



Faire l'expérience de la démocratie

**Les tiers-lieux de l'éducation à la
citoyenneté des jeunes au Québec**

Sous la direction de
Stéphanie Gaudet et Caroline Caron
Avec la collaboration de Sophie Thévissen-LeBlanc

Les Presses de l'Université d'Ottawa

**FAIRE L'EXPÉRIENCE
DE LA DÉMOCRATIE**

**FAIRE L'EXPÉRIENCE
DE LA DÉMOCRATIE**
**Les tiers-lieux de l'éducation
à la citoyenneté des jeunes au Québec**

Sous la direction de Stéphanie Gaudet
et Caroline Caron

Avec la collaboration
de Sophie Théwissen-LeBlanc



Les Presses de l'Université d'Ottawa
University of Ottawa Press

Les Presses de l'Université d'Ottawa (PUO) sont fières d'être la plus ancienne maison d'édition universitaire francophone au Canada et le plus ancien éditeur universitaire bilingue en Amérique du Nord. Depuis 1936, les PUO enrichissent la vie intellectuelle et culturelle en publiant, en français ou en anglais, des livres évalués par les pairs et primés dans le domaine des arts et lettres et des sciences sociales.

www.Presses.uOttawa.ca

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Faire l'expérience de la démocratie : les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec / sous la direction de Stéphanie Gaudet et Caroline Caron ; avec la collaboration de Sophie Théwissen-LeBlanc.

Noms : Gaudet, Stéphanie, 1973- éditeur intellectuel. | Caron, Caroline, 1973- éditeur intellectuel. | Théwissen-LeBlanc, Sophie, éditeur intellectuel.

Description : Comprend des références bibliographiques et un index.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20240302370 | Canadiana (livre numérique) 20240302702 | ISBN 9782760341203 (couverture souple) | ISBN 9782760341197 (couverture rigide) | ISBN 9782760341241 (EPUB) | ISBN 9782760341234 (PDF)

Vedettes-matière: RVM: Éducation à la citoyenneté—Québec (Province) | RVM: Démocratie—Étude et enseignement. | RVM: Justice sociale et éducation—Québec (Province)

Classification : LCC LC1091 .F35 2024 | CDD 370.11/5—dc23

Dépôt légal : Quatrième trimestre 2024

Bibliothèque et Archives Canada

© Stéphanie Gaudet et Caroline Caron

Tous droits réservés.



Ce livre est publié en libre accès CC BY-NC-ND 4.0. En vertu de cette licence, vous êtes autorisé à :

Partager : copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats ;

Selon les conditions suivantes :

Attribution : Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre ;

Pas d'utilisation commerciale : Vous n'êtes pas autorisé à faire un usage commercial de cette Œuvre (ni dans sa totalité ni des extraits) ;

Pas de modifications : Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'Œuvre originale, vous n'êtes pas autorisé à distribuer ou mettre à disposition l'Œuvre modifiée.

Pas de restrictions complémentaires : Vous n'êtes pas autorisé à appliquer des conditions légales ou des mesures techniques qui restreindraient légalement l'utilisation de l'Œuvre dans les conditions décrites par la licence.

Pour plus de détails : www.creativecommons.org.

Imprimé au Canada

Équipe de la production

Révision linguistique

Correction d'épreuves

Mise en pages

Maquette de la couverture

Jacques Côté

Julie Boissonneault

Nord Compo

Lauren McClellan



CRSH ≡ SSHRC

Image de la couverture

Stéphanie Gaudet, *Baskatong*, média mixtes sur toile, expression abstraite d'une cartographie des réservoirs et lacs du Québec, tableau, 40 x 48 po avec collage, peintures et encres acryliques.

Cet ouvrage est publié grâce au soutien financier du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) et grâce à une subvention de la Fédération des sciences humaines, dans le cadre du Prix d'auteurs pour l'édition savante, à l'aide de fonds provenant du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Les Presses de l'Université d'Ottawa sont reconnaissantes du soutien qu'apportent, à leur programme d'édition, le gouvernement du Canada, le Conseil des arts du Canada, le Conseil des arts de l'Ontario, Ontario créatif, la Fédération canadienne des sciences humaines, par l'entremise de la Subvention du livre savant (PAES), le Conseil de recherches en sciences humaines, et surtout, l'Université d'Ottawa.



ONTARIO ARTS COUNCIL
CONSEIL DES ARTS DE L'ONTARIO
an Ontario government agency
un organisme du gouvernement de l'Ontario



Canada Council
for the Arts

Conseil des arts
du Canada

Canada



uOttawa

Sommaire

Au Québec, une gamme d'initiatives jeunesse issues de la société civile initient des milliers de jeunes au vivre-ensemble démocratique. Elles représentent des « tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté ». Dans le cadre d'une recherche collaborative, nous avons travaillé avec sept d'entre elles afin de mieux cerner leurs pratiques, leurs représentations de la citoyenneté et leurs contributions à l'éthos démocratique. Ces initiatives inscrivent leurs activités dans la défense des droits des enfants, l'action sociale féministe, le mouvement communautaire, l'altermondialisme ainsi que l'action publique municipale et scolaire. Cet ouvrage analyse et illustre l'apport inestimable de ces organisations à la vitalité de la démocratie au Québec.

Les adultes qui travaillent dans ces organisations sont entièrement engagés dans l'action et se questionnent sur les meilleures pratiques à privilégier dans leur quotidien. Ils et elles ont notamment exprimé le besoin de mieux cerner les notions polysémiques de citoyenneté démocratique et d'engagement jeunesse. En réponse à cette demande, cet ouvrage contribue aux discussions théoriques en cours sur la citoyenneté démocratique des jeunes. Nous démontrons qu'il existe une diversité de discours sur la citoyenneté démocratique qui traverse les initiatives observées : libéral, participatif, délibératif, multiculturel, agonistique, critique, écocitoyen ainsi qu'un discours relatif au discours féministe du *care*. Nous défendons l'idée que cette diversité est nécessaire et désirable pour rejoindre les jeunes.

Quant aux résultats empiriques, ils conduisent à l'identification de « leçons apprises » à partir des pratiques observées. La première leçon porte sur l'importance d'accueillir les jeunes dans un espace inclusif et chaleureux. La deuxième invite le monde adulte à engager les jeunes dans des actions concrètes, authentiques et significatives pour eux. La troisième leçon souligne l'importance d'encourager les

jeunes à rêver collectivement et à ouvrir leurs horizons politiques. La dernière se destine davantage aux organisations et aux organismes subventionnaires : il s'agit de reconnaître le travail des facilitateurs et des facilitatrices qui soutiennent ces initiatives et qui en assurent le succès.

Rédigé dans un style accessible, cet ouvrage vise un public large qui inclut le personnel des organisations jeunesse, les étudiants et étudiantes des cycles supérieurs, le secteur des politiques jeunesse ainsi que toute personne intéressée par les enjeux entourant la citoyenneté des jeunes au 21^e siècle.

Table des matières

Sommaire.....	v
Liste des figures.....	xiii
Liste des tableaux.....	xv
Épigraphe.....	xvii
Remerciements.....	xix

INTRODUCTION

<i>Stéphanie Gaudet et Caroline Caron</i>	1
---	---

PARTIE 1 – CONTEXTE THÉORIQUE DU PROJET DE RECHERCHE

CHAPITRE 1

L'éducation à la citoyenneté démocratique
dans les tiers-lieux québécois

<i>Stéphanie Gaudet et Caroline Caron</i>	11
---	----

1. L'éducation à la citoyenneté démocratique.....	12
2. La participation citoyenne des jeunes au Québec.....	17
3. Les tiers-lieux de l'éducation citoyenne : une éducation <i>dans</i> la démocratie.....	20
4. Les types d'initiatives expérimentées dans les tiers-lieux.....	23
5. Une enquête <i>avec</i> les partenaires.....	27
En conclusion.....	29

CHAPITRE 2

Une introduction concise au thème de la citoyenneté
des jeunes en sciences sociales

<i>Caroline Caron et Stéphanie Gaudet</i>	35
1. Qu'est-ce que la citoyenneté ?.....	37
2. Penser la citoyenneté différenciée des enfants	41
3. La participation comme exercice de la citoyenneté.....	44
Pour conclure	51

PARTIE 2 – PRÉSENTATION DES CAS

A) Expériences d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative

CHAPITRE 3

Une initiation conviviale à la participation citoyenne :
l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde

<i>Emilie Drapeau et Stéphanie Gaudet</i>	61
1. L'École d'été à la citoyenneté	63
2. Les expériences d'éducation à la citoyenneté vécues par les jeunes.....	64
3. La relation coopérative entre les jeunes et les adultes.....	72
4. Qu'est-ce que les jeunes et les collectivités ont retiré de l'expérience ?.....	75
Conclusion.....	80

CHAPITRE 4

Une expérience de citoyenneté critique et participative
par les jeunes d'une école secondaire :
la Marche Monde d'Oxfam-Québec

<i>Brieg Capitaine et Hérold Constant</i>	85
1. Oxfam-Québec à l'école secondaire	88
2. La Marche Monde.....	89
3. Les rapports entre jeunes et adultes à l'école	93

4. L'expérience des jeunes :	
« Y'a la place à être qui on est ».....	96
Conclusion.....	99

B) Expériences d'éducation à la citoyenneté axée sur le changement social

CHAPITRE 5

Une approche féministe de la citoyenneté
au Y des femmes de Montréal :

Force des filles, force du monde

Sophie Théwissen-LeBlanc, Caroline Caron et Stéphanie Gaudet 105

1. Le Y des femmes de Montréal et <i>Force des filles, force du monde</i>	107
2. Le projet de documentaire <i>Intersectionnelles</i> : une participation volontaire inscrite dans la durée	108
3. Une initiation à l'action collective selon une approche féministe de la citoyenneté	112
4. Un rapport de confiance entre jeunes et adultes grâce à la réciprocité et à la collaboration.....	116
5. Une expérience d'apprentissage collective authentique ancrée dans le monde concret	119
Conclusion.....	122

CHAPITRE 6

Entre *care* et justice : le Comité des droits de l'enfant
du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau

Stéphanie Gaudet et François Marchand 125

1. Le Comité des droits de l'enfant.....	127
2. Les pratiques d'éducation qui allient une citoyenneté de droit et une citoyenneté du <i>care</i>	129
3. La collaboration entre les adultes et les enfants.....	135
4. Qu'est-ce que les enfants et la communauté retirent de l'expérience ?	137
Conclusion.....	139

CHAPITRE 7

Une démarche de médiation culturelle et intellectuelle
développée par Exeko : des ados s'initient
à la tradition militante de leur quartier

Maxime Goulet-Langlois et Emilie Drapeau..... 143

1. Passer des idées à l'action : une collaboration
entre Exeko et le YMCA pour sensibiliser les jeunes
aux enjeux locaux de la citoyenneté..... 146
2. Approivoiser la citoyenneté à son rythme :
de la participation citoyenne à la justice sociale..... 149
3. Valoriser les jeunes par l'instauration de rapports
égalitaires de coopération..... 154
4. « #Pointe-Saint-Charles c'est chez nous ! »
Les jeunes se positionnent par rapport à la tradition
militante à laquelle on les convie..... 157
5. Développer sa citoyenneté par l'exploration
d'un environnement..... 160

C) Expériences d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie représentative et l'action publique

CHAPITRE 8

Une expérience démocratique et politique : l'éducation
à la citoyenneté à la Commission jeunesse de Gatineau

Mariève Forest et Stéphanie Gaudet..... 165

1. La Commission jeunesse de Gatineau..... 166
 2. Quelques précisions théoriques..... 168
 3. Les rapports de formation et de transformation
entre les adultes accompagnateurs et les jeunes..... 169
 4. Les rapports de pouvoir et d'égalité
entre les autres adultes et les jeunes..... 173
 5. Les apprentissages expérientiels des jeunes :
des volontés autonomes qui s'ancrent
dans des collectifs..... 175
 6. Ce que les jeunes retirent de leur passage
à la Commission jeunesse..... 182
- Conclusion..... 183

CHAPITRE 9

Apprendre la démocratie par l'adversité : le Forum jeunesse de l'île de Montréal et le programme *Prends ta place à l'école*
Sophie Théwissen-LeBlanc, Stéphanie Gaudet

et Alexandre Cournoyer 187

1. Le FJÎM et *Prends ta place à l'école*..... 190
2. Une description de l'initiative et de ce que les jeunes y font 190
3. Le contexte sociohistorique particulier de l'enquête : le Printemps érable 192
4. Les rapports avec les adultes..... 192
5. Ce que les jeunes retirent de l'expérience..... 197
6. Une conception participative de la citoyenneté complexifiée par les épreuves 201

CONCLUSION..... 205

Faire la démocratie avec les jeunes : quatre leçons apprises dans les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté au Québec

Stéphanie Gaudet et Caroline Caron..... 205

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

Stéphanie Gaudet..... 217

Bibliographie 231

Biographie des auteurs..... 243

Index..... 247

Liste des figures

FIGURE 1.1.	Huit discours sur l'éducation à la citoyenneté.	14
FIGURE 2.1.	Échelle de Hart (1992) sur la participation des enfants.....	48
FIGURE A.1.	Processus de production de données et relation avec les partenaires.	220

Liste des tableaux

TABLEAU 1.1.	Type de participation observé, organismes partenaires et domaine d'action	24
TABLEAU 2.1.	Conception du rôle des jeunes par rapport aux adultes : trois typologies.....	50
TABLEAU 3.1.	Liste des activités de l'École d'été de l'INM.....	82
TABLEAU 9.1.	Principaux acteurs et sigles.....	189
TABLEAU A.1.	Grille d'observation et de conversations ethnographiques.....	221
TABLEAU A.2.	Observations selon les terrains	223

Pour la démocratie, le processus de l'expérience est plus important que n'importe lequel des résultats obtenus. [...] Puisque le processus de l'expérience peut être une source d'éducation, la foi en la démocratie et la foi en l'expérience et l'éducation ne sont qu'une seule et même chose.

La démocratie est un mode de vie contrôlé par une croyance active dans les possibilités de la nature humaine. [...] Cette croyance peut s'exprimer au travers de lois, mais elle n'est rien de plus que du papier tant qu'elle n'anime pas les attitudes que les êtres humains adoptent les uns à l'égard des autres, dans tous les événements et toutes les relations de la vie quotidienne.

Dewey, John ([1939] 2018).
« Une démocratie créative :
la tâche qui nous attend »,
dans *Écrits politiques* (p. 427-430).
Paris : Gallimard.

Remerciements

Puisque ce projet s'étend sur plusieurs années, notre reconnaissance envers les différentes organisations et personnes est longue et elle s'inscrit dans le récit de plusieurs rencontres. Commençons par la première, la rencontre en 2012 de Caroline Caron au 5^e Colloque science-société sur la participation des citoyens intitulé *Logiques, trajectoires et processus d'engagement dans la vie quotidienne* que coorganisait Stéphanie Gaudet avec l'Institut du Nouveau Monde (INM) dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Depuis, les deux directrices de cet ouvrage ont participé à plusieurs autres projets ensemble. La collaboration avec l'INM s'inscrit elle aussi dans une longue relation qui remonte au début des années 2000. Aussi aimerions-nous remercier les membres du personnel (présents et anciens) de l'INM qui ont influencé ce projet, tout particulièrement Miriam Fahmy qui a été partie prenante du Symposium sur l'éducation et la démocratie qui a été le berceau du projet, sans oublier Michel Venne, Stéphane Dubé, François P. Robert, Marie-France Duranceau, Malorie Flon, Julie Caron-Malenfant, Marie-Dina Salvione, Louis-Philippe Lizotte, Emmanuelle Biroteau et Dominic Vézina. Merci aussi à Judith Gaudet pour sa précieuse assistance dans le processus de consultation avec la méthode Delphi.

Nous aimerions remercier tous les jeunes que nous avons rencontrés sur le terrain et notre équipe de jeunes étudiants et étudiantes qui ont participé aux différentes étapes du projet. D'abord, un merci tout spécial à Stéphanie Boyer qui a coordonné le symposium et le début du projet, à Emilie Drapeau qui a coordonné le projet pendant quatre ans et à Sophie Théwissen-LeBlanc, qui a pris le relais et qui nous a assistées du début à la fin dans différentes étapes de production et de mobilisation de connaissances. À elles s'ajoutent plusieurs assistantes et assistants qui ont fait du terrain avec nous : Hérold Constant,

Alexandre Cournoyer, Jessica Anne Déry, Evelyn Forero, Esther Frigon, Jose Fuca, François Marchand et Hilda Joyce Portilla. D'autres ont aussi apporté une contribution à divers moments de la recherche : Rosemarie Côté-Pitre, Gabrielle Jodoin, Yannick Masse et Ziad Nsarellah.

Un merci tout spécial à nos collègues qui ont participé à cette aventure et qui ont aidé au développement du projet de même qu'à l'enquête et à l'analyse des données. Chaleureux remerciements à Mariève Forest, chercheuse principale sur le terrain de la Commission jeunesse de Gatineau, à Brieg Capitaine, chercheur principal sur le terrain d'Oxfam-Québec, et à Chantale Mailhot, qui était présente pour le terrain de l'INM et qui a supervisé le terrain d'Exeko. Merci également aux collègues qui ont participé au symposium et influencé nos lectures et nos analyses : Nathalie Bélanger, Laurence Bherer, Paul Carr, Nicole Gallant, Gilles Labelle, Mona Paré, Michel Sasseville, Gina Thésée et Joel Westheimer.

Merci à nos partenaires, notamment à Maxime Goulet-Langlois, représentant d'Exeko et chercheur, ainsi qu'à Nadia Duguay. Merci à Jean-Pierre Denis, Geneviève-Gaël Vanasse et François Gervais d'Oxfam-Québec. Merci à Josiane Cossette et Isabelle Miron de la Commission jeunesse de Gatineau. Merci à Soraya Elbekkali, Julie Roussin, Noémie Brière-Marquez et Martine Boies-Fournier du Forum jeunesse de l'île de Montréal et de Concertation Montréal. Merci à Danielle Mongeon et Anne-Marie Bureau du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Merci à Aula Sabra, Laurence Arbogast et Andréann Lahaie du Y des femmes de Montréal.

Ce projet a mené l'équipe de recherche vers d'autres organisations et d'autres personnes avec lesquelles nous aurions pu développer des terrains et qui ont participé à notre réflexion. Nous les remercions pour leur temps : Monica Rosales et Catherine Lebossé d'Élections Québec, Francis Sabourin de Concertation Montréal, Esther Lapointe du Groupe Femmes, Politique et Démocratie, Ducakis Désinat d'Exeko et Dominic Vézina du Laboratoire d'innovations sociales et environnementales.

Un tel projet n'aurait pas vu le jour sans le soutien de nos institutions. Nommons d'abord le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa, qui a soutenu nos demandes de subvention au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Le CRSH nous a octroyé une subvention Connexion pour l'organisation du symposium et une subvention Connexion – développement partenarial pour la recherche.

La Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa et l'Université du Québec en Outaouais nous ont également soutenues par des dégrèvements. Finalement, le vice-décanat à la recherche de la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa nous a octroyé une subvention pour la publication et la traduction de cet ouvrage.

Introduction

Stéphanie Gaudet et Caroline Caron

Greta Thunberg a choisi de militer à Montréal lors de la Marche mondiale pour le climat 2019 « en raison de la forte mobilisation des jeunes Québécois sur l'enjeu de la crise politique mondiale » et de leur participation à *Fridays for Future*, le mouvement de grève scolaire pour le climat qu'elle a lancé (Shields, 2019). Cette marche a d'ailleurs connu un succès monstre, avec une foule d'environ 500 000 personnes remarquablement jeune dans sa composition, qui représente le plus gros rassemblement citoyen de l'histoire du Canada (Baillargeon et Shields, 2019). Comment expliquer l'engagement profond des jeunes du Québec dans cette cause ? On ne saurait écarter de l'explication la tradition de militantisme des jeunes qui existe au Québec, dont l'apogée le plus récent s'est révélé durant la grève étudiante nationale de 2012 – communément appelée « Printemps érable ». Sans oublier la présence d'un écosystème d'organisations de la société civile et des milieux parapublics qui soutiennent une diversité de projets et d'expérimentations démocratiques dans lesquelles les jeunes ont l'occasion de *faire* la démocratie (voir Dupuis-Déri, 2020a, 2020b ; Gaudet, 2021 ; Simard, 2013).

Cette expression – faire la démocratie –, nous la puisons dans la vision éducative de la participation citoyenne portée par le philosophe américain John Dewey (1916/2018), qui a fortement influencé la posture adoptée dans le vaste chantier de recherche – sept terrains d'enquête situés au Québec – dont cet ouvrage rendra compte. Partant du postulat selon lequel toute démarche de résolution de problème entreprise par des individus réunis dans un collectif constitue l'une des formes les plus significatives d'expérience d'éducation à la démocratie, notre équipe de recherche – dix chercheurs et chercheuses¹, sept organisations partenaires et une douzaine d'étudiantes et étudiants engagés dans l'assistantat de recherche – s'est donné pour tâche d'observer, dans

une diversité de lieux, de milieux et d'initiatives, les expériences d'éducation à la démocratie telles qu'elles sont vécues par les jeunes (enfance, adolescence et entrée dans la vie adulte) en territoire québécois francophone. Que vivent les jeunes au sein de ces programmes et comment ces expériences leur apprennent-elles à vivre en démocratie ? Quelles connaissances leur sont transmises par les organisations et les équipes d'animation qui les accueillent ? Quelles compétences démocratiques ces jeunes ont-ils l'occasion de développer ? Quelle est la qualité perçue de l'expérience qui y est vécue ? Qu'est-ce qui distingue chacun des milieux au regard de l'expérience singulière de ces jeunes ? Qu'est-ce qui contribue au recrutement et à la rétention des jeunes dans ces initiatives à participation volontaire ?

Les résultats présentés dans cet ouvrage sont le fruit d'une démarche collaborative avec différents acteurs de ce dynamique écosystème d'initiatives jeunesse qui caractérise le Québec en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique des jeunes. Les partenaires organisationnels et les personnes qui travaillent auprès des jeunes ont particulièrement occupé nos pensées durant la rédaction. Nous espérons qu'en plus de documenter et de faire connaître leur impact sur le développement des jeunes et sur l'animation d'une vie communautaire portée par des valeurs démocratiques, cet ouvrage offrira des informations et des analyses précieuses à ces milieux généralement soucieux d'enrichir leurs programmes, leurs stratégies de recrutement et leurs pratiques. D'où la préoccupation d'offrir un ouvrage rédigé dans un style accessible, ainsi qu'un ensemble de connaissances vulgarisées susceptibles d'alimenter l'intérêt et l'autoréflexion des organisations à but non lucratif et de leur personnel dévoué et compétent, toujours à l'affût de nouveaux moyens d'améliorer leurs pratiques et leurs retombées auprès de la jeunesse.

Il importe d'insister sur l'approche ethnographique plutôt qu'évaluative adoptée pour la recherche à l'origine de cet ouvrage. Les collaborations établies avec les organisations visaient à produire, au moyen d'une relation partenariale, de nouvelles connaissances au sujet de ce qui se vit à l'intérieur des initiatives et des programmes étudiés (voir Gaudet, 2020). Alors que certaines tendances bureaucratiques pèchent par leur obsession de la mesure et de l'évaluation des coûts-bénéfices des programmes jeunesse financés par les gouvernements, notre équipe a plutôt préconisé l'observation dans un but de compréhension : que vivent les jeunes au sein de ces programmes et comment ces expériences les aident-elles à apprendre ce que signifie

vivre en démocratie ? Notre pari, c'est que la société comme les milieux de recherche ont beaucoup à apprendre du rôle que jouent les organisations de la société civile dans la vie des jeunes et dans l'activation de valeurs démocratiques au sein des communautés locales. À cet égard, l'ouvrage se veut unique, non seulement dans son exhaustivité, mais aussi par son souci de rendre compte et de rendre visibles des expériences qui, par ricochet, éclairent des pratiques locales communautaires intergénérationnelles qui accueillent et soutiennent les jeunes pour les initier à l'action sociale, civique ou politique. À notre connaissance, aucun ouvrage du genre n'a été publié au Québec et rares sont les monographies présentant un registre aussi large et diversifié de cas d'étude dans une visée compréhensive (voir Gaudet et coll., 2020). Nous espérons que cet ouvrage saura offrir une perspective novatrice sur la participation des jeunes grâce à son vocabulaire conceptuel et à son approche méthodologique que nous avons forgés en effectuant un rapprochement entre des courants et des traditions de recherche qui évoluent de manière relativement autonome entre les espaces géolinguistiques francophone et anglophone.

Plan de l'ouvrage

L'ouvrage comporte une partie théorique introductive comprenant les chapitres 1 et 2, ainsi qu'une partie empirique rassemblant les chapitres 3 à 9.

La première partie, « Contexte théorique du projet de recherche », regroupe deux chapitres qui offrent une brève synthèse de connaissances entourant deux grandes problématiques interdisciplinaires orientant le regard porté dans cet ouvrage sur la pluralité des expériences de la démocratie faites par des jeunes dans les lieux et les milieux enquêtés. Le chapitre 1 mobilise le concept de « tiers-lieux de l'éducation », emprunté à Ramon Oldenburg et Dennis Brissett (1982), pour conceptualiser ces lieux et ces milieux comme des espaces de socialisation qui participent à l'insertion des jeunes à la société démocratique de manière complémentaire à la socialisation primaire et secondaire assurée dans la famille et l'école. L'aperçu donné de chaque cas analysé illustre la diversité des modalités singulières d'expérimentations citoyennes concrètes qui sont réalisées au sein de la société québécoise, participant ainsi à la formation des citoyens et

des citoyennes ainsi qu'au dynamisme des cultures démocratiques locales. Le chapitre 2 centre sa présentation sur le concept de citoyenneté, amenant à concevoir la participation des jeunes aux programmes et aux initiatives jeunesse étudiés dans la partie empirique de l'ouvrage sous un autre angle. En tant que perspective interdisciplinaire critique, l'approche des *citizenship studies*, à laquelle se rapporte le concept, amène à reconsidérer certains a priori courants, comme la vision des jeunes en tant que « citoyens en devenir » (voir Boyer et Gaudet, 2021 ; Caron, 2011, 2018). Alors que plusieurs organisations et initiatives disent adopter une approche « par et pour les jeunes », des publications scientifiques ont rapporté à répétition le sentiment commun à plusieurs jeunes de ne pas être écoutés, d'être exclus des processus décisionnels et instrumentalisés par les adultes au sein de programmes pourtant destinés à promouvoir leur engagement et leur participation (voir Hart, 2007 ; Liebel, 2010). Dans ce chapitre, le concept de citoyenneté amène à rapprocher les concepts de participation, d'engagement et d'expérience dans la perspective de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Plutôt que de mettre de l'avant une conception idéalisée de la citoyenneté fondée sur une norme adulte, nous recourons à une conception différenciée de la citoyenneté des jeunes qui s'appuie sur la notion de droits de l'enfant et qui insiste sur la nécessité d'une offre participative authentique adressée aux jeunes, c'est-à-dire signifiante et misant pleinement sur leur capacité d'agir.

La deuxième partie de l'ouvrage, « Présentation des cas », développe trois sections, regroupées suivant trois types d'expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique documentées par les ethnographies réalisées.

La section A réunit deux chapitres qui présentent des expérimentations se situant dans une approche d'éducation à la citoyenneté orientée vers la démocratie participative. La citoyenneté participative est un concept souvent mis en rapport avec la démocratie participative : en insistant sur le rôle des individus et des collectifs dans la prise de décision et l'action en commun, ce concept pointe l'importance de la discussion et de la délibération, de même que les pratiques et les processus assurant l'accessibilité, l'inclusion et l'égalité dans la participation (Sant, 2019). Réunissant l'étude du cas de l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde (chapitre 3) et de la Marche Monde d'Oxfam-Québec (chapitre 4), cette section traite des expériences de jeunes de la région de Montréal et d'ailleurs au Québec les ayant

conviés à s'engager dans des projets collectifs et à exercer des pratiques propres à la démocratie participative, comme la discussion d'enjeux sociaux et politiques, la délibération et la prise de décision en vue de prendre action.

La section B regroupe trois chapitres où l'on met en valeur des expérimentations se rapportant à une approche d'éducation à la citoyenneté orientée vers le changement social. Malgré leurs différences, les trois cas présentés ont plusieurs caractéristiques communes. Entre autres, chacune contribue à informer, à sensibiliser et à conscientiser les jeunes relativement à leurs droits, aux problèmes de société fondés sur les inégalités sociales et aux luttes sociales menées pour contrer celles-ci et pour revendiquer des droits. Au Y des femmes de Montréal (chapitre 5), au Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (chapitre 6) et chez l'organisme montréalais Exeko (chapitre 7), les jeunes ont l'occasion de s'immiscer dans la culture de solidarité sociale propre à la tradition communautaire québécoise qui a façonné le Québec moderne (Ampleman et coll., 2012). Les jeunes y apprennent que la société civile est le ferment d'une société démocratique dynamique, empathique et soucieuse de promouvoir l'égalité et l'inclusion sociale, entre autres par la défense de droits, le militantisme et la réalisation de projets communautaires.

Enfin, la section C comprend deux chapitres qui illustrent deux cas distincts d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie représentative et l'action publique. À la Commission jeunesse de Gatineau (chapitre 8) ainsi qu'au Forum jeunesse de l'île de Montréal (chapitre 9), les jeunes participantes et participants vivent une expérience de représentation électorale qui les amène à siéger à des instances formellement inscrites dans un schéma d'administration publique (échelon municipal) ou un schéma organisationnel (assemblées d'élèves de commissions scolaires). Ces jeunes bénéficient d'une occasion unique de s'initier à des mécanismes et à des procédures similaires aux processus formels et aux institutions assurant le fonctionnement des démocraties libérales. Ils et elles ont alors souvent l'occasion de vivre une élection, d'exercer une forme de leadership, de pratiquer la délibération et d'envisager des actions concrètes fondées sur des consensus.

La somme des cas présentés atteste le dynamisme, la variété et la richesse des expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique offertes à des jeunes par des organisations issues de la société civile au Québec. Nous espérons non seulement que les connaissances

produites ajoutent au savoir scientifique déjà existant, mais que, de plus, elles fassent connaître et reconnaître ce secret peut-être trop bien gardé. Certaines organisations débordent de vitalité et ont un impact véritable et significatif auprès de leurs participantes et participants. En plus d'enrichir les individus, ces projets et programmes enrichissent les communautés et participent à fortifier les liens sociaux et la culture démocratique. Alors que la légitimité des démocraties contemporaines est mise à mal de manières de plus en plus préoccupantes (Bachelet, 2022), il paraît essentiel de comprendre et de faire connaître l'impact réel des organismes partenaires dans cette recherche auprès des jeunes en guise de rempart à ces menaces. En ce sens, nous espérons que cet ouvrage pourra leur être utile, ainsi qu'aux décideurs publics, pour que leurs décisions vis-à-vis de ce secteur à grands besoins de financement récurrent s'appuient sur des données issues de la recherche.

Références

- Ampleman, G., Denis, L., et Desgagnés, J.-Y. (dir.) (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bachelet, M. (2022, août 3). *La crise et la fragilité de la démocratie dans le monde* [discours]. Atelier d'ouverture pour l'International Association of Jesuit Universities, Boston College. <https://www.ohchr.org/fr/statements-and-speeches/2022/08/crisis-and-fragility-democracy-world>
- Baillargeon, S., et Shields, A. (2019, 28 septembre). 500 000 citoyens emboîtent le pas à Greta Thunberg. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/environnement/563659/marche-historique>
- Boyer, S., et Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 174-196. <https://doi.org/10.7202/1083983ar>
- Caron, C. (2011). Getting girls and teens into the vocabularies of citizenship. *Girlhood Studies*, 4(2), 70-91. <https://doi.org/10.3167/ghs.2011.040206>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Dewey, J. (2018) *Démocratie et éducation suivi d'Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin. (Ouvrages originaux publiés en anglais en 1916 et 1938)
- Dupuis-Déri, F. (2020a). Histoire des grèves d'élèves du secondaire au Québec : démocratie et conflictualité. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 67-94. <https://doi.org/10.7202/1075988ar>

- Dupuis-Déri, F. (2020b). Mobilisations de la jeunesse pour le climat au Québec : analyse des dynamiques conflictuelles à l'école. *Sociologie et sociétés*, 52(2), 303-325. <https://doi.org/10.7202/1088759ar>
- Gaudet, S. (2020). Sur le terrain de la sociologie publique : enjeux éthiques d'une recherche collaborative sur les expériences d'éducation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15416>
- Gaudet, S. (2021). Les initiatives jeunesse au Canada : des tiers-lieux de l'éducation démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, 93-104. <https://doi.org/10.4000/ries.11586>
- Gaudet, S., Drapeau, E., Marchand, F., et Forest, M. (2020). 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 Côté, I., Lavoie, K., et Trottier-Cyr, R.-P. (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 219-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hart, J. (2007). Empowerment or frustration ? Participatory programming with young Palestinians. *Children, Youth and Environments*, 17(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.3.0001>
- Liebel, M. (2010). *Enfants, droits et citoyenneté : faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits* (en collaboration avec P. Robin et I. Saadi). Paris : L'Harmattan.
- Oldenburg, R., et Brissett, D. (1982). The third place. *Qualitative Sociology*, 5, 265-284. <https://doi.org/10.1007/BF00986754>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Shields, A. (2019, 28 août). Montréal figure dans les plans de Greta Thunberg. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/environnement/561444/climat-montreal-figure-dans-les-plans-de-greta-thunberg>
- Simard, M. (2013). *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013 : des Trois Braves aux carrés rouges*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Note

1. Dans cet ouvrage, nous avons combiné diverses techniques de rédaction épïcène et inclusive et nous avons préconisé l'accord de proximité pour les adjectifs.

PARTIE 1

CONTEXTE THÉORIQUE DU PROJET DE RECHERCHE

CHAPITRE 1

L'éducation à la citoyenneté démocratique dans les tiers-lieux québécois

Stéphanie Gaudet et Caroline Caron

Sommaire

Dans ce chapitre, sept initiatives d'éducation à la citoyenneté destinées aux jeunes sont présentées comme des tiers-lieux, c'est-à-dire des espaces physiques, relationnels et dialogiques qui permettent aux jeunes d'expérimenter la discussion et la décision collectives. Ces initiatives mobilisent différents discours sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, tels les discours libéral, délibératif, participatif, critique, multiculturel, agonistique, écocitoyen ainsi que celui relié aux éthiques du *care*. La méthodologie du projet de recherche partenariale est détaillée et nous expliquons comment ces sept cas illustrent des expériences de démocratie orientée vers la démocratie participative, le changement social, ainsi que la démocratie représentative et l'action publique.

Au-delà de l'institution politique qu'elle représente, la démocratie incarne une façon de faire société, un art de vivre que l'on désigne par l'éthos démocratique. L'éthos démocratique désigne à la fois un mode de vie qui s'exprime par nos actions routinières et une façon d'être, un état d'esprit qui rend compte de nos valeurs. Cet éthos s'apprend et s'expérimente dans différents espaces de la vie quotidienne ; il permet notamment de lier les individus au monde social et d'inscrire les jeunes générations dans la transmission intergénérationnelle. Le

projet politique démocratique dépend de la capacité d'une collectivité à rendre explicite l'orientation normative qu'elle désire poursuivre, mais aussi de la capacité collective à développer des façons d'être et d'agir qui rendent possible cette manière de faire société au fil du temps.

L'art de vivre démocratique s'exprime notamment par les expérimentations des citoyens et citoyennes de tout âge de cette façon de faire société qui les appelle, dans leur quotidien, à s'émanciper individuellement et collectivement, à chercher des solutions communes, à remettre en question des normes existantes et à proposer des moyens de répondre aux défis collectifs. Le changement social est au cœur de l'éthos démocratique. Une société démocratique repose ainsi sur une constante tension entre l'instabilité de la redéfinition des valeurs collectives et la stabilité de l'institution démocratique.

Dans ce contexte, l'éducation à la démocratie ne se résume pas à la transmission des savoirs institués, comme l'histoire nationale et les connaissances sur les institutions et les droits civiques. Elle s'inscrit également dans un apprentissage des façons d'être et de faire qui rendent possible la réflexion sur les biens communs, sur la prise de décision collective et sur le changement social. L'éducation à la citoyenneté démocratique, c'est ainsi accueillir et introduire les citoyens et citoyennes à l'éthos démocratique afin de maintenir le sens de cette organisation sociale et politique (Honneth, 2015). L'inclusion et l'accueil faits aux jeunes dans cette culture sont particulièrement importants. C'est à partir de cette conception de l'éducation à la démocratie que nous avons entrepris d'analyser les expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique d'organisations québécoises qui œuvrent auprès des jeunes. Ces initiatives leur proposent des espaces où ils et elles peuvent faire l'expérience de l'éthos démocratique avec d'autres jeunes et des adultes qui assurent des milieux de vie propices aux discussions, aux délibérations et aux prises de décisions collectives.

1. L'éducation à la citoyenneté démocratique

En Amérique du Nord, les discours sur l'éducation à la démocratie font surtout référence au régime politique démocratique libéral, voire à la démocratie institutionnelle et représentative à laquelle la société veut initier les futurs électeurs et électrices. Cette perspective sur la démocratie présuppose une conception anthropologique individualiste

où les libertés sont protégées par un État qui doit minimaliser ses interventions. Ce discours est dominant dans notre société, car il est fondateur du système de représentation politique électorale des démocraties occidentales qui met de l'avant les valeurs suivantes : l'égalité des individus, la souveraineté du peuple et la primauté du droit¹. Ce discours n'est pas à confondre avec le discours économique libéral ou néolibéral qui représente une nouvelle version du libéralisme où les valeurs du marché – la concurrence, la plus-value et la performance – s'appliquent à la société et à l'État (Dardot et Laval, 2010).

On préconise l'éducation à la démocratie libérale dans les programmes scolaires nord-américains. Une recherche de Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004) sur les cursus d'éducation aux États-Unis démontre que la plupart des contenus pédagogiques enseignés à l'école suivent le modèle du « citoyen responsable » qui travaille, paie ses impôts et respecte les lois, ainsi que le modèle du « citoyen participatif », qui mise sur l'importance de transmettre des connaissances sur les institutions démocratiques et de promouvoir la participation politique à ces institutions ainsi que l'engagement dans la communauté. Or, comme l'indiquent ces auteurs, ces deux modèles citoyens ne sont pas exclusifs à la culture démocratique. En effet, les régimes totalitaires les transmettent également aux jeunes par l'enseignement de l'histoire institutionnelle et la promotion de l'engagement civique. L'éducation à la citoyenneté démocratique se distingue plutôt par le souci porté à l'orientation normative de l'action politique, c'est-à-dire un objectif éthique et moral qui guide les décisions. Cette orientation doit tenir compte de la tension inhérente au modèle démocratique, celle entre la stabilité institutionnelle et l'instabilité du changement social. Pour Westheimer et Kahne, par exemple, l'orientation normative devrait être celle de la justice sociale.

Les orientations normatives qui guident le changement social en contexte démocratique peuvent abonder et plusieurs d'entre elles remettent en question la philosophie politique libérale dominante. C'est d'ailleurs la richesse de l'éthos démocratique de soutenir la discussion et la diversité des discours sur les idéaux normatifs démocratiques. Sur le terrain d'enquête auprès des jeunes, nous avons d'ailleurs observé la coexistence de plusieurs discours et pratiques qui participent à la vitalité des initiatives jeunesse et des expériences vécues par les jeunes.

Dans une revue de littérature systématique, Edda Sant (2019) a identifié six discours prodémocratiques qui prédominent en

sciences de l'éducation : 1) libéral ; 2) délibératif ; 3) participatif ; 4) critique ; 5) multiculturel ; et 6) agonistique (voir figure 1.1). L'autrice analyse les discours, puisqu'il s'agit de construits sociaux élaborés dans la littérature scientifique et les milieux professionnels. Ces discours varient en fonction de leurs prémisses épistémologiques et ontologiques et ils possèdent tous des forces et des faiblesses. Nous ajoutons à ces six discours démocratiques recensés par Sant ceux sur l'écocitoyenneté (7) et sur le *care* (8). En contexte québécois, nous observons que ces deux discours influencent de plus en plus le milieu de l'éducation, de la politique et de l'intervention. Nous avons illustré ces différentes influences dans le schéma qui suit afin de symboliser les familles de discours qui orientent et inspirent les acteurs du terrain. En observant leurs pratiques, on constate la coexistence complémentaire d'une diversité de conceptions de la démocratie. Tout comme dans le projet de recherche partenariale à la base de cet ouvrage, la mise en perspective de cette diversité ne vise pas à en dégager la meilleure, mais à exposer les différentes conceptions théoriques qui font contrepoids au discours prodémocratique libéral.

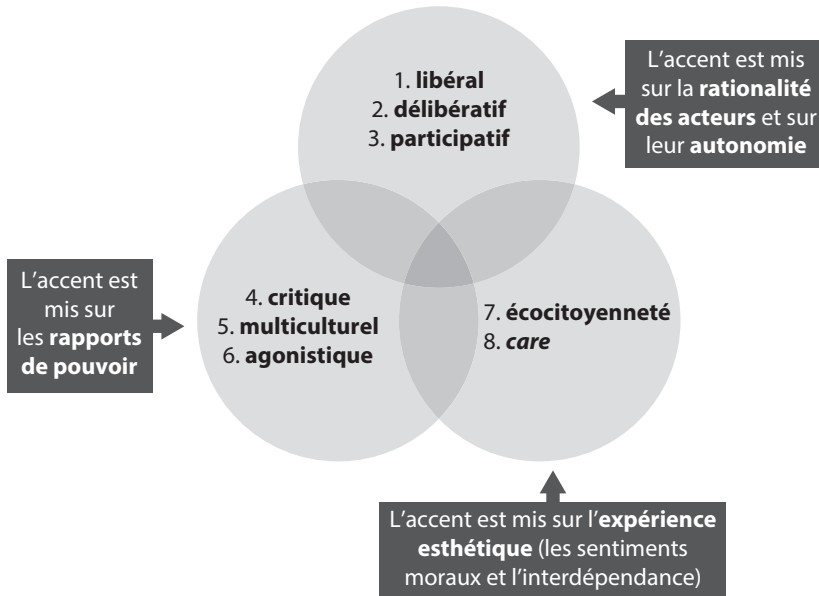


Figure 1.1. Huit discours sur l'éducation à la citoyenneté.

Source : Inspiré de Sant (2019).

Il y a d'abord le discours prodémocratique libéral (1), qui mise sur l'importance de la représentation politique et des droits individuels, et le discours prodémocratique délibératif (2), qui met l'accent sur l'importance de l'éducation à la discussion, à la perspective critique et à la prise en compte des différents points de vue (Lefrançois et Éthier, 2010 ; Sasseville, 2009). Cette dernière perspective, tout comme l'éthique de la discussion habermassienne, présuppose la rationalité des acteurs et accorde moins d'importance aux émotions et aux rapports de pouvoir en misant sur une forme d'intelligence collective issue de la discussion rationnelle. Les nouvelles réflexions dans le domaine de la philosophie pour les enfants et celles en psychologie sur la pleine conscience tiennent toutefois compte de plus en plus des émotions des locuteurs (Malboeuf-Hurtubise et coll., 2021).

Un autre discours dominant porte sur l'éducation à la citoyenneté participative (3) et prend assise sur les présupposés du discours délibératif (2), à la différence qu'il privilégie la prise de décision et la mise en œuvre des décisions issues de la discussion. Ce discours s'inscrit directement dans l'héritage de John Dewey, pour qui l'éducation doit s'ancrer de façon pragmatique dans la vie quotidienne et préparer à la vie démocratique (Biesta et coll., 2014). Toutes les initiatives que nous avons observées et analysées s'inscrivent dans cette approche pédagogique en offrant aux jeunes des espaces délibératifs, décisionnels et pratiques. Les discours sur l'éducation à la citoyenneté participative se rapprochent ainsi de la démocratie participative (Blondiaux, 2008). Ces discours présentent les individus comme des cocréateurs de la décision et de l'action ; ils se démarquent ainsi du discours libéral, qui accorde une plus grande importance à la démocratie représentative souvent portée par des élites. Ces trois discours, libéral (1), délibératif (2) et participatif (3), sont issus d'une conception anthropologique rationaliste où l'humain est considéré d'abord et avant tout comme un être de raison et, par cette raison, libre et indépendant.

Les trois autres discours identifiés par Sant (2019) s'inscrivent dans une perspective de sociologie critique selon laquelle la citoyenneté ne saurait être comprise simplement sous sa forme idéale et universaliste, celle d'êtres de raison indépendants. Cette vision s'inscrit également dans des rapports sociaux qui impliquent des aspects culturels et des enjeux de pouvoir. Le discours critique (4) remet notamment en question la vision libérale de la démocratie qui échoue devant la tâche d'orienter normativement le projet

politique vers la justice sociale (Carr et Thésée, 2017 ; Westheimer, 2015). Pour les tenants et tenantes de cette perspective, les individus s'inscrivent dans des rapports sociaux de genre, de classe, d'âge et d'ethnie qui limitent leur participation au projet démocratique et qu'on doit solutionner afin d'assurer un idéal de participation. La justice sociale devient ainsi un objectif normatif indissociable du projet démocratique.

Une variante de ce discours critique porte plus spécifiquement sur les enjeux multiculturels. Les tenants du discours multiculturel (5) ont en commun la défense de l'idée selon laquelle la diversité et la pluralité devraient être les priorités du projet démocratique. Les politiques de l'identité deviennent donc un objectif important des promoteurs de ce discours qui défendent les groupes minorisés au sein des sociétés. Cette critique de la démocratie libérale et délibérative tient du fait que la société bénéficie de la diversité culturelle et d'une conception plus communautaire de la société. Dans cette perspective, les citoyens et citoyennes représentent d'abord et avant tout les groupes culturels auxquels ils et elles appartiennent avant de représenter des individus (Fraser-Burgess, 2012).

Enfin, le discours sur la démocratie agonistique (6), que défendent Ernesto Laclau et Chantal Mouffe (2001), propose une vision conflictuelle du modèle démocratique. La démocratie serait un accord éphémère, en constante redéfinition, où les dissensions sont essentielles et font partie intégrante du projet. Les tenants de ce discours présupposent l'égalité des intelligences, c'est-à-dire que tous et toutes peuvent réfléchir et remettre en question l'ordre établi si on leur en donne les moyens (Rancière, [1987] 2003). Dans cette perspective, la dynamique politique entraînera l'exclusion de certains groupes en fonction des dissensions et ces groupes chercheront à redéfinir l'entente provisoire.

Tel qu'indiqué plus haut, nous complétons ces six discours démocratiques recensés par Sant (2019) avec ceux sur l'écocitoyenneté (7) et sur le *care* (8). Ces discours prodémocratiques remettent en question l'idéal anthropocentrique propre aux six discours énoncés précédemment. Par exemple, le discours sur l'écocitoyenneté promeut une vision du monde où l'humain n'est plus au centre du réseau du vivant (Sauvé, 2017). Cette vision décentrée met en cause une conception du monde où l'environnement n'est que le décor d'une mise en scène scénarisée et jouée par les humains. Au Québec, ce discours s'articule aux cultures autochtones qui partagent cette

perspective du vivant (Blanchet-Cohen, 2017). Plusieurs organisations d'éducation à l'écocitoyenneté s'inscrivent dans ce discours pour sensibiliser les jeunes à une autre vision du monde et de l'éthos démocratique.

De leur côté, les éthiciennes du *care* opèrent une critique du modèle libéral ainsi qu'un décentrement de l'anthropocentrisme en délaissant une vision de l'humain comme sujet de raison indépendant pour plutôt mettre l'accent sur l'interdépendance entre les personnes (Gilligan, [1982] 1986) et avec le monde vivant (Tronto, [1993] 2009). Ces penseuses utilisent le terme anglophone *care*, car il englobe les différentes dimensions de la relation : se soucier (*caring about*), se charger (*caring of*), prendre soin (*care giving*), recevoir les soins (*care receiving*) et prendre soin ensemble (*caring with*) (Paperman et Laugier, 2006). L'éducation est l'une des plus importantes pratiques de *care* (Noddings, 2012), puisqu'elle consiste à prendre soin du vivant. Le *care* fait partie de l'éthos démocratique (Tronto, 2013), car la question politique fondamentale du *care* est la suivante : qui prend soin de qui et de quoi, et avec quelles ressources ? En effet, l'organisation sociale démocratique dépend des personnes, plus souvent des femmes, qui prennent soin des générations plus jeunes et plus vieilles ainsi que des groupes plus vulnérables, et des institutions qui soutiennent l'organisation démocratique, comme les organisations communautaires. Ainsi, la perspective bienveillante des organisations qui travaillent avec des citoyens et citoyennes plus vulnérables afin de leur permettre d'avoir un milieu de vie plus accueillant, inclusif et solidaire s'inscrit dans une telle perspective.

Dans cette section, nous avons ainsi identifié huit discours qui soutiennent l'idéal de la société démocratique et l'importance de l'éducation tout en proposant des conceptions différentes du monde et du vivant. Même si les organisations et les équipes de facilitation que nous avons rencontrées ne réfèrent pas explicitement à ces conceptions du monde, de l'éducation et de la démocratie, nous avons pu constater la coexistence de ces visions dans leurs pratiques.

2. La participation citoyenne des jeunes au Québec

Comme nous l'avons déjà indiqué, faire société démocratique est un concept qui va bien au-delà d'une vision libérale de la démocratie

qui met l'accent sur les institutions, le respect des droits et libertés, la représentation politique et les élections. La culture démocratique repose sur l'engagement citoyen pendant et entre les épisodes électoraux (Blondiaux, 2008). Cette participation peut prendre la forme de consultations publiques pour influencer les décisions politiques, de manifestations, de pétitions, de participations à des mouvements sociaux ou d'engagements dans des initiatives locales (Bherer et coll., 2016).

La prémisse de cette perspective de la démocratie participative sous-entend un engagement collectif envers la formation des individus. Selon Audric Vitiello (2013, p. 221), une conception de la démocratie participative « porte aussi sur des aspects plus fondamentaux, constitutifs de la subjectivité même du citoyen : il s'agit d'une véritable éducation du citoyen, touchant ses capacités, ses représentations, ses attitudes et ses dispositions sociopolitiques. La logique est alors celle d'une citoyenneté processuelle, plutôt que statutaire [...] ».

La démocratie participative entraîne les individus dans un projet subjectif et collectif porteur de sens qui est attrayant pour les jeunes. Au Québec, par exemple, le mouvement étudiant pour l'accessibilité aux études postsecondaires s'avère l'un des plus dynamiques au monde depuis les années 1960. Ces dernières années, un mouvement plus jeune, issu des écoles primaires et secondaires, a mis son énergie dans la lutte pour le changement climatique (Dupuis-Déri, 2020a). Greta Thunberg s'est d'ailleurs déplacée en 2019 à Montréal pour marcher avec les jeunes Québécois et Québécoises, qui avaient été les plus actifs dans son mouvement mondial de grèves à l'école.

Cet appétit des jeunes pour la participation ne se traduit toutefois pas par une participation électorale forte ; seulement 66 % des jeunes de 18 à 25 ans ont voté aux élections fédérales de 2021 (Élections Canada, 2021). Plusieurs ont perdu confiance envers les institutions (Rosanvallon, 2006), ne voient plus le sens du projet politique proposé par les politiciens et politiciennes et ressentent de la colère à l'égard des injustices vécues (Van de Velde, 2021). Pour reprendre la référence à l'éthos démocratique, nous pourrions dire que les jeunes sont engagés dans un état d'esprit démocratique, mais qu'ils et elles tentent de redéfinir leur relation avec l'institution.

Le contexte québécois représente ainsi un espace social intéressant à observer pour comprendre cette tension entre les discours et

les pratiques de démocratie représentative et participative, tout particulièrement chez les jeunes (Gaudet, 2018). Cette tension soulève notamment des questionnements sur la méfiance des citoyens et citoyennes à l'égard des institutions, comme sur l'incapacité de la classe politique à engager et à accueillir les jeunes lors d'un moment important de la vie politique tel que les élections.

Les pratiques de la démocratie représentative et participative sont complémentaires, puisque les citoyens et citoyennes peuvent influencer les décisions sociales et participer à la culture démocratique au-delà des moments ponctuels des élections. Les initiatives de participation et d'éducation citoyenne peuvent être perçues comme des efforts de démocratisation de la société afin d'inclure davantage les citoyens et citoyennes au vivre-ensemble et à la décision collective. En effet, l'éthos démocratique doit être cultivé et maintenu pour donner du sens au projet politique. Les mouvements sociaux, notamment les luttes féministes, syndicales et celle du mouvement communautaire autonome, ont été des moteurs importants du renforcement de l'idéal démocratique québécois en complément à la démocratie représentative.

Nous reconnaissons toutefois que la mouvance pour la démocratie participative peut avoir des effets pervers, comme celui d'instrumentaliser les dispositifs participatifs par l'État pour enlever du pouvoir aux citoyens et citoyennes (Godbout, 1987) ou les responsabiliser davantage (Bacqué et Biewener, 2015). Aussi, la participation citoyenne collective non conjuguée avec l'idéal démocratique de justice sociale pourrait faire dériver le mouvement participatif vers une « dé-démocratisation », ce que l'on peut observer dans certains mouvements populistes ethnocentristes. En effet, participer et faire entendre sa voix dans l'idéal démocratique ne devrait pas aller à l'encontre du respect des humains, de leur intégrité, de leurs droits et de la quête de justice sociale qu'exige le projet démocratique.

Malgré ces dérives possibles, la participation à différentes initiatives citoyennes est reconnue comme une forme d'éducation démocratique pour les individus de tous âges (Pateman, [1970] 1976). Il s'agit d'une forme préfigurative de participation politique (Trudel et Martineau, 2021). D'ailleurs, une récente enquête québécoise longitudinale révèle que les jeunes qui ont participé à des expériences d'engagement civique sont plus susceptibles de voter (Institut de la statistique du Québec, 2022). Dans la tradition pragmatiste, Dewey

([1916] 1997) considérait que la meilleure façon d'inviter à la culture démocratique était la résolution collective de problèmes concrets par l'entremise de la délibération, de la prise de décision et de l'action.

3. Les tiers-lieux de l'éducation citoyenne : une éducation *dans* la démocratie

3.1. Apprendre à s'engager et s'engager pour apprendre

L'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage de la démocratie et les milieux de socialisation de la vie quotidienne sont particulièrement importants pour s'initier à l'éthos démocratique dès le plus jeune âge. Les milieux de vie tels que la famille, les amis, le quartier et les communautés réunies autour d'une identité sociale, d'une pratique culturelle ou sportive sont tous des endroits où les citoyens et citoyennes peuvent apprendre l'éthos démocratique. Les organisations jeunesse offrent notamment des espaces d'éducation *dans* la démocratie où les jeunes sont considérés comme des membres participant à l'éthos démocratique, plutôt qu'un espace d'éducation sur la démocratie où les jeunes sont considérés comme des citoyens et citoyennes « en devenir » et en apprennent sur les institutions.

Nous nommons ces espaces d'apprentissage *dans* la démocratie, mais hors des murs de l'école, de la maison ou de la sphère marchande, des tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ils consistent en des espaces où les jeunes peuvent se retrouver et expérimenter la démocratie en s'engageant dans des expériences soutenues par des facilitateurs et facilitatrices adultes (Gaudet, 2021). Ce sont des espaces propices à la mise en œuvre de l'éthos démocratique.

Nous utilisons le terme « tiers-lieux », avancé par Ramon Oldenburg et Dennis Brissett (1982) qui défendent l'importance d'espaces de socialisation à l'extérieur du milieu de travail et de la maison, comme les cafés ou les bibliothèques, afin de procurer aux citoyens et citoyennes des lieux où ils et elles peuvent développer leur sentiment d'appartenance tout en exprimant leur singularité. Ces lieux ont la caractéristique de reconnaître tant l'expérience sociale, celles des interactions et de l'inclusion, que l'expérience esthétique, celle du monde symbolique perçu avec nos sensibilités.

Des enquêtes faites sur ces initiatives où l'on demande aux jeunes de participer à la prise de décision et à la mise en œuvre de services leur étant destinés démontrent qu'ils et elles y font des apprentissages sur la vie politique plus importants que dans un milieu scolaire (Akiva et coll., 2014). Chacune de ces initiatives permet aux jeunes d'apprendre à s'engager collectivement et les adultes y jouent un rôle déterminant. Ces expériences, si elles sont authentiques, c'est-à-dire si elles portent sur de vrais enjeux vécus et résolus par les jeunes, amènent à développer plusieurs compétences en communication et en leadership, sans compter une forte motivation scolaire (Zeldin et coll., 2017).

Plusieurs mouvements ont été mis en place par des jeunes au Québec, dont les grèves étudiantes et des initiatives liées au mouvement écologiste (Dupuis-Déri, 2020b ; Simard, 2013). Nos recherches sur les parcours de participation sociale et politique des jeunes nous ont montré que ceux et celles qui avaient entrepris des mouvements avaient souvent vécu au préalable des expériences collectives démocratiques portées par des organisations jeunesse (Gaudet, 2020b). Dans cette recherche, nous avons observé uniquement des initiatives jeunesse portées par des organisations. Le rôle des adultes qui y travaillent est primordial et la qualité de l'expérience vécue par les jeunes dépend souvent de la capacité de ces adultes à jouer un rôle de facilitation.

Nous identifions ces adultes comme des « facilitateurs » et des « facilitatrices », c'est-à-dire des personnes qui aident les autres à se partager des connaissances et des idées et qui créent un contexte propice à l'action. Depuis une décennie, quelques études commencent à cerner leur rôle et à comprendre leur influence potentielle sur le succès des initiatives de participation citoyenne (Hogan, 2002). Leur soutien influe sur la qualité du dialogue des personnes participantes et sur le succès des projets. Si les personnes qui facilitent les dispositifs de participation publique commencent à être mieux connues (Bherer et coll., 2017), ceux et celles qui agissent auprès des jeunes n'ont pas encore fait l'objet d'une recherche approfondie. Certaines recherches ont décrit le rôle de ces adultes auprès des jeunes, notamment celui d'établir une relation de confiance, de reconnaître leur agentivité, de les motiver, d'encadrer les interactions et les activités du groupe et de défendre l'initiative auprès de l'organisation (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014). Aux États-Unis, une importante littérature porte sur le partenariat entre jeunes et adultes

(*youth-adult partnership*) dans l'élaboration d'initiatives et de programmes centrés sur les jeunes. Les équipes de facilitation que nous avons observées sur les différents terrains s'inscrivent dans ce type de relation tout en s'adaptant aux capacités des jeunes en fonction de leur âge et de la grandeur du groupe ; nous avons observé à quel point ces adultes jouent un rôle important pour les participants et participantes.

3.2. *Historique des tiers-lieux québécois*²

Au Québec, plusieurs organisations des secteurs communautaires, publics et parapublics offrent un type d'espace où l'on porte une attention esthétique à l'hospitalité et une attention sociale à leur inclusion. Le Québec, par l'entremise de son Secrétariat à la jeunesse, se distingue des autres provinces canadiennes par le financement de services offerts par des organisations de la société civile pour soutenir l'engagement et la participation sociale et politique des jeunes. En découle un écosystème d'organisations jeunesse qui offre une grande diversité d'expériences d'éducation à la citoyenneté.

Historiquement, ces tiers-lieux de l'éducation citoyenne des jeunes ont été portés par les groupes religieux, dont les YMCA et YWCA, les Jeunesses étudiantes catholiques, les syndicats, les groupes d'éducation populaire, les groupes de développement international issus des missionnaires et les scouts. Depuis les années 1970, l'éducation et les services à la communauté se sont sécularisés ou laïcisés, mais la tradition d'investir dans les collectifs de jeunes est demeurée. Le gouvernement du Québec a créé en 1983 le Secrétariat à la jeunesse, qui a pour mandat de coordonner les actions jeunesse et de conseiller directement le premier ministre à ce propos. À cette réalité institutionnelle s'ajoute, depuis les années 2000, l'engagement de plusieurs fondations philanthropiques qui subventionnent des initiatives selon leur mission sociale, comme la sécurité alimentaire, la santé physique et mentale des enfants ou l'insertion sociale de groupes minorisés.

Les représentations de la citoyenneté démocratique soutenues par les différentes initiatives jeunesse, et leurs discours, sont souvent implicites. C'est d'ailleurs le propre d'un éthos d'être implicite et partagé informellement par le biais des interactions sociales. Les organisations ont généralement peu de temps et de moyens à consacrer à l'analyse de leurs discours sur la démocratie et à la réflexion sur leurs

pratiques d'éducation à la citoyenneté et celles qui ont participé à notre recherche ont exprimé leur besoin de développer un langage commun pour parler de leurs pratiques et de leurs rôles. C'est dans cet esprit que nous avons analysé différents terrains d'enquête et théorisé nos observations.

4. Les types d'initiatives expérimentées dans les tiers-lieux

Les initiatives jeunesse observées dans le cadre de cette recherche partenariale s'inscrivent, à différents degrés, dans une visée de transformation sociale, puisqu'elles soutiennent la capacité d'agir des jeunes en tant que citoyens et citoyennes dans un groupe, dans un quartier ou dans la société plus généralement. Ces initiatives sont traversées par une hybridité de discours sur l'éducation citoyenne, mais elles défendent toutes un discours sur l'éducation à la démocratie participative, puisqu'elles engagent les jeunes à la délibération et à l'action selon différents degrés.

Au moment de l'élaboration du projet de recherche, nous désirions observer des initiatives qui s'inscrivaient dans différentes formes de participation démocratique afin de les comparer. Au Québec, nous observons certains secteurs d'activité depuis plusieurs décennies. Il y a d'abord ceux qui proposent une initiation à la participation citoyenne et au leadership social. Ensuite, certaines initiatives s'inscrivent dans l'histoire du mouvement communautaire québécois et outillent les jeunes afin qu'ils et elles développent leur capacité d'agir, notamment par la prise de conscience d'inégalités. D'autres proposent plutôt aux jeunes d'expérimenter l'action publique par l'entremise de conseils représentatifs à différentes échelles décisionnelles : les conseils d'élèves et les conseils municipaux. Finalement, plusieurs initiatives utilisent les arts visuels ou les arts dramatiques pour encourager la participation démocratique, comme les théâtres-forums³.

Nous avons ainsi observé et travaillé avec sept organisations qui nous ont ouvert leurs portes afin que nous puissions participer à certaines de leurs initiatives en vue d'analyser leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté démocratique. Dans la deuxième partie du livre, chaque cas sera analysé en détail.

Tableau 1.1. Type de participation observé, organismes partenaires et domaine d'action

Participation orientée vers	Organisme partenaire	Ce qui est observé
La démocratie participative	Institut du Nouveau Monde (INM)	Participation à l'École d'été à la citoyenneté
	Oxfam-Québec	Participation à la Marche Monde
Le changement social	Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG)	Participation au Comité des droits des enfants
	Y des femmes de Montréal	Participation à un projet audiovisuel
	Exeko	Participation à une médiation intellectuelle et artistique
La démocratie représentative et l'action publique	Commission Jeunesse de Gatineau (CJG)	Participation au conseil municipal jeunesse
	Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJM)	Participation à l'assemblée des élèves de deux commissions scolaires

4.1. Participation citoyenne démocratique

Plusieurs organisations se destinent à accueillir et à introduire les jeunes à la participation citoyenne et à l'action collective. Dans le cadre de notre recherche, nous avons travaillé de pair avec deux organisations à but non lucratif qui s'inscrivent dans le paysage québécois des tiers-lieux de l'éducation citoyenne depuis plusieurs années : Oxfam-Québec et l'Institut du Nouveau Monde (INM).

Oxfam-Québec offre plusieurs programmes et initiatives à l'intention des jeunes de 12 à 35 ans. Notre équipe était intéressée à comprendre et à analyser son initiative de Marche Monde, qui existe depuis le début des années 1970. En collaboration avec des écoles secondaires québécoises, Oxfam-Québec engage les adolescents et adolescentes dans un projet de marche collective pour les sensibiliser aux enjeux des injustices sociales, notamment les inégalités à l'échelle planétaire.

Depuis sa fondation en 2004, l'INM s'est créé une place de choix dans le paysage de l'éducation à la citoyenneté démocratique en initiant les jeunes, mais aussi la population adulte, aux processus de consultation publique et de participation citoyenne. L'École d'été à la citoyenneté qu'offre l'INM accueille annuellement plus de 300 jeunes de 15 à 35 ans. Elle a pour objectif de les informer, de leur présenter

des débats sociaux et politiques en cours et de les amener à en débattre. Avec ses nombreux partenariats, l'École d'été présente également l'occasion de mettre les jeunes en contact avec l'ensemble du réseau d'organisations québécoises qui offre un appui à la participation citoyenne.

Ces deux organisations, l'INM et Oxfam-Québec, organisent des événements qui représentent, pour plusieurs jeunes, des éléments déclencheurs de leur trajectoire participative. La Marche Monde et l'École d'été proposent une initiation à la citoyenneté politique et s'adressent à un large public. On y mobilise, dans les deux cas, les discours sur l'éducation à la démocratie libérale, la démocratie participative et le multiculturalisme, puisque ces deux événements accordent beaucoup d'importance à l'inclusion de jeunes appartenant à une diversité de groupes minoritaires et minorisés. Oxfam-Québec participe plus activement à un discours sur l'éducation critique et sur l'écocitoyenneté, car la Marche Monde a pour mission de sensibiliser la population aux inégalités, tandis que l'INM participe davantage à un discours sur la démocratie délibérative et agonistique, puisque l'École d'été est non partisane et veut favoriser l'expression et la délibération autour d'idées pouvant susciter des divergences d'opinion.

4.2. *Participation orientée vers le changement social*

Le mouvement communautaire québécois a historiquement développé des initiatives d'éducation populaire destinées à sensibiliser les personnes à leurs droits civiques afin de mettre en œuvre leur capacité d'agir citoyenne. Celles-ci reconnaissent les situations d'oppression vécues par certains groupes et soutiennent leur citoyenneté sociale en les engageant dans des activités où l'on peut construire des solidarités et un sentiment d'appartenance (Ampleman et coll., 2012). Ces initiatives mobilisent ainsi les différentes variantes des discours prodémocratiques critiques tout en s'inscrivant dans le discours du *care*. Elles se situent dans la tradition communautaire et s'adressent aux jeunes afin de les soutenir et de les outiller pour devenir des acteurs sociaux et politiques. Chaque initiative amène les jeunes à aborder différents enjeux de pouvoir, incluant les inégalités selon l'âge, l'ethnie, le genre et leurs intersections. Une organisation porte généralement plusieurs initiatives afin de répondre aux différents besoins des jeunes et des quartiers. Dans le cadre de notre enquête, nous avons travaillé avec trois organisations : le Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG), le Y des femmes de Montréal et Exeko.

Dans le cadre de ces initiatives, l'histoire de luttes sociales est souvent évoquée pour sensibiliser les jeunes aux enjeux collectifs auxquels ils et elles font face de manière individuelle. Avec le Comité des droits de l'enfant, le CPSG soutient et prend soin d'enfants vulnérables, généralement âgés de 10 à 15 ans, qui ont besoin d'apprendre à faire respecter leur voix. Les enfants y sont entre autres initiés à la *Convention relative aux droits de l'enfant* pour faire reconnaître leur citoyenneté. Nous verrons plus loin dans cet ouvrage que cette initiative mobilise les discours libéraux, participatifs et critiques, mais aussi les discours sur le *care* pour soutenir la capacité d'agir de ces jeunes souvent aux prises avec le système judiciaire et la Direction de la protection de la jeunesse.

Les initiatives pour adolescents et adolescentes engagent davantage les jeunes dans une réflexion politique. C'est le cas des ateliers offerts par Exeko, en collaboration avec le programme *Passeport pour ma réussite*, qui renseignent des jeunes de 15 à 17 ans sur l'histoire des luttes de Pointe-Saint-Charles, un quartier montréalais en processus d'embourgeoisement. C'est également le cas du projet audiovisuel inspiré par le féminisme intersectionnel porté par les jeunes femmes de 17 à 21 ans du programme non mixte *Force des filles, force du monde* du Y des femmes de Montréal. Ces projets exposent les jeunes à une grande diversité de discours sur l'éducation démocratique, dont les discours critiques, participatifs, multiculturels et de *care*, tout en s'affiliant avec une pédagogie de l'espoir (Freire, [1970] 1974). De plus, ils leur permettent de développer une compréhension contextualisée des enjeux d'inégalités et d'offrir en exemple des situations de luttes sociales qui ont entraîné des répercussions positives pour la société.

4.3. Participation orientée vers la démocratie représentative et l'action publique

Dans la *Loi sur l'instruction publique* québécoise, les écoles secondaires sont tenues de mettre en place un comité des élèves et plusieurs écoles primaires encouragent les titulaires de classe à faire élire des représentants et représentantes de classe. Même si cette pratique d'éducation à la citoyenneté démocratique est courante, elle a suscité peu d'intérêt de la part des milieux de recherche québécois. Les personnes qui s'y sont intéressées y voient la plupart du temps des espaces où les défis à la pleine participation des jeunes sont nombreux (Pache-Hébert et coll., 2014). Les élections d'élèves dans le cadre des

milieux scolaires sont également remises en question, car elles font la promotion de la popularité et du conformisme plutôt que du dialogue démocratique et du changement social (Dupuis-Déri, 2006).

Comme nous nous intéressons à des tiers-lieux d'éducation citoyenne, nous avons décidé d'observer deux espaces d'expérimentation de la démocratie délibérative hors des murs des écoles fréquentées par les jeunes, mais périphériques au milieu scolaire. Ils sont périphériques, car pour y participer, les jeunes doivent fréquenter une école afin de la représenter au sein d'une instance publique. Nous avons ainsi observé la Commission jeunesse de Gatineau (CJG)⁴ et deux assemblées d'élèves de commissions scolaires encadrées par le Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM)⁵ dans le cadre de son projet *Prends ta place à l'école*.

Ces deux instances proposent aux jeunes une expérience de démocratie représentative qui s'inscrit dans le discours prodémocratique libéral, puisqu'ils et elles siègent à une commission afin de représenter les élèves de leur école. Les jeunes mettent également en œuvre des compétences rattachées aux discours de la démocratie délibérative et participative, puisqu'en travaillant au sein de comités avec des fonctionnaires et des élus, ils et elles deviennent cocréateurs de l'action publique. Ces initiatives ont en commun le fait de regrouper une vingtaine d'élèves de 12 à 17 ans qui fréquentent une école du secondaire.

Nous verrons, dans les analyses présentées plus loin, que les jeunes qui y participent ont des expériences très différentes de l'action publique. Ceux et celles engagés dans le cadre des commissions scolaires expérimentent davantage de difficultés avec la bureaucratie et les adultes en situation de pouvoir que les jeunes qui œuvrent au sein de l'administration municipale, les exposant ainsi aux discours agonistiques de la démocratie.

5. Une enquête avec les partenaires

L'enquête que nous présentons s'est coconstruite avec des acteurs des milieux universitaires, éducatifs, associatifs et communautaires. En collaboration avec l'INM, qui a pour mandat de développer les pratiques citoyennes afin de soutenir le débat et la participation, nous avons conçu des dispositifs consultatifs qui nous ont permis d'établir les objectifs et de modéliser le projet de recherche. Notre projet

s'inscrit dans la tradition de la sociologie publique issue de l'École de Chicago, pour laquelle le travail du sociologue consiste à œuvrer de concert avec la société civile pour faire le pont avec les institutions publiques et politiques. Les partenaires ont donc été impliqués aux différents moments de production et de valorisation des connaissances (voir Gaudet, 2020a).

Afin de développer le projet de manière collaborative, nous avons fait une consultation auprès d'une trentaine de personnes que nous avons identifiées en fonction de leur expertise pratique, personnelle ou professionnelle en éducation à la citoyenneté, afin de comprendre les qualités démocratiques qu'elles considéraient comme les plus importantes à développer chez les jeunes. Cette consultation a été faite selon la méthode Delphi, une méthode d'enquête par questionnaire qui permet de sonder les participants et participantes de manière itérative et d'identifier des consensus. Le questionnaire, réalisé en ligne, portait sur la priorisation et l'identification des qualités citoyennes, des espaces éducatifs, ainsi que des questions de recherche qu'aimeraient poser les participants et participantes, afin d'assurer la pertinence de la recherche.

À la suite de cette enquête, nous avons organisé un symposium réunissant une cinquantaine d'acteurs pour discuter des consensus et des dissensus résultant de la consultation. Avec l'aide de l'INM, qui a organisé des *World Cafés*⁶ et un forum ouvert, cinq projets sont issus de la rencontre. L'un d'entre eux consistait à faire une ethnographie multisite afin de comprendre de façon comparative la diversité des initiatives et des pratiques d'éducation à la citoyenneté, de développer un vocabulaire commun pour discuter de ces pratiques et d'identifier les pratiques qui nous paraissaient les plus prometteuses.

L'ethnographie consiste à s'intégrer dans un espace social pour en observer les pratiques, c'est-à-dire les façons d'être et de faire, ainsi que les discours des personnes qui y évoluent. Cette approche méthodologique permet de comprendre la culture d'un milieu en engageant l'équipe de recherche à la hauteur des interactions sociales plutôt que d'adopter un regard surplombant ; il s'agit de la méthode de production de données la plus pertinente pour analyser l'éthos d'un groupe. Cette méthodologie permet de rendre justice à des pratiques jusque-là ignorées ou incomprises (Beaud et Weber, 1997). Comme nous avons des terrains qui fonctionnaient selon des modalités différentes, le temps d'observation a varié d'un espace à l'autre. Par exemple, pour

observer l'École d'été de l'INM, nous avons travaillé avec une équipe de sept assistants et assistantes de recherche à temps plein sur une période de quatre jours, alors que pour l'observation de la Commission jeunesse de Gatineau, nous avons fait des séances de collecte de données d'une journée par mois sur une période de plus d'un an (voir Gaudet et coll., 2020).

Pour chacune des ethnographies, une grille d'observation nous guidait et permettait la comparaison entre les cas. Nous observions les éléments suivants : 1) les caractéristiques sociales des jeunes et adultes qui participent ; 2) la nature de l'activité et les interactions entre les jeunes ; 3) les approches et techniques pédagogiques utilisées ; 4) les savoirs théoriques transmis sur la citoyenneté démocratique ; 5) les savoirs pratiques transmis ; 6) les façons d'être (ou le savoir-être) privilégiées au sein du groupe ; 7) les types de rapports établis entre les adultes et les jeunes. La méthodologie de l'enquête est expliquée avec plus de détails à l'annexe méthodologique. Ce projet approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa respecte l'anonymat des personnes participantes ; tous les noms utilisés dans les études de cas pour y référer sont des pseudonymes.

Par l'approche ethnographique, notre équipe de recherche, constituée de membres du corps professoral et d'étudiants et étudiantes, s'est engagée à participer aux activités et aux discussions des groupes dans lesquels ils et elles ont fait de l'observation. L'analyse et la production de données s'inscrivent ainsi dans une approche de coconstruction, puisque les partenaires ont influencé tout au long du processus notre regard sur les initiatives. Ces partenaires ont également participé à la valorisation des connaissances et ce livre est l'une des résultantes de ce travail d'équipe. Vous pouvez consulter l'ensemble des productions issues de ce projet de recherche sur notre site Web www.educationetdemocratie.ca.

En conclusion

Les résultats du projet de recherche présentés dans cet ouvrage s'inscrivent dans un idéal de démocratisation des savoirs et, par le fait même, dans l'éthos démocratique que nous tentons de saisir par le biais des initiatives investiguées. Nous avons voulu impliquer le plus possible les partenaires (organisations, facilitateurs et facilitatrices, étudiants et étudiantes, collègues) à différents moments de la production

et de la valorisation des connaissances, malgré les nombreuses contraintes temporelles, administratives et virales auxquelles nous avons dû nous conformer en cours de route. Ce projet représente en quelque sorte un tiers-lieu d'éducation pour tous les adultes et les jeunes qui ont réfléchi à ce qu'est l'éducation à la citoyenneté démocratique, y compris les différentes formes de cette éducation à l'extérieur des murs de l'école. Il a amené notre équipe de recherche à réfléchir à notre citoyenneté au quotidien et aux manières de reconnaître et de promouvoir celle des jeunes.

Références

- Akiva, T., Cortina, K. S., et Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- Ampleman, G., Denis, L., et Desgagnés, J.-Y. (dir.) (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bacqué, M.-H., et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.
- Beaud, S., et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Bherer, L., Dufour, P., et Montambeault, F. (2016). The participatory democracy turn: An introduction. *Journal of Civil Society*, 12(3), 225-230. <https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1216383>
- Bherer, L., Gauthier, M., et Simard, L. (dir.) (2017). *The professionalization of public participation*. New York : Routledge.
- Biesta, G., De Bie, M., et Wildemeersch, D. (dir.) (2014). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht : Springer.
- Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., et Bader, B. (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains*, (p. 67-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.
- Carr, P. R., et Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education: Re-conceptualizing perceptions and experiences related to

- democracy and education. *Democracy and Education*, 25(2), 1-12. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss2/4>
- Dardot, P., et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : The Free Press. (Ouvrage original publié en 1916)
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endocritinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709. <https://doi.org/10.7202/016282ar>
- Dupuis-Déri, F. (2020a). Histoire des grèves d'élèves du secondaire au Québec : démocratie et conflictualité. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 67-94. <https://doi.org/10.7202/1075988ar>
- Dupuis-Déri, F. (2020b). Mobilisations de la jeunesse pour le climat au Québec : analyse des dynamiques conflictuelles à l'école. *Sociologie et sociétés*, 52(2), 303-325. <https://doi.org/10.7202/1088759ar>
- ÉLECTIONS CANADA. (2021). *Nouveaux électeurs – Jeunes*. Centre de ressources. <https://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=rec/part/yth&document=index&lang=f>
- Fraser-Burgess, S. (2012). Group identity, deliberative democracy and diversity in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 480-499. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00717.x>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution* (trad. par L. Lefay et M. Lefay). Paris : François Maspero. (Ouvrage original publié en brésilien en 1970)
- Gaudet, S. (2018). La société d'acrobates : réflexion critique sur la responsabilité personnelle. Dans Marchildon, A., et Duhamel, A. (dir.), *Quels lendemains pour la responsabilité ? Perspectives multidisciplinaires* (p. 51-77). Montréal : Nota bene.
- Gaudet, S. (2020a). Sur le terrain de la sociologie publique : enjeux éthiques d'une recherche collaborative sur les expériences d'éducation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15416>
- Gaudet, S. (2020b). La société d'acrobates : responsabilité, *care* et participation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>
- Gaudet, S. (2021). Les initiatives jeunesse au Canada : des tiers-lieux de l'éducation démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, 93-104. <https://doi.org/10.4000/ries.11586>
- Gaudet, S., Drapeau, É., Marchand, F., et Forest, M. (2020). Repenser le rapport social d'âge sur le terrain : ethnographies de la Commission Jeunesse de Gatineau et du Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Dans Côté, I., Lavoie, K., et Trotter-Cyr, R.-P. (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 219-246). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence* (trad. par A. Kwiatek). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en anglais en 1982)
- Godbout, J. T. (1987). *La démocratie des usagers*. Montréal : Boréal.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory and principles*. Londres : Kogan Page.
- Honneth, A. (2015). Education and the democratic public sphere: A neglected chapter of political philosophy (trad. par F. Koch). Dans Jakobsen, J., et Lysaker, O. (dir.), *Recognition and freedom: Axel Honneth's political thought* (p. 17-32). Leiden : Brill.
- Institut de la statistique du Québec. (2022). Groleau, A., et Nanhou, V. *Une analyse longitudinale des facteurs associés à la participation électorale des jeunes nés au Québec*. Volume 9, fascicule 4 : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ELDEQ] – De la naissance à l'âge adulte (février 2022). <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/analyse-longitudinale-facteurs-participation-electorale-jeunes-nes-au-quebec.pdf>
- Laclau, E., et Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2^e éd.). Londres et New York : Verso.
- Lefrançois, D., et Éthier, M.-A. (2010). Translating the ideal of deliberative democracy into democratic education: Pure utopia? *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussièrès, È.-L., Taylor, G., Éthier, M.-A., et Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107(110260), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(5), 52-56.
- Oldenburg, R., et Brissett, D. (1982). The third place. *Qualitative Sociology*, 5, 265-284. <https://doi.org/10.1007/BF00986754>
- Pache-Hébert, C., Jutras, F., et Guay, J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1723>
- Paperman, P., et Laugier, S. (dir.) (2006). *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pateman, C. (1976). *Participation and democratic theory*. Cambridge : Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1970)
- Rancière, J. (2003). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard. (Ouvrage original publié en 1987)
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.

- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sasseville, M. (dir.) (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sauvé, L. (2017). L'éducation à l'écocitoyenneté. Dans Barthes, A., Lange, J.-M., et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Dictionnaire critique : des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 56-65). Paris : L'Harmattan.
- Simard, M. (2013). *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013 : des Trois Braves aux carrés rouges*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care* (trad. par H. Maury). Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en anglais en 1993)
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York : New York University Press.
- Trudel, S., et Martineau, S. (2021). Axel Honneth et l'éducation : entre émancipation, ethnicité démocratique et compétence civique. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(2), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.644>
- Van de Velde, C. (2021). "Different struggles, the same fight"? A comparative analysis of student movements in Chile (2011), Quebec (2012), and Hong Kong (2014). Dans Bessant, J., Mejia Mesinas, A., et Pickard, S. (dir.), *When students protest: Universities in the Global North* (p. 33-50). Lanham : Rowman & Littlefield.
- Vitiello, A. (2013). L'exercice de la citoyenneté : délibération, participation et éducation démocratiques. *Participations*, 5(1), 201-226. <https://doi.org/10.3917/parti.005.0201>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York : Teachers College Press.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>

Notes

1. Voir la rubrique « Démocratie » sur le site « Perspective Monde », de l'École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke : <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?idictionnaire=1487>

2. Certains passages de cette section ont été publiés dans l'article suivant : Gaudet, S. (2021). Les initiatives jeunesse au Canada : des tiers-lieux de l'éducation démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, 93-104. <https://doi.org/10.4000/ries.11586>

3. Nous devons faire un terrain dans le cadre du théâtre-forum, mais ce milieu est très précaire et le projet n'a finalement pas démarré pour des raisons financières.

4. Il est possible de consulter le rapport de recherche : <https://ruor.uotawa.ca/handle/10393/40305>

5. Les commissions scolaires ont été abolies en 2020, mais elles désignaient le regroupement de plusieurs écoles secondaires et primaires en fonction d'un territoire administratif. Un des organes de gouvernance des commissions scolaires était le conseil des commissaires élus.

6. Dans le cadre d'un *World Café*, on échange en petits groupes à des tables, comme dans un café.

CHAPITRE 2

Une introduction concise au thème de la citoyenneté des jeunes en sciences sociales

Caroline Caron et Stéphanie Gaudet

Sommaire

Ce chapitre présente une synthèse des écrits théoriques sur la citoyenneté des jeunes en sciences sociales. La première partie définit le concept de citoyenneté en le situant dans le courant transdisciplinaire des études sur la citoyenneté (*citizenship studies*). La deuxième traite du caractère différencié de la citoyenneté des enfants et des adolescents. La troisième aborde le concept de participation des jeunes en relation avec les droits des enfants et certaines typologies conçues pour opérationnaliser l'idéal participatif prescrit par la *Convention relative aux droits de l'enfant*. L'exposé démontre l'intérêt scientifique et social d'une conception inclusive de la citoyenneté des jeunes pour étudier leurs expériences d'éducation à la citoyenneté au sein de la société civile. Il y est préconisé d'affranchir l'analyse de toute norme adulte idéalisée au profit d'une véritable prise en compte des caractéristiques de ce groupe social hétérogène.

*La citoyenneté des enfants est un droit à la reconnaissance,
au respect et à la participation¹.*

Bren Neale

Ce livre rassemble une collection de textes au sujet d'expériences participatives offertes à des jeunes du Québec par des organisations issues de la société civile de manière indépendante ou en partenariat avec des établissements scolaires. Que ces programmes initient à l'action politique, à l'engagement communautaire, à la résolution de problèmes sociaux ou à la connaissance de leurs droits, tous placent la participation des jeunes au premier plan de leurs préoccupations. Accompagnant les jeunes de manière constructive, ces organisations et leurs responsables investissent du temps et des ressources qui donnent accès à des projets stimulants, tels que la production médiatique, l'organisation d'événements, la découverte de l'histoire de son quartier, la participation à des manifestations, ou encore la simulation d'élections et la participation à la vie politique municipale.

Dans chacune de ces initiatives, le contexte organisationnel, social, spatial et temporel assigne un sens et des objectifs particuliers au mot participation et façonne des expériences participatives uniques. Cette diversité procure un riche matériau pour l'étude du rôle *éducatif* que jouent ces organisations et ces programmes dans la formation des citoyennes et des citoyens. D'après le chercheur et théoricien allemand Manfred Liebel (2010, p. 176), la participation a des effets enrichissants sur les individus et possiblement sur l'environnement immédiat des jeunes, ce qui « est de grande importance pour la formation politique ou l'éducation du citoyen ». D'une part, la participation concrétise le statut d'acteurs et de citoyens des jeunes en leur offrant des occasions d'exercer leur agentivité dans des milieux et des contextes stimulants souvent conçus ou adaptés pour eux et elles. D'autre part, elle procure l'occasion de mettre en pratique et de valoriser des habiletés et des compétences, ce qui contribue à les développer et à les parfaire.

Mais quel est l'intérêt de mettre en commun, dans cet ouvrage, un ensemble aussi hétéroclite d'initiatives, d'organisations, de jeunes et d'expériences participatives ? Quel cadre de référence commun permettra d'appréhender cette hétérogénéité ? Comment interpréter la variété des expériences faites par des jeunes de différents âges, milieux sociaux et contextes de participation ? Qu'est-ce qui justifie d'aborder le phénomène sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté alors que ce vocabulaire est peu mobilisé par les organisations, les personnes qui les représentent et les jeunes ?

La citoyenneté des jeunes est la clé de cette énigme dont ce chapitre va dévoiler la teneur en offrant une introduction concise à un courant de recherche des sciences sociales qui en a fait sa

thématique d'investigation principale. Étiquetée sous de multiples appellations et abordée à partir de diverses postures théoriques et approches méthodologiques, cette littérature savante centrée sur la notion de citoyenneté des jeunes procure effectivement un cadre fertile pour l'interprétation des cas diversifiés réunis dans cet ouvrage.

La première partie du texte va situer et définir le concept de citoyenneté en relation avec un courant de recherche transdisciplinaire qui s'est affirmé depuis les années 1990 sous le vocable de *citizenship studies*. La deuxième partie va ensuite traiter du caractère différencié de la citoyenneté des enfants et des adolescents et adolescentes. Dans la troisième partie, le concept de participation des jeunes sera discuté en relation avec les droits des enfants et certaines typologies conçues pour opérationnaliser l'idéal participatif prescrit par la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Le parcours proposé aura ainsi explicité l'intérêt d'une conception inclusive de la citoyenneté pour examiner les expériences participatives des jeunes rapportées dans les chapitres qui composent cet ouvrage. La conception est adaptée aux caractéristiques de ce groupe social plutôt qu'arrimée à la norme adulte idéalisée.

1. Qu'est-ce que la citoyenneté ?

Dans sa définition la plus restreinte, la citoyenneté désigne un statut juridico-légal qui officialise l'appartenance d'un individu à un État-nation, lui conférant des droits, des obligations et des privilèges, comme l'accès à un passeport pour voyager. Le *Grand Robert de la langue française* précise que la citoyenneté renvoie au fait de posséder la « qualité de citoyen » et d'« être reconnu juridiquement » par un ou plusieurs États. Il s'agit d'un statut qui implique un « dévouement pour sa patrie » (le patriotisme), de même qu'un « sens des devoirs collectifs au sein d'une société » (le civisme).

Le sociologue britannique Thomas Humphrey Marshall (1950) a montré qu'au 20^e siècle, la conjugaison de la citoyenneté civile, politique et sociale avec des droits et des responsabilités permettait de laisser entrevoir l'avènement d'une société plus égalitaire et inclusive. La *citoyenneté civile* reconnaît l'égalité de tous les membres de la communauté politique et leurs libertés, qui incluent la liberté de mouvement et la liberté d'expression. La *citoyenneté politique* assure des droits politiques, qui comprennent le droit de vote et d'éligibilité ainsi que le devoir et la responsabilité de participer à la vie politique. La *citoyenneté sociale*

assure les droits sociaux donnant accès aux ressources sociales et économiques permettant la mise en œuvre de la citoyenneté politique et civile. Dans les États sociaux-démocrates, cette citoyenneté sociale s'actualise dans des politiques telles que l'instruction obligatoire et gratuite pour les enfants, l'accès universel aux garderies, les prestations d'assurance-emploi, les allocations familiales et les programmes sociaux visant à soutenir les ménages à faible revenu^{2,3,4}.

Plusieurs critiques ont toutefois nuancé cette vision, plaidant que son caractère universaliste niait l'existence des barrières à la participation civile et politique auxquelles sont confrontées les personnes appartenant à des groupes minoritaires ou minorisés, comme les femmes, les personnes racisées, les jeunes, les personnes âgées, les personnes immigrantes ou les sans-papiers (Coll, 2010 ; Yuval-Davis, 2011). Cette critique de la conception abstraite et universaliste de la citoyenneté de Marshall a introduit dans les réflexions théoriques les thèmes de l'appartenance, de l'identité et de la participation (Turner, 1997). La dimension de la participation « permet de prendre en considération les liens dynamiques d'inclusion/exclusion au sein de la communauté politique et de l'espace social commun » (Rocher, 2015, p. 140). Dans le même ordre d'idées, des autrices féministes et postcolonialistes ont développé un ensemble de réflexions sur la place de l'identité et de la reconnaissance dans l'auto-identification à une communauté politique. Elles ont fait valoir que l'adhésion personnelle à une communauté politique reposait plus sur des occasions concrètes de participation et de socialisation politiques que sur un statut juridico-légal (voir Yuval-Davis, 2011).

Ces discussions théoriques n'ont pas évolué en vase clos et se sont prêtées à diverses interprétations auprès des gouvernements et dans le champ des politiques publiques. Dans les années 1990, par exemple, plusieurs gouvernements démocratiques occidentaux ont réagi au déclin marqué de la participation électorale et de l'engagement communautaire, en particulier chez les jeunes générations, en déployant des discours et des programmes gouvernementaux axés sur les concepts de « citoyenneté active » et de « citoyenneté responsable » (Milner, 2005, 2010 ; Putnam, 2000). Cela s'est traduit par la prolifération de programmes et d'initiatives d'ordre local, national et international insistant, dans un contexte de désengagement de l'État, sur les devoirs et les responsabilités des citoyens et des citoyennes vis-à-vis de la société. Certaines critiques ont reproché au discours sur la « citoyenneté responsable » et la « citoyenneté active » son caractère normatif et paternaliste (Becquet, 2018 ; Kennelly, 2011). Visant surtout

les jeunes, ce discours était souvent dominé par une conception idéalisée du « bon citoyen » limitée à la sphère sociale, axée sur l'individu et ancrée dans une vision néolibérale de la société. D'après cette vision, le « bon citoyen » est une personne qui contribue à la société en s'engageant dans sa communauté et qui se responsabilise en limitant ses demandes et ses critiques face à l'État, un discours largement répandu dans le monde scolaire par le truchement des programmes d'engagement bénévole qui ne font que privilégier les carrières étudiantes des jeunes de classes sociales favorisées (Eliasoph, 2011).

Cette brève entrée en matière laisse présager toute la difficulté de définir une fois pour toutes le concept de citoyenneté : un concept polysémique, fluctuant, parfois vigoureusement débattu. Dans les sciences sociales, il renvoie à une diversité de construits théoriques qui mettent en tension l'appartenance juridico-légale des individus et leur appartenance à la communauté politique dans le cadre plus large des formes institutionnalisées et informelles de participation aux régimes démocratiques existants. Dans la sphère politique et le monde social en général, ce concept est un référent et un vocable relevant du sens commun qui se rapporte à un ensemble de représentations, de normes et de discours au sujet de ce que pourrait ou devrait être un bon ou une bonne citoyenne. Ce qui a motivé notre intérêt envers le projet de recherche ethnographique dont cet ouvrage rend compte est la volonté de substituer à la spéculation théorique et normative une vision empirique et compréhensive de la citoyenneté des jeunes telle qu'elle peut être appréhendée dans sa complexité et ses tensions dans une diversité de contextes d'expérimentation au sein de la société civile.

1.1. Une conception sociologique de la citoyenneté

Les balises théoriques et conceptuelles qui délimitent le cadre de référence permettant d'appréhender la diversité des cas étudiés dans cet ouvrage découlent d'une conception *sociologique*⁵ de la citoyenneté telle qu'elle a été développée dans le courant des *citizenship studies* depuis les années 1990⁶. Ce courant a élargi la base de discussion théorique de la citoyenneté à la lumière de certains faits sociaux. Engin F. Isin et Bryan S. Turner (2007), par exemple, ont souligné que les sociétés contemporaines occidentales assistent de plus en plus à la revendication de droits sociaux de la part de groupes formellement exclus de la citoyenneté, comme les personnes sans papiers et celles qui occupent un emploi saisonnier. Au nom du principe d'égalité qui régit les sociétés démocratiques fondées sur le droit et qui est inscrit

dans la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* de 1948, de même qu'en vertu du « droit d'avoir des droits⁷ » et du droit à la reconnaissance, ces groupes s'engagent dans des mobilisations collectives qu'ils estiment légitimes et qui ont pour but d'obtenir de meilleures protections sociales, économiques, politiques et juridiques (Isin, 2009 ; Isin et Turner, 2007). Cette constatation empirique attire l'attention sur le fait que le statut de citoyenneté est un mécanisme d'inclusion/exclusion qui n'empêche pas les personnes exclues de se constituer en acteur collectif revendicateur vis-à-vis de l'État. Ce fait invite non seulement à conduire des enquêtes empiriques auprès de personnes et de groupes n'étant pas formellement reconnus comme des citoyens et des citoyennes à part entière, mais aussi à porter attention à l'expérience subjective de la citoyenneté : quels sens y investissent les individus ? Que signifie la citoyenneté à leurs yeux ? Comment se vit-elle au quotidien ? Dans quels lieux, de quelles manières ? Avec quelles conséquences ?

1.2. Des enquêtes empiriques de la citoyenneté ordinaire

Le concept de « citoyenneté ordinaire » paraît emblématique de l'orientation sociologique qu'a donnée le courant anglo-saxon des *citizenship studies* à l'évolution de la recherche en sciences sociales autour du concept de citoyenneté. Surtout implanté dans la littérature savante de langue française, le concept de citoyenneté ordinaire préconise l'investigation empirique des pratiques sociales qui concrétisent au sein de la vie quotidienne le statut de citoyenneté en (re)créant par le truchement d'interactions sociales surtout informelles l'appartenance à la collectivité sociale et politique (Breviglieri et Gaudet, 2014 ; Carrel et Neveu, 2014). Sur le plan théorique, ce concept place la focale analytique sur l'agentivité des acteurs et actrices (*agency*) et sur leur citoyenneté vécue (*lived citizenship*) de manière à souligner le caractère incarné de la citoyenneté (Lister, 2003). La citoyenneté ordinaire souligne qu'en plus de signifier un statut, la citoyenneté implique une expérience sociale investie de significations ancrées dans l'immédiateté du quotidien et des contextes souvent domestiques ou intimes (Neveu, 2015). Cette expérience sociale met d'ailleurs en jeu un sentiment d'appartenance et des identités qui sont liées à la position sociale et aux rapports sociaux traversant le contexte sociopolitique, économique et culturel.

Au-delà de l'espace théorique ainsi développé, cette perspective se démarque par une investigation empirique des interactions, des

pratiques, de la participation politique et de l'éthos démocratique partagés au sein de groupes dans des espaces formels et informels (Neveu et Vanhoenacker, 2017). Dans l'univers francophone, ces recherches se sont inscrites notamment dans une approche pragmatiste qui s'intéresse davantage aux mises à l'épreuve de la participation, c'est-à-dire aux difficultés et aux succès concrets des pratiques citoyennes dans différents espaces sociaux (Berger et Charles, 2014), notamment dans les espaces urbains qui représentent des terreaux riches d'initiatives citoyennes locales (Montambeault et coll., 2021). Ces recherches empiriques s'inscrivent la plupart du temps dans une approche anthropologique qui privilégie l'engagement à long terme de l'équipe de recherche sur le terrain et une observation participante visant à recueillir des données permettant de documenter les expériences vécues et les pratiques de la vie ordinaire (Cefaï et coll., 2012).

L'élargissement des balises définitionnelles de la citoyenneté a permis d'affirmer le caractère dialogique du rapport sous tension qui existe entre le statut de citoyenneté et une conception sociologique de la citoyenneté mettant l'accent sur les pratiques sociales et la subjectivité. Le pôle du statut souligne le pouvoir d'agir des citoyennes et des citoyens qui découle de la politique institutionnalisée et des conditions de participation définies par l'État. Le pôle sociologique, quant à lui, met l'accent sur la participation dont les formes multiples révèlent la diversité des visages que prend l'agentivité humaine dans les sociétés contemporaines (Lister, 2003, p. 37). Il est donc devenu prioritaire dans cette perspective de recherche d'étudier davantage la citoyenneté comme *processus social*, c'est-à-dire en tant que construction de la citoyenneté des individus à travers le temps, les espaces de socialisation et les expériences de la vie quotidienne plutôt que de s'en remettre à une observation de la participation politique centrée seulement sur les résultats de l'engagement des citoyennes et citoyens et des mobilisations collectives dans un cadre restreint au processus démocratique institutionnalisé⁸.

2. Penser la citoyenneté différenciée des enfants

Marshall (1950, p. 25), qui a construit les bases des théories contemporaines de la citoyenneté démocratique, affirmait que « par définition, les enfants ne sont pas des citoyens », si bien que « le droit des enfants d'aller à l'école incarne le droit du citoyen adulte d'avoir été instruit⁹ » (traduction libre). Cette conception, qui est loin d'avoir

disparu dans les représentations sociales contemporaines, a laissé une marque profonde dans les théories de la citoyenneté : sa norme essentialiste implicitement adulte a conduit soit à ignorer les enfants de la pensée entourant la citoyenneté, soit à leur assigner un rôle de « citoyens en devenir » (Lister, 2007). Ainsi, leur agentivité et leur citoyenneté vécue restent passablement ignorées dans la société comme dans le monde de la recherche (Prout, 2011).

Il faut dire que les discours publics et scientifiques ont longtemps ignoré les enfants et les adolescents et adolescentes en tant qu'acteurs et actrices de la société (Gaudet, 2018). Pour Émile Durkheim ([1922] 1973), l'enfant n'est pas prêt pour la vie sociale, il est fragile et doit être socialisé par le monde adulte. Pierre Bourdieu voit, quant à lui, l'enfant comme un produit de la reproduction sociale du monde adulte. Il consacre d'ailleurs plusieurs travaux à la reproduction sociale par l'institution scolaire et la transmission des pratiques culturelles au sein des familles de classes sociales différentes (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Passeron, 1970). Les courants développementaux en psychologie, pour leur part, mettent l'accent sur les incapacités cognitives des jeunes qui diminuent avec le temps jusqu'à l'âge adulte. Or, depuis les années 1980, de nombreux sociologues ont remis en question cette vision essentialiste de l'enfance afin de mettre en lumière leur agentivité, tout comme l'ont fait les chercheurs et chercheuses dans le champ des *citizenship studies*. Il ne s'agit plus de voir l'enfant simplement comme le produit d'un processus de socialisation, mais plutôt comme un ou une partenaire activement engagée dans les processus socialisants (Sirota, 2005).

Cette tension entre le monde adulte et celui de l'enfance, ainsi que les particularités de l'agentivité des enfants et des adolescents et adolescentes, est au cœur des discussions et des débats au sein du champ que constitue la sociologie de l'enfance (voir Gaudet, 2018). Les débats entourant ces enjeux varient d'un contexte social à l'autre, ce qui démontre la grande influence de la culture sur la définition de l'enfance. En conséquence, il n'est pas étonnant que la teneur des débats scientifiques à ce sujet soit très différente en sociologie française, québécoise, américaine et britannique.

Le courant britannique autour des *childhood studies* est probablement le courant le plus dynamique de la dernière décennie. D'après Pascale Garnier (2015), quatre discours scientifiques dominant dans ce champ d'études. D'abord, des études analysent l'agentivité des enfants en se basant sur leur capacité à faire des choix et à

entreprendre une action, malgré leurs compétences différentes de celles des adultes. Ensuite, un discours est centré sur la capacité des jeunes à avoir prise sur leur monde et à l'influencer, un point de vue qui souligne l'importance de la socialisation horizontale entre les pairs. Un troisième discours s'inscrit dans la reconnaissance des enfants comme groupe social minoritaire détenteur de droits, qui comprennent le droit à la participation et à la prise en compte du point de vue des jeunes dans les décisions qui les concernent. Quatrièmement, un discours porte plus strictement sur le rapport dynamique d'agentivité entre les adultes et les enfants, incluant entre autres des formes variées et évolutives de partenariat qui tiennent compte des capacités de chacun. Les échelles de participation dont il sera question plus loin se rapportent d'ailleurs à ce courant de pensée.

L'exclusion des enfants et des adolescents et adolescentes de la vie politique a eu une forte résonance auprès du mouvement féministe, puisqu'on avait justifié l'exclusion historique des femmes de la sphère politique à l'aide d'arguments similaires à ceux utilisés pour justifier la citoyenneté partielle des enfants : la perception d'une différence *disqualifiante* par rapport à la norme du citoyen mâle adulte occupant un emploi à temps plein, l'assignation à la sphère privée, la mise sous tutelle juridique et la présomption d'infériorité et d'incompétence (Lister, 2003). Grâce à la synergie qui s'est constituée, à partir des années 1980, entre le mouvement féministe, un dynamique et influent mouvement international de promotion des droits des enfants et une « nouvelle sociologie de l'enfance », ces préjugés ont été contestés et constitués avec succès en objet d'étude, de théorisation et de revendications sociales et politiques (Lister, 2007). Surtout, cette brèche a permis d'envisager les enfants non plus comme des objets passifs soumis à l'intervention des adultes et des institutions sociales, comme des personnes incomplètes, immatures, dépendantes et irrationnelles, mais bien comme des sujets sociaux *différents* capables de participer à la société selon leurs capacités et aptitudes (Caron, 2018 ; Gaudet, 2018 ; Hart, 1992 ; Kallio et coll., 2020 ; Liebel, 2010 ; Lister, 2007 ; Moosa-Mitha, 2005 ; Weller, 2007). Car, en effet : « La nouvelle sociologie de l'enfance, qui conçoit les enfants comme des acteurs sociaux dotés d'un pouvoir d'agir et de divers degrés de compétence, a ouvert des possibilités de reconnaissance des enfants en tant que citoyens actifs d'une manière que la conception traditionnelle des enfants en tant qu'objets passifs des politiques et des pratiques des adultes ne permettait pas¹⁰. » (Lister, 2007, p. 697, traduction libre)

Dans les écrits savants issus du développement international, qui sont repris dans les discours des organisations internationales, la définition de la citoyenneté des jeunes a été balisée par deux thèmes interdépendants. D'abord, le thème des droits des enfants, ensuite celui de la reconnaissance, de la défense et de la promotion de leur participation au fonctionnement et au développement des sociétés (voir Hart, 1992 ; Liebel, 2010). Cette vision s'est affirmée en relation avec l'émergence d'une conception différenciée de la citoyenneté – également qualifiée d'inclusive – qui rejette la norme adulte au profit de la prise en compte de la position sociale particulière qu'occupent les jeunes dans les sociétés. De même, cette conception souligne que le développement psychosocial des jeunes accroît progressivement leurs capacités cognitives et leur autonomie. Ainsi, constate-t-on qu'à l'adolescence et au début de l'âge adulte, certains et certaines en viennent à contester certaines normes et représentations stéréotypées portées par les adultes ; dans une approche plus militante et contestataire, certaines et certains remettent même en cause leur subordination sociale et les injustices dont ils font l'objet *en tant que jeunes* (Liebel, 2010 ; Moosa-Mitha, 2005 ; Roche, 1999).

3. La participation comme exercice de la citoyenneté

La *participation des jeunes* est le thème fédérateur qui rapproche les initiatives présentées dans cet ouvrage. Cette participation, souvent remise en question dans les discours publics, est pourtant reconnue en recherche comme une force vitale pour le développement des sociétés, ce que comprennent bien les institutions publiques qui créent des dispositifs pour l'encadrer (voir Becquet et Stuppia, 2021). Il est donc important de comprendre la complexité de cette participation et le rapport des adultes et des institutions à celle-ci. C'est ce que nous tentons de faire avec les initiatives qui ont collaboré avec nous à la recherche partenariale.

Cette perspective de la participation des jeunes que défendent les initiatives étudiées est inhérente à une conception inclusive de la citoyenneté qui s'est affranchie des normes adultes idéalisées, ce qui conduit à reconnaître les jeunes comme des citoyens et citoyennes à part entière dans le moment présent, peu importe leur âge et leur condition sociale (voir Caron, 2018). Chacune des organisations ayant pris part à la recherche partenariale se réclame peu ou pas de ce

vocabulaire de la citoyenneté et des perspectives théoriques associées à la « citoyenneté ordinaire » ou aux *citizenship studies*. Pourtant, chacune place la participation des jeunes au sommet de ses priorités, qu'il s'agisse du mandat et de la mission de l'organisation, ou du projet ou programme spécialement mis sur pied afin de rejoindre une clientèle jeunesse. De fait, ces organisations *mettent en œuvre* une conception de la citoyenneté inclusive à l'endroit des jeunes. Elles leur proposent des activités et des projets les conviant à expérimenter la citoyenneté en tant que pratique, c'est-à-dire une citoyenneté vécue. Aussi, ces expériences développent leur sentiment d'appartenance à leur collectivité ou à certaines identités sociales. Beaucoup reste à faire pour défricher au Québec ce terreau extrêmement fertile pour la recherche.

La réunion, dans cet ouvrage, de cas fortement différenciés les uns des autres conduit à un examen approfondi de la citoyenneté des jeunes envisagée comme un processus social. Dans une visée compréhensive plutôt que normative ou évaluative, la recherche s'enrichit de cas de figure multiples qui présentent la diversité, mais aussi la singularité du rôle joué par des organisations issues de la société civile dans une éducation pratique au rôle de citoyen comme de citoyenne. Chaque cas investigué procure l'occasion d'interroger ce que les jeunes y apprennent, les attitudes et les compétences développées, les relations sociales déployées, les rapports entre jeunes et adultes mis en œuvre, ainsi que les apports et les limites de cette modalité non formelle d'apprentissage *in situ*.

3.1. La participation : un impératif qui découle des droits des enfants

Le concept de participation s'est imposé depuis les années 1990 comme une catégorie d'analyse, un objet de recherche et un motif de revendication qui a fait converger des acteurs issus de la recherche universitaire, d'organisations internationales, de mouvements sociaux et de champs d'intervention professionnelle (travail social, droit, développement international). L'impulsion décisive de ce mouvement fut l'adoption par l'ONU en 1989 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, dont plusieurs articles composent une catégorie de droits relatifs à la participation des jeunes sous toutes ses formes¹¹ :

- le droit d'exercer ses droits (article 5) ;
- le droit d'exprimer ses opinions et de se faire entendre, notamment au regard des décisions le concernant (article 12) ;

- le droit à la liberté d'expression (article 13) ;
- le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14) ;
- le droit à la liberté d'association et de réunion pacifique (article 15) ;
- le droit à l'information, dans une visée de promotion de son bien-être social, spirituel, moral, et au regard de sa santé physique et mentale (article 17).

Selon Jeremy Roche (1999), l'adoption de la *Convention relative aux droits de l'enfant* a marqué un tournant qui a grandement contribué au renouvellement des théories de la citoyenneté à la lumière d'une profonde remise en question de la position de subordination assignée aux enfants dans les sociétés contemporaines. Le vocabulaire des droits a amorcé un changement sociétal en faveur du respect et de la valorisation de la contribution singulière des enfants aux sociétés, un acte de reconnaissance nécessitant la remise en cause du rapport de domination qui organise les rapports et les relations sociales entre les « enfants » et les « adultes ». Comme le souligne à répétition ladite Convention, il s'agit de reconnaître aux personnes d'âge mineur une égalité dans la différence, c'est-à-dire de tenir compte des capacités variées et variables des enfants et des adolescents et adolescentes, plutôt que de nier leurs aptitudes, leurs compétences et leur capacité de raisonnement : car être *différent* des adultes ne signifie pas être dépourvu de qualités, d'aptitudes ou de désir d'engagement (Moosa-Mitha, 2005).

La perspective des droits des enfants est un paradigme novateur qui invite les adultes à rejeter les discours condescendants et moralisateurs à l'endroit des jeunes. Elle demande un engagement des adultes à non seulement écouter les jeunes, mais, surtout, à prendre leur parole au sérieux et à en tenir compte dans les décisions qui les intéressent. Cet engagement devrait mener à la confection de politiques institutionnelles et organisationnelles soucieuses de procurer aux jeunes une offre participative conforme à leurs besoins et attentes (Roche, 1999). Elle pose aussi certaines exigences en matière de participation.

3.2. *Qu'est-ce que la participation des jeunes ?*

Une volumineuse documentation traite du visage que devrait prendre la participation des jeunes dans la vision promue par la *Convention*

relative aux droits de l'enfant. En partie destinée à outiller les organisations communautaires, les milieux de la recherche et du développement international, cette documentation procure une quantité impressionnante de définitions, de typologies, de schémas conceptuels et de lignes directrices. Liebel (2010, p. 175) fait remarquer le consensus qui s'en dégage, selon lequel la participation des jeunes ne doit pas être définie exclusivement par rapport à la politique traditionnelle : « Dans la recherche sur la participation [des jeunes], il existe aujourd'hui un consensus sur le fait que celle-ci ne doit pas seulement être interprétée dans le sens formel comme une appartenance ou une participation à certaines institutions, mais comme la participation active dans toutes les occasions possibles et dans tous les domaines sociaux, qu'ils soient privés ou publics, individuels ou collectifs. »

Tim Corney et ses collaborateurs (2020, p. 5) précisent que la participation se définit comme « l'inclusion des jeunes dans les décisions qui les affectent » et comme « le fait d'être activement engagé dans quelque chose » (traduction libre). Cette définition traduit la dissémination massive du concept dans un large spectre de domaines de recherche et de pratique professionnelle. Pour Liebel (2010) et Roger A. Hart (1992), la participation comporte trois dimensions : la participation peut permettre 1) de concrétiser un droit ; 2) de se réaliser soi-même (intérêt personnel) ; 3) de favoriser des changements dans son environnement (portée sociale et collective). Bien que la troisième dimension paraisse prépondérante dans le propos développé dans cet ouvrage, les chapitres à venir vont laisser transparaître son enchevêtrement avec les deux autres dimensions.

Hart, un pionnier dans la conception de modèles d'application des droits de participation des enfants, a proposé une typologie qui a exercé une influence durable dans le domaine. Son échelle de la participation des enfants se compose de huit échelons qui décrivent les gradations possibles du pouvoir réellement exercé par les jeunes dans les projets participatifs destinés à la jeunesse. Cette typologie amène à considérer de manière critique comment les adultes responsables de la direction et de la mise en œuvre d'initiatives jeunesse concrétisent, ou échouent à concrétiser, l'idéal de participation porté par la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Le schéma ci-après montre la distinction qu'il faut d'abord établir entre la participation instrumentalisée des jeunes et la participation véritable.

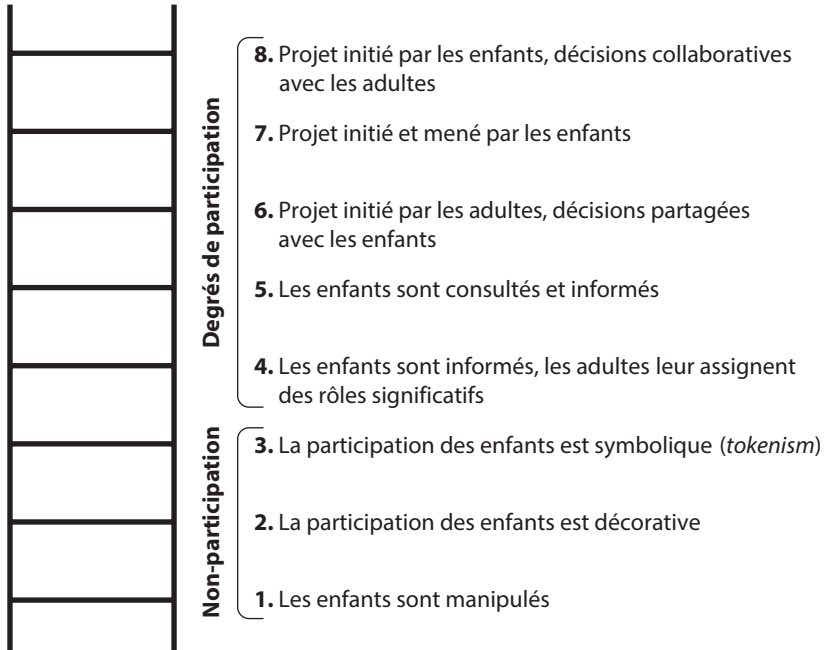


Figure 2.1. Échelle de Hart (1992) sur la participation des enfants.

Source : Adapté de Hart (1992).

Selon Harry Shier (2001), l'un des apports les plus précieux de cette typologie novatrice fut de sensibiliser les adultes et les organisations au risque d'instrumentalisation de la voix et de la participation des jeunes. De prime abord, il convient de reconnaître que la majorité des initiatives participatives offertes aux jeunes sont conçues et dirigées par des adultes. Si cela constitue une marque indéfectible de soutien et d'engagement envers les droits de participation des enfants, il n'en demeure pas moins que les bonnes intentions se heurtent fréquemment à la difficulté qu'éprouvent les adultes à laisser les jeunes conduire leurs projets à leur guise (voir Liebel, 2010 ; Shier, 2001). Les trois premiers échelons de l'échelle de Hart expriment ce risque d'usurpation de la participation et de la voix des jeunes. Confinés à un rôle passif, les jeunes peuvent être manipulés (échelon 1), utilisés pour bien faire paraître une organisation (échelon 2) ou réduits à une présence purement symbolique (échelon 3). Des études menées dans plusieurs pays ont rapporté que ces expériences, plutôt fréquentes, constituaient des sources de frustration pour les jeunes (voir Hart, 2007).

L'échelle de participation conçue par Hart établit que « la véritable participation commence quand les enfants sont respectés en tant que partenaires et au moins informés avant que l'on entreprenne quelque chose avec eux ou que l'on agisse en leur nom » (Liebel, 2010, p. 184). Dans la figure 2.1, la première forme de participation véritable survient quand on confie des tâches aux jeunes et on les informe des buts poursuivis par l'initiative proposée (échelon 4). Le degré de participation s'accroît lorsque, de plus, on les consulte durant la réalisation du projet et on les informe de son déroulement et de ses avancées (échelon 5). Un degré supérieur de participation est atteint lorsque les adultes responsables de la conduite de l'initiative proposent aux jeunes de prendre les décisions avec eux et elles (échelon 6). Toutefois, le pinacle de la participation des jeunes correspond à des initiatives proposées et dirigées par des jeunes, avec l'aide et le soutien d'adultes au besoin, sans usurpation de pouvoir de leur part (échelon 7), et mieux encore, lorsque les jeunes entreprennent des projets et sollicitent des adultes pour une réalisation conjointe, dans une démarche égalitaire où chacune et chacun se perçoit comme un partenaire à part entière (échelon 8).

3.3. Une participation minimale ou optimale ?

Depuis la parution de la typologie de Hart, plusieurs autres ont été conçues afin de la compléter ou d'offrir des éléments complémentaires pouvant satisfaire les besoins des organisations engagées dans la défense des droits des jeunes. Au-delà de leurs différences, chacune tente d'aborder les rapports de pouvoir inhérents aux relations entre jeunes et adultes et s'intéresse, à l'instar de la sociologie de l'enfance, au processus de socialisation des enfants en tant que partenaires du monde adulte. Ces typologies permettent d'envisager des modalités de mise en œuvre qui respectent l'esprit et la lettre de la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

Le tableau 2.1 met en parallèle trois autres typologies des degrés de participation des jeunes fréquemment citées. Il illustre quatre tendances omniprésentes dans ce genre d'outil. D'abord, la distinction des initiatives en fonction de la modalité participative assignée aux jeunes : *consultation, participation ou direction*. Ensuite, la distinction des initiatives en fonction du rôle attribué aux jeunes : *invités, participants ou initiateurs-entrepreneurs*. Aussi, ces typologies traitent des relations établies entre les adultes et les jeunes selon les modalités de partage du pouvoir : à quel degré implique-t-on les jeunes dans la

prise de décision et la responsabilité de la mise en œuvre ? Enfin, plusieurs typologies distinguent les formes de participation en fonction des acteurs initiateurs. Il y a les initiatives *engagées et dirigées par les adultes* ; celles *amorçées par les adultes et dirigées au moins partiellement par les jeunes* ; et les initiatives *engagées et dirigées par les jeunes*, parfois avec le concours d'adultes en tant que partenaires.

Tableau 2.1. Conception du rôle des jeunes par rapport aux adultes : trois typologies

	Lansdown (2001)	Shier (2001)	Treseder (1997)
Degré minimal de participation	1. Les adultes consultent les jeunes	1. Les adultes écoutent les jeunes	1. Les adultes initient, mais informent les jeunes
		2. Les adultes encouragent les jeunes à exprimer leurs points de vue	2. Les adultes initient, mais informent et consultent les jeunes
Degré optimal de participation	2. Les jeunes participent	3. Les points de vue des jeunes sont pris en compte	3. Les adultes initient, mais prennent les décisions avec les jeunes
		4. On implique les jeunes dans les décisions	4. Les jeunes initient et dirigent, mais bénéficient de l'appui et du soutien et de l'aide d'adultes au besoin
	3. Les jeunes décident, dirigent et réalisent	5. Les jeunes partagent le pouvoir et prennent les décisions avec les adultes	5. Les jeunes initient et dirigent, mais sollicitent des adultes et prennent des décisions conjointes

Source : Lansdown (2001), Shier (2001) et Treseder (1997).

L'esprit dans lequel ces typologies ont été réalisées fut de procurer des outils aux organisations et aux adultes qui y travaillent afin d'optimiser leur capacité à mettre en œuvre leur engagement envers la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Ainsi la typologie de Shier (2001) invite les organisations à se poser un certain nombre de

questions relativement à leur mission, à leurs objectifs, aux ressources disponibles, aux politiques internes et aux processus décisionnels. Cette avenue incite les organisations à analyser avec lucidité et franchise le degré d'engagement qu'elles sont prêtes à prendre vis-à-vis des jeunes et la hauteur des ressources consenties, et à disposition, pour concrétiser celui-ci (humaines, financières, spatiales, temporelles, etc.). Shier insiste sur le fait que seules les initiatives fondées sur l'intégration des jeunes aux processus décisionnels s'accordent aux exigences minimales en matière de participation spécifiées dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Cette exigence suppose d'inclure les jeunes avant même la conception d'une initiative, de manière qu'ils et elles puissent contribuer à la définir. Alors que l'étiquette « par et pour les jeunes » est devenue un emblème couramment revendiqué dans les initiatives jeunesse, ces typologies procurent aux organisations des repères utiles pour réfléchir de manière critique à la manière dont elles accueillent, soutiennent et promeuvent la participation des jeunes.

Les discours universitaires et institutionnels sur leur participation ont évolué positivement au cours des 25 dernières années, si bien que le thème de l'apathie politique des jeunes, qui dominait dans les années 1990 et 2000, partage aujourd'hui la scène avec d'autres perspectives, plus positives et moins culpabilisantes vis-à-vis des jeunes (Corney et coll., 2020 ; Gaudet, 2018). Sur le socle que constitue le travail réalisé autour des typologies de la participation, d'autres outils conceptuels ont été développés ; ils mettent l'accent sur l'impératif du développement de relations constructives entre adultes et jeunes ainsi que sur l'importance du pouvoir véritable exercé par les jeunes dans la réalisation des projets (voir Blanchet-Cohen et Brunson, 2014 ; Kallio et coll., 2020 ; Zeldin et coll., 2017). Ces thèmes seront abordés de diverses manières dans chacun des chapitres de l'ouvrage, puis repris dans le chapitre de conclusion où un regard transversal pourra être porté sur les cas présentés.

Pour conclure

La participation des jeunes aux différents projets et initiatives présentés dans cet ouvrage est à envisager comme l'expression d'un exercice de leur citoyenneté qui se veut à leur image plutôt qu'en référence à un modèle prescrit. À la fois statut et pratique sociale, cette

citoyenneté différenciée par rapport à la norme adulte dissout les frontières qui ont historiquement maintenu les personnes d'âge mineur dans un statut de citoyens et de citoyennes « en devenir », au nom d'un présumé manque d'autonomie et d'aptitudes intellectuelles qui se veut en bonne partie un préjugé fondé sur l'âge (voir Caron, 2018). Or, les offres participatives issues de la société civile procurent aux jeunes des occasions uniques, taillées sur mesure, d'agir en tant que membres à part entière de la société, en toute reconnaissance de leurs capacités réelles et de leurs aptitudes à apprendre (Kallio et coll., 2020). Les chapitres qui suivent vont présenter certains aspects de ces expériences vécues de la citoyenneté afin de mettre en lumière la manière dont ces expérimentations de la participation au sein de collectifs contribuent à leur apprentissage de la citoyenneté en tenant compte de leur situation, de leurs intérêts, de leurs capacités et de leur position sociale.

Références

- Becquet, V. (2018). Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs d'action publique. *Lien social et Politiques*, 80, 15-33. <https://doi.org/10.7202/1044107ar>
- Becquet, V., et Stuppia, P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse : engagement et (dé)mobilisations*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Berger, M., et Charles, J. (2014). *Persona non grata*. Au seuil de la participation. *Participations*, 9(2), 5-36. <https://doi.org/10.3917/parti.009.0005>
- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Breviglieri, M., et Gaudet, S. (2014). Présentation : les arrières-scènes participatives et le lien ordinaire au politique. *Lien social et Politiques*, 71, 3-9. <https://doi.org/10.7202/1024735ar>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Carrel, M., et Neveu, C. (dir.) (2014). *Citoyennetés ordinaires : pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Karthala.

- Cefai, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N., et Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 4(3), 7-48. <https://doi.org/10.3917/parti.004.0005>
- CITOYENNETÉ (2022). Dans *Le Grand Robert de la langue française*. <https://grandrobert.lerobert.com/>
- CIVISME (2022). Dans *Le Grand Robert de la langue française*. <https://grandrobert.lerobert.com/>
- Coll, K. M. (2010). *Remaking citizenship: Latina immigrants and new American politics*. Stanford : Stanford University Press.
- Corney, T., Williamson, H., Holdsworth, R., Broadbent, R., Ellis, K., Shier, H., et Cooper, T. (2020). *Approaches to youth participation in youth and community work practice: A critical dialogue*. Victoria : Youth Workers Association.
- Durkheim, É. (1973). *Éducation et sociologie* (2^e éd. de la nouvelle éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1922)
- Eliasoph, N. (2011). *Making volunteers: Civic life after welfare's end*. Princeton : Princeton University Press.
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants : projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Éducation et sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Gaudet, S. (2018). Introduction : citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14. <https://doi.org/10.7202/1044106ar>
- Hart, J. (2007). Empowerment or frustration? Participatory programming with young Palestinians. *Children, Youth and Environments*, 17(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.173.0001>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF, Centre international pour le développement de l'enfant (ICDC). <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Insin, E. F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367-388. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>
- Insin, E. F., et Turner, B. S. (2002a). Citizenship studies: An introduction. Dans Insin, E. F., et Turner, B. S. (dir.), *Handbook of citizenship studies* (p. 1-11). Londres : Sage.
- Insin, E. F., et Turner, B. S. (dir.) (2002b). *Handbook of citizenship studies*. Londres : Sage.
- Insin, E. F., et Turner, B. S. (2007). Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13621020601099773>
- Kallio, K. P., Wood, B. E., et Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kennelly, J. (2011). *Citizen youth: Culture, activism, and agency in a neoliberal era*. New York : Palgrave Macmillan.

- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence : Centre de recherches Innocenti de l'UNICEF.
- Liebel, M. (2010). *Enfants, droits et citoyenneté : faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits* (en collaboration avec P. Robin et I. Saadi). Paris : L'Harmattan.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives* (2^e éd.). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Milner, H. (2005). Are young Canadians becoming political dropouts? A comparative perspective. *IRPP Choices*, 11(3). <https://irpp.org/wp-content/uploads/assets/vol11no3.pdf>
- Milner, H. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, Massachusetts : University Press of New England.
- Montambeault, F., Bherer, L., et Cloutier, G. (2021). *L'engagement pousse là où on le sème : le Carré Casgrain, de jardin ouvert à collectif citoyen*. Montréal : Écosociété.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Neale, B. (dir.) (2004). *Young children's citizenship: Ideas into practice* (avec la collaboration de C. Willow, R. Marchant et P. Kirby). York : Joseph Rowntree Foundation.
- Neveu, C. (2015). Of ordinariness and citizenship processes. *Citizenship Studies*, 19(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13621025.2015.1005944>
- Neveu, C., et Vanhoenacker, M. (2017). La participation buissonnière, ou le secret dans l'ordinaire de la citoyenneté. *Participations*, 19(3), 7-22. <https://doi.org/10.3917/parti.019.0007>
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York : Simon & Schuster.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493. <https://doi.org/10.1177/0907568299006004006>
- Rocher, F. (2015). Sur les dimensions constitutives de la citoyenneté : perspective des minorités ethnoculturelles et religieuses dans un Québec à l'identité incertaine. *Recherches sociographiques*, 56(1), 139-170. <https://doi.org/10.7202/1030276ar>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance : évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans Bergonnier-Dupuy, G. (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 33-41). Toulouse : Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.bergo.2005.01.0033>
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Promoting involvement in decision-making*. Londres : Save the Children.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/13621029708420644>
- Weller, S. (2007). *Teenager's citizenship: Experiences and education*. Abingdon : Routledge.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Londres : Sage.
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>

Notes

1. Traduction libre de : « *Citizenship for children is an entitlement to recognition, respect and participation* » (Neale, 2004, p. 1).
2. Au sujet des droits sociaux au Canada, consulter l'intéressant article « État-providence » de *L'Encyclopédie canadienne* : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/etat-providence>
3. Dans un ouvrage devenu une référence incontournable, Marshall (1950) a montré que la citoyenneté moderne est la conséquence du développement sociohistorique de trois types de droits. Les *droits civils* ont été développés en Europe aux 17^e et 18^e siècles et institutionnalisés dans le droit civil. Au 19^e et au 20^e siècle, les *droits politiques* ont été entérinés et mis en œuvre par les démocraties parlementaires en Europe et en Amérique du Nord. Les *droits sociaux*, pour leur part, sont un produit du 20^e siècle et de l'État-providence. Pour une entrée en matière synthétique, consulter Isin et Turner (2007). Il convient de noter que la thèse du développement séquentiel de ces trois types de droits a dû être nuancée grâce aux travaux conduits dans une perspective féministe qui ont montré que cette interprétation était valide seulement pour les citoyens mâles appartenant à certaines classes sociales (propriétaires et travailleurs, par exemple) (voir Lister, 2003).
4. Des auteurs ont proposé d'y ajouter les droits à la participation. Les notions de droits sexuels, droits des minorités et droits environnementaux correspondent à des revendications portées par différents groupes sociaux et organisations internationales qui ont réussi à les imposer dans le discours

public et dans certaines arènes politiques nationales et transnationales. Pour un aperçu, consulter Isin et Turner (2002a, 2002b).

5. Une conception *sociologique* de la citoyenneté renvoie à la manière dont une discipline savante ou un champ d'études interdisciplinaire théorise et investigate la citoyenneté en tant que phénomène social. La citoyenneté acquiert alors une portée qui déborde le simple statut juridico-légal, ce qui incite à en observer les manifestations tangibles au sein d'une société. C'est pourquoi l'étude sociologique de la citoyenneté s'appuie majoritairement sur des études empiriques et recourt couramment à des analyses descriptives ou explicatives.

6. Plusieurs publications voient le jour dans l'espace anglo-saxon à cette période. La revue internationale de référence *Citizenship Studies* a d'ailleurs été fondée en 1997.

7. L'origine de cette expression est attribuée à la philosophe Hannah Arendt.

8. C'est pourquoi les *citizenship studies* s'ouvrent à des objets d'étude qui débordent ou sont sans rapport avec les répertoires d'action collective dont les objectifs de changement relèvent des processus démocratiques institués (p. ex., faire pression sur des députés, influencer le contenu d'une nouvelle politique publique ou apporter des modifications à une législation ou au fonctionnement d'un organe politique ou gouvernemental).

9. « *The right to education is a genuine social right of citizenship, because the aim of educating during childhood is to shape the future adult. Fundamentally, it should be regarded, not as the right of the child to go to school, but as the right of the adult citizen to have been educated* » (Marshall, 1950, p. 25).

10. « *The contemporary sociology of childhood's construction of children as social actors with agency and varying degrees of competence opens up possibilities for the recognition of children as active citizens in a way that a construction of them as passive objects of adult policies and practices did not* » (Lister, 2007, p. 697).

11. Il est courant de désigner les trois catégories de droits énumérées dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* par l'expression « les trois P », qui désigne les droits relatifs à la *protection* (intégrité physique et psychologique), le droit à certaines *prestations sociales* (accès à des ressources, à des soins, à la sécurité) et à la *participation* (garanties relatives aux libertés civiles et au droit d'agir en son nom pour son propre intérêt). Il est, de plus, le fruit du travail soutenu d'un mouvement internationaliste qui a promu, tout au long du 20^e siècle, les intérêts et les droits des enfants. Pour en savoir plus, consulter Liebel (2010) et le site des Nations Unies : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

PARTIE 2

PRÉSENTATION DES CAS

**A) Expériences d'éducation
à la citoyenneté axée
sur la démocratie participative**

CHAPITRE 3

Une initiation conviviale à la participation citoyenne : l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde

Emilie Drapeau et Stéphanie Gaudet

Sommaire

Ce chapitre présente l'édition 2017 de l'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde, un événement annuel de quatre jours qui réunit à Montréal plusieurs centaines d'adolescents, d'adolescentes et de jeunes adultes. L'École d'été offre une diversité de modalités de participation avec sa programmation éclectique qui permet à chaque participant et participante de concevoir son programme selon ses intérêts. Une cinquantaine d'adultes y contribuent comme mentores ou mentors, conférencières ou conférenciers ou animatrices ou animateurs, et interagissent directement avec les jeunes. L'analyse montre qu'avec son approche axée sur la participation des jeunes dans des situations concrètes, l'événement les expose à une variété de conceptions de la citoyenneté et de l'engagement ; il permet aussi d'élargir leurs horizons et leur réseau social. Par le nombre et la diversité des personnes engagées dans son organisation, l'École d'été est une porte d'entrée dans l'écosystème des organisations jeunesse. Elle constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative.

*M*ercredi 9 août 2017. Il est 18 h et plusieurs jeunes font la file dans le hall d'entrée pour s'inscrire au kiosque d'accueil. Certains commencent à parler ensemble et j'en [Emilie] profite pour faire connaissance avec les jeunes situés à proximité de moi. Un bénévole distribue des cartes de bingo en nous expliquant qu'il s'agit d'une activité brise-glace. Après notre inscription, il nous invite à nous rendre dans la salle adjacente où se déroulera l'activité. Les jeunes s'y regroupent autour des tables à cocktail qui meublent l'espace. Une fois la foule d'approximativement 300 personnes réunie, l'activité de réseautage commence. Nous devons remplir notre carte de bingo en inscrivant les initiales d'une personne que nous venons juste de rencontrer et qui se révèle adepte des activités indiquées sur nos cartes, comme le vélo, le compostage ou la pratique d'un instrument de musique. Les participantes et participants se promènent d'un groupe à l'autre, seuls ou en petites délégations, pour accomplir cette tâche qui facilite les rencontres. La gêne du début s'est dissipée, laissant place à une atmosphère d'agitation et d'effervescence. L'attitude des gens autour de moi est accueillante et chaleureuse. Une animatrice invite à clore l'activité par un acte symbolique : sur notre carte de bingo tout juste complétée, écrire l'impact que nous désirons avoir sur le monde, et la plier ensuite dans la forme d'un avion de papier. Nous lançons les avions dans les airs à l'unisson et récupérons à nos pieds l'avion fabriqué par quelqu'un d'autre.

C'est ainsi que débute l'École d'été à la citoyenneté de l'Institut du Nouveau Monde (INM), qui a eu lieu dans les locaux montréalais de l'École nationale d'administration publique et du Conservatoire de musique et d'art dramatique du Québec du 9 au 12 août 2017. Intitulée « Génération d'impact », cette école a réuni plus de 350 jeunes et une cinquantaine de partenaires des secteurs publics, privés, communautaires et syndicaux autour d'une invitation à réfléchir et à « générer de l'impact par des actions, des projets, des idées, de l'innovation, des plaidoyers et des œuvres artistiques » (*Guide de participation*, p. 12). Pour ce faire, les jeunes participants et participantes ont été conviées à participer à des activités de réseautage, des conférences, des tables rondes et des ateliers. Ces activités de libre participation se greffaient aux formations proposées dans les sept profils d'implication citoyenne que les jeunes avaient sélectionnés au moment de leur inscription : Artistique, Communication, Entrepreneuriat, Exploration – Voir Montréal sous un autre angle, Innovation – Démocratie numérique, Leadership participatif, ainsi que Mobilisation – Vivre ensemble.

Depuis sa création en 2004, l'INM, une organisation non partisane à but non lucratif, joue un rôle significatif dans l'éducation à la

citoyenneté démocratique des jeunes et plus généralement dans l'éducation à la démocratie participative au Québec (voir Gaudet, 2021)¹. L'organisation se révèle importante au sein de la société civile, notamment par sa contribution active et soutenue à l'entretien d'un espace de dialogue sur les enjeux sociopolitiques et la participation publique (voir Mailhot et coll., 2021).

Avec l'École d'été, l'INM se place au cœur de l'écosystème des organisations vouées à la participation citoyenne des jeunes au Québec en les réunissant annuellement depuis près de 20 ans. Cet événement représente également un microcosme des enjeux sociaux qui ont secoué l'actualité au cours de l'année : on invite des personnalités politiques à répondre aux questions des jeunes lors des périodes électorales ; on débat sur des sujets comme l'environnement, l'inclusion des groupes minoritaires, le féminisme intersectionnel et la décroissance.

L'École d'été est un espace de convergence où se croisent des jeunes aux parcours divers et des organisations aux aspirations et aux mandats tout aussi diversifiés. L'INM a d'ailleurs développé des pratiques inclusives afin d'accueillir cette diversité d'acteurs et d'actrices. Cet espace chaleureux et bienveillant représente un tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté pertinent à l'étude des questions suivantes : Que signifie éduquer à la citoyenneté dans ce contexte précis ? Comment se caractérise l'expérience de la citoyenneté vécue par les jeunes durant l'École d'été de l'INM ?

Pour documenter l'expérience des jeunes, deux professeures ont supervisé un travail d'observation participante réalisé durant l'édition 2017 de l'École d'été par des assistants et assistantes de recherche. Ils et elles ont ainsi participé avec les autres jeunes participants et participantes aux formations offertes dans chacun des profils d'implication citoyenne qui se déroulaient en simultanément. La présentation qui suit découle d'une analyse d'une partie des données ethnographiques récoltées².

1. L'École d'été à la citoyenneté

L'École d'été est présentée comme un « lieu d'engagement » constituant une occasion « d'élaborer des projets collectifs, de délibérer d'enjeux de société et de réfléchir à des propositions innovantes » (*Guide de participation*, p. 10). Elle symbolise un espace social complexe où se côtoient des acteurs individuels, collectifs et institutionnels porteurs

de différents discours sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté démocratique. Plusieurs adultes occupent un rôle d'animation de profils et d'ateliers, de mentorat en venant témoigner de leurs expériences dans les différents profils, ou de conférencier ou conférencière. Pour la plupart, ces adultes sont des partenaires indépendants de l'INM qui adoptent et incarnent des conceptions diverses de la participation citoyenne. Ces personnes invitées partagent toutefois avec l'organisation une posture pédagogique pragmatique ancrée dans la reconnaissance de la citoyenneté des jeunes et de leur capacité d'agir.

L'École d'été est ouverte aux individus de 15 à 35 ans, mais d'après nos observations, la plupart des participants et participantes ont de 18 à 23 ans. Nous avons aussi remarqué une forte proportion de jeunes femmes et de personnes racisées ou issues de l'immigration. L'horaire de l'École d'été alterne entre des périodes consacrées aux activités ouvertes à tous et toutes ainsi que des périodes réservées aux personnes inscrites aux sept profils d'implication citoyenne (voir le tableau 3.1 à la fin de ce chapitre). Ces profils évoquent diverses pratiques de participation citoyenne qui rendent compte des formes du pouvoir d'agir politique qui vont au-delà de la participation électorale et qui reflètent l'idéal de démocratie participative défendu par l'INM. Ils sont l'occasion de réunir de 30 à 50 jeunes autour de thématiques pointues pour réfléchir et agir en commun.

2. Les expériences d'éducation à la citoyenneté vécues par les jeunes

L'École d'été se démarque par la pluralité des conceptions de la citoyenneté qui découlent des activités et des profils proposés ; toutefois, une conception participative de la citoyenneté prédomine. Chacun des profils invite les participants et participantes à développer un projet et à le présenter lors d'une soirée de clôture festive. Par exemple, on leur propose d'élaborer un projet d'entrepreneuriat social dans le profil Entrepreneuriat ; on les invite à concevoir une campagne de publicité sociale dans le profil Mobilisation ; on les accompagne dans la rédaction d'articles journalistiques pour les aider à comprendre le rôle des journalistes en démocratie dans le profil Communication. D'autres profils touchent davantage à l'expression publique. Les jeunes formulent un projet faisant appel à l'intelligence collective dans le profil Leadership participatif, ou créent une œuvre « émancipatrice »

dans le profil Artistique. Dans le profil Innovation, les jeunes réfléchissent à différents enjeux de démocratie numérique et écrivent une lettre ouverte collective « aux citoyennes et aux citoyens d'aujourd'hui et de demain ». Quant au profil Exploration, pensé pour accueillir les plus jeunes (15 à 17 ans), il propose une exploration de la ville pour mieux connaître la contribution des différentes communautés culturelles au développement et à l'histoire de Montréal.

2.1. Citoyenneté participative et délibérative par l'apprentissage expérientiel

Le thème de cette édition de l'École d'été, « Génération d'impact », interpelle l'idée d'une citoyenne et d'un citoyen engagé et participatif. Les projets d'apprentissage expérientiel proposés dans le cadre des profils d'implication s'inscrivent notamment dans une approche pédagogique pragmatiste inspirée des travaux de John Dewey ([1916] 1997, 1927). Pour lui, l'éducation doit promouvoir un citoyen capable d'esprit critique, de raisonnement et de capacité d'action dans la résolution de problèmes collectifs. Elle s'ancre dans l'expérience politique du *dèmos*, c'est-à-dire de la décision citoyenne partagée pour atteindre certains objectifs communs.

Les adultes responsables d'animer les profils soutiennent l'élaboration de projets collectifs et transmettent des connaissances et des savoir-faire pour aider les jeunes à réaliser leurs projets. Les jeunes peuvent ainsi mobiliser des outils de travail et expérimenter la discussion et le travail collaboratif, ce qui favorise le développement de certaines compétences.

Dans l'espace d'un même atelier, nous passons de la réception d'information et de connaissance d'un outil à l'expérimentation d'une démarche à travers un exercice pratique. [...] Le déroulement d'une période type est le suivant : nous commençons par une table ronde où nous pouvons échanger sur notre expérience et nos apprentissages, ensuite nous écoutons une personne mentore qui nous propose une démarche, un outil ou un savoir d'expérience. Nous poursuivons la discussion en équipe pour chercher à mettre en application la démarche ou l'outil en question, tout en travaillant sur notre projet d'équipe. Après un moment, nous présentons nos cheminements au grand groupe et nous discutons sur les changements ou les améliorations à faire. (Observation profil Entrepreneuriat)

Cette description d'une séance du profil Entrepreneuriat montre des jeunes qui apprennent en participant à un projet collectif, mais

aussi, en délibérant durant la table ronde, en mettant en œuvre des savoirs pratiques et en ayant des échanges favorisant l'autocorrection, qui est propre à la citoyenneté délibérative³.

Les savoir-faire transmis et appropriés par les jeunes sont nombreux dans les différents profils. Il ne s'agit pas simplement de transmission et d'autonomisation (*empowerment*) individuelle, mais plutôt d'apprendre un « savoir-faire ensemble » en vue de développer des habiletés relationnelles. Pour une des premières fois dans leur vie, des jeunes d'âges différents (de l'adolescence à la trentaine) sont engagés à l'extérieur des murs du milieu scolaire pour discuter de valeurs, du vivre-ensemble et de travail collectif.

Dans tous les profils d'implication citoyenne, des séances de travail entre petits groupes (quatre à cinq personnes) sont organisées afin de laisser la chance à tous et toutes de s'exprimer. Lors de ces moments, les jeunes expérimentent les enjeux relationnels et émotifs du travail collectif dans la recherche de consensus :

Une participante prend le rôle de leader du groupe. Elle prend des décisions, elle dit ce qu'elle aime ou non. Un autre participant, plus jeune, est très enthousiaste, il a de nombreuses idées. Il en présente plusieurs et dit souvent : « En tout cas, ça a du sens dans ma tête, je ne sais pas si vous me comprenez. » La participante réagit de manière pédagogique avec lui et recadre ses idées. De manière générale, les idées des autres ne sont pas écartées, mais reformulées. On procède toujours par consensus, la personne qui cède ne semble pas se sentir lésée et reconnaît que le choix retenu est favorable. (Observation profil Communication)

Dans la plupart des discussions en petits groupes observées, une personne prend généralement le leadership en distribuant la parole, en orchestrant le déroulement du travail et en agissant comme porte-parole. Différents styles de leadership sont endossés par les jeunes : axé sur le consensus et la participation, axé sur l'organisation des tâches ou axé sur l'expression d'opinions. Il n'est pas rare que des tensions s'installent, car la parole de chaque personne n'est pas toujours bien entendue et restituée au sein du groupe :

Il y a des petites tensions dans deux équipes. Lorsque le leader présentait les idées du groupe, j'ai observé des signaux non verbaux indiquant qu'elles ne faisaient pas l'unanimité. D'ailleurs, certaines personnes semblaient mises à l'écart et les leaders étaient sensiblement toujours les mêmes.

Plusieurs affichaient une personnalité forte et leur besoin d'exprimer leur opinion, ce qui a peut-être créé quelques malaises ou frictions. De manière générale, les échanges étaient tout de même teintés de respect. (Observation profil Mobilisation)

Les malaises et les tensions font partie de l'expérience collective et de l'apprentissage de la délibération et de la participation. Les jeunes apprennent à vivre avec l'inconfort du désaccord, avec les rapports de pouvoir toujours imparfaits dans le partage de la prise de parole et de décision. C'est notamment le cas dans le profil Mobilisation, qui a réuni plusieurs jeunes de minorités visibles désirant faire entendre leur voix trop souvent marginalisée ou inaudible dans l'espace public. La forte représentation des jeunes appartenant aux minorités visibles et racisées a donné lieu à des discussions sur la diversité culturelle, ce qui a mis de l'avant une conception multiculturelle de la citoyenneté (voir Sant, 2019).

Nous avons observé que les tensions se vivent parfois entre l'adulte qui anime et le groupe. Dans certains cas, les jeunes remettent en question les consignes et les conseils reçus, ce dont témoigne l'observation ci-après réalisée durant un atelier de communication où les jeunes devaient produire un article journalistique. Pour rendre le texte plus « objectif », un animateur a demandé au groupe d'ajouter des informations :

Le ton des échanges est assez tendu, il y a clairement un désaccord entre les jeunes et l'animateur, je recueille les réactions d'une participante de mon équipe. Elle me dit, en parlant à voix basse, que l'idée d'objectivité, elle trouve « vraiment ça vieux jeu », « vieille école ». Elle ajoute que l'on va ajouter les informations descriptives manquantes et on verra pour le reste... en sous-entendant que l'on ne prendra peut-être pas tous les conseils. On se plie à l'exercice de rendre le tout plus objectif, il y a acceptation d'essayer, mais les deux autres ne semblent pas vraiment en voir l'utilité ou l'intérêt. Pour eux, cela ne semble pas avoir de l'importance. (Observation profil Communication)

Dans plusieurs profils, les compétences techniques (écrire un article, mener une campagne de sensibilisation, un projet entrepreneurial) sont transmises aux jeunes comme des moyens neutres pour arriver à des finalités, comme l'objectivité ou l'égalité, qui sont parfois présentées comme « allant de soi ». Ceci conduit à des situations où

les adultes qui animent déclarent « enlever leur chapeau d'animateur » afin d'exprimer leur point de vue, ou s'immiscent dans la discussion pour « résoudre » un différend ou recadrer la discussion de manière à contourner des questionnements ou des opinions considérées comme polarisantes. Ce faisant, ils et elles coupent parfois court aux échanges. Ce genre d'intervention révèle que certaines situations concrètes sont délicates au regard de la mise en œuvre des valeurs portées par une organisation. Comme dans d'autres initiatives observées, il arrive que ces valeurs soient tenues pour acquises et ainsi soustraites à l'autoréflexion critique. Or, il semble que des jeunes puissent être particulièrement sensibles à percevoir un manque de neutralité de la part de l'adulte responsable de l'animation. Cette observation souligne le rôle crucial des techniques d'animation employées dans la qualité de l'expérience participative perçue par les jeunes. Ces situations représentent des occasions précieuses d'y réfléchir, bien que leur caractère momentané et évanescent ne facilite pas cette autoréflexion.

L'apprentissage expérientiel offert aux jeunes implique plusieurs avantages, mais il comporte également certaines difficultés. Dans les profils, devoir produire et présenter quelque chose à la soirée de clôture est une forme engageante d'apprentissage ; cependant, cela exerce une pression de performance sur les jeunes et les équipes d'animation. Dans certains cas, les animatrices et animateurs se voient contraints de réduire le temps alloué à la prise de parole. Des débats sur des enjeux ou des questionnements amorcés par les participants et participantes sont alors sublimés, comme dans le profil *Entrepreneuriat*, où un débat sur les différences entre l'entrepreneuriat social et l'économie sociale s'est trouvé esquivé. Ce fut également le cas dans le profil *Exploration*, où l'interprétation divergente d'une murale parmi les participants et participantes n'a pu faire l'objet d'un échange approfondi, faute de temps. Ce genre de situation souligne combien le temps est une ressource cruciale dans l'expérience concrète de la démocratie, et combien cela constitue un défi pour les organisations de le planifier et d'en encadrer l'usage.

2.2. *Citoyenneté libérale, critique et agonistique*

Lors de nos observations, nous identifions également des discours liés à la conception libérale de la démocratie, un modèle où les individus ont le devoir de connaître les institutions afin de bénéficier des

libertés y étant associées (Sant, 2019). La participation aux activités, comme dans la société, dépend de cette connaissance et de la capacité de chaque personne à respecter certaines règles. Dans le *Guide de participation*, un code de conduite informe sur les comportements attendus de la part d'un « bon » participant ou d'une « bonne » participante et, par extension, d'un « bon » citoyen ou d'une « bonne » citoyenne :

Soyez bref et direct. Exprimez votre opinion le plus clairement et succinctement possible afin que d'autres puissent avoir le temps de s'exprimer. Attaquez les idées et non les personnes ! Écoutez respectueusement l'opinion des autres. Si vous n'êtes pas d'accord, vous avez le droit de le dire tout en étant poli. Osez prendre la parole et soyez ouvert à la diversité. Vous avez une part de responsabilité dans le succès des activités. Réagissez quand on vous le demande et ayez l'ouverture d'esprit nécessaire pour entendre des idées qui ne sont pas les vôtres. Quand les commentaires sont pertinents, partagez-les avec l'ensemble du groupe ! Évitez les discussions ou les commentaires avec vos voisins, car cela nuit à l'écoute des invités. Soyez ponctuel et respectez vos choix d'activité. Rendez-vous à l'heure aux activités que vous avez choisies. Si vous arrivez en retard, soyez discret. Ne vous promenez pas d'une salle à l'autre pendant une même plage horaire. (*Guide de participation*, p. 122)

Il est à noter que ces règles procédurales rappellent une éthique de la discussion implicite dans le régime démocratique, puisque ce dernier implique que les citoyens et citoyennes adhèrent à un vivre-ensemble où le droit de chaque personne à la parole sera respecté (Blondiaux, 2008 ; Habermas, [1991] 2013).

Au-delà des normes codées du *Guide de participation*, les discours de toutes parts révèlent des normes morales associées au « bon » citoyen ou à la « bonne » citoyenne. L'appel à la vertu et aux capacités morales individuelles est souvent noté à l'École d'été, notamment dans les discours des mentors et mentores qui utilisent la mise en récit (*storytelling*) – un procédé de communication qui a pour but de partager ses convictions profondes. Dans chacun des profils, les animateurs et animatrices se présentent en tant que personnes-ressources qui transmettent des savoir-être de bienveillance, d'ouverture, d'empathie, de respect et d'écoute. Ils et elles interpellent fréquemment

les participants et participantes en tant que membres d'une génération susceptible de générer un impact social. On appelle les jeunes, au nom d'une responsabilité individuelle, à développer leurs aptitudes et capacités personnelles pour la collectivité. Lors du panel d'ouverture, intitulé « Génération d'impact », l'animateur exploite ce thème de la responsabilité individuelle :

L'animateur aborde la thématique de la génération d'impact. Il définit l'impact comme une influence, comme une manière de laisser sa trace, comme une action individuelle et collective, comme une manière d'agir sur la société. Il nous interpelle en demandant : « De quelle portée doit être notre impact ? » Il nous invite à répondre à main levée : « Doit-on d'abord se changer soi-même ?... » Plusieurs personnes lèvent la main. Il ajoute ensuite « Ou doit-on se diriger vers les autres ? » Cette fois, un peu moins de mains se lèvent. (Observation panel d'ouverture)

Les panélistes répondent qu'il s'agit « d'avoir un impact en étant un modèle », « de commencer par soi, mais de ne pas s'y limiter », de poser de « petits gestes, comme convaincre une personne », « de s'engager en débutant par quelque chose qui nous agace et qu'on voudrait résoudre » ou de « trouver son enjeu » et de se « méfier des extrêmes ».

À la sortie de la salle, plusieurs jeunes discutent des propos et des valeurs véhiculés par les panélistes qui leur semblent trop consensuels ou réformistes. Certains et certaines croient, au contraire, qu'il est « nécessaire de brasser la cage ». La panéliste qui retient le plus leur attention est la cinéaste abénaquise Alanis Obomsawin, qui a raconté sa lutte pour faire reconnaître la culture et l'histoire autochtones. Les participants et participantes l'apprécient, car elle n'a pas peur de remettre en question l'ordre établi. En quittant la salle, un jeune participant nous confie : « Je l'ai surtout aimée parce que c'est une rebelle. » Sa contribution, en contraste avec les autres panélistes, témoigne d'une perspective agonistique de la démocratie. Une perspective qui reconnaît l'importance des luttes à mener pour non seulement dénoncer les rapports de pouvoir, mais aussi, y résister (Sant, 2019).

Dans son choix des personnes invitées, le comité organisateur de l'École d'été semble avoir pris soin de sélectionner des gens qui ont des points de vue très différents sur ce que devraient être la participation et le changement social. La citoyenneté démocratique

critique, un discours qui remet en question les rapports de pouvoir ancrés dans la structure de la société, n'est jamais abordée de front par l'organisation de l'INM, mais elle s'infiltré toutefois dans plusieurs discours, conférences et ateliers. Par exemple, les inégalités sociales font l'objet de plusieurs discussions grâce, entre autres, à la présence de syndicats qui sont partenaires de l'École. Mais dans sa posture non partisane et apolitique, l'INM ne cherche pas à orienter dans une voie politique particulière la manière dont les jeunes abordent les questions liées à la justice et à l'égalité. Plutôt, les activités qu'offre l'École d'été aux jeunes leur permettent d'envisager une diversité de solutions et d'en débattre. Il s'agit d'une approche caractéristique de cette organisation dans sa manière de situer son rayon d'action dans « une perspective de justice et d'inclusion sociale », dont le *Guide de participation* fait d'ailleurs mention :

Les défis à relever sont nombreux et complexes : changements climatiques, vivre ensemble, crise des réfugié-es, accroissement des inégalités sociales... Le tout avec pour toile de fond, des révolutions technologiques et médiatiques aux conséquences déjà bien senties sur la façon de s'informer, de communiquer et de vivre notre démocratie. Quelles sont les meilleures stratégies pour une transformation sociale, pour mobiliser un maximum de personnes, pour devenir un acteur de changement ? [...] Générer de l'impact demande aux jeunes d'occuper l'espace public, de faire entendre leurs voix, de pouvoir s'interroger sur ces enjeux et d'y répondre. [...] (*Guide de participation*, p. 10)

Ainsi, eu égard à la programmation de l'École d'été, les participants et participantes ont de nombreuses occasions de s'informer et d'interroger les causes de différents enjeux relevant de la justice sociale, et ce, sur des thématiques aussi variées que les luttes environnementales, l'égalité entre les femmes et les hommes et les inégalités vécues par les peuples autochtones. Par exemple, un des ateliers participatifs avait pour but de sensibiliser les jeunes aux réalités autochtones :

L'animateur nous demande de nous lever et de faire un cercle. Puis, il nous invite à nous présenter chacun notre tour et à préciser notre rapport avec les Autochtones. Il nous explique ensuite que le cercle est un

élément important dans la culture autochtone. Chaque personne se présente, en se passant la plume (flambeau de la parole), et explique son rapport aux communautés autochtones. Plusieurs affirment connaître très peu la réalité des Autochtones. Nous retournons à notre siège et l'animateur distribue une brochure sur laquelle il est inscrit : « Les mythes et réalités sur les peuples autochtones ». Il nous explique certains mythes que véhicule l'histoire à propos des Autochtones au Québec. Après avoir visionné une série de courts métrages, les participants et participantes sont invitées à réagir et à échanger sur les stéréotypes et les relations historiques entre les Blancs et les Autochtones. (Observation atelier participatif « Au-delà des préjugés : incursion cinématographique dans la réalité des Premières Nations »)

3. La relation coopérative entre les jeunes et les adultes

La qualité de la relation établie entre les jeunes et les adultes est déterminante dans l'expérience d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative (Zeldin et coll., 2013). Les différents profils d'implication sont des espaces intéressants pour l'observer, puisque l'équipe d'animation travaille pendant trois jours à soutenir les projets collectifs des jeunes. La qualité de cette relation dépend du rapport collaboratif établi entre les jeunes et les adultes dans leur action collective et leur travail partagé ; elle implique que l'adulte adopte un rôle de mentorat et de facilitation dans les tours de parole et dans les interactions du groupe (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014). De même, la reconnaissance de la voix des jeunes, à savoir leur participation réelle et active aux processus de délibération, est au cœur de la relation partenariale entre les jeunes et les adultes ; la qualité de cette relation repose en bonne partie sur un juste partage du pouvoir (Zeldin et coll., 2013). À plusieurs moments au cours de l'École d'été, nous avons observé une telle posture chez les adultes responsables de l'animation, du mentorat ainsi que chez les conférenciers et conférencières. Souvent, non seulement ces adultes encourageaient les jeunes à s'exprimer, mais aussi, ils et elles les écoutaient avec sincérité :

Dans l'ensemble, l'atelier se déroule dans une ambiance à la fois conviviale et décontractée, mais également cordiale et stimulante. Encore une fois,

la dynamique de l'animateur et l'animatrice est chaleureuse et accueillante. Les deux se soucient de bien distribuer le temps de parole et d'encourager les échanges, mais également de reformuler et synthétiser certaines interventions pour s'assurer d'une compréhension commune. L'animateur pose beaucoup de questions aux jeunes pour qu'ils et elles approfondissent leurs propos. (Observation profil Entrepreneuriat)

Dans les différents profils, c'est autour de l'élaboration du projet que le travail partagé entre jeunes et adultes prend réellement forme. Il n'est pas seulement question d'inviter les jeunes à s'exprimer ; il importe aussi de les entendre et d'accueillir les points de vue divergents, y compris entre jeunes et adultes. Les jeunes sont ainsi en interaction avec des adultes qui les accompagnent sans les évaluer, ce qui diffère grandement de l'expérience vécue en milieu scolaire. Dans le profil Mobilisation, les jeunes débattent avec l'animateur, un expert en marketing qui encadre leur projet de création publicitaire :

Lors de la séance, l'animateur aborde les savoirs techniques autour de la création d'une bonne publicité. Par la suite, il nous fait visionner des publicités, et nous invite à discuter et à analyser leur public cible, leurs objectifs, le slogan et leurs indicateurs de réussite. À la suite de nos commentaires, il nous transmet de l'information sur le processus de création publicitaire. Quand quelqu'un prend la parole, il lui pose des questions afin de l'aider à élaborer davantage ses idées. L'activité mobilise pour la première fois le groupe au complet et permet à chacun d'exprimer son point de vue. Il y a, d'ailleurs, des petits débats à propos de l'interprétation des publicités. Des jeunes présentent leur désaccord à l'égard de l'interprétation de l'animateur. Il préfère garder sa position et essaie de convaincre les autres de son interprétation. En somme, il semble que l'activité favorise le débat et les échanges et que cela est grandement apprécié par les participants et participantes. (Observation profil Mobilisation)

La relation de coopération entre les jeunes et les adultes s'établit notamment dans le partage du pouvoir relié à la prise de décision. En effet, lors de la prise de décision, les animateurs et animatrices tentent de laisser la place aux jeunes et reconnaissent ainsi leurs compétences. Dans le profil Innovation, alors que des adultes les sollicitent pour mettre en forme un projet, les jeunes choisissent

l'action à poser et déterminent les modalités de l'organisation du projet :

Lors de la troisième séance, il y a eu de la négociation entre les jeunes ainsi qu'avec l'animateur et l'animatrice sur le plan de l'organisation du temps et des groupes de travail. Les participants et participantes ont travaillé sur des propositions de modes de fonctionnement pour la réalisation du projet collectif. La construction du projet s'est majoritairement réalisée entre jeunes : une participante a proposé le format de la lettre et son contenu, incluant l'identification du destinataire, a été composé et négocié entre les jeunes. (Observation profil Innovation)

Cette relation moins directive de la part des adultes qui les encadrent renverse le rapport de pouvoir généralement établi par les figures d'autorité omniprésentes dans la vie quotidienne des jeunes. Dans leurs interactions, les animateurs et animatrices déploient des qualités qui favorisent un sentiment de proximité qu'expriment les jeunes en les qualifiant d'accessibles, souriants, sympathiques et charismatiques. Une attitude moins directive semble contribuer à estomper les démarcations courantes basées sur l'âge, les rôles et le statut ; les adultes incarnent bien des figures d'autorité ; cependant, dans le jeu de leurs interactions avec les jeunes, ils et elles réussissent à mettre en place une dynamique plutôt horizontale et informelle. Comme l'a noté un assistant de recherche observateur durant l'École d'été, l'équipe d'animation « nous invite à faire certaines choses, plutôt que de les imposer » (profil Leadership). S'il est vrai que, dans certaines situations, les adultes déterminent les paramètres de la relation de mentorat, dans d'autres situations, jeunes et adultes négocient les conditions effectives de cette relation plutôt horizontale en fonction d'un consentement mutuel et d'une reconnaissance réciproque. Ainsi il a été noté, durant l'observation participante du profil Artistique :

Il y a une posture d'égal à égal de la part de l'animatrice, de l'animateur et des jeunes ; nous sommes vraiment dans un environnement de partage et de coconstruction. Il n'y a pas de posture d'autorité. Même si l'équipe d'animation et les invitées sont les expertes dans leur domaine, elles ne nous le font pas sentir. Elles adoptent un rôle de guides dans nos réflexions sans pour autant nous imposer une vision du monde. L'animatrice et l'animateur ne demandent rien explicitement aux jeunes ; au contraire,

elle et il mentionnent que leur but est que l'on s'approprie ce que nous apprenons au travers des exposés et des activités, tout en nous faisant notre propre idée sur ce qui nous est présenté. La notion d'évaluation par l'animatrice et l'animateur ne fait pas partie de nos réflexions pendant le processus de création de la performance. Le seul juge de notre performance pour la prestation de la soirée de clôture, c'est nous-mêmes. (Observation profil Artistique)

Les équipes d'animation jouent également un rôle de soutien auprès des jeunes ainsi que d'encadrement pour s'assurer que l'environnement social est respectueux et inclusif. Dans le profil Artistique, où l'on incite les jeunes à aller vers d'autres participants et participantes de l'École d'été pour les solliciter dans le cadre d'une performance artistique, l'observatrice note : « L'animatrice et l'animateur se mettent en retrait pour nous laisser profiter pleinement de l'activité, réitérant à plusieurs reprises "Je serai à l'arrière", "Je ne serai pas loin". »

La mise en relation entre de nombreux jeunes – plusieurs centaines – et de nombreux adultes – une cinquantaine – apparaît finalement comme un élément central de l'École d'été. Cette activité réunit un nombre impressionnant de jeunes et de membres de la société civile à l'intérieur d'un court laps de temps. La relation de mentorat y est centrale. Par exemple, dans les profils Communication et Entrepreneuriat social, plusieurs jeunes ont raconté s'y être inscrits parce qu'ils et elles souhaitaient exercer un métier en journalisme ou en entrepreneuriat. Les adultes qui jouent un rôle de mentorat dans ces profils ont l'occasion de transmettre leurs connaissances à des jeunes qui constitueront potentiellement leur relève et qui apprécient manifestement leur rencontre. Celle-ci se veut une occasion d'apprentissage privilégiée et distincte des savoirs scolaires auxquels ils et elles sont habitués. Nous approfondissons ce point dans la section suivante.

4. Qu'est-ce que les jeunes et les collectivités ont retiré de l'expérience ?

L'École d'été représente une expérience individuelle et collective forte en apprentissages et en émotions pour plusieurs jeunes participants et participantes. À partir de nos observations, nous identifions

trois dimensions importantes de leur expérience qui éclairent l'apport spécifique de l'École d'été de l'INM en tant qu'expérience d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative : 1) le développement d'un sentiment d'appartenance à un réseau social fondé sur des affinités communes au sein d'un espace inclusif ; 2) la rencontre de personnalités inspirantes en qui se reconnaître ou se projeter ; 3) l'acquisition de compétences et de savoir-faire pratiques.

4.1. *Un sentiment d'appartenance au sein d'un espace inclusif*

L'École d'été se distingue par l'énergie que déploie l'équipe de l'INM à « prendre soin » des participants et participantes en créant une atmosphère d'accueil, d'inclusion et de bienveillance. Cette équipe met en place plusieurs dispositifs pour faciliter la prise de parole et pour créer un espace accueillant. Cela prend forme dans le positionnement des adultes vis-à-vis des jeunes (plutôt horizontal et informel), l'organisation physique des espaces (favorisant les interactions) et le choix des activités (stimulantes et agréables pour les jeunes). Les deux extraits de notes d'observation qui suivent attestent les mesures mises en place par l'organisation afin d'offrir et d'assurer un encadrement des espaces d'interaction où prédominent l'écoute, la bienveillance, l'inclusion et le souci de permettre aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance :

L'écoute et le respect sont des éléments priorisés par l'équipe d'animation. Dès la première séance, l'animateur et l'animatrice ouvrent les activités du profil Entrepreneuriat par un court rappel du « code comportemental » à suivre durant les discussions et les séances afin qu'elles se déroulent dans le respect et l'harmonie. Il et elle soulignent que la discussion doit cibler davantage les idées plutôt que les personnes. « Le mot clé est la bienveillance », insiste l'animateur à la fin de son intervention. (Observation profil Entrepreneuriat)

Au tout début de la première séance, l'animateur présente les « Règles du jeu » : l'écoute, la bienveillance, la remise en question et le plaisir. Le déroulement des activités se fait dans le respect de ces valeurs. [...] Dans ce profil, les activités se font dans la convivialité, le respect et la courtoisie. Les échanges sont en général très positifs. Les jeunes font preuve d'une grande ouverture à l'autre et les opinions divergentes sont assez bien reçues. Lors des discussions, les participants et participantes démontrent un sens de l'écoute et dirigent leur attention vers la personne qui s'exprime. L'ambiance devient de plus en plus chaleureuse avec le temps et, à la dernière séance,

les jeunes semblent très à l'aise dans leur groupe. Plusieurs moments sont marqués par l'humour et des rires. (Observation profil Innovation)

Ce soin porté à l'accueil par l'organisation se voit dans le temps et l'attention que les adultes consacrent aux jeunes et qui influencent l'ensemble des interactions observées au cours des quatre journées de l'événement. Même les jeunes plus timides ont pu entrer en interaction, établir des relations et développer un sentiment d'appartenance au groupe.

Je parle avec une jeune fille à la conférence, elle est contente de rencontrer des gens engagés socialement parce qu'elle a peu d'occasions d'en rencontrer chez elle, dans sa région. Cette expérience l'inspire. Elle me dit qu'elle manque parfois de confiance en elle, elle semble assez timide et ne parle pas très fort. Elle est contente d'être sortie de sa zone de confort ; c'est sa mère qui a insisté pour qu'elle vienne, elle ne le regrette pas. Je lui demande si elle aimerait que je la présente à d'autres personnes, elle dit non en riant, elle préfère rester en retrait pour l'instant. Je l'aperçois plus tard, au fil des activités, qui parle avec d'autres personnes et qui s'intègre dans des petits groupes de participants et participantes. (Observation activité d'ouverture de la Journée internationale de la jeunesse)

À la troisième séance, je constate que des liens se sont formés entre les participants et participantes. Je connais presque toutes les personnes du groupe. Des jeunes s'échangent leurs coordonnées. La taille du groupe semble adéquate pour favoriser la création d'un esprit de cohésion. (Observation profil Exploration)

En plus de la première activité brise-glace marquant le lancement de l'École d'été et décrite en introduction, on met en place des dispositifs ludiques pour encourager la prise de parole par tous et toutes durant l'événement. Dans plusieurs profils, se cultive une ambiance de convivialité où la possibilité de prendre la parole et de s'exprimer semble très appréciée par les jeunes. Dans le profil Innovation, plusieurs activités favorisent l'expression et la discussion entre participants. Par exemple, lors de la première journée, trois questions sur la démocratie ont été posées alors qu'on avait demandé aux jeunes de prendre position debout en face-à-face. Pendant une à deux minutes, ces jeunes devaient discuter des questions posées avec la personne leur faisant face, puis faire de même

avec la personne suivante. Dans le profil Entrepreneuriat, on consacrait à chaque séance une période à un tour de table « afin que les jeunes puissent prendre la parole, échanger leurs impressions et discuter des apprentissages réalisés dans le cadre de l'École d'été ». Nous avons observé seulement dans le profil Exploration qu'« aucune démarche n'avait été mise en place pour favoriser les liens et des échanges au sein du groupe » et qu'il n'y avait pas d'activité brise-glace.

Les profils Artistique et Leadership, par leur forme qui repose sur l'intelligence collective et la force du groupe, intègrent énormément d'activités brise-glace où l'on encourage les personnes à dévoiler leur authenticité. Ces profils se distinguent notamment par leur capacité à créer un espace confortable et inclusif de discussion et d'échange pour les jeunes.

Puisque nous formions un petit groupe, il s'est créé un environnement d'espace sûr (safe space) où quelques jeunes partageaient des renseignements plus personnels. Tous les participants et participantes étaient mobilisés pour nourrir une ambiance de partage. D'ailleurs, nous avons décidé de garder contact les uns avec les autres. (Observation profil Artistique)

Un participant autiste du profil Artistique explique notamment qu'il aime sa participation à l'École d'été, car il en apprend beaucoup en très peu de temps. Il aime entrer en contact avec les autres et observer : « Ici, je me sens à l'aise de m'exprimer, je ne m'exprime pas beaucoup dans mon quotidien. »

4.2. Rencontrer des personnalités inspirantes en qui se reconnaître ou se projeter

Il ressort de nos observations que l'École d'été instaure également un espace où les jeunes bénéficient de l'inspiration et de l'identification à des mentors et mentores, adultes ou jeunes. Les récits d'expérience livrés par les adultes lors des conférences ou des séances de mentorat constituent à plusieurs reprises des moments inspirants chargés en émotion. Par exemple, à l'occasion de l'activité intitulée « Conférences éclair », un jeune homme livre un témoignage poignant :

Il s'agit d'un jeune homme qui s'exprime avec difficulté. Il fait beaucoup de blagues. Il explique à la salle qu'il a été frappé par une voiture à l'âge de

14 ans et qu'il a dû tout réapprendre. Il dit qu'il est « quand même pas pire... » et suscite de nombreux rires. Les gens semblent l'écouter attentivement, ils sont silencieux et réagissent très fortement à ses blagues. Il est ici pour nous sensibiliser à ce que vivent les personnes à mobilité réduite et en situation de handicap. Il dit qu'il faut continuer, « qu'il vaut mieux foirer, puis recommencer, que de gaspiller sa vie en ne faisant rien ». Il faut « foncer et ne jamais regarder en arrière ». Les applaudissements sont encore une fois très chaleureux. Une partie de la salle se lève pour une ovation. (Observation Conférences éclair)

Les témoignages basés sur des récits d'expérience interpellent beaucoup les jeunes. Comparativement à une transmission de savoir basée sur un exposé magistral, les témoignages suscitent un intérêt marqué qui se traduit par des rétroactions diverses, dont des applaudissements chaleureux, une attitude visible d'écoute, voire un sentiment perceptible d'empathie. L'École propose une grande diversité de personnes mentores auxquelles les jeunes peuvent s'identifier, afin qu'elles partagent avec les jeunes leur vécu, leurs expériences et leurs savoirs pratiques. Certaines symbolisent la résilience et la détermination, d'autres se démarquent par leurs réalisations d'envergure, et d'autres encore incarnent des modèles de résistance et de contestation à l'égard de l'ordre établi.

4.3. Acquérir des compétences et des savoir-faire pratiques

L'École d'été se veut aussi une occasion privilégiée d'acquérir des compétences pratiques par un apprentissage expérientiel. Si nos observations sur la transmission des savoirs dénotent de nombreux exemples de transmission de savoir-être et de savoir-faire, elles montrent également de nombreux exemples où les jeunes participants s'estiment eux-mêmes mieux outillés dans l'anticipation de leurs engagements citoyens actuels et à venir. Le profil Communication est riche à cet égard, car il propose aux participants et participantes d'expérimenter la pratique du journalisme en développant des contenus journalistiques à partir de différents formats :

Certains et certaines utilisent l'atelier comme une occasion de mener à bien des réalisations pour la première fois ; par exemple : une entrevue, un photoreportage, un article de journal. Ils et elles paraissent en tirer une grande satisfaction. Plusieurs jeunes me disent avoir beaucoup appris en lien avec la pratique de l'écriture, le travail sous pression, l'expérience d'une salle de

presse, etc. Leurs propos me laissent penser qu'ils et elles estiment avoir acquis plusieurs compétences techniques. (Observation profil Communication)

L'acquisition de compétences pratiques et techniques dans le cadre des profils d'implication citoyenne est notamment saluée par des participants et participantes. En effet, les jeunes apprécient l'acquisition de compétences susceptibles de leur servir dans le cadre d'engagements futurs ; les savoirs pratiques et techniques semblent à cet égard davantage correspondre à des savoirs utiles de leur point de vue. En voici des exemples : identifier les qualités d'une bonne publicité et les bonnes méthodes de création d'une campagne de sensibilisation (profil Mobilisation), découvrir de nouveaux médiums artistiques (profil Artistique), expérimenter des astuces de gestion comme la présentation (*pitch*) et l'outil d'analyse d'impact *Impact Gap Canvas* (profil Entrepreneuriat), développer des compétences pour le métier de journaliste comme la production de différents formats journalistiques – article, entrevue, reportage, balado – à l'aide de médias sociaux, de matériel et de logiciels (profil Communication), etc.

Conclusion

Au début de ce chapitre, nous posions ces questions : Que signifie éduquer à la citoyenneté dans le contexte de l'École d'été de l'INM ? Comment se caractérise l'expérience de la citoyenneté qui y est vécue par les jeunes ? En nous basant sur notre observation participante, nous pouvons affirmer que pour l'INM et les nombreux acteurs et actrices impliqués dans son École d'été, l'éducation à la citoyenneté démocratique se veut axée sur la participation des jeunes, plus précisément dans une expérience collective de prise de parole et d'action concrète. Certaines caractéristiques de cette initiative intense et de courte durée (quatre jours) concrétisent cette conception, notamment l'accueil chaleureux offert aux jeunes ainsi que l'adoption de pratiques d'animation inclusives et bienveillantes tout au long de l'événement. L'observation des jeunes durant l'École d'été permet de confirmer que l'organisation réussit à assurer une expérience d'éducation citoyenne perçue positivement par les jeunes, en bonne partie grâce à la qualité du lien que les adultes savent établir avec les participants et participantes (Zeldin et coll., 2013). Tel que nous l'avons mis en

valeur dans ce chapitre, les adultes impliqués dans cette initiative reconnaissent le pouvoir d'agir des jeunes et les soutiennent dans leurs initiatives, tout en assurant un climat empreint de respect. On peut penser que cet accomplissement est tributaire de la longue expérience de l'INM et de modalités d'organisation et d'animation bien rodées.

Enfin, si l'École d'été permet à des jeunes d'expérimenter d'abord et avant tout une conception de la citoyenneté axée sur la participation qui accorde une place prépondérante à la délibération et à l'action, il serait inexact de conclure que seule cette conception est mobilisée durant l'événement. Dans les discussions, dans les pratiques d'animation et dans les interactions sociales et discursives observées, nous avons pu constater une certaine mixité avec les différents discours sur l'éducation à la citoyenneté démocratique répertoriés par Edda Sant (2019), comme les conceptions d'inspiration libérale, critique, multiculturelle et agonistique⁴. L'exposition des jeunes à une certaine diversité de discours constitue une manière pour eux et elles de se découvrir ; en ce sens, l'École d'été de l'INM est susceptible d'ouvrir la voie à une certaine diversité de trajectoires d'engagement et de participation citoyenne.

Références

- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York : Holt Publishers.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : The Free Press. (Ouvrage original publié en 1916)
- Fournel, A. (2016). Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique. *Recherches en éducation*, 24. <https://doi.org/10.4000/ree.5448>
- Gaudet, S. (2021). Les initiatives jeunesse au Canada : des tiers-lieux de l'éducation démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, 93-104. <https://doi.org/10.4000/ries.11586>
- Habermas, J. (2013) *De l'éthique de la discussion* (trad. par M. Hunyadi). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en allemand en 1991)
- Institut du Nouveau Monde (2017). *Guide de participation. Génération d'impact : École d'été 2017 de l'Institut du Nouveau Monde*.

- Mailhot, C., Gaudet, S., Drapeau, E., et Fuca, J. (2021). Éduquer à la citoyenneté démocratique par l'innovation sociale : l'idéal de l'entrepreneuriat social remis en question. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research / Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, 12(2), 58-73. <https://doi.org/10.29173/cjnser.2021v12n2a381>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Zeldin, S., Christens, B. D., et Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9558-y>

Tableau 3.1. Liste des activités de l'École d'été de l'INM

Date	Durée	Activité
Mercredi 9 août 2017	18 h-19 h	Accueil des participant-es – Activité de réseautage
	19 h-21 h	Mot de bienvenue et panel d'ouverture « Génération d'impact »
Jeudi 10 août 2017	8 h-9 h	Accueil des participant-es
	9 h-12 h	Profils d'implication citoyenne – Jour 1
	12 h-14 h	Dîner engagé
	14 h-16 h	Ateliers participatifs (au choix) <ul style="list-style-type: none"> – Les femmes au cœur des solutions face aux changements climatiques – Femmes de pouvoir au XXI^e siècle – Du rêve à la réalité – Plaidoyer et leadership chez Oxfam-Québec – Influence, consultation et transformation de la ville par, pour et avec les jeunes – Exercice de la couverture : Découverte de l'histoire des peuples autochtones – Youtubeurs, les nouveaux leaders d'opinion – De l'individuel au collectif : Le ricochet des impacts de la médiation intellectuelle – Communiquer avec impact : Conseils pour développer une vision claire de son message – Au-delà des préjugés – Incursion cinématographique dans la réalité des Premières Nations – Tendre l'oreille au silence électoral des jeunes : Qu'en comprendre?
	17 h	5 à 7 – réseautage et rencontres

Date	Durée	Activité
Vendredi 11 août 2017	8 h-9 h	Accueil des participant-es
	9 h-11 h	Activités aux choix – Bloc 1 – Rencontre citoyenne avec Alexandre Jardin – Conversation : 10 ans après la Commission Bouchard-Taylor, où en est rendu le Québec? – Table ronde : Information sous tensions
	11 h-12 h	Activités aux choix – Bloc 2 – Table ronde : L'effet Trump : Redéfinir les relations internationales – Lutttes environnementales ou comment sauver la planète? – Table ronde : Des arts trop blancs? Action-Réaction – Table ronde : Expérimentations économiques ou le futur de l'économie
	12 h-14 h	Dîner libre
	13 h-14 h	Pause / séance de Danga (yoga)
	14 h-17 h	Profils d'implication citoyenne – Jour 2
	Samedi 12 août 2017	8 h-9 h
9 h-10 h		Ouverture de la Journée internationale de la jeunesse
10 h-11 h		Conférences éclair
11 h-13 h		Dîner libre / Foire de l'engagement
13 h-16 h		Profils d'implication citoyenne – Jour 3
16 h-18 h		Souper libre
18 h		Soirée de clôture de l'École d'été (Tribune Jeunesse et Soirée festive)

Source : *Guide de participation de l'École d'été de l'INM (2017)*.

Notes

1. Pour des précisions sur l'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative, voir le chapitre 1.
2. Pour de plus amples précisions, consulter l'annexe méthodologique.
3. L'autocorrection est une aptitude à pouvoir évaluer et remettre en question ses propres opinions. Voir Fournel (2016).
4. Par exemple, dans certains ateliers. Nous présentons au chapitre 1 une discussion plus détaillée sur les différences entre ces conceptions.

CHAPITRE 4

Une expérience de citoyenneté critique et participative par les jeunes d'une école secondaire : la Marche Monde d'Oxfam-Québec

Brieg Capitaine et Hérold Constant

Sommaire

Ce chapitre porte sur deux éditions de la Marche Monde d'Oxfam-Québec dans une école secondaire des Laurentides. La Marche Monde et les activités de préparation qui la précèdent au long de l'année scolaire permettent aux jeunes de se sensibiliser et de développer une conscience critique à propos d'une variété d'enjeux, puis de se mobiliser pour conscientiser la société. L'analyse montre que les activités proposées par l'organisation Oxfam-Québec, qui font appel à une approche d'éducation populaire, offrent aux jeunes un espace de sociabilité et d'autonomisation où les plus engagés apprennent à remettre en cause les normes scolaires et la hiérarchie des savoirs. Ce programme constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie participative.

*L*e 11 mai 2018 à 7 h 30, une dizaine d'autobus scolaires, prêts à conduire des centaines d'élèves de 12 à 17 ans vers Montréal, stationnent devant l'école secondaire. Nous reconnaissons Alexis, Julie, Isabelle, Clara et Olivier, les plus âgés et les plus impliqués dans la participation et la préparation à la Marche Monde d'Oxfam-Québec. Élèves de cinquième secondaire, ce sera leur

dernière édition. Ils et elles s'activent à orienter vers leurs autobus respectifs les plus jeunes, qui semblent un peu perdus devant l'agitation qui règne et le caractère exceptionnel de la situation. Nous sommes surpris par la quantité de jeunes. Leur nombre est bien plus important que lors des réunions de préparation qui se sont enchaînées tout au long de l'année sur l'heure du midi et après les cours. « Tu vas voir ! Quand notre école arrive à la Marche Monde, ça se voit ! » nous avait pourtant avisés Guillaume, l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) de l'école. La participation à la Marche repose sur un noyau dur d'une soixantaine de jeunes qui appartiennent à différents comités. On les distingue aisément ce matin. Ils et elles portent des banderoles, s'entraident, distribuent de petits drapeaux jaune et bleu aux élèves qui se joignent à eux le temps de la Marche à Montréal. Guillaume les dirige aussi vers tel ou tel autobus en les apostrophant par leurs prénoms. Il s'enquiert d'informations auprès de celles et ceux qui semblent légèrement vêtus : « As-tu emporté un vêtement de pluie ? », « Tu aurais dû mettre d'autres souliers, on va marcher longtemps. » Deux jeunes cherchent à faire entrer par la porte d'autobus le mât de quatre mètres qui soutient la pancarte illustrant le nom de l'école qui permettra d'identifier leur établissement dans le cortège. Les jeunes du comité Amnistie internationale ont construit un arbre pour symboliser leur engagement envers la justice climatique qu'ils et elles tentent aussi de faire entrer en vain par la porte de l'autobus sous l'œil blasé du chauffeur. Finalement, l'arbre est placé dans la soute et les autobus démarrent. À l'intérieur, c'est la fête malgré l'heure matinale, les petits drapeaux s'agitent dans l'autobus. Certains jeunes scandent leur slogan : « So ! so ! so ! solidarité ! » Une heure plus tard, les autobus stationnent près du parc La Fontaine à Montréal. Des centaines de jeunes convergent vers le centre du parc. Alexis, Clara et Isabelle sourient et sautillent en se dirigeant vers le centre du parc. Une grande scène y est dressée, de grosses enceintes déversent de la musique, une dizaine de chapiteaux ceinturent le tout. De jeunes femmes d'Oxfam-Québec vêtues de gilets verts accueillent les jeunes – « Salut la gang ! On compte sur vous ! » – et leur distribuent un plan du site, des autocollants Oxfam, des tatouages à l'effigie de l'organisation, des petites affiches. La Marche Monde 2018 débutera une heure plus tard. Juste le temps pour les jeunes de faire le tour des kiosques de sensibilisation à la situation des personnes réfugiées et aux différents programmes mis en place par Oxfam-Québec pour venir en aide aux femmes et aux jeunes des pays du Sud.

Pour Oxfam-Québec, la Marche Monde est une initiative de manifestation publique se situant dans le cadre d'une mobilisation collective et citoyenne autour d'enjeux globaux tels que la pauvreté, l'accès aux

soins de santé et l'environnement. Organisée chaque année depuis 1970, la Marche se veut un espace et un temps de sensibilisation et d'action des jeunes autour d'enjeux généraux. Dans plusieurs villes du monde où Oxfam est présent, comme Montréal, des centaines de jeunes investissent l'espace public et marchent pendant des kilomètres dans les rues, pour protester et dénoncer les situations de violence, d'injustice et de pauvreté et pour réclamer un monde juste, inclusif et égalitaire. La Marche accueille des élèves du secondaire d'environ 12 à 17 ans afin qu'ils et elles fassent entendre leur voix collectivement. Les thématiques de la Marche sont plutôt générales : en 2018, c'était « Le pouvoir de la diversité » qui mettait en avant les injustices de genre et le racisme ; en 2019, c'était « Une place pour nous » afin de pointer le manque d'accès et de représentativité des jeunes dans les systèmes de gouvernance. Le slogan « Nos voix comptent » revient depuis plusieurs années puisque l'action d'Oxfam-Québec vise à accroître le pouvoir citoyen et d'influence des jeunes. La Marche Monde est aussi une occasion de collecter des fonds pour soutenir des populations vulnérables de la planète.

À l'école secondaire¹ où s'est déroulée l'enquête ethnographique de cette expérience d'éducation à la citoyenneté, une soixantaine de jeunes qui s'engagent au sein de différents comités² de l'école s'impliquent annuellement dans la Marche Monde. Ces jeunes garçons et filles, tout au long de l'année, discutent des valeurs qu'ils et elles souhaitent défendre ; lèvent des fonds ; sensibilisent leurs pairs à la pauvreté, l'exclusion, l'environnement, la santé mentale, aux droits des enfants, des personnes LGBTQ2+ ; conçoivent des banderoles, des pancartes pour sensibiliser leurs pairs ; et pendant leurs bricolages, ils et elles engagent des discussions sur leurs valeurs et les solutions possibles. Le jour de la Marche, entre 200 et 300 jeunes de l'école s'ajoutent à ce noyau d'une soixantaine de militants et militantes, auxquels on distribue des pancartes et des drapeaux, appelés « outils de communication³ », préalablement confectionnés par les comités de jeunes fortement impliqués dans la Marche.

En s'appuyant sur les modèles d'éducation à la citoyenneté forgés par Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004), présentés dans la première partie de cet ouvrage, cette recherche révèle que les élèves qui s'engagent le plus dans les programmes scolaires d'éducation citoyenne d'Oxfam-Québec en viennent à développer, en marge des dispositifs et au fil de la construction de leur carrière de citoyenneté participative, une citoyenneté critique mettant en cause l'organisation scolaire et la hiérarchie des savoirs.

Ce chapitre présente en premier lieu Oxfam-Québec, sa mission et les valeurs défendues par l'organisme ainsi que l'école secondaire qui met en œuvre les programmes d'Oxfam afin de structurer les expériences de citoyenneté qui s'y déroulent. Dans un deuxième temps, nous rendons compte de nos observations des jeunes pendant les deux Marches Monde auxquelles nous avons participé et pendant les périodes de leur préparation. Cette description nous amènera à caractériser les types de citoyenneté qui émergent de ce dispositif d'éducation citoyenne et à déterminer comment ces types entrent en tension à différents moments avec l'institution scolaire et sa culture. La troisième section rend compte du rôle important à l'école de la personne animatrice dans les processus, d'une part, de réappropriation par les jeunes du dispositif Marche Monde et, d'autre part, de traduction de ces orientations selon le type de citoyenneté. Enfin, la quatrième partie de ce chapitre donne la parole aux jeunes afin de cerner ce qu'ils et elles retirent de leur participation à la Marche Monde et de sa préparation.

1. Oxfam-Québec à l'école secondaire

L'école secondaire où l'observation a été réalisée est une institution publique située dans les Laurentides, au Québec. Elle a une capacité d'accueil d'un millier d'élèves et se veut un espace « d'éducation complète » voué à la réalisation du plein potentiel des jeunes. Vu cette mission, elle a mis en place toute une gamme d'activités parascolaires, dont certaines ont une visée communautaire. C'est dans ce but que s'inscrit son partenariat avec Oxfam-Québec. L'organisation peut y mettre en œuvre son approche d'éducation populaire axée sur l'agentivité, la sensibilisation/conscientisation et la mobilisation collective par le biais de deux projets : le Magasin du Monde, qui promeut l'entrepreneuriat social et le commerce équitable et solidaire, ainsi que la Marche Monde.

Oxfam-Québec est une section régionale d'Oxfam Canada qui a acquis son indépendance en 1973. Elle se définit comme un organisme de bienfaisance internationale à but non lucratif, non partisan et non confessionnel. Selon les informations disponibles sur son site Internet officiel⁴, Oxfam-Québec est affiliée à la confédération internationale d'Oxfam et la rejoint dans sa vision et ses objectifs structurés autour de la devise internationale « Un monde juste et sans

pauvreté ». Le slogan « Le pouvoir citoyen contre la pauvreté » et des valeurs comme le respect, la tolérance, la solidarité, l'équité, la responsabilité, l'innovation et le partage du savoir sont au cœur des projets citoyens qu'elle défend. Sa principale mission est d'œuvrer à la construction de solutions durables à la pauvreté et l'injustice, notamment dans les pays dits en développement. Ainsi, de concert avec divers partenaires locaux, internationaux, gouvernementaux et non gouvernementaux, Oxfam-Québec intervient dans plusieurs pays et dans des secteurs variés : les droits de la personne ; l'aide humanitaire ; la justice climatique, économique et de genre ; l'agriculture et la sécurité alimentaire ; la santé reproductive des femmes ; le développement durable ; la jeunesse et l'éducation citoyenne ; l'intervention et la médiation dans les conflits ; l'accès aux services sociaux et de plaidoirie ; enfin le lobbysme.

L'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire de l'école, Guillaume, travaille depuis plus de 20 ans à la mise en place de ces projets. Le Programme d'éducation internationale (PEI) de l'école constitue le principal vivier de recrutement des jeunes actifs et actives dans les comités, puisque le bénévolat est obligatoire pour les élèves qui y sont inscrits. Le caractère contraignant n'est pas déterminant dans l'engagement des élèves. Comme l'indique l'animateur : « Les élèves peuvent réaliser leur bénévolat dans d'autres structures s'ils le souhaitent. » Alors que les classes de PEI sont paritaires, ce sont très majoritairement des filles qui sont actives au sein des comités, dans une proportion proche de 8 membres sur 10. L'école secondaire où s'est déroulée l'observation envoie chaque année beaucoup de jeunes à la Marche Monde. À ce titre, cette école constitue un lieu exemplaire pour comprendre l'expérience des jeunes, le type de citoyenneté développé par Oxfam-Québec et les relations entre jeunes et adultes.

2. La Marche Monde

Le 10 mai 2019, à 10 h, au parc La Fontaine à Montréal, la température est de 12 degrés Celsius, il pleut à verse. Le parc est boueux. À peine sortis des autobus, les jeunes courent vers le « village » Oxfam, point de rassemblement et de départ des marcheurs. Les jeunes de l'école sont déjà arrivés à la « zone 2.0 » mise en place par Oxfam au centre du parc. Des tentes sont dressées et composent autant « d'espaces expérientiels » selon le guide d'organisation de la Marche distribué par l'ONG. Des personnes qui travaillent

pour Oxfam y expliquent les projets de développement économique en République démocratique du Congo, ou encore les projets contre les « inégalités systémiques » dont les femmes sont victimes « au Nord comme au Sud ». Une partie des jeunes font la file pour visiter une tente de personnes réfugiées, d'autres profitent du matériel mis à leur disposition pour construire des pancartes. Les jeunes ont leurs joues bardées de tatouages verts Oxfam et, dans leurs bras, leurs « outils d'animation » confectionnés pendant l'année qui, dans le cadre d'un concours, seront évalués pendant la Marche par un jury composé de personnes influentes issues d'horizons différents (syndical, gouvernemental, communautaire, secteur privé, etc.). Un prix récompense chaque année l'établissement qui a construit l'outil d'animation le plus pertinent et le plus écoresponsable. Chaque comité de l'école a construit le sien. Le Magasin du Monde a confectionné avec du carton d'énormes tablettes de chocolat équitable. Le comité Amnistie a cousu un patchwork figurant un arbre. Les membres du comité environnement portent autour du cou des pots de fleurs dans lesquels ils et elles ont planté des semences. Certains outils, comme l'énorme mât qui sert de totem de l'école, sont réutilisés à chaque Marche.

Les jeunes sont assez loin de la scène sur laquelle se succèdent des groupes de musique. Les deux animateurs leur lancent : « Vous êtes beaux, les jeunes ! », « Aujourd'hui, on va influencer le monde ! » Les adolescents et adolescentes n'y prêtent guère attention. Ils et elles discutent et s'affairent surtout, avant l'évaluation, à protéger de la pluie les banderoles et les autres objets confectionnés de leurs mains. Les jeunes attendent avec impatience le départ. Le coup d'envoi est lancé. Il est 10 h 30, la Marche débute par un immense tintamarre de djembés et de tambours orchestré par la troupe « Les 3 Doums » de l'école Louis-Riel. Les jeunes de l'école sont en queue de cortège. Vêtues de gilets verts, des bénévoles d'Oxfam assurent la sécurité et « mettent dans l'ambiance » avec des prestations musicales et des pancartes « Faites du bruit », « Faites la vague » ou encore « Dites hurra ». Sur le chemin, sont aussi brandies des pancartes à l'intention des jeunes sur lesquelles sont inscrits des statistiques et des slogans visant à les sensibiliser à la pauvreté, aux inégalités de genre, à l'homophobie, etc.

Après 30 minutes de marche, nous arrivons au viaduc qui surplombe la chaussée. Les élèves de cinquième secondaire, plus âgés et rompus au rituel, informent les plus jeunes : « On arrive au viaduc ! On arrive au viaduc ! », « Tenez bien l'arbre ! », « Comme ça ! », « Allez plus à gauche ! » Les jeunes se remettent à chanter. On sent malgré la pluie un regain d'énergie et la pression du concours. Il faut bien faire, c'est une sorte d'accomplissement. Le patchwork, qui symbolise l'arbre de diversité du comité Amnistie, commence à se déchirer. Il est totalement détrempé, son poids a peut-être triplé.

Une leader du groupe annonce, résignée : « On le garde jusqu'au viaduc et après on le remballé. » La banderole en tissu du comité 101 « Une place pour les LGBTQ2+ » a rendu l'âme. Deux jeunes filles l'ont enroulée dans les deux longues baguettes de bois et la portent sur leurs épaules. Le cortège s'arrête devant le viaduc. Les jeunes crient et agitent de concert leurs outils en quête du plus bel effet en face des juges postés en hauteur. La fatigue se fait sentir pendant la remontée vers le parc. Les haut-parleurs des deux animateurs d'Oxfam qui nous suivent sur un tandem passent du RnB (Shakira, semble-t-il) et chantent des slogans repris en chœur par les jeunes. Tout à coup, le cortège s'immobilise. Nous sommes dans la « zone silence ». Celle-ci vise, selon les responsables de l'organisation, à prendre « une pause dans un monde accéléré », « à faire une minute de silence en solidarité avec celles et ceux qui n'ont pas le droit de parole à travers le monde ». Le silence se fait. Des personnes d'Oxfam agitent des panneaux « Silence ». Le moment est « pour ceux qui n'ont pas de voix », nous indique une jeune. La totalité des jeunes connaît le rituel. Certains et certaines sortent des petits collants en forme de croix fournis par Oxfam et se les collent sur la bouche. Le silence dure. Les personnes passantes prennent des photos ou filment la scène sous la pluie. Tout à coup, un bruit remonte de la rue en partant de la tête du cortège jusqu'à nous. Les jeunes brisent le silence et se mettent à crier le plus fort possible. C'est la « zone fiesta ». « Après l'émotion de la minute de silence, on lâche son fou dans une grande fiesta pour montrer que notre pouvoir citoyen se célèbre en couleur et en créativité ! » indique le document d'information de la Marche. La musique reprend, des danseurs et danseuses sont installés au coin des rues. Trente minutes plus tard, nous sommes de retour au parc La Fontaine. Une haie d'honneur d'adultes, bénévoles d'Oxfam, agite des pancartes en direction des jeunes : « Vous êtes magnifiques ! », « Vos voix comptent », lancent les bénévoles en souriant. C'est la « zone de valorisation ». Il est 12 h 30. Des jeunes trempés courent vers leurs autobus. Personne, contrairement à l'an passé, ne s'attardera à l'ombre des arbres entre amis pour dîner. Installée sur la scène, l'animatrice accueille quelques jeunes situés devant la scène avec des messages de satisfaction. Ils et elles ne sont plus qu'une trentaine : « Vous avez influencé des milliers de gens sur votre passage. On parle de vous sur les réseaux sociaux. » Une partie des jeunes de l'école attend la remise du prix. Leurs outils d'animation sont détrem্পés et déchirés. La gouache coule. Sitôt le verdict rendu, ils et elles courent jusqu'aux autobus, hilares et visiblement fiers de leur participation.

La Marche Monde combine une éducation citoyenne critique et participative. Premièrement, les jeunes participent à une mobilisation

organisée par Oxfam et leurs bénévoles. Ils et elles sont informés des différents projets, des injustices sociales et économiques par des adultes avec lesquels ils et elles échangent et posent des questions. Sur la scène « zone 2.0 », les slogans orientés, pas uniquement vers les personnes passantes comme dans une manifestation classique, mais aussi vers les jeunes, illustrent la visée critique de cette activité dont le principe est de sensibiliser les jeunes à la justice sociale. Comparativement aux mouvements sociaux classiques, la Marche Monde s'inscrit dans une volonté de renforcement des compétences, de valorisation de l'action et d'information sur la citoyenneté mondiale. Les informations et les slogans participent, dans l'esprit des organisateurs, du déclenchement de l'action et de futures mobilisations.

Le type de citoyenneté prégnant dans le dispositif de la Marche Monde est sans doute le type participatif, qui considère que « pour résoudre des problèmes sociaux et améliorer la société, les citoyens doivent participer activement et prendre le leadership » (Westheimer et Kahne, 2004, p. 240, traduction libre). La Marche Monde fonctionne en effet comme un espace d'apprentissage expérientiel de la mobilisation grâce auquel les jeunes acquièrent des compétences de leadership et de militance nécessaires à la réussite des mobilisations collectives. C'est ce que Lilian Mathieu (2004) nomme les « compétences protestataires » d'ordre pragmatique et politique. De la fabrication des outils d'animation, du travail qui leur est demandé autour des slogans, à la tenue vestimentaire, aux chaussures adaptées à la météo, les jeunes apprennent à se mobiliser collectivement. L'action protestataire étant considérée comme un moyen pour sensibiliser et changer les rapports sociaux et le monde. La minute de silence puis les cris, les slogans scandés collectivement, la danse, les tatouages que tous les jeunes arborent font partie des répertoires d'action mobilisés par les jeunes à l'intérieur d'un cadre élaboré par Oxfam. Une des participantes du Magasin du Monde revient sur son expérience : « Peut-être que j'ai une mauvaise lecture de la situation, mais dans ma tête, [dans] une manifestation normale, tu dénonces, tu sensibilises. Puis c'est tout. Tandis que la Marche Monde, [on] fait beaucoup plus que ça : on dénonce les injustices, on sensibilise, on encourage l'engagement. » Tout en acquérant ces compétences, les jeunes ressentent leur influence sur le monde : « Souvent, il y a les caméras. On nous voit à la télévision. Je me dis OK, ça influence vraiment les gens, puis ça peut faire changer l'idée

qu'on a des jeunes. Les gens sortent de leur appartement, les garderies font sortir les enfants, il y a des gens qui tapent sur des casseroles, ils nous encouragent. »

Ethnographier la Marche Monde, c'est aussi observer et décrire sa préparation. Il serait réducteur de limiter l'action au seul espace-temps de la manifestation. L'entrée sur le terrain a débuté à la fin du mois d'avril 2018, avec l'observation de la Marche Monde, mais le temps long passé sur le terrain nous a permis aussi de comprendre le rôle central de la préparation et du travail que les jeunes effectuent à l'intérieur des comités et dans les ateliers de sensibilisation proposés par Oxfam. Ainsi, entre avril 2018 et octobre 2019, nous avons passé plus de 15 journées à observer les jeunes en situation : à l'école, pendant leurs pauses, pendant les transitions, nous avons observé les interactions entre les jeunes ; entre les jeunes et les adultes ; et entre les adultes⁵ également. De janvier à mai, chaque année, les jeunes des différents comités de l'école fabriquent les outils d'animation (les banderoles, les panneaux) qu'ils et elles transporteront en autobus jusqu'à Montréal le jour de la Marche. Leur réflexion quant au choix des messages, des formes, des couleurs, des techniques de bricolage et leur action productrice nous sont rapidement apparues comme des espaces de préfiguration de la participation sociale à venir, autour desquels se matérialisent les valeurs et principes promus par Oxfam au moyen d'interactions quotidiennes et de gestes ordinaires.

3. Les rapports entre jeunes et adultes à l'école

Guillaume anime et contribue à tisser des liens entre les jeunes. Il organise par exemple le « 24 heures » pour intégrer les plus jeunes dans le comité du Magasin du Monde. Un vendredi d'octobre, une quinzaine de jeunes membres du Magasin du Monde demeurent à l'école jusqu'au samedi. Ils et elles y organisent des activités de remueménages, d'autres « brise-glace » où chaque jeune se met dans une situation embarrassante devant les autres membres du groupe pour se défaire du regard des autres. Le groupe dort à l'intérieur de la salle de spectacle de l'école puis, tard dans la nuit, joue en pyjama au grand cache-cache annuel dans les couloirs et les salles de l'établissement. Le lendemain, les plus jeunes suivent une formation dispensée par les plus âgés du groupe. Le temps d'une journée, l'école

devient leur espace de jeu. Mais chaque année, Guillaume se bat avec la direction pour que ce « 24 heures » ait lieu. Les motifs de sécurité, d'assurances et de pertinence pèsent dans la balance pour restreindre l'accès au bâtiment. Le lien qui se développe entre les jeunes après cette formation est pourtant observable et fait une différence par rapport aux autres comités. Ainsi, lorsqu'au mois d'avril nous assistions à la fabrication des outils d'animation par les comités, les plus jeunes et les plus âgés du Magasin du Monde s'affairaient ensemble autour du grand carton qu'ils et elles peignaient. Par contraste, au sein du comité Amnistie, les jeunes et les plus âgés travaillaient séparément, comme en témoigne cet extrait :

Deux jeunes filles manifestement intimidées par les plus âgés restent debout dans un coin de la salle. Guillaume joue un rôle plus directif en leur donnant des consignes d'action, des pinceaux et de la gouache. Finalement, les deux filles s'installent dans un coin de la salle sans interagir avec les plus âgés.

Le fait que Guillaume se place en retrait ou se montre plus directif révèle qu'il existe nécessairement des variations dans les expériences d'éducation à la citoyenneté vécues par les jeunes dans cette initiative.

Tout au long de la préparation de la Marche et de la scolarité des jeunes, Guillaume est présent. Il conseille également trois ou quatre jeunes stagiaires du cégep. Guillaume passe constamment d'un comité à l'autre, rappelle aussi parfois le calendrier à respecter, encourage et observe beaucoup les discussions entre les membres des comités. Sa présence est le garant de l'autonomie des jeunes. Lorsque nous abordons sa manière de faire, Guillaume insiste sur le fait que, quand un adulte veut prendre les décisions à la place des jeunes, ça ne marche pas. Selon lui, ce qui fonctionne bien consiste plutôt à leur laisser l'initiative et à suivre leurs propositions. Les jeunes comme Alexandra en ont bien conscience :

Guillaume, c'est un accompagnateur extraordinaire. Il nous piste, il nous conseille, mais il ne nous dirige pas, puis il n'est pas là nécessairement pour nous encadrer, là. [...] Guillaume, il est excellent pour mettre le jeune en avant et pour nous dire : « Ne mettez pas de freins à vos idées, faites juste en sorte que c'est réaliste puis foncez. » Tandis que souvent, dans d'autres

engagements communautaires, la direction va nous dire : « Ben tassez-vous là puis laissez la direction faire puis suivez. »

Les programmes développés par Oxfam sont accessibles dans d'imposants classeurs dans le bureau de Guillaume. Ils décrivent les valeurs de l'organisme, la manière de gérer le Magasin, la formation du personnel et constituent la base du savoir transmis aux jeunes, même si ceux-ci semblent s'en réapproprier le contenu et produire leurs propres outils de formation. Cela n'est pas étonnant, puisque ce processus de réappropriation s'inscrit dans le processus d'autonomisation promu par Oxfam et soutenu activement par Guillaume. Par autonomie ou autonomisation, nous entendons un processus de subjectivation et de recherche de soi, d'authenticité en opposition aux logiques de socialisation et d'intériorisation des normes et des valeurs scolaires (hiérarchie et docilité en particulier).

Les différents projets sont conçus pour permettre aux jeunes de faire entendre leur voix, d'apprendre l'autonomie et le sens du leadership. Cette manière de mener les projets tend à horizontaliser le rapport avec les adultes. L'expérience vécue par ces jeunes dépend ainsi beaucoup de la nature de leurs relations avec les adultes. L'horizontalisation du rapport adulte-jeune renforce leur confiance en soi et leur fierté. Une fois qu'on a invité les jeunes à s'impliquer dans ces projets, ils et elles deviennent des partenaires dont les idées et les opinions comptent dans le processus décisionnel. Au sein du comité Amnistie comme au conseil d'administration du Magasin du Monde, les jeunes décident des orientations et des actions à poser. Dans les mots d'Elena :

Nous, vraiment, on est comme une entreprise jeunesse, donc c'est nous qui gérons le Magasin avec l'aide de Guillaume. Ce n'est pas : Guillaume gère, puis nous, on aide. C'est le contraire ! [...] Il nous donne des trucs, des conseils ; il nous dit « Oh ! Tu devrais peut-être faire ça, essayer de le faire le plus vite possible. Oh ! On a la Marche Monde [bientôt], faut que ça avance ! » Il nous fait des rappels et tout... On a aussi un groupe Facebook avec lui, donc on s'écrit.

Selon une des jeunes interviewées, l'horizontalité des rapports entre jeunes et adultes remet en question la représentation commune qui voudrait que les jeunes passent « tout leur temps derrière leur

téléphone ». Pour elle, les jeunes peuvent être aussi des acteurs ou actrices de changement. Guillaume leur livre souvent des messages positifs : « Ils oublient qu'ils ont tellement de compétences : ce qu'ils savent des enjeux sociaux, de l'organisation d'un CA, [du rôle de] leader. Ce n'est pas tous les jeunes qui sont de même. C'est formidable d'avoir des jeunes comme ça. Ils sont beaux à voir. C'est le *fun* d'avoir des jeunes qui s'engagent. » Guillaume organise d'ailleurs chaque année un gala de reconnaissance afin de rendre plus visible l'engagement des jeunes.

4. L'expérience des jeunes : **« Y'a la place à être qui on est »**

Nous avons décrit le dispositif avec son organisation, ses rythmes et sa visée. Mais quelle expérience les jeunes font-ils des Marches Monde et de leur engagement, tout au long de l'année, dans les projets d'éducation citoyenne d'Oxfam ?

La Marche Monde s'inscrit principalement dans le type de citoyenneté participatif. Les compétences pratiques cultivées tout au long de l'année et au fil des éditions de la Marche Monde (collecte de fonds, mobilisation des jeunes à l'école, activités de sensibilisation dans les classes, signatures de pétition, etc.) sont remobilisées au niveau local ; par exemple, lorsque les inondations ont durement touché la région des Laurentides en 2019. Isabelle raconte :

On dirait qu'il n'y a plus rien d'impossible, là. Nous, on voulait aider [pendant les inondations], c'est juste à côté de chez nous, c'est des gens qu'on connaît. On se mobilise ! Puis ça, ce n'est pas parti d'un coup. C'est parti de toutes les petites actions qu'on fait, comme peindre des continents, puis peindre une palette de chocolat, puis juste faire un petit kiosque en bas. On sait qu'on peut le faire.

Les jeunes stagiaires qui reviennent à l'école retirent de leur expérience l'idée d'acquisition de soutien individuel et professionnel. Les activités permettent de « se découvrir », comme le raconte l'une d'entre elles : « On a déjà ça en nous, mais on nous donne les moyens de le découvrir. Je ne pense pas que sans ça, j'aurais fait ça [du travail social]. »

La dimension critique n'apparaît pas d'emblée, sauf dans le discours des jeunes. Néanmoins, quand il se réfère à la dimension critique, le discours des jeunes porte moins sur les savoirs critiques ou la défense d'idées progressistes que sur des pratiques concrètes. L'enjeu de la subjectivation, de l'authenticité au sein d'une institution scolaire centrée sur la socialisation et l'incorporation de normes sociales semble central pour les jeunes. Cette subjectivation passe notamment par l'appropriation de l'espace scolaire, par exemple la création de murales dans l'enceinte de l'école, le bricolage ou le jeu. Certains jeunes, souvent plus âgés, sont engagés dans une conscientisation critique sur la nature systémique de la pauvreté, mais ils et elles ne se contentent pas d'apprendre des savoirs. Ils et elles produisent et transmettent des connaissances critiques pendant les ateliers de bricolage. Nous pensons notamment au comité 101 qui appuie la cause LGBTQ2+, dont traite l'extrait suivant :

Comme tous les midis du mois d'avril qui précèdent la Marche, les sept filles et le garçon du comité 101 se réunissent dans une salle. Elles et il discutent d'un voyage scolaire. Le groupe a fait pression sur la direction pour que les chambres soient mixtes, mais tous et toutes ne sont pas d'accord. De toute façon, l'école a refusé. « Il faut finir les panneaux », lance Camille. Chaque panneau représente un drapeau de la communauté LGBTQ2+ sur lequel il est inscrit « ÊTRE HUMAIN ». Le thème de la Marche cette année est « Une place pour nous ». « Nous, ce qu'on voulait avec ça c'est lutter contre les étiquettes. On est tous des humains », m'explique Audrey. Plus tard, Chanelle me raconte ceci : « Elles voulaient se déguiser en drag queen, mais le comité s'est fait dire que cela pouvait être mal perçu parce que la Marche Monde c'est pour la défense des droits et ça pouvait être perçu comme un show... »

Le cadre scolaire dresse ici des limites à l'engagement des jeunes dans une critique de l'homophobie qui a pour but de réaliser un changement social dans ce milieu de vie.

Les conflits avec l'institution scolaire ou la direction touchent principalement la gestion et l'espace scolaires et les questions d'emploi du temps. Il n'est pas étonnant que les tensions se concentrent à ces niveaux puisque l'espace et le temps demeurent des éléments centraux pour les institutions de socialisation (Foucault, [1975] 2014) et que l'école n'y fait pas exception (Sayad, 2014). Dès l'entrée sur le terrain, Guillaume nous a fait part des difficultés quotidiennes

auxquelles il est confronté : les membres du personnel enseignant qui considèrent que les élèves perdent leur temps et qui rechignent à ouvrir leur classe aux comités souhaitant informer les élèves sur les enjeux démocratiques ; la direction avec laquelle il doit négocier pour permettre la présence des élèves à des heures tardives dans l'enceinte scolaire ; l'occupation de telle ou telle salle à libérer à une heure précise ; le mépris implicite de l'éducation citoyenne en comparaison du prestige associé aux disciplines nobles (mathématiques, sciences, français).

Néanmoins, pour les jeunes, l'école devient tout de même « un espace préfiguratif » de la vie sociale idéale (Pleyers et Capitaine, 2016). C'est dire que l'engagement citoyen vécu dans l'école convertit celle-ci en un lieu de solidarité et d'appartenance collective à l'écart de la logique de désinstitutionnalisation et de compétition (Dubet, 2002). Camille l'explique dans ses propres mots, en détaillant l'enrichissement que son engagement au Magasin du Monde lui a apporté :

C'est vraiment une super belle famille ! La vie, des fois, c'est un peu comme les montagnes russes, tsé, on a tout le temps nos petits tracas, nos horaires hyper chargés, puis il y a le point « Comment ça va ? » dans le CA. Des fois, on peut dire : « Oh, c'est bête un peu », mais ça fait du bien de sentir que tout le monde est là pour tout le monde... Tout le monde est là pour tout le monde. On s'écoute, puis on s'aide, fait que [...] je n'ai jamais regretté mon choix, là, vraiment jamais. Y'a la place à être qui on est.

L'autonomie se développe par un travail d'équipe et de solidarités expérimentées à l'intérieur de l'école. Laura confie : « Quand je suis entrée [au Magasin du Monde], j'étais vraiment très gênée, puis je peux dire que maintenant, je suis quand même plus à l'aise [...] je suis vraiment sortie, je pense, de ma coquille, de ma petite zone de confort, puis vraiment, [...] je suis contente d'avoir été capable. » Ces propos rejoignent ceux de Camille, qui constate rétrospectivement : « J'ai été capable de gérer mon stress. »

Néanmoins, les jeunes ont conscience des logiques institutionnelles et des normes sociales. Bien des élèves optent pour le PEI et entrent dans la Marche Monde en fonction d'une stratégie pour intégrer de « bonnes » classes et pour mieux se placer sur le marché éventuel du travail. Cela, Justine le voit. Si elle condamne cette

tendance, elle n'en veut pas aux élèves. Elle impute plutôt cela à des logiques qui les dépassent :

C'est juste que c'est comme ça, puis il y a des gens plus haut, il y a la commission scolaire, il y a le gouvernement puis on dirait que tranquillement le PEI pour lequel on a signé est en train de changer. Une des raisons pourquoi je reste dans le Magasin du Monde, c'est qu'on dirait qu'à l'extérieur il y a quelque chose qui s'est éteint. Au Magasin du Monde, c'est comme si je sens que ça ne s'éteindra jamais.

De tels propos critiques semblent montrer que pour des élèves, l'engagement dans les projets d'Oxfam peut réellement constituer une avenue concrète pour résister et réagir à un monde perçu comme étant en voie de désengagement (voir Ion, 2012).

Conclusion

Tout au long de l'année jusqu'au jour de la Marche, les jeunes, organisés en comités, débattent des enjeux qu'ils et elles souhaitent défendre lors de cet événement. Ces jeunes fabriquent des outils de communication, recueillent des fonds, puis se rassemblent par milliers à Montréal au début du mois de mai dans le but d'occuper l'espace public et de conscientiser la société aux injustices sociales, à la pauvreté, au commerce équitable, aux discriminations ou aux changements climatiques. Au sein de cette initiative, les jeunes sont perçus comme des acteurs et actrices autonomes, c'est-à-dire des individus capables de penser et de participer aux grandes décisions qui concernent leur communauté. La Marche Monde vise en effet à promouvoir un ensemble de valeurs de justice sociale auprès des jeunes fréquentant des établissements secondaires et leur offre un espace de sociabilité et d'agentivité. Cette dualité entre la sensibilisation à des principes de justice promus par l'organisation, d'une part, et l'expérience individuelle de l'action, d'autre part, se situe au cœur du dispositif d'éducation citoyenne qu'est la Marche Monde. Au moyen de ses projets au sein de l'école secondaire (notamment les ateliers de formation sur l'équité de genre, l'économie solidaire et la justice climatique), les jeunes sont sensibilisés (d'abord) dans le but de pouvoir (ensuite) sensibiliser leur environnement. L'originalité du dispositif mis en place par Oxfam

réside dans le développement chez les jeunes d'une conscience critique grâce à des programmes axés sur la justice sociale et la participation à la Marche. Cette citoyenneté critique se reflète dans le processus de subjectivation vécu par les jeunes qui vont, du moins les plus engagés d'entre eux, cultiver leur autonomie à l'intérieur de l'école et remettre en cause les normes scolaires non pas seulement de manière discursive, mais aussi par leurs actions. En ce sens, il s'agit d'un programme d'éducation à la citoyenneté axé sur la démocratie participative qui concourt à réaliser la vision d'une éducation transformatrice qui donne du pouvoir aux jeunes et leur transmet le goût de l'engagement citoyen (voir Brodeur Gélinas et Vanasse, 2021).

Références

- Brodeur Gélinas, M., et Vanasse, G.-G. (2021, 5 mars). *Une éducation transformatrice : pour des jeunes au pouvoir citoyen émancipateur*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/une-education-transformatrice-pour-des-jeunes-au-pouvoir-citoyen-emancipateur/?lang=fr>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (2014). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1975)
- Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Paris : Armand Colin.
- Mathieu, L. (2004). *Comment lutter ? Sociologie et mouvements sociaux*. Paris : Textuel.
- Pleyers, G., et Capitaine, B. (dir.) (2016). *Mouvements sociaux : quand le sujet devient acteur*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.9891>
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration : essais critiques* (textes rassemblés par B. Falaize et S. Laacher). Paris : Seuil.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Notes

1. Pour des raisons d'éthique, l'école n'est pas nommée et l'on identifie les participantes et les participants par des pseudonymes. Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement les élèves de leur implication et de leur curiosité quant à cette recherche, ainsi que l'animateur de vie spirituelle et communautaire de l'école qui a ouvert toutes grandes les portes de son

univers de travail aux fins de cette recherche. Merci également à Geneviève-Gaël Vanasse d'Oxfam-Québec pour ses suggestions et ses commentaires sur une version préliminaire du texte et à Jean-Pierre Denis d'Oxfam-Québec, le fondateur de la Marche Monde, pour ses conseils relatifs aux premières phases du projet.

2. L'école secondaire compte de nombreux comités, à l'instar de plusieurs écoles secondaires du Québec. Les comités que nous avons observés en raison de leur grande implication dans la Marche Monde sont : le Magasin du Monde, Amnistie internationale, le groupe 101, le comité environnement et les Amis de la Saint-Camille.

3. « Outil de communication » et « outil d'animation » sont deux expressions qui renvoient aux objets que les élèves fabriquent en prévision de la Marche Monde. Oxfam utilise la première expression tandis que l'animateur communautaire et les jeunes préfèrent la seconde. Pour cette raison et par fidélité au terrain, nous avons choisi de conserver les deux expressions.

4. Pour en savoir plus : <https://oxfam.qc.ca>

5. Plusieurs adultes gravitent autour des dispositifs. L'animateur communautaire, Guillaume, est un acteur central, secondé par trois ou quatre jeunes stagiaires étudiantes du cégep qu'il accueille et forme chaque année. Ce sont parfois d'anciennes élèves de l'école impliquées à leur époque dans des comités et dans l'organisation de la Marche. Les autres adultes font partie du personnel enseignant et du personnel administratif.

**B) Expériences d'éducation
à la citoyenneté axée
sur le changement social**

CHAPITRE 5

Une approche féministe de la citoyenneté au Y des femmes de Montréal : *Force des filles, force du monde*

*Sophie Théwissen-LeBlanc, Caroline Caron
et Stéphanie Gaudet*

Sommaire

Ce chapitre porte sur l'organisation féministe Y des femmes de Montréal et son programme *Force des filles, force du monde*. La réalisation du documentaire *IntersectionnELLES*, mettant en valeur la diversité ethnique, culturelle et religieuse des femmes montréalaises, a été observée durant plusieurs mois. L'analyse montre que ce projet permet aux jeunes participantes d'expérimenter l'action collective, de prendre conscience de la pluralité des rapports au féminisme et de mobiliser une conception féministe et critique de la citoyenneté. Encadrées adroitement par deux animatrices, les participantes retirent du projet une appartenance et des savoirs féministes développés dans un cadre qui favorise leur autonomisation et leur engagement envers le changement social. Ce projet constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur le changement social.

Par un beau samedi après-midi du mois de novembre, quatre jeunes femmes sont réunies dans les locaux du Y des femmes de Montréal. Avec les deux animatrices responsables du programme Force des filles, force du monde, elles préparent le projet phare de l'année : un documentaire féministe, composé de segments d'entrevues, qui mettra en valeur la diversité ethnique, culturelle et religieuse des femmes habitant Montréal. Une représentation médiatique positive qui fera contrepoids aux stéréotypes et aux discours dévalorisants circulant dans l'espace public et médiatique québécois. Son dévoilement est prévu lors de leur événement annuel soulignant la Journée internationale des femmes au mois de mars. Engagé dans une séance fructueuse de remue-méninges, le groupe œuvre à préciser les grandes lignes du projet. L'enthousiasme des participantes se répercute sur le dynamisme des échanges. Ayant déterminé leurs objectifs et choisi les thèmes à aborder dans le documentaire, elles s'interrogent sur les questions qu'elles aimeraient poser aux femmes interviewées. Une participante suggère d'aborder leur expérience du « féminisme au quotidien ». Inspirée par ce sujet, une autre en profite pour témoigner d'une situation personnelle qui l'a confrontée au sexisme. Après cette parenthèse, une des nombreuses digressions qui ponctuent la rencontre, le groupe reprend les préparatifs du projet. Les participantes s'interrogent sur la pertinence de poser les mêmes questions à chacune des interviewées. Une des animatrices propose d'adapter quelque peu le questionnaire avant chaque entrevue, rappelant que « le but du documentaire n'est pas que toutes les femmes interrogées disent la même chose », mais que chacune ait l'occasion d'exprimer sa singularité en témoignant de son expérience.

Ce chapitre traite de plusieurs aspects du programme jeunesse *Force des filles, force du monde* qui contribuent à la qualité de l'expérience d'apprentissage démocratique de ses participantes réunies autour d'un projet collectif mené dans une perspective féministe. Ces constatations s'appuient sur une enquête ethnographique qui s'est déroulée durant plusieurs mois (de novembre 2017 à mai 2018) au sein de l'organisme Y des femmes de Montréal (Théwissen-LeBlanc, 2020). Le texte qui suit décrit certaines caractéristiques de la conception féministe de la citoyenneté mise de l'avant dans ce programme réunissant une quinzaine d'adolescentes et de jeunes femmes (17 à 21 ans). L'encadrement offert par l'organisation, la structure décisionnelle horizontale et la qualité de la relation établie entre les participantes et les deux animatrices (Donia et Julie¹) comptent parmi les atouts pouvant expliquer l'étonnante rétention des participantes d'un programme basé sur l'engagement volontaire et l'autonomie des jeunes.

1. Le Y des femmes de Montréal et *Force des filles, force du monde*

Le Y des femmes de Montréal² est un organisme communautaire situé au centre-ville de la métropole. Fondé en 1875, sa mission consiste aujourd'hui à « bâtir ensemble un avenir meilleur pour les filles, les femmes et leurs familles » (Y des femmes de Montréal, s. d. b). L'organisme offre des services résidentiels et d'employabilité, des services jeunesse et des services à la collectivité, dont bénéficie principalement une clientèle à faible revenu majoritairement issue de l'immigration.

Orienté sur les thèmes de l'action communautaire et du développement de leadership, *Force des filles, force du monde* est un des nombreux programmes offerts par les services jeunesse. Dès son lancement en automne 2015, le programme cible des adolescentes âgées approximativement de 16 à 19 ans pour « permettr[e] aux filles et aux jeunes femmes de se doter des moyens nécessaires pour devenir des agentes de changement et faire une différence dans leur communauté » (Y des femmes de Montréal, s. d. a). Pendant ses deux premières années d'activité, il est financé par le projet pancanadien bilingue *Strong Girls, Strong World*, issu d'une collaboration entre Plan Canada, YMCA Canada et Condition féminine Canada. Les activités réalisées dans le cadre du programme comprennent : un camp de recrutement et de lancement, des conférences et des activités abordant des sujets liés au féminisme et à des causes sociales, une formation en autodéfense, des ateliers sur le féminisme et les enjeux d'égalité hommes-femmes animés par les participantes dans des écoles secondaires, un événement annuel « micro ouvert³ » dans le cadre de la Journée internationale des femmes, et un projet photographique intitulé *Des femmes et des maux mots* portant sur 12 personnalités féminines inspirantes. Une trentaine d'adolescentes participent à l'activité de lancement du programme et une vingtaine maintiennent leur engagement aux activités de manière intermittente par la suite. Lorsque le financement public et national prend fin, au printemps 2017, le Y des femmes de Montréal maintient *Force des filles, force du monde* dans sa programmation jeunesse en raison de l'intérêt de nombreuses participantes à poursuivre leur engagement pour une année supplémentaire.

2. Le projet de documentaire *Intersectionnelles* : une participation volontaire inscrite dans la durée

À la fin de l'été 2017, les participantes et les animatrices de *Force des filles, force du monde* se réunissent pour définir le projet qu'elles souhaitent réaliser dans les mois à venir. Une des participantes résume ainsi le processus ayant conduit le groupe à entreprendre la réalisation d'un documentaire :

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

Intitulée *Intersectionnelles*, la production médiatique féministe réalisée par les participantes présente le portrait de huit femmes issues de diverses communautés ethniques, culturelles et religieuses de la région de Montréal. Étendue sur cinq mois, sa réalisation est un processus laborieux qui exige plusieurs rencontres de préparation, des séances de tournage pour filmer des entrevues, un travail complexe de montage vidéo, et l'organisation d'un événement de projection devant public. Comment cet investissement est-il maintenu à l'intérieur d'un cadre basé entièrement sur l'engagement volontaire ?

Presque toutes les participantes, qui sont âgées de 17 à 21 ans pendant la réalisation du projet, ont joint le programme à ses débuts et y sont demeurées au fil des ans. Près de la moitié sont de jeunes femmes racisées et la majorité sont des immigrantes de première ou deuxième génération. Ces jeunes femmes vivent à Montréal, la plupart dans des arrondissements à proximité du centre communautaire. Presque toutes sont étudiantes au cégep ou à l'université et conjuguent leur horaire scolaire avec d'autres contraintes et obligations liées au travail et à la famille. La flexibilité du programme et l'engagement volontaire sont les deux ingrédients qui favorisent cette conciliation. Libres d'aller et de venir à leur guise, les participantes se joignent

aux activités et calibrent l'intensité de leur participation en fonction de leurs disponibilités. Une participante explique : « C'est quelque chose de volontaire, *Strong Girls*⁴. [...] 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, ton temps d'étude ou ton Netflix pour venir ici. » (Gal)

Sans surprise, la conséquence de cette flexibilité est la variabilité de l'assiduité participative : certaines participantes assistent pratiquement à chaque rencontre, tandis que d'autres y participent seulement une fois ou deux au cours de la réalisation du projet. Les arrivées tardives aux réunions et les départs hâtifs sont tolérés, en cohérence avec une philosophie axée sur le développement de l'autonomie des jeunes femmes et soucieuse de respecter les contraintes individuelles qui pèsent sur les disponibilités de chacune. Deux animatrices dans la vingtaine, employées du Y des femmes de Montréal, encadrent et soutiennent le groupe tout au long de son travail collectif.

Au nombre de 15, les réunions que requièrent la planification et la réalisation du documentaire sont organisées à des fréquences variées, le calendrier de travail étant structuré et redéfini au fil des semaines. D'un côté, un cadre général balisant les grandes étapes à franchir pour rendre un « produit » tangible à l'intérieur d'un cadre temporel défini ; de l'autre, l'adaptation continue des animatrices et des participantes à un ensemble d'impératifs touchant aux disponibilités personnelles, matérielles et techniques. Cette adaptation est souvent facilitée par le recours à des outils numériques. Sur la page privée d'un groupe Facebook, les animatrices publient des sondages qui aident à identifier les dates et les heures les plus propices à la présence du plus grand nombre de participantes. Aucun horaire récurrent ne structure le travail du groupe. Durant l'année, les réunions, qui durent entre deux et cinq heures, ont lieu le matin, l'après-midi, le soir, la semaine et la fin de semaine. Les lieux de rencontre sont également mobiles : les locaux de l'organisme, des lieux de tournage variables (le domicile, le lieu d'étude ou de travail des femmes interrogées), ainsi qu'une salle de montage située dans un cégep fréquenté par l'une des participantes.

Outre l'engagement volontaire, la flexibilité d'horaire et les liens d'amitié développés au fil des années d'activité du programme, un autre élément qui favorise l'engagement des participantes tient au leadership décisionnel qu'elles exercent à chaque étape de réalisation du documentaire. Avant d'envisager le tournage, quelques réunions

d'équipe sont consacrées à en déterminer le concept (style, contenu, durée), à préciser les thèmes à aborder, à sélectionner les femmes à interviewer et à confectionner le canevas d'entrevue à utiliser lors du tournage. Chacune de ces étapes est accomplie par délibération, avec l'accompagnement des animatrices qui se sont préalablement chargées d'organiser les rencontres et de prévoir leur déroulement. À l'aide de cet encadrement, les discussions débouchent chaque fois sur des décisions collectives qui font franchir au projet de nouvelles étapes vers sa concrétisation.

Au début du tournage, en janvier 2018, les participantes ont encore plus d'autonomie dans la réalisation du projet, dans la mesure où la préparation et la planification du tournage ont été adéquatement assurées. Demandant davantage de ponctualité et d'assiduité que les rencontres qui les ont précédés, les tournages se déroulent néanmoins avec flexibilité : il n'y a pas de rôles prédéterminés, les tâches à accomplir par chacune sont négociées sur place, majoritairement entre participantes. Prenant à leur charge l'activité, les participantes ont ainsi l'occasion de vivre une expérience autonomisante : le sentiment d'exercer une prise de décision et un contrôle sur son déroulement. Cette autonomie est néanmoins le produit du soutien logistique joué en coulisses par les deux animatrices. En plus d'avoir encadré efficacement les étapes préliminaires (réunions, discussions, prise de décision collective), les animatrices ont apporté une assistance précieuse dans certaines tâches essentielles, comme l'identification des figurantes potentielles et les premiers contacts, la prise de rendez-vous et l'organisation du transport des jeunes participantes vers les lieux de tournage. L'extrait suivant illustre à l'aide de notes d'observation un de ces moments d'autonomisation facilités par les animatrices.

Gal et Kamila montent leurs trépieds dans le salon de l'interviewée et y attachent leurs caméras. Il est près de 14 h, un après-midi ensoleillé de la mi-janvier. Les préparatifs du quatrième tournage du documentaire sont en cours, menés par Gal, la plus expérimentée en réalisation. Seule Donia (animatrice) est présente, sa collègue Julie étant en route avec une participante. L'interviewée est accueillante, elle a préparé une petite collation pour le groupe qui est étalée sur une table à proximité du salon. Elle aide à déplacer les meubles pour le tournage. Gal lui demande poliment s'il est possible d'ouvrir les stores pour laisser entrer la lumière du jour. Après discussion, Shannon et Galadrielle annoncent qu'elles aimeraient poser les questions ensemble durant l'entrevue. Gal leur demande qui va s'occuper de la prise

de son, Galadrielle lui répond que Chloé, qui est en retard, « veut vraiment le faire ». Les préparatifs se poursuivent, Shannon aide Gal et Kamila à établir le placement des caméras. L'ambiance est conviviale, on échange ici et là quelques plaisanteries. Les participantes invitent l'interviewée à prendre place sur le divan. Galadrielle et Shannon lui rappellent les grandes lignes du projet de documentaire, Donia ajoutant son grain de sel ici et là. Une dizaine de minutes plus tard, Julie et Chloé arrivent. Après des salutations amicales et une courte discussion, Chloé prend l'enregistreur audio, le rôle de preneuse de son lui ayant été réservé par les autres participantes. Galadrielle l'aide à calibrer les paramètres, puis Gal guide son positionnement et lui fournit des explications techniques supplémentaires. L'enregistrement peut débuter, Gal vérifie que les téléphones cellulaires ont été mis en mode silencieux. Les caméras commencent à rouler et Shannon pose la première question : « Pour quelles raisons as-tu accepté de participer à notre projet ? »

Cet extrait confirme que les compétences techniques (direction photo, éclairage, prise de son, montage) de certaines participantes sont reconnues, valorisées et mises de l'avant au cours de la réalisation du documentaire. Les séances de tournage et de montage sont aussi des occasions où elles peuvent transmettre certaines de leurs connaissances à leurs pairs et aux animatrices. Qui plus est, les actions accomplies par le groupe constituent un moyen de développer de nombreuses capacités individuelles et collectives : l'organisation, la délibération, la prise de décision, la réalisation d'un projet commun. Les compétences développées et mises en œuvre, de même que la fierté et le plaisir associés à la réalisation du documentaire, comptent pour beaucoup dans l'assiduité de l'engagement des participantes jusqu'à son aboutissement. Rétrospectivement, l'une d'entre elles résume en ces termes ce qu'elle a retiré de cette expérience participative, un « bel accomplissement » réalisé en équipe :

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. [...] Il faut penser à beaucoup, beaucoup de choses, et [tu obtiens] un projet concret final que tu peux partager avec n'importe qui. (Carla)

Le documentaire d'une durée de 25 minutes⁵ se compose d'extraits d'entrevues avec les huit femmes sélectionnées par le groupe. Les propos recueillis abordent une diversité de thèmes, comme le féminisme, la discrimination, les représentations médiatiques, la fierté et la solidarité féminine. Le 8 mars 2018, le documentaire est projeté devant plus d'une centaine de personnes, dans les locaux du Y des femmes de Montréal. Ce sont les participantes du programme qui ont organisé l'événement, avec l'aide des deux animatrices et l'appui de l'organisation. Le projet annuel entrepris quelques mois plus tôt se termine avec cette soirée où le public félicite chaleureusement l'entreprise réussie qu'a réalisée le groupe de jeunes féministes.

3. Une initiation à l'action collective selon une approche féministe de la citoyenneté

Force des filles, force du monde est un programme non mixte et féministe, ce qui teinte de manière particulière l'ambiance et l'orientation des activités qui s'y déroulent :

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 pouls à ce qu'on fait et à ce qu'on a envie de faire. (Julie)

Les activités du programme *Force des filles, force du monde* (ateliers, conférences, événements, projets de l'année) initient les jeunes participantes à l'organisation et aux luttes féministes collectives, c'est-à-dire un mouvement de revendication des droits des femmes et de promotion du changement social (voir Lister, 2003 ; Maillé, 2000). Pour les participantes, les activités et projets entrepris sont des occasions de s'informer et de s'initier à l'analyse féministe intersectionnelle, puis d'appliquer cette grille d'analyse aux problèmes sociaux. Non pas du point de vue de la théorie féministe universitaire, mais dans une démarche de sensibilisation aux multiples barrières sociales qui affectent la vie concrète des femmes : le genre, l'âge, l'ethnie, la langue, les capacités physiques, l'orientation sexuelle, la religion et le statut de citoyenneté (voir Hamrouni et Maillé, 2015). D'ailleurs, le

programme propose des activités qui abordent le sexisme, le racisme, l'histoire et les conditions de vie des peuples autochtones au Canada, le statut des personnes immigrantes, l'islamophobie, les problèmes de santé mentale, la situation de handicap et les luttes pour les droits de la communauté LGBTQ2+. Ce sont des sujets qui permettent d'approfondir la compréhension des problèmes sociaux et de marginalisation sociale d'un point de vue structurel plutôt que sous l'angle néolibéral de la responsabilité individuelle.

Le documentaire *Intersectionnelles* témoigne de la volonté des participantes de mettre en application et d'approfondir leur compréhension du concept d'intersectionnalité, produit de la théorie féministe désignant l'imbrication des rapports sociaux (Hamrouni et Maillé, 2015). Mais leur volonté d'apprendre et de rendre compte des multiples sources d'oppression des femmes se heurte parfois, lors du tournage des entrevues, aux vues surprenantes exprimées par les interviewées. Contrairement à leurs attentes, l'adhésion au féminisme est mitigée, parfois rejetée, et les discriminations sexuelles et raciales ne sont pas toujours abordées de front. De plus, les participantes se rendent compte que l'analyse féministe intersectionnelle, le cadre de référence implicite du groupe, n'est pas une grille d'analyse adoptée par l'ensemble des femmes interviewées.

Un travail crucial est alors réalisé par les animatrices. Elles profitent de ce malaise pour aider les participantes à cheminer dans cette situation concrète où les valeurs féministes dont le groupe se réclame sont mises en tension, notamment l'inclusion et la valorisation de la diversité des femmes. Ainsi, le tournage devient une occasion d'apprentissage pouvant être généralisée : en tant que jeunes féministes, quelle attitude doivent-elles adopter devant celles qui ne partagent pas leurs savoirs et leurs convictions féministes ? En rétrospective, une participante parle de la prise de conscience du groupe quant à la nécessité, cohérente avec leurs valeurs féministes, d'adopter une attitude respectueuse envers la diversité des opinions et des perspectives des femmes, y compris de celles qui se distancient du mouvement : « On se rend compte que finalement ce n'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. » (Carla) Dans la même veine, une animatrice raconte :

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]. 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 [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 de points de vue. (Donia)

L'extrait qui suit illustre un de ces moments d'apprentissage survenu après la réalisation d'une entrevue.

En attendant l'autobus après un tournage, les participantes discutent des entrevues réalisées jusqu'à présent. Il y a un peu de déception dans l'air, car certaines réponses aux questions qu'elles ont préparées ne correspondent pas à ce qu'elles avaient anticipé. Elles évoquent certains propos marquants qui relativisent l'importance de la solidarité féminine, une valeur très importante pour leur groupe. Donia, l'animatrice, offre une interprétation positive de leur expérience en expliquant le bienfait à retirer de leur confrontation avec des conceptions divergeant de leurs convictions. Elle maintient que leur groupe est un microcosme leur permettant de côtoyer des femmes pour lesquelles l'adhésion au féminisme est une évidence et qui ont déjà eu beaucoup d'occasions de réfléchir et d'en apprendre sur le mouvement. Shannon acquiesce : « C'est vrai qu'on se tient beaucoup avec des personnes qui pensent comme nous. » La discussion se poursuit. Plusieurs se disent étonnées qu'une des interviewées minimise la gravité des propos discriminatoires à son intention. L'animatrice explique que cet exemple illustre la subtilité du phénomène des « micro-agressions », qui passent souvent inaperçues.

L'apprentissage de la pluralité des rapports au féminisme s'effectue aussi parfois à l'intérieur du groupe, où il n'est pas rare que certains sujets suscitent des divergences d'opinions. La construction de liens d'amitié au fil du temps aura aussi uni les participantes, créant chez elles une disposition à concilier leur propension à s'enflammer sur des questions qui les passionnent avec un souci de préserver aussi des liens harmonieux entre elles.

Ce cas montre assez bien que pour l'apprentissage démocratique, le processus est plus instructif que le produit final (même si ce dernier est important également). *Force des filles, force du monde* soutient les

participantes dans la construction de leur identité féministe et dans l'acquisition de connaissances et de compétences pouvant être appliquées dans des situations concrètes, comme l'organisation, la capacité d'écoute, la délibération, l'analyse féministe et l'action coordonnée. Malgré la place que la maîtrise de la technique occupe dans un projet de documentaire, c'est l'ensemble de la démarche suivie durant plusieurs mois qui laissera aux participantes des acquis significatifs relatifs au développement d'attitudes (démocratiques), de connaissances, et de compétences en analyse critique, incluant l'autoréflexivité. Comme le souligne Iris Marion Young (2002), l'exercice d'une citoyenneté démocratique exige une capacité d'écoute, de communication de ses idées, d'ouverture à l'autre, de respect et de compromis.

À l'évidence, le type de citoyenneté principalement mis de l'avant par *Force des filles, force du monde* correspond à la citoyenneté orientée vers la justice sociale dans le modèle proposé par Joel Westheimer (2015). Plus spécifiquement, le programme mobilise une conception féministe de la citoyenneté qui place au cœur de l'action militante une analyse structurelle des inégalités et des oppressions vécues par les femmes (Young, 2000). Cette perspective structurelle a été adoptée par les participantes, qui l'ont concrètement appliquée dans la conception d'un documentaire visant à créer une représentation médiatique positive des femmes issues des minorités ethniques, culturelles et religieuses de la ville de Montréal. Le titre même du documentaire illustre leur volonté d'appliquer une grille d'analyse féministe intersectionnelle à leur projet. C'est en appliquant les connaissances acquises au sein du programme que le projet a été conceptualisé et qu'une décision s'est arrêtée sur un certain nombre de choix éditoriaux : l'entrevue, pour faire entendre des voix minorisées ; une sélection de figurantes devant incarner les concepts de diversité et d'inclusion ; la volonté, aussi, de créer des représentations médiatiques s'écartant des discours et des stéréotypes dominants ; enfin, un canevas d'entrevue visant à mettre en lumière les expériences vécues de la discrimination et les rapports sociaux à leur origine.

En se concentrant sur le féminisme comme moyen de lutte collective, l'approche pédagogique adoptée dans le programme *Force des filles, force du monde* s'éloigne d'une approche néolibérale assez courante dans plusieurs programmes sociaux et communautaires visant les filles et les jeunes femmes en Amérique du Nord et dans les pays industrialisés (Harris, 2003). Nombreux sont les programmes qui, prônant l'individualisme, mettent l'accent sur la responsabilité

individuelle plutôt que d'initier à l'analyse critique des inégalités sociales, à l'engagement dans les mouvements contestataires ou dans la défense des droits (Westheimer, 2015). Ainsi, le programme *Force des filles, force du monde* offre un espace unique de socialisation et de militantisme permettant de s'initier au féminisme et de construire une identité féministe affirmative qui renforce positivement l'estime personnelle et le sentiment d'appartenance à une communauté et à un mouvement social.

4. Un rapport de confiance entre jeunes et adultes grâce à la réciprocité et à la collaboration

La réciprocité et la collaboration sont deux ingrédients ayant affecté positivement la qualité de la relation que les animatrices ont réussi à construire avec les jeunes participantes ; il s'agit d'un apport déterminant à la capacité de rétention au sein de l'organisation. L'une d'elles explique la conception de leur rôle et l'approche qu'elles ont mise de l'avant :

On n'est pas des enseignantes qui [donnent] 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 jeunes se sentent à l'aise de s'exprimer. On essaie aussi de s'exprimer [comme elles] et de les questionner plutôt que de donner des réponses. (Julie)

Ces propos reflètent plusieurs aspects des pratiques d'animation et d'intervention dans les organismes communautaires documentées par la recherche comme étant favorables à l'établissement de relations horizontales entre les adultes et les jeunes (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014 ; Zeldin et coll., 2014). Ce rapport de collaboration, plutôt que de supervision ou d'autorité, permet aux animatrices de créer un lien de confiance et de réciprocité qui nourrit l'intérêt et la motivation des participantes. Non seulement les animatrices procurent-elles des encouragements constants au groupe, de même qu'un soutien individualisé à la participation de chacune, mais encore leurs pratiques d'animation visent à créer un cadre d'interactions et d'activités

répondant aux besoins du groupe et donnant à chacune le sentiment d'avoir sa place dans celui-ci.

Les animatrices sont particulièrement soucieuses d'orienter leur intervention de manière à apporter un soutien adéquat au développement du leadership des jeunes, manifestant fréquemment au cours des rencontres leur intention d'encourager plutôt que de dominer le processus créatif. Tout au long de la réalisation du documentaire, elles mobilisent activement plusieurs outils et stratégies pour assurer la participation et l'inclusion des participantes, avec le souci que chaque voix puisse se faire entendre et que chaque décision résulte d'un consensus de groupe. Une des animatrices affirme : « Je pense que ça les responsabilise, que ça motive aussi de sentir que vraiment, on se parle d'égales à égales et toutes les idées sont les bienvenues, il n'y a pas une idée qui est meilleure qu'une autre, on va toutes les entendre au même niveau. » (Julie) Plusieurs participantes reconnaissent cette approche en entretien : « Je sens que mon opinion a une place là » (Gal), « Si je levais la main pour dire un truc [avec lequel] j'étais pas d'accord, bien elle allait m'écouter » (Éléonore), « Ça s'est pas mal toujours fait [...] pour essayer d'inclure le plus de personnes possible » (Mia).

Les animatrices se donnent ainsi un rôle de facilitatrices plutôt que de superviseuses. Dans le bilan personnel qu'elle fait de son expérience, une participante en rend compte : « Elles nous imposaient rien [...] elles nous outillaient et elles étaient là pour nous guider, pour nous apprendre un peu comment faire les choses et pour nous supporter [...] ça a créé une relation plus [d']égales à égales. » (Isabelle) Leurs pratiques d'animation s'inscrivent dans le registre informel des relations interpersonnelles, ce qui contribue à l'établissement de liens socioaffectifs significatifs entre elles et les membres du groupe. Elles diront d'ailleurs en entretien avoir développé des liens d'amitié durables avec certaines d'entre elles (et vice versa). Subséquemment, il est aussi manifeste dans les observations et les entretiens qu'aux yeux de nombreuses participantes, Donia et Julie sont elles aussi des « *strong girls* », des membres à part entière de leur groupe de jeunes féministes.

Les animatrices assurent également l'inclusion des participantes dans les décisions sur la mise en œuvre du programme, et non seulement de ses projets. Rappelons que la poursuite des activités de *Force des filles, force du monde* pour une année supplémentaire, malgré la fin du financement externe, se fait à la demande des participantes. Une

animatrice raconte : « On n'avait plus d'argent, mais les filles voulaient vraiment continuer le groupe. » (Donia) Elle a donc insisté auprès de l'organisme pour qu'il alloue des fonds internes afin de maintenir le programme. Fructueuse, la stratégie confirme une autre pratique gagnante documentée par la recherche, à savoir l'engagement des organismes communautaires dans l'affectation des ressources financières, humaines et matérielles vouées aux programmes et aux structures d'accueil visant les jeunes (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014).

En mai 2018, les animatrices invitent encore une fois le groupe à faire le bilan du projet annuel et à se projeter dans le futur : qu'ont-elles retiré de leur expérience ? Qu'ont-elles appris ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? Le groupe souhaite-t-il demeurer actif ? Un aperçu de cette discussion dans l'extrait qui suit illustre l'approche basée sur la réciprocité et la collaboration mise en place par les animatrices, qui a joué un rôle important dans leur capacité d'établir une relation de confiance entre elles et le groupe.

« Tout ce que le projet nous a apporté, on veut le transmettre à la prochaine génération », dit Sasha, rebondissant sur l'idée de Carla de créer un nouveau groupe féministe pour faire du mentorat auprès d'adolescentes. Deux mois après la projection du documentaire, le groupe fait son bilan, installé à une grande table à pique-nique dans une aire verte voisine du Y des femmes de Montréal. Les animatrices, Donia et Julie, ont demandé aux huit participantes présentes de partager leurs réflexions et leurs suggestions quant à l'avenir du programme. Sasha parle de transmettre les connaissances qu'elles ont développées, d'élargir leur cercle. Carla appuie, affirmant vouloir « partager ce bagage » qu'elles ont acquis grâce au programme. Donia dit avoir pris en note leurs suggestions. Kiana ajoute qu'il faut aussi promouvoir le leadership des filles, tandis que Sasha propose la création d'un groupe de « mini-strong girls » destiné aux plus jeunes. Donia demande alors aux participantes ce qu'elles pensent de l'idée d'inclure de nouvelles filles de leur âge dans le groupe, puisque quelques jeunes femmes ont manifesté un intérêt après la projection publique du documentaire. Carla suggère qu'une activité d'initiation ou « un sommet Strong Girls » se prêterait bien à l'exploration de cette idée. La discussion se poursuit, les participantes interviennent spontanément, réagissent, ajoutent de nouvelles idées. Gal aimerait assister à des ateliers pratiques, du genre « comment gérer un budget », pour que les participantes puissent éventuellement prendre en charge plus de responsabilités dans le programme Force des filles, force du monde. Donia valide l'intérêt

de la suggestion, puis reprend l'idée d'une participante d'organiser une activité dans un chalet, précisant du même coup que l'organisme n'a toujours pas reçu de réponse à ses demandes de financement auprès de bailleurs de fonds externes. Sasha demande aux animatrices si elles ont des idées pour la suite. Julie réitère que « l'idée du chalet, ça sort de vous » et que c'est donc une piste intéressante à explorer.

Finalement, il n'y a pas que la conception de la citoyenneté qui est féministe dans le programme *Force des filles, force du monde* ; la relation entre jeunes et adultes mise en place par les animatrices, à laquelle les jeunes participantes acceptent de collaborer, s'inscrit tacitement dans une philosophie féministe de la pédagogie (voir Amboulé-Abath et coll., 2018 ; Manicom, 1992). En effet, la traditionnelle hiérarchisation entre adultes et jeunes, entre pédagogues et apprenantes, y est aplanie. Les relations et la circulation des savoirs tendent à l'horizontalité et à la réciprocité. Durant la préparation et la réalisation du documentaire, les animatrices constatent qu'elles possèdent une moins grande expertise technique que certaines participantes ; elles se fient donc sur elles pour diriger le processus de tournage et le montage. Cette réciprocité relationnelle est également typique des approches féministes mises en œuvre dans d'autres organisations communautaires et dans certains programmes dédiés aux jeunes où les animateurs et animatrices endossent le rôle de guides ou de facilitateurs et de facilitatrices (voir Blum-Ross, 2015).

5. Une expérience d'apprentissage collective authentique ancrée dans le monde concret

Le programme *Force des filles, force du monde* donne accès à une expérience d'engagement collectif authentique qui permet de réaliser un ensemble d'apprentissages au moyen de tâches concrètes. Après la conclusion du projet de documentaire, Isabelle témoigne de ce qu'elle en a retiré :

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 sa part, Gal souligne l'enseignement à la participation démocratique qui se fait grâce aux activités du programme :

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.

En cours de route, les participantes auront fait la rencontre d'une diversité de femmes « inspirantes » actives en politique municipale, en psychoéducation, en génie chimique, en travail social ou en arts. Plusieurs sont des pionnières dans des secteurs traditionnellement masculins : la première femme noire diplômée de l'École nationale de l'humour, la première femme asiatique engagée au Service de police de la Ville de Montréal, la première présidente du conseil municipal de Montréal, et la première femme juive hassidique élue en politique au Québec. Comme plusieurs de ses pairs, Gal souligne l'impact positif de telles rencontres : « Je pense que de rencontrer des femmes inspirantes, ça nous permet de voir comment 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. »

Pour plusieurs participantes, la centralité du féminisme dans le programme est une caractéristique importante qui leur a apporté des enseignements aussi précieux qu'uniques. Éléonore, par exemple, remarque qu'« à l'école on n'en parle pas beaucoup ou pas du tout » et, de ce fait, Carla constate 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 ». D'autres rapportent avoir révisé leurs conceptions antérieures grâce à leur implication dans le programme, dont Kiana qui dit qu'avant sa participation à *Force des filles, force du monde*, elle n'aimait pas le

mot féminisme, car elle croyait « que s'il y avait le mot "femme" dedans, ça voulait dire que les femmes voulaient dominer les hommes ». Les nombreuses occasions de se réunir avec d'autres féministes offertes par le programme sont aussi évoquées par plusieurs participantes en entretien. Mia souligne la retombée positive de ces échanges dans le contexte de la nature entièrement volontaire de leur engagement dans les activités : « Le fait que le projet ce soit sur [une] base volontaire, dans le sens que tout le monde qui se présentait avait envie de s'impliquer, [...] avait envie de jaser de féminisme et de faire des projets, [...] ça crée une ambiance très, très positive et agréable. »

Force des filles, force du monde a donc permis aux participantes de transformer ou d'approfondir leur rapport au féminisme. L'identité féministe qu'elles ont développée et affirmée est positive et ancrée dans une conception intersectionnelle d'un mouvement collectif de défense des droits des femmes et de promotion de l'égalité. Plusieurs participantes ont souligné que le programme leur avait permis d'acquérir des connaissances sur l'histoire et les fondements du féminisme et d'apprendre à vivre leur féminisme au quotidien. C'est d'ailleurs la chose la plus importante qu'Éléonore dit avoir retirée du programme : « C'est de me considérer féministe. Je pense que c'est vraiment ça, ça fait partie de ma vie tous les jours. »

Les compétences et les habiletés qu'ont développées les participantes touchent à leur citoyenneté vécue, c'est-à-dire aux aspects quotidiens du monde vécu dans une société démocratique (Kallio et coll., 2020). C'est une citoyenneté féministe, à savoir une forme de pratique de l'engagement qui se répercute dans les manières d'agir et d'interagir, de penser, de ressentir et d'exercer leur autonomie. Les effets de cet apprentissage débordent les activités menées au sein du groupe *Force des filles, force du monde*. Plusieurs rapportent être plus à l'aise qu'auparavant pour exprimer leurs opinions et s'affirmer dans des discussions, et pour se préoccuper de sensibiliser des personnes, au-delà de leur cercle restreint, à des questions et à des enjeux relatifs à l'égalité et aux droits des femmes. Ainsi, d'après Mia, il est important « 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 ». Dans le même ordre d'idées, Gal souligne qu'encore aujourd'hui « l'idée du féminisme, c'est pas tout le monde qui est d'accord avec ça », et elle se réjouit d'avoir développé des habiletés et des connaissances qui lui permettent de « faire valoir l'opinion d'une partie de la société qui [est]

en minorité » en défendant son point de vue féministe dans des situations où celui-ci n'est pas endossé par ses interlocuteurs et interlocutrices.

Conclusion

Force des filles, force du monde fait la promotion du changement social en initiant de jeunes participantes volontaires à l'action féministe. Son rôle dans l'éducation à la citoyenneté se veut complémentaire à l'École en comblant certaines lacunes, comme la relative absence de contenus relatifs à la citoyenneté des femmes et à l'histoire du féminisme, mais aussi, le peu d'incitation à l'engagement au sein des mouvements sociaux et dans des actions contestataires (voir Brunet, 2017 ; Kennelly et Llewellyn, 2011). Ce programme met aussi l'accent sur le développement de la pensée critique sous l'angle de l'analyse des rapports sociaux, précisément le genre, qui est imbriqué à d'autres facteurs de différenciation sociale. Les participantes y développent des connaissances sur le féminisme et apprennent à maîtriser l'application de concepts (dont l'intersectionnalité) qui procurent une grille d'analyse féministe permettant de discerner les inégalités auxquelles les femmes sont confrontées. Ainsi, les participantes apprennent dans ce milieu communautaire des enseignements que l'École hésite à transmettre : le fait que les inégalités sociales ont des causes structurelles et que les mouvements sociaux sont des acteurs collectifs essentiels à la transformation sociale. Mais pour cela, il faut que des individus se réunissent et coordonnent leur action de manière organisée et cohérente, en fonction d'objectifs concrets découlant de valeurs particulières (l'égalité et la justice, par exemple). C'est à cette praxis démocratique de la société civile qu'on a initié les participantes à *Force des filles, force du monde*.

Références

- 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. <https://doi.org/10.7202/1050652ar>
- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>

- 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. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1058280>
- Brunet, M.-H. (2017). 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. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Hamrouni, N., et Maillé, C. (dir.) (2015). *Le sujet du féminisme est-il blanc ? Femmes racisées et recherche féministe*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Harris, A. (2003). *Future girl: Young women in the twenty-first century*. New York : Routledge.
- Kallio, K. P., Wood, B. E., et Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kennelly, J., et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6 7), 897-914. <https://doi.org/10.1080/13621025.2011.600103>
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives* (2^e éd.). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Maillé, C. (2000). Féminisme et mouvement des femmes au Québec : un bilan complexe. *Globe*, 3(2), 87-105. <https://doi.org/10.7202/1000583ar>
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- Théwissen-LeBlanc, S. (2020). *L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/40724>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York : Teachers College Press.
- Y DES FEMMES DE MONTRÉAL (s. d. a). *Force des filles : force du monde*. <https://www.ydesfemmesmtl.org/services-jeunesse/programmes/force-des-filles-force-du-monde/>
- Y DES FEMMES DE MONTRÉAL (s. d. b). *Mission, valeurs & vision*. <https://www.ydesfemmesmtl.org/propos-de-nous/mission-valeurs-vision/>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford : Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9676-9>

Notes

1. Tous les prénoms sont des pseudonymes.
2. <https://www.ydesfemmesmtl.org/>
3. Désignée par le terme anglais *open mic*, cette activité communautaire permet à toute personne de faire une intervention orale spontanée au microphone.
4. Le nom officiel du programme est peu utilisé dans le cadre de ses activités ; les participantes et les animatrices préfèrent le nom anglais *Strong Girls*, *Strong World*, abrégé à *Strong Girls* (traduction : filles fortes).
5. On peut visionner le film sur YouTube : https://youtu.be/ffI_41COKTI

CHAPITRE 6

Entre *care* et justice : le Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau

Stéphanie Gaudet et François Marchand

Sommaire

Ce chapitre présente le Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG). À la recommandation du personnel soignant, des jeunes de 10 à 15 ans sont encouragés à participer à ce Comité pour connaître leurs droits et apprendre à faire entendre leur voix. Ils préparent la marche annuelle qui commémore l'adoption de la *Convention relative aux droits de l'enfant* parmi une série d'activités encadrées par une avocate et une intervenante sociale. L'analyse montre que l'expérience vécue au sein du Comité des droits permet non seulement aux enfants d'en apprendre sur la Convention et son application dans leur vie quotidienne, mais aussi, d'avoir une expérience positive au sein d'un collectif et d'agir comme des acteurs de changement. Ce programme constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur le changement social.

Nous sommes le 19 novembre 2019 à la veille de la marche annuelle organisée par le Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Cette marche est organisée en l'honneur de la Journée mondiale de l'enfance¹. L'équipe met la touche finale aux derniers préparatifs.

Des enfants s'affairent à la vaisselle et au nettoyage pendant que Josée, la coanimatrice et avocate du Comité, coordonne l'organisation de la soirée et divise le groupe en trois. Dans un coin, le premier groupe d'enfants peinture de grands cartons en forme d'ailes pour illustrer le thème de la marche : « Les droits, ça donne des ailes. » Le second groupe travaille à concevoir slogans et pancartes, alors que le troisième est constitué des enfants qui prendront la parole devant les participants et participantes. L'ambiance est fébrile. Je circule d'un groupe à l'autre. Je vais donner un coup de main pour la conception des pancartes. Certaines sont déjà presque complétées. On peut y lire : « On a le droit de s'amuser, de vivre et de manger » ; « Le droit d'avoir des vêtements selon les saisons » ; ainsi que « J'ai le droit d'avoir un toit ! » Le déroulement de l'activité est très efficace, malgré l'ambiance un peu chaotique. Josée se dirige vers le groupe des jeunes qui prendront la parole devant le public lors de la marche. Elle leur demande ce qu'ils et elles souhaitent dire. Elle pose des questions, lance des idées et prend des notes. Elle rédige par moments et lit aux enfants le fruit de leurs remue-méninges. Pour certaines et certains, il s'agit d'une première prise de parole devant public.

Le Comité des droits de l'enfant est un espace voué à la valorisation de la parole d'enfants qui reçoivent des services au Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG). Nous avons observé cette initiative, car le Comité représente un tiers-lieu d'éducation à la citoyenneté démocratique des enfants, c'est-à-dire un espace hors du milieu scolaire et familial où les jeunes peuvent échanger et en apprendre sur la citoyenneté démocratique. Le type d'apprentissage est non formel, c'est-à-dire hors d'un curriculum, sans objectif pédagogique précis à évaluer, mais dirigé par une organisation. Une des particularités de cette expérience éducative est de prendre soin des jeunes en développant leur pouvoir d'agir grâce à l'apprentissage de leurs droits.

Le Comité concilie plusieurs représentations de la citoyenneté démocratique (Sant, 2019) : une citoyenneté libérale par l'importance accordée aux droits individuels ; une citoyenneté participative et critique tournée vers la justice sociale par son approche communautaire (Westheimer et Kahne, 2004) ; ainsi qu'une citoyenneté fondée sur l'éthique féministe du *care* par son approche thérapeutique (Tronto, [1993] 2009). Le CPSG utilise la *Convention relative aux droits de l'enfant*² dans ses interventions médicales et psychosociales, ce qui constitue une approche originale dans l'univers des organisations et des services offerts à la jeunesse. Les adultes qui facilitent ses activités doivent trouver un précieux équilibre entre l'éthique et les pratiques

du *care* et l'éducation à la citoyenneté à travers le prisme de la Convention. Le soutien émotionnel aux enfants en situation de vulnérabilité est priorisé, mais cela n'empêche pas les animatrices de les considérer comme des citoyens à part entière dans les processus de prise de décision du Comité.

1. Le Comité des droits de l'enfant

Fondé en 2009, le CPSG est né de la collaboration du Dr Gilles Julien et des Centres jeunesse de l'Outaouais afin d'offrir des services mieux adaptés aux enfants les plus vulnérables de la communauté du Vieux-Gatineau. Une seconde succursale fut implantée dans le secteur de Hull en 2015. Leur mission est d'accueillir les enfants malades, exclus ou abandonnés afin de les accompagner dans une démarche de rétablissement de leur santé et de renforcement de leur pouvoir d'agir. Au moment de l'observation, le CPSG était composé d'une quinzaine de professionnelles de la santé et des services sociaux (médecins, travailleuses sociales, psychoéducatrices et éducatrices spécialisées).

Le CPSG fait partie d'un réseau de plus d'une quarantaine d'organisations québécoises intervenant auprès des enfants et de leur famille selon l'approche de la pédiatrie sociale en communauté. Il s'agit d'une « approche globale, holistique et multidisciplinaire de prestation de soins aux enfants qui tend à considérer leur santé dans le contexte plus large de leur environnement social, scolaire et familial, en intégrant les dimensions physiques, mentales et sociales de leur santé et de leur développement » (Spencer et coll., 2005, p. 106, traduction libre).

Le Comité des droits, proposé par le CPSG depuis sa fondation, offre aux enfants un espace où ils et elles peuvent s'exprimer et s'initier à la défense et à la promotion de leurs droits dans un environnement émotionnellement sécuritaire. Le Comité se réunit près d'une dizaine de fois dans l'année pour conscientiser les enfants à leurs droits et pour préparer une marche annuelle en l'honneur de la Journée mondiale de l'enfance. Les rencontres, d'une durée d'environ deux heures, se tiennent dans les locaux du CPSG. Elles débutent généralement à l'hiver pour culminer à la marche annuelle du 20 novembre.

Lors des observations, qui se sont déroulées sur une période d'une année, nous avons observé une dizaine de jeunes dont les âges variaient entre 10 et 15 ans. À la plupart des rencontres, un groupe

de 5 ou 6 jeunes de 10 à 13 ans constituaient les principaux membres. À l'occasion, les participantes plus anciennes venaient faire leur tour, car elles étaient très attachées au groupe. Grâce au Comité, les enfants participent à des événements qui leur permettent de mieux comprendre l'univers de la justice, comme : la visite d'un tribunal, des consultations publiques, la réalisation de projets comme le *Parcours des droits de l'enfant*. Ce dernier consistait à développer un parcours où des plaques installées autour du centre présentaient les sept principes qui résument la Convention relative aux droits de l'enfant. Leur rôle consiste à assister aux rencontres et aux activités ainsi que de collaborer à leur orientation, mais aussi de prendre part aux décisions concernant la programmation des activités.

Le Comité des droits est animé bénévolement par Josée, une avocate, dans le cadre du volet Alliance Droit Médecine Sociale du CPSG, qui vise à « facilite[r] l'accès [des enfants et de leur famille] à la justice et [à] assure[r] la bonification des services en pédiatrie sociale en communauté » (Angba et coll., 2016). En plus d'animer le Comité, elle facilite les liens des enfants et de leur famille avec le système juridique. Elle joue aussi un rôle essentiel pour créer un environnement stimulant favorable aux apprentissages. L'accompagne une intervenante du CPSG qui joue un rôle de coanimatrice en assurant un soutien psychosocial aux enfants afin qu'ils et elles se développent dans un climat sécuritaire propice à la vie de groupe.

La plupart des enfants participant au Comité des droits ont été invités à le faire par l'équipe soignante, constituée de la directrice clinique, des membres du personnel et des animatrices du Comité. Les trois principaux critères de sélection qui permettent à l'équipe soignante de déterminer les enfants auxquels l'activité sera suggérée sont : leur capacité à intégrer un groupe, la difficulté qu'ils et elles peuvent éprouver à faire entendre leur voix, et leur motivation à participer au Comité.

Les premiers contacts de l'équipe de recherche avec le Comité des droits remontent à l'automne 2018. L'observation participante de ce terrain a consisté à remplir un journal de bord durant les réunions et à donner un coup de main durant les activités. François Marchand a fait les observations dans le cadre de son projet de thèse de doctorat et ce chercheur a adopté la position de l'« adulte minimal », soit assumer le rôle d'adulte tout en intervenant le moins possible dans les interactions enfantines (Gaudet et coll., 2020). Jusqu'à la suspension des travaux du Comité en raison de la pandémie de la COVID-19 à

L'hiver 2020, une dizaine de notes d'observation ont été produites en fonction des activités observées.

2. Les pratiques d'éducation qui allient une citoyenneté de droit et une citoyenneté du *care*

Parce que le Comité s'appuie sur la compréhension des droits individuels, il s'inscrit dans une perspective de la citoyenneté libérale, mais il ne s'y restreint pas. En effet, le CPSG et les activités du Comité des droits de l'enfant se situent dans la tradition de l'action communautaire québécoise développée dans la deuxième moitié du 20^e siècle au sein des milieux urbains ouvriers et dans les mouvements féministes (Lamoureux et coll., 2002). Celle-ci se caractérise par l'importance accordée à l'éducation populaire, à la solidarité, à la démocratie, à la défense des droits sociaux et à l'action collective pour apporter des solutions aux problèmes sociaux. Parce qu'elles s'inscrivent dans le mouvement communautaire, les pratiques du CPSG promeuvent également une citoyenneté critique, car elles développent une prise de conscience collective des problèmes structureaux afin de développer une société plus juste.

2.1. Éduquer à une citoyenneté libérale

Les démocraties libérales occidentales reposent sur le principe d'égalité des droits individuels (Sant, 2019). Les rencontres régulières du Comité des droits représentent des espaces d'apprentissage non formel où les enfants se familiarisent avec les principes et les articles de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, et se les approprient. Les activités proposées leur permettent de mieux saisir leur réalité au prisme de la Convention et de découvrir les droits sociaux inhérents à notre société. Il s'agit également d'une occasion de comprendre ce qu'ils et elles peuvent attendre de la part de leur famille, de leur école, de leur communauté et de la société adulte plus largement. Dans la note ethnographique ci-dessous, nous constatons que les enfants sont invités à réfléchir aux différences entre des besoins, des droits et des désirs afin de se conscientiser avec le langage des droits et de la justice.

À la demande de la coanimatrice avocate, les enfants se regroupent en équipes de deux. Chaque équipe reçoit une vingtaine de vignettes. Sur chacune apparaît un pictogramme qui illustre, par exemple, une maison, un

vélo, un verre d'eau, un lecteur de musique. Les enfants ont une dizaine de minutes pour classer chacune des vignettes de manière à l'associer à un « droit », un « désir » ou un « besoin ». Le climat devient moins effervescent et les enfants sont plus concentrés. Les adultes se joignent spontanément à des équipes, échangent avec les enfants et leur posent des questions. Une fois l'exercice de classement terminé, les enfants reviennent en réunion plénière. La présentation de chacun des pictogrammes entraîne des échanges, et même parfois des débats, sur la nature de l'objet ou de la situation illustrée et son rapport avec les droits de l'enfant. Le climat est dénué de compétition. Les coanimatrices n'insistent pas sur les bonnes ou mauvaises réponses, mais plutôt sur les propos des enfants afin de les amener à réfléchir.

La Convention sert ainsi d'outil lexical afin d'aider les enfants à sortir de la terminologie individualisante et stigmatisante des diagnostics (trouble déficitaire de l'attention, problèmes de comportement, etc.) et du langage technique des centres jeunesse et des services sociaux dont ils et elles font souvent l'objet. Ce processus leur permet d'échapper à un discours biomédical parfois stigmatisant pour développer une perspective positive de leur citoyenneté. Ce nouveau champ lexical leur permet également de réfléchir à leur situation de manière constructive et de légitimer certains besoins fondamentaux qui sont aussi des droits, comme celui d'être protégé de la violence, d'être éduqué, d'avoir une famille, de jouer ou de participer.

Le rôle de la coanimatrice et avocate repose notamment sur la mise en contexte et l'explication du lexique entourant les droits et leurs importances pour les citoyens. Par exemple, au cours d'un atelier, Josée a demandé au groupe : « Pourquoi est-il important de connaître nos droits ? » Spontanément, une enfant a répondu : « Pour que l'on sache lorsqu'ils sont brimés. » Josée a saisi l'occasion pour expliquer au groupe ce que « brimer » signifie. Elle a posé quelques autres questions et est revenue sur les réponses des enfants en insistant sur l'idée d'apprendre à utiliser ses droits pour se défendre.

2.2. Soutenir et développer une citoyenneté participative et critique

L'identification des droits de la Convention et les discussions qui en découlent permettent aux enfants d'amorcer une réflexion sur leur expérience partagée avec d'autres jeunes et sur les injustices sociales qui structurent leur vécu et dépassent leur responsabilité individuelle. Les activités proposées par le Comité conscientisent les jeunes sur la

nature sociale et partagée de leurs expériences et les sensibilisent à leur pouvoir d'agir. Elles et ils sont invités à participer, à proposer des idées et à agir au sein de leur communauté locale afin de promouvoir leur citoyenneté active.

Depuis la création du Comité des droits de l'enfant en 2009, deux projets phares ont structuré les activités du groupe : la mise en œuvre du *Parcours des droits de l'enfant* et la marche annuelle pour ces droits. Au moment de notre entrée sur le terrain, le *Parcours des droits* se terminait. Ce projet échelonné sur plusieurs années avait pour but d'illustrer les sept principes de la *Convention relative aux droits de l'enfant* en fabriquant des plaques qui seront installées devant l'immeuble du CPSG. En cohérence avec la philosophie participative et collective du Centre, le projet a été élaboré avec sept organismes partenaires de la communauté qu'on a sélectionnés en fonction de leur capacité et de leur volonté d'actualiser un des principes de la Convention dans la communauté. La démarche collaborative du *Parcours des droits* a été principalement prise en charge par les animatrices du Comité et les enfants y avaient une responsabilité partagée avec les animatrices en regard du contenu des plaques. L'activité du *Parcours des droits* a permis de coconstruire un processus de conscientisation collectif à l'égard de la Convention, mais aussi de partager des connaissances sur celle-ci. Cette initiative illustre des pratiques éducatives qui soutiennent une citoyenneté participative, car elles impliquent les jeunes dans des prises de décision et dans des actions concrètes au sein de leur collectivité.

La deuxième activité structurante du Comité des droits est l'organisation de la marche annuelle du 20 novembre en l'honneur de la Journée mondiale de l'enfance, qui clôt une année de rencontres préparatoires. Lors de cette journée, les enfants vivent une expérience de mobilisation citoyenne afin de sensibiliser la population aux droits de l'enfant. La plupart d'entre eux participent pour la première fois de leur vie à une manifestation en compagnie d'adultes et d'autres enfants du CPSG, mais aussi d'autres enfants des écoles du quartier. La présence de personnes élues, de médias et de membres de la direction du CPSG légitime leurs démarches citoyennes et, par conséquent, agit comme une reconnaissance sociale de leur citoyenneté et de leur pouvoir d'agir. Dans la vignette ci-dessous, nous décrivons l'ambiance festive et mobilisatrice de la marche annuelle.

Le 20 novembre 2019, près de 200 enfants provenant de plusieurs écoles de la région de l'Outaouais se rassemblent au parc Fontaine à Gatineau

dans le cadre de la Journée internationale des droits de l'enfant. Ils et elles sont accompagnés du personnel enseignant et de personnes en intervention du milieu scolaire et communautaire, de quelques parents, du maire, de conseillers municipaux et de personnes qui représentent des députés provinciaux et fédéraux. Tous et toutes marchent, des pancartes à la main, sur lesquelles on peut lire des slogans comme : « J'ai le droit d'avoir du respect, de jouer et d'être en santé », « Liberté de choix ! », « On a le droit de s'exprimer » et « Nous sommes le futur ». L'ambiance est festive. La marche, d'environ deux kilomètres, se termine à la Maison du citoyen, où un buffet et de l'animation attendent les enfants qui, une fois arrivés, s'installent autour de la dizaine de grandes tables disposées un peu partout dans la salle. Une scène a été aménagée, sur laquelle défilent durant une douzaine de minutes : l'avocate chargée d'animer le groupe, quatre enfants membres du Comité, des dignitaires (maire, conseillers et conseillères municipales) et la responsable clinique du CPSG. Ils et elles parlent tous en faveur d'une plus grande reconnaissance et de l'actualisation des droits de l'enfant. On invite ensuite les enfants à participer à des ateliers ludiques animés par un magicien. Les membres du Comité en profitent pour dévoiler un ouvrage artistique sur le thème « Les droits de l'enfant, ça donne des ailes », qui consiste en une énorme paire d'ailes multicolores suspendues, bien en vue dans la salle.

Les activités de la marche et du *Parcours des droits de l'enfant* vont bien au-delà du développement d'une citoyenneté libérale, elles soutiennent également l'éducation à la citoyenneté critique axée sur la justice sociale. En effet, l'objectif n'est pas uniquement de défendre des droits individuels, mais bien de se mobiliser et de se conscientiser collectivement à propos d'une vision politique d'une société plus juste et inclusive qui permettrait aux enfants, mais aussi à leur famille, d'avoir des ressources pour mieux vivre et participer activement à la société. L'organisation de la marche, qui poursuit la tradition du mouvement communautaire québécois, représente une pratique éducative qui vise à développer collectivement une vision plus juste de la société et qui s'inscrit ainsi dans le modèle d'une citoyenneté critique de Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004).

2.3. Valoriser une citoyenneté féministe du care

Les théories féministes du *care* se sont développées dans les années 1980 en opposition aux théories morales libérales qui conçoivent la société sur la base d'une justice universelle et suivant la conception d'un être humain indépendant et rationnel (Gilligan, [1982] 1986 ; Tronto,

[1993] 2009). Carol Gilligan et Joan Tronto mettent plutôt de l'avant une conception de la société fondée sur le soin et considèrent l'être humain comme interdépendant. Elles mettent ainsi l'accent sur l'importance du contexte, des émotions et de la sensibilité et défendent une conception de la justice qui tient compte des particularités. Ces conceptions de l'être humain influencent nécessairement les représentations de la citoyenneté démocratique qui y sont rattachées, celle de la citoyenneté libérale et celle de la citoyenneté fondée sur le *care*. Il est désormais reconnu parmi les théoriciennes du *care* que les deux types de citoyenneté doivent être conjugués (Pulcini, 2013) et nous observons que le Comité des droits de l'enfant, loin des débats théoriques, met déjà en œuvre cette conciliation d'une conception de la citoyenneté fondée autant sur la justice que sur le *care*.

Il suffit d'observer l'importance qu'accorde le CPSG à l'accueil, à l'atmosphère et aux liens pour constater sa belle mise en œuvre d'un contexte qui valorise le souci des jeunes. En effet, le local du CPSG tend à recréer un milieu de vie chaleureux : nous entrons dans un portique qui s'ouvre sur une salle de séjour et une cuisine à aire ouverte. Les couleurs sont vives, il y a des jeux, de l'animation, de la vie ! Les salles de soins et de services spécialisés sont accessibles par un couloir peu visible au fond de la salle de séjour. Nous n'avons pas l'impression d'entrer dans une clinique. On y observe les interactions typiques d'une maison familiale : un espace social où les adultes prêtent attention aux jeunes tout en pratiquant des tâches de soins de la vie quotidienne comme nettoyer la cuisine, préparer à manger, passer le balai ou faire des queues de cheval aux enfants tout en leur parlant. Les interventions d'aide s'inscrivent dans le contexte des activités et ne sont pas nécessairement structurées. On cultive un espace pour la vie sociale qui s'exprime sous diverses formes, comme en témoigne la prochaine vignette.

Lors de l'activité qui consiste à illustrer un des principes de la Convention, les enfants se dispersent dans le centre pour mieux se concentrer. Pendant ce temps, Julianne, la coanimatrice intervenante, observe et soutient un enfant qui vit des moments éprouvants dans sa famille. Cet enfant participe à sa dernière réunion, puisque sa mère déménagera dans une autre région. Julianne poursuit ses interventions en circulant d'un enfant à l'autre pour leur donner des idées, leur poser des questions, les encourager à poursuivre l'activité. Ailleurs dans la salle de séjour, Violine (stagiaire en éducation spécialisée) attache les cheveux à des filles du groupe. Je capte une

discussion sur le thème de Harry Potter. L'ambiance est décontractée. Plus tard, une enfant vient voir Julianne pour se vider le cœur, car son enseignante l'a mise à la porte de sa classe aujourd'hui. Elle est très frustrée. Julianne l'écoute patiemment, lui pose des questions pour mieux la comprendre et lui fait des suggestions sur la manière de gérer cette situation.

Les rencontres du Comité des droits se font d'ailleurs après avoir partagé un souper dans la cuisine collective : l'hospitalité et la convivialité sont au rendez-vous. Plusieurs temps libres sont aussi organisés lors des rencontres. Ils permettent aux animatrices d'échanger avec les enfants et de prendre de leurs nouvelles dans un contexte de convivialité. Ils permettent également aux enfants d'avoir un espace pour exprimer leur opinion sur un sujet, échanger entre eux ou ventiler une situation difficile dans leur vie. L'hospitalité et le soin porté à l'accueil et à l'inclusion favorisent les échanges sociaux positifs, ce qui constitue un élément incontournable de l'interaction avec des enfants en situation de vulnérabilité.

L'attention portée par le CPSG au maintien d'un espace de convivialité s'inscrit dans la pensée des éthiciennes féministes du *care*. On définit l'éthique du *care* par le soutien du maintien de la vie qui s'exprime à la fois par la pensée attentive, la pratique du soin, le souci de l'autre, la prise en charge, la sensibilité aux effets du soin sur autrui, et le travail collectif nécessaire au maintien de la vie. On dit de l'éthique du *care* qu'elle s'inscrit dans une perspective féministe, car les femmes sont culturellement plus nombreuses à assumer ce type de tâche, de charge et de souci, comme c'est le cas au CPSG, qui s'appuie majoritairement sur le travail quotidien des femmes.

Concrètement, cette éthique du *care* s'exprime au moyen d'interventions qui permettent aux jeunes de mieux s'insérer dans le groupe, de participer et ainsi d'expérimenter leur citoyenneté. Par exemple, le rôle de la coanimatrice et intervenante psychosociale consiste à rester à l'affût de signes d'anxiété, de détresse ou de comportements perturbateurs qui témoigneraient du mal-être d'un enfant. Il s'agit donc pour les adultes de créer un espace bienveillant pour tous et toutes. L'intervention auprès des enfants se fait souvent de façon préventive, de manière à favoriser l'inclusion d'enfants ayant de possibles comportements perturbateurs en groupe afin d'éviter les retraits. La prochaine note ethnographique nous permet de comprendre le souci exprimé par les coanimatrices et

la valeur accordée à l'accueil, à l'inclusion et au soin à l'égard des vulnérabilités.

Nous sommes autour de la table et nous partageons une pizza avant le début de l'atelier. Xavier, un enfant plus turbulent, monopolise la parole. Il semble avoir un malin plaisir à provoquer les autres en abordant des sujets controversés et provocateurs, créant ainsi des successions de malaises autour de lui. Julianne vient subtilement s'installer à la table et s'assoit juste à côté de lui. Elle intervient auprès de lui à plusieurs reprises durant le repas. Plus la rencontre progresse, plus les prises de parole du garçon sont pertinentes et cohérentes avec celles du reste du groupe. Plus tard, dans une autre activité, Julianne propose à Xavier d'aller écrire au tableau les réponses des autres enfants afin de lui donner un rôle actif. J'apprendrai plus tard que ce garçon a été témoin d'un drame familial à son domicile quelques mois auparavant.

La situation évoquée dans la note de terrain précédente met en lumière l'importance de l'intervention pour protéger la dynamique positive du groupe et prévenir une situation d'échec social pour l'enfant au comportement perturbateur. Cette dernière situation est intéressante dans la mesure où elle illustre l'importance du soutien émotionnel, mais aussi son impact, puisque celui-ci offre la possibilité à l'enfant de vivre une expérience où il peut assumer un rôle et des responsabilités au sein du groupe. Cette expérience positive pour Xavier aurait peut-être été impossible sans la sensibilité de Julianne et son souci exprimé à l'égard de la complexité de son vécu émotionnel.

3. La collaboration entre les adultes et les enfants

Les pratiques de *care* que nous avons observées permettent aux adultes d'établir un rapport de confiance et de respect avec les enfants. Une fois cette confiance établie et les besoins des enfants comblés, les coanimatrices peuvent tranquillement établir une collaboration pour développer des projets où les enfants pourront prendre leur place et faire entendre leur voix. La qualité de la collaboration établie entre les adultes et les jeunes représente l'un des éléments les plus significatifs pour soutenir leur pouvoir d'agir (Blanchet-Cohen et Brunson, 2014). Les actions collectives portées par des organisations

communautaires qui soutiennent un partenariat entre jeunes et adultes favorisant la réciprocité, le co-apprentissage et le partage du pouvoir sont reconnues comme les plus porteuses sur le plan de l'éducation à la citoyenneté pour les jeunes et les communautés (Zeldin et coll., 2017). Ces études sur le partenariat entre jeunes et adultes portent toutefois sur des groupes de personnes adolescentes. La particularité du Comité des droits étant son travail avec des enfants de 12 ans et moins en situation de vulnérabilité, on peut donc prévoir que ce type de collaboration entre jeunes et adultes ne sera pas du même degré en raison de la différence d'âge.

Dans le contexte du Comité, plusieurs des enfants qui participent vivent une situation de vulnérabilité et le CPSG tient à leur fournir un espace sécurisant où ils et elles pourront prendre la parole et vivre des réussites. Afin d'encadrer cet espace, la coanimation faite par une avocate et une intervenante permet leur reconnaissance en tant que citoyens et citoyennes tout en respectant leurs limites émotives et cognitives ainsi que leurs vulnérabilités d'enfant et de personnes en situation socialement précaire. La légitimation de leur citoyenneté passe par cette reconnaissance de leurs pratiques quotidiennes dans le respect de leur différence. Elles et ils sont citoyennes et citoyens à part entière sans pour autant avoir le droit de vote.

Depuis quelques années, les coanimatrices invitent les enfants du Comité à évaluer l'organisation et le déroulement de la marche annuelle en l'honneur de la Journée mondiale de l'enfance. L'année précédant notre observation, les enfants avaient émis de nombreux commentaires, car ils et elles considéraient avoir eu un rôle trop effacé durant la marche de 2017 et une trop faible implication dans son organisation. Josée a alors proposé que le Comité rencontre le conseil d'administration du CPSG pour en discuter. Avec cette invitation, la coanimatrice crée un pont entre le groupe d'enfants et l'administration afin de soutenir leur démarche. Les enfants ont par la suite désigné des personnes déléguées pour présenter leurs revendications au conseil d'administration. L'année suivante, presque toutes les demandes du Comité avaient été retenues et mises en œuvre. Faire participer les jeunes à certaines décisions engage ainsi les adultes à « partager » leur pouvoir, à créer un partenariat moins hiérarchique et à influencer les décisions stratégiques.

Entendre des commentaires des enfants et leur donner une structure pour qu'ils et elles puissent influencer les décisions qui les concernent représente une forte reconnaissance de l'agentivité des

jeunes et un partenariat plus riche et authentique entre les jeunes et les adultes. Selon l'échelle de participation des enfants de Roger Hart (1997), il s'agit du niveau le plus élevé d'engagement des enfants, soit celui de convaincre les adultes de collaborer avec eux sur des projets qu'ils et elles aimeraient entreprendre³.

4. Qu'est-ce que les enfants et la communauté retirent de l'expérience ?

En plus des expériences qui permettent aux jeunes de développer différents aspects de la citoyenneté démocratique (libérale, participative et critique, *care*), l'organisation de la marche qui occupe le cœur de la programmation constitue aussi une opportunité de développer des savoir-être et des savoir-faire en matière d'action et de délibération collectives. En effet, l'organisation de la marche annuelle constitue une action collective de sensibilisation et de mobilisation. Elle permet aux jeunes, lors des réunions du Comité, d'avoir des discussions collectives sur leurs enjeux communs relativement aux articles de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, mais aussi de développer des connaissances sur l'action collective en répondant à ces questions implicitement lors des ateliers : Quels messages voulons-nous partager ? Avec qui ? Comment le faire ? Ce sont toutes des questions et des réflexions qui s'inscrivent dans la démarche de sensibilisation et dans l'apprentissage d'activités de conscientisation sociale.

On invite les jeunes à développer des slogans et à réfléchir aux modalités de la prise de parole collective devant des dignitaires et des personnes en situation de pouvoir. L'expérience vécue au sein du Comité des droits permet non seulement aux enfants d'en apprendre à propos de la Convention et de son application dans leur quotidien, mais aussi d'expérimenter au sein d'un collectif pour créer du changement social. En interrogeant d'anciennes participantes du comité âgées de 15 à 18 ans, nous constatons que l'expérience qu'elles ont vécue leur a permis de développer leur confiance personnelle et un sentiment d'appartenance au groupe qui perdurent :

Lorsque je demande aux quatre adolescentes ce qu'elles retiennent de leur expérience au Comité des droits, elles sont unanimes. Pour elles, le Comité c'est une « belle gang », de « belles rencontres » et de « beaux souvenirs qu'on va garder longtemps ». C'était aussi « un lieu pour parler de

nous, de nos bonheurs, de nos malheurs, de nos joies et de nos peines, sans se sentir jugé ».

Le dispositif participatif assuré par la coanimation permet aux jeunes de s'exprimer librement et de faire l'expérience positive d'un groupe tout en leur assurant un espace émotivement sécuritaire. Il s'agit souvent d'une première pour ces jeunes, car la plupart vivent des tensions au sein des collectifs que représentent l'école ou la famille. Le Comité leur ouvre l'espace d'un tiers-lieu où ils et elles peuvent faire entendre leur voix, partager des enjeux communs et penser à des façons de développer leur pouvoir d'agir. Pour plusieurs, le passage au Comité des droits représente un apprentissage décisif pour prendre confiance en soi, comme le soulignent l'une des coanimatrices et la directrice clinique :

Toutes les deux me parlent d'un garçon qui, lors de ses premières participations au Comité, était si timide qu'il se retrouvait parfois en dessous de la table pour se cacher durant les rencontres. Elles me racontent qu'avec le temps, ce garçon a pris une place de plus en plus assurée dans le Comité des droits. Étonnamment, il a même joué le rôle de « président du jury » lors d'une simulation de procès dans le cadre de la visite d'un tribunal.

L'observation du groupe sur un temps long, une période d'environ un an et demi, a permis d'assister au progrès d'un autre enfant qui démontrait un manque d'assurance et des difficultés d'expression. Un an après son entrée au Comité, ce garçon s'est porté volontaire pour prendre la parole en public lors de la marche annuelle. Les animatrices nous ont raconté que les parents des membres du Comité des droits expriment souvent leur fierté de voir leur enfant acquérir davantage de confiance.

Plusieurs enfants pensent que leur passage au Comité des droits leur a permis d'avoir un impact réel et positif sur la transformation de leur communauté. Cela nous apparaît étroitement lié à l'approche d'éducation citoyenne participative et critique :

Comme je demande à une enfant si elle croyait que le Comité avait un impact sur sa communauté, elle se met à me parler de l'influence du Comité sur l'installation de structures de jeux dans sa cour d'école. Dans le cadre de la participation du Comité des droits à la démarche de revitalisation du quartier Notre-Dame/Vieux-Gatineau, elle avait participé à l'enregistrement

d'une capsule vidéo sur le thème « droit de jouer », en dénonçant l'absence de structures de jeux dans sa cour d'école. Cette vidéo a été présentée lors d'un événement dans le quartier auquel participaient les principaux acteurs et actrices de développement du quartier ainsi que le maire. Depuis, l'école a installé des structures de jeux. Elle est convaincue que la vidéo a influencé fortement l'école et elle en est très fière.

Engager les enfants dans des projets concrets leur permet de découvrir leur pouvoir d'agir et le rôle qu'ils et elles peuvent jouer en tant que citoyen ou citoyenne. Cet exemple précis a permis à cette jeune fille de s'exprimer et d'appliquer concrètement ses connaissances sur la Convention, de comprendre les processus consultatifs, mais surtout d'être reconnue en tant que citoyenne par ses pairs, sa famille, son quartier et des adultes en situation de pouvoir. La reconnaissance par des adultes en situation de pouvoir représente un élément important de la participation citoyenne des jeunes (Augsberger et coll., 2018). Cette reconnaissance peut également avoir un effet d'entraînement sur la participation des parents ou des autres jeunes au développement de leur quartier.

Conclusion

Le Comité des droits des enfants du CPSG permet de comprendre comment un espace social investi d'un souci de l'accueil et de l'hospitalité peut devenir un tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté démocratique d'enfants en situation de vulnérabilité sociale. S'inscrivant dans la tradition de l'action communautaire québécoise, cette initiative travaille à partir de la *Convention relative aux droits de l'enfant* et met l'accent sur la responsabilité sociale à l'égard des enfants ainsi que sur leur droit à la liberté de participation (art. 12), d'expression (art. 13) et de pensée (art. 14). Les activités que le Comité propose, notamment la préparation de la marche annuelle des droits de l'enfant du 20 novembre, représentent une occasion de mobilisation, de prise de parole et de conscientisation en vue d'obtenir une société plus juste à l'égard des enfants.

Les pratiques du Comité réussissent ainsi à associer des conceptions complémentaires de la citoyenneté démocratique telles que le libéralisme (les droits), la citoyenneté participative et critique (la mobilisation et la conscientisation) et la citoyenneté du *care*. Le dispositif

de coanimation entre une avocate et une intervenante psychosociale permet la rencontre de deux paradigmes normatifs au sein du Comité, soit l'éthique libérale du droit, qui place la compréhension et la mise en œuvre des droits comme des conditions fondamentales à la justice, et l'éthique du *care* et de la vulnérabilité, qui considère la nature des rapports humains et des émotions dans sa conception de la justice. L'attention portée à la dimension politique des émotions est l'une des innovations féministes du *care*. Ainsi, la prise en considération de l'influence des émotions nous semble une perspective prometteuse pour mieux comprendre les dispositifs d'éducation citoyenne. Le Comité des droits de l'enfant du CPSG nous permet ainsi d'approfondir la compréhension des enjeux sociologiques liés au soutien émotionnel dans le cadre de démarches émancipatoires s'adressant à des enfants.

Références

- Angba, L., Tremblay-Perron, D., et Fauser, R. (2016). *Mettre en place un comité des droits des enfants dans un centre de pédiatrie sociale en communauté : démarches et conseils*. Montréal : Fondation Dr Julien.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705422.2017.1413023>
- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>
- Gaudet, S., Drapeau, E., Marchand, F., et Forest, M. (2020). 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 Côté, I., Lavoie, K., et Trottier-Cyr, R.-P. (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 219-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence* (trad. par A. Kwiatek). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en anglais en 1982)
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Londres et New York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315070728>
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., et Panet-Raymond, J. (2002). *La pratique de l'action communautaire* (2^e éd. rev. et augm.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Pulcini, E. (2013). *Care of the world: Fear, responsibility and justice in the global age* (trad. par K. Whittle). Dordrecht: Springer.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Spencer, N., Colomer, C., Alperstein, G., Bouvier, P., Colomer, J., Duperrex, O., Gokcay, G., Julien, G., Kohler, L., Lindström, B., Macfarlane, A., Mercer, R., Panagiotopoulos, T., et Schulpen, T. (2005). Social paediatrics. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(2), 106-108. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.017681>
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care* (trad. par H. Maury). Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en anglais en 1993)
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>

Notes

1. L'ONU a décrété qu'on célébrerait la Journée mondiale de l'enfance le 20 novembre. Cette date commémore l'adoption de la *Déclaration des droits de l'enfant* (1959) et de la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (1989). Voir : <https://www.un.org/fr/observances/world-childrens-day>
2. Pour un résumé des articles de la Convention, voir : https://www.unicef.ca/sites/default/files/2016-11/crcposterfr_fa.pdf
3. Nous avons présenté au chapitre 2 l'échelle de participation des enfants de Roger Hart (1997) et d'autres typologies.

CHAPITRE 7

Une démarche de médiation culturelle et intellectuelle développée par Exeko : des ados s’initient à la tradition militante de leur quartier

Maxime Goulet-Langlois et Emilie Drapeau

Sommaire

Ce chapitre présente le programme *Passeport pour ma réussite*, offert à des élèves du secondaire par l’organisme Exeko en collaboration avec le YMCA de Pointe-Saint-Charles, à Montréal. Il se compose de cinq ateliers portant sur l’histoire des luttes sociales d’un quartier. L’analyse montre qu’en découvrant l’histoire militante de leur quartier grâce à des rencontres avec des résidents et résidentes engagées dans une variété de pratiques, les jeunes découvrent et participent à un écosystème dans lequel se côtoient diverses conceptions de la citoyenneté. Ces échanges autrement improbables permettent aux jeunes de se projeter dans la tradition de solidarité et de militance locale de Pointe-Saint-Charles. Ce programme constitue une forme singulière d’éducation à la citoyenneté axée sur le changement social.

L'atelier se déroule au cœur de Pointe-Saint-Charles, un quartier du sud-ouest de Montréal au passé ouvrier borné par l'immense gare de triage du Canadien National au sud-est et par le canal Lachine au nord. Durant le 19^e siècle, plusieurs familles d'origine irlandaise s'y installent. Longtemps un des quartiers les plus pauvres de Montréal, il s'embourgeoise progressivement depuis plusieurs années, ce qui rend visibles d'importantes disparités socio-économiques. Nous sommes au Bâtiment 7, un bâtiment industriel de deux étages en briques rouges qui appartenait auparavant au CN. Kirianne, Zoé et Cilia, trois adolescentes d'environ 16 ans, entrent dans une grande pièce au plafond haut et aux murs en briques poussiéreux. Par les immenses fenêtres à carreaux à l'armature de métal qui percent les murs, on voit que la noirceur s'est déjà installée en ce vendredi soir de novembre 2019. Deux femmes d'une trentaine d'années déplacent des outils qui paraissent lourds. Elles sont vêtues de pardessus de travail usés, contrastant avec les uniformes scolaires que portent les adolescentes. Cilia les interpelle : « Allô ! Est-ce qu'on peut vous poser des questions ? » Elle ajoute timidement : « ... si ça vous dérange pas ? » Un peu surprises en voyant les trois jeunes filles dont une tenant une enregistreuse, une des femmes esquisse une réponse hésitante : « Ben... oui, qu'est-ce que vous faites ? » Zoé explique : « On vient du YMCA, du programme Passeport pour ma réussite ; aujourd'hui on fait un atelier avec Exeko, dans le but de mieux connaître le quartier, de savoir comment les gens s'impliquent. On a décidé de faire un vox pop, ici, au Bâtiment 7, mais l'enregistrement c'est juste entre nous, pour réfléchir sur le militantisme. » Après une série de questions-réponses assez brèves au sujet des formes d'implication des deux femmes, Cilia enchaîne : « Selon vous, c'est quoi la place des jeunes dans l'avenir du quartier ? » Une des femmes répond : « Wow ! C'est une grande question... Je pense [qu'ils et elles devraient] continuer cette implication. Quand on vous voit venir dans les organismes, que ce soit ici un atelier d'artistes ou ailleurs dans une organisation communautaire, on espère que ça vous donne envie de vous y impliquer pis de [le ou la mener] ailleurs vers quelque chose qui vous ressemble et qui est plus actuel. Par exemple, l'arcade Press Start¹, c'est des jeunes du quartier qui ont créé le projet. Ils disaient : "On a un besoin et les organismes existants n'y répondent pas". » L'autre femme ajoute : « Que vous soyez pas gênées d'intégrer des organisations qui existent et d'[apporter] vos propres voix pour qu'il y ait des choses qui changent là où vous voyez qu'il y a un besoin... » Kirianne, la voix timide, mais les yeux très vifs, réplique : « Merci, c'était notre dernière question, mais moi j'ai une autre question... » Tout le monde rit ; « ... est-ce que c'est difficile d'administrer un atelier de sculpture de métal ? » On enchaîne la conversation sur l'histoire de l'atelier et les raisons de sa mise sur pied.

Ce chapitre rend compte d'une expérience d'éducation à la citoyenneté issue d'une collaboration entre l'organisation Exeko et le programme *Passeport pour ma réussite* offert par le YMCA du quartier Pointe-Saint-Charles. Les descriptions présentées sont basées sur une ethnographie reposant sur une observation participante réalisée conjointement par les deux auteurs de ce chapitre, campant les rôles respectifs d'observateur participant/médiateur et d'observatrice non participante. L'initiative observée consiste en une série de cinq ateliers au fil desquels les jeunes s'informent, questionnent et se positionnent par rapport au passé et au présent militants de leur quartier.

*Lors de cette activité vox pop, les jeunes, outillés d'une formation éclair aux rudiments du journalisme, sont invités à se rendre au Bâtiment 7 pour aller à la rencontre de citoyens et citoyennes engagés de leur quartier. Ce jour-là, comme lors de tous les autres débuts d'atelier, un groupe de 12 jeunes de 15 à 17 ans, inscrits en quatrième et cinquième secondaire, se réunit dans une grande salle du YMCA de Pointe-Saint-Charles. Les trois quarts sont de jeunes femmes appartenant à des minorités visibles (principalement afro-canadienne, magrébine, indienne, asiatique) et à des familles issues de l'immigration². Les jeunes s'assoient autour des cinq grandes tables rondes disposées dans le local. Maude et Maxime³, une médiatrice et un médiateur pour l'organisation Exeko, ainsi que Vivianne, une intervenante⁴ pour le programme de persévérance scolaire *Passeport pour ma réussite*, les accueillent avec des photographies grand format qui représentent les lieux visités le vendredi précédent lors de l'atelier d'exploration guidée du quartier. Les illustrations sont déposées sur les tables et les jeunes, avec l'encouragement de l'équipe de médiation, se remémorent ce qui les a le plus touchés. On les entend parler en français et en anglais : de l'Hôpital Alexandra où l'on soignait la tuberculose et qui, après des luttes citoyennes, a été converti en logements sociaux ; de la pierre noire qui commémore le décès de milliers d'immigrants et immigrantes de l'Irlande et qui rappelle leurs mauvoises conditions de vie et de travail lors de la construction du pont Victoria ; du parc Le Ber où des ouvriers contestaient le pouvoir de la couronne d'Angleterre en allumant des feux dans des poubelles lors de la fête de la Reine ; du talus Sébastopol où un groupe de résidents et résidentes du quartier s'est mobilisé pour bloquer des projets d'implantation de casino et de stade de baseball ; puis du Bâtiment 7 qu'un groupe de résidents et résidentes a transformé, au grand dam des promoteurs immobiliers, en un espace citoyen autogéré offrant une multitude de services aux résidentes et résidents locaux comme une épicerie, un bistro, une arcade, ainsi que des ateliers collaboratifs*

de réparation de vélos, de travail du métal, de menuiserie, de céramique, de photographie et de sérigraphie.

L'initiative d'éducation à la citoyenneté observée présente un intérêt particulier en ce qu'elle consiste surtout à mettre des jeunes en relation tant avec la tradition militante de leur quartier qu'avec une diversité de citoyens et citoyennes engagés. C'est donc au moyen d'ateliers expérientiels et relationnels intentionnellement situés dans les lieux, les relations sociales et la mémoire locale que les jeunes peuvent découvrir des démarches tangibles de changement social. Les pages qui suivent illustrent comment les rapports de coopération égalitaires entre les jeunes et les adultes contribuent à la qualité de l'expérience d'apprentissage. Ces rapports de coopération jouent un rôle central pour que les jeunes puissent, grâce à des activités très participatives, s'approprier à leur rythme certains éléments d'une conception de la citoyenneté orientée vers la justice sociale que l'équipe de médiation et certaines personnes militantes tentent de leur transmettre. Les ateliers provoquent des échanges entre des jeunes et des adultes engagés qui ne se seraient probablement jamais rencontrés autrement. Cela permet aux jeunes de se percevoir et de se positionner comme des acteurs et actrices essentielles à la perpétuation de la tradition de solidarité et de militance locale du quartier.

1. Passer des idées à l'action : une collaboration entre Exeko et le YMCA pour sensibiliser les jeunes aux enjeux locaux de la citoyenneté

Exeko est un organisme de bienfaisance basé à Montréal qui œuvre dans divers milieux par l'élaboration de projets à la croisée de l'éducation populaire, de la mobilisation collective et de la médiation culturelle. La mission de l'organisme est d'utiliser la créativité artistique et intellectuelle au service d'une transformation sociale inclusive et émancipatrice. Fondé en 2006, l'organisme compte aujourd'hui 13 employés et une vingtaine de médiatrices et médiateurs aux bagages et aux parcours très variés comme les arts du cirque, le théâtre, les arts visuels, la littérature et la philosophie. L'initiative d'éducation observée à Pointe-Saint-Charles s'inscrit dans *idAction*, un programme principalement destiné aux jeunes en situation ou à

risque d'exclusion. Ce programme vise à exercer l'esprit critique, l'analyse sociale et l'action citoyenne à partir de techniques pédagogiques expérientielles (ex. : le théâtre, les débats ou l'exploration urbaine) stimulant une réflexion collective. Ce travail de réflexion se matérialise dans la cocréation de produits comme des zines, des balados ou des films.

Pour la majorité de ses projets, Exeko collabore avec d'autres organisations. Ce chapitre se base sur une collaboration qui se déroule à l'intérieur du programme *Passeport pour ma réussite* tenu par le YMCA de Pointe-Saint-Charles. Ce programme, né dans la région torontoise il y a plus de 20 ans, est maintenant implanté dans plus d'une vingtaine de localités canadiennes aux taux de décrochage scolaire alarmants. Offert aux élèves du secondaire dans le but de minimiser les effets négatifs des barrières systémiques à la diplomation, le programme est basé sur les quatre piliers que sont les soutiens personnalisé, académique, financier et social. C'est dans le quatrième pilier, plus précisément dans le cadre des activités offertes aux jeunes dans le profil d'implication citoyenne, que s'inscrivent les ateliers élaborés par les médiateurs et médiatrices d'Exeko.

Suivant la progression d'un cycle de cinq ateliers, les jeunes qui participent au programme explorent le thème du militantisme et du changement social par le biais d'un exercice de théâtre-forum (atelier 1), visitent des lieux clés portant la mémoire des luttes sociales de leur quartier lors d'une exploration guidée conduite par une militante de l'organisation Action-Gardien (atelier 2), préparent et conduisent des entrevues prenant la forme d'un vox pop avec des résidents et résidentes engagées au Bâtiment 7 (atelier 3), conçoivent collaborativement des messages leur permettant d'exprimer leur vision de l'engagement social (atelier 4) et, finalement, s'initient au médium de la sérigraphie afin d'imprimer ces messages sur des chandails qu'ils et elles peuvent ensuite arborer fièrement (atelier 5). Cette progression illustre bien en quoi le programme *idAction* vise d'abord à élaborer une réflexion collective se matérialisant ensuite dans l'action. Ainsi, les savoirs théoriques et expérientiels générés par les apprentissages sur l'histoire du militantisme, les discussions de groupe, ou encore les entrevues avec les gens du quartier, sont mobilisés par les jeunes qui passent à l'action par la réalisation de sérigraphies.

Dans la perspective du programme *Passeport pour ma réussite*, par cette initiative d'éducation à la citoyenneté, les jeunes peuvent se

familiariser avec leur quartier et son histoire militante et ainsi développer des liens sociaux, des compétences et des intérêts qui leur permettent de se préparer à y jouer un rôle actif. Selon la coordinatrice du programme :

Devenir un citoyen qui prend sa place, forger ton opinion, ça n'arrive pas du jour au lendemain, ça se fait progressivement et donc le rôle d'Exeko est à ce niveau. Pour nous, c'est important que les jeunes apprennent à mieux connaître leur quartier. [...] Pour eux, l'implication citoyenne ça a l'air très loin, et arriver à les mettre en action et en réflexion dans leur quartier, ça a été bien fait grâce aux ateliers qui étaient très créatifs.

Conformément aux orientations du programme *Passeport*, les ateliers permettent aux jeunes d'approprier une citoyenneté bien située et tangible. Dans une perspective complémentaire, Exeko vise aussi à stimuler une citoyenneté critique orientée vers la justice sociale. Au fil des ateliers, les jeunes valorisent leur capacité de penser et d'agir au moyen d'une expérience d'apprentissage critique sur les structures et dynamiques de pouvoir au sein desquelles ils et elles vivent. Le thème du changement social, présenté aux jeunes comme le fil directeur de la série d'ateliers, est défini comme suit par le médiateur : « Le changement social c'est quand des gens qui partagent une situation injuste se réunissent pour faire quelque chose ensemble, pour changer les choses. » En cohérence avec la pratique de la médiation culturelle et intellectuelle (Goulet-Langlois, 2017), les ateliers observés tentent de placer les jeunes dans des situations de réflexion collective et de partage de connaissances égalitaires qui stimulent l'expression individuelle et le débat d'idées. Inspirés par le principe pédagogique de présomption d'égalité des intelligences (Beauchemin et coll., 2015), les médiateurs et médiatrices d'Exeko visent à créer des espaces dans lesquels tous et toutes sont interpellés comme des interlocuteurs et interlocutrices valables et capables – au-delà des préjugés et des assignations sociales de titre, de statut ou d'expertise – de travailler à l'élaboration de réflexions sur des questions politiques et philosophiques. La forme pédagogique des ateliers vise ainsi à permettre aux jeunes de se sentir légitimes de nommer les formes d'oppression pour ensuite s'exercer à les transformer.

2. Apprivoiser la citoyenneté à son rythme : de la participation citoyenne à la justice sociale

Pour amorcer la première discussion sur le changement social et le militantisme, Maxime, le médiateur, demande que l'on ferme les lumières. Dans une grande salle du YMCA, les jeunes et l'équipe de médiation sont réunis autour de cinq tables rondes. Devant le groupe, projetée sur un écran, la photographie d'une femme. « Quelqu'un connaît cette personne ? » demande Maude, la médiatrice. Raffik répond : « Oui, c'est Rosa Parks. » Les jeunes ont tous et toutes l'air de la reconnaître. Paraissant un peu étonné que cet exemple historique semble si bien connu par les jeunes, Maxime demande : « Wow ! Super ! Où as-tu entendu parler de Rosa Parks ? » Raffik explique : « À l'école. » Un autre jeune ajoute : « Oui, c'est elle qui a refusé de céder sa place à un Blanc dans l'autobus. » L'équipe de médiation renchérit en parlant de la ségrégation raciale aux États-Unis et de la manière dont le geste de Rosa Parks a déclenché le boycottage [de 381 jours] des transports en commun dans l'État de l'Alabama où, à l'époque [de 1955 à 1956], 75 % des personnes passagères étaient afro-américaines. L'équipe de médiation mentionne aussi que cette action a eu un impact considérable sur le mouvement social pour les droits civiques visant à abolir les lois racistes dans plusieurs États. Bien que quelques jeunes prennent la parole, leur gêne est palpable. Maxime enchaîne avec une autre image en noir et blanc. Dans ce qui ressemble à une caverne, deux hommes semblent opérer de la machinerie. Après quelques secondes, une jeune devine qu'il s'agit de mineurs. L'équipe de médiation entame et anime alors avec les jeunes une discussion sur les événements entourant la grève d'Asbestos et la contribution du militantisme aux luttes sociales, comme la création de syndicats pour l'amélioration des conditions de travail des ouvriers. Puis, elle propose un dernier exemple aux jeunes. Cette fois, c'est la photographie de la façade d'un bâtiment industriel à deux étages en briques rouges que l'on peut observer. Spontanément, Karim s'exclame : « Oui, ça c'est le bâtiment là-bas, pas loin. » Plusieurs reconnaissent le lieu, mais personne n'est en mesure de le nommer ni d'expliquer pourquoi il s'agit d'un exemple de changement social.

L'extrait ci-dessus se déroule lors du premier atelier où les jeunes en apprennent et partagent leurs connaissances sur le changement social et le militantisme. Les exemples proposés illustrent bien comment, au fil des ateliers, les jeunes se familiarisent avec une perspective à la fois historique et contemporaine du changement social. L'équipe de médiation a sciemment sélectionné le Bâtiment 7 afin

d'offrir au groupe un exemple significatif et local de luttes sociales menées dans leur propre quartier. Afin d'insister sur le caractère accessible du changement social et par là de permettre aux jeunes de s'y projeter, le médiateur précise, lorsqu'il définit le changement social : « Le changement est accessible à tous et peut se produire à toutes sortes d'échelles de grandeur différentes, petites ou grandes. » Lors du deuxième atelier, les jeunes découvrent encore davantage d'exemples de militantisme grâce à la visite guidée de lieux clés de leur quartier. Au cours de la visite, la guide insiste sur plusieurs exemples liés aux luttes populaires contre l'embourgeoisement et pour le logement social.

Après un arrêt devant le parc Le Ber qui accueille aujourd'hui le festival Festi-Pointe organisé par des jeunes du quartier pour mobiliser la communauté, les 23 jeunes en présence ce jour-là s'arrêtent quelques coins de rue plus loin devant l'Hôpital Alexandra où l'on soignait la tuberculose. Le bâtiment en brique rouge n'a rien de spectaculaire. Avec la noirceur, le froid et les bruits ambiants, plusieurs jeunes, dont certains et certaines n'ont qu'un coton ouaté en guise de manteau, semblent avoir de la difficulté à comprendre les explications de la guide. Celle-ci les interpelle beaucoup en leur posant d'abord des questions, pour ensuite introduire ses explications. Les jeunes apprennent ainsi que cet ancien hôpital a été transformé en logements sociaux et que Pointe-Saint-Charles est l'un des quartiers du Canada où l'on compte le plus grand pourcentage de logements sociaux grâce à la mobilisation des résidents et résidentes au fil des décennies. La visite guidée se termine à l'intérieur du Bâtiment 7, ou B7, où l'on se réfugie pour mieux discuter à l'abri du froid et du vent. Les jeunes sont particulièrement surpris du fait que le Collectif (citoyen) 7 à Nous ait pu acquérir cet énorme bâtiment pour la somme de 1 \$. Ils et elles écoutent et questionnent la guide sur les nombreuses années de ténacité et de mobilisation qui ont été nécessaires pour permettre un tel accomplissement. À un moment, le groupe passe devant un bureau où se trouvent deux hommes et la guide en profite pour apporter la précision suivante : « Ce sont les coordonnateurs du B7, ils ne sont pas les patrons. Les décisions concernant le B7 sont prises en collectif, l'autogestion, ça veut dire qu'il n'y a pas de boss. » Après une visite des multiples projets rassemblés dans ce lieu, la guide en profite pour informer les jeunes que malgré toutes ces victoires citoyennes, des promoteurs immobiliers veulent construire des centaines de condos tout autour du Bâtiment 7. Puis, après une discussion sur les enjeux de l'embourgeoisement, elle invite les jeunes à se joindre à une manifestation contre la construction de condos.

Tant aux discussions du premier atelier qu'à la visite du quartier, les jeunes sont surtout à l'écoute. Ils et elles questionnent les adultes et démontrent de nombreuses connaissances sur leur quartier, mais leur timidité est perceptible. Les jeunes semblent peu au courant des enjeux de l'embourgeoisement et des pratiques d'autogestion et de prise de décision démocratique qu'on leur présente. Dans l'extrait qui suit, la guide réagit à la déception d'un jeune qui remet en question les motifs pour lesquels les résidents et résidentes se sont mobilisées contre les projets de construction d'un stade de baseball et d'un casino.

Ismaël, l'air vexé, dit : « Vous êtes donc ben plate... J'aurais aimé ça, moi, en avoir un stade ici. » La guide lui répond : « Tu as tout à fait le droit de penser ça. On peut en parler plus. Tu peux expliquer ton point de vue si tu veux. C'est vrai que ça a l'air le fun un stade, mais le problème c'est que les promoteurs voulaient faire construire 4 000 condos autour du stade et dans un quartier de 15 000 personnes, ça aurait directement contribué à la gentrification [l'embourgeoisement] et donc à faire augmenter les prix des loyers. Plusieurs résidents auraient été obligés de déménager à cause de ça. Il y aurait aussi eu beaucoup plus de touristes et donc plus de prostitution, de bars, etc. Pour le comité citoyen 7 à Nous, qui a créé le lieu où on se trouve, la priorité, ce sont des services pour les résidents de longue date, comme un hôpital à proximité, une école secondaire, des épiceries de quartier, etc. » S'ensuit un échange sur les implications possiblement favorables et défavorables d'une telle implantation sur les réalités du quartier où plusieurs points de vue sont exprimés par des jeunes, la guide et l'équipe de médiation.

Comme cet exemple l'illustre, les ateliers consistent en une initiative d'éducation où la citoyenneté est implicitement transmise comme l'alliance entre la capacité individuelle et collective d'analyse des relations de pouvoir et les compétences pratiques de transformation de ces relations par le truchement de processus décisionnels démocratiques. Une caractéristique commune aux différents exemples historiques et contemporains présentés aux jeunes est qu'ils portent tous sur des formes d'injustice ou d'oppression et illustrent des actions visant un changement social juste. Les savoirs transmis par l'équipe de médiation et la guide sont donc explicitement critiques des rapports de pouvoir et correspondent à une citoyenneté orientée vers la justice sociale (Westheimer et Kahne, 2004). À d'autres moments, comme lors de l'activité vox pop, les jeunes sont également exposés à des conceptions plus individuelles et participatives de la citoyenneté.

Pendant que Kirianne, Zoé et Cilia conduisent leur entrevue à l'atelier de sculpture de métal, une autre équipe de quatre jeunes est au bistro du Bâtiment 7. La pièce est bondée, on voit des personnes de différents âges installées à la vingtaine de tables, il y a même quelques enfants. L'ambiance y est chaleureuse et très bruyante. Après quelques explications fournies par les jeunes, une femme et un homme dans la cinquantaine, résidents de longue date du quartier, acceptent de se prêter au jeu du vox pop. Amadou leur demande : « C'est quoi, pour vous, l'engagement citoyen ? » Puis, pour avoir constaté dans les entrevues précédentes que les gens ne comprennent pas toujours la question, il reformule à partir de sa propre compréhension. « Vous, personnellement, c'est quoi les petites choses ou les grandes choses que vous faites pour vous impliquer à Pointe-Saint-Charles ? » La femme lui répond : « Nous, on s'impliquait comme parents à l'école avant. Un autre exemple, c'est que vous pouvez vous impliquer au Détour, juste ici », elle indique la porte, « pour que vos parents puissent économiser. » Hamid demande : « C'est quoi, le Détour ? » Elle explique : « Le Détour, c'est l'épicerie. Si tu fais du bénévolat, tes parents deviennent membres, ils n'ont pas besoin de faire du bénévolat, puisque c'est vous qui allez le faire... » L'homme ajoute : « C'est n'importe quoi... c'est à partir du moment où tu t'engages... juste ce que vous faites là, c'est de l'engagement citoyen... Ça peut être plein de choses. »

Au cours de l'atelier vox pop, les jeunes entendent des définitions et des exemples d'engagement citoyen qui oscillent entre des conceptions individuelles, participatives et émancipatrices de la citoyenneté. La mention du bénévolat et l'idée de s'impliquer dans les organismes valorisent l'action et la participation des jeunes dans des structures existantes (Westheimer et Kahne, 2004). C'est une invitation à contribuer à la vie collective du quartier qui n'implique pas nécessairement une contestation explicite des injustices sociales.

Si on invite les jeunes à certains moments à écouter, dialoguer et questionner les adultes dans le cadre d'interactions, ils et elles prennent aussi la parole lors d'activités suscitant leurs perspectives sur le changement social. Par exemple, lors du premier atelier, on encourage les jeunes à identifier un enjeu à transformer par l'exercice du théâtre-forum.

Maxime, le médiateur, présente l'exercice comme un théâtre de l'opprimé qui permet d'imaginer collectivement des solutions aux injustices sociales. Il demande ensuite : « Et vous ? Qu'est-ce que vous aimeriez changer dans le quartier ? Ou à l'école ? Ou dans votre vie en général ? Qu'est-ce

qui vous semble injuste ? » Un remue-méninges s'ensuit. Un jeune mentionne qu'il faudrait plus de logements abordables, une autre affirme : « La loi 21, ce n'est pas juste que les gens ne puissent pas porter leurs signes religieux ou s'habiller comme ils veulent. » L'équipe de médiation souligne que ce sont de bons exemples. Puis, Cilia prend la parole : « Moi, ce que je trouve problématique, c'est à l'école quand des groupes différents ne se parlent pas. Souvent, il y a les Noirs d'un côté et les autres de l'autre, on ne se mélange pas. Ça, c'est dommage. »

Les jeunes montrent ainsi qu'ils et elles sont très bien en mesure de nommer des formes d'injustice qui les préoccupent. Cependant, dans l'ensemble des cinq ateliers, ils et elles restent plutôt dans un contexte de familiarisation par rapport aux analyses des causes structurelles d'oppression et d'injustices sociales. Lors du vox pop ou des discussions de groupe, les jeunes semblent avoir des réticences à débattre de ces causes, entre jeunes ou avec les adultes. Par exemple, lorsqu'il est question de l'exploitation des classes ouvrières ou de l'embourgeoisement et des « réno-évictions⁵ ». D'une semaine à l'autre, les exercices de récapitulation des activités montrent bien que les jeunes se souviennent des savoirs théoriques transmis, mais que ces apprentissages ne se manifestent pas dans une production active de leurs propres analyses critiques et structurelles de ces injustices sociales. Cette constatation semble cohérente avec le fait que les jeunes partent d'une expérience plutôt individuelle ou participative de la citoyenneté. Lorsqu'on les invite à relater des formes d'engagement citoyen dont ils et elles sont témoins où dans lesquelles ils et elles se sont impliquées, les jeunes proposent majoritairement des exemples relevant de l'entraide et du bénévolat, comme le fait d'aider une personne âgée ou non voyante à traverser la rue ou de s'engager dans une organisation d'aide aux devoirs. Par conséquent, la stratégie pédagogique inhérente à cette initiative d'éducation à la citoyenneté consiste simultanément à accueillir la perspective des jeunes en s'ouvrant aux conceptions de la citoyenneté préalables qu'ils et elles portent, à les mettre en relation avec des gens de leur quartier portant diverses conceptions de la citoyenneté et à les accompagner progressivement dans l'exploration de conceptions plus critiques et émancipatrices de la citoyenneté.

3. Valoriser les jeunes par l'instauration de rapports égalitaires de coopération

Au fil des ateliers, les jeunes explorent les conceptions et les pratiques locales d'engagement grâce aux discussions de groupe, aux échanges avec l'équipe de médiation, mais également par le biais des rencontres avec les résidents et résidentes du quartier. Cette exploration est donc particulièrement relationnelle et elle consiste à accompagner et à valoriser les jeunes par l'instauration de formes égalitaires de coopération avec des adultes. L'activité vox pop participe de ces dynamiques d'apprentissage par la rencontre : les adultes y reconnaissent les jeunes comme des citoyennes et citoyens compétents et essentiels au maintien de la vie de la collectivité. Cette activité consiste à rédiger des questions pour ensuite conduire, dans un lieu choisi, des entrevues avec des gens abordés au hasard. Les jeunes posent les questions, captent les échanges à l'aide d'enregistreuses audio, prennent des notes dans des calepins et, surtout, discutent avec des gens qu'ils et elles n'auraient probablement pas rencontrés autrement.

Lors d'une entrevue réalisée à l'épicerie Le Détour, l'adulte interviewé en appelle particulièrement à l'autonomie critique dont il considère les jeunes capables. Lorsque Hind lui demande : « Qu'est-ce que les jeunes devraient faire, comment ils devraient s'impliquer pour aider la communauté ? », l'homme répond : « Je trouve ça dur de dire aux jeunes quoi faire... J'ai l'impression que c'est aux jeunes de trouver... Il faut que les jeunes s'impliquent [dans] des choses qui les intéressent... En y pensant, j'ai de la misère avec les jeunes comme catégorie... C'est tellement diversifié, j'ai pas l'impression qu'il y a un intérêt homogène... » Hind et les deux autres qui l'accompagnent accueillent alors favorablement cette invitation à une réflexion critique sur la catégorie « jeunes ». Les trois reporters d'un jour hochent la tête et semblent réfléchir à l'affirmation qui implique que les jeunes ont à la fois la liberté et la capacité de choisir. L'homme ajoute ensuite : « Je pense que c'est bon de s'accrocher [à] des structures qui existent déjà et de réussir à les transformer, donc de cultiver une curiosité pour les institutions et les structures qui existent ou [d']en faire complètement autre chose. » Cet ajout présente encore aux jeunes un large spectre de possibilités d'implication citoyenne. Implicitement, les jeunes sont ici considérés comme des êtres compétents pour contribuer aux structures existantes et les transformer.

Cet échange est représentatif de plusieurs autres conversations dans lesquelles les adultes n'hésitent pas à valoriser les jeunes pour leur capacité à investir et à transformer des organisations ou des institutions où jeunes et adultes peuvent œuvrer ensemble.

Simultanément, une femme francophone dans la soixantaine est interviewée par de jeunes anglophones. Elle leur répond, en anglais, dans un élan de passion qui semble les surprendre. Lorsque Jackson lui demande « Selon vous, quelle est la place des jeunes dans l'avenir du quartier ? », elle répond : « Les jeunes ont une place très importante parce que plusieurs personnes de mon âge ne peuvent plus s'impliquer ou meurent. Pour garder et maintenir l'esprit de la collectivité, les jeunes sont essentiels. C'est vous qui êtes en train de faire l'avenir. Je ne vois pas assez de jeunes de votre âge, ce serait important de transmettre cet esprit à plus de jeunes. Il faut conserver cela. Vous devriez rencontrer Natasha de la Société historique. »

Le témoignage de cette femme insiste moins sur l'autonomie que sur la transmission nécessaire pour que les jeunes assurent la continuité du militantisme, sans pour autant imposer une conception directive de la manière de le faire. Comme plusieurs autres, ce dialogue valorise implicitement les jeunes comme des individus égaux et complémentaires aux adultes. Les jeunes entendent les adultes exprimer leur souhait d'une relève et reçoivent de multiples invitations à s'impliquer dans la tradition militante locale.

En parallèle aux rapports qu'ils et elles développent progressivement avec les adultes de leur quartier, les jeunes développent aussi des relations avec l'équipe de médiation d'Exeko. L'instauration de rapports de coopération égalitaires se manifeste par un ensemble de paroles, de gestes et d'attitudes à partir duquel le médiateur et la médiatrice bâtissent une relation avec les jeunes qui rééquilibre les rapports hiérarchiques d'âge, d'autorité et d'expertise. Un exemple de ce travail délibéré de l'équipe de médiation apparaît au premier atelier, lors de l'exercice de théâtre-forum, où jeunes et adultes improvisent une saynète à partir d'une situation injuste identifiée par les jeunes.

Maxime, le médiateur, présente la structure de l'activité. Il mentionne : « La première étape est la sélection d'un enjeu, ensuite on crée ensemble un sketch et ensuite on va jouer le sketch. Il y en a qui sont des acteurs et d'autres qui seront des spectateurs, qui auront le pouvoir d'intervenir sur la situation. On commence par un enjeu problématique, pour aller vers un

contexte plus favorable, du négatif vers le positif. Les spectateurs doivent proposer aux acteurs des modifications pour organiser ce passage d'enjeu problématique à contexte favorable. » Après une délibération, les jeunes choisissent la situation précédemment évoquée où, à la cafétéria de l'école, deux groupes de jeunes d'origines ethniques différentes ne se parlent pas. Les deux intervenantes de Passeport pour ma réussite ainsi que Maude, la médiatrice, prennent des rôles de jeunes. Trois jeunes et Maxime jouent les spectateurs. Zoé s'exclame : « Action ! » La scène improvisée débute, puis à un moment Amadou crie « Coupez ! » et murmure une indication à l'oreille de Hamid. Zoé amorce la reprise de la scène et Hamid se rend timidement à l'autre table pour montrer quelque chose à Maude, qui joue le rôle d'une jeune qui hésite à lui donner son attention. La scène est reprise, interrompue et modifiée ainsi plusieurs fois.

Au fil de cet exercice, jeunes et adultes sont dans une position de réciprocité ; ils et elles doivent improviser et modifier la situation injuste avec un travail collaboratif de jeu. Les adultes se soumettent à la même contrainte que les jeunes, de dépasser la gêne liée à la vulnérabilité dans laquelle l'improvisation les plonge. Par la posture d'animation adoptée, la médiatrice et le médiateur expriment être en position d'apprentissage avec les jeunes. L'équipe de médiation insiste donc sur la réciprocité de l'attitude d'apprenant et sur la transmission de connaissances des adultes vers les jeunes et vice versa, ce qui a pour effet de mettre en relief les limites des connaissances des adultes.

La valorisation intentionnelle et soutenue de la parole et des savoirs des jeunes est un aspect central de la coopération qui s'instaure entre les jeunes et l'équipe de médiation. Tout au long des activités, la médiatrice et le médiateur encouragent les jeunes à exprimer leurs idées et opinions, à poser des questions et à amorcer des discussions. Par exemple, lors de la visite du Bâtiment 7 où une jeune affirme qu'« une bière brassée uniquement par des femmes, c'est sexiste », la médiatrice se montre très à l'écoute de son explication et respectueuse de son point de vue, tout en saisissant l'occasion de commencer une discussion sur le sexisme vécu par les femmes dans les domaines d'activité traditionnellement réservés au genre masculin. En plus d'accueillir et de mobiliser dans l'animation la variété des perspectives partagées par les jeunes, l'équipe de médiation réitère à plusieurs reprises que la participation aux activités est volontaire et qu'il est possible et légitime d'observer ou de rester à l'écart du groupe sans devoir se justifier. Cette décision pédagogique est un exemple

des multiples stratégies déployées pour reconnaître l'autonomie et le pouvoir décisionnel des jeunes. Dans l'ensemble, la réponse des jeunes à ces choix d'animation produit une dynamique de réciprocité d'apprentissage et de réflexion (Zeldin et coll., 2014, p. 338). Cependant, bien qu'ils et elles prennent plusieurs décisions à l'intérieur des activités proposées par l'équipe de médiation, les jeunes ne vont pas jusqu'à faire des propositions altérant la structure ou la nature même des activités qui leur sont proposées, et ce, même si la médiatrice et le médiateur leur en donnent l'occasion à quelques reprises.

4. « #Pointe-Saint-Charles c'est chez nous ! »

Les jeunes se positionnent par rapport à la tradition militante à laquelle on les convie

D'un atelier à l'autre, les jeunes découvrent de multiples histoires de solidarité et de luttes populaires ayant pris place dans leur quartier. Ces apprentissages se font de manière relationnelle et expérientielle, c'est-à-dire en allant à la rencontre des gens dans des lieux où l'histoire militante est encore bien vivante. Ces rencontres, non seulement valorisantes et ludiques, mettent les jeunes en contact, de manière accessible et tangible, avec des situations où s'exprime une conception critique de la citoyenneté. Les jeunes en viennent à prendre position à mesure qu'ils et elles explorent progressivement cette conception.

En silence, les 13 jeunes présents ce jour-là au YMCA griffonnent dans leur calepin tout en écoutant le montage d'extraits audio réalisé à partir de leurs enregistrements de la semaine précédente. À la fois excitées et gênées d'entendre leur voix, les jeunes sont à l'affût d'idées pour la création de messages ou de phrases-choc à imprimer sur des chandails la semaine suivante. Maude, la médiatrice, les interpelle en écrivant sur un tableau les questions suivantes : « Que voulez-vous faire entendre ? Quels sont vos rêves pour le quartier ? Quelles idées entendues pourraient nourrir votre message ? » Elle dispose également sur une table des affiches et des livres qu'elle identifie comme une autre source possible d'inspiration. Durant une vingtaine de minutes, les jeunes travaillent en équipe à la création de leur message, alors que la médiatrice et le médiateur circulent autour et participent à leurs discussions. L'objectif implicite est de leur permettre de se situer en opérant un passage du personnel au politique. Lorsque toutes les équipes semblent satisfaites, chacune présente son travail devant le groupe afin de recueillir les

commentaires de celui-ci. Aïsha explique le slogan de son équipe : « Nous, notre slogan, c'est : #Pointe-Saint-Charles c'est chez nous. Le hashtag [mot-dièse], c'est vraiment connecté à notre génération avec les médias sociaux et c'est notre quartier, c'est chez nous. » Très timidement, Mélanie enchaîne avec un deuxième slogan : « Nous c'est : Pour nos prochains, Sauvons notre Coin. » Elle explique qu'il s'agit d'un acrostiche dont les lettres PSC renvoient à Pointe-Saint-Charles. On enchaîne et Kim présente un troisième slogan : « Listen to the kids, we are the future⁶. » Et elle en fournit l'explication suivante : « We are the generation who is going to grow up and fight climate change and all that. We are the future. So we are just saying : listen to us, to the kids cause we actually know a lot more than you might think, and we actually have ideas that are progressive to help the world change⁷. »

Ces messages informent sur ce que les jeunes retiennent de leur expérience des ateliers. La première équipe exprime à la fois un sentiment d'appartenance au quartier et une fierté identitaire. La deuxième équipe valorise l'altruisme et la solidarité. Plus revendicatrice, la troisième équipe affirme l'importance d'une équité intergénérationnelle et d'une responsabilité face au futur et à l'environnement. Tous les messages font écho à des notions véhiculées lors des ateliers. Les propos des adultes semblent particulièrement influencer les jeunes, les messages résonnent directement avec les invitations répétées à s'approprier le quartier et à y forger sa place en tant que jeunes et en tant que génération.

La semaine suivante, lors de l'atelier de sérigraphie, les jeunes concrétisent leurs messages en les imprimant sur des chandails. Il règne un climat d'entraide et de collaboration. Plusieurs expriment alors un sentiment de satisfaction et de fierté que corrobore la coordonnatrice du programme :

Quand on a vu les chandails, on a dit : « Wow, c'est nos jeunes qui ont fait ça ! » C'était quelque chose de tangible pour finir le cycle des activités, les jeunes étaient très fiers. Le fait de pouvoir découvrir leur quartier comme ça, ça a été extrêmement positif pour eux. Ils [et elles] ont vu l'importance de l'implication dans leur quartier et [ont compris] que c'est à leur portée. Ils se sentaient plus connectés à la réalité autour d'eux, cette réalité qui est la leur. Une jeune a dit que maintenant elle sentait qu'elle allait pouvoir avoir de l'impact, peu importe le quartier où elle allait habiter dans le futur. Elle a dit : « Là, c'est le quartier de

Pointe-Saint-Charles, mais cette démarche-là, je peux la faire ailleurs. »

Ces paroles de la coordonnatrice soulignent les retombées matérielles et symboliques de cette brève initiative d'éducation à la citoyenneté ; le témoignage de la jeune montre qu'elle tire de son expérience un sentiment de capacité et de légitimité pouvant s'appliquer bien au-delà de la tenue des ateliers. Sur le plan symbolique, on reconnaît les jeunes comme des résidents et résidentes non seulement capables, mais dont la contribution est essentielle au maintien du milieu de vie. En prenant position, ils et elles s'identifient à leur quartier et se l'approprient. Ce sentiment que cette réalité est la leur advient possible aussi, puisque les retombées symboliques sont accompagnées de retombées matérielles. Tant les jeunes que les intervenantes de *Passeport* expriment leur intérêt pour le Bâtiment 7. Dès le deuxième atelier, une jeune affirme : « Je suis très contente d'avoir découvert le B7. J'habite à deux minutes, mais je ne le connaissais pas du tout. » L'accès à cette infrastructure sociale autogérée, unique en son genre, constitue une retombée particulièrement positive permettant aux jeunes de prendre part à une culture bien vivante du militantisme qui, au-delà de ses idées, valeurs, discours critiques sur les formes d'injustice, propose aussi un espace tangible et accessible en tant que milieu de vie et écosystème de services.

La visite guidée du quartier se termine sur une invitation formulée par la médiatrice : « Ici, le Bâtiment 7, c'est à vous, c'est à la communauté. Sentez-vous à l'aise de revenir. Il y a plein de manières de s'impliquer dans le quartier. » Au fil des rencontres, notamment au Bâtiment 7, les jeunes découvrent ainsi de nouvelles opportunités d'implication directement reliées à leurs intérêts immédiats, tels l'obtention d'un emploi rémunéré pour l'organisation du festival Festi-Pointe, l'accès gratuit à un lieu de divertissement comme l'arcade Press Start, des réductions sur les aliments à l'épicerie en échange d'heures de bénévolat, la possibilité d'apprendre à réparer un vélo, l'ébénisterie et plus encore. La brièveté du cycle d'ateliers observés limite certes la transmission et l'appropriation d'une conception de la citoyenneté orientée vers la justice sociale, de même que l'élaboration des relations entre jeunes et adultes, mais la découverte du Bâtiment 7 et de ses résidents et résidentes engagées ouvre la possibilité que les jeunes poursuivent leurs explorations de la tradition militante de leur quartier sur une base durable.

5. Développer sa citoyenneté par l'exploration d'un environnement

L'initiative observée présente la caractéristique de situer ses pratiques d'éducation à la citoyenneté dans un environnement physique, social et politique qui est le milieu de vie dans lequel les jeunes participantes et participants évoluent. En découvrant l'histoire militante de leur quartier au fil des rencontres avec des résidents et résidentes engagées dans une variété de pratiques, les jeunes se font inviter à participer à un écosystème qu'ils et elles découvrent, dans lequel se côtoient diverses conceptions de la citoyenneté. Par le biais d'histoires liées aux luttes ouvrières, à la mobilisation pour le logement social et à la valorisation de l'autogestion, ils et elles se familiarisent avec l'analyse structurelle des injustices sociales. Ainsi, tout en tentant de respecter le rythme d'appropriation des jeunes, les ateliers valorisent une conception émancipatrice et pragmatique de la citoyenneté. Au fil de ces rencontres et interactions entre jeunes et adultes, apparaissent en filigrane les manières mobilisées par l'équipe de médiation d'Exeko pour créer des liens et des ponts entre des personnes qui ne se seraient peut-être jamais rencontrées. Cette stratégie provoque des apprentissages par l'expérimentation *in situ* de la citoyenneté. Du théâtre-forum à la visite guidée, au vox pop, à la sérigraphie, les manières des jeunes de prendre position montrent que leurs savoirs acquis s'imbriquent dans leur environnement physique, social et politique et que celui-ci a une grande incidence sur le type de citoyenneté qu'ils et elles développent. Si la brièveté du cycle des ateliers peut s'interpréter comme une limite, puisque le travail de réflexion et de prise de parole des jeunes reste embryonnaire, on constate qu'elle peut également représenter une force puisqu'en si peu de temps, ces jeunes en arrivent à se concevoir comme des résidentes et résidents autonomes, légitimes et compétents de leur quartier. Cette valorisation de l'expérience des jeunes est donc un bon pas vers la création d'un espace où chaque personne se sent une interlocutrice valable, capable de travailler collectivement à l'élaboration de réflexions sur les injustices sociales. Un espace où on se sent autorisé à nommer des formes d'oppression pour ensuite s'exercer à les transformer.

Références

- Beauchemin, W.-J., Blémur, D., Duguay, N., Goulet-Langlois, M., et Lorgueilleux, A. (2015, janvier). *La présomption de l'égalité des intelligences : des principes, une posture et la mise en pratique*. Exeko. https://omec.inrs.ca/wp-content/uploads/2020/02/Exeko_PEI-Janv2015_v3.pdf
- Goulet-Langlois, M. (2017). Arts, philosophie, marginalisations sociales et émancipation : la médiation intellectuelle, une pratique frontalière des sens. Dans Casemajor, N., Dubé, M., Lafortune, J.-M., et Lamoureux, È. (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 259-285). Québec : Presses de l'Université Laval.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2020). Réno-éviction. *Grand dictionnaire terminologique*. Vitrine linguistique. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26558204
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9676-9>

Notes

1. Press Start est une arcade créée et administrée par des jeunes dans le Bâtiment 7.
2. Les informations démographiques fournies indiquent la composition normale du groupe de jeunes ayant participé au fil des cinq ateliers. D'une semaine à l'autre, le nombre de jeunes varie de 5 à 23, avec une moyenne de 12 jeunes par atelier. Un noyau d'une dizaine de jeunes a participé à au moins quatre des cinq ateliers.
3. Tous les prénoms évoqués dans ce chapitre sont des pseudonymes, sauf celui-ci, qui désigne un coauteur du texte.
4. Une ou deux intervenantes du programme *Passeport* sont présentes aux ateliers. Leur présence vise à stimuler la participation des jeunes qu'elles connaissent très bien et avec qui elles travaillent (ex. : aide aux devoirs) tout au long de l'année scolaire, et même d'une année scolaire à l'autre. Par ailleurs, lors des ateliers *idAction*, les intervenantes, au même titre que les jeunes, agissent à titre de participantes plutôt que d'animatrices.
5. Selon l'Office québécois de la langue française (2020), les réno-évictions sont une « [p]ratique par laquelle un individu ou une entreprise propriétaire

d'un logement locatif en évince les occupants dans le but d'effectuer des rénovations ».

6. Traduction : « Écoutez les jeunes, nous sommes le futur. »

7. Traduction : « Nous sommes la génération qui va grandir et lutter contre les changements climatiques et tout ça. Nous sommes le futur. Nous disons donc simplement : écoutez-nous, les jeunes, parce que nous en savons beaucoup plus que vous le pensez, et en fait nous avons des idées progressistes pour aider le monde à changer. »

**C) Expériences d'éducation
à la citoyenneté axée
sur la démocratie représentative
et l'action publique**

CHAPITRE 8

Une expérience démocratique et politique : l'éducation à la citoyenneté à la Commission jeunesse de Gatineau

Mariève Forest et Stéphanie Gaudet

Sommaire

Ce chapitre est consacré à la Commission jeunesse de Gatineau, une des plus anciennes commissions jeunesse au Québec. Cette initiative reconnaît le plein potentiel de la citoyenneté jeunesse. Elle permet à des élèves de l'école secondaire d'influencer les décisions municipales relatives aux jeunes et de mettre sur pied des projets qui contribuent à sensibiliser la population locale à des enjeux sociaux. Les jeunes membres y développent différents rapports avec des adultes dans un contexte où ils sont majoritaires et les seuls à avoir le droit de vote. L'analyse montre que par leur participation à la Commission jeunesse, les membres se transforment, contribuent à transformer leur communauté et développent leur autonomie, tout en étant ancrés dans des collectifs. Ce programme constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie représentative et l'action publique.

Un samedi matin de l'automne 2017, il est près de 9 h 30. Tranquillement, une quinzaine de jeunes de 12 à 16 ans franchissent la porte de la salle adjacente à celle du conseil municipal. Arborant tantôt un sourire enthousiaste, tantôt un air affairé, tantôt une timidité discrète, ils et elles s'installent

autour d'une grande table ovale. Une des jeunes parle avec plus d'entrain que les autres : c'est la coprésidente jeune. La seule adulte présente adopte un air décontracté, ravie de saluer chaque jeune qui entre. Nous sommes à la Commission jeunesse de Gatineau, un des premiers dispositifs jeunesse de gouvernance municipale à avoir vu le jour au Québec.

Dans le présent chapitre, nous souhaitons mettre en lumière l'expérience de la Commission jeunesse de Gatineau en insistant sur les potentiels éducatif, démocratique et politique de cette initiative. Ce faisant, nous serons à même de montrer divers caractères d'une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique, en insistant sur les possibilités particulières du contexte de politique municipale au sein duquel évolue la Commission jeunesse.

Mais d'abord, il importe de préciser les principes, le mandat et le fonctionnement de la Commission jeunesse.

1. La Commission jeunesse de Gatineau

La Commission jeunesse a été créée en 2000 à Gatineau, inspirée de l'approche Villes et Villages en santé¹ et des conseils municipaux d'enfants et d'adolescents existant en France depuis les années 1960. C'est à la suite d'une vaste consultation auprès de plus de 3 000 jeunes du secondaire sur la qualité de vie en ville que l'idée de cette Commission a vu le jour.

Concrètement, la Commission jeunesse cherche à réunir des jeunes du secondaire, puis à les amener à réfléchir, à discuter et à prendre des décisions sur des dimensions de la vie municipale qui touchent particulièrement les jeunes. Plus largement, elle se présente comme une « école municipale de participation citoyenne ». Elle se dit également « une instance représentative reconnue en matière de jeunesse où le sentiment d'appartenance à l'école et à la ville est un levier à l'engagement des adolescents » (Commission jeunesse de Gatineau, 2018). Dans son mandat, la Commission jeunesse énonce quatre piliers : 1) positionner les ados de Gatineau comme une relève crédible et nécessaire ; 2) mettre sur pied des projets ; 3) dynamiser la participation active des jeunes ; 4) apporter de nouveaux points de vue et faire une différence en participant aux décisions municipales.

La Commission jeunesse se compose de jeunes provenant des 13 écoles secondaires situées sur le territoire de la municipalité. Deux

sièges par école sont prévus ; ainsi la Commission peut regrouper un maximum de 26 jeunes. Les jeunes membres de l'année en cours utilisent une grille contenant plusieurs critères – afin d'assurer une représentativité sociodémographique, géographique et d'intérêts – pour sélectionner les nouveaux membres par cooptation. L'année de notre observation, 23 jeunes étaient membres de la Commission jeunesse. Les personnes de genre féminin étaient majoritaires (14) ainsi que les personnes en quatrième et cinquième secondaire (19). On notait par ailleurs une surreprésentation des personnes fréquentant une école privée ou un programme d'éducation internationale (11). Cette surreprésentation correspond à une tendance plus générale, étant donné que les conseils de jeunes reproduisent souvent des rapports sociaux existant déjà dans la société et que les élites socioéconomiques, quel que soit leur âge, investissent davantage les activités politiques que les membres d'autres classes sociales (Collins et coll., 2016). On élit un ou une jeune membre de la Commission à la coprésidence pour un mandat d'un an. Ce rôle exigeant comporte notamment des fonctions de porte-parole, l'organisation des ordres du jour et la mobilisation des jeunes.

De même, le conseil municipal de la Ville de Gatineau désigne par résolution trois de ses membres pour siéger à la Commission jeunesse. Le maire en nomme un ou une à la coprésidence, un rôle plus actif, notamment en ce qui a trait à la représentation de la Commission au sein du conseil municipal et lors d'événements publics. Les membres du conseil n'ont pas le droit de vote.

Une employée de la Ville est responsable de la Commission jeunesse à titre d'agente, tout en étant membre de l'équipe de planification stratégique responsable du Service de loisirs, des sports et du développement des communautés. Son rôle est central, puisqu'elle assure la facilitation d'une stratégie de gouvernance participative promue par la Ville. Elle assure également la qualité du partenariat qui s'établit entre les jeunes et les adultes.

Les rencontres formelles de la Commission jeunesse ont lieu une fois par mois en après-midi. Les ordres du jour et les procès-verbaux sont diffusés sur le site Web de la Ville. Lors des séances officielles, les membres accueillent et écoutent des personnes invitées, puis discutent avec ces dernières. Lors des journées où la Commission siège, les membres se rencontrent généralement aussi le matin, pour prendre part à des séances de travail. Entre les rencontres mensuelles, les jeunes et l'agente responsable communiquent principalement par le biais de Messenger.

Avant d'analyser directement cette expérience, nous exposerons des précisions théoriques en lien avec les dispositifs de gouvernance municipale jeunesse, et examinerons les caractères démocratiques et politiques de ceux-ci.

2. Quelques précisions théoriques

2.1. *Les dynamiques reconnues des dispositifs de gouvernance municipale jeunesse*

Au moins quatre dynamiques des dispositifs de gouvernance municipale jeunesse s'avèrent partagées et bien connues dans la littérature (Augsberger et coll., 2017, 2018). Premièrement, ces dispositifs ont des rapports et des accès officiels aux pouvoirs décisionnels municipaux, parfois de manière directe (par le biais de budgets ou de pouvoirs de recommandation), parfois de manière indirecte (sous forme d'instance consultative). Deuxièmement, ces dispositifs s'inscrivent dans une approche de « développement positif de la jeunesse » (Bundick, 2011 ; Crocetti et coll., 2014). Une telle approche renvoie au fait de soutenir les différents aspects du développement des jeunes par des initiatives positives – par exemple, en développant leur leadership et leurs connaissances de la politique ou en mobilisant leurs communautés – plutôt qu'en insistant sur la prévention des risques. Troisièmement, les instances de gouvernance municipale jeunesse cherchent à mettre les jeunes au cœur des fonctionnements, des actions et des décisions qui se rapportent à la jeunesse. Quatrièmement, ces dispositifs rendent possibles, le plus souvent, des expériences authentiques, puisque les jeunes mettent en œuvre des initiatives qui ont une incidence réelle sur leur communauté, ou entament des dialogues avec des partenaires communautaires et politiques qui prennent en considération leurs points de vue face à de réels enjeux. Tous ces caractères ont été observés à la Commission jeunesse de Gatineau.

2.2. *Les caractères démocratiques et politiques des dispositifs de gouvernance municipale jeunesse*

En plus de montrer comment ces caractères typiquement municipaux se déploient à la Commission jeunesse, nous souhaitons insister sur des dynamiques moins étudiées de ces dispositifs, soit les dynamiques démocratiques et politiques. Tel que mentionné au chapitre 1, pour Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004), la particularité des expériences

d'éducation à la citoyenneté en contexte démocratique est qu'elles s'inscrivent dans un horizon de justice sociale. Ainsi, les jeunes qui expérimentent la citoyenneté démocratique cherchent à transformer leur société pour la rendre plus juste. Nous verrons que cette dynamique est présente à la Commission jeunesse, puisqu'on y invite les jeunes à cibler des problématiques sociales jeunesse et à proposer des solutions à ces enjeux.

Nous suggérons que les dynamiques politiques et démocratiques de ce type d'instance gagnent également à être étudiées sur la base des moments d'instabilité et des tensions qui les traversent. En effet, de manière récurrente, l'instabilité marque les dialogues entre les membres de la Commission jeunesse, notamment en raison de leur issue imprévisible, des compromis délicatement ébauchés et de la réflexivité critique expérimentée par les jeunes. En somme, à la suite d'Audric Vitiello (2013, 2016), nous reconnaissons que ces moments délibératifs instables, où l'on arrive collectivement à des décisions ayant une incidence publique, se révèlent des indicateurs du caractère démocratique de la Commission jeunesse. Ce caractère instable de l'expérimentation de la citoyenneté démocratique gagne à être examiné par le biais de mouvements et de mises en tension de principes contraires qui engagent des rapports entre jeunes et adultes, à la fois : de formation et de transformation, de pouvoir et d'égalité, ainsi que d'autonomisation et d'inclusion dans un collectif. Nous expliciterons donc dans ce chapitre l'expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique de la Commission au moyen de ces trois types de rapport, en insistant sur leur manière de favoriser l'agir démocratique.

3. Les rapports de formation et de transformation entre les adultes accompagnateurs et les jeunes

À la Commission jeunesse, les jeunes entretiennent des rapports de formation et de transformation entre eux et avec des adultes. Ce faisant, selon les rôles des personnes en présence, les relations développées prennent différentes formes. Surtout, selon le contexte, les formes de ces rapports évoluent. Ici, nous nous attacherons à saisir comment se déploient, s'opposent, se combinent et évoluent des rapports entre les adultes accompagnateurs² et les jeunes qui misent à la fois sur la formation – par le partage d'informations et la coordination – et la transformation des jeunes – par le conseil, l'accompagnement, l'écoute réciproque et la reconnaissance.

D'abord, les jeunes et l'agente développent des rapports qui misent en partie sur la formation par la transmission de savoirs propres à l'organisation et qui se rapportent aux relations partenariales. Ces activités de transfert de connaissances se révèlent encore plus importantes entre l'agente et la coprésidente jeune, également porte-parole de la Commission. En fait, l'agente est responsable d'organiser les rencontres, de faire les liens avec la municipalité, de développer du matériel éducatif, d'entrer en communication avec les personnes invitées, etc. Ainsi, sa présence marque l'orientation des activités de transfert de connaissances de la Commission jeunesse et, conséquemment, l'efficacité du fonctionnement des activités en général. L'agente, en dialogue avec les deux coprésidentes, prépare l'ordre du jour des rencontres, dans un cadre de communication continue. Bien que les ordres du jour se négocient principalement entre elles, l'agente adopte à l'occasion une posture plus directive. Cette ascendance paraît généralement légitime pour les membres de la Commission jeunesse, dans la mesure où l'agente détient une mémoire corporative des décisions et des actions passées et dans la mesure où elle comprend les frontières du contexte municipal dans lequel la Commission navigue. Par exemple, lors de nos observations, les grandes orientations et les grandes activités de la Commission émanaient essentiellement de propositions soumises par des jeunes pendant le grand « Sommet jeunesse » de 2015, qui a précédé de deux ans notre observation. Cette mémoire organisationnelle, détenue surtout par l'agente, faisait l'objet d'activités d'appropriation à l'occasion, comme dans l'extrait ci-après prenant place lors de l'assemblée où la Commission jeunesse accueillait les conseillers et conseillères municipales pour la première fois.

Nous sommes au début décembre, lors d'une séance de travail. Les nouveaux conseillers et conseillères municipales siègent pour la première fois à la Commission jeunesse, puisque les élections ont eu lieu en novembre³. Les jeunes consacrent plus d'une heure à leur présenter la Commission et les rôles de chaque personne. Le Sommet jeunesse de 2015 et celui qu'ils et elles souhaitent organiser en 2018 sont abordés. Anabelle⁴, la coprésidente jeune, explique : « La CJ⁵ a bâti ses projets, tels que l'activation terrain, à la suite de ce Sommet jeunesse. Cette année, la CJ fait son deuxième projet d'activation terrain, qui portera sur les enjeux de genre comme les groupes LGBTQ2+. Puis, l'année dernière, nous avons plutôt ciblé l'isolement chez les aînés. » Brigitte, l'agente, ajoute : « L'objectif du Sommet en 2015 était

vraiment de faire ressortir les préoccupations des jeunes de Gatineau, puis de les prioriser, plutôt que d'en faire une simple liste d'épicerie. Les sujets qui ont été abordés lors de cet événement sont la communication, la vie scolaire, les lieux publics et la ville. Par exemple, la Brigade 51 a été créée à la suite de ce Sommet. [...] La CJ ne veut pas faire un Sommet tous les ans, car ce serait trop. » Anabelle complète : « Nous avons [réalisé toutes] les priorités nommées par les jeunes. Donc, c'est intéressant de refaire l'exercice pour suivre un nouveau plan d'action. »

Un rapport de formation engageant une subordination des jeunes à l'égard de l'agente est perceptible également lorsque l'agente œuvre à faire avancer les projets de la Commission jeunesse entre les rencontres mensuelles. Des jeunes ont relevé une forme d'asymétrie et de perte d'emprise sur des projets qu'ils et elles étaient censés porter, comme en témoigne cet extrait d'entretien :

C'est un commentaire que j'ai fait [lors d'une séance de travail de la Commission jeunesse], que les jeunes soient plus au centre des projets. Ça roule trop tout seul. Je veux apporter quelque chose, mais il faut que j'aie l'opportunité de le faire. On nous a demandé notre avis pour le sondage : on aurait pu nous montrer comment créer un sondage. Bâtir un projet et que ce soit fait par les jeunes.

Ce type de commentaire rappelle que le partage de la décision pourrait impliquer en tout temps une participation des jeunes, non seulement à l'identification des projets ou des orientations à privilégier, mais aussi à leur ébauche (Akiva et coll., 2014). N'empêche que l'espace de négociation et de transformation laissé aux jeunes semble être demeuré actif, car après ladite discussion à ce sujet, la coprésidente jeune et l'agente ont cherché à corriger partiellement la situation.

Notons enfin que l'animation des séances de travail – les rencontres où les jeunes revoient les modes de fonctionnement, précisent les orientations ou définissent et s'approprient leurs projets – tend davantage vers des rapports de formation. En effet, l'agente, la coprésidente jeune et les personnes adultes invitées partagent des informations en tout genre qui visent à amener les jeunes à bien comprendre les activités à venir. Ces informations portent également sur le contexte général au sein duquel évolue la Commission, les jeunes

mentionnant en entretien l'importance des savoirs acquis, entre autres, à propos des règles d'un procès-verbal, du fonctionnement d'une commission municipale et des dynamiques politiques.

Cela dit, les observations rappellent que les positions adoptées par les adultes accompagnateurs s'éloignent régulièrement de la transmission de savoirs pour tendre vers des rapports de transformation par le biais notamment de conseils et d'accompagnement. Il en résulte que la cocréation et la transformation (des règles, des procédures, etc.) demeurent présentes. Ce type de rapport prédominait, par exemple, lorsque les jeunes ont débattu la manière de promouvoir le projet de simulation d'une élection municipale dans leurs écoles secondaires. Pour ce projet, certains dialogues ont montré un rapport asymétrique entre les adultes et les jeunes, des exercices de transmission de savoirs ayant été nécessaires pour que les jeunes comprennent bien le fonctionnement d'un bureau de scrutin et la manière dont celui-ci allait être déployé dans leur école. Tout de même, une volonté de responsabilisation des jeunes était au cœur des propos énoncés par l'agente : « Cette présentation vise à préciser votre rôle. [...] C'est important que vous compreniez bien ce qu'est un bureau de vote. [...] Vous serez responsables de votre bureau de vote. » Ce faisant, suivant la transmission de savoirs, des dialogues ont visé à amener les jeunes à imaginer la manière dont ils et elles pourraient contribuer au bon fonctionnement du bureau de scrutin dans leur école et à la promotion de l'événement. Lors de ces échanges, les adultes n'ont pas imposé de manières de faire. Au contraire, on a invité les jeunes à identifier différentes options et à préciser les meilleures pratiques suivant leur expertise au sein de leur école.

Au total, nos observations ont confirmé que les adultes démontrent généralement une grande ouverture à offrir aux jeunes la possibilité de contribuer à construire ou à transformer les activités, soit par leur créativité, leur réflexivité ou l'expression de leur indignation. Les adultes accompagnateurs cherchent activement à développer une relation partenariale complice où les jeunes proposent des idées, les adultes accompagnateurs sollicitant constamment leurs avis. De même, nous avons pu constater à plusieurs reprises que la possibilité de contester les adultes accompagnateurs demeurait ouverte. Néanmoins, puisque l'agente détenait une grande légitimité auprès des jeunes – incarnant les principes de la Commission jeunesse par sa manière d'être, d'agir et de parler –, elle était peu critiquée.

4. Les rapports de pouvoir et d'égalité entre les autres adultes et les jeunes

Alors que les jeunes se retrouvent essentiellement avec les adultes accompagnateurs lors des séances de travail, ils et elles côtoient des adultes aux statuts et aux profils variés lors des séances officielles et publiques de la Commission jeunesse en après-midi. Ces adultes sont en particulier des membres du conseil municipal ou des porte-parole représentant des organisations communautaires ou publiques de la Ville de Gatineau. L'examen des rapports entre ces adultes et les membres de la Commission jeunesse montre bien la vigilance nécessaire pour garder vivante une dialectique engageant des rapports de pouvoir et des rapports d'égalité entre les jeunes et les adultes. Ce mouvement perpétuel entre la hiérarchisation des personnes ou des rôles et leur égalisation permet d'éviter des situations où les adultes auraient préséance, mais aussi des situations où la préséance accordée aux jeunes les garderait éloignés des lieux du pouvoir.

Dans un premier temps, la vigilance de l'agente est importante pour réduire l'ascendance des adultes accompagnateurs. Les trois conseillers et conseillères municipales membres de la Commission jeunesse doivent relayer au conseil municipal les idées discutées. Ce devoir accroît la reconnaissance par la Ville des enjeux se rapportant aux jeunes et à leur citoyenneté. Ces adultes apportent également leur perspective aux jeunes. Cela dit, même auprès des adultes détenant un rôle officiel à la Commission, l'agente cherche à assurer une place prépondérante aux jeunes dans la prise de décision. On le constate dans les propos adressés par l'agente à un nouvel élu municipal qui, assistant à sa première assemblée de la Commission jeunesse, cherchait généreusement à s'impliquer dans un dossier. En réaction à sa proposition, l'agente suggère : « On peut t'ajouter à la conversation [Messenger] sans problème. » Toutefois, elle explique ensuite que la Commission jeunesse privilégie l'approche « par et pour » les jeunes et que, conséquemment, « ce sont les jeunes qui doivent prendre des décisions ».

Dans un deuxième temps, différentes règles de fonctionnement et la proportion importante de jeunes par rapport aux adultes tempèrent l'ascendance que pourraient avoir les personnes adultes invitées. Ces adultes, que la Commission jeunesse reçoit lors des séances officielles, représentent généralement des organisations souhaitant solliciter l'avis, l'appui ou la participation de la Commission jeunesse.

Aussi, les modalités d'interaction entre les jeunes et ces adultes tendent souvent vers un rapport égalitaire marqué par la différence : les jeunes se présentent et prennent la parole en tant que citoyennes et citoyens municipaux égaux par rapport aux adultes, mais aussi en tant que citoyennes et citoyens détenant une expertise particulière à l'égard de la jeunesse. Cette expertise portée par les jeunes et le fait que leurs propos s'inscrivent au sein d'un collectif où ils et elles sont majoritaires semblent contribuer à ce qu'ils et elles s'expriment avec plus de confiance. Ce contexte réduit du même coup le sentiment d'exclusion ou d'incompétence vécu généralement par les jeunes au regard de la politique (Augsberger et coll., 2018). La littérature précise, en outre, que le développement d'un rapport positif à la politique dépend de l'influence réelle des jeunes sur les projets qu'ils et elles amorcent et les recommandations qu'ils et elles partagent (Blondiaux, 2008). L'historique de la Commission jeunesse semble montrer une influence réelle de cette dernière auprès du conseil municipal, des membres du personnel municipal, des partenaires et des autres jeunes de la ville.

Dans un troisième temps, la culture de la Commission jeunesse accueille et permet les dissensions entre les adultes et les jeunes, reconnaissant l'égalité de tous et toutes les membres du groupe. Les dialogues ayant eu cours dans le cadre de la présentation du *Défi des 30 heures de la faim* illustrent bien l'ambiance plutôt égalitaire au sein de laquelle des postures contraires ont pu être exprimées et prises en compte. Ainsi, un enseignant et une enseignante responsables du *Défi* l'ont présenté à la Commission jeunesse et ont ensuite invité les jeunes à se positionner par rapport à cette initiative et par rapport à la possibilité de collaborer à sa bonification et à sa diffusion. Il en résulte que la curiosité des jeunes à l'égard de l'information qui leur était communiquée s'est avérée importante. Les jeunes semblaient vouloir s'assurer de la valeur de l'initiative, mais aussi comprendre le rôle qu'ils et elles pourraient y jouer. Le dialogue dont nous avons témoigné rend bien compte du climat d'ouverture, mais aussi de la possibilité pour les jeunes d'émettre des avis contraires à ceux des adultes ou d'autres jeunes, comme dans l'extrait qui suit. Celui-ci montre également des rapports entre citoyens et citoyennes qui adoptent une approche typiquement axée sur la discussion (Galichet, 2002). L'égalité renvoie alors à l'exercice du langage, à la recherche en commun d'une vérité, à l'expression autonome et à la possibilité de dissidence. Cet échange rappelle tout autant l'approche éducative privilégiée par la

Commission jeunesse où la citoyenneté démocratique s'apprend en s'exerçant, notamment par le biais d'une participation à des débats publics ayant une incidence réelle sur la vie collective (Vitiello, 2016).

Suivant la présentation du Défi des 30 heures de la faim à la Commission jeunesse, Mathilde pose une première question : « Est-ce sécuritaire, votre projet ? Est-ce que vous avez une assurance qu'il n'y a pas de danger ? » L'enseignant invité mentionne que lors de leur dernière expérience, une personne a vomi. Il cherche toutefois à rassurer Mathilde en ajoutant que ça ne le dérange pas si les gens mangent durant le défi et qu'il n'y a eu que 2 personnes sur 125 qui ont eu des malaises. Cassandra intervient et raconte qu'elle y a déjà participé, mais qu'elle ne l'a pas fait au complet. Elle ajoute que les gens mangent un peu, et vont vivre tout de même ce que c'est que d'avoir faim, en ayant par exemple des problèmes de concentration. Mathilde demeure sceptique : « J'aurais tendance à dire que c'est deux cas de trop. D'ailleurs, est-ce que c'est vraiment représentatif de la réalité des personnes en situation de pauvreté ? » L'enseignant lui répond de manière compréhensive : « Tu as raison, c'est deux personnes de trop. Aussi, c'est rare de ne pas manger pendant 30 heures. »

Comme nous l'avons souligné ailleurs (Gaudet et coll., 2019), malgré la tendance occasionnelle de certaines personnes invitées à adopter une perspective plus adultiste cherchant à réduire la portée des interventions des jeunes, l'encadrement réalisé par l'agente et les conseillères et conseillers municipaux tendait à réduire les impressions défaitistes propres aux initiatives fortement adultistes. La nette supériorité numérique des jeunes sur les adultes influence positivement leur propension et leur capacité à mettre en place des relations égalitaires avec les adultes (Augsberger et coll., 2018).

5. Les apprentissages expérientiels des jeunes : des volontés autonomes qui s'ancrent dans des collectifs

La littérature rappelle que le développement d'une pensée réflexive autonome engage des exercices de collectivisation (Vitiello, 2016). L'examen de ce mouvement perpétuel entre une volonté qui s'exprime de manière individuelle et une volonté qui s'ancre dans un collectif nous paraît des plus utiles pour saisir la manière dont les jeunes expérimentent leur citoyenneté dans le cadre de contextes

démocratiques et de politique municipale. Notre étude de la Commission jeunesse a permis d'observer ce type de mouvement qui opère de trois façons : reconnaître des injustices en développant une pensée critique *sur* un collectif, tel que la communauté LGBTQ2+ ; développer des postures partagées *avec* un collectif, tel que la Commission jeunesse ; reconnaître une communauté politique requérant d'*agir en présence et au sein* d'un collectif, tel que la municipalité.

Ces mouvements auront pu être mis en lumière davantage par le biais des observations que des entretiens. De fait, en entretien, les jeunes insistent davantage sur la manière dont la Commission jeunesse contribue à les transformer en élargissant leurs capacités à développer des perspectives personnelles et à les exprimer : « Ça m'a renforcée à prendre ma place, à être capable de dire mes opinions. Je le faisais moins avant, j'étais plus gênée. Et au fil du temps, les gens réagissaient positivement et ça m'a donné confiance. » De tels propos rappellent qu'expérimenter l'action en contexte démocratique implique d'expérimenter l'autonomie, c'est-à-dire d'agir comme une personne : apte à réfléchir par elle-même, à déployer une pensée critique par rapport à son environnement et à agir de manière indépendante. Dit autrement, il importe de s'exercer à l'autonomie pour devenir autonome (Vitiello, 2016).

Cela dit, l'observation ethnographique de la Commission jeunesse a permis d'aller au-delà de ces réflexions portant sur l'autonomie individuelle pour montrer un mouvement engageant à la fois l'autonomie des personnes et leur ancrage dans des collectifs, tels que la municipalité, la Commission jeunesse ou la jeunesse en général. La pensée de Vitiello insiste sur ce potentiel émancipateur de l'éducation à la démocratie qui implique la mise en place des conditions favorables à l'émergence d'une dialectique entre l'autonomie de la personne et sa capacité à associer cette autonomie à des collectifs.

Le mouvement d'aller-retour toujours renouvelé entre les volontés des personnes et celles de collectifs se concrétise à la Commission jeunesse par l'identification à des collectifs, par la délibération avec d'autres à propos de collectifs, par la prise de décision collective et par une réflexion orientée vers le bien d'une communauté politique. Les membres de la Commission jeunesse développent dès lors une pensée critique et créative, où les opinions personnelles esquissées tissent des liens avec des collectifs, liens qui peuvent être critiqués, modifiés ou ébauchés par le biais de dialogues.

Approfondissant cette perspective, Philippe Chaniel (2016, p. 269) précise que l'autonomisation en contexte démocratique requiert tout autant de reconnaître « les vertus et virtualités inscrites dans le monde ancien » que de concevoir le monde comme externe à soi, cette extériorité permettant de constater une ou des différences entre ce qui est et ce qui devrait être. Ainsi, nous gagnons à prendre conscience de l'héritage culturel que nous recevons et à mettre à distance une partie de cet héritage pour en questionner la légitimité. Si Westheimer et Kahne (2004) ne réfèrent pas explicitement à une telle dialectique, ils situent tout de même l'originalité de l'éducation à la citoyenneté de type démocratique dans sa capacité à développer des citoyennes et citoyens en mesure de reconnaître et de dénoncer des injustices, mais aussi des citoyennes et citoyens engagés dans le changement social vers plus de justice.

5.1. Reconnaître des injustices collectives et chercher à les corriger

L'essence même de la Commission jeunesse répond à une forme d'injustice, soit la reconnaissance limitée de l'apport des jeunes à la vie municipale et aux décisions publiques. Ainsi, on invite les membres à reconnaître l'expérience citoyenne des jeunes et à inscrire cette expérience dans une démarche de reconnaissance socio-politique. Par exemple, suivant le dépôt d'un bilan annuel précisant les priorités des jeunes lors d'une séance municipale au printemps 2017⁶, la Société de transport de l'Outaouais (STO) s'est présentée à la Commission jeunesse à l'automne de la même année pour faire état de la dimension jeunesse de son offre de service et pour discuter des possibilités d'amélioration de cette offre. Par sa présence, la STO accordait une certaine importance à la voix de centaines de jeunes qui avaient été interrogés dans le cadre d'une activité de la Commission.

D'autres injustices balisent, au moins pour un temps, l'engagement des jeunes. Le projet annuel « d'activation terrain », qui a pour objectif de sensibiliser la population gatinoise à un enjeu de société important pour les jeunes⁷, répond typiquement à une injustice sociale qui déborde le vécu des jeunes. Au cours de notre observation, le thème retenu a été la sensibilisation aux enjeux de la communauté LGBTQ2+. Dans le cadre de ce projet, les membres de la Commission jeunesse ont mobilisé d'autres jeunes de la municipalité pour réaliser des activités d'information sur la communauté LGBTQ2+, en particulier par le biais de dialogues et du tournage d'une capsule vidéo. Par

la suite, la diffusion de cette capsule vidéo – dans les médias sociaux principalement – a visé à sensibiliser l'ensemble de la population gatinoise aux réalités et aux enjeux vécus par cette communauté.

En bref, l'ambiance et les contextes de ces activités favorisent un mouvement d'une pensée autonome vers une perspective collective critique, où l'on invite les jeunes à reconnaître des situations d'injustice qui les concernent et les débordent, puis à agir pour en réduire la portée. Cela étant dit, la Commission jeunesse demeure un dispositif où la possibilité d'exprimer des postures critiques peut être considérée comme modérée. De fait, les adultes accompagnateurs – mais aussi les jeunes dans une certaine mesure – ont le souci d'assurer la recevabilité des propos et la faisabilité des activités mises de l'avant. En particulier, il ne s'agit pas ici de dénoncer ou d'agir de manière radicale comme le feraient certains mouvements sociaux. Il s'agit d'apprendre à cerner des injustices de sorte qu'on puisse éventuellement les connaître, les reconnaître et les prendre en charge dans l'espace public municipal.

5.2. Développer des positions collectives et décider de manière collective

Le passage de la critique à l'action – une action qui se dessine avec, sur et contre les autres – implique un mouvement liant encore plus fortement l'autonomie et l'hétéronomie des personnes (Vitiello, 2016). Cette hétéronomie renvoie au fait que les membres de la Commission jeunesse sont appelés à coconstruire les postures de la Commission à l'égard des problématiques sociales à prioriser et des actions à prendre. Puis, on invite les jeunes à adhérer aux postures officielles, ou du moins à reconnaître la préséance de ces positions collectives au moment d'entrer dans l'action.

Pour comprendre l'inscription de l'autonomisation des jeunes dans cette dynamique collective, il peut être utile de revenir brièvement sur le fonctionnement même de la Commission jeunesse. De fait, la Commission élabore des avis et des recommandations qu'elle transmet à ses partenaires ou au conseil municipal. Elle choisit également à l'occasion de s'associer à des partenaires pour réaliser des projets. Ce faisant, dans ces cas, les jeunes doivent s'entendre sur « la » position de la Commission jeunesse : Quelles recommandations formulera-t-elle ? Comment les partager ? Avec qui collaborer et comment ? Cette nécessaire cohésion amène un des jeunes à comparer la Commission à un parti politique :

Un des rôles du coprésident est une CJ unie. [...] L'an passé je pensais des choses et je restreignais le partage de mes options, car je voulais « focuser » [me focaliser sur] les discussions. Cette année, pour les *30 heures de la faim*, j'étais en désaccord et je l'ai dit. [...] On est comme un système à parti unique. C'est très comparable à un parti politique : il y a un débat, mais une fois qu'on a voté, il faut se rallier. Ça nous permet, et ça nous a permis, d'aller plus loin.

Il en résulte qu'en plus d'apprendre à débattre, les membres de la Commission jeunesse apprennent à élaborer des prises de position partagées. Ces jeunes se soumettent volontairement à des opinions qu'ils et elles ne partagent pas, ou pas tout à fait. Bien que le vote soit régulièrement utilisé en vue de tracer une voie majoritaire, plusieurs des dialogues ou des débats – en particulier ceux ouvrant à un engagement officiel de la Commission jeunesse – requièrent que les jeunes s'entendent en vue de proposer une position commune. Nos observations montrent toutefois que ces consensus peuvent n'être qu'apparents. D'après Philippe Urfalino (2007), ce type de décisions basées sur des consensus apparents n'est pas inusité, étant donné que les décisions prises collectivement surviennent bien souvent au moment où l'on constate une absence de critique et de protestation. Généralement, ces consensus sont dits « apparents » du fait qu'ils témoignent d'un ralliement plus ou moins massif ; ils comportent toujours aussi des paroles censurées par les personnes qui comprennent les limites du cadre dans lequel elles agissent, le climat particulier qui se développe à l'égard du projet discuté et l'efficacité vers laquelle leur organisation cherche à tendre.

Les nombreuses discussions entourant le *Défi des 30 heures de la faim*, en particulier celles ayant mené à l'adoption de recommandations, illustrent bien cette dynamique de migration de l'expression critique personnelle vers l'adoption d'une position collective partagée. Lors de la présentation du projet, les questions posées par les jeunes se multiplient et l'ensemble du dialogue témoigne de positions assez tranchées. Plusieurs jeunes hésitent à s'engager à l'égard du projet. Ils et elles critiquent la pertinence d'un jeûne de 30 heures, arguant que cette expérience ne reflète pas la faim telle qu'elle est vécue en Outaouais et que cette privation pourrait affecter la santé mentale des jeunes. À l'opposé,

d'autres, en particulier ceux et celles ayant déjà participé à ce défi, manifestent leur appui sans concession. Après un huis-clos, les jeunes annoncent le report du vote sur le sujet. Le mois suivant, lors de la séance de travail, un temps est réservé pour aborder plus en profondeur les différentes positions des membres et développer des recommandations obtenant la majorité, comme l'illustre le prochain extrait. Les jeunes s'entendent alors sur trois recommandations à énoncer à l'assemblée officielle en après-midi. Au total, l'appui à ce partenaire sera modéré et la Commission jeunesse ne souhaitera pas s'impliquer directement.

Après une trentaine de minutes où les jeunes expriment leurs perspectives quant au Défi des 30 heures de la faim, Brigitte, l'agente, cherche à diriger la discussion vers des propositions. Elle mentionne : « On veut plus de concret. » Ses interventions ne choquent pas les jeunes qui comprennent le sens de ses propos. Xavier suggère de fabriquer des pancartes qui expliqueraient l'insécurité alimentaire. Anabelle, la coprésidente jeune, mentionne alors que « ça se fait déjà ». Toutefois, les discussions qui suivent permettent de comprendre que ce ne sont pas toutes les écoles qui le font. Brigitte cherche encore à resserrer le dialogue : « L'école a beaucoup de pouvoir sur la manière [dont] le projet se déroule. Est-ce que vous voulez qu'il y ait des participants sur place pendant le défi pour valider certains profils alimentaires [auprès d']une personne experte en nutrition ? Ou encore, on pourrait faire un outil promo à propos de l'insécurité alimentaire et [pour expliquer] le défi. » Amélie abonde dans le même sens que Brigitte : « Au début du défi, on pourrait leur poser une question, du genre "comment penses-tu vivre l'expérience de jeûne ?" et après "comment as-tu vécu cette expérience ?" » Les discussions qui suivent montrent un accord envers cette proposition et un effort pour en clarifier les tenants et aboutissants, comme lorsqu'Anabelle suggère : « Il pourrait y avoir un retour en groupe pour partager les réflexions ? » D'autres propositions sont émises de manière un peu confuse. Quand Brigitte considère qu'une proposition est plus détaillée, elle prend le temps de la reformuler et de demander au groupe son avis. Elle se fie à la motivation des jeunes à l'égard de certaines idées et aux oppositions émises pour juger les consensus qui émergent. Elle suggère finalement avec enthousiasme : « Bon ! On a trois belles recommandations à faire : 1) une capsule pour faire la promotion du projet et du problème de l'insécurité alimentaire. 2) La présence d'experts pour donner des conférences sur les différents enjeux. 3) Un questionnaire avant et après l'activité pour susciter la réflexion en lien avec l'insécurité alimentaire. Qui va rapporter ces trois

idées cet après-midi à la CJ ? » Xavier et Marc-Antoine lèvent leur main avec énergie. Amélie lève sa main plus discrètement. La coprésidente jeune annonce avec conviction : « Amélie ! »

5.3. Avoir une communauté politique comme horizon

Pour terminer, l'examen direct de la dimension municipale de la Commission jeunesse permet d'aller au-delà des deux premiers mouvements liant l'individu et le collectif – agir *sur* et *avec* un collectif – pour reconnaître cette fois une communauté politique requérant d'agir *en présence et au sein* d'un collectif. Cette inscription au sein d'une communauté politique, en l'occurrence la Municipalité, est originale en regard des initiatives jeunesse ayant cours au sein d'écoles secondaires ou du milieu communautaire qui agissent davantage hors du monde politique. Alors que l'école prétend à une certaine extériorité par rapport à la communauté politique (Vitiello, 2010), la Commission cherche au contraire à rendre possible l'action politique de la jeunesse au sein de la municipalité. Le fait qu'elle soit une instance municipale et qu'une Municipalité constitue un gouvernement ouvre la voie à ce que les perspectives développées au sein de la Commission jeunesse aient une valeur pour l'ensemble de la communauté politique municipale.

Cette orientation politique était déjà visible dans le cadre des discussions entourant le *Défi des 30 heures de la faim*, car il était question de la pauvreté en Outaouais, du caractère néfaste de celle-ci pour la population et de la manière d'intervenir pour la contrer. Durant nos observations, d'autres activités ont montré que plusieurs jeunes n'avaient pas l'habitude de réfléchir au « bien commun » de la ville de Gatineau. De fait, l'identification de ce qui est désirable pour la municipalité requérait des dialogues parfois laborieux, surtout pour les recrues de la Commission jeunesse non habituées à penser au devenir de leur municipalité. L'extrait qui suit concerne la préparation du Sommet jeunesse ; l'objectif était de préciser les enjeux et les besoins de la jeunesse gatinoise par leur mobilisation directe. Ce Sommet a certainement été l'activité cherchant le plus ouvertement à contribuer à un dessein politique de la municipalité par sa transformation. Il revêtait une importance particulière en regard des possibilités : d'intervention auprès de la municipalité, d'engagement des jeunes et des adultes à l'égard de la jeunesse gatinoise ou d'orientation et de légitimation des programmations et des actions de la Commission jeunesse. Le Sommet permettait en outre d'asseoir une

certaine représentativité de la Commission à l'égard de la jeunesse gatinoise.

Les membres de la Commission jeunesse sont en dialogue en vue d'identifier les thématiques du Sommet jeunesse. Michaël suggère que l'activité physique est un problème à l'école du fait qu'il y a juste deux cours sur une période de neuf jours : « Pour moi, ils ont enlevé mes cours d'éducation physique quand je suis revenu d'une longue période à l'hôpital. On pourrait présenter quelque chose pour avoir plus de cours d'éducation physique ? » Deux jeunes se lancent alors dans une discussion à propos du fait qu'un tel enjeu ne relève pas de la sphère municipale. Un jeune fait dévier un peu cette idée en abordant la piètre offre alimentaire dans les cafétérias. Michaël reprend alors la parole pour tenter de recadrer son idée initiale en suggérant d'aborder l'enjeu de l'activité physique ou de la nutrition. L'agente intervoient alors : « Ne vous censurez pas. C'est le comité stratégique [qui sera composé de quelques jeunes assignés à ce projet] qui va faire les choix finaux pour les thématiques. » Jacob lance plusieurs idées en même temps : « Les problèmes des pays développés sont le stress, le tabagisme, l'activité physique, l'alimentation [...]. Je pense qu'un des problèmes plus pour les jeunes c'est notre attachement à la culture. Les jeunes ne sont pas attachés à leur culture, il y a un manque d'identité culturelle. T'es pas attaché à la culture québécoise. On n'écoute plus du contenu québécois. On préfère écouter de la musique mainstream. Alors, c'est [plus ou moins] la santé culturelle qui est un problème. » L'agente reconnaît la valeur de l'idée et suggère : « On pourrait dire l'identité culturelle ? » Jacob abonde dans son sens : « Oui. On manque d'identification culturelle. »

6. Ce que les jeunes retirent de leur passage à la Commission jeunesse

Les jeunes retirent de nombreux enseignements de leur passage à la Commission jeunesse. Ils et elles reconnaissent la valeur de leurs apprentissages à la fois en ce qui a trait aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être. Plus encore, leurs témoignages montrent que les jeunes associent leur passage à la Commission à un moment où ils et elles ont été transformés de manière plus globale et à un moment où ils et elles expérimentent la possibilité de transformer leur communauté.

En premier lieu, les jeunes reconnaissent leur acquisition de savoirs liés, par exemple, à la politique municipale, au fonctionnement de leur municipalité ou au déroulement d'une assemblée délibérante.

Ces connaissances se sont multipliées, alors que peu d'entre eux et elles s'intéressaient vraiment à ces dynamiques avant de s'impliquer auprès de la Commission jeunesse, comme en témoigne cette jeune membre : « Avant d'arriver à la Commission jeunesse, j'avais aucune idée c'était quoi un élu ; maintenant j'en côtoie mensuellement ! »

En deuxième lieu, les jeunes développent des savoir-faire importants pour exercer leur citoyenneté, d'un côté en lien avec le leadership, la gestion de projet et le travail collectif : « C'est ça que j'ai aimé de la CJ : tu construis le projet avec tes pairs, puis tu finis par y arriver à ton objectif ; ce n'est plus juste une idée en l'air, parce que maintenant elle s'est concrétisée. » D'un autre côté, les jeunes deviennent habiletés à engager des dialogues de type démocratique lorsqu'ils et elles animent ou interviennent dans le cadre d'assemblées délibérantes, formulent une opinion individuelle et l'expriment publiquement, développent collectivement des recommandations, etc. Cette jeune rappelle que la prise de parole requiert de considérer un large contexte : « Ça m'a permis de m'apprendre à bien m'exprimer, au bon moment. Et de savoir comment m'exprimer et [auprès de] quelle personne. »

Enfin, les savoir-être acquis sont également importants, puisque les jeunes développent des attitudes citoyennes mettant en valeur leur autonomie, leur responsabilisation ou leur empathie. Ils leur permettent de « se rendre compte qu'on pense beaucoup de différentes manières, et c'est très bien comme ça ».

De ces apprentissages ciblés, découle une incidence plus large de la Commission jeunesse dans le cheminement de plusieurs jeunes qui paraissent transformés : « Je suis arrivé ici, puis, ça m'a pris deux mois... c'est comme si le bourgeon avait fleuri, dans le fond. » Par ailleurs, il semble que ce soit surtout dans la mesure où ces jeunes expérimentent leur capacité à transformer leur ville que ce passage à la Commission leur paraît marquant : « Ce que j'aime particulièrement de la Commission jeunesse, c'est de pouvoir se rassembler entre jeunes et de pouvoir avoir un impact dans la ville de Gatineau. »

Conclusion

Au total, cette expérience transformatrice, démocratique et citoyenne semble avoir été favorisée par plusieurs facteurs. Premièrement, les jeunes y trouvaient un espace pour réaliser des projets qui améliorent

concrètement leur municipalité. Deuxièmement, les jeunes étaient accompagnés par des adultes en mesure de prendre en charge l'expression d'opinions diverses, tout en les guidant vers des positions partagées. Troisièmement, les jeunes avaient obtenu la reconnaissance d'acteurs municipaux ayant la volonté d'intégrer leurs perspectives.

Cela dit, nos observations ont également montré des limites à la portée transformatrice et démocratique de la Commission jeunesse. D'abord, la surreprésentation des jeunes fréquentant les écoles privées ou un programme d'éducation internationale contribue potentiellement à réduire la diversité des perspectives en présence. Si cette dynamique élitiste n'est pas propre à la Commission, elle demeure problématique lorsque celle-ci parle au nom « des jeunes de Gatineau ». De même, le fait qu'elle soit une instance municipale contribue à restreindre la possibilité d'expression d'avis très critiques ou qui débordent du cadre municipal. Il en résulte que la recevabilité et la faisabilité des idées soumises par les jeunes influencent largement leur considération et leur hiérarchisation.

Cette initiative, qui inscrit les jeunes dans une expérience d'éducation à la démocratie orientée vers la démocratie représentative et l'action publique, les introduit d'abord et avant tout à une conception de la citoyenneté libérale. Il ne faut toutefois pas négliger l'exposition de ces jeunes à plusieurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté démocratique qui y coexistent, puisqu'ils et elles sont engagés dans des discours sur la citoyenneté délibérative, participative, critique et multiculturelle, tel que nous l'avons évoqué au chapitre 1. Sans contredit, la Commission jeunesse permet de constater à quel point les pratiques de citoyenneté de ces jeunes surpassent celles de plusieurs adultes. Elle met également en perspective l'importance de développer le sentiment d'appartenance à une collectivité, ici la Ville de Gatineau, afin de susciter l'engagement citoyen et la résolution de problèmes collectifs.

Références

- Akiva, T., Cortina, K. S., et Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- Augsberger, A., Collins, M. E., et Gecker, W. (2017). Best practices for youth engagement in municipal government. *National Civic Review*, 106(1), 9-16. <https://doi.org/10.1002/ncr.21304>

- 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. <https://doi.org/10.1080/10705422.2017.1413023>
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.
- Bundick, M. J. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536775>
- Chaniel, P. (2016). Rendre justice à ce qui est : ou l'émancipation comme parturition. *Revue du MAUSS*, 48(2), 259-274. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0259>
- Collins, M. E., Augsberger, A., et Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- COMMISSION JEUNESSE DE GATINEAU. (2018). *La ville de Gatineau sans la commission jeunesse c'est comme un road trip sans musique. Bilan 2017*. https://publications.virtualpaper.com/ville-de-gatineau-acl/vp_bilan-2017/
- Crocetti, E., Erentaitė, R., et Žukauskienė, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1818-1828. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4>
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Gaudet, S., Forest, M., et Caron, C. (2019). *Une expérience d'éducation à la citoyenneté : la Commission jeunesse de Gatineau* [Rapport de recherche]. CIRCEM. <https://doi.org/10.20381/ruor-24538>
- Urfalino, P. (2007). La décision par consensus apparent : nature et propriétés. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(136), 47-70. <https://doi.org/10.4000/ress.86>
- Vitiello, A. (2010). *Institution et liberté : l'école et la question du politique*. Paris : L'Harmattan.
- Vitiello, A. (2013). L'exercice de la citoyenneté : délibération, participation et éducation démocratiques. *Participations*, 5, 201-226. <https://doi.org/10.3917/parti.005.0201>
- Vitiello, A. (2016). L'autonomie en devenir : l'émancipation comme (trans) formation infinie. *Revue du MAUSS*, 48(2), 211-227. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0211>
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Notes

1. <https://espacemuni.org/programmes/communautes-en-sante/laproche-villes-et-villages-en-sante/>

2. La principale adulte accompagnatrice est l'agente. Cela dit, on peut aussi considérer la coprésidente adulte et d'autres membres du personnel municipal responsables d'appuyer l'agente comme des adultes accompagnateurs.

3. Habituellement, les conseillers et conseillères sont présents dès la première assemblée de l'année, en septembre. Toutefois, lors d'une année électorale, leur entrée en action survient plus tard, dans ce cas-ci en décembre.

4. Tous les prénoms sont des pseudonymes.

5. Les membres appellent généralement la Commission jeunesse « la CJ ».

6. Depuis quelques années, un volet du projet *C'est parti je vote* consiste à visiter des classes pour sensibiliser les jeunes à la politique municipale et permettre des échanges avec un élu ou une élue. Chaque fois, la personne élue accompagne un animateur ou une animatrice. À la fin de chaque séance, les jeunes sont amenés à préciser les priorités d'actions au palier municipal. L'amélioration du transport en commun a été citée à plusieurs reprises dans le rapport de 2017 qui a été déposé au conseil municipal.

7. Ce projet faisait suite à une recommandation issue du Sommet jeunesse de 2012 où les jeunes souhaitaient que la Commission jeunesse se positionne sur des enjeux de société qui touchaient potentiellement l'ensemble de la population gatinoise.

CHAPITRE 9

Apprendre la démocratie par l'adversité : le Forum jeunesse de l'île de Montréal et le programme *Prends ta place à l'école*

*Sophie Théwissen-LeBlanc,
Stéphanie Gaudet et Alexandre Cournoyer*

Sommaire

Ce chapitre porte sur le Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM) et son programme *Prends ta place à l'école*. Le programme soutient les conseils et l'assemblée d'élèves de deux commissions scolaires montréalaises en offrant de l'accompagnement et des formations. Dans le cadre de cette initiative, les jeunes interagissent avec plusieurs adultes (membres de la direction, membres de la commission scolaire y compris à la présidence, personnel enseignant et de soutien, facilitatrices du FJÎM) aux fonctions, approches et motivations variées et parfois conflictuelles. L'analyse montre les tensions vécues par les jeunes entre leurs droits et leurs désirs de se faire entendre et les obstacles administratifs, ainsi que les bienfaits du soutien d'adultes face à des épreuves politiques. Ce programme constitue une forme singulière d'éducation à la citoyenneté axée sur la démocratie représentative et l'action publique.

Quand on sait qu'il y a des gens qui nous suivent, qui sont là pour nous et qui nous encouragent à continuer, on veut continuer.

James

Juliette¹ et Jeremy étaient là [pour nous], ils faisaient partie de toute cette structure de la commission scolaire, mais ils voulaient vraiment nous montrer [...] l'importance de s'impliquer et qu'au final, ça ne va pas servir à rien, [...] ça va vraiment être bénéfique pour toi et pour ta société. Mais le problème, c'est que leur travail s'arrêtait là. Ils ne pouvaient pas venir voir comment les directions dans nos écoles nous traitaient. C'était vraiment, comment dire, dans un monde utopique d'implication d'élèves. Dans la TUCÉ [Table unifiée des conseils d'élèves], c'était vraiment ça, c'était vraiment l'utopie de comment ça devrait être s'impliquer dans une école, comment ça devrait être simple de te faire entendre par ta direction. Comment tes projets, ça ne devrait pas te tuer, tu ne devrais pas te tuer pour eux. C'est vraiment de bon cœur qu'ils dirigeaient, qu'ils animaient la TUCÉ, c'est juste que [...] ils ne pouvaient pas ensuite venir voir de leurs propres yeux qu'est-ce qui arrive vraiment dans nos [écoles].

Faiha

Ce chapitre porte sur l'expérience vécue par des jeunes en relation avec des intervenantes du projet *Prends ta place à l'école* du Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM), une organisation de la société civile qui soutient l'engagement politique des jeunes de 12 à 35 ans. Ces jeunes participaient au programme en tant que membres de leur assemblée d'élèves, une instance de gouvernance à l'échelle des commissions scolaires. Les deux assemblées que nous avons observées réunissaient des jeunes de 12 à 17 ans de différentes écoles secondaires du territoire de l'île de Montréal. Leur rôle consistait à discuter d'enjeux et de projets qui touchaient les élèves de leurs commissions scolaires respectives et à participer à des réunions mensuelles, des activités et des formations offertes par le FJÎM².

Hors de l'école, mais dans le cadre plus large du milieu scolaire, cette expérience de démocratie représentative symbolise un tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté démocratique, car elle est portée par une organisation de la société civile³. La participation aux assemblées d'élèves amène d'ailleurs les jeunes à franchir les murs de leur école pour participer à des réunions dans les bureaux administratifs de leur commission scolaire afin d'y rencontrer leurs pairs d'autres écoles, d'échanger et d'organiser des événements.

Au contraire des autres analyses de cas présentées dans cet ouvrage, nous n'avons pas recouru à la méthodologie de l'ethnographie pour étudier ce type d'assemblées d'élèves. Pour enquêter,

nous avons plutôt effectué des entretiens sous la forme de récits de vie accompagnés de calendriers de trajectoire d'engagement (voir Gaudet et Drapeau, 2021). Nous avons complété ces données avec des analyses de documents et des entretiens avec des adultes responsables veillant à la supervision et au bon fonctionnement des deux assemblées. Cette méthodologie donne accès à l'expérience vécue et racontée, c'est-à-dire au temps objectif des événements et au temps subjectif de leur interprétation. Le déroulement de l'entretien une ou deux années après la fin du projet donne accès à un matériau d'enquête généralement plus réflexif et analytique, car les jeunes posent alors un regard plus détaché et critique sur leur expérience d'engagement. Nous avons décidé d'inclure ce cas dans l'ouvrage, car il offre un regard lucide et réflexif sur des expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique offertes aux jeunes dans le cadre plus large du milieu scolaire, par ailleurs peu documentées à partir du point de vue des élèves. Puisque ce cas implique plusieurs organisations et instances, voici le tableau des principaux acteurs et leur sigle.

Tableau 9.1. Principaux acteurs et sigles

Sigle/Nom	Rôle
AESCSDM	Assemblées des élèves représentant la Commission scolaire de Montréal
AMÈS	Association militante des élèves du secondaire (organisation créée et soutenue par les jeunes)
Comité d'élèves	Représentant des élèves par niveau à l'échelle de l'école selon les dispositions de la <i>Loi sur l'instruction publique du Québec</i> (communément appelé « conseil » d'élèves)
Concertation Montréal (CMTL)	Organisation de la société civile vouée à soutenir l'engagement politique à l'échelle montréalaise qui soutient le FJIM
CRÈS	Comité représentant des élèves du secondaire (organisation créée et soutenue par les jeunes)
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Forum Jeunesse de l'île de Montréal (FJIM)	Organisation de la société civile qui promeut l'engagement des jeunes montréalais
TUCÉ	Table unifiée des conseils d'élèves de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

1. Le FJÎM et *Prends ta place à l'école*

Le FJÎM⁴ a été créé en janvier 2000 dans le cadre du plan d'action 1998-2001 du Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec. En 2015, suivant l'abolition du financement des forums jeunesse par le gouvernement québécois, il est devenu une instance de l'organisme à but non lucratif Concertation Montréal (CMTL)⁵. Le FJÎM a lancé de nombreux projets depuis sa création, dont le projet de participation démocratique et d'éducation à la citoyenneté *Prends ta place*, qui visait les jeunes de Montréal de 12 à 30 ans. Le volet scolaire du projet, *Prends ta place à l'école*, offrait du soutien et des formations à des conseils d'élèves d'écoles secondaires montréalaises.

Les facilitatrices du FJÎM étaient deux jeunes femmes au début de la vingtaine qui accompagnaient et formaient les jeunes pour qu'ils et elles comprennent leurs droits, la structure organisationnelle et leur pouvoir au sein du projet et des instances impliquées. Ces deux facilitatrices ne faisaient pas partie de la structure scolaire ; elles agissaient plutôt dans la logique de démocratie participative et de participation de la société civile promue par le FJÎM.

Le FJÎM travaille régulièrement de concert avec d'autres organisations œuvrant auprès des jeunes, comme ce fut le cas pour le projet *Prends ta place à l'école*, qui a impliqué la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Les commissions scolaires étaient des petits gouvernements locaux qui encadraient la gestion des institutions scolaires. Elles étaient dirigées par des membres de la communauté choisis par élection. Le gouvernement du Québec les a abolies en 2020.

2. Une description de l'initiative et de ce que les jeunes y font

Le FJÎM accompagne et soutient les élèves élus dans l'exercice de leur rôle grâce à de la formation sur les élections en milieu scolaire, sur l'organisation de réunions délibérantes, sur la *Loi sur l'instruction publique du Québec* et sur les pouvoirs des conseils d'élèves. Cet organisme à but non lucratif propose également des rencontres avec des adultes engagés en politique et d'autres jeunes de la région que les enjeux sociopolitiques intéressent. Les jeunes qu'on

y convie doivent siéger au conseil d'élèves de leur école. Au moment de l'enquête, la Table unifiée des conseils d'élèves (TUCÉ) de la CSMB réunissait des délégués de 12 écoles secondaires, pour un maximum de 24 délégués. L'Association des élèves du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (l'AESCSDM) regroupait le même nombre de délégués et constituait la première instance de la sorte au Québec.

Au cours de l'été 2016, nous avons mené des entretiens avec 14 ex-membres du conseil d'élèves de leur école et de l'assemblée des élèves de leur commission scolaire. Parmi ces jeunes adultes, 9 avaient fréquenté la CSMB et 5 la CSDM, dans un total de 12 écoles secondaires. Plus de la moitié de cet échantillon pouvait être identifiée à un groupe culturel minoritaire, ce qui permet de bien refléter la démographie multiethnique de Montréal. Ces jeunes avaient pris part aux formations et autres activités de *Prends ta place à l'école* dans le cadre de leur parcours comme représentants ou représentantes de leur école.

On peut considérer ces jeunes comme des « virtuoses » de l'engagement, et il semble que l'école ait été un milieu et un espace d'expérimentation de pratiques démocratiques significatif dans leur parcours d'engagement. Dans plusieurs cas, leur entrée au conseil d'élèves s'était faite par acclamation ou par cooptation. Rétrospectivement, certains et certaines admettent avoir eu une faible connaissance des objectifs et du fonctionnement d'un conseil d'élèves au moment de s'y joindre. En entretien, ils et elles ont raconté que leur implication s'est rapidement accentuée dès ce moment : participation à des activités scolaires, à des comités, à des manifestations, etc. C'est souvent un adulte de leur école qui les a sollicités ou encouragés à poser leur candidature pour représenter l'assemblée des élèves de leur commission scolaire. Les récits que nous avons recueillis révèlent que leurs ambitions pour leur école et leur enthousiasme envers leur rôle et les activités scolaires ont eu tendance à s'accroître au fil du temps, jusqu'à la rencontre de divers obstacles, que nous qualifions d'« épreuves politiques⁶ » (Cournoyer, 2019). En effet, certains récits de trajectoires d'engagement relatent des épisodes marqués par l'adversité, comme la bureaucratie qui freine ou éteint leurs projets, le rapport autoritaire et souvent instrumental de la direction ou de la commission scolaire avec les représentants et représentantes des élèves, ou encore, le manque d'intérêt des autres élèves.

3. Le contexte sociohistorique particulier de l'enquête : le Printemps érable

Les participants et participantes ont vécu une période sociohistorique particulière, marquée par le mouvement étudiant du Printemps érable de 2012, enclenché par une grève qui a mobilisé la population étudiante des cégeps et des universités québécoises (Tremblay et coll., 2015). Les entretiens révèlent qu'ils et elles ont été portés par cet élan solidaire constaté chez leurs aînés. À l'époque, plusieurs élèves du secondaire ont tenté de se mobiliser de façon autonome ; certains jeunes qui ont participé à l'enquête ont été des acteurs clés de mouvements tels l'Association militante des élèves du secondaire (AMÉS) et le Comité représentant des élèves du secondaire (CRÉS). Pierre raconte : « Moi et une autre personne d'une autre école qui m'a contacté, on a créé une association militante indépendante de l'AESCSDM, sans adultes. » Simon relate que le CRÉS a aussi été créé à l'époque pour être un espace sans adultes : « Je me suis dit que ça prendrait quand même des jeunes qui sont les porte-voix des jeunes et qui représentent les jeunes et [qu'il fallait] que ce ne soit pas les adultes qui prennent des décisions pour [nous]. »

Ces espaces exclusifs aux jeunes et créés par eux et elles ont été de courte durée. L'AMÉS n'a pas poursuivi ses activités plus d'un an, plusieurs des élèves fortement engagés ayant terminé leurs études. Le CRÉS a, quant à lui, été institutionnalisé par la CSMB pour devenir la TUCÉ. D'après Luc, cette transition a été accompagnée d'avantages et de désavantages : « On a gagné un budget, on a gagné une place administrative officielle dans le genre d'arbre généalogique⁷ d'où est-ce que les décisions se prennent dans la commission », mais aussi, « on a gagné en bureaucratie ».

4. Les rapports avec les adultes

4.1. *Les rapports de soutien, de confiance et de respect avec des adultes qui accompagnent*

L'ensemble des jeunes rencontrés reconnaît la valeur des interactions vécues avec les adultes qui ont offert un accompagnement tout au long de leur parcours. Ces adultes ont été une source d'inspiration, de soutien et de reconnaissance sociale. Simon, qui a contribué à la

création du CRÉS en vue de créer une structure véritablement « par et pour les jeunes », reconnaît « l'appui de la direction et de certains professeurs » lorsque nous le questionnons sur les facteurs qui ont facilité sa participation politique.

Les jeunes ont spécialement apprécié le rapport d'horizontalité que certains adultes ont cherché à établir avec eux et elles. En parlant d'un responsable de l'AESCSDM qui l'a particulièrement marqué, Mikaël souligne son appréciation : « J'ai vraiment aimé comment il parlait avec moi, parce que j'avais 16 ans et il me parlait comme si j'étais son égal, et c'était vraiment intéressant de pouvoir discuter avec un adulte qui te considère. » Pour sa part, Faiha exprime sa gratitude envers la TUCÉ, où les responsables « nous faisaient sentir importants [...] comme si on était des adultes presque ; on avait un micro, on nous donnait un projet ». Ces commentaires soulignent les bienfaits documentés de la mise en œuvre des principes de partenariat entre jeunes et adultes qui amènent les adultes à guider les jeunes, plutôt qu'à les diriger, dans la délibération, la résolution de problèmes et la prise de décision (voir Zeldin et coll., 2017). La confiance, la réciprocité et le partage de pouvoir sont des éléments cruciaux de ce partenariat, qui favorise le développement de sentiments d'autonomisation chez les jeunes.

L'influence positive des adultes sur le parcours d'engagement des répondants et répondantes découle du type de rapport interpersonnel ayant été établi avec les adultes occupant un rôle de facilitation. Dans la plupart des entretiens, la qualité du soutien et du lien établi avec les facilitatrices du FJÎM a été fréquemment soulignée, tout particulièrement au regard de situations conflictuelles qui se sont présentées. Pierre raconte que lorsqu'il a subi des pressions de la part de sa commission scolaire pour prendre position dans un débat politique, « Juliette et Vicky m'ont fait réaliser que ce n'est pas juste parce que la présidente te dit de faire ça, ou te propose telle chose, que [tu es] obligé de le faire... Elles me [faisaient] vraiment [relaxer durant cette] période très intense ». L'adversité ressentie découlait parfois des émotions négatives provoquées par les conflits, ce que les facilitatrices du FJÎM atténuaient grâce à un travail émotionnel visant à soutenir les jeunes dans leur engagement. Andrée a raconté que, selon elle, le président de son conseil n'« avait pas l'impression d'être tout seul » et qu'il « aurait décroché » si Vicky ou Juliette n'avait pas été là. Les jeunes répondants et répondantes ont dit avoir également apprécié le dévouement et l'authenticité du travail réalisé par les facilitatrices.

Pierre insiste sur le fait que pour « Vicky, ce n'était pas juste sa *job* [...], c'était vraiment quelque chose qui lui tenait à cœur ».

Parfois, un autre adulte, tel un représentant de la commission scolaire partenaire du FJÎM, effectuait ce travail émotionnel. Emmanuel a raconté comment il communiquait avec cet adulte à la suite de conflits avec le directeur de son école : « J'ai texté monsieur Lavoie. Je suis juste comme "Bon, voilà : je ne suis pas venu au conseil... voilà pourquoi" [et il me répond] "Il n'y a pas de problème, tant que tu continues de faire de la bonne *job*"... Moi, j'adore monsieur Lavoie. » De son côté, Geneviève a relaté que le même représentant l'avait écoutée et soutenue à un moment où elle était « extrêmement fâchée » en raison d'une situation d'inclusion de façade des jeunes durant un colloque tenu par sa commission scolaire : « J'ai parlé après ça avec monsieur Lavoie et le directeur adjoint de la commission scolaire qui, lui, soutient extrêmement la Table unifiée des conseils d'élèves [...] Ça m'a un peu réconciliée [...] Ça m'a un peu calmée. »

4.2. Les rapports complexes avec la bureaucratie : barrières et instrumentalisation

La structure de gouvernance que représentent les assemblées d'élèves des commissions scolaires place les jeunes devant des adultes dont le rôle n'est pas de soutenir leur parcours d'engagement, mais plutôt d'occuper une fonction d'élu, de direction ou de supervision : les adultes élus aux commissions scolaires, les adultes en situation de pouvoir institutionnel (direction d'écoles et présidence de commissions scolaires), et les adultes en situation d'autorité (personnel enseignant, AVSEC⁸ et parents du conseil d'établissement). Les récits recueillis font état du fait que les élèves élus se retrouvent ainsi à l'intersection d'une multiplicité d'enjeux et de logiques d'action exerçant sur l'engagement des jeunes une sorte d'épreuve politique.

D'après les récits recueillis, les élèves ont vécu plus de frictions avec les adultes en situation d'autorité occupant un poste de direction à leur école ou leur commission scolaire qu'avec les autres adultes. Les épreuves les plus courantes ont été : 1) l'inclusion de façade, 2) l'instrumentalisation et 3) la manipulation⁹. L'inclusion de façade¹⁰ a été identifiée de façon récurrente dans les recherches scientifiques comme une source importante de frustration qui mine l'intérêt et la motivation des jeunes vis-à-vis de l'engagement civique et de la participation politique (O'Connor, 2013 ; Weller, 2007). Montrer une ouverture envers les jeunes sans reconnaître leur agentivité et leur

capacité de prendre des décisions conduit des adultes et des organisations à saper l'enthousiasme et l'élan des jeunes envers l'implication citoyenne (Boyer et Gaudet, 2021).

Les personnes interviewées ont d'ailleurs conservé un vif souvenir des moments où elles se sont senties incluses pour donner une bonne image de leur école ou de leur commission scolaire, sans qu'on écoute ou respecte véritablement leur voix. Ainsi, Simon s'est remémoré un épisode frustrant où on l'avait invité à un colloque organisé par sa commission scolaire sans qu'il ait eu l'occasion d'y contribuer de manière significative : « Nous, on était invités comme... encore une fois... j'ai eu l'impression que je n'étais pas le seul à avoir eu cette impression-là, qu'on était un peu des espèces de... qu'on était là un peu symboliquement. Juste pour dire "Regardez, on fait de la place aux jeunes". »

Luc a raconté une situation similaire. Invité par un membre de la direction de son école à participer à un événement public, il se rappelle : « J'avais vraiment l'impression que la direction adjointe voulait bien paraître en amenant un [élève]. [...] Genre de dire "Eille, *check* comment on implique nos [élèves] et on leur donne du pouvoir ; regardez, on en a amené un". »

Les jeunes sont à l'affût de l'inclusion de façade, ils et elles sont sensibles à l'instrumentalisation de leur voix et de leur présence qui la sous-tend. Sans utiliser spécifiquement ce terme, Faiha a parlé de son agacement devant l'attitude contrôlante des adultes représentant sa commission scolaire : « Quand il s'agissait de faire [...] des trucs pour que la commission scolaire [collabore] avec nous, c'est là qu'on voyait que tout ça... c'était juste une image. » Omar a émis une remarque semblable en se rappelant certaines activités proposées à l'assemblée des élèves par sa commission scolaire : « C'est comme s'ils utilisaient les élèves pour avoir une belle image. »

Les participants et participantes ont vécu des événements politiques bien particuliers. Au moment de leur implication, le rôle et la mission des commissions scolaires étaient un enjeu politique discuté à l'échelle de la province et les commissions scolaires organisaient des moyens de pression pour contester les propositions ministérielles. Plusieurs jeunes ont été au cœur de ces débats politiques fortement médiatisés. En 2014, la CSDM avait encouragé les élèves à participer à certains mouvements de contestation, les amenant jusqu'à l'Assemblée nationale du Québec (Leduc, 2014). Plutôt que de consacrer leur temps à leurs projets, plusieurs représentants et représentantes

d'élèves ont ainsi été poussés à prendre part à cette manifestation contre la réforme en préparation. Deux ans après les événements, Pierre considère qu'il s'est fait « instrumentaliser » en tant que membre de l'assemblée des élèves de sa commission scolaire :

C'est ma première rencontre du comité exécutif. Comme d'habitude je suis super stressé, et là, elle [une membre de l'équipe de direction de la commission scolaire] arrive, elle rentre, et elle nous parle : « Bon, ils veulent fusionner les commissions scolaires, vous allez tous être déchirés, il va y avoir plein de coupures, ça va être dégueulasse, faudrait que vous fassiez quelque chose, je ne sais pas trop quoi. » Ça fait que là, on a parlé de ça toute la rencontre à la place de parler de ce qu'on voulait. Et ça a [occupé] deux mois de nos rencontres...

Similairement, Andrée a raconté : « Cette année-là, c'était le démantèlement de la CSDM, ça fait qu'on est allés jusqu'à Québec [au Parlement]. En fait, on s'est comme fait manipuler. »

À l'échelle des écoles, une part des tensions vécues entre les jeunes et la direction s'explique par l'existence même des comités des élèves, communément appelés conseils d'élèves, qui sont mandatés par la *Loi sur l'instruction publique*. Celle-ci oblige les directions d'écoles secondaires québécoises à assurer la formation d'un conseil d'élèves et précise que les élèves « déterminent le nom, la composition et les règles de fonctionnement du comité et en élisent les membres » (Québec, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2023, p. 34). Les conseils d'élèves sont donc imposés aux directions d'école et prescrivent une délégation de pouvoir aux élèves.

Plusieurs propos recueillis font état de la réticence de certaines directions d'école face à cette instance de gouvernance. Emmanuel a rapporté que son élection à la présidence de son école avait provoqué de la résistance de la part de la direction scolaire et d'une partie du corps enseignant, qui voulaient établir des moyens de contrôle : « Le directeur m'a dit [...] "ne prends pas ça comme une épée de Damoclès, [mais] c'est juste pour te prévenir, parce que si ça ne fonctionne pas, il faudra reconsidérer les votes." » Deux autres jeunes ont raconté l'approche stratégique qu'ils ont adoptée en réaction au comportement de leur direction, dont Nicolas, qui se rappelle que « si tu ne voulais pas te faire complètement marcher sur les pieds, il fallait que tu sois capable de jouer leur *game* ». Un partenaire qui a travaillé avec le

FJÎM et le projet *Prends ta place* a aussi reconnu que les directions d'école posaient régulièrement des barrières face aux initiatives des jeunes, mais aussi aux adultes qui les accompagnaient. Il a expliqué que « les recommandations qu'on déposait étaient rarement prises en compte par les directions d'école », ce qu'a confirmé un participant : « Il est arrivé, dans beaucoup de conseils d'élèves, qu'il n'y a jamais eu une direction d'école qui est allée s'asseoir avec son conseil de [toute] l'année. » (Luc)

Certains répondants et répondantes ont rapporté que leur expérience d'engagement avait été transformée positivement ou négativement à la suite d'un changement à la direction de leur école ou de leur commission scolaire. Cela montre à quel point les directeurs et directrices d'école peuvent influencer la qualité de l'expérience des jeunes au sein de leur conseil d'élèves. D'ailleurs, plusieurs personnes interviewées ont mentionné avoir eu de bons rapports avec leur direction d'école ou les personnes représentant leur commission scolaire.

Des tensions pouvaient aussi exister avec d'autres membres du personnel de l'école, dont le personnel enseignant, les techniciens et techniciennes en loisir et les AVSEC qui accompagnaient les conseils d'élèves. D'après les propos recueillis, ces tensions étaient attribuables à la volonté de certains adultes de contrôler les actions du conseil, ou encore de minimaliser les ressources et la reconnaissance envers cette instance. Selon un des partenaires du FJÎM, la résistance aux activités du conseil peut s'expliquer par une mécompréhension du rôle et du fonctionnement des conseils, par le flou entourant la responsabilité du personnel scolaire à son égard, ou par d'autres types de pression : « On s'est rendu compte qu'il y avait un *clash* entre les objectifs que la commission scolaire nous donnait [et] la perception qu'avait l'intervenant [chargé d'accompagner le conseil d'élèves]. » Puisque le personnel scolaire « se sentait totalement débordé », cela pouvait « démobiliser les jeunes ». Néanmoins, comme c'est le cas avec les directions, plusieurs jeunes interviewés ont rapporté avoir eu des rapports très positifs avec des membres du personnel de leur école et, dans certains cas, avoir même créé des liens d'amitié.

5. Ce que les jeunes retirent de l'expérience

Malgré les épreuves, plus de la moitié des jeunes interviewés considèrent que leur implication dans la TUCÉ ou l'AESCSDM, de concert

avec le FJÎM, représente leur engagement social et politique le plus significatif à ce jour. Car la plupart ont maintenu un tel engagement après leurs études secondaires. Les aspects les plus appréciables de cette expérience furent : la qualité des relations interpersonnelles des jeunes avec les adultes occupant un rôle d'accompagnement (les facilitatrices du FJÎM et les adultes responsables dans leur école), les occasions de se réunir entre jeunes, la diffusion et la reconnaissance des bons coups des jeunes au sein des assemblées d'élèves, l'apprentissage et le développement de compétences découlant de la participation à une instance décisionnelle, l'exposition à de nouvelles occasions de participation au sein de la communauté.

5.1. Des opportunités précieuses de réseautage, de reconnaissance et de partage de bons coups

Les rencontres de la TUCÉ et de l'AESCSM pour lesquelles le FJÎM offrait un accompagnement représentent un point saillant de l'expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique explorée grâce aux entretiens. Plusieurs bienfaits de ces assemblées ont été soulignés. D'après Geneviève : « Ça nous mettait en réseau, ça nous motivait, ça nous donnait des idées de comment partir des projets aussi, ou de quels projets on voulait faire. » Pour James, la mise en commun d'expériences fut enrichissante : « Dans plusieurs autres écoles, on avait les mêmes types de problèmes [...] Ç'a fait en sorte qu'on s'est senti moins seul. » Quant à Mikael, il affirme avoir pu « bâtir un certain réseau [de contacts] ».

L'occasion de se rassembler avec d'autres jeunes engagés, informés et motivés est perçue de manière très positive, car les répondants et répondantes ont souvent dû faire face à l'apathie de leurs pairs au sein de leur école. Ils et elles déplorent, entre autres, que les élèves, incluant les autres membres du conseil, aient été peu ou mal informés relativement au rôle du conseil et à son fonctionnement. Plusieurs se souviennent de leur déception, voire de leur frustration, à cet égard. Luc s'est interrogé : « Je ne sais pas si ça vient des [élèves] qui ne s'informaient pas, ou si ça vient de la structure scolaire qui faisait en sorte que les [élèves] se retrouvaient à ne pas savoir, mais [...] il y en avait qui ne savaient même pas c'était quoi mon rôle. » À l'opposé, l'expérience au sein de la TUCÉ ou de l'AESCSDM était apparemment plus satisfaisante. Selon Emmanuel, on y trouvait des jeunes pleins de motivation et de volonté : « C'[était] vraiment l'élite d'un conseil des élèves qui se trouv[ait] dans la TUCÉ. »

Les réunions des assemblées d'élèves représentaient aussi une source de motivation. Selon Geneviève : « Être reconnue comme membre des conseils des élèves au sein de la Table unifiée c'était très, très valorisant pour les jeunes. Je pense qu'on [s'est fait] beaucoup féliciter pour notre engagement. On [a été] beaucoup valorisés. Vraiment, moi, ça m'a beaucoup motivée. » Pour James : « La TUCÉ vraiment, c'est une chose qui donne un grand *boost*. Ça donne vraiment un grand coup d'énergie pour pouvoir continuer dans le conseil [d'élèves]. »

5.2. Les apprentissages et les compétences développées

L'expérience d'éducation à la citoyenneté offerte par les commissions scolaires et le FJÎM dans le cadre du projet *Prends ta place à l'école* ont permis une transmission de connaissances institutionnelles et politiques et une expérimentation enracinée dans la résolution de problèmes. Face à l'adversité, les élèves ont dû apprendre à négocier, à procéder à des remises en question, à choisir leurs batailles, à surmonter des défis et à gérer leurs émotions. On peut ainsi dire que les principales compétences développées au cours de cette initiative s'inscrivent dans la transmission et la transformation de la culture démocratique : l'expérience de la prise de parole, l'apprentissage d'une assemblée délibérante et l'initiation à la prise de décision collective. Ces apprentissages réalisés dans des situations concrètes ont accru la motivation de Mikaël :

Pouvoir [m]'impliquer dans une cause qui [m]e tient à cœur, c'est vraiment quelque chose qui m'a changé et qui a fait que [j'ai pu] m'impliquer dans plusieurs autres causes et que je me sens concerné par plusieurs autres. [...] Aussi, ça a développé mon point de vue démocratique, ça m'a aidé à m'intéresser à la politique, m'intéresser à des sujets comme ça...

Ces propos montrent un lien entre l'authenticité perçue de la participation et l'apprentissage de la citoyenneté démocratique. L'authenticité renvoie au fait que les apprentissages s'effectuent dans des situations concrètes, dans une mise en pratique porteuse de significations et vécue comme un réel pouvoir d'agir¹¹. Les personnes interrogées qui rapportent un sentiment d'expérience authentique ont pu prendre part à de vraies décisions collectives et passer à l'action dans leur milieu scolaire. L'apprentissage acquis sur une base expérientielle

dans cette initiative fut accompagné, de plus, par la transmission d'informations et de connaissances relatives au fonctionnement organisationnel d'une instance représentative : les lois et les procédures qui encadrent les assemblées, la gestion des écoles et les commissions scolaires, la réalisation de projets, le travail d'équipe.

Les élèves encadrés par le FJÎM ont eu l'occasion d'assister à de multiples formations dont la forme et le contenu ont été appréciés. Luc se rappelle ceci : « Il y avait plusieurs formations [...] Je savais [donc] un petit peu plus dans quoi je m'étais embarqué, et ça, c'était pas mal précieux comme connaissance. » Ce qu'il a appris « fait partie de moi, là, aujourd'hui » (Luc). Emmanuel croit, pour sa part, avoir développé la capacité de « parler en public, [de savoir] comment présenter un projet pour que ce soit accepté ». Selon Mikaël, les formations lui ont appris ses droits et responsabilités, ainsi que le fonctionnement et les règles de son conseil et de son assemblée d'élèves. Il dit en avoir aussi appris au sujet du leadership, de la démocratie, du Code Morin¹², de « comment présenter un point, comment présenter un document, comment se présenter en avant, comment se tenir en avant, comment discuter ».

Pour d'autres, les formations couvraient des compétences déjà acquises dans leur parcours. Selon James, les formations étaient plutôt théoriques : « Elles nous apprenaient comment argumenter, comment organiser son argumentaire lorsqu'il y a eu un problème. » Maria considère pour sa part que les formations ne l'ont pas particulièrement marquée. Tout en reconnaissant leur pertinence, d'autres auraient préféré davantage d'action : « Ça ne me tentait pas de perdre mon temps avec ces affaires-là de procédures. [...] Au-delà de mon orgueil, je suis quand même conscient de l'importance que ça peut avoir, justement, [le fait] d'être structuré et... je pense que c'était très bénéfique en général. » (Simon) Omar croit que les formations avaient du contenu intéressant, mais qu'« il n'y avait rien de très productif [...] Je ne dirais pas que c'était un gaspillage de temps [...], mais c'est du temps qu'on [aurait pu consacrer à autre chose] ». Selon Nicolas, les formations ne permettaient pas aux jeunes de se préparer à la complexité des épreuves qu'ils et elles allaient vivre : « Le gros problème avec ces formations-là, c'est qu'elles sont très bien-pensantes. Tu sais, "engagez-vous, ça va être le *fun* et tout". [...] Finalement, ces formations-là sont très bonnes pour des projets qui sont consensuels [...] Elles ne sont pas faites pour être subversives. »

5.3. L'impact sur la trajectoire d'engagement

Certaines personnes questionnées ont parlé de l'impact des personnes associées au FJÎM et au projet *Prends ta place* sur leur trajectoire d'engagement social et politique au-delà de leurs études secondaires. Pour Geneviève, les intervenants et intervenantes et les partenaires du FJÎM ont influencé la jeune adulte qu'elle est devenue ainsi que son degré « de sensibilisation à différentes causes ». Faiha a raconté comment une intervenante du FJÎM l'avait encouragée à se joindre au Forum jeunesse : « Elle avait sollicité toutes les personnes de [la commission scolaire] et m'a vraiment sollicitée personnellement et m'a encouragée à soumettre ma candidature. » Similairement, Nicolas a relaté : « C'est Vicky qui nous avait [interpellés] : "Ah, ça vous intéresse cette affaire-là ?" et là, j'ai soumis ma candidature et tout. Et donc, je me suis retrouvé au Congrès de la francophonie et c'était vraiment intéressant. »

6. Une conception participative de la citoyenneté complexifiée par les épreuves

Les récits recueillis montrent que le projet *Prends ta place à l'école* est ancré dans une conception libérale et participative de l'éducation à la citoyenneté (Sant, 2019)¹³. Il cherchait à favoriser l'éducation et la participation des jeunes à des instances représentatives qui leur ont permis de développer des connaissances et des compétences démocratiques, dont celles qui sont liées au processus électoral, et à les encourager à participer aux mécanismes démocratiques de leur école et de leur commission scolaire. Les formations offertes dans le cadre du projet sont aussi conformes à cet objectif et elles concernent : le fonctionnement du conseil d'élèves, de la commission scolaire ; le rôle, les droits et les responsabilités des élus ; le leadership, la prise de parole publique et la délibération ; les procédures d'assemblée ; etc.

Après avoir pris part à cette initiative et avoir bénéficié de l'accompagnement offert par les adultes responsables, ces jeunes comprennent mieux le fonctionnement de certaines institutions, le rôle de la représentation politique, et les compétences nécessaires pour assurer du leadership, pour travailler collectivement sur des projets, pour participer à des réunions, voire les diriger. Cela, dans le contexte de systèmes et de structures préétablis, dont les conseils d'élèves dans

leur format mandaté par le gouvernement du Québec, l'école, la commission scolaire et les assemblées d'élèves.

Toutefois, ces connaissances et compétences formelles ne sont pas les seules qu'on ait développées. En raison des épreuves vécues auprès des adultes en situation d'autorité, ces jeunes ont pu tâter ou explorer l'univers des conflits et des émotions politiques. Cette expérience leur permet d'éprouver un visage de la démocratie qui diverge de celui plutôt lisse et aseptisé offert par le milieu scolaire qui est axé sur la transmission d'une conception de l'éducation à la citoyenneté libérale. La création du CRÉS et de l'AMÉS sont deux exemples qui démontrent qu'en pratique, plusieurs jeunes ont transcendé les frontières du milieu scolaire pour fonder leur mouvement par et pour les jeunes. Il ne s'agit pas d'un nouveau phénomène, car, dans l'histoire du Québec, des jeunes du secondaire se sont toujours engagés politiquement (Dupuis-Déri, 2020).

L'initiative d'éducation à la citoyenneté démocratique vécue par les jeunes du projet *Prends ta place à l'école*, offert conjointement par le FJÎM, la CSMB et la CSDM, a mis en œuvre plusieurs conceptions de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Avant tout, elle a inscrit les jeunes dans une expérience de la démocratie libérale en privilégiant l'apprentissage d'un gouvernement représentatif. Ce type d'instance de gouvernement scolaire implique également l'expérience de la démocratie participative et délibérative : les jeunes débattent de certains enjeux, ils et elles s'engagent également dans des projets à mettre en œuvre. Finalement, un aspect probablement inattendu de l'initiative est d'avoir engagé les jeunes dans une expérience de démocratie agonistique qui, pour Ernesto Laclau et Chantal Mouffe (2001), représente l'essence du jeu démocratique, puisque les dissensions sont un élément vital de la discussion démocratique.

Références

- Boyer, S., et Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 174-196. <https://doi.org/10.7202/1083983ar>
- Cournoyer, A. (2019). *Apprendre la démocratie à l'école secondaire : trajectoire de participation sociale et politique des adolescents* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/39890>
- Dupuis-Déri, F. (2020). Histoire des grèves d'élèves du secondaire au Québec : démocratie et conflictualité. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 67-94. <https://doi.org/10.7202/1075988ar>

- Gaudet, S., Claude, M., Cournoyer, A., Portilla, J., et Déry, J. A. (2017). *Apprendre la démocratie en milieu scolaire : analyse des trajectoires de participation sociale et politique des jeunes participant à Prends ta place à l'école* [Rapport final]. CIRCEM et Forum jeunesse de l'île de Montréal. <https://doi.org/10.20381/ruor-20227>
- Gaudet, S., et Drapeau, E. (2021). L'utilisation combinée du récit et du calendrier de vie dans un dispositif d'enquête narrative biographique. *Recherches qualitatives*, 40(2), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084067ar>
- Laclau, E., et Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2^e éd.). Londres et New York : Verso.
- Leduc, L. (2014, 9 décembre). La CSDM invite ses élèves à manifester. *La Presse+*. https://plus.lapresse.ca/screens/864b7252-a84e-492a-90ce-0995eccc6b7b1_o.html
- O'Connor, C. D. (2013). Engaging young people? The experiences, challenges, and successes of Canadian youth advisory councils. Dans Nenga, S. K., et Taft, J. K. (dir.), *Youth engagement: The civic-political lives of children and youth* (p. 73-96). Bingley : Emerald Group.
- Québec. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2023). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Tremblay, P.-A., Roche, M., et Tremblay, S. (dir.) (2015). *Le printemps québécois : le mouvement étudiant de 2012*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship: Experiences and education*. Abingdon : Routledge.
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>

Notes

1. Tous les noms sont des pseudonymes. Juliette et Vicky sont des facilitatrices du Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM), Jérémy Lavoie est un agent de la commission scolaire.
2. Depuis notre enquête, qui a eu lieu en 2016-2017, le FJÎM poursuit ses activités de soutien à l'engagement des jeunes des conseils d'élèves ; toutefois, le programme *Prends ta place* n'existe plus.
3. La notion de tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté démocratique a été développée au chapitre 1.

4. <https://www.fjim.ca/>

5. <https://concertationmtl.ca/>

6. L'épreuve politique est l'adversité à laquelle font souvent face les représentants et représentantes des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire et des personnes qui la représentent. Il s'agit d'un aspect éprouvant de l'expérience d'éducation à la citoyenneté : on subit l'épreuve, on en a une perception plutôt négative. Nous y reviendrons dans ce chapitre. Pour en savoir plus, consulter la thèse de maîtrise d'Alexandre Cournoyer (2019), qui a aussi été réalisée sur ce terrain.

7. Le participant réfère à l'organigramme organisationnel. Nous avons respecté le verbatim pour conserver intacte la voix de ce répondant.

8. animateur ou animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

9. Voir le chapitre 2, qui aborde ces épreuves dans la discussion entourant les typologies de la participation des jeunes.

10. *Tokenism* en anglais.

11. À ce sujet, voir la discussion sur la conception de l'apprentissage du philosophe américain John Dewey présentée au chapitre 1.

12. Le Code Morin réfère à un guide de procédures suivies lors d'assemblées délibérantes.

13. La diversité des conceptions de l'éducation à la citoyenneté est abordée au chapitre 1.

CONCLUSION

Faire la démocratie avec les jeunes : quatre leçons apprises dans les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté au Québec

Stéphanie Gaudet et Caroline Caron

Partout au Québec, des enfants, des adolescents et adolescentes ainsi que de jeunes adultes ont l'occasion de participer à des activités visant à susciter ou à encourager leur participation dans leurs communautés à l'aide des projets jeunesse d'organismes à but non lucratif. On convie ces jeunes à mettre sur pied et à réaliser, en dehors des heures d'enseignement, durant leur temps libre, des projets collectifs afin de contribuer à changer ce qui ne va pas : la détérioration de l'environnement, le non-respect des droits, les inégalités sociales, la discrimination, etc. Ces organisations et les adultes qui y travaillent accueillent les jeunes, la plupart du temps, au moyen des subventions gouvernementales découlant de programmes sociaux destinés à la jeunesse. Il n'est pas rare que de jeunes adultes en assurent l'animation et la réalisation.

Grâce à un partenariat de recherche d'envergure et à une méthodologie novatrice, cet ouvrage a mis en valeur sept initiatives et organisations en mobilisant des données produites par observation participante et au moyen d'entretiens¹ selon une approche ethnographique. La collection d'études de cas procure un point d'entrée inédit dans l'écosystème québécois d'organisations et d'initiatives ciblant la jeunesse. La perspective théorique de la citoyenneté différenciée des

jeunes² a orienté l'analyse vers un examen approfondi de l'expérience vécue par les jeunes. Notre analyse poursuit ainsi la réflexion de la politologue Ruth Lister (2007) sur la citoyenneté des personnes en situation de minorisation. De plus, une attention particulière a été portée au processus social d'apprentissage qui s'y déroule. Car, tel que l'envisageait John Dewey ([1916] 1997), tout collectif citoyen formé pour prendre en charge un problème se veut une occasion d'apprentissage démocratique et, plus largement, une manière de vivre et de faire vivre la démocratie.

La pluralité des approches et des discours sur l'éducation à la citoyenneté que cet ouvrage a permis de documenter a fait éclore le thème transversal de la formation à un éthos démocratique (Trudel et Martineau, 2021). Il s'agit d'une contribution théorique d'importance, puisqu'elle révèle la pertinence de remettre au centre de l'éducation à la citoyenneté non seulement la démocratie comme organisation et institution, mais bien comme culture en constante évolution. Nous l'avons constaté, cette culture démocratique embrasse une diversité de discours sur la citoyenneté. La littérature scientifique en avait déjà identifié certains (Sant, 2019), et nos observations nous ont permis d'en identifier deux autres : ceux sur l'écocitoyenneté et sur le *care*.

Les cas analysés dans cet ouvrage mettent en évidence l'apport sociétal de cette diversité puisque chaque projet, programme ou initiative apprend des choses différentes aux jeunes à partir de discours et de moyens qui lui sont propres et qui tiennent compte du contexte singulier de sa mise en œuvre. Cette diversité permet également à chacun des projets de contribuer de manière unique à former les jeunes à cette disposition à penser, à être et à agir en fonction de valeurs démocratiques et en tirant profit de la capacité des individus à faire cause commune pour favoriser le changement social. Ces initiatives participent activement à faire la démocratie avec les jeunes au quotidien, parce qu'elles offrent une pluralité de façons de vivre et de penser la démocratie. Somme toute, cette recherche souligne l'importance de reconnaître cette diversité de tiers-lieux qui représentent des espaces participatifs non formels et informels d'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, les résultats de notre recherche partenariale menée au Québec convergent vers ceux de l'enquête PARTISPACE³ menée en Europe (Walther et coll., 2019). Ensemble, ces résultats convainquent qu'il n'existe aucune recette unique (ni magique !) pour développer et soutenir proactivement la participation des jeunes ; en

fait, ils incitent plutôt à insister sur l'importance capitale de la diversification des lieux, des espaces, des mesures de soutien et des ressources afin d'assurer le plus grand dynamisme possible de cette culture de la vie démocratique.

Quand les politiques publiques s'intéressent à la participation des jeunes, il en découle nécessairement des programmes ainsi que la création de postes pour des professionnels et professionnelles de la jeunesse (Becquet, 2021). Notre enquête multisite permet également de mieux comprendre comment les jeunes peuvent développer leur agentivité avec l'accompagnement d'adultes qui entretiennent avec eux et elles un rapport de mentorat (plutôt que de supervision ou d'autorité). Nous avons été en mesure d'observer la qualité des interventions de ces adultes qui, souvent, n'ont pas de formation en intervention sociale, ce qui semble contribuer au succès des divers projets et à la qualité de l'expérience vécue par les jeunes au sein de ceux-ci. Ce résultat portant sur l'apport des relations de type mentorat entre jeunes et adultes dans les contextes d'apprentissage de la vie démocratique se rapproche d'une constatation déjà connue dans la littérature scientifique portant sur l'intervention et le bien-être des jeunes (Brion-Meisels et coll., 2023) ainsi que dans les écrits portant sur les différents types de coconstruction possibles avec les jeunes dans les initiatives de développement local (Zeldin et coll., 2017). Cette piste de recherche mérite, selon nous, d'être investiguée de manière soutenue et le Québec offre un excellent contexte pour le faire, étant donné le foisonnement actuel autour des projets d'innovation sociale qui ciblent les jeunes et qui misent sur le mentorat comme stratégie d'intervention.

Plusieurs fois au cours de cette recherche, les jeunes ont raconté la richesse des apprentissages et des liens qu'ils et elles ont développés dans leurs projets respectifs. Mais un sujet de préoccupation particulièrement intéressant est revenu dans leurs propos de manière récurrente : comment faire face aux émotions en contexte d'engagement social ? Nous n'avons pas été en mesure d'explorer ce thème en profondeur mais, chose certaine, nous y discernons une piste de grand intérêt puisque, dans tous les cas enquêtés, nous avons été témoins d'émotions fortes vécues par les jeunes, positives et négatives. Ce thème paraît particulièrement porteur pour les enquêtes à venir, comme l'a d'ailleurs suggéré Cécile Van de Velde (2021) à propos de la colère des jeunes en contexte d'engagement et de militantisme.

Des politiques publiques en appui aux jeunes

Dans un contexte sociopolitique où les processus de reddition de comptes sont couramment basés sur des critères quantitatifs pour l'évaluation du bien-fondé et des retombées de l'investissement des fonds publics dans les initiatives jeunesse, les cas présentés dans cet ouvrage offrent plutôt l'occasion d'une appréciation qualitative de leur contribution démocratique sur les plans individuel et collectif. L'ouvrage a montré que les organisations partenaires avec lesquelles nous avons travaillé forment des espaces sociaux significatifs pour la vie sociale au cœur des tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté démocratique ; ceux-ci procurent une initiation et un soutien à la citoyenneté des jeunes complémentaires à l'éducation civique offerte à l'école, quoique fortement différenciés. Ancrés au sein d'une société civile québécoise façonnée au 20^e siècle par un mouvement communautaire et militant particulièrement dynamique, les projets et les programmes analysés déploient trois modalités distinctes de l'éducation à la citoyenneté. Les projets et les programmes axés sur la démocratie participative (Institut du Nouveau Monde et Oxfam-Québec) entraînent les jeunes dans l'action et soutiennent leur participation de multiples façons ; ceux axés sur le changement social (Y des femmes de Montréal, Centre de pédiatrie sociale de Gatineau et Exeko) sensibilisent les jeunes aux inégalités sociales et encouragent l'expression de leur agentivité ; ceux axés sur la démocratie représentative et l'action publique (Commission jeunesse de Gatineau et Forum jeunesse de l'île de Montréal) initient les jeunes à une authentique participation représentative grâce à des instances formelles constituées à cette fin.

Dans leur quête incessante de financement, les organisations partenaires se trouvent trop souvent malgré elles en compétition ; or, cet ouvrage rend visible et étaye leur riche complémentarité. Par son ancrage épistémologique, théorique et méthodologique, ce projet avait des visées compréhensives. Chaque chapitre a mis en lumière les spécificités de l'initiative analysée en tentant de répondre au questionnement général de recherche : Comment les jeunes expérimentent-ils ces initiatives d'éducation à la citoyenneté démocratique ? Comment cela leur apprend-il le vivre-ensemble démocratique ? Que retenir des réponses que la somme des cas analysés a révélées ?

Puisque nos partenaires organisationnels ont évoqué à maintes reprises les défis du recrutement et de la rétention des jeunes, nous aimerions, en guise de conclusion, attirer l'attention sur quatre leçons à tirer de cette ethnographie multisite afin de favoriser des expérimentations citoyennes formatrices pour les jeunes. Nous les appelons « leçons apprises », c'est-à-dire des pratiques gagnantes et des pistes d'action qui pourraient s'avérer utiles aux organisations dans le futur.

Leçon n° 1 : Savoir accueillir les jeunes

Les organisations partenaires ont montré qu'il faut savoir accueillir les jeunes et ils ont donné de nombreux exemples de manières dont cela peut se réaliser. Cet aspect nous est apparu déterminant pour la qualité de l'expérience vécue par les jeunes, surtout en ce qui concerne l'authenticité du pouvoir, de l'influence et de l'impact qu'ont pu percevoir les jeunes durant leur expérience. Cet accueil se déploie dans trois dimensions de la spatialité : physique, relationnelle et dialogique.

Les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté impliquent l'existence de lieux physiques en dehors de l'école et de la famille pour accueillir et rencontrer les jeunes. Cette spatialité va de pair avec l'existence de locaux ou de lieux publics où cette rencontre des personnes peut survenir. Ce sont des lieux adaptés et accueillants pour les jeunes.

Ce tiers-lieu physique comporte aussi une dimension relationnelle : par son offre participative, chaque organisme crée un espace relationnel unique où se tissent des liens entre jeunes, mais aussi, entre jeunes et adultes. Dans tous les cas analysés, il semble que la qualité de ces liens soit intimement liée à la capacité des organisations à susciter et à maintenir l'intérêt et la motivation des participantes et participants. L'expérience d'éducation à la démocratie se crée par le biais d'un échec de rencontres et de relations interpersonnelles où l'amitié vient souvent fortifier l'appartenance des jeunes au groupe et l'adhésion à un projet ou une cause. Le rôle des adultes est capital, puisque ce sont eux et elles qui s'organisent pour que l'espace physique et relationnel soit perçu comme accueillant par les jeunes. Ces adultes prennent plusieurs moyens concrets pour s'assurer que les jeunes se sentent bienvenus, à commencer

par l'établissement d'une relation tendant vers l'horizontalité. Généralement, ils et elles s'assurent d'offrir des activités qui les intéressent, qui sont agréables, et dont l'animation se veut inclusive et bienveillante. D'après les propos recueillis dans cette recherche auprès des jeunes, ces adultes laissent des empreintes durables chez les participantes et participants.

Un tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté est aussi un espace dialogique, c'est-à-dire qui sait susciter et accueillir la parole des jeunes. En tant qu'espaces de la parole des jeunes, les organisations partenaires ont démontré un savoir-faire dans leur accueil respectueux de la parole des jeunes, entre autres, en créant les conditions pour favoriser son expression, surtout chez celles et ceux pour lesquels une telle expression ne va pas de soi. Nous avons aussi observé que ces organisations jouent un rôle important dans l'enseignement d'un savoir-être vis-à-vis des divergences de vues et des conflits. Un tiers-lieu de l'éducation à la citoyenneté reçoit la parole des jeunes, mais aide aussi les jeunes à recevoir et à accepter la parole des autres jeunes. Nous avons maintes fois constaté le rôle déterminant des équipes d'animation pour faire advenir cet apprentissage dans des situations concrètes de discussion, de débats et de prise de décision.

Dans les projets analysés, les équipes d'animation aident les jeunes à exprimer leurs points de vue, à gérer les conflits, à composer avec la déception, les désaccords, l'adversité, les injustices et les actions qui ne portent pas toujours les fruits espérés. Elles guident ainsi les jeunes dans leur apprentissage face aux émotions politiques. Par exemple, en leur montrant comment formuler un désaccord alors qu'on éprouve de la colère, comment poursuivre le dialogue malgré la frustration de ne pas se sentir écouté et comment arriver à convaincre des interlocuteurs et interlocutrices qui nous croient dans l'erreur. Les adultes responsables de l'animation aident aussi les jeunes à adopter des stratégies pour faire face aux barrières institutionnelles ou symboliques qui les infantilisent parfois. Ce travail d'accompagnement émotionnel demande beaucoup de doigté, d'humanité, de pédagogie et de savoir-faire avec les jeunes.

Les adultes côtoyés dans cette recherche ont souvent défendu les jeunes et promu leur cause avec la plus grande ferveur ; ce sont souvent eux et elles qui les ont soutenus pour surmonter les difficultés et l'adversité. Plusieurs jeunes ont témoigné du fait que ces adultes

les ont aidés à développer leurs connaissances et leurs compétences, à améliorer leur estime de soi, et à maintenir leur confiance envers l'action collective. Il semble que les équipes d'animation soient déterminantes dans la capacité d'une organisation à assurer cet élément essentiel que constitue l'accueil des jeunes.

Leçon n° 2 : Proposer aux jeunes la réalisation d'objectifs significatifs et concrets qui les engagent immédiatement dans l'action authentique

Les organismes partenaires nous ont donné l'occasion d'observer que les initiatives qui fonctionnent auprès de leurs diverses populations jeunesse proposent des projets, des activités et des événements qui mettent les jeunes en action autour de thèmes ou d'enjeux qui les intéressent. Les jeunes ont tendance à maintenir leur participation jusqu'à son dénouement lorsque les organisations mettent tout en œuvre pour les soutenir, leur permettent de déterminer leurs objectifs et de voir l'impact concret de leur don de temps et d'énergie dans un projet collectif. Qu'il s'agisse d'un événement de quatre jours, d'ateliers répartis sur quelques semaines ou d'un projet se déroulant sur une année, le caractère concret, engageant et immédiat de l'initiative contribue pour beaucoup au sentiment d'une expérience participative positive et authentique.

Une leçon pertinente à retenir est qu'il est très important pour les organisations d'être honnêtes et transparentes sur le degré de participation et de pouvoir qu'elles offrent aux jeunes de déployer. Comme nous l'avons vu avec les échelles et les typologies de participation au chapitre 2, consulter les jeunes ne revient pas à leur donner les moyens et le pouvoir d'agir pour eux et elles-mêmes. Différents projets peuvent viser différents degrés de participation ; cependant, il importe de ne pas décevoir les jeunes. Une organisation gagnerait à mener une réflexion à cet égard, en amont de toute initiative jeunesse : Que veut et peut proposer l'organisation au juste ? À qui ? Dans quel but ? Qu'est-ce qu'on attend des jeunes ? Quel pouvoir sera véritablement exercé par les jeunes ? Quel impact vise-t-on ? Quels moyens l'organisation prendra-t-elle pour assurer la cohérence de l'offre participative annoncée avec l'expérience vécue des jeunes ? Ce n'est pas un sujet aussi simple et facile à aborder qu'il y paraît au premier abord, car il implique pour une organisation

de se questionner sur sa gouvernance et sur le genre de rapports entre jeunes et adultes qu'elle est en mesure de mettre en place. Ce questionnement est primordial, car les expériences déçues peuvent laisser aux jeunes un goût amer et décourager l'implication future. Cela risque surtout de survenir lorsque les participants et participantes retirent de leur expérience le sentiment de ne pas avoir été écoutés et respectés, ou d'avoir subi une inclusion de façade⁴. Ceci souligne la responsabilité qu'ont les organisations à prévenir ces situations malheureuses où l'expérience d'éducation à la citoyenneté aboutit à de l'amertume ou à du cynisme.

Leçon n° 3 : Ouvrir de nouveaux horizons aux jeunes

Puisque les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté impliquent l'existence de lieux physiques et relationnels en dehors de l'école et de la famille, ils constituent une formidable ressource pour enrichir la réalité sociale des jeunes et ouvrir l'horizon des possibles : ils et elles y font généralement de nouvelles rencontres, y développent de nouvelles amitiés, y côtoient la différence. Les initiatives et les projets proposés leur permettent d'élargir leurs centres d'intérêt et leurs connaissances, de développer de nouvelles habiletés et de se découvrir comme personne et comme citoyen et citoyenne. Ils et elles ont l'occasion de développer des relations significatives avec d'autres adultes qui se situent dans un rôle et un statut moins autoritaire que ce n'est le cas dans leur famille et leur école. Sans compter que, comme nous l'avons vu dans plusieurs organisations, certaines activités prennent la forme de conférences ou de mentorat qui font découvrir aux jeunes des adultes inspirants et inspirantes auxquels il est possible de s'identifier et sur lesquels on peut se projeter. Toutes ces rencontres et ces relations sont des occasions pour les jeunes de découvrir et de comprendre le monde social et politique qui les entoure et de se projeter individuellement et collectivement dans le futur. C'est une chose de savoir que les inégalités existent ; c'en est une autre d'avoir l'occasion de travailler avec d'autres citoyens et citoyennes pour tenter d'en comprendre les causes, de chercher des moyens de lutter contre elles et d'agir à cette fin. Ces projets et ces initiatives permettent aux jeunes de se mettre en action sur les enjeux brûlants de notre époque, combattant ainsi l'anxiété, le cynisme et le sentiment d'impuissance. Cultiver l'espoir et enseigner

le pouvoir de la solidarité aux jeunes est une manière très significative d'élargir leurs horizons en tant que citoyennes et citoyens du présent.

Leçon n° 4 : Reconnaître le travail des facilitateurs et facilitatrices et le soutenir

Dans le vaste univers des organismes jeunesse, certains peinent parfois à recruter des participants et participantes ou à assurer leur rétention jusqu'à la fin. Les sept cas rapportés dans cet ouvrage paraissent plutôt exemplaires à cet égard et procurent quelques pistes d'action judicieuses. Chose certaine, et nous l'avons évoqué plus haut, cet ouvrage fait pleinement apprécier à quel point le niveau d'engagement personnel et professionnel des facilitateurs et facilitatrices est élevé et teinté de bienveillance envers les jeunes. En fait, il n'est pas rare que le succès des projets et des initiatives étudiés soit directement proportionnel à la force des liens et au degré d'enthousiasme créé au sein du groupe de participantes et de participants avec l'aide et le soutien de ces adultes de référence.

Nous avons envie d'ajouter que ces équipes d'animation sont parfois trop modestes : dans leur volonté de soutenir et de mettre les jeunes en valeur, il arrive que ces équipes diminuent le rôle qu'elles ont joué en évitant et en résolvant les écueils incontournables de tout projet afin de faire vivre un succès aux jeunes. Le fameux slogan « par et pour les jeunes » auquel adhèrent les organismes rend bien compte d'une philosophie qui s'aligne sur l'approche de la citoyenneté différenciée des jeunes. Cette philosophie a cependant le défaut de dissimuler la force et la pertinence pédagogique de la grande qualité des rapports entre jeunes et adultes dont nous avons été témoins dans les sept organismes partenaires. Pour avoir observé certains obstacles institutionnels auxquels ces adultes sont confrontés, il nous semble impératif de souligner la nécessité d'une meilleure reconnaissance de leur rôle essentiel et de leur savoir-faire, tant du côté des organisations qui les emploient que de la société en général, et des bailleurs de fonds en particulier. Un autre versant de cette leçon est pour les organisations : le succès des projets menés auprès des jeunes dépend grandement de la qualité de l'équipe d'animation, d'où le besoin de pourvoir adéquatement aux ressources budgétaires, matérielles et humaines requises.

Sur ce point, il convient de rappeler la précarité de ces travailleurs et travailleuses, de même que les ressources insuffisantes auxquelles font perpétuellement face les organismes qui animent des programmes et des projets participant aux tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec. L'instabilité des ressources budgétaires et l'impossibilité de pérenniser l'offre destinée aux jeunes condamnent les organisations à opérer sur un mode parcellaire, par projets, en fonction d'offres de financement fonctionnant trop souvent en silo. Nous avons vu la quantité de ressources que ces organisations doivent consacrer afin de s'ingénier à satisfaire à des critères et des exigences dans le but de se qualifier pour des programmes financés sur une base non récurrente. On peut se demander si ce n'est pas précisément cette situation déplorable qui constitue un gaspillage de fonds publics.

Il nous semble qu'une leçon à retenir pour les organisations comme pour les autorités publiques est la nécessité de consacrer des ressources spécifiques et pérennes aux programmes destinés à la jeunesse. D'une part, la récurrence des initiatives constitue assurément une modalité d'attraction et de rétention des jeunes, car, d'une édition à l'autre, les jeunes participantes et participants entraînent d'autres jeunes, et ainsi de suite. D'autre part, un mode de fonctionnement de projet en projet va trop souvent de pair avec des programmes de financement conçus pour répondre aux problèmes de l'heure en visant des clientèles jeunesse spécifiques. S'il va de soi que de tels financements ont leur légitimité, on ne saurait nier les effets négatifs d'une trop fréquente fragmentation de cette population. Certes, il importe de lutter contre la violence armée, de soutenir la cause de la diversité sexuelle et de genre, d'assurer la réussite scolaire et de développer une employabilité garante d'autonomie financière pour les jeunes, mais il importe aussi que des programmes visent l'ensemble des jeunes et permettent de créer des espaces sociaux de mixité sociale. Sinon, certains projets pourraient aboutir à l'exclusion de jeunes qui ne correspondent pas aux critères déterminés par l'organisation ou les bailleurs de fonds.

L'appartenance de classe, en particulier, peut être un facteur d'exclusion ou d'auto-exclusion. Il pourrait donc être bénéfique pour les organisations comme les bailleurs de fonds de réfléchir davantage aux moyens à adopter pour éviter que seule la tranche de jeunes scolarisés et favorisés fasse partie intégrante d'une initiative ou qu'on admette à celle-ci uniquement des jeunes que l'on considère comme

« défavorisés », « vulnérables » ou dits « à risque ». La manière de rejoindre une pluralité de jeunes et de leur permettre cette rencontre de la diversité sociale constitue un défi social et politique peut-être plus criant à notre époque, quand des forces délétères minent la légitimité et l'autorité des démocraties occidentales et de leurs institutions.

Références

- Becquet, V. (2021). Introduction. Dans Becquet, V. (dir.), *Des professionnels pour les jeunes* (p. 7-26). Nîmes : Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0007>
- Brion-Meisels, G., Vasudevan, D. S., et Fei, J. T. (2023). Youth-adult partnerships that foster individual and collective wellbeing. Dans Lester, J. N., et O'Reilly, M. (dir.), *The Palgrave Encyclopedia of Critical Perspectives on Mental Health* (p. 1-5). Cham : Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12852-4_101-1
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : The Free Press. (Ouvrage original publié en 1916)
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Trudel, S., et Martineau, S. (2021). Axel Honneth et l'éducation : entre émancipation, ethnicité démocratique et compétence civique. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(2), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.644>
- Van de Velde, C. (2021). "Different struggles, the same fight"? A comparative analysis of student movements in Chile (2011), Quebec (2012), and Hong Kong (2014). Dans Bessant, J., Mejia Mesinas, A., et Pickard, S. (dir.), *When students protest: Universities in the Global North* (p. 33-50). Lanham : Rowman & Littlefield.
- Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., et Pohl, A. (dir.) (2019). *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public spaces* (1^{re} éd.). Londres : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432095>
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>

Notes

1. Nous en avons présenté les détails au chapitre 1 et l'annexe méthodologique fournit un compte rendu détaillé de l'approche qualitative de recherche développée pour réaliser cette recherche collaborative.

2. Nous avons présenté cette approche au chapitre 2.

3. <https://partispace.eu/>

4. Il en a été question au chapitre 2.

Annexe méthodologique

Stéphanie Gaudet

Ce projet collaboratif représente une façon de faire de la sociologie au croisement de différents savoirs et dans un souci d'en démocratiser la production et les usages (Soulière et Fontan, 2018). Notre travail ne s'est pas limité à l'objet démocratique – celui des initiatives d'éducation à la citoyenneté. Il s'est étendu à la mise en action de la démocratie dans le domaine scientifique – soit rendre compte des points de vue des personnes concernées par notre recherche. À la lumière des savoirs scientifiques, pratiques et expérientiels, nous avons coconstruit un projet de recherche qui a donné lieu à une ethnographie multisite avec des chercheurs et chercheuses ayant différentes postures épistémologiques, et des organisations qui développent des discours d'éducation à la citoyenneté démocratique tout aussi différents. Les grilles d'observation et les analyses ont nécessairement été influencées et enrichies par ces différents points de vue, tout en conservant un horizon d'objectivation et de comparabilité. Le plan de mobilisation des connaissances a également été développé en fonction des différents usages des savoirs ; pour cette raison, nous avons réalisé plusieurs outils, en plus des productions scientifiques, afin de toucher différents publics : vidéos, documentaires, bulletins, site Web, rapports.

En donnant la parole à des acteurs de la société civile, les responsables de la recherche adoptent une posture propre à la sociologie publique qui valorise le rôle du sociologue comme celui du passeur entre la société civile et l'État (Gaudet, 2020). En portant notre attention sur des citoyens et citoyennes invisibilisés de notre société, nommément les enfants, les ados et les jeunes adultes, nous jetons également la lumière sur des catégories de la population pour lesquelles on note des injustices épistémiques (Fricker, 2007). Les objectifs de recherche et la méthodologie ont ainsi été guidés

par une posture éthique participante tout en s'inscrivant en tension avec une posture objectivante et engagée (Genard et Roca i Escoda, 2019). Ce projet a également été développé dans le souci de l'inclusion, de la diversité et de l'équité avant même l'énonciation des politiques désormais imposées par les bailleurs de fonds. En effet, les organisations avec lesquelles nous avons choisi de travailler touchent différentes populations de jeunes plus vulnérables, soit par leur identité ou par leur appartenance de classe. Soulignons également que les étudiants et les étudiantes universitaires ont joué un rôle déterminant dans ce projet collaboratif et la coécriture des chapitres à leurs côtés témoigne de notre travail d'équipe et de notre désir de les inclure dans différentes étapes du processus de recherche.

La modélisation de la méthodologie d'une recherche collaborative s'inscrit dans un long processus et ce projet se distingue par la richesse des instruments développés en amont de la recherche. En effet, le projet a été cocréé avec des personnes expertes de la participation des jeunes, qu'elles soient du milieu des pratiques (enseignement primaire et secondaire, milieux communautaires, associatifs et paragouvernementaux) ou du milieu universitaire. Nous présenterons notre méthodologie selon les différents moments de la recherche.

Méthodes de consultation pour la préparation du projet

L'entreprise de cocréer un projet de recherche est ambitieuse et nous n'avions aucune recette, aucun guide pour nous aider. Nous avons bâti une méthode inspirée par l'expertise de participation publique de l'Institut du Nouveau Monde (INM), qui a développé des outils de design et de consultation intéressants et pertinents pour le milieu de la recherche. Afin de cocréer, il fallait réunir des gens qui n'avaient jamais travaillé ensemble et qui, dans certains cas, n'avaient jamais entrepris de recherche scientifique. Le travail préparatoire à la mise en place des conditions de réussite d'une telle collaboration a donc été très important et a fait partie intégrante de la méthodologie de la recherche. Il s'agissait de développer un sondage itératif auprès de personnes qui allaient participer à un symposium afin de préparer les discussions autour des enjeux

de citoyenneté des jeunes et d'éducation à la citoyenneté démocratique. Cette enquête suivant la méthode Delphi (Booto Ekionea et coll., 2011) a permis de consulter les participants par sondage électronique sur les qualités citoyennes les plus importantes à développer, sur les ressources existantes et sur les espaces de cette éducation. Cette méthode permet d'identifier les consensus auprès des participants et des participantes et, lors de notre symposium, nous avons exploré ceux-ci et discuté notamment des dissensus qui n'avaient pas été abordés lors de la consultation électronique (Gaudet et coll., 2017).

Ce symposium de deux jours, qui a eu lieu à l'Université d'Ottawa, a réuni une cinquantaine de personnes et a permis d'expérimenter différentes modalités de discussions : *World Café*, ateliers, conférences, forum ouvert. Elles ont été coordonnées en collaboration avec l'INM¹. La dernière activité, le forum ouvert, consistait à réunir des personnes en fonction des questions de recherche et des projets qu'elles souhaitaient aborder ou réaliser. Six propositions ont émergé de ce forum, et les résultats présentés dans ce livre sont issus d'une de ces propositions.

Le développement de la méthodologie collaborative ethnographique

L'approche ethnographique représentait la méthodologie la plus pertinente pour répondre à notre question de recherche, cocréée lors du symposium : « Comment les jeunes et les intervenants expérimentent-ils différentes initiatives d'éducation citoyenne déployées en marge du programme scolaire ? » En effet, l'approche ethnographique consiste à s'insérer dans un milieu, à faire de l'observation participante sur des pratiques et des interactions, ce qui permet de documenter les relations sociales en situation, c'est-à-dire dans la complexité des contextes et des rapports sociaux qui structurent les interactions. Il s'agit également d'une méthode de production de données qui respecte l'approche itérative issue de la théorisation ancrée qui guide ce projet. Au moment d'entrer sur le terrain, voici à quoi ressemblait notre modélisation du processus de recherche collaborative :

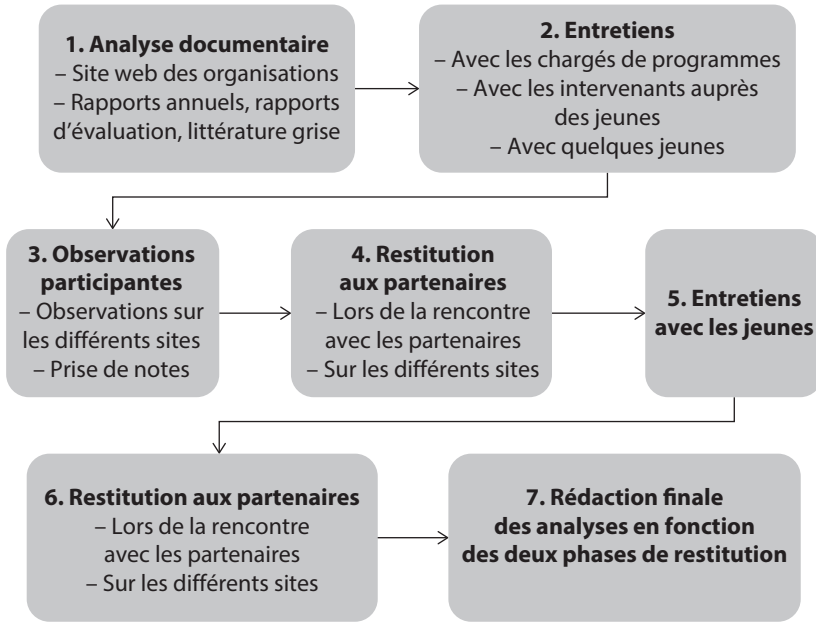


Figure A.1. *Processus de production de données et relation avec les partenaires.*

L'approche ethnographique est particulièrement intéressante quand il s'agit de documenter des phénomènes peu étudiés et de comprendre les cultures de groupes (Cefai, 2010 ; Gaudet et Robert, 2018). Cette approche se fait avec notre corps : l'apparence physique du chercheur ou de la chercheuse, son identité, sa présence sur le terrain et les relations établies influencent le cours de l'expérience. Étant donné la nature et la durée très différentes des initiatives, les membres de l'équipe de recherche ont adapté leurs observations et leur approche à chacun des terrains. Dans la plupart des cas, les personnes sur le terrain étaient assistantes de recherche ; leur âge leur donnait un accès plus naturel aux interactions. Chacune devait diriger ses observations en fonction d'une grille construite en fonction de la revue de documentation sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté. Évidemment, l'entrée sur le terrain et le type d'observation dépendaient des pratiques observées. Travailler avec des adolescents et adolescentes dynamiques et engagées dans une commission municipale pendant une année ne demande pas la même adaptation au terrain que le travail avec des personnes plus vulnérables et plus jeunes. Parfois, ce n'est pas la différence d'âge qui nous demande de l'adaptation, mais plutôt la différence de statut social

(Gaudet et coll., 2020). Pour cette raison, il faut comprendre les effets à l'intersection des positions sociales des acteurs, et la personne sur le terrain doit s'adapter pour trouver la juste place, à titre d'adulte, qui laisse les jeunes prendre leur espace et qui respecte leurs voix.

Tableau A.1. Grille d'observation et de conversations ethnographiques

Dimensions de l'observation	Questions liées à chaque dimension
1. Les informations sociodémographiques	Combien de personnes participent à l'activité ? Est-ce que ce nombre évolue en cours d'activité ? Semble-t-il habituel ? Combien de personnes sont des femmes ? Des personnes racisées ? Des personnes issues de l'immigration ? Autres ? Quel est l'âge approximatif des jeunes qui participent à l'activité ?
2. La nature de l'activité	Quand a lieu l'activité ? Combien de temps dure l'activité ? Comment les activités s'enchaînent ou s'emboîtent-elles ? Comment se déroule l'activité ? Que font les personnes engagées dans l'activité ? Quels objectifs ont-elles ? Comment la parole est-elle distribuée ? Qui prend la parole ? Quand ? Pour quelles raisons ? Pour combien de temps ? Qui est le leader ou qui sont les leaders ? Quels sont leurs rôles ? Dans quels espaces ont lieu les activités ? Comment les personnes occupent-elles ces espaces (assises en cercles ? debout et mobiles ? etc.) ?
3. L'approche éducative	S'agit-il d'une activité qui valorise l'expérimentation (artistique, travail d'équipe, développer une idée, développer un projet) ? S'agit-il d'une activité qui valorise le partage des perspectives et des débats ? S'agit-il d'une activité qui vise à mobiliser, à créer du consensus à l'égard d'une valeur (une valeur émancipatrice comme une valeur de l'ordre établi) ?
4. Les savoirs théoriques partagés autour de la citoyenneté	Quelles informations, données, notions ou concepts sont mobilisés lors de l'activité ? Et par qui ? S'agit-il d'informations 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. S'agit-il d'informations qui valorisent l'engagement au sein des institutions sociales – scolaires, administratives, politiques, communautaires, etc. ? Décrivez lesquelles. S'agit-il d'informations qui valorisent une remise en question de l'ordre établi ? Un projet émancipatoire ? Par 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. Quelles postures sont discutées ou adoptées par les éducateurs ou les jeunes ? (Cet élément requiert plus d'interprétation généralement et demande de cerner des tendances, des groupuscules qui défendent des valeurs.)

Dimensions de l'observation	Questions liées à chaque dimension
5. Les savoir-faire (ou savoirs pratiques) partagés autour de l'éducation à la citoyenneté	<p>Les éducateurs demandent aux jeunes de « faire » quoi ? Ou : Quels résultats en termes « d'activités » sont demandés aux jeunes ?</p> <p>Quels gestes posés lors des activités peuvent être transférables lors d'un engagement citoyen à venir ?</p> <p>Quelles compétences liées à la gestion ou à l'organisation sont transmises, requises ou partagées ?</p> <p>Quelles compétences liées à la mobilisation de publics ou à l'interaction avec des publics sont requises ou partagées ?</p>
6. Les savoir-être transmis par l'activité	<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 ?</p> <p>Quelles qualités les jeunes déploient-ils durant l'activité ?</p> <p>Quelles qualités sont valorisées, via des commentaires ou des attitudes de la part d'autres jeunes ou des adultes ?</p>
7. La posture pédagogique de l'animateur dans l'intervention	<p>Comment les savoirs sont-ils partagés par les responsables de l'activité ? (Interventions personnalisées ? Présentations magistrales ?)</p> <p>Quel genre d'engagement (donner son opinion, écouter, créer, formuler un discours) demande-t-on des jeunes ?</p> <p>Quel genre de relation l'animateur développe-t-il avec les jeunes ? Comment cette relation évolue-t-elle ?</p> <p>Quels types de contenus sont partagés de manière majoritaire (des savoirs théoriques, faire ou être ? Lesquels ?) ?</p> <p>Comment les jeunes sont-ils invités à participer à l'activité ?</p> <p>Comment sont-ils sélectionnés, le cas échéant ?</p> <p>Comment la réussite de l'activité et/ou la performance des jeunes sont-elles évaluées ? À partir de quels critères ?</p>
8. L'attitude des jeunes à l'égard de l'activité et de l'enseignement	<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 ?</p> <p>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 ?</p> <p>Y a-t-il des réactions particulières de certaines personnes ou de petits groupes ? Comment les décrire ?</p>
9. Le climat (ou l'ambiance) dans lequel se déroule l'activité	<p>Comment peut-on qualifier l'ambiance de l'activité : cordiale, sérieuse, conflictuelle, conviviale, engageante, relaxante, stimulante, etc. ?</p> <p>Comment ce climat évolue-t-il au cours de l'activité ? Entre les différentes activités ?</p> <p>Y a-t-il plusieurs dynamiques de groupe ? Qu'est-ce qui les distingue ?</p> <p>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>

L'approche ethnographique multisite est assez récente et se distingue par le fait que les terrains se multiplient en fonction des objets observés plutôt qu'en fonction des territoires (Meyer et coll., 2017). Dans notre cas, les terrains ont été choisis en fonction d'une diversification des expériences d'éducation à la citoyenneté démocratique. Les personnes observatrices suivaient la grille tout en l'ayant modifiée pour l'adapter à leur objet et aux acteurs du terrain. Par exemple, dans le cas du terrain Exeko, l'un des animateurs de l'organisation a agi comme assistant de recherche et a participé à une autoethnographie en compagnie d'une assistante. Ce terrain s'est davantage inscrit dans la tradition de la recherche-action et la présence de deux personnes sur le terrain permettait une contre-validation des observations. Les spécificités des terrains sont décrites dans le tableau suivant.

Tableau A.2. Observations selon les terrains

Initiatives	Durée approx.	Production de données
École d'été de l'INM	49 heures en 4 journées (été 2017)	Observations participantes (activités d'accueil et de réseautage, conférences, panels, débats des élus, dîners festifs, 5 à 7, discussions collectives lors des profils) et entretiens. Sept assistants de recherche et deux chercheuses ont travaillé sur ce terrain.
Oxfam-Québec : Marche Monde dans une école secondaire	40 heures sur un an et demi (2018-2019)	Observations participantes (activités sur l'heure du midi, comités préparatifs de la Marche Monde, déroulement de la Marche Monde) et entretiens. Un chercheur et un assistant de recherche ont travaillé sur ce terrain.
Commission Jeunesse de Gatineau (CJG)	100 heures sur un an (2017-2018)	Observations participantes (réunions informelles, réunions de la CJG, activités initiées par les jeunes [tournages de vidéos, préparation pour une simulation de votes, fêtes]) et entretiens. Deux chercheuses et une assistante de recherche ont travaillé sur ce terrain.
Y des femmes de Montréal : projet de vidéo de <i>Force des filles, force du monde</i>	50 heures sur 7 mois (2017-2018)	Observations participantes (rencontres de préparation, séances de tournage et de montage, événement) et entretiens. Une étudiante a fait sa thèse de maîtrise sur ce terrain et son travail a été soutenu par deux chercheuses.

Initiatives	Durée approx.	Production de données
Comité des droits des enfants du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau	25 heures sur 2 ans (2018-2020)	Observations participantes (11 réunions et 2 marches ont été observées). Un étudiant de doctorat a été assistant sur ce terrain d'enquête, soutenu par une chercheuse.
Ateliers d'Exeko	15 heures sur 2 mois (automne 2019)	Observations participantes sous forme de recherche-action. Un représentant d'Exeko et une assistante ont fait le terrain de recherche.
Conseils et associations d'élèves accompagnés par le FJÎM	30 heures d'entretien sur un an (2016-2017)	Entretiens (avec les jeunes et les intervenants), calendriers de vie. Une chercheuse et quatre assistants ont travaillé sur ce terrain.

Les limites de l'approche ethnographique

L'approche ethnographique porte sur les pratiques *in situ*. Nous avons donc accès aux représentations, aux interactions, aux pratiques et aux expériences des acteurs et actrices à chaud ou quelques semaines après leurs expériences. Ce type de données produites contraste avec les récits de vie rétrospectifs que nous avons faits avec les jeunes du Forum jeunesse de l'île de Montréal (FJÎM). Le récit de vie consiste à encourager les personnes à raconter leur expérience et la temporalité de celle-ci, et à les conduire à développer leur réflexivité à l'égard des expériences vécues (Gaudet et Robert, 2018). Notamment, pour cette raison, les données produites pour le terrain FJÎM sont beaucoup plus critiques et réflexives, car elles ont été produites une ou deux années après la fin des engagements des jeunes, ce qui les amenait à avoir davantage de recul à l'égard de leur expérience. Toutefois, le récit est beaucoup moins riche pour comprendre les pratiques et les interactions en situation.

Analyses

L'analyse représente souvent la boîte noire du processus de recherche, notamment pour la recherche ethnographique. D'abord, le processus itératif de la recherche qualitative nous amène à travailler à partir de concepts sensibilisateurs (Charmaz, 2014), ceux de la citoyenneté critique de Joel Westheimer (2015) ou celui de la démocratie participative

de Loïc Blondiaux (2008), mais il nous engage également à faire émerger les nouvelles pratiques et les nouveaux concepts qui n'ont pas encore été théorisés. C'est ce que nous appelons l'analyse par théorisation ancrée. Nous travaillons donc à partir de matériaux d'observation produits au moyen d'une construction théorique préexistante, mais aussi à partir d'observations et de conceptualisations émergeant du terrain.

Pour l'analyse de nos matériaux, nous lisons d'abord nos notes afin d'en dégager des thèmes, pour ensuite en identifier des catégories transversales. Pour certains terrains, un logiciel de traitement de données a été utilisé (NVivo), mais pour la plupart, nous avons utilisé l'annotation manuelle et la réécriture analytique comme outils analytiques (Paillé et Mucchielli, 2012). Ceci témoigne de la pertinence toujours présente du travail artisanal sans assistance informatique. Par la relecture des notes de terrain et la recherche documentaire théorique constante durant le travail analytique, nous avons ainsi constaté la diversité des discours sur la citoyenneté démocratique. Toutefois, nous ne disposons pas des grilles théoriques pour en discuter. C'est la lecture de l'article d'Edda Sant (2019) qui nous a permis d'avancer dans notre théorisation et d'identifier de nouveaux discours, comme ceux du *care* et de l'écocitoyenneté.

Les critères de validité du travail scientifique en recherche qualitative peuvent être réunis autour de huit qualités importantes qui ont guidé l'ensemble du processus de recherche : la pertinence du sujet, la richesse des descriptions, la cohérence de l'analyse, la sincérité du chercheur, la crédibilité du matériel produit, la résonance théorique, la contribution aux connaissances et l'éthique de la recherche (Tracy, 2010). Le travail continu en équipe nous a permis de valider de manière constante la crédibilité des matériaux produits, la richesse et la cohérence de l'analyse. De plus, la coconstruction de ce projet avec divers acteurs en assurait la pertinence.

Réflexions méthodologiques

La sortie de terrain

Dans la tradition sociologique et anthropologique, plusieurs questionnent et analysent l'engagement ethnographique, c'est-à-dire l'entrée sur le terrain d'enquête et les relations établies avec les personnes engagées dans l'enquête : comment faire les premiers pas, identifier les

« gardiens » du terrain et établir les liens de confiance, puis développer sa réflexivité à l'égard du processus ? (Cefai, 2010) Dans notre cas, cette entrée a été plutôt simple, car les personnes rencontrées étaient généralement heureuses et reconnaissantes qu'on s'intéresse à leur travail souvent invisibilisé. Malheureusement, peu de textes et de réflexions portent sur la sortie de terrain ou sur le désengagement ethnographique (Debonneville, 2017). Dans le contexte d'une recherche collaborative, la sortie de terrain représente pourtant un élément crucial, car elle s'inscrit dans la relation avec les partenaires. Cette sortie de terrain peut s'imposer par des phénomènes extérieurs, comme la maladie, la fin d'un contrat étudiant, ou le départ d'une personne contact dans une organisation partenaire, ce qui est assez commun dans le milieu communautaire. Dans ce cas-ci, la pandémie de COVID-19 a été un élément qui s'est imposé dans le processus de recherche et qui a influencé grandement la sortie de certains terrains.

Sortir d'un terrain collaboratif est très délicat, puisque les partenaires ont souvent plusieurs attentes à l'égard de l'équipe de recherche et connaissent peu le contexte très contraignant de la recherche universitaire : la charge d'enseignement, les responsabilités administratives, et le défi de mener la recherche dans un contexte où le temps s'est accéléré et où les universités ont adopté une temporalité et une philosophie néolibérale de productivité. Dans notre cas, certaines sorties de terrain ont été heureuses et d'autres ont été plus malheureuses. Avec quelques partenaires, un changement de personnel important dans l'organisation, ou la conclusion des études de l'assistant qui assurait le lien avec le terrain, ont naturellement mis fin à l'engagement ethnographique. Sur d'autres terrains, la pandémie a brusquement interrompu la relation d'enquête, des étudiants et étudiantes universitaires ayant abandonné leurs études, ou encore, des tensions ou des problèmes de communication au sein de l'équipe ont fragilisé la relation avec les partenaires. Dans la plupart des cas, la fin du projet assurait la fin de l'engagement ethnographique, mais les attentes des partenaires, elles, ne cessent pas avec la fin d'un projet. La sortie d'un terrain avec des acteurs de la société civile n'est donc jamais définitive et la relation gagne à être maintenue autant que possible.

Les limites de la recherche collaborative

Ce projet s'inscrivait dans une perspective d'écologie des savoirs (Godrie et Dos Santos, 2017), c'est-à-dire la reconnaissance d'une diversité de savoirs en interrelation, sans oublier une horizontalité

des relations personnelles qui soutiennent ce modèle écologique. Ce modèle idéal, que nous défendons toujours, comporte pourtant certaines difficultés, notamment à cause des attentes très élevées des participants et participantes. Autant les partenaires de la société civile que les étudiants et étudiantes qui contribuent au projet ont des attentes élevées à l'égard de leur participation et de leur implication dans toutes les étapes du processus de recherche et de la production, l'analyse et la diffusion de données. Nous avons tenté le mieux possible de répondre à ces attentes, mais les impératifs de la recherche scientifique, les exigences de rigueur théorique et empirique, ainsi que les contraintes temporelles de la recherche en milieu universitaire empêchent d'exploiter à la perfection ce modèle idéal. Il y a souvent une difficulté à marier les temporalités du milieu universitaire à celle d'autres organisations.

Puisqu'un projet de recherche s'inscrit dans une perspective de développement des savoirs scientifiques, il doit répondre à certains critères de validité : la reconnaissance de l'accumulation des savoirs, la démarche d'objectivation tout en sachant que l'objectivité pure est impossible, une démarche méthodologique démontrable et transparente, l'ouverture de l'analyse et de la construction des données à l'examen des pairs. En portant le développement des savoirs scientifiques, nous devons respecter le paradigme scientifique des sciences sociales dans lequel nous nous ancrons tout en dialoguant et en respectant les autres formes de savoir.

Or, les limites de ce modèle idéal d'écologie des savoirs s'imposent rapidement dans une recherche partenariale. Malgré le désir d'atténuer les hiérarchies, cette réalité demeure, puisque les chercheurs et chercheuses responsables du projet doivent répondre aux exigences scientifiques, d'une part, et administratives, d'autre part (exigences institutionnelles ainsi que réglementaires quant à l'usage des subventions de recherche). En effet, malgré toute notre bonne volonté et tout le temps que nous mettons à travailler avec nos partenaires, nous rendons des comptes à deux paradigmes de développement des savoirs, celui des sciences et celui des savoirs citoyens, pratiques et expérientiels. Parfois, ces savoirs sont en compétition. Des partenaires doivent défendre les intérêts politiques de leur organisation et il serait bien naïf de ne pas reconnaître ces pressions sur le travail scientifique. Comme le travail de recherche partenariale repose sur la collaboration, nous avons fait certains compromis, nous avons tu certaines remarques non essentielles et nous avons

également appris de ces conciliations. Ainsi, le questionnement éthique, mais aussi politique, de la recherche collaborative est demeuré constant et il constitue, en quelque sorte, une caractéristique importante de ce type d'approche.

Références

- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.
- Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P., et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192. <https://doi.org/10.7202/1085878ar>
- Cefai, D. (dir.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2^e éd.). Londres : Sage.
- Debonneville, J. (2017). La « sortie de terrain » à l'épreuve de l'ethnographie multi-site. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6432>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford : Oxford University Press.
- Gaudet, S. (2020). Sur le terrain de la sociologie publique : enjeux éthiques d'une recherche collaborative sur les expériences d'éducation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15416>
- Gaudet, S., Boyer, S., et Gaudet, J. (2017). *Les qualités du citoyen démocratique* [Document de travail]. CIRCEM. <https://doi.org/10.20381/ruor-21364>
- Gaudet, S., Drapeau, E., Marchand, F., et Forest, M. (2020). 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 Côté, I., Lavoie, K., et Trottier-Cyr, R.-P. (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 219-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Genard, J.-L., et Roca i Escoda, M. (2019). *Éthique de la recherche en sociologie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Godrie, B., et Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Meyer, M., Perrot, A., et Zinn, I. (2017). Entre ambition « tout-terrain » et impossible ubiquité : les ethnographes en mouvement. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6521>

- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Soulière, M., et Fontan, J.-M. (2018). Les recherches conjointes: Un fait socio-anthropologique contemporain. *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 15-24. <https://doi.org/10.7202/1051423ar>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality : Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.

Note

1. Il est possible de consulter la synthèse des discussions sur ce site : <https://educationetdemocratie.ca/symposium-2016/syntheses-des-discussions/>

Bibliographie

- Akiva, T., Cortina, K. S., et Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1050652ar>
- Ampleman, G., Denis, L., et Desgagnés, J.-Y. (dir.) (2012). *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Angba, L., Tremblay-Perron, D., et Fauser, R. (2016). *Mettre en place un comité des droits des enfants dans un centre de pédiatrie sociale en communauté : démarches et conseils*. Montréal : Fondation Dr Julien.
- Augsberger, A., Collins, M. E., et Gecker, W. (2017). Best practices for youth engagement in municipal government. *National Civic Review*, 106(1), 9-16. <https://doi.org/10.1002/ncr.21304>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705422.2017.1413023>
- Bachelet, M. (2022, août 3). *La crise et la fragilité de la démocratie dans le monde* [discours]. Atelier d'ouverture pour l'International Association of Jesuit Universities, Boston College. <https://www.ohchr.org/fr/statements-and-speeches/2022/08/crisis-and-fragility-democracy-world>
- Bacqué, M.-H., et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.
- Baillargeon, S., et Shields, A. (2019, 28 septembre). 500 000 citoyens emboîtent le pas à Greta Thunberg. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/environnement/563659/marche-historique>
- Beauchemin, W.-J., Blémur, D., Duguay, N., Goulet-Langlois, M., et Lorgueilleux, A. (2015, janvier). *La présomption de l'égalité des intelligences : principes*,

- posture et mise en pratique*. Exeko. https://omec.inrs.ca/wp-content/uploads/2020/02/Exeko_PEI-Janv2015_v3.pdf
- Beaud, S., et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becquet, V. (2018). Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs d'action publique. *Lien social et Politiques*, 80, 15-33. <https://doi.org/10.7202/1044107ar>
- Becquet, V. (2021). Introduction. Dans Becquet, V. (dir.), *Des professionnels pour les jeunes* (p. 7-26). Nîmes : Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0007>
- Becquet, V., et Stuppia, P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse : engagement et (dé)mobilisations*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Berger, M., et Charles, J. (2014). *Persona non grata*. Au seuil de la participation. *Participations*, 9(2), 5-36. <https://doi.org/10.3917/parti.009.0005>
- Bherer, L., Dufour, P., et Montambeault, F. (2016). The participatory democracy turn: An introduction. *Journal of Civil Society*, 12(3), 225-230. <https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1216383>
- Bherer, L., Gauthier, M., et Simard, L. (dir.) (2017). *The professionalization of public participation*. New York : Routledge.
- Biesta, G., De Bie, M., et Wildemeersch, D. (dir.) (2014). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht : Springer.
- Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., et Bader, B. (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains* (p. 67-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet-Cohen, N., et Brunson, L. (2014). Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Services*, 35(3), 216-236. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.938735>
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*. Paris : Seuil.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1058280>
- Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P., et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192. <https://doi.org/10.7202/1085878ar>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Boyer, S., et Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 174-196. <https://doi.org/10.7202/1083983ar>
- Breviglieri, M., et Gaudet, S. (2014). Présentation : les arrières-scènes participatives et le lien ordinaire au politique. *Lien social et Politiques*, 71, 3-9. <https://doi.org/10.7202/1024735ar>
- Brion-Meisels, G., Vasudevan, D. S., et Fei, J. T. (2023). Youth-adult partnerships that foster individual and collective wellbeing. Dans Lester, J. N., et O'Reilly, M. (dir.), *The Palgrave Encyclopedia of Critical Perspectives on Mental Health* (p. 1-5). Cham : Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12852-4_101-1
- Brodeur Gélinas, M., et Vanasse, G.-G. (2021, 5 mars). *Une éducation transformatrice : pour des jeunes au pouvoir citoyen émancipateur*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/une-education-transformatrice-pour-des-jeunes-au-pouvoir-citoyen-emanipateur/?lang=fr>
- Brunet, M.-H. (2017). 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. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Bundick, M. J. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536775>
- Caron, C. (2011). Getting girls and teens into the vocabularies of citizenship. *Girlhood Studies*, 4(2), 70-91. <https://doi.org/10.3167/ghs.2011.040206>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, 80, 52-68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Carr, P. R., et Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education: Re-conceptualizing perceptions and experiences related to democracy and education. *Democracy and Education*, 25(2), 1-12. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss2/4>
- Carrel, M., et Neveu, C. (dir.) (2014). *Citoyennetés ordinaires : pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Karthala.
- Cefaï, D. (dir.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Cefaï, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N., et Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 4(3), 7-48. <https://doi.org/10.3917/parti.004.0005>
- Chanial, P. (2016). Rendre justice à ce qui est : ou l'émancipation comme parturition. *Revue du MAUSS*, 48(2), 259-274. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0259>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2^e éd.). Londres : Sage.

- CITOYENNETÉ (2022). Dans *Le Grand Robert de la langue française*. <https://grandrobert.lerobert.com/>
- CIVISME (2022). Dans *Le Grand Robert de la langue française*. <https://grandrobert.lerobert.com/>
- Coll, K. M. (2010). *Remaking citizenship: Latina immigrants and new American politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Collins, M. E., Augsberger, A., et Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- COMMISSION JEUNESSE DE GATINEAU. (2018). *La ville de Gatineau sans la commission jeunesse : c'est comme un road trip sans musique. Bilan 2017*. https://publications.virtualpaper.com/ville-de-gatineau-acl/vp_bilan-2017/
- Corney, T., Williamson, H., Holdsworth, R., Broadbent, R., Ellis, K., Shier, H., et Cooper, T. (2020). *Approaches to youth participation in youth and community work practice: A critical dialogue*. Victoria : Youth Workers Association.
- Cournoyer, A. (2019). *Apprendre la démocratie à l'école secondaire : trajectoire de participation sociale et politique des adolescents* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/39890>
- Crocetti, E., Erentaitė, R., et Žukauskienė, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1818-1828. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4>
- Dardot, P., et Laval, C. (2010). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Debonneville, J. (2017). La « sortie de terrain » à l'épreuve de l'ethnographie multi-site. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6432>
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York : Holt Publishers.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : The Free Press. (Ouvrage original publié en 1916)
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin. (Ouvrages originaux publiés en anglais en 1916 et 1938)
- Dewey, J. (2018). *Écrits politiques* (trad. par J.-P. Cometti et J. Zask). Paris : Gallimard.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endocritinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709. <https://doi.org/10.7202/016282ar>
- Dupuis-Déri, F. (2020a). Histoire des grèves d'élèves du secondaire au Québec : démocratie et conflictualité. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 67-94. <https://doi.org/10.7202/1075988ar>.
- Dupuis-Déri, F. (2020b). Mobilisations de la jeunesse pour le climat au Québec : analyse des dynamiques conflictuelles à l'école. *Sociologie et sociétés*, 52(2), 303-325. <https://doi.org/10.7202/1088759ar>

- Durkheim, É. (1973). *Éducation et sociologie* (2^e éd. de la nouvelle éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1922)
- ÉLECTIONS CANADA. (2021). *Nouveaux électeurs – Jeunes*. Centre de ressources. <https://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=rec/part/yth&document=index&lang=f>
- Eliasoph, N. (2011). *Making volunteers: Civic life after welfare's end*. Princeton : Princeton University Press.
- Foucault, M. (2014). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1975)
- Fournel, A. (2016). Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique. *Recherches en éducation*, 24. <https://doi.org/10.4000/ree.5448>
- Fraser-Burgess, S. (2012). Group identity, deliberative democracy and diversity in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 480-499. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00717.x>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution* (trad. par L. Lefay et M. Lefay). Paris : François Maspero. (Ouvrage original publié en brésilien en 1970)
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford : Oxford University Press.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants : projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Éducation et sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Gaudet, S. (2018a). Introduction : citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14. <https://doi.org/10.7202/1044106ar>
- Gaudet, S. (2018b). La société d'acrobates : réflexion critique sur la responsabilité personnelle. Dans Marchildon, A., et Duhamel, A. (dir.), *Quels lendemains pour la responsabilité ? Perspectives multidisciplinaires* (p. 51-77). Montréal : Nota bene.
- Gaudet, S. (2020a). Sur le terrain de la sociologie publique : enjeux éthiques d'une recherche collaborative sur les expériences d'éducation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15416>
- Gaudet, S. (2020b). La société d'acrobates : responsabilité, care et participation citoyenne des jeunes. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13229>
- Gaudet, S. (2021). Les initiatives jeunesse au Canada : des tiers-lieux de l'éducation démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 88, 93-104. <https://doi.org/10.4000/ries.11586>
- Gaudet, S., Boyer, S., et Gaudet, J. (2017). *Les qualités du citoyen démocratique* [Document de travail]. CIRCEM. <https://doi.org/10.20381/ruor-21364>
- Gaudet, S., Claude, M., Cournoyer, A., Portilla, J., et Déry, J. A. (2017). *Apprendre la démocratie en milieu scolaire : analyse des trajectoires de*

- participation sociale et politique des jeunes participant à Prends ta place à l'école* [Rapport final]. CIRCEM et Forum jeunesse de l'île de Montréal. <https://doi.org/10.20381/ruor-20227>
- Gaudet, S., et Drapeau, E. (2021). L'utilisation combinée du récit et du calendrier de vie dans un dispositif d'enquête narrative biographique. *Recherches qualitatives*, 40(2), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084067ar>
- Gaudet, S., Drapeau, E., Marchand, F., et Forest, M. (2020). Repenser le rapport social d'âge sur le terrain : ethnographies de la Commission Jeunesse de Gatineau et du Comité des droits de l'enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Dans Côté, I., Lavoie, K., et Trottier-Cyr, R.-P. (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 219-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S., Forest, M., et Caron, C. (2019). *Une expérience d'éducation à la citoyenneté : la Commission jeunesse de Gatineau* [Rapport de recherche]. CIRCEM. <https://doi.org/10.20381/ruor-24538>
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Genard, J.-L., et Roca i Escoda, M. (2019). *Éthique de la recherche en sociologie*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence* (trad. par A. Kwiatek). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en anglais en 1982)
- Godbout, J. T. (1987). *La démocratie des usagers*. Montréal : Boréal.
- Godrie, B., et Dos Santos, M. (2017). Présentation : inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Goulet-Langlois, M. (2017). Arts, philosophie, marginalisations sociales et émancipation : la médiation intellectuelle, une pratique frontalière des sens. Dans Casemajor, N., Dubé, M., Lafortune, J.-M., et Lamoureux, È. (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 259-285). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Habermas, J. (2013) *De l'éthique de la discussion* (trad. par M. Hunyadi). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en allemand en 1991)
- Hamrouni, N., et Maillé, C. (dir.) (2015). *Le sujet du féminisme est-il blanc ? Femmes racisées et recherche féministe*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Harris, A. (2003). *Future girl: Young women in the twenty-first century*. New York : Routledge.
- Hart, J. (2007). Empowerment or frustration? Participatory programming with young Palestinians. *Children, Youth and Environments*, 17(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.173.0001>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF, Centre international pour le développement de l'enfant

- (ICDC). <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Londres et New York : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315070728>
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory and principles*. Londres : Kogan Page.
- Honneth, A. (2015). Education and the democratic public sphere: A neglected chapter of political philosophy (trad. par F. Koch). Dans Jakobsen, J., et Lysaker, O. (dir.), *Recognition and freedom: Axel Honneth's political thought* (p. 17-32). Leiden : Brill.
- Institut de la statistique du Québec. (2022). Groleau, A., et Nanhou, V. *Une analyse longitudinale des facteurs associés à la participation électorale des jeunes nés au Québec*. Volume 9, fascicule 4 : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ELDEQ] – De la naissance à l'âge adulte (février 2022). <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/analyse-longitudinale-facteurs-participation-electorale-jeunes-nes-au-quebec.pdf>
- Institut du Nouveau Monde. (2017). *Guide de participation. Génération d'impact : École d'été 2017 de l'Institut du Nouveau Monde*.
- Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Paris : Armand Colin.
- Insin, E. F. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367-388. <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>
- Insin, E. F., et Turner, B. S. (dir.). (2002). *Handbook of citizenship studies*. Londres : Sage.
- Insin, E. F., et Turner, B. S. (2007). Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/13621020601099773>
- Kallio, K. P., Wood, B. E., et Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Kennelly, J. (2011). *Citizen youth: Culture, activism, and agency in a neoliberal era*. New York : Palgrave Macmillan.
- Kennelly, J., et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6 7), 897-914. <https://doi.org/10.1080/13621025.2011.600103>
- Laclau, E., et Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2^e éd.). Londres et New York : Verso.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., et Panet-Raymond, J. (2002). *La pratique de l'action communautaire* (2^e éd. rev. et augm.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence : Centre de recherches Innocenti de l'UNICEF.

- Leduc, L. (2014, 9 décembre). La CSDM invite ses élèves à manifester. *La Presse+*. https://plus.lapresse.ca/screens/864b7252-a84e-492a-90ce-0995eccc6b7b|_o.html
- Lefrançois, D., et Éthier, M.-A. (2010). Translating the ideal of deliberative democracy into democratic education: Pure utopia? *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x>
- Liebel, M. (2010). *Enfants, droits et citoyenneté : faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits* (en collaboration avec P. Robin et I. Saadi). Paris : L'Harmattan.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives* (2^e éd.). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Mailhot, C., Gaudet, S., Drapeau, É., et Fuca, J. (2021). Éduquer à la citoyenneté démocratique par l'innovation sociale : l'idéal de l'entrepreneuriat social remis en question. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research / Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, 12(2), 58-73. <https://doi.org/10.29173/cjnser.2021v12n2a381>
- Maillé, C. (2000). Féminisme et mouvement des femmes au Québec : un bilan complexe. *Globe*, 3(2), 87-105. <https://doi.org/10.7202/1000583ar>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussièrès, È.-L., Taylor, G., Éthier, M.-A., et Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107(110260), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mathieu, L. (2004). *Comment lutter ? Sociologie et mouvements sociaux*. Paris : Textuel.
- Meyer, M., Perrot, A., et Zinn, I. (2017). Entre ambition « tout-terrain » et impossible ubiquité : les ethnographes en mouvement. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6521>
- Milner, H. (2005). Are young Canadians becoming political dropouts? A comparative perspective. *IRPP Choices*, 11(3). <https://irpp.org/wp-content/uploads/assets/vol11no3.pdf>
- Milner, H. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, Massachusetts : University Press of New England.

- Montambeault, F., Bherer, L., et Cloutier, G. (2021). *L'engagement pousse là où on le sème : le Carré Casgrain, de jardin ouvert à collectif citoyen*. Montréal : Écosociété.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Neale, B. (dir.) (2004). *Young children's citizenship: Ideas into practice* (avec la collaboration de C. Willow, R. Marchant et P. Kirby). York : Joseph Rowntree Foundation.
- Neveu, C. (2015). Of ordinariness and citizenship processes. *Citizenship Studies*, 19(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13621025.2015.1005944>
- Neveu, C., et Vanhoenacker, M. (2017). La participation buissonnière, ou le secret dans l'ordinaire de la citoyenneté. *Participations*, 19(3), 7-22. <https://doi.org/10.3917/parti.019.0007>
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(5), 52-56.
- O'Connor, C. D. (2013). Engaging young people? The experiences, challenges, and successes of Canadian youth advisory councils. Dans Nenga, S. K., et Taft, J. K. (dir.), *Youth engagement: The civic-political lives of children and youth* (p. 73-96). Bingley : Emerald Group.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2020). Réno-éviction. *Grand dictionnaire terminologique*. Vitrine linguistique. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26558204
- Oldenburg, R., et Brissett, D. (1982). The third place. *Qualitative Sociology*, 5, 265-284. <https://doi.org/10.1007/BF00986754>
- Pache-Hébert, C., Jutras, F., et Guay, J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1723>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paperman, P., et Laugier, S. (dir.) (2006). *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pateman, C. (1976). *Participation and democratic theory*. Cambridge : Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1970)
- Pleyers, G., et Capitaine, B. (dir.) (2016). *Mouvements sociaux : quand le sujet devient acteur*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.9891>
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Pulcini, E. (2013). *Care of the world: Fear, responsibility and justice in the global age* (trad. par K. Whittle). Dordrecht: Springer.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York : Simon & Schuster.
- Québec. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2023). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre I-13.3). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Rancière, J. (2003). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard. (Ouvrage original publié en 1987)
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493. <https://doi.org/10.1177/0907568299006004006>
- Rocher, F. (2015). Sur les dimensions constitutives de la citoyenneté : perspective des minorités ethnoculturelles et religieuses dans un Québec à l'identité incertaine. *Recherches sociographiques*, 56(1), 139-170. <https://doi.org/10.7202/1030276ar>
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sasseville, M. (dir.) (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sauvé, L. (2017). L'éducation à l'écocitoyenneté. Dans Barthes, A., Lange, J. M., et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Dictionnaire critique : des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 56-65). Paris : L'Harmattan.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration : essais critiques* (textes rassemblés par B. Falaize et S. Laacher). Paris : Seuil.
- Shields, A. (2019, 28 août). Montréal figure dans les plans de Greta Thunberg. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/environnement/561444/climat-montreal-figure-dans-les-plans-de-greta-thunberg>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simard, M. (2013). *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013 : des Trois Braves aux carrés rouges*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance : évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans Bergonnier-Dupuy, G. (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 33-41). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bergo.2005.01.0033>
- Soulière, M., et Fontan, J.-M. (2018). Les recherches conjointes : un fait socio-anthropologique contemporain. *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 15-24. <https://doi.org/10.7202/1051423ar>
- Spencer, N., Colomer, C., Alperstein, G., Bouvier, P., Colomer, J., Duperrex, O., Gokcay, G., Julien, G., Kohler, L., Lindström, B., Macfarlane, A., Mercer, R., Panagiotopoulos, T., et Schulpen, T. (2005). Social paediatrics.

- Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(2), 106-108. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.017681>
- Théwissen-LeBlanc, S. (2020). *L'éducation à la citoyenneté dans un programme jeunesse féministe non-mixte : le cas de Force des filles, force du monde* [Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/40724>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tremblay, P.-A., Roche, M., et Tremblay, S. (dir.). (2015). *Le printemps québécois : le mouvement étudiant de 2012*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Promoting involvement in decision-making*. Londres : Save the Children.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care* (trad. par H. Maury). Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en anglais en 1993)
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York : New York University Press.
- Trudel, S., et Martineau, S. (2021). Axel Honneth et l'éducation : entre émancipation, ethnicité démocratique et compétence civique. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(2), 1-11. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.644>
- Turner, B. S. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/13621029708420644>
- Urfalino, P. (2007). La décision par consensus apparent : nature et propriétés. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(136), 47-70. <https://doi.org/10.4000/ress.86>
- Van de Velde, C. (2021). "Different struggles, the same fight"? A comparative analysis of student movements in Chile (2011), Quebec (2012), and Hong Kong (2014). Dans Bessant, J., Mejia Mesinas, A., et Pickard, S. (dir.), *When students protest: Universities in the Global North* (p. 33-50). Lanham : Rowman & Littlefield.
- Vitiello, A. (2010). *Institution et liberté : l'école et la question du politique*. Paris : L'Harmattan.
- Vitiello, A. (2013). L'exercice de la citoyenneté : délibération, participation et éducation démocratiques. *Participations*, 5(1), 201-226. <https://doi.org/10.3917/parti.005.0201>
- Vitiello, A. (2016). L'autonomie en devenir : l'émancipation comme (trans) formation infinie. *Revue du MAUSS*, 48(2), 211-227. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0211>
- Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., et Pohl, A. (dir.). (2019). *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public spaces* (1^{re} éd.). Londres : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432095>

- Weller, S. (2007). *Teenager's citizenship: Experiences and education*. Abingdon : Routledge.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York : Teachers College Press.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Y DES FEMMES DE MONTRÉAL (s. d. a). *Force des filles : force du monde*. <https://www.ydesfemmesmtl.org/services-jeunesse/programmes/force-des-filles-force-du-monde/>
- Y DES FEMMES DE MONTRÉAL (s. d. b). *Mission, valeurs & vision*. <https://www.ydesfemmesmtl.org/propos-de-nous/mission-valeurs-vision/>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford : Oxford University Press.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Londres : Sage.
- Zeldin, S., Christens, B. D., et Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9558-y>
- Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M., et Collura, J. (2017). Youth-adult partnership and youth civic development: Cross-national analyses for scholars and field professionals. *Youth & Society*, 49(7), 851-878. <https://doi.org/10.1177/0044118X15595153>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9676-9>

Biographie des auteurs

Équipe de direction

Directrices de l'ouvrage

Stéphanie Gaudet est professeure titulaire et directrice du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa. Elle travaille sur la participation sociale et politique, notamment celle des jeunes, les parcours de vie et la méthodologie qualitative. Elle dirige un projet de recherche partenariale (CRSH) sur les expériences d'éducation à la citoyenneté en milieu communautaire et associatif (educationetdemocratie.ca) et un projet de recherche sur les parcours d'engagement social et politique des jeunes (CRSH). En 2018 elle a copublié en français (PUO) et en anglais (SAGE) *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Ses travaux ont paru dans des revues savantes telles que : *Lien social et Politiques*, *Journal of Gender Studies*, *SociologieS*, *Revue des sciences de l'éducation*, *Recherches qualitatives*, *Revue canadienne de politique sociale*.

Caroline Caron est professeure titulaire au département des sciences sociales de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est spécialisée dans les rapports de genre dans les médias et la communication ainsi que dans l'étude des médias des jeunes et des formes d'engagement civique pratiquées par les adolescents grâce aux outils de communication numérique. Ses recherches récentes comptent parmi les travaux pionniers qui ont documenté en contexte canadien des usages civiques du vidéoblogue chez les jeunes utilisateurs de YouTube. Elle privilégie l'étude des pratiques d'engagement situées en dehors des cadres institutionnalisés régis par l'autorité des adultes. En 2016, le Prix du Canada en sciences sociales, remis par la Fédération des sciences

humaines, a été décerné à son ouvrage *Vues, mais non entendues : les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation*. Ses travaux ont paru dans des revues savantes telles que le *Journal of Youth Studies*, *Approches inductives*, *Lien social et Politiques*, *Communication et Convergence*.

Collaboratrice à la direction de l'ouvrage

Sophie Thévissen-LeBlanc est titulaire d'une maîtrise en études des femmes de l'Université d'Ottawa. Sa thèse de maîtrise a porté sur l'éducation à la citoyenneté d'adolescentes et de jeunes femmes dans une organisation féministe de la région de Montréal et ses résultats ont été publiés dans la revue *Recherches féministes*. Elle a contribué à de nombreux projets de recherche sur les jeunes, le genre, les médias et la citoyenneté en tant qu'assistante ou professionnelle de recherche.

Collaborateurs et collaboratrices

Brieg Capitaine est professeur agrégé à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa. Il est docteur en sociologie de l'École des hautes études en sciences sociales (Paris) et s'intéresse à la sphère civile et aux mouvements sociaux. Il a notamment coordonné avec Geoffrey Pleyers l'ouvrage *Mouvements sociaux : quand le sujet devient acteur* (Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2016) et le numéro spécial « Jeunes alteractivistes : d'autres manières de faire de la politique ? Perspectives internationales » dans la revue *Agora Débats/Jeunesses* avec Geoffrey Pleyers.

Hérolde Constant détient une maîtrise en sociologie de l'Université d'Ottawa. Sa thèse porte sur le rapport au travail des immigrants d'origine haïtienne. Il a collaboré à la recherche partenariale en tant qu'assistant de recherche.

Alexandre Cournoyer détient une maîtrise en sociologie de l'Université d'Ottawa. Sa thèse porte sur la participation sociale et politique des jeunes adultes. Il a collaboré à la recherche partenariale en tant qu'assistant de recherche.

Emilie Drapeau est étudiante au doctorat à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur l'engagement conjugal, qu'elle situe au croisement des

sociologies de la famille, du couple, de la jeunesse, du parcours de vie et des religions. Elle a collaboré à la recherche partenariale en tant qu'assistante de recherche et coordonnatrice de la recherche.

Mariève Forest est professeure invitée à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa et chercheuse affiliée au Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM). Elle est également présidente et chercheuse principale chez Sociopol, une firme spécialisée dans la recherche sociale appliquée, le conseil et l'accompagnement de collectifs. Comme chercheuse, elle se spécialise dans la décision publique, les politiques sociales liées aux langues officielles, le changement social et l'éducation à la citoyenneté.

Maxime Goulet-Langlois est un chercheur-praticien passionné par les pratiques philosophiques et l'éducation populaire qui termine présentement un doctorat au Département d'études intégrées en éducation de l'Université McGill. Ses intérêts de recherche ont trait aux infrastructures de développement professionnel par lesquelles les praticiennes et praticiens du tiers secteur conçoivent leurs analyses des problèmes sociaux. Maxime est également chargé de cours aux HEC Montréal, où il enseigne l'évaluation de programme.

François Marchand est travailleur social depuis 2007 (Université du Québec en Outaouais) et se consacre à l'action et à l'organisation communautaires. Il s'est intéressé à la participation publique au sein des institutions sociosanitaires québécoises dans le cadre d'une maîtrise en science politique à l'Université d'Ottawa (2015). Il poursuit des études doctorales en sociologie à l'Université d'Ottawa, où il étudie la participation sociale des enfants.

Index

0-9

7 à *Nous* (collectif citoyen), 150

A

accompagnement émotionnel, 135.

Voir aussi émotions, gestion des

accueil des jeunes : importance,

209-211 ; soin porté à, 77, 134

Action-Gardien (organisation), 147

activité : favorisant la prise de

parole, 138 ; instrumentalisante, 195

activité(s) : brise-glace, 62, 77-78,

93 ; d'information sur la

communauté LGBTQ2+, 177 ; de

création de documentaire, 106 ;

de l'École d'été de l'Institut du

Nouveau Monde, 82-83 ; de

remue-méninge, 93, 106, 152 ; de

transfert de connaissances, 149 ;

du Comité des droits du Centre

de pédiatrie sociale de Gatineau,

128 ; du programme *Force des*

filles, force du monde, 107 ; en

préparation d'une manifestation,

87 ; exercices de récapitulation

des, 153 ; facilitant

l'enseignement à la participation

démocratique, 120 ; favorisant la

discussion, 77, 148 ; favorisant

l'autonomie, 85, 110, 148 ;

favorisant l'inclusion, 116-117 ;

initiant à l'analyse féministe

intersectionnelle, 112 ; comme

occasion d'apprentissage, 113 ;

permettant de découvrir les

droits sociaux, 129-130 ;

permettant l'appropriation d'une

conception de la citoyenneté

orientée vers la justice sociale,

146 ; permettant la critique des

normes scolaires et scientifiques,

85 ; permettant la découverte de

soi, 96 ; sensibilisant les jeunes à

la justice sociale, 92 ; suscitant la

participation aux communautés,

205 ; théâtrales, 23, 152, 155, 156

adultes accompagnateurs. *Voir*

facilitateurs et facilitatrices

agentivité, 21, 40, 42, 88

Akiva, Thomas, 21, 171

Amboulé-Abath, Anastasie, 119

Ampleman, Gisèle, 5, 25

Angba, Laetitia, 128

animateur de vie spirituelle et

d'engagement communautaire

(AVSEC), 86, 197

animateurs et animatrices.

Voir facilitateurs et facilitatrices

apathie, 51, 198

apprentissage : de dispositifs

politiques, 182-183 ; de l'analyse

structurelle des injustices sociales, 151, 153, 160 ; d'habiletés relationnelles, 66 ; de la gestion de projet, 183 ; de la prise de parole, 200-201 ; de pratiques, 12, 182 ; du féminisme, 120-121 ; expérientiel, 65, 68, 146-148, 157, 199-200 ; sur la vie politique, 21 ; technique, 79-80. *Voir aussi* activités, de transfert de connaissance ; comme occasion d'apprentissage

approche : adultiste, 175 ; collective critique, 178 ; de la pédiatrie sociale en communauté, 127 ; expliquant la rétention de participantes, 106 ; féministe, 112-116 ; « par et pour » les jeunes, 4, 51, 173, 193, 202

approche (sciences sociales) : anthropologique, 4 ; de l'écologie des savoirs, 226 ; de sociologie critique, 15 ; de l'École de Chicago, 28 ; ethnographique, 2, 28, 207, 217, 219 ; ethnographique multisite, 28, 207, 209, 217, 223 ; pragmatiste, 41. *Voir aussi* *childhood studies* ; *citizenship studies* ; méthodologie

Arendt, Hannah, 56

Assemblées des élèves représentant la Commission scolaire de Montréal (AESCSDM), 189, 191, 192-193, 197, 198

Association militante des élèves du secondaire (AMÉS), 189, 192, 202

Augsberger, Astraea, 139, 168, 174, 175

authenticité, 78, 95, 97, 209 ; de l'expérience d'engagement citoyen, 21 ; de l'expérience de vie démocratique, 119, 168, 199 ; définition, 199 ; du partenariat

entre jeunes et adultes, 137 ; du travail de facilitateurs et facilitateuses, 193

autochtones, 16 ; ateliers sensibilisant à leurs réalités, 71 ; méconnaissance des, 72

autocorrection (de soi) : définition, 83 ; propre à la citoyenneté délibérative, 66

autonomie : définition, 95 ; des acteurs dans les discours prodémocratiques, 15 ; développement de, 66, 95, 98, 176-177 ; exemples, 110, 154 ; favorisant l'engagement, 109 ; favorisée, 44, 193, 211 ; limitée, 156-157

autonomisation, *Voir* autonomie, développement de

B

Bachelet, Michelle, 6

Bacqué, Marie-Hélène, 19

barrières : à la diplomation, 147 ; à la participation civile et politique, 38 ; affectant la vie des femmes, 112 ; institutionnelles ou symboliques infantilisant les jeunes, 210

Bâtiment 7 (espace citoyen), 144-145, 149, 159

Beauchemin, William, 148

Beaud, Stéphane, 28

Becquet, Valérie, 38, 44, 207

bénévolat, 89, 152, 153

Berger, Mathieu, 41

Bherer, Laurence, 18, 21

Biesta, Gert, 15

Biewener, Carole, 19

Blanchet-Cohen, Natasha, 17, 21, 51, 72, 116, 118, 135

Blondiaux, Loïc, 15, 18, 69, 174, 225

Blum-Ross, Alicia, 119

- Booto Ekionea, Jean-Pierre, 219
 Bourdieu, Pierre, 42
 Boyer, Stéphanie, 4, 195
 brainstorming. *Voir* activités, de remue-méninge
 Brion-Meisels, Gretchen, 207
 Brissett, Dennis, 3, 20
 Brunet, Marie-Hélène, 122
 Brunson, Lisette, 21, 51, 72, 116, 118, 135
 Bundick, Matthew J., 168
- C**
- Capitaine, Brieg, 85, 98
care, éthique du : établissant un rapport de confiance et de respect, 135 ; faisant partie de l'éthos démocratique, 17 ; favorisant l'inclusion, 134 ; origine du concept, 140 ; théorie de, 132-133
 Caron, Caroline, 4, 11, 35, 43, 44, 52, 105, 205
 Carrel, Marion, 40
 Cefai, Daniel, 41, 219, 226
 Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG), 25-26, 126-127, 131, 133, 134, 136 ; situé dans la tradition des mouvements communautaires québécois, 129. *Voir aussi* Comité des droits des enfants du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau
 changement social, 12, 13, 25-26, 70, 97, 105, 112, 146, 147, 148, 151, 152, 177, 206 ; approche historique du, 149 ; exemple de, 148-149 ; produit, 23, 46 ; définition du, 148 ; et l'éthos démocratique, 12, 199
 Chaniel, Philippe, 177
 Charles, Julien, 41
 Charmaz, Kathy, 224
 childhood studies, 42
citizenship studies, 4, 37, 39, 40, 42, 45
 citoyenneté : active, 38-39 ; approche féministe de la, 112-116 ; comme processus social, 45 ; conception sociologique, 39-41 ; critique, 85-101, 224 ; critique de la théorie de Thomas H. Marshall sur la, 38 ; définition, 39 ; définition restreinte, 37 ; des jeunes, 35-52, 41-44, 205-207, 213 ; inclusive, 44-45, 47 ; multiculturelle, 67 ; ordinaire, 40 ; orienté vers la justice sociale, 115 ; participative, 4, 96 ; selon Thomas H. Marshall, 37 ; vécue, 40, 45
 citoyenneté responsable. *Voir* citoyenneté : active
 coconstruction, 43, 73-74, 116, 118-119, 131, 135, 137, 146, 154, 156, 172, 178, 207, 217-218
 Code Morin, 200, 204
 Collins, Mary E., 167
 Comité des droits des enfants du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau, 127-129. *Voir aussi* Centre de pédiatrie sociale de Gatineau (CPSG)
 Comité représentant des élèves du secondaire (CRÉS), 189, 192, 202
 Commission jeunesse de Gatineau, 165-184 ; description, 166-167 ; lieu de moments délibératifs instables, 169 ; influençant un conseil municipal, 174
 Commission jeunesse de Gatineau (CJ), 27, 223
 Commission scolaire de Montréal (CSDM), 189, 190, 191, 195, 196, 202

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), 189, 190, 191, 192, 202

compétences : contribuant à la rétention de jeunes, 111 ; de transformation, 151 ; démocratiques, 2, 201 ; des jeunes, différentes de celles des adultes, 43 ; développement de, 36, 65, 79-80, 198, 199 ; exemples, 96, 115 ; organisationnelles, 21 ; protestataires, 92 ; rattachées aux discours de la démocratie délibérative et participative, 27 ; reconnues, 73 ; touchant la citoyenneté vécue, 121 ; transmission de, 67.

Voir aussi Mathieu, Lilian

Concertation Montréal (CMTL), 189, 190

Condition féminine Canada, 107

conférences, 70, 78-79

consensus : apparents, 179 ; identification des, 28, 219 ; rôle du travail émotionnel dans la recherche de, 66 ; sur la participation civique des jeunes, 47

Constant, Hérold, 85

consultations publiques, 24 ; comme forme de l'engagement citoyen, 18

Convention relative aux droits de l'enfant, 26, 45-46, 47, 49, 50, 51, 56, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 137, 139, 141

convivialité : du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau, 133, 134 ; favorisant une approche collective critique, 178 ; s'inscrivant dans l'éthique du *care*, 134

Corney, Tim, 47, 51

Cournoyer, Alexandre, 187, 191, 204

COVID, 128, 226. *Voir aussi* méthodologie, sorties de terrain

critique : sa pratique édictée comme règle d'un atelier de participation citoyenne, 76 ; de la notion d'objectivité, 67 ; de la place laissée aux jeunes, 46, 171 ; de notions tenues pour acquises, 68 ; des élections en milieu scolaire, 27 ; des organisations jeunesse sur la finalité de leurs initiatives, 211-212 ; du concept de citoyenneté de Thomas H. Marshall, 37-38 ; du discours démocratique libéral, 15 ; du discours réformiste, 70

Crocetti, Elisabetta, 168

D

Dardot, Pierre, 13

Debonneville, Julien, 226

décentrement de l'être humain, 16-17

Déclaration universelle des droits de l'Homme, 40

démocratie participative, 17-20, 92 ; complétant la démocratie représentative, 19 ; définition, 18 ; dérives possibles de la, 19 ; pratiques propres à la, 5

Denis, Jean-Pierre, 101

Dewey, John, 1, 15, 19, 204, 206 ; approche pédagogique pragmatiste inspirée des travaux de, 65

Direction de la protection de la jeunesse, 26

directions d'écoles, 95, 97, 191, 193, 195, 196-197

discours sur la démocratie.

Voir discours sur la citoyenneté démocratique

- discours sur l'éducation à la
 démocratie : à la Marche Monde
 d'Oxfam-Québec, 25 ;
 agonistique, 16 ; aux ateliers
 offerts par Exeko, 26 ; critique,
 15, 16 ; délibérative, 15 ; diversité
 des, 206 ; écocitoyenne, 16 ;
 libérale, 12, 15 ; mixtes, 23, 81 ;
 multiculturelle, 16 ;
 participative, 15 ; portant sur le
 concept du *care*, 16.
Voir aussi discours sur la
 citoyenneté démocratique
- discours sur la citoyenneté
 démocratique, 14 ; à la
 Commission jeunesse de
 Gatineau, 27 ; à la Marche
 Monde d'Oxfam-Québec, 25 ;
 agonistique, 16, 25, 27, 70, 202 ;
 au Centre de pédiatrie sociale
 de Gatineau, 26 ; au Forum
 jeunesse de l'île de Montréal,
 27 ; critique, 15, 16, 71, 97 ;
 délibératif, 15, 16, 25, 27, 184 ;
 distinction entre discours de
 type participatif et libéral, 15 ;
 diversité des, 81, 206, 225 ;
 dominant, 13 ; écocitoyen, 16,
 25 ; libéral, 12-15, 68, 69-70, 113,
 126, 129, 132, 133, 201 ; mixte,
 126 ; multiculturel, 16, 26, 67,
 184 ; portant sur le concept du
care, 16
- diversité, 16, 67, 69 ; de discours
 sur la démocratie, 81, 206, 225 ;
 de points de vue sur le
 féminisme, 112-116 ; de
 participation citoyenne, 81 ;
 réduite, 184 ; sexuelle et de
 genre, 214 ; représentée à la
 Marche Monde, 87, 90
- Dos Santos, Marie, 226
- Drapeau, Emilie, 61, 143, 189
- droits : des enfants, 44, 46, 55, 56 ;
 relatifs à la participation
 citoyenne des jeunes, 45
- Dubet, François, 98
- Dupuis-Déri, Francis, 1, 18, 21, 27, 202
- Durkheim, Émile, 42
- E
- échelle de Hart, 47-49
- écocitoyenneté, 16
- École d'été à la citoyenneté de
 l'Institut du Nouveau Monde
 (INM), 24, 25, 61-81 ; activités
 proposées, 64, 65 ; description,
 63-64
- éducation à la citoyenneté
 démocratique, 12-17, 168-169 ;
 axée sur une expérience
 collective de prise de parole et
 d'action concrète, 80 ; comme
 apprentissage de pratiques, 12 ;
 dans les milieux scolaires, 26 ;
 différente de l'éducation à la
 citoyenneté démocratique
 libérale, 13 ; difficultés de, 68 ;
 exemple de méthode, 65 ; mépris
 pour, 98 ; milieux de, 20 ; par
 l'identification à des adultes, 70,
 79, 120, 212 ; par la participation
 à des initiatives citoyennes,
 19-20, 23, 76, 114, 120, 136, 175,
 206 ; par transfert de
 connaissance, 170-171 ; plus
 efficace dans les initiatives
 jeunesse favorisant
 l'horizontalité, 136, 146 ; tensions
 dans l'expérience de, 67.
Voir aussi éducation à la
 citoyenneté démocratique axée
 sur la démocratie
- éducation à la citoyenneté
 démocratique axée sur la
 démocratie : agonistique, 202 ;

- critique, 85-100, 129, 132,
143-160 ; délibérative, 66, 202 ;
dans une approche du *care*,
105-122, 125-140 ; libérale, 13,
201 ; participative, 61-81, 85-100,
201 ; représentative, 165-184,
187-202. *Voir aussi* éducation à la
citoyenneté démocratique
- Eliasoph, Nina, 39
- embourgeoisement, 150-151, 153
- émotions, 15, 66 ; anxiété, 134, 212 ;
colère, 18, 194, 207 ; détresse,
134 ; en contexte d'engagement
social, 207 ; espoir, 212 ; fierté,
139 ; frustration, 48 ; gestion des,
193-194, 199 ; importance des,
133 ; leur rôle dans l'éthique de
la discussion selon Habermas,
15 ; permettant de comprendre
les dispositifs d'éducation
citoyenne, 140 ; politiques, 202 ;
stress, 98, 196
- empowerment*. *Voir* autonomie,
développement de
- enfants. *Voir* jeunes
- engagement citoyen : convertissant
l'école en lieu de solidarité, 98 ;
défis, 108-109, 191 ; effets de son
expérience sur les jeunes, 19 ;
exemples, 18, 152 ; intéressé,
98-99 ; modéré, 178 ; motivé par
des organismes jeunesse, 25 ;
motivé par les facilitateurs et
facilitatrices, 21
- engagement communautaire, 36,
38 ; dans l'affectation de
ressources aux initiatives
jeunesse, 118
- enjeux d'inégalités. *Voir* justice
sociale
- enjeux de pouvoir. *Voir* rapports de
pouvoir
- enjeux multiculturels, 16
- espace de discussion : développé
par des dispositifs ludiques, 77,
78 ; développé par des règles de
participation, 76
- espace sûr, 78
- États-Unis d'Amérique, 13, 21, 149
- Éthier, Marc-André, 15
- éthique de la discussion, 15, 69
- ethnocentrisme, 19
- éthos démocratique, 6, 11, 12, 17, 18,
19, 20, 29, 41 ; changé et transmis
par des initiatives jeunesse, 199 ;
en évolution, 206 ; formation à
un, 206 ; soutenant la discussion
sur les orientations normatives
de l'action politique, 13
- Exeko (organisme), 25, 26, 144, 208,
223, 224 ; description, 146-148 ;
entretenant des rapports de
coopération égalitaires, 155 ;
équipe de médiation d', 155, 160
- expérience : d'engagement citoyen,
19, 198 ; de la citoyenneté en tant
que pratique, 45 ; de participation
citoyenne factice, 48 ; subjective
de la citoyenneté, 40
- expérience esthétique, 20
- expérience sociale, 20
- F**
- Facebook, 95, 109
- facilitateurs et facilitatrices, 20, 21,
65 ; cherchant équilibre entre
éthique du *care* et l'éducation à
la citoyenneté, 126 ; créant des
lieux accueillants, 209 ;
désamorçant des situations
problématiques, 135 ; effet positif
sur les initiatives citoyennes, 21 ;
favorisant l'autonomisation,
74-75, 94, 106, 117, 136, 193, 207 ;
favorisant la convivialité, 210 ;
favorisant la prise de parole,

156, 210 ; importance des, 213 ;
jouant un rôle déterminant dans
l'accueil des jeunes, 211 ;
précarité de leur emploi, 214 ;
reconnaissant la voix des jeunes,
72 ; rencontrant l'opposition de
jeunes, 67, 68 ; servant de
modèles pour les jeunes, 212 ;
travail émotionnel des, 193, 210
façons d'être et de faire.

Voir pratiques

fémminisme, 106, 112-116 ; adhésion
rejetée par des femmes, 113 ; et
l'éthique du *care*, 134 ; remettant
en question thèse du
développement séquentiel des
trois types de droits sociaux,
55 ; remettant en question la
conception traditionnelle de la
citoyenneté des mineurs, 43

Festi-Pointe, 150, 159

festival, 150, 159

Fontan, Jean-Marc, 217

Force des filles, force du monde,

105-122 ; activités du

programme, 107

Forest, Mariève, 165

Forum jeunesse de l'île de

Montréal (FJÎM), 187-202, 224 ;

description, 190-191

Foucault, Michel, 97

Fournel, Anda, 83

Fraser-Burgess, Sheron, 16

Freire, Paulo, 26

Fricker, Miranda, 217

Fridays for Future, 1

G

Galichet, François, 174

Garnier, Pascale, 42

Gatineau (ville), 25, 27, 29, 125, 126,

131, 166, 167, 173, 181, 183, 184,

208, 223, 224

Gaudet, Stéphanie, 1, 2, 3, 4, 11, 19,
20, 21, 28, 29, 34, 35, 40, 42, 43,
51, 61, 63, 105, 125, 128, 165, 175,
187, 189, 195, 205, 217, 219, 220,
224

Genard, Jean-Louis, 218

gentrification. *Voir* embourgeoisement

gestion : astuces, 80 ; de projet,

94-95, 109-110, 183 ; favorisant

l'engagement, 111 ; pratiques

d'auto-, 150 ; scolaire, 97

Gilligan, Carol, 17, 132, 133

Godbout, Jacques T., 19

Godrie, Baptiste, 226

Goulet-Langlois, Maxime, 143, 148

grève étudiante nationale de 2012,

1, 192

H

Habermas, Jürgen, 15, 69

Hamrouni, Naïma, 112, 113

Harris, Anita, 115

Hart, Jason, 4

Hart, Roger A., 43, 44, 47, 48, 49,

137, 141

histoire : autochtone, 70, 88, 113 ;

des luttes sociales, 26 ; du

changement social, 146, 149 ; du

fémminisme, 121 ; du militantisme,

149

Hogan, Christine, 21

Honneth, Axel, 12

Hôpital Alexandra, 145, 150

horizontalité. *Voir* rapports d'égalité

Hull, 127

I

idAction (programme), 146-147

idéaux normatifs démocratiques.

Voir orientations normatives de

l'action démocratique

identification à des mentors et

mentores, 78-79

implication citoyenne.

Voir engagement citoyen

inclusion, 76 ; caractéristique des tiers-lieux, 20 ; caractéristique importante de l'éthos démocratique, 12 ; de façade, 194-195 ; en contexte intersectionnel, 113 ; pratiques la favorisant, 116-117, 133-135

indépendance des acteurs de la vie démocratique. *Voir* autonomie

inégalités sociales, 5, 24, 25, 26, 44, 71, 87, 90, 92, 99, 115, 116, 122, 130, 152, 153, 160, 176, 177-178, 205, 208, 210, 212, 217

initiatives jeunesse, 22 ; « par et pour les jeunes », 213 ; description, 205 ; développant la confiance personnelle, 137-138 ; diversité, 36 ; exemples, 36 ; financées par le gouvernement du Québec, 22 ; impact sur l'engagement citoyen, 21 ; impact sur la trajectoire d'engagement social et politique, 201 ; importance de leur caractère significatif et concret, 212-213 ; initiant le changement social, 23 ; lieux d'apprentissages de la vie politique, 21 ; s'inscrivant dans la tradition de l'action communautaire québécoise, 129

injustices. *Voir* inégalités sociales

Institut de la statistique du Québec, 19

Institut du Nouveau Monde (INM), 4, 24, 25, 27, 28, 29, 61-84, 208, 218, 223

instrumentalisation, 4, 19, 194, 195, 196 ; risques, 48

interdépendance, 17

intersectionnalité, 112, 113, 115, 122

Intersectionnelles (documentaire), 105, 108-112 ; description de la réalisation d'une entrevue, 110, 111

intervenants. *Voir* facilitateurs et facilitatrices

Ion, Jacques, 99

Isin, Engin F., 39, 40, 55, 56

J

jeunes : agentivité, 42-43, 136 ; apathie, 51 ; degrés de leur participation citoyenne, 47-50 ; effet de leur supériorité numérique dans les conseils, 175 ; en confiance du fait qu'ils et elles représentent les intérêts de leur groupe d'âge, 174 ; frustrés par une expérience factice de participation citoyenne, 48 ; marginalisés, 67, 115 ; perdant confiance envers les institutions politiques, 18 ; reconnaissance des, 72, 159, 173, 177 ; sensibles à l'instrumentalisation, 195 ; vision essentialiste des, 41-42

Julien, Gilles, 127

justice sociale, 16, 19, 26, 115 ; comme orientation normative de l'action politique, 13

K

Kahne, Joseph, 13, 87, 92, 126, 132, 151, 152, 168, 177

Kallio, Kirsi P., 121

Kallio, Kirsi Pauliina, 43, 51, 52

Kennelly, Jacqueline Joan, 38, 122

L

Laclau, Ernesto, 16, 202

Lamoureux, Henri, 129

Lansdown, Gerison, 50

- Laugier, Sandra, 17
- Laurentides, 85, 88, 96
- Laval, Christian, 13
- leadership : développé au sein
d'organismes jeunesse, 21, 92,
107, 117 ; enseigné par les
organismes jeunesse, 23 ;
identifié comme une capacité à
promouvoir, 118, 168 ; problèmes
de, 66-67 ; styles de, 66
- Leduc, Louise, 195
- Lefrançois, David, 15
- LGBTQ2+, 87, 91, 97, 113, 170, 176,
177
- Liebel, Manfred, 4, 36, 43, 44, 47, 48,
49, 56
- Lister, Ruth, 41, 42, 43, 55, 112, 206
- M**
- Magasin du Monde (organisme), 90,
92, 93, 94, 95, 98, 99, 101 ;
description, 88
- Mailhot, Chantale, 63
- Maillé, Chantal, 112, 113
- Malboeuf-Hurtubise, Catherine, 15
- Manicom, Ann, 119
- manifestation : description d'une,
89-91 ; d'Oxfam-Québec, 4, 24,
25, 85-99, 101, 223 ; en l'honneur
de la Journée mondiale de
l'enfance, 131-132 ; forme de
l'engagement citoyen, 18 ;
organisation d'une, 86-87,
125-126 ; permettant
l'apprentissage de pratiques
d'action et de délibération
collectives, 137.
- Marchand, François, 125, 128
- Marshall, Thomas H., 41, 55 ;
critique de son concept de
citoyenneté, 37-38
- Martineau, Stéphane, 19, 206
- Mathieu, Lilian, 92
- méthodologie, 218-228 ; analyse par
théorisation ancrée, 225 ; analyse
qualitative, 225 ; calendriers de
trajectoire d'engagement, 189 ;
concepts sensibilisateurs, 224 ;
critères de validité, 225 ; de
questionnaire, 28 ; de recherche,
27 ; démocratisation des savoirs,
29 ; désengagement
ethnographique, 226 ;
ethnographique, 28-29 ; exemple
d'adaptation de grilles
d'observations, 223 ; grille
d'observation, 221-222 ;
identification des « gardiens »
du terrain, 225-226 ; limites de
l'approche ethnographique, 224 ;
limites du modèle d'écologie des
savoirs, 227 ; méthode Delphi,
28, 219 ; modalités de
discussions, 219 ; observation
participante, 41, 145, 223 ;
pression des organisations sur
la recherche scientifique, 227 ;
processus de production de
données, 220 ; protocole
d'observation, 220 ; récits de vie,
189 ; sorties de terrain, 225-226 ;
tradition de la recherche-action,
223 ; transfert d'information sur
différents médiums, 217 ; types
d'observations selon les terrains,
223
- Meyer, Michaël, 223
- Milner, Henry, 38
- Montambeault, 41
- Montréal, 1, 4, 18, 25, 27, 62, 65, 85,
86, 87, 89, 93, 99, 105, 106, 108,
109, 112, 115, 121, 123, 143, 146,
188, 189, 190, 191, 208, 223
- Moosa-Mitha, Mehmoona, 43, 44,
46
- Mouffe, Chantal, 16, 202

Mouvement(s) communautaire(s),
 23 ; comme contexte aux
 activités du Centre de pédiatrie
 sociale de Gatineau, 129, 132 ;
 comme contexte aux projets
 d'éducation à la démocratie,
 208 ; développant des initiatives
 d'éducation populaire, 25 ;
 mobilisant le discours du *care*,
 25 ; mobilisant le discours
 prodémocratique critique, 25 ;
 prenant soin des groupes
 vulnérables, 17

mouvements sociaux : comme
 contexte aux activités du Centre
 de pédiatrie sociale de Gatineau,
 129 ; comparés à la Marche
 Monde d'Oxfam-Québec, 92 ;
 écologistes, 1, 18, 21 ; essentiels
 à la transformation sociale, 122 ;
 féministes, 43, 129 ; populistes et
 ethnocentristes, 19 ; pour
 l'accessibilité aux études
 postsecondaires, 1, 18, 21, 192 ;
 renforçant l'idéal démocratique,
 19

Mucchielli, Alex, 225

N

Neale, Bren, 35

néolibéralisme, 13, 39 ; à
 l'université, 226 ; influençant des
 programmes sociaux, 115-116

Neveu, Catherine, 40, 41

Noddings, Nel, 17

Norme(s) : adulte(s) idéalisée(s), 35,
 37, 44 ; idéalisant le bon citoyen
 ou la bonne citoyenne, 39, 69 ;
 contestées, 44 ; inculquées par
 l'école, 97 ; prises en compte par
 les jeunes, 98 ; remises en
 question, 12 ; scolaires, 85, 95,
 100

O

O'Connor, Christopher D., 194

Obomsawin, Alanis, 70

Oldenburg, Ramon, 3, 20

Organisation des Nations Unies
 (ONU), 45, 141

organisations jeunesse :
 complémentarité des, 208 ;
 enseignant un savoir-être dans
 les discussions, 210 ; impact sur
 l'engagement citoyen, 21 ; offrant
 des tiers-lieux à l'éducation
 citoyenne, 20, 22

orientation normative de l'action
 politique, 12-13

Outaouais, 127, 131, 179, 181

Outil(s) de communication.
Voir outil(s) d'animation

Outil(s) d'animation, 90 ;
 confectionnés par des comités
 de jeunes, 87 ; définition, 101 ;
 fabrication des, 93-94

Oxfam-Québec, 4, 24, 25, 82, 85, 86,
 87, 88, 89, 101, 208, 223 ;
 description, 89

P

Pache-Hébert, Catherine, 26

Paillé, Pierre, 225

Paperman, Patricia, 17

parc Le Ber (Montréal), 145

Parcours des droits de l'enfant (projet
 du Comité des droits de
 l'enfant), 131

Parks, Rosa, 149

participation citoyenne, 24 ;
 encouragée, 23, 45 ; authentique,
 21, 119, 137, 193, 199, 208, 211 ;
 définition, 47 ; échelle des
 degrés de la, 47, 48, 49, 50 ; effets
 enrichissants de la, 36 ; factice,
 48, 195 ; selon une approche
 sociologique du concept de

- citoyenneté, 41 ; décrite par John Dewey, 1
- participation électorale des jeunes, 18 ; déclin de la, 38 ; influence de l'engagement citoyen sur la, 19
- Passeport pour ma réussite (programme), 144 ; description, 147
- Passeron, Jean-Claude, 42
- Pateman, Carole, 19
- pédagogie : dans
- l'accompagnement émotionnel, 210 ; de l'espoir, 26 ; exemple, 130 ; féministe, 119 ; initiant à une conception critique de la citoyenneté, 153 ; reconnaissant l'autonomie des jeunes, 156
- perspective. *Voir* approche ; approche (sciences sociales)
- philosophie des enfants, 15
- Plan Canada, 107
- Pleyers, Geoffrey, 98
- Pointe-Saint-Charles, 26, 143, 144, 146, 150, 157. *Voir aussi* parc Le Ber ; bâtiment 7
- pont Victoria, 145
- pratique de la démocratie. *Voir* vie démocratique
- pratiques : d'animation, 68, 69, 80, 116, 117 ; définition du concept, 28 ; développement de, 12, 65, 66 ; établissant un rapport de confiance et de respect, 135 ; études des, 28 ; exemple, 66 ; favorisant l'inclusion, 117, 133-135 ; favorisant l'initiative des jeunes, 75, 94 ; favorisant la prise de parole, 72-73, 117 ; gagnantes pour les organisations jeunesse, 209 ; pédagogiques, 149 ; rendant possible la réflexion sur la démocratie et le changement social, 12
- Prends ta place à l'école* (programme), 188 ; description, 190
- Press Start (arcade), 144, 159, 161
- Printemps érable. *Voir* grève étudiante nationale de 2012
- prise de parole : apprentissage de la, 200, 201 ; collective, 80, 137 ; contextualisée, 183 ; dispositifs la favorisant, 76, 77 ; partage, 67 ; restreinte, 68 ; valorisation de la, 126
- Programme d'éducation internationale, 89, 98, 99
- projets collectifs : exemples, 64 ; facilitant la collaboration des jeunes et des adultes, 73 ; favorisant le développement de compétences, 65
- Prout, Alan, 42
- Pulcini, Elena, 133
- Putnam, Robert, 38
- Q**
- Québec (province), 1, 2, 3, 5, 17-18, 21, 22, 23, 45, 63, 72, 120, 166, 190, 191, 196, 202, 206, 207, 214
- R**
- Rancière, Jacques, 16
- Rapport(s) entre jeunes et adultes à l'école, 93-96, 116-119, 135
- rapports d'égalité, 43, 74, 75, 76, 95, 106, 117, 119, 136, 193 ; à la Commission jeunesse de Gatineau, 174 ; favorisant le travail collaboratif, 72 ; favorisées par des pratiques d'animation et d'intervention, 116 ; marqués par la différence, 174
- rapport(s) de formation, 171 ; à la Commission jeunesse de Gatineau, 169

- rapport(s) de pouvoir, 15, 16, 49, 67, 69, 71, 74, 172 ; critique des, 151 ; en équilibre avec les rapports d'égalité, 173
- rapports de transformation, 172
- rapports sociaux, 40, 92, 115, 122, 219 ; impact sur la participation à un projet démocratique, 16 ; impliquant aspects culturels et rapports de pouvoir, 15 ; reproduits par les conseils de jeunes, 167
- rationalité des acteurs dans le discours prodémocratique délibératif, 15
- reconnaissance : des jeunes, 72, 159, 173, 177 ; comme thème balisant la définition de la citoyenneté des jeunes, 44 ; droit à la, 40 ; élément important de la participation citoyenne, 139 ; place dans l'auto-identification à une communauté politique, 38 ; rôle des facilitateurs et facilitatrices, 21 ; source de transformation, 169
- règles de participation à des initiatives citoyennes, 69, 76, 196 ; tempérant l'ascendant que peuvent avoir des adultes participant à une initiative jeunesse, 173
- relations entre jeunes et adultes : asymétriques, 170, 171, 172, 173, 194 ; déterminantes dans l'expérience d'éducation à la démocratie, 72
- réno-victions, 153 ; définition, 161
- responsabilité individuelle, 70, 113, 130
- Robert, Dominique, 219, 224
- Roca i Escoda, Marta, 218
- Roche, Jeremy, 44, 46
- Rocher, François, 38
- Rosanvallon, Pierre, 18
- ## S
- safe space. *Voir* espace sûr
- Sant, Edda, 4, 13, 14, 15, 16, 67, 69, 70, 81, 126, 129, 201, 206, 225
- Sasseville, Michel, 15
- Sauvé, Lucie, 16
- savoir-être. *Voir* pratiques
- savoir-faire. *Voir* pratiques
- Sayad, Abdelmalek, 97
- Secrétariat à la jeunesse, 22
- sentiment d'appartenance : développée par le soin porté à la convivialité des espaces d'échanges, 77 ; développement du, 76
- Shier, Harry, 48
- Simard, Marc, 1, 21
- Sirota, Régine, 42
- Société de transport de l'Outaouais (STO), 177
- sociologie : de l'enfance, 42, 43 ; de la citoyenneté, 39, 40, 41, 56
- sociologue : en tant que passeur entre la société civile et l'État, 217
- Soulière, Marguerite, 217
- soutien émotionnel, 126
- Spencer, Nick, 127
- stress. *Voir* émotions, stress
- Stuppia, Paolo, 44
- subordination : dans un rapport de formation, 171 ; des jeunes, 46 ; remise en cause par les jeunes, 44
- ## T
- Table unifiée des conseils d'élèves (TUCÉ), 188, 189, 191, 193, 197, 198, 199 ; création, 192 ; point saillant de l'expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique, 198

- talus Sébastopol, 145
 techniques d'animation.
 Voir pratiques d'animation
 témoignages de facilitateurs et
 facilitatrices, 96, 112, 113, 114,
 116, 117, 118
 témoignage(s) de jeunes, 92, 93, 94,
 95, 96, 97, 98, 99, 108, 109, 111,
 113, 117, 119, 120, 121, 158, 171,
 183 ; concernant des facilitateurs
 et facilitatrices, 188, 193, 194 ;
 concernant l'impact d'une
 initiative jeunesse sur leur
 trajectoire d'engagement social
 et politique, 201 ; concernant
 l'instrumentalisation, 196 ;
 concernant les apports de leur
 participation au FJÎM, 198 ;
 concernant un rapport d'égalité
 avec un adulte, 193 ; concernant
 une expérience
 d'autonomisation, 193 ; valorisés
 par leur engagement civique,
 199
 temps : gestion du, 68, 97, 109 ;
 objectif vs. subjectif, 189
 tensions : dans l'éducation à la
 citoyenneté démocratique,
 67-68 ; dans l'enseignement de
 la participation citoyenne, 66 ;
 dans les espaces de discussion,
 169 ; entre des jeunes et leur
 milieu scolaire, 97, 98, 196, 197
 théâtre de l'opprimé. *Voir* théâtre-
 forum
 théâtre-forum, 147, 152, 155-156 ;
 encourageant la participation
 démocratique, 23
 Théwissen-LeBlanc, Sophie, 105,
 106, 187
 Thunberg, Greta, 1, 18
 tiers-lieux : définition, 3, 11, 20 ; de
 l'éducation à la citoyenneté
 démocratique, 20-24 ; diversité
 des, 206, 207 ; histoire, au
 Québec, 22-23 ; en périphérie du
 système scolaire, 27
 Tracy, Sarah J., 225
 travail : collectif, 66, 72-73, 98, 109,
 134, 156, 183 ; de jeunes, 108 ; des
 facilitateurs et facilitatrices,
 213-214 ; des femmes, 17, 109 ;
 social, 45, 96, 120
 travail émotionnel. *Voir* émotions,
 gestion des
 Tremblay, Pierre-André, 192
 Treseder, Phil, 50
 Tronto, Joan, 17, 126, 132, 133
 Trudel, Stéphane, 19, 206
 Turner, Bryan S., 38, 39, 40, 56
 typologie des degrés de la
 participation citoyenne, 47-50
- U**
 Urfalino, Philippe, 179
- V**
 Van de Velde, Cécile, 18, 207
 Vanasse, Geneviève-Gaël, 100, 101
 Vanhoenacker, Maxime, 41
 vie démocratique, 1 ; définition, 12 ;
 selon une conception
 anthropologique rationaliste, 15 ;
 selon une perspective de
 sociologie critique, 15 ; selon une
 perspective multiculturelle, 16
 Vieux-Gatineau, 127, 138
 Vitiello, Audric, 18, 169, 175, 176,
 178, 181
 vox pop, 144, 145, 147, 151, 152, 153,
 154
- W**
 Walther, Andreas, 206
 Weber, Florence, 28
 Weller, Susie, 43, 194

Westheimer, Joel, 13, 16, 87, 92, 115,
116, 126, 132, 151, 152, 168, 177,
224

World Café (type d'événement), 28,
34n6, 219

Y

Y des femmes de Montréal, 105, 107 ;
clientèle, 107 ; description, 107

YMCA de Pointe-Saint-Charles,
144, 145, 147

YMCA Canada, 107

Young, Iris M., 115

Yuval-Davis, Nira, 38

Z

Zeldin, Shepherd, 21, 51, 72, 80, 116,
136, 156, 193, 207

Achévé d'imprimer
en avril deux mille vingt-quatre
sur les presses de l'imprimerie Gauvin,
Gatineau (Québec), Canada.

« En s'appuyant sur une enquête ethnographique rigoureuse, *Faire l'expérience de la démocratie* offre des résultats empiriques riches et ancrés sur la participation des jeunes dans des "tiers-lieux", pour faire émerger au final ses principales conditions de développement. »

– Cécile Van de Velde, professeure titulaire,
Université de Montréal

Fruit d'une démarche collaborative, *Faire l'expérience de la démocratie* présente les résultats d'une recherche ethnographique multisite dans sept organisations de la société civile québécoise. Il rend compte des observations, des analyses et de la comparaison d'une diversité de pratiques d'éducation citoyenne innovantes destinées aux jeunes dans ces « tiers-lieux », c'est-à-dire des espaces de socialisation différents de l'école et de la famille.

Axé sur les cas analysés, l'ouvrage fait apparaître la variété des expériences formatrices offertes à de jeunes Québécoises et Québécois. La mise en commun des observations donne lieu à une réflexion féconde sur l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'aide d'une pluralité d'expérimentations citoyennes inscrites dans la défense des droits des enfants, l'action sociale féministe, le mouvement communautaire, l'altermondialisme et l'action publique municipale et scolaire.

Grâce à son vocabulaire conceptuel et à son approche méthodologique qualitative originale, cet ouvrage repousse les frontières géolinguistiques et disciplinaires qui séparent souvent des courants de recherche touchant de près ou de loin à l'engagement et à la participation sociale et politique des jeunes.



Stéphanie Gaudet est professeure titulaire et directrice du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa. Elle travaille sur la participation sociale et politique.



Caroline Caron est professeure titulaire au Département des sciences sociales de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est spécialisée dans les rapports de genre dans les médias et la communication.



Sophie Thévissen-LeBlanc est titulaire d'une maîtrise en études des femmes de l'Université d'Ottawa. Sa thèse de maîtrise a porté sur l'éducation à la citoyenneté d'adolescentes et de jeunes femmes dans une organisation féministe de la région de Montréal.

