait facilité par l'analyse et la diffusion de davantage de connaissances sur l'existence et les bienfaits de différentes approches ainsi qu'une meilleure coordination entre les milieux pour accroître la visibilité des programmes existants. Dans ce cadre, l'attribution de ressources et la reconnaissance de l'impact et de la légitimité des programmes communautaires qui prennent à cœur les intérêts, les besoins, le bien-être et les contributions de jeunes sont particulièrement importantes.

Les limites de cette recherche et des pistes de recherche potentielles

L'approche méthodologique sélectionnée pour cette recherche, ainsi que les limites de la portée d'un projet de thèse de maîtrise, signifie que seule une portion des multiples facettes du programme *Force des filles, force du monde* a pu être analysée. Notamment, la production de données sous forme d'ethnographie et la nature atypique du film *Intersectionnelles* et de sa production ont écarté le documentaire comme point central de l'analyse, puisque cette approche était la plus pertinente pour répondre aux questions et aux objectifs de cette thèse. La période de temps consacrée à l'observation des activités du programme a aussi couvert une portion restreinte du corps de sa mise en œuvre. Il aurait été très intéressant de poursuivre la période d'ethnographie

au cours de l'année 2018-2019 et de pouvoir analyser ainsi la suite de l'évolution du programme. Cependant, ceci allait au-delà du cadre de cette recherche et aurait été particulièrement complexe en raison de changements majeurs dans la prise en charge du programme, puisque les facilitatrices du projet *IntersectionnELLES* ont toutes les deux quitté le programme *Force des filles, force du monde* en fin 2018. Une étude longitudinale explorant l'évolution de l'identité et de l'engagement féministe des participantes après leur passage au programme *Force des filles* aurait aussi été un développement intéressant.

L'exploration des rapports sociaux racisés dans le programme a aussi été limitée dans cette recherche puisque la « race » et l'ethnicité des participantes ont peu été abordées au cours des activités. Comme indiqué dans l'analyse, les expériences de femmes externes au groupe étaient mises de l'avant lors du documentaire, plutôt que celle des participantes. Conséquemment, les participantes se sont peu positionnées de manière explicite comme étant elles-mêmes racisées ou immigrantes de première ou de deuxième génération au cours de la réalisation du projet, à l'opposé des projets de création médiatique avec l'identité des jeunes producteurs-trices en leur cœur. Même au sein des entrevues, seule une des participantes s'est positionnée comme une jeune femme racisée et s'est exprimé sur son expérience du documentaire dans ce cadre. Ainsi, malgré la haute proportion de participantes racisées ou immigrantes de première ou de deuxième génération et l'orientation intersectionnelle du programme, l'impact du programme sur le plan spécifique de l'expérience et de l'apprentissage de la citoyenneté pour de jeunes femmes racisées ou issues de l'immigration n'a donc pas été au cœur de mon analyse, mais ceci est une piste importante à approfondir au sein de recherches futures sur l'éducation à la citoyenneté de jeunes femmes. Il est nécessaire que l'intersectionnalité soit mobilisée davantage dans les études sur la citoyenneté des jeunes dans une reconnaissance de la grande diversité des réalités sociales, afin de contribuer à un portrait plus juste qui ne laisse pas perpétuellement dans l'ombre certaines parts de la population.

Cette recherche a pu explorer l'impact de l'intersection du genre et de l'âge sur l'expérience et l'apprentissage de la citoyenneté de jeunes femmes, mais il y a encore beaucoup de chemin à faire pour poursuivre ce travail et contribuer à nuancer les savoirs sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté en évitant l'universalisme.

Un autre élément d'intérêt qui n'a pas pu être exploré dans le cadre de cette thèse est le poids de programmes jeunesse communautaires sur les facilitateurs-trices qui les mettent en œuvre. Ce rôle demande beaucoup de temps et d'efforts de leur part, mais leur contribution à l'éducation à la citoyenneté des jeunes est encore peu reconnue. Comme ça a été le cas dans le cadre de *Force des filles, force du monde*, leurs fonctions peuvent aussi être affectées par l'absence de fonds leur permettant de poursuivre leur travail. Le fait d'adopter des approches plus collaboratives qui limitent le contrôle exercé par les facilitateurs-trices sur les programmes peut aussi remettre en question la validité de leur présence, un enjeu qui a été soulevé lors de la plénière organisée dans le cadre du colloque « Apprendre la citoyenneté par l'expérimentation » (dont il a été question au point 3.7). Il est donc pertinent d'effectuer davantage de recherches qui incluent une analyse du rôle important des facilitateurs-trices dans les programmes jeunesse en s'interrogeant aussi sur leurs besoins et leurs intérêts.

Bibliographie

- Aldana, A., Richards-Schuster, K., et Checkoway, B. (2016). Dialogic Pedagogy for Youth Participatory Action Research: Facilitation of an Intergroup Empowerment Program. *Social Work with Groups*, 39(4), 339-358.
- Amboulé Abath, A., Campbell, M.-È., et Pagé, G. (2018). La pédagogie féministe : Sens et mise en action pédagogique. *Recherches féministes*, 31(1), 23-43.
- Anderson-Butcher, D. (2005). Recruitment and Retention in Youth Development Programming. *The Prevention Researcher*, 12(2), 5.
- Augsberger, A., Collins, M. E., et Gecker, W. (2018). Engaging Youth in Municipal Government: Moving Toward a Youth-Centric Practice. *Journal of Community Practice*, 26(1), 41-62.
- Avanza, M., Fillieule, O., et Masclet, C. (2015). Ethnographie du genre. Petit détour par les cuisines et suggestions d'accompagnement. *Sociologies [En ligne]*, *La recherche en actes, Ethnographie du genre*. <https://journals.openedition.org/sociologies/5071>
- 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.
- Banet-Weiser, S. (2011). Branding the Post-feminist Self: Girls' Video Production and YouTube. Dans M. C. Kearney (dir.), *Mediated Girlhoods: New Explorations of Girls' Media Culture* (p. 277–294). Peter Lang.
- Banet-Weiser, S. (2015). 'Confidence you can carry!': Girls in crisis and the market for girls' empowerment organizations. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 29(2), 182-193.
- Bennett, W. L. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. Dans W. L. Bennett (dir.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (The MIT Press, p. 1–24).
- Biesta, G., Lawy, R., et Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : Théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 176-177(2), 43-64.
- Blais, A., et Loewen, P. (2011). *Participation électorale des jeunes au Canada*. Élections Canada.
- Blais, M., Fortin-Pellerin, L., Lampron, È.-M., et Pagé, G. (2007). Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : Réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical. *Recherches féministes*, 20(2), 141-162.

- Blum-Ross, A. (2012). Youth Filmmaking and ‘Justice-Oriented Citizenship’. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4), 270–283.
- Blum-Ross, A. (2015). Filmmakers/Educators/Facilitators? Understanding the Role of Adult Intermediaries in Youth Media Production in the UK and the USA. *Journal of Children and Media*, 9(3), 308-324.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadbent, R., et Papadopoulos, T. (2010). Government, schools, young people and communities in partnership. *Youth Studies Australia*, 29(3), 52-60.
- Brunet, M.-H. (2018). DES HISTOIRES DU PASSÉ : LE FÉMINISME DANS LES MANUELS D’HISTOIRE ET D’ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME SECONDAIRE. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 52(2), 409-431.
- Budgeon, S. (2001). Emergent Feminist(?) Identities: Young Women and the Practice of Micropolitics. *European Journal of Women’s Studies*, 8(1), 7-28.
- Burkholder, C. (2017). “Before Occupy Central, I Wasn’t Concerned”: Examining Participatory Visual Research for Social Change with Hong Kong-based Filipina Youth. *Language and Literacy*, 19(3), 56-73.
- Cahill, C., et Hart, R. A. (2007). Re-Thinking the Boundaries of Civic Participation by Children and Youth in North America. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 213-225.
- Caron, C. (2011). Getting girls and teens into the vocabularies of citizenship. *Girlhood Studies*, 4(2), 70-91.
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21 siècle dans une perspective de justice sociale : Pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68.
- Caron, C., Raby, R., Mitchell, C., Théwissen-LeBlanc, S., et Prioletta, J. (2016). From concept to data: Sleuthing social change-oriented youth voices on YouTube. *Journal of Youth Studies*, 1-16.
- Caron, C., et Soulière, M. (2013). “Jeunes à risque” : Généalogie d’un langage problématique : Généalogie d’un langage problématique. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 50(4), 430-452.
- Chávez, V., et Soep, E. (2005). Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality. *Harvard Educational Review*, 75(4), 409-434.
- Checkoway, B., et Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894-1899.

- Christens, B. D., et Kirshner, B. (2011). Taking stock of youth organizing: An interdisciplinary perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 27-41.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., et Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35(3), 561-576.
- Condition féminine Canada. (2015, janvier 24). *Divulgarion proactive des octrois de subventions et de contributions*. Gouvernement du Canada. <https://cfc-swc.gc.ca/trans/account-resp/pd-dp/dgc-dsc/2014-2015/gc-sc-896-fra.html>
- Costa, L. M., et Leong, K. I. (2013). Introduction Critical Community Engagement: Feminist Pedagogy Meets Civic Engagement. *Feminist Teacher*, 22(3), 171-180.
- Denner, J., Meyer, B., et Bean, S. (2005). Young Women's Leadership Alliance : Youth–adult partnerships in an all-female after-school program. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 87–100.
- Downing, N. E., et Roush, K. L. (1985). From Passive Acceptance to Active Commitment: A Model of Feminist Identity Development for Women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709.
- Epstein Jayaratne, T., et Stewart, A. J. (2014). Quantitative and Qualitative Methods in the Social Sciences: Current Feminist Issues and Practical Strategies. Dans A. M. Jaggar (dir.), *Just methods: An interdisciplinary feminist reader* (2^e éd., p. 44-57). Paradigm Publishers.
- Evans, M. (2003). Educating for citizenship in schools in Canada. *Orbit*, 33(2).
- Fondation Y des femmes de Montréal. (2018). *FORCE DES FILLES, FORCE DU MONDE (MONTRÉAL) : Femme de mérite 2018 Prix Coup de cœur du Y des femmes*. <http://fondation.ydesfemmesmtl.org/laureates/force-des-filles-force-du-monde-montreal/>
- Fournier-Sylvester, N. (2014). A/Political Education: A Survey of Quebec Students' Perceptions of Their Citizenship Education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Gaudet, S. (à paraître). La recherche collaborative, un projet de sociologie publique. Le cas du projet sur les expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique. *SociologieS*.
- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*. Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada.
- Gaudet, S., Marchand, F., Forest, F., et Drapeau, E. (à paraître). Repenser le rapport social d'âge sur le terrain. Ethnographies de la Commission Jeunesse Gatineau et du Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Dans I. Côté, K. Lavoie, et R.-P.

- Trottier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : Enjeux éthiques et innovations méthodologiques (titre provisoire)*. Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, M. (2000). L'âge des jeunes : « un fait social instable ». *Lien social et Politiques*, 43, 23-32.
- Gauthier, M. (2003). The inadequacy of concepts: The rise of youth interest in civic participation in Quebec [1]. *Journal of Youth Studies*, 6(3), 265-276.
- Gillard, A., et Witt, P. (2008). Recruitment and Retention in Youth Programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 177-188.
- Guindon, G. (1997). Féminisme des années 1990 : Opinions et perceptions de femmes de moins de trente ans. *Reflète : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 3(2), 201-213.
- Gulbrandsen, C. L., et Walsh, C. A. (2012). It Starts With Me: Women Mediate Power Within Feminist Activism. *Affilia*, 27(3), 275-288.
- Halverson, E. R. (2010). Film as identity exploration: A multimodal analysis of youth-produced films. *Teachers College Record*, 112(9), 2352-2378.
- Harper, E., et Kurtzman, L. (2014). Intersectionnalité : Regards théoriques et usages en recherche et en intervention féministes : Présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 15-27.
- Harris, A. (2003). *Future Girl: Young Women in the Twenty-First Century*. Routledge.
- Harris, A. (2004). Jamming Girl Culture: Young Women and Consumer Citizenship. Dans A. Harris (dir.), *All About the Girl: Culture, Power, and Identity* (p. 163-172). Routledge.
- Hearn, J., Oleksy, E. H., et Golańska, D. (2011). Introduction: The Limits of Gendered Citizenship. Dans E. H. Oleksy, J. Hearn, et D. Golańska (dir.), *The Limits of Gendered Citizenship Contexts and Complexities* (p. 1-24). Routledge.
- Hooghe, M., et Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. *Journal of Women, Politics & Policy*, 26(3/4), 1-23.
- Ingram, L.-A. (2014). Re-imagining roles: Using collaborative and creative research methodologies to explore girls' perspectives on gender, citizenship and schooling. *Educational Action Research*, 22(3), 306-324.
- Kahne, J., et Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS : Political Science & Politics*, 39(2), 289-296.

- Kearney, M. C. (2003). Girls Make Movies. Dans K. Mallan et S. Pearce (dir.), *Youth Cultures: Texts, Images, and Identities* (p. 17-34). Praeger.
- Kearney, M. C. (2006). *Girls Make Media*. Routledge.
- Kearney, M. C. (2009). Coalescing: The Development of Girls' Studies. *NWSA Journal*, 21(1), 1-28.
- Keller, J. (2015). *Girls' Feminist Blogging in a Postfeminist Age*. Routledge.
- Keller, J. M. (2012). Virtual Feminisms: Girls' Blogging Communities, Feminist Activism, and Participatory Politics. *Information, Communication & Society*, 15(3), 429-447.
- Kelly, M. (2015). Feminist identity, collective action, and individual resistance among contemporary U.S. feminists. *Women's Studies International Forum*, 48, 81-92.
- Kennelly, J. (2006). « Acting Out » in the Public Sphere: Community Theatre and Citizenship Education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 29(2), 541-562.
- Kennelly, J. (2018). Envisioning Democracy: Participatory Filmmaking with Homeless Youth. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 55(2), 190-210.
- Kennelly, J., et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914.
- Kulick, R. (2013). Learning from Each Other: Collective Practices in Making Independent Youth Media. Dans S. Kawecka Nenga et J. K. Taft (dir.), *Youth Engagement: The Civic-Political Lives of Children and Youth* (p. 227-251). Emerald Group Publishing Limited.
- Lafortune, L., Gervais, L., Lacharité, B., Maheu, J., St-Cerny, A., Guberman, N., Coenga-Oliveira, D., et Anctil Avoine, P. (2018). La pédagogie féministe intersectionnelle socioconstructiviste de Relais-femmes dans son travail d'accompagnement-formation : Des compétences à développer. *Recherches féministes*, 31(1), 45-64.
- Lashua, B. D. (2010). 'Crossing the line': Addressing youth leisure, violence and socio-geographic exclusion through documentary film-making. *Leisure Studies*, 29(2), 193-206.
- Liang, B., Spencer, R., West, J., et Rappaport, N. (2013). Expanding the reach of youth mentoring: Partnering with youth for personal growth and social change. *Journal of Adolescence*, 36(2), 257-267.
- Lingel, J., et Gray, M. L. (2018). ETHNOGRAPHY. Dans M. Kackman et M. C. Kearney (dir.), *The Craft of Criticism: Critical Media Studies in Practice* (p. 169-180). Routledge.
- Lister, M., et Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh University Press.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives* (2^e éd.). Palgrave Macmillan.

- Lister, R. (2007a). From object to subject: Including marginalised citizens in policy-making. *Policy & Politics*, 35(3), 437–55.
- Lister, R. (2007b). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical inquiries in Law*, 8(2), 693–718.
- Lister, R. (2007c). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential1. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
- Lister, R. (2011). From the Intimate to the Global: Reflections on Gendered Citizenship. Dans E. H. Oleksy, J. Hearn, et D. Golańska (dir.), *The Limits of Gendered Citizenship: Contexts and Complexities* (p. 27-41). Routledge.
- Lister, R. (2012). Citizenship and Gender. Dans E. Amenta, K. Nash, et A. Scott (dir.), *The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology* (p. 372-382). John Wiley & Sons, Ltd.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S., et Cox, L. (2003). Young People Talk about Citizenship: Empirical Perspectives on Theoretical and Political Debates. *Citizenship Studies*, 7(2), 235-253.
- Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Bussemaker, J., Gerhard, U., Heinen, J., Johansson, S., Leira, A., Siim, B., Tobio, C., et Gavanoas, A. (2007). Introduction. Dans *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context* (p. 1-14). Policy Press.
- Maddison, S. (2004). Young Women in the Australian Women’s Movement: Collective Identity and Discursive Politics. *International Feminist Journal of Politics*, 6(2), 234-256.
- Maillé, C. (2000). Féminisme et mouvement des femmes au Québec. Un bilan complexe. *Globe*, 3(2), 87-105.
- Manicom, A. (1992). Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l’éducation*, 17(3), 365-389.
- Marine, S. B., et Lewis, R. (2014). “I’m in this for real”: Revisiting young women’s feminist becoming. *Women’s Studies International Forum*, 47, 11-22.
- Masson, D. (2015). Enjeux et défis d’une politique féministe intersectionnelle—L’expérience d’Action des femmes handicapées (Montréal). *L’Homme et la société*, 4(198), 171.
- Ministère de l’Éducation. (2007). *Programme de formation de l’école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-deuxieme-cycle.pdf

- Molina-Girón, L. A. (2013). Educating Active Citizens: What Roles are Students Expected to Play in Public Life? Dans S. Kawecka Nenga et J. K. Taft (dir.), *Youth Engagement: The Civic-Political Lives of Children and Youth* (p. 47-72). Emerald Group Publishing Limited.
- Montréal en statistiques. (2017a). *POPULATION ET DÉMOGRAPHIE*. Service du développement économique.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/18_POPULATION_ET_D%C9MOGRAPHIE_25OCTOBRE2017_MINORIT%C9SVISIBLES_AGGLO_RMR.PDF
- Montréal en statistiques. (2017b). *POPULATION ET DÉMOGRAPHIE*. Service du développement économique.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/19_POPULATION%20ET%20D%C9MOGRAPHIE_26OCTOBRE2017_IMMIGRATION_AGGLO_RMR.PDF
- Muno, A. (2014). And Girl Justice for All: Blending Girl-Specific & Youth Development Practices. *Afterschool Matters*, 19, 28-35.
- Nenga, S. K., et Taft, J. K. (2013). Introduction: Conceptualizing Youth Engagement. Dans S. K. Nenga et J. K. Taft (dir.), *Youth Engagement: The Civic-Political Lives of Children and Youth* (p. xvii-xxiii). Emerald Group Publishing Limited.
- Neveu, C. (2013). « E pur si muove ! », ou comment saisir empiriquement les processus de citoyenneté. *Politix*, 26(103), 205-222.
- Ngo, B., Lewis, C., et Maloney Leaf, B. (2017). Fostering Sociopolitical Consciousness With Minoritized Youth: Insights From Community-Based Arts Programs. *Review of Research in Education*, 41(1), 358-380.
- O'Connor, C. D. (2013). Engaging Young People? The Experiences, Challenges, and Successes of Canadian Youth Advisory Councils. Dans S. Kawecka Nenga et J. K. Taft (dir.), *Sociological Studies of Children and Youth* (p. 73-96). Emerald Group Publishing Limited.
- Ollivier, M., et Tremblay, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologies de la recherche*. L'Harmattan.
- O'Neill, B. (2007). *Indifferent or Just Different? The Political and Civic Engagement of Young People in Canada* (Charting the Course for Youth Civic and Political Participation.) [CPRN Research Report]. Canadian Policy Research Networks.
- Plan Canada. (2015, mars 9). *DES SOLUTIONS DE FILLES POUR CONTRER L'INÉGALITÉ DE GENRE AU CANADA*. <https://plancanada.ca/fr/des-solutions-de-filles-pour-contrer-lingalit-de-genre-au-canada>

- Plan Canada. (2016, avril 25). *STRONG GIRLS, STRONG WORLD: EMPOWERING LEADERS AND CHANGE MAKERS ACROSS CANADA*. Internet Archive. <https://web.archive.org/web/20160425232115/http://plancanada.ca:80/strong-girls-strong-world>
- Poiret, C. (2005). Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques. Quelques enseignements du débat nord-américain. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(1), 195-226.
- Pomerantz, S., Raby, R., et Stefanik, A. (2013). Girls Run the World?: Caught between Sexism and Postfeminism in School. *Gender & Society*, 27(2), 185-207.
- Predelli, L. N., Halsaa, B., et Thun, C. (2012). 'Citizenship Is Not a Word I Use': How Women's Movement Activists Understand Citizenship. Dans B. Halsaa, S. Roseneil, et S. Sümer (dir.), *Remaking Citizenship in Multicultural Europe: Women's Movements, Gender and Diversity* (p. 188-212). Palgrave Macmillan.
- Pyles, D. G. (2016). Rural Media Literacy: Youth Documentary Videomaking as a Rural Literacy Practice. *Journal of Research in Rural Education*, 31(7), 1-15.
- Pyles, D. G. (2017). A social semiotic mapping of voice in youth media: The pitch in youth video production. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 8-27.
- Quéniart, A., et Jacques, J. (2001). L'engagement politique des jeunes femmes au Québec : De la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société. *Lien social et Politiques*, 46, 45-53.
- Quéniart, A., et Jacques, J. (2002). Trajectoires et sens de l'engagement chez les jeunes militantes féministes. *Cahiers de recherche sociologique*, 37, 105-130.
- Radke, H. R. M., Hornsey, M. J., et Barlow, F. K. (2016). Barriers to Women Engaging in Collective Action to Overcome Sexism. *American Psychologist*, 71(9), 863-874.
- Rich, E. (2005). Young women, feminist identities and neo-liberalism. *Women's Studies International Forum*, 28(6), 495-508.
- Richards-Schuster, K., et Timmermans, R. (2017). Conceptualizing the role of adults within youth-adult partnerships: An example from practice. *Children and Youth Services Review*, 81, 284-292.
- Riger, S., et Sigurvinsdottir, R. (2015). Thematic Analysis. Dans L. A. Jason & D. S. Glenwick (dir.), *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (p. 33-41). Oxford University Press.
- Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V., et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(41), 95-117.

- Rose, D. (2001). *Retour sur les méthodologies de recherche féministes : Document de travail*. Condition féminine Canada, Direction de la recherche.
- Roseneil, S. (2013). Beyond Citizenship? Feminism and the Transformation of Belonging. Dans S. Roseneil (dir.), *Beyond Citizenship? Feminism and the Transformation of Belonging* (p. 1-20). Palgrave Macmillan.
- Scharff, C. (2012). Young Women and Feminism. Dans *Repudiating Feminism: Young Women in a Neoliberal World* (p. 7-26). Routledge.
- Schrock, R. D. (2013). The Methodological Imperatives of Feminist Ethnography. *Journal of Feminist Scholarship*, 5, 48-60.
- Serido, J., Borden, L. M., et Perkins, D. F. (2011). Moving Beyond Youth Voice. *Youth & Society*, 43(1), 44-63.
- Sharp, G., et Wade, L. (2011). Secrets of a Feminist Icon. *Contexts*, 10(2), 82-83.
- Siim, B. (2011). Citoyenneté, genre et diversité. *Cahiers du Genre*, 3(2), 71-90.
- Stacey, J. (1991). Can There Be a Feminist Ethnography? Dans S. B. Gluck et D. Patai (dir.), *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History* (p. 111-120). Routledge.
- Sweeney, K. (2005). Grrls make movies: The emergence of women-led filmmaking initiatives for teenage girls. *Afterimage*, 33(3), 37-42.
- Taft, J. K. (2006). « I'm Not a Politics Person »: Teenage Girls, Oppositional Consciousness, and the Meaning of Politics. *Politics & Gender*, 2(3), 329-352.
- Taft, J. K. (2011). *Rebel girls: Youth activism and social change across the Americas*. New York University Press.
- Taft, J. K. (2014). The Political Lives of Girls. *Sociology Compass*, 8(3), 259-267.
- Tilleczek, K., et Loebach, J. (2015). Research goes to the cinema: The veracity of videography with, for and by youth. *Research in Comparative and International Education*, 10(3), 354-366.
- Turcotte, M. (2015). *La participation politique et l'engagement communautaire des jeunes* (Regards sur la société canadienne). Statistique Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2015001/article/14232-fra.htm>
- Turner, J. (2016). (En)gendering the political: Citizenship from marginal spaces. *Citizenship Studies*, 20(2), 141-155.
- Undurraga, R. (2012). Interviewing women in Latin America: Some reflections on feminist research practice. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(5/6), 418-434.

- Webb, L. M., Allen, M. W., et Walker, K. L. (2002). Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 67-72.
- Weller, S. (2003). "Teach us something useful": Contested spaces of teenagers' citizenship. *Space and Polity*, 7(2), 153-171.
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship: Experiences and education*. Routledge.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (1999). Service Learning as Democratic Action. *Educational Horizons*, 77(4), 186-193.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Y des femmes de Montréal. (s. d.). *Force des filles. Force du monde*. <http://www.ydesfemmesmtl.org/services-jeunesse/programmes/force-des-filles-force-du-monde/>
- Y des femmes de Montréal. (2017). « *Des femmes et des maux mots* » à la BANQ : une exposition organisée par des jeunes femmes de 16 à 19 ans [Communiqué de presse]. <http://www.ydesfemmesmtl.org/wp-content/uploads/2013/10/Communiqu%C3%A9-SGSW.pdf>
- Y des femmes de Montréal. [YWCAMTL]. (2018, 7 mai). *Documentaire - IntersectionnELLES* [Vidéo]. YouTube. https://youtu.be/ffi_41COKTI
- Y des femmes de Montréal et Fondation Y des femmes. (2016). *RAPPORT ANNUEL 2015-2016 du Y des femmes de Montréal et de la Fondation Y des femmes* [Rapport annuel]. <http://www.ydesfemmesmtl.org/wp-content/uploads/2013/10/RA-2016-fr.pdf>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.
- Yuval-Davis, N. (2007). Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 10(4), 561-574.
- Zeldin, S., Krauss, S. E., Collura, J., Lucchesi, M., et Sulaiman, A. H. (2014). Conceptualizing and Measuring Youth-Adult Partnership in Community Programs: A Cross National Study. *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 337-347.

Annexe A : Certificat d'approbation éthique

Numéro de dossier: 11-17-12

Date (mm/jj/aaaa): 12/04/2017



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

| <u>Prénom</u> | <u>Nom de famille</u> | <u>Affiliation</u> | <u>Rôle</u> |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------|
| Stéphanie | Gaudet | Sciences sociales / Sociologie | Chercheur principal |
| Brieg | Capitaine | Sciences sociales / Sociologie | Co-chercheur |
| Caroline | Caron | Sciences sociales / Études des femmes | Co-chercheur |
| Mariève | Forest | Sciences sociales / Sociologie | Co-chercheur |

Numéro du dossier: 11-17-12

Type du projet: Professeur

Titre: Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieu scolaire et communautaire francophone

| Date d'approbation (mm/jj/aaaa) | Date d'expiration (mm/jj/aaaa) | Approbation |
|--|---------------------------------------|--------------------|
| 12/04/2017 | 12/03/2018 | Approbation |

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

1

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5387 • Téléc./Fax (613) 562-5338

www.recherche.uottawa.ca/deontologie/ www.research.uottawa.ca/ethics/



Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Veillez soumettre un rapport annuel au Bureau d'éthique quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de renouveler de l'approbation éthique. Afin de fermer le dossier, un rapport final doit être soumis. Ces documents sont disponibles en ligne au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou par écrit à: ethique@uOttawa.ca.

Signature:

Riana Marcotte
Responsable d'éthique en recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CÉR en Sciences sociales et humanités

Annexe B : Lettre d'autorisation du Y des femmes de Montréal

Montréal, le 23 octobre 2017

Stéphanie Gaudet, chercheure principale

Professeure agrégée

Directrice du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM)

École d'études sociologiques et anthropologiques

Pavillon des sciences sociales

Université d'Ottawa

Stephanie.Gaudet@uottawa.ca

Caroline Caron, cochercheuse

Département des sciences sociales

Université du Québec en Outaouais

caroline.caron@uqo.ca

OBJET : Lettre d'autorisation

Chère Madame Gaudet,

Chère Madame Caron,

La présente est pour confirmer notre souhait de participer à votre projet de recherche « Projet partenarial sur les expériences d'éducation citoyenne », qui vise à étudier comment les jeunes et les intervenants expérimentent différentes initiatives d'éducation citoyenne déployées en marge du programme scolaire.

Notre organisme s'apprête justement à continuer un projet avec des jeunes femmes de 16 ans et plus, qui s'inscrivent tout à fait dans les visées scientifiques de votre étude; ce projet s'intitule «Strong girls, strong world / Force des filles, force du monde».

Nous autorisons la cueillette de données sous forme d'observation participante que requiert notre participation à ce projet. Nous acceptons que cette collecte de données soit réalisée par des professeurs-chercheurs et par des étudiants dans le cadre d'un assistantat de recherche.

Cordialement,



Lilia Goldfarb

Directrice de programmes

Y des femmes de Montréal



Annexe C : Formulaire de consentement



uOttawa

Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies



Pièce 10005 / Room 10005
10^e étage / 10th floor
120, rue Université / University Pvt.
Ottawa ON K1N 6N5

Formulaire de consentement

Titre du projet de recherche: Comment s'expérimente l'éducation citoyenne? Un regard croisé sur les pratiques en milieux scolaires et communautaires francophones. Le cas du Y des femmes de Montréal

Nom de la chercheuse principale :

Stéphanie Gaudet, Professeure
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa
613-562-5800 poste 1235
sgaudet@uottawa.ca

Noms des co-chercheurs :

Mariève Forest, co-chercheuse
Professeure, École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa
mforest@uottawa.ca
(613) 562-5800 poste 1381

Caroline Caron, co-chercheuse
Professeure, Département des sciences sociales
Université du Québec en Outaouais
caroline.caron@uqo.ca
(819) 595-3900 poste 2278

Brieg Capitaine, co-chercheur
Professeur, École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa
Brieg.Capitaine@uottawa.ca
(613) 562-5800 poste 4731

Nom des assistantes de recherche :

Sophie Théwissen-Leblanc, Institut d'études féministes et de genre
[REDACTED]

Émilie Drapeau, École d'études sociologiques et anthropologiques
[REDACTED]

Esther Frigon, École d'études sociologiques et anthropologiques
[REDACTED]

Invitation à participer : Vous êtes invités à participer à la recherche présentée ci-dessous dans le cadre de votre participation à l'activité *Force des filles, forces du monde* organisée par le Y des femmes de Montréal.

But de l'étude : L'objectif général de l'étude est de comprendre les expériences d'éducation citoyenne offertes aux jeunes dans le cadre de programmes parascolaires.

Participation : Il s'agit d'une recherche où les chercheur.es observent et participent au déroulement habituel des activités du Y des femmes de Montréal. Ils prendront des notes et ils converseront avec vous lors des rencontres prévues au calendrier de votre groupe. Il se peut qu'ils vous demandent d'enregistrer la conversation sur votre expérience au sein du Y des femmes de Montréal. Il se peut également qu'ils prennent des photos de l'activité.

Risques : Cette participation à la recherche ne comporte aucun risque. Aucune information sur votre vie privée ne sera demandée.

Bienfaits : Ma participation à cette recherche aura pour effet de faire avancer la connaissance sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté en contexte parascolaire.

Confidentialité et anonymat : L'information partagée avec l'équipe de recherche demeurera confidentielle. Les données recueillies (notes d'observation, transcriptions, photos) pourront être consultées par les membres de l'équipe de recherche. L'anonymat est garanti de la façon suivante : votre nom ni aucune information vous concernant ne sera associé à des citations issues des conversations individuelles ou de groupe. Si nous utilisons des photos, votre visage sera embrouillé.

Conservation des données : Les données recueillies sur papier seront conservées sous clé dans le bureau de Stéphanie Gaudet. Les documents audio seront conservés dans les ordinateurs des chercheur.es, ils seront verrouillés par un mot de passe. Les données seront conservées pour une durée de cinq ans.

Participation volontaire : La participation à la recherche est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, les données audio ou écrites recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées pour la recherche et seront détruites. Si vous ne voulez pas faire partie de la recherche, l'observation et la participation des chercheur.es se poursuivent durant les activités, mais aucune note ne sera prise sur vous.

1. Je confirme avoir lu le document présentant la recherche.
2. Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et que je peux retirer mon consentement en tout temps.
3. Je consens à participer à la recherche et à ce que les chercheurs prennent en note mes interactions et mes interventions dans le groupe.

4. Je consens à ce qu'il y ait un enregistrement audio de certaines conversations avec le chercheur.
5. Je consens à me faire prendre en photo. Si la photo est utilisée pour une publication, elle sera anonymisée.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec Stéphanie Gaudet aux coordonnées mentionnées ci-haut.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Cette lettre est en deux exemplaires, une copie est pour le participant.

Acceptations :

Nom complet (en lettres moulées) : _____

Âge : _____ Adresse : _____

Courriel : _____ @ _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du tuteur ou du parent : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Annexe D : Grille d'observation participante

Note. Ceci est la grille d'observation participante fournie par le projet partenarial lors de la formation à l'observation participante en été 2017.

| Dimensions de l'observation | Questions liées à chaque dimension |
|---|---|
| 1) Les informations sociodémographiques | <p>Combien de personnes participent à l'activité? Est-ce que ce nombre évolue en cours d'activité? Semble-t-il habituel?</p> <p>Combien de personnes sont des femmes? Des personnes racisées? Des personnes issues de l'immigration? Autres?</p> <p>Quel est l'âge approximatif des jeunes qui participent à l'activité?</p> |
| 2) La nature de l'activité | <p>Quand a lieu l'activité? Combien de temps dure l'activité? Comment les activités s'enchaînent ou s'emboîtent-elles?</p> <p>Comment se déroule l'activité? Que font les personnes engagées dans l'activité? Quels objectifs ont-ils?</p> <p>Comment la parole est-elle distribuée? Qui prend la parole? Quand? Pour quelles raisons? Pour combien de temps?</p> <p>Qui est le leader ou qui sont les leaders? Quels sont leurs rôles?</p> <p>Dans quels espaces ont lieu les activités? Comment les personnes occupent-elles ces espaces (assis en cercles? debout et mobiles? etc.)?</p> |
| 3) L'approche éducative | <p>Décrivez l'approche de l'animation :</p> <p>L'activité valorise-t-elle l'expérimentation (artistique, travail d'équipe, développer une idée, développer un projet)?</p> <p>L'activité favorise-t-elle le partage des perspectives et des débats?</p> <p>L'activité mobilise-t-elle le groupe? Autour de quoi? Y a-t-il un consensus ou une dissension autour d'une valeur? D'une idée?</p> |
| 4) Les savoirs théoriques partagés autour de la citoyenneté | <p>Quelles informations, données, notions ou concepts sont mobilisés lors de l'activité? Et par qui?</p> <p>S'agit-il d'information qui valorisent une éducation citoyenne fondée sur la civilité (respect, politesse, bénévolat, partage, etc.) et l'intégration à un ensemble de règles du vivre ensemble? Décrivez lesquelles</p> <p>S'agit-il d'information qui valorise l'engagement au sein des institutions sociales – scolaires, administratives, politiques, communautaires, etc.? Décrivez lesquelles</p> <p>S'agit-il d'information qui valorise une remise en question de l'ordre établi? Un projet émancipatoire? Ex. Y a-t-il une remise en question de la représentation politique, de rapports de pouvoir fondés sur l'âge, le sexe, l'ethnicité.</p> <p>Quelles postures sont discutées ou adoptées par les éducateurs ou les jeunes? (Cet élément requiert plus d'interprétation généralement et demandent de cerner des tendances, des groupuscules qui défendent des valeurs)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>5) Les savoirs faire (ou savoirs pratiques) partagés autour de l'éducation à la citoyenneté</p> | <p>Les éducateurs demandent aux jeunes de « faire » quoi? Ou : Quels résultats en termes « d'activités » sont demandés aux jeunes? Quels gestes posés lors des activités peuvent être transférables lors d'un engagement citoyen à venir? Quelles compétences liées à la gestion ou à l'organisation sont transmises, requises ou partagées? Quelles compétences liées à la mobilisation de publics ou à l'interaction avec des publics sont requises ou partagées?</p> |
| <p>6) Les savoirs être transmis par l'activité</p> | <p>Quelles qualités (perspective critique, sens de la justice, obéissance, ouverture à l'autre, aisance discursive, attention, favoriser le consensus, dynamique, etc.) demande-t-on aux jeunes d'adopter pour réussir l'activité? Quelles qualités les jeunes déploient-ils durant l'activité? Quelles qualités sont-elles valorisées, via des commentaires ou des attitudes de la part d'autres jeunes ou des adultes?</p> |
| <p>7) La posture pédagogique de l'animateur dans l'intervention</p> | <p>Comment les savoirs sont-ils partagés par les responsables de l'activité (interventions personnalisées? Présentations magistrales?)? Quel genre d'engagement (donner son opinion? Écouter? Créer? Formuler un discours?) demande-t-on des jeunes? Quel genre de relation l'animateur développe-t-il avec les jeunes? Comment cette relation évolue-t-elle? Quels types de contenus sont partagés de manière majoritaire (des savoirs théoriques, faire ou être? Lesquels?)? Comment les jeunes sont-ils invités à participer à l'activité? Comment sont-ils sélectionnés, le cas échéant? Comment la réussite de l'activité et/ou la performance des jeunes sont-elles évaluées? À partir de quels critères?</p> |
| <p>8) L'attitude des jeunes à l'égard de l'activité et de l'enseignement</p> | <p>Comment qualifier la réceptivité (ou la non-réceptivité) des jeunes à ce qui leur est proposé? Quelles préoccupations portent-ils? Qu'est-ce qui les stimule? Comment peut-on qualifier l'attitude générale des jeunes face à l'activité (hésitante, surprise, engagée, critique, frustrée, etc.)? Comment cette attitude évolue-t-elle? Y a-t-il des réactions particulières de certaines personnes ou de petits groupes? Comment les décrire?</p> |
| <p>9) Le climat (ou l'ambiance) dans lequel se déroule l'activité?</p> | <p>Comment peut-on qualifier l'ambiance de l'activité : cordiale, sérieuse, conflictuelle, conviviale, engageante, relaxante, stimulante, etc.? Comment ce climat évolue-t-il au cours de l'activité? Entre les différentes activités? Y a-t-il plusieurs dynamiques de groupe? Qu'est-ce qui les distingue? Y a-t-il des tensions entre les jeunes ou entre les jeunes et les adultes? Comment peut-on en décrire la nature et l'évolution?</p> |

Annexe E : Guide d'entrevue des facilitatrices

Guide créé et entrevues réalisées par la professeure Caroline Caron, chercheure responsable du terrain Y des femmes de Montréal au sein du projet de recherche partenariale.

Première question : Demander aux facilitatrices d'expliquer leur rôle, leur fonction au sein du programme *Force des filles, force du monde* et du Y des femmes de Montréal.

Thèmes et sujets à aborder :

Informations contextuelles et temporelles

- Historique et évolution du programme *Force des filles, force du monde* (du lancement en 2015 au projet de documentaire *Intersectionnelles* de 2017-2018)
- Objectifs du programme (dans le cadre du projet pancanadien *Strong Girls Strong World*)
- Intérêt des facilitatrices pour le programme
- Recrutement des participantes et motivation à s'engager dans le programme
- Rétention des participantes (maintien d'une participation à long terme)

Approche des facilitatrices

- Cadre offert par le programme, rôle de l'encadrement offert par les facilitatrices
- Approche dans le choix et la mise en œuvre des activités et des projets
- Partage des tâches entre facilitatrices
- Rapport de pouvoir entre jeunes et adultes (place donnée au « par et pour les jeunes »)
- Formes d'apprentissage privilégiées (rôle de la discussion et de la délibération)
- Compétences visées (savoirs théoriques, savoirs être, savoirs faire)
- Gestion de conflits entre participantes
- Valeurs et préoccupations qui guident leur approche
- Évolution de leur approche au cours des années d'activité et des différents projets
- Qualités requises pour occuper leur rôle

Programme *Force des filles, force du monde*

- Objectifs et impacts de la non-mixité
- Féminisme (place du féminisme dans les activités, identification et cheminement féministe des participantes)
- Transmission des connaissances (entre participantes et entre participantes et facilitatrices)
- Environnement sécuritaire
- Solidarité, intimité et rapport amical (entre participantes et entre participantes et facilitatrices)
- Travail d'équipe et collaboration
- Soutien au développement de compétences citoyennes

- Particularités du programme (comparaison avec le cadre scolaire ou d'autres programmes jeunesse)
- Barrières (financières, administratives, temporelles)

Projet de documentaire *Intersectionnelles*

- Élaboration du projet de documentaire (choix du type de projet, détermination de ses paramètres)
- Objectif du documentaire (pour les participantes, pour les facilitatrices)
- Approche des facilitatrices dans le cadre du documentaire (quelle marge de manœuvre laissée aux participantes)
- Compétences et apprentissages visés (techniques et non-techniques)
- Attribution des rôles et des tâches
- Thèmes abordés dans le documentaire
- Diffusion et retombées du documentaire

Dernière question : Demander s'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés ou des commentaires qu'elles aimeraient faire avant de conclure l'entrevue.

Annexe F : Guide d'entrevue des participantes (été 2018)

Note. Le nom officiel du groupe est *Force des filles, force du monde*, mais les membres du groupe utilisent plutôt « *Strong Girls* » comme identifiant. Il faut donc privilégier les termes « *Strong Girls* » et « *Strong Girls, Strong World* » dans les questions.

Mis à part la première et la dernière question, l'ordre des thèmes et des sections est porté à changer en fonction du déroulement de l'entrevue et des sujets abordés dans les réponses de l'interviewée. Il est important de garder une ouverture aux thèmes émergents qui pourraient être approfondis. La formulation et le choix des questions est aussi à déterminer et à adapter en fonction du déroulement de l'entrevue.

Important : Faire un retour sur le formulaire de consentement (y compris la possibilité de se retirer à tout moment et de ne pas répondre à certaines questions) et les implications de la participation à la recherche (y compris les objectifs de celle-ci) afin d'assurer le consentement libre et éclairé de chacune des participantes. Confirmer le consentement des participantes concernant l'enregistrement audio de l'entrevue.

Section 1 : Participation et engagement dans le programme *Force des filles, force du monde*

Objectif : Connaître la participante, son engagement dans ce projet et ses motivations envers celui-ci.

Pour commencer, peux-tu me raconter quand et comment tu as joint le projet *Strong Girls*? *Quelle année, quel projet, etc.*

Quelle était ta motivation première à rejoindre le groupe? *Clarification :* Par exemple, plaisir, apprentissages, changement social, amitiés, etc. Et par la suite? *Approfondissement :* Intérêt de la participante pour l'orientation féministe ou l'approche non-mixte du programme.

Le projet est quand même exigeant en temps, qu'est-ce qui t'a incitée à maintenir ta participation aussi longtemps? *Changer la question en fonction de l'ancienneté de chacune des participantes.*

Section 2 : Les expériences et les apprentissages liés à la production du documentaire *Intersectionnelles*

Objectif : Déterminer l'expérience et les apprentissages des filles au cours du processus de la réalisation du documentaire, leur implication dans le projet et si le documentaire correspondait à leurs valeurs et objectifs personnels. *Puisqu'une partie du projet a été réalisé hors des séances d'observation, il y a potentiellement beaucoup d'information à récupérer ici.*

Qu'est-ce qui t'a donné envie de te lancer avec le groupe dans la production d'un documentaire? Qu'est-ce qui a motivé ton engagement dans le projet? *Approfondissement :* Intérêt pour le sujet

du documentaire, le fait d'interviewer seulement des femmes issues de minorités ethniques et culturelles de la région de Montréal.

À tes yeux, quel était l'objectif général du documentaire? Quel était le but des participantes selon toi? Et quel était l'objectif pour toi? *Clarification : Par exemple, rencontrer des femmes, acquérir de nouvelles compétences, sensibiliser les gens, etc.*

Quelle a été ton implication; quels rôles as-tu occupés dans le projet?

Quels aspects as-tu préférés? Quels aspects as-tu le moins aimés?

Dirais-tu que ce projet t'a permis d'apprendre des choses? Si oui, qu'est-ce que tu crois avoir appris de plus important grâce au projet? *Approfondissement : Est-ce que la possibilité d'apprendre à filmer/faire du montage/travailler le son grâce à ce projet a été une source de motivation pour toi? Aurais-tu voulu en apprendre davantage?*

Est-ce que c'était ta première expérience de tournage? Si non, comment la réalisation d'*Intersectionnelles* se compare-t-elle aux autres expériences de tournage que tu as eu? *Clarification : sur le point de, par exemple, de la conceptualisation, la distribution des rôles, le temps demandé, les conflits, les thèmes, la non-mixité, etc.*

Plusieurs différentes visions du féminisme et du fait d'être femme ont été abordées au long du projet. *Appuyer d'un exemple.* Avec du recul, dirais-tu que ces différentes conceptions du féminisme t'ont appris quelque chose/ont appris quelque chose au groupe?

Section 3 : Identité, valeurs et approche féministe

Objectif : Comprendre le rôle dans le programme de la validation d'une identité féministe et le soutien à une affirmation de cette identité. Comprendre l'effet de l'approche féministe du programme sur la cohésion du groupe.

À ton avis, est-ce qu'on peut caractériser le groupe *Strong Girls* et ses participantes, de féministe? Est-ce que ta participation au groupe a eu un impact sur ton identité ou ta vision du féminisme? *Approfondissements : Remarques-tu des différences entre ta vision du féminisme et celles des autres membres du groupe? Est-ce que c'est difficile pour les jeunes femmes d'aujourd'hui de se dire féministe?*

Est-ce que cela a fait une différence pour toi que le projet ait été exclusivement mené par des filles et des femmes? *Approfondissement possible : Penses-tu que ton expérience dans ce groupe et le produit final (le documentaire) auraient été différents si le projet avait été réalisé en formule mixte?*

À la rencontre du 6 mai¹⁴, la non-mixité du projet *Strong Girls* a été discutée et il a même été suggéré que des garçons soient éventuellement des participants au projet. Quelle est ton opinion à ce sujet? *Approfondissement possible : Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients de la non-mixité? Quels sont les avantages et les inconvénients de la mixité?*

Section 4 : Apport des facilitatrices et de leur relation avec les participantes

Objectif : Déterminer la perception du rôle des facilitatrices chez les participantes et la correspondance ou non de celui-ci avec leurs attentes par rapport au projet. Cerner la qualité de l'expérience des participantes à travers le prisme de l'approche du projet et des relations socioaffectives établies entre les facilitatrices et les participantes.

Comment décrirais-tu le rôle qu'ont joué Donia et Julie dans le projet *Strong Girls*? Quelles étaient leurs responsabilités et leurs tâches dans ce projet?

Comment décrirais-tu leur manière de travailler avec les filles? *Si c'est difficile de répondre, préciser : Étaient-elles directives, non directives, se chargeaient-elles seulement de vous assister, est-ce qu'elles prenaient des décisions, vous laissaient tout décider, etc. Approfondissement : Est-ce que leur approche a évolué au cours des années d'activité du programme?*

Comment se compare leur approche à celle des enseignantes à l'école ou à celle des intervenants de d'autres programmes jeunesse auxquels tu as participé?

Comment décrirais-tu ta relation avec Donia et/ou avec Julie? *Approfondissement : Dirais-tu que c'était une condition importante de réussite qu'elles arrivent à créer de bons liens avec vous et qu'elles dirigent le projet de telle ou telle manière?*

Vous allez avoir la possibilité de continuer dans le projet *Strong Girls* cet automne, comptes-tu revenir? Qu'est-ce qui fait que tu reviendrais ou non l'automne prochain?

Section 5 : Objectifs et impacts du programme au regard de l'expérience et de l'apprentissage de la citoyenneté

Objectif : Comprendre la mise en œuvre et l'impact des objectifs du projet Strong Girl : l'approche de « par et pour les jeunes », l'objectif d'outiller les participantes à devenir des leaders et des agentes de changement, la volonté d'être une source d'empowerment, etc. Déterminer l'impact du programme sur l'expérience et les apprentissages citoyens selon les participantes.

Un des objectifs du projet *Strong Girls, Strong World* est d'outiller des jeunes femmes à devenir des agentes de changement et faire une différence dans leur communauté. Trouves-tu que cet

¹⁴ Participantes présentes pour cette discussion : P1, P2, P4, P7, P8, P9, P12, P14.

objectif a été atteint? Comment? Qu'est-ce que signifie être une « agente de changement » pour toi?

Selon toi, est-ce que *Strong Girls* permet aux participantes de devenir de meilleures citoyennes? Si oui, de quelle manière?

Crois-tu que tu aurais pu développer ces compétences ou faire une telle expérience à l'école, dans le cadre des cours sur la citoyenneté ou les activités parascolaires? *Amener la participante à comparer l'approche Strong Girls avec l'approche scolaire. Aborder aussi l'aspect volontaire de la participation au programme.*

À la rencontre du 6 mai, il a été envisagé que les « anciennes » reviennent, mais à titre de mentors pour la prochaine génération de *Strong Girls*. Qu'en penses-tu? *Approfondissement : Est-ce que ça t'intéresse de jouer ce rôle? Te sens-tu outillée pour occuper ce rôle? Quelles compétences et habiletés crois-tu avoir acquis qui feraient de toi une bonne mentore?*

Penses-tu pouvoir appliquer ce que tu as appris avec *Strong Girls* dans d'autres contextes? L'as-tu déjà fait? *Clarification : Par exemple, en matière de compétences techniques ou interpersonnelles, dont celles qui sont nécessaires pour le travail d'équipe, ou en termes de connaissances théoriques qui permettent de colorer les expériences, telles les situations de sexisme, de racisme, etc.*

Le projet *Strong Girls* est une initiative de « par et pour les jeunes ». Est-ce que tu sens que les projets qu'organise *Strong Girls* t'appartiennent? Si oui, comment ça se manifeste concrètement?

Sujet potentiel à aborder : Prix coup de cœur Femme de Mérite de 2018 reçu par les participantes du programme.

Dernière question : En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu trouves vraiment important à dire sur le projet que tu n'as pas eu l'occasion d'exprimer?

Annexe G : Guide d'entrevue des participantes (printemps 2019)

Note. Le nom officiel du groupe est *Force des filles, force du monde*, mais les membres du groupe utilisent plutôt « *Strong Girls* » comme identifiant. Il faut donc privilégier les termes « *Strong Girls* » et « *Strong Girls, Strong World* » dans les questions.

Mis à part la première et la dernière question, l'ordre des thèmes et des sections est porté à changer en fonction du déroulement de l'entrevue et des sujets abordés dans les réponses de l'interviewée. Il est important de garder une ouverture aux thèmes émergents qui pourraient être approfondis. La formulation et le choix des questions est aussi à déterminer et à adapter en fonction du déroulement de l'entrevue.

Important : Faire un retour sur le formulaire de consentement (y compris la possibilité de se retirer à tout moment et de ne pas répondre à certaines questions) et les implications de la participation à la recherche (y compris les objectifs de celle-ci) afin d'assurer le consentement libre et éclairé de chacune des participantes. Confirmer le consentement des participantes concernant l'enregistrement audio de l'entrevue. Remplir la fiche d'informations sociodémographiques supplémentaires avec la participante.

Section 1 : Participation et engagement dans le programme *Force des filles, force du monde*

L'origine et l'historique de l'engagement dans le projet de chacune des participantes n'ont pas été explicités au cours des séances d'observation participante. L'objectif ici est de permettre aux participantes de raconter leur initiation au programme ainsi que leurs motivations et leur engagement envers celui-ci au cours des années. Ces questions devraient notamment permettre de mieux connaître les participantes et d'obtenir un portrait du programme de leur point de vue.

Première question : Pour commencer, peux-tu me raconter comment tu as joint *Strong Girls*?
Approfondissements potentiels¹⁵ :

- Motivations à joindre le programme
- Attentes envers le programme
- Connaissance et engagement avec le YWCA ou le YMCA avant de joindre le programme (ex. : participation au Sommet d'engagement jeunesse ou autre programme)
- Motivations à poursuivre l'engagement dans le programme (tenant compte de l'exigence de temps demandée)
- Niveau d'attrait de l'approche féministe (thèmes couverts, projets sélectionnés, etc.)
- Niveau d'attrait de la non-mixité (intervenantes, participantes, « groupe de filles »)

De tout ce que tu as fait avec *Strong Girls*, peux-tu me raconter ce que tu as le plus aimé? Pourquoi?
(Amener à la comparaison entre les activités, si possible.)

¹⁵ Dans les deux premières entrevues, réalisées en août 2018, plusieurs de ces thèmes étaient couverts dans la réponse de l'interviewée à la première question.

Qu'est-ce que ça signifie pour toi de faire partie de *Strong Girls* (ou d'être une « *Strong Girl* »)?

Section 2 : Les expériences et les apprentissages au cours de la production du documentaire IntersectionnELLES

Cette section cherche à approfondir les informations récoltées sur le projet de documentaire au cours de l'observation participante, y ajoutant notamment le point de vue des participantes sur le documentaire et leur participation à celui-ci (motivations, objectifs, apprentissages, etc.). Puisqu'une partie du projet a été hors des séances d'observation, il y a potentiellement beaucoup d'information à récupérer dans cette section. Cette section cherche entre autres à mener la participante à s'exprimer sur la production collective d'un documentaire comprenant un message féministe. Le rôle de la rencontre des femmes dans les motivations à participer au documentaire, particulièrement les tournages, et la signification de la rencontre des femmes interviewées pour la participante sont aussi des sujets importants à aborder.

Peux-tu me raconter pourquoi tu as décidé de participer au projet de documentaire? *Approfondissement potentiel : Participation (ou non) au projet de photographie de l'année précédente (si oui, à quelle partie) et lien avec la participation au projet de documentaire.*¹⁶

Beaucoup de femmes ont été proposées comme interviewées potentielles pour le documentaire. Peux-tu me raconter quels critères étaient importants pour toi dans la sélection des femmes à inclure? *(Amener l'interviewée à s'exprimer sur le choix de femmes de la diversité ethnique et culturelle de Montréal.)*

Est-ce que c'était important pour toi d'être présente lors des entrevues avec les femmes? Pourquoi? *Approfondissements potentiels :*

- Est-ce qu'il y a une entrevue en particulier qui était importante pour toi ou qui t'a marquée? Peux-tu me raconter pourquoi?
- Est-ce qu'il y a des réponses qui t'ont étonnée au cours des entrevues (ex. : expériences ou opinions partagées par les femmes, identité ou vision féministe)? Lesquelles?

Peux-tu me raconter comment vous avez travaillé collectivement sur le montage? *(À demander si la participante a été impliquée dans le montage, question à modifier en fonction de l'engagement de l'interviewée dans ce processus.) Approfondissements potentiels :*

- Comment avez-vous choisi les segments d'entrevue et les thèmes à conserver au montage?
- Lorsque j'étais présente aux rencontres, je n'ai pas observé de longues discussions sur le féminisme, même s'il semblait avoir différentes visions au sein du groupe, comment avez-vous composé le message ensemble?
- Étais-tu d'accord avec ce qui a été sélectionné et inclus dans le produit final? Si non, qu'aurais-tu changé? Sentais-tu que tu pouvais t'exprimer si tu étais en désaccord avec les choix faits au montage?

¹⁶ C'était une motivation pour les deux participantes qui ont été interviewées en août 2018.

J'ai remarqué que le sujet des retards aux rencontres est revenu souvent au cours du projet, y compris à la rencontre du 6 mai l'année passée où vous avez parlé avec Donia et Julie des choses à changer ou améliorer dans la poursuite des activités de *Strong Girls*. Selon toi, pourquoi est-ce que les retards sont si fréquents chez *Strong Girls*? *Approfondissement potentiel* : Est-ce que tu considères que c'est un problème? Si oui, qu'est-ce qui pourrait être fait pour le rectifier?

Quelle est la chose principale que tu penses avoir retirée de ta participation au documentaire? (*Expérience, compétence, apprentissage, réseautage, plaisir, etc.*)

Section 3 : Identité, valeurs, approche féministe et programme féministe

L'objectif de cette section est d'amener l'interviewée à s'exprimer sur son identité féministe et sur le rôle du développement, du soutien et de la validation d'une identité féministe au sein du programme. Cette section cherche aussi à comprendre l'effet de l'approche féministe du programme, y compris la non-mixité des participantes et des facilitatrices, sur la cohésion du groupe. Puisque le féminisme est un élément central des activités de Strong Girls, des questions liées à ce thème sont portées à être posées tout au long de l'entrevue en fonction des réponses données par l'interviewée. Les questions devront donc être sélectionnées et formulées en conséquence.

Comment décrirais-tu *Strong Girls* à quelqu'un qui ne connaît pas le programme?

À ton avis, est-ce qu'on peut caractériser le programme *Strong Girls* comme féministe? Si oui, peux-tu me donner des exemples de ce qui fait que *Strong Girls* est un programme féministe?

Approfondissement potentiel : Comment *Strong Girls* se compare à d'autres programmes auxquels tu as participé (ex. : autres programmes jeunesse au Y ou ailleurs, Sommet d'engagement jeunesse, etc.)? (*Amener l'interviewée à parler des particularités de l'approche féministe et à la comparer aux alternatives, quels sont les différences, les similarités, les effets positifs ou négatifs, chercher des exemples concrets.*)

Est-ce que tu t'identifies toi-même comme féministe? Que représente cette identité pour toi?

Est-ce que ta participation à *Strong Girls* a affecté ton identité féministe? Comment? *Approfondissement potentiel* : Est-ce que le féminisme de *Strong Girls* est différent du tien? Comment?

Je n'ai pas observé beaucoup de moments de débats ou de discussion sur les différentes visions du féminisme ou identités féministes dans le groupe pendant la réalisation du documentaire, est-ce qu'il y a des moments que j'ai peut-être manqués où vous en avez parlé? Est-ce qu'il serait important selon toi que vous aillez davantage d'échanges et de discussions à ce sujet? (*Pourquoi, pourquoi pas?*)

J'ai remarqué que beaucoup de concepts féministes, comme l'intersectionnalité, ont été mobilisés pendant le projet, est-ce que c'est à travers *Strong Girls* que tu as appris ces concepts où est-ce que tu les as appris ailleurs (ou une combinaison)?

Est-ce que tu t'affirmes comme féministe hors des activités de *Strong Girls*? (*Approfondir en demandant pourquoi, comment, des exemples.*)

Est-ce que ça fait une différence pour toi que *Strong Girls* est un programme exclusivement mené par des filles et des femmes? Pourquoi? *Approfondissement possible* : À la rencontre du 6 mai l'année passée, la non-mixité du projet *Strong Girls* a été discutée et il a même été suggéré que des garçons soient éventuellement des participants au projet. Que penses-tu de cette idée?

Section 4 : Rôle et apport des facilitatrices, relations intragroupes

L'objectif de cette section est de déterminer la perception de l'approche et des rôles des intervenantes par les participantes (sur le plan des tâches, des responsabilités, de la prise de décisions, du rapport hiérarchique, etc.). Les questions cherchent aussi à cerner la qualité de l'expérience des participantes en fonction des relations socioaffectives établies au sein du groupe (entre intervenantes et participantes, ainsi qu'entre participantes).

Peux-tu me raconter qui étaient Donia et Julie (*et les autres facilitatrices, si elles ont été mentionnées par l'interviewée*) pour toi au cours de ta participation à *Strong Girls*? Quel était leur rôle (ou leurs rôles) dans le programme? *Approfondissements potentiels* :

- Comment décrirais-tu leur manière de travailler avec les filles (ex. : directives, non directives, etc.)?
- Comment décrirais-tu ta relation avec Donia et/ou avec Julie? (*À demander si la réponse à la question initiale n'aborde pas cet aspect.*)
- Comment décrirais-tu le rapport que tu avais avec elles (ex. : division claire entre jeune et adultes (hiérarchique) ou rapport « égal à égal »)
- Est-ce que leur rôle ou leur approche a changé au fil des années?

Si les facilitatrices sont décrites comme des « mamans », interroger l'interviewée sur la nature potentiellement contradictoire du rôle de « mamans » au sein d'un programme féministe. Interroger aussi ce qu'on veut dire par « maman », quels comportements, approches, postures y sont associés.

Est-ce que selon toi le programme *Strong Girls* pourrait être mené par n'importe qui ou est-ce qu'il y a des qualités particulières qu'on doit retrouver chez les agentes de projet? Lesquelles? *Approfondissement potentiel* : Est-ce que Donia et Julie avaient individuellement un impact particulier sur le programme selon toi (ex : en raison de leur personnalité, leur approche, leurs expériences professionnelles, leurs expériences de vie)? Si oui, peux-tu me raconter quel a été cet impact?

Peux-tu me raconter comment se divisent habituellement les responsabilités et tâches lors des projets (entre les filles, entre les filles et les agentes de projet)? *Approfondissements potentiels* :

- Qui prend en charge la plus grande partie du travail selon toi?
- Est-ce que tu considères que la répartition est juste?

- Est-ce que tu crois que le travail de chacune est reconnu adéquatement (ex. : qui reçoit le crédit lors des rencontres, lors de l'événement, lors de la remise du prix Femme de mérite)?

Peux-tu me raconter comment vous procédez habituellement à la prise de décisions au cours de la préparation et la réalisation de vos projets (ex. : choix des projets à entreprendre, choix des femmes à interviewer, rédaction des questions, organisation des rencontres, etc.)? (*Amener l'interviewée à s'exprimer sur le travail en groupe, les procédures démocratiques ou non au sein du programme et l'attribution du pouvoir de décision.*)

Peux-tu me raconter ta relation avec les autres *Strong Girls* au fil des années? Qui sont les autres *Strong Girls* pour toi (ex. : amies, connaissances, coéquipières, alliées, etc.)? Quel effet penses-tu que cette relation a sur la réalisation des projets (en termes d'efficacité, d'engagement, de travail d'équipe)?

Approfondissement potentiel : Est-ce que le fait que vous avez une relation amicale rend certains débats ou discussions plus difficiles? Sens-tu que tu peux exprimer ton désaccord ou ton mécontentement s'il y a lieu? (*Amener l'interviewer à s'exprimer sur les non-dits, les tensions et l'évitement des conflits ou de la critique.*)

Est-ce que *Strong Girls* est un espace sécuritaire (« safe space ») selon toi?

Section 5 : Citoyenneté, engagements et impacts du programme

L'objectif de cette section est d'amener l'interviewée à s'exprimer sur les impacts du programme et sur sa conception de la citoyenneté (ainsi que le lien de celle-ci avec Force des filles, force du monde). Les questions cherchent aussi à interroger l'interviewée sur ses actions et ses engagements hors du programme.

Dans le projet de recherche, on s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté dans différents contextes. Selon toi, le programme *Strong Girls* est-il une initiative qui permet aux participantes de devenir de meilleures citoyennes? Si oui, de quelle manière? *Approfondissements potentiels* :

- Selon toi, quelles compétences ou connaissances sont importantes pour être une bonne citoyenne ou un bon citoyen?
- (*Si elle a répondu que Strong Girls forme des citoyennes.*) As-tu des exemples d'apprentissages ou de compétences que tu as développé avec *Strong Girls* qui ont affecté qui tu es en tant que citoyenne?
- Considères-tu que tu aies fait des apprentissages qui t'ont permis de te développer comme citoyenne dans d'autres milieux (ex. : à l'école, à la maison, dans d'autres programmes jeunesse)? Lesquels (quels apprentissages, quels milieux)?
- Un des objectifs du programme est d'outiller des jeunes femmes à devenir des agentes de changement et faire une différence dans leur communauté. Qu'est-ce que signifie être une « agente de changement » pour toi?

Quelle est la chose la plus importante que tu crois avoir retirée de ta participation à *Strong Girls*? Pourquoi?

Peux-tu me raconter un moment où tu as pu appliquer ce que tu as appris avec *Strong Girls* à l'extérieur des activités du programme?

La possibilité que vous deveniez des mentors pour une prochaine génération de *Strong Girls* a été discutée l'année dernière. Qu'en penses-tu? *Approfondissements potentiels* :

- Est-ce que ce rôle t'intéresse?
- Te sens-tu outillée pour occuper ce rôle?
- Quelles compétences et habiletés crois-tu avoir acquises qui feraient de toi une bonne mentore?
- As-tu déjà occupé un rôle similaire hors *Strong Girls*? (ex. : camp de vacances)

Est-ce que tu es impliquée dans d'autres formes d'engagement (ex. : bénévolat, militantisme) en dehors de *Strong Girls*? Lesquelles? Quelles causes sont les plus importantes pour toi?

Strong Girls, Strong World a reçu le prix coup de cœur Femme de Mérite de 2018. Peux-tu me raconter ce que le prix signifiait pour toi?

Dernière question : En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu trouves important à dire que tu n'as pas eu l'occasion d'exprimer ou une question que je n'ai pas posée que tu aimerais aborder?

Annexe H : Fiche d'informations supplémentaires

1. Quand as-tu joint Strong Girls (année ou projet/activité)?

2. Quel âge avais-tu quand tu as joint Strong Girls (environ)? Et maintenant?

3. À quel groupe ethnique ou culturel tu t'identifies?

4. À quelle école vas-tu? Dans quel programme?

5. Quel est le dernier diplôme complété par tes parents?
() Secondaire __ Cégep __ Certificat d'études __ Baccalauréat __ Maîtrise __ Doctorat __
() Secondaire __ Cégep __ Certificat d'études __ Baccalauréat __ Maîtrise __ Doctorat __
6. Quelle est l'occupation professionnelle des parents? À temps plein __ ou à temps partiel __?
()
()
7. Pendant que tu participais à Strong Girls, tu habitais dans quel coin de Montréal?

8. Quels sont tes autres engagements/As-tu milité dans d'autres contextes?

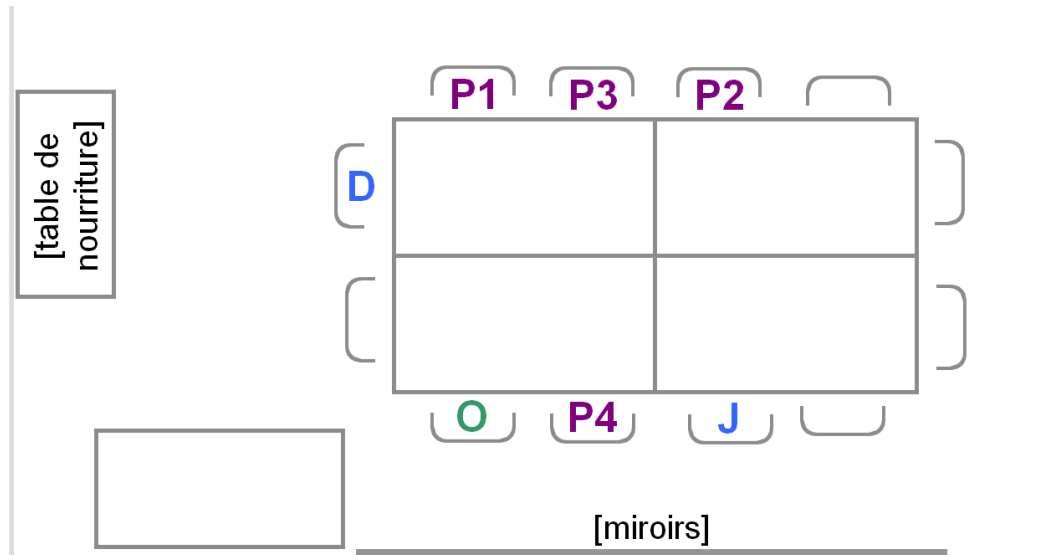
Annexe I : Tableau de présences des participantes aux séances de rencontre

| DATE (dd/mm/aa) | Galadrielle | Isabelle | Chloé | Carla | Shannon | Sam | Gal | Kamila | Éléonore | Mia | Marie | Kiana | Aurélie | Sasha | Alice | TOTAL |
|--------------------|-------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| 04/11/17 | X | X | X | X | X | X | | | | | | | | | | 6 |
| 13/12/17 | | X | | X | | | X | X | X | | | | | | | 5 |
| 16/12/17 | X | | X | | X | | | | | X | X | | | | | 5 |
| 12/01/18 | | X | | | | | X | X | X | | | | | | | 4 |
| 15/01/18 | X | X | | | | | X | X | | | | | | X | | 5 |
| 16/01/18 | X | | X | | X | | X | X | | | | | | | | 5 |
| 17/01/18 | X | | X | | X | | X | X | | | | | | | | 5 |
| 18/01/18 | X | | X | | X | | X | X | | | | | | | | 5 |
| 25/01/18 | X | X | | | X | | X | X | | X | | X | X | | | 8 |
| 29/01/18 | X | | | | X | | X | | X | | X | | | | | 5 |
| 06/02/18 | X | X | X | X | X | | | | | X | | X | | | | 7 |
| 08/02/18 | X | X | | X | X | | | | | X | | X | | X | | 7 |
| 19/02/18 | | X | | X | | | X | | X | X | | X | | X | | 7 |
| 26/02/18 | | X | | X | | | X | | X | X | | | | | | 5 |
| 05/03/18 | | | | | X | | X | X | | X | | X | | X | X | 7 |
| 08/03/18 | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | 12 |
| 06/05/18 | X | X | | X | | | X | X | X | | | X | | X | | 8 |
| TOTAL | 12 | 10 | 7 | 8 | 11 | 2 | 13 | 10 | 7 | 8 | 3 | 7 | 1 | 5 | 2 | |

Note. X = Présence, ■ = Tournage, ■ = Événement

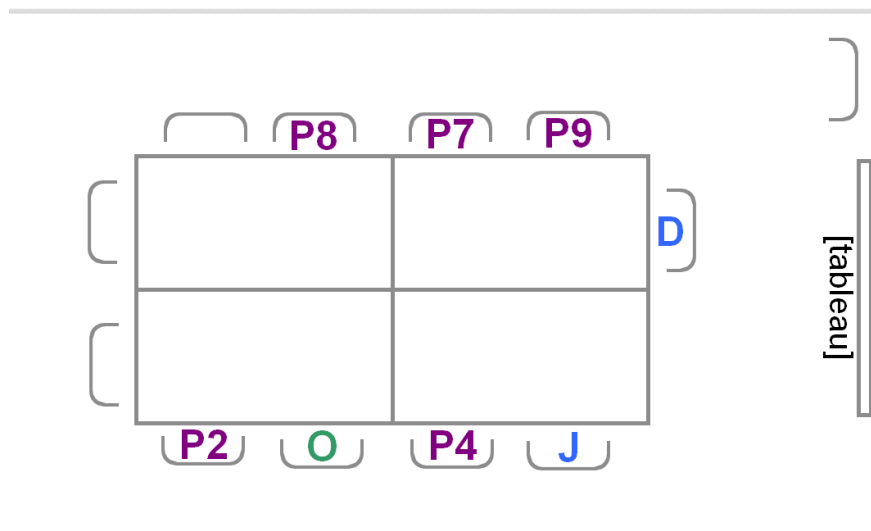
Annexe J : Schémas d'observation

Schéma d'observation du 4 novembre 2017 (début de rencontre)



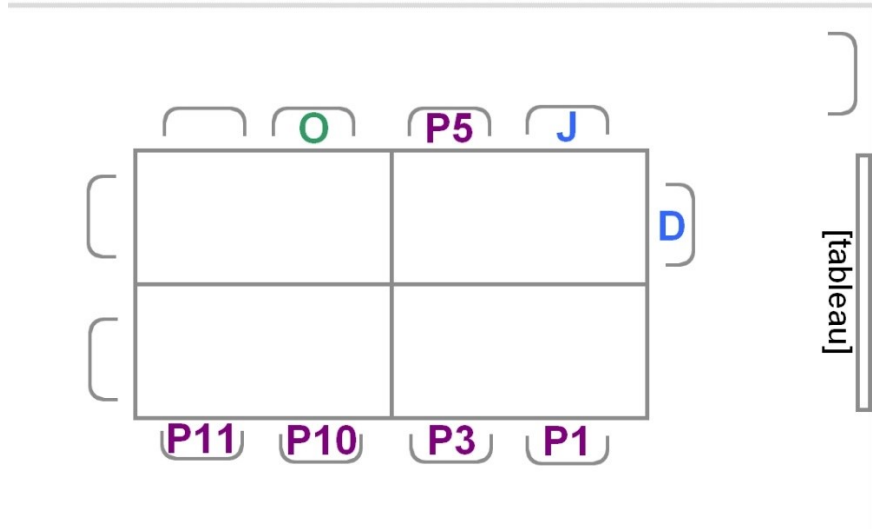
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 13 décembre 2017



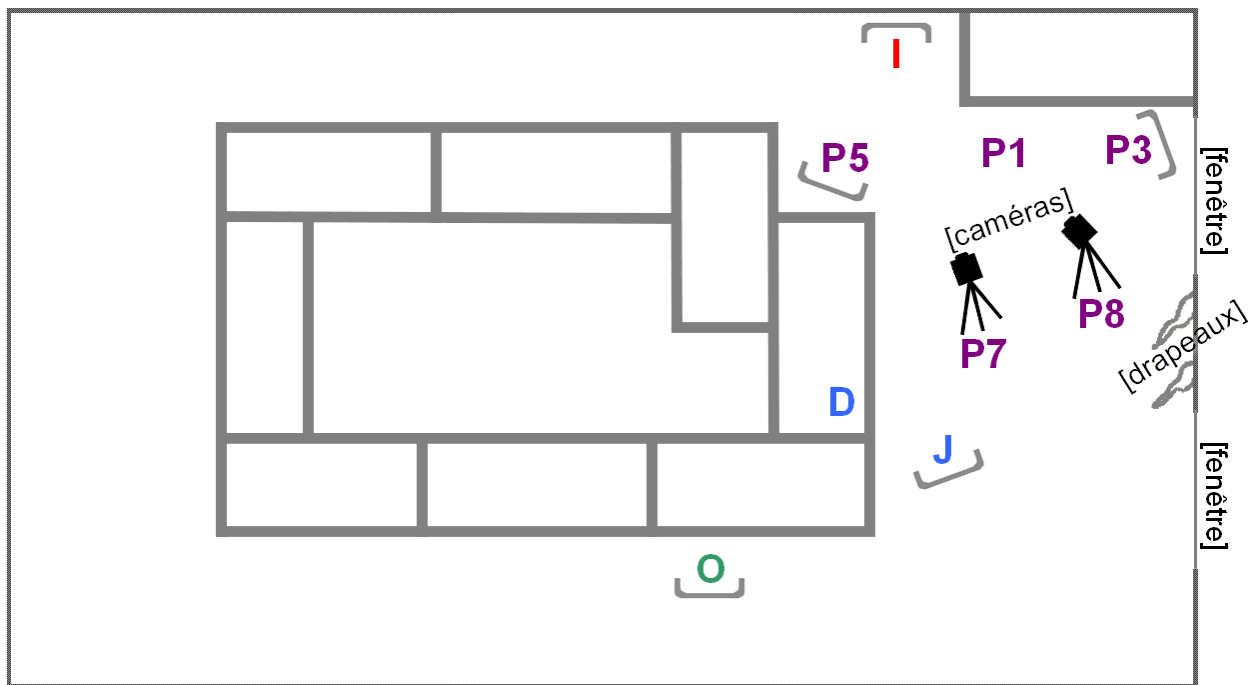
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 16 décembre 2017



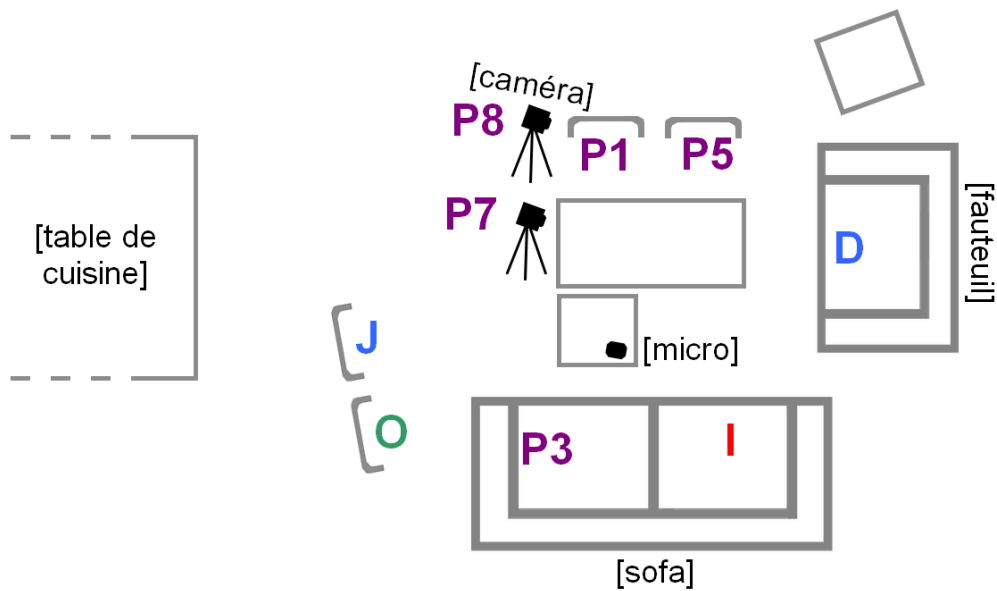
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 16 janvier 2018 (tournage)



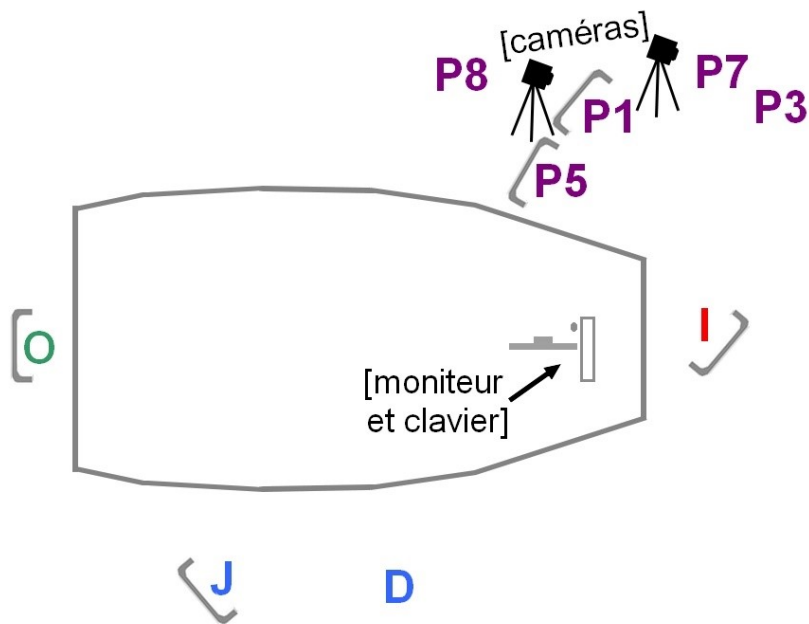
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, I = Interviewée, O = Observatrice

Schéma d'observation du 17 janvier 2018 (tournage)



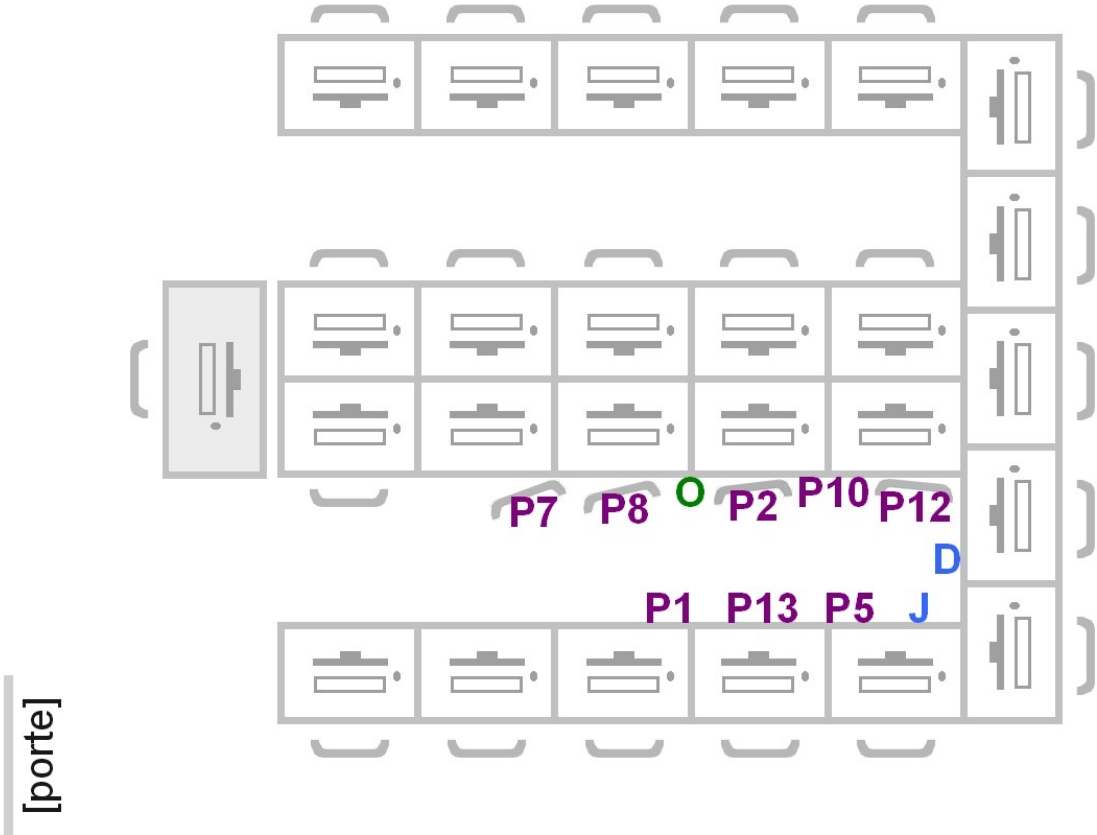
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, I = Interviewée, O = Observatrice

Schéma d'observation du 18 janvier 2018 (tournage)



Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, I = Interviewée, O = Observatrice

Schéma d'observation du 25 janvier 2018 (discussion de groupe)



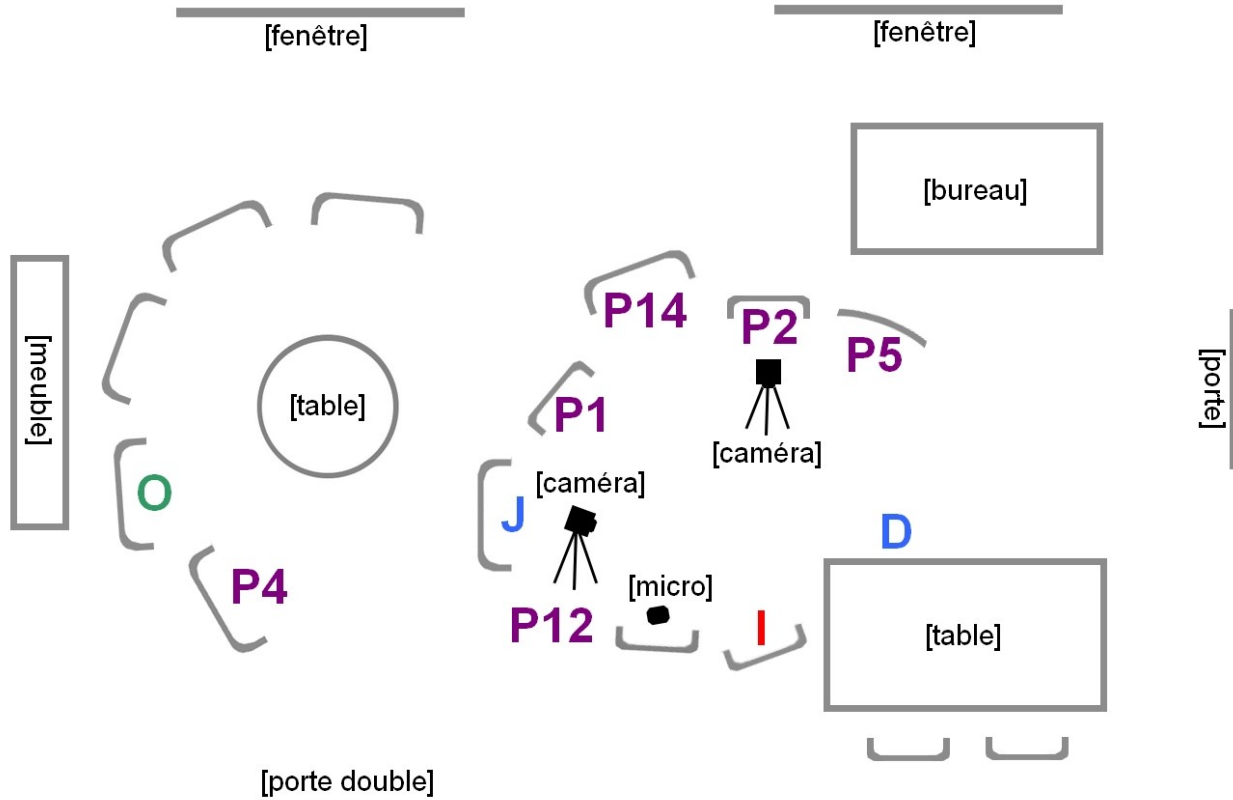
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 25 janvier 2018 (montage)



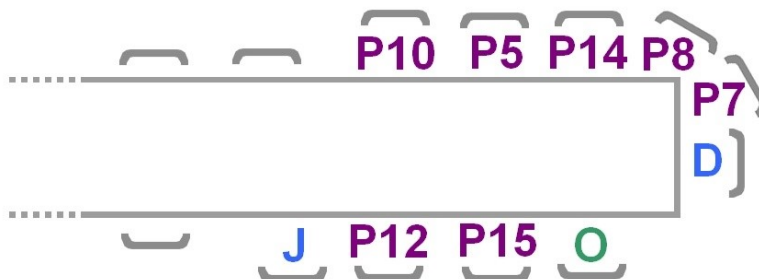
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 8 février 2018 (tournage)



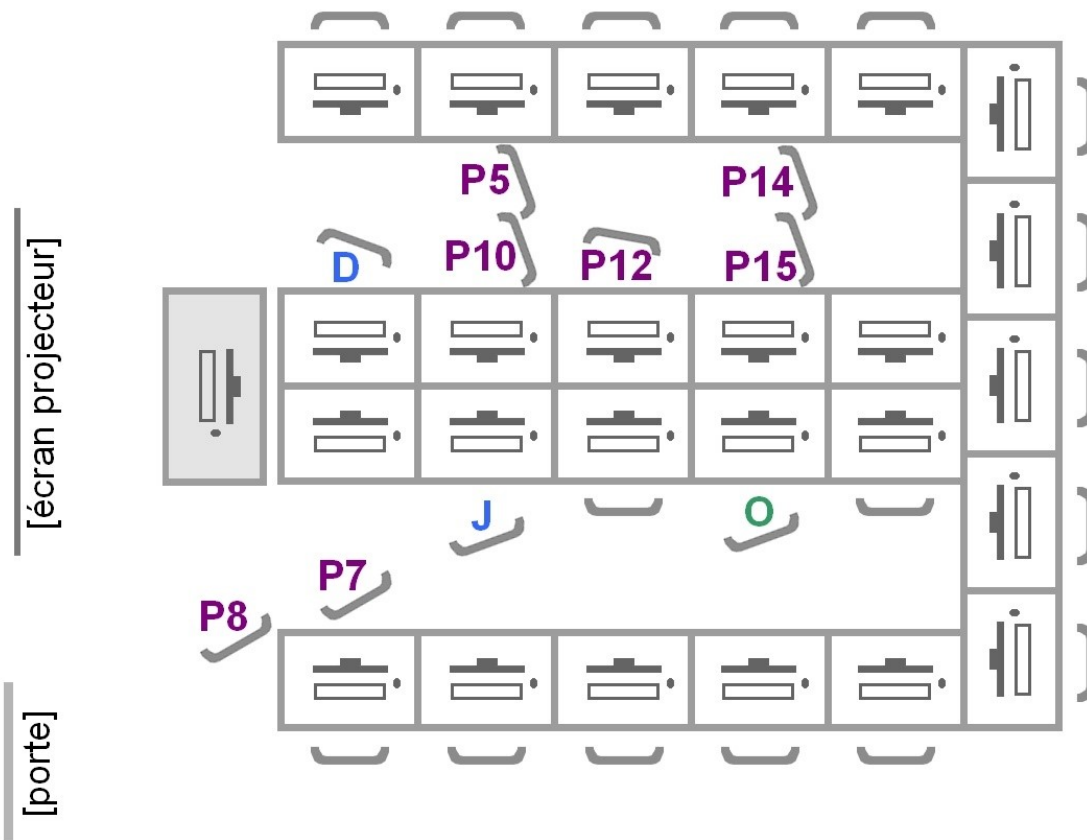
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, I = Interviewée, O = Observatrice

Schéma d'observation du 5 mars 2018 (discussion de groupe)



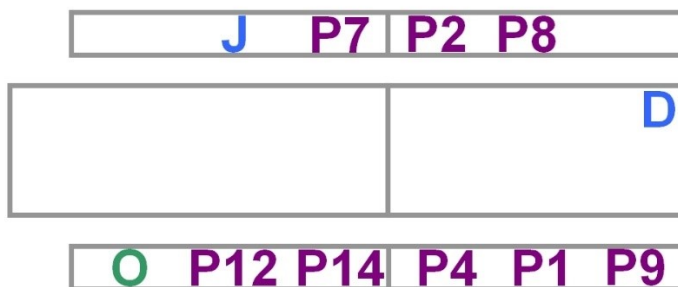
Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 5 mars 2018 (visionnement du documentaire)



Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice

Schéma d'observation du 6 mai 2018



Note. D = Donia (facilitatrice), J = Julie (facilitatrice), P# = Participante, O = Observatrice