UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'AUTONOMIE POLITIQUE DES JEUNES DANS UN CENTRE D'APPRENTISSAGE LIBRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

FABIENNE HANNEQUART-FORTIN

AVRIL 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier toute la communauté du centre d'apprentissage libre. Merci de m'avoir généreusement invitée chez vous, de m'avoir incluse dans vos jeux et discussions et d'avoir partagé vos réflexions et témoignages avec moi. En plus d'être indispensable à ma recherche, ma présence au centre a été l'occasion de rencontrer des personnes inspirées et inspirantes.

Un grand merci, ensuite, à mon directeur de recherche, Jean-François René. Tes conseils ciblés et pertinents, tout en me laissant une grande marge de manoeuvre, m'ont permis de mener ce projet à bon port.

Merci aux collègues de la maîtrise. Si le contexte des derniers mois (bébé, pandémie, tout ça!) a fait en sorte que j'ai terminé cette aventure en solo, nos conversations en classe, pendant les pauses ou au local d'asso ont rendu le début du parcours plus agréable et ont enrichi mes réflexions.

Merci à Jean pour le soutien au quotidien. Pour la confiance, les encouragements et pour toutes les fois où tu m'as écouté *brainstormer* ou te lire des passages de mon mémoire quand je manquais de perspective.

À Maëlle. Ton arrivée a, oui, ralenti un tantinet mon rythme de travail, mais m'a aussi permis de développer un regard neuf sur mon projet. Te voir grandir et développer ton autonomie m'émerveille et me demande de toujours réfléchir et ajuster ma position, comme adulte qui t'accompagne.

À Nicole et André pour la confiance et le soutien dans toutes ces années d'études.

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à ma recherche. Je ne peux retracer la contribution précise de chacun·e, mais je sais que mes analyses ne se sont pas construites en vase clos, mais à travers des conversations, des lectures, des expériences militantes partagées... Merci pour tout ça.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX vii

RÉSUMÉ viii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 6

1.1 Justice sociale et participation des jeunes dans la société 6

1.1.1 Citoyenneté des jeunes 8

1.1.2 Adultisme et déficit de reconnaissance 10

1.2 Obligation de fréquentation scolaire et reproduction sociale 12

1.3 École et démocratie 15

1.4 Écoles démocratiques et centres d'apprentissage libre 19

1.1 Intérêt et pertinence sociale du sujet 22

1.5 Objectifs de recherche 25

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 26

2.1 Trois dimensions de justice sociale 27

2.2 Autonomie 31

2.3 Espace public 35

2.4 Exercice du politique 37

2.5 Questions de recherche 40

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 42

3.1 Approche générale et sources méthodologiques 42

3.2 Terrain de recherche 44

3.2.1 Préparation au terrain 44

3.2.2 Terrain 47

3.2.3 Terrain - Entretiens 50

3.3 Analyse et interprétation du corpus de données 53
3.4 Limites de l'étude 58
3.5 Considérations éthiques 61

CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET ANALYSE 65
4.1 Le centre d'apprentissage libre et ses pratiques 65
4.1.1 Fondation du centre 66
4.1.2 Qui fréquente le centre et s'y implique 66
4.1.3 Organisation de l'espace 69
4.1.4 Quotidien 70
4.1.5 Fonctionnement démocratique 71
4.1.6 Règles et application 72
4.1.7 Résolution de conflits 73
4.2 Projet démocratique des facilitateur·trice·s 74
4.2.1 Exploration et déconstruction 75
4.2.2 Auto-institution pré-instituée 77
4.2.3 Autorité réduite des facilitateur·trice·s 80
4.2.4 Auto-institution facilitée 84
4.2.5 Synthèse : Un projet démocratique toujours renouvelé 89
4.3 Création d'une communauté égalitaire et bienveillante 90
4.3.1 La relation avant l'enseignement 91
4.3.2 Déhiérarchisation 93
4.3.3 Porter attention aux autres 97
4.3.4 Expérience de résolution de conflits supervisée 99
4.3.5 Synthèse : Des relations propices au parler et à l'agir ensemble 102
4.4 Du « faire ce qu'on veut » vers la prise d'initiatives 103
4.4.1 Jouer et suivre ses intérêts pour apprendre 104
4.4.2 Inciter à l'exploration 106
4.4.3 Avoir du pouvoir sur son quotidien et son environnement 109
4.4.4 Synthèse : Faire ce qu'on veut pour sentir qu'on peut agir 112
4.5 Appropriation de l'autonomie politique 113
4.5.1 Comprendre les autonomies 114
4.5.2 Se sentir concerné·e pour s'engager 119
4.5.3 Réfléchir et adapter l'institution et ses règles 122
4.5.4 Prise en charge de la vie commune 126
4.5.5 Une justice transformative influencée par une volonté rétributive 127
4.5.6 Synthèse : S'approprier l'autonomie politique et s'autolimiter 130

4.6 Négocier et partager des points de vue 130
4.6.1 Les assemblées pour trouver un terrain d'entente 131
4.6.2 Échanger et s'organiser ensemble au quotidien 134
4.6.3 S'amuser ensemble de l'actualité, la décoder et la questionner 137
4.6.4 Synthèse : Négocier et partager des points de vue 141
4.7 Être concerné·e·s 142
4.7.1 Interpeller les jeunes comme citoyen·ne·s 143
4.7.2 Prendre position et se mobiliser en tant que collectif 147
4.7.3 Agir personnellement pour transformer son environnement 151
4.7.4 Synthèse : Être concerné·e·s par le monde, donc y agir 156
4.8 Synthèse 157

CONCLUSION 169

ANNEXE A QUESTIONS ET INDICATEURS POUR GUIDER L'OBSERVATION PARTICIPANTE 173

ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 13 ANS ET MOINS, VERSION FRANÇAISE 175

ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 13 ANS ET MOINS, VERSION ANGLAISE 181

ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 14 ANS ET PLUS, VERSION FRANÇAISE 187

ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 14 ANS ET PLUS, VERSION ANGLAISE 190

ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ADULTES 193

ANNEXE G GUIDE D'ENTRETIEN – JEUNES 196

ANNEXE H GUIDE D'ENTRETIEN – FACILITATEUR-FONDATEUR 198

ANNEXE I GUIDE D'ENTRETIEN – AUTRES FACILITATEUR·TRICE·S 201

RÉFÉRENCES 203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

3.1 Extrait du tableau synthèse des catégories d'analyse 56

RÉSUMÉ

Tandis que l'on parle fréquemment des jeunes comme des citoyen·ne·s de demain, des initiatives comme certaines écoles démocratiques et centres d'apprentissage libre proposent plutôt une éducation dans la démocratie (McMahon, 2012), qui reconnaît les jeunes comme citoyen·ne·s au présent, pouvant agir de manière transformative dans le monde. Leurs assemblées démocratiques permettent aux jeunes de décider, de pair avec les adultes qui les accompagnent, des règles et du fonctionnement de l'institution.

L'étude ethnographique d'un centre d'apprentissage libre, par l'observation participante et la réalisation d'entretiens, vise à y documenter le développement des différentes formes d'autonomie – individuelle, relationnelle et politique (Castoriadis, 1988) – par les jeunes, ainsi que les moyens mis en place par les adultes qui les accompagnent pour favoriser l'exercice du politique, c'est-à-dire le fait de parler et d'agir ensemble (Arendt, 1988 ; Duval, 2008). Il s'agit également de voir si l'expérience de l'autonomie politique amène les jeunes à ressentir et exercer un pouvoir transformatif sur le monde.

L'analyse qualitative des données par catégories conceptualisantes fait ressortir six phénomènes permettant de comprendre l'autonomie politique au centre d'apprentissage libre : le projet démocratique des facilitateur·trice·s, ces dernier·e·s pré-instituant un fonctionnement démocratique dans lequel illes s'efforcent de participer comme pairs avec les jeunes; la création d'une communauté égalitaire et bienveillante, qui constitue un terreau propice au fait de parler et d'agir ensemble; le passage du « faire ce qu'on veut » à la prise d'initiatives, qui rend compte du pouvoir exercé par les jeunes sur leur quotidien; l'appropriation de l'autonomie politique par les jeunes, processus par lequel ces dernier·e·s jouent avec le processus démocratique pour le comprendre et s'engagent progressivement dans l'auto-institution du centre; la négociation et le partage de points de vue dans un espace public formé des divers espaces de discussion du centre; et enfin, le fait, pour les jeunes, de se sentir concerné·e·s par le monde commun et d'agir pour l'altérer. L'étude du centre montre ainsi comment l'autonomie peut germer, pour reprendre la métaphore de Castoriadis (1986), chez les jeunes lorsqu'on leur permet de participer, sur un pied d'égalité, aux décisions qui concernent les espaces qu'illes fréquentent.

Mots-clés : autonomie politique, auto-institution, citoyenneté, jeunesse, éducation, centre d'apprentissage libre, école démocratique

INTRODUCTION

La volonté de contribuer à la construction d'un monde plus socialement juste a été à la source de ma réorientation en travail social, suite à mon engagement dans le mouvement étudiant qui a débuté avec la grève de 2012. Les objectifs fondamentaux du travail social se caractérisent en effet, selon la *International Federation of Social Workers*, par « la promotion du changement et du développement social, de la cohésion sociale, et de l'acquisition de pouvoir et de la libération des personnes » (2014). C'est dans cette optique que je m'intéresse à l'organisation communautaire, et que j'espère que mon mémoire puisse contribuer aux réflexions sur les manières de favoriser la parole et l'action des jeunes.

Les personnes mineures formant ou faisant partie de communautés dont la mobilisation et l'action collective sont soutenues en organisation communautaire, il m'apparaît indispensable de les considérer comme actrices collectives. Je discuterai davantage, en problématique, de l'exclusion – au moins partielle – des jeunes de l'action citoyenne par leur statut de mineur·e·s, mais je me positionne d'entrée de jeu en faveur d'une parité de participation pour les enfants et adolescent·e·s. De là, mon intérêt pour les communautés éducatives démocratiques, qui m'apparaissent avoir le potentiel de contribuer à la participation accrue des jeunes dans la société, tant au présent – en les reconnaissant comme citoyen·ne·s et comme personnes ayant leur mot à dire sur les espaces qu'elles fréquentent au quotidien – qu'au futur – en favorisant le développement de capacités délibératives et d'action collective.

Cet intérêt est également né dans le contexte de la grève étudiante de 2012, lorsque j'ai pris connaissance d'un article de blogue[1] portant sur une école autogérée en Espagne, *Escuela Libre Paideia*, où toutes les décisions étaient prises en assemblée générale, chaque personne ayant le même pouvoir quel que soit son âge (Voghel, s. d.). L'existence d'une telle école, différente presque en tous points de ce que j'avais pu connaître dans ma scolarité, a, pour moi, mis en question de nombreux aspects du fonctionnement de l'institution scolaire telle que nous la connaissons, notamment la division par groupes d'âge, les évaluations, l'horaire et le curriculum imposés et le fait que les élèves ne puissent modifier les règles.

Plus fondamentalement, la possibilité d'une école où élèves et enseignant·e·s décident ensemble du fonctionnement et des règles invite à remettre en question l'important différentiel de pouvoir entre adultes et enfants, ainsi que la quasi-absence de pouvoir décisionnel des jeunes dans l'école, qu'illes fréquentent pourtant quotidiennement pendant plusieurs années de leur vie et dont ils sont les premier·e·s usager·e·s. Elle appelle également à imaginer comment des enfants éduqué·e·s dans un tel contexte grandissent ensuite dans le monde.

Ma démarche s'inscrit donc dans des visées de justice sociale et d'autonomie des personnes et des communautés. Dans une perspective selon laquelle la parité de participation est centrale à la justice sociale (Fraser, 2004), je souhaite soutenir la multiplication d'espaces d'autonomie politique (qui permettent aux citoyen·ne·s de, collectivement, poser leurs propres lois (Castoriadis, 1988)) en documentant et en analysant le fonctionnement d'un tel espace.

---

[1] L'article n'existe plus.

En cherchant sur les formes d'éducation démocratique prenant place autour de moi, j'ai découvert l'existence de centres d'apprentissage libre, qui regroupent des enfants et adolescent·e·s pratiquant une forme d'école à la maison[2] et qui fonctionnent selon les valeurs propres aux écoles démocratiques. Comme mon intérêt concernait leur organisation démocratique et les actions et discussions collectives qui s'y déploient, j'ai choisi d'aller observer directement le fonctionnement d'un de ces centres, puis d'échanger avec les jeunes et les adultes formant la communauté au sujet de leur expérience dans ce contexte.

Au premier chapitre, j'exposerai d'abord mes réflexions et lectures au sujet de la question plus globale de la participation des jeunes dans la société. Je discuterai du déficit de parité de participation (Fraser, 2004) des jeunes, sous les angles de la citoyenneté – à laquelle illes[3] n'ont pas pleinement accès comme personnes mineures – et de l'adultisme, qui implique un statut social subordonné. J'aborderai ensuite l'obligation de fréquentation scolaire, qui marque l'expérience sociale des jeunes, et la fonction de reproduction sociale de l'institution scolaire. Cela m'amènera à interroger la relation entre école et démocratie, et à discuter de la différence entre éduquer *dans* la démocratie et éduquer *pour* la démocratie (McMahon, 2012). Enfin, les limites relatives à la démocratie dans l'école m'amèneront à présenter les alternatives qui y sont développées, dont font partie les centres d'apprentissage libre.

---

[2] C'est-à-dire que les parents sont responsables de leurs apprentissages académiques. L'apprentissage en famille (Brabant, 2013, 2013) peut aller de la forme plus classique de l'école à la maison – l'enfant suivant, à son rythme, le cursus scolaire à l'aide de matériel didactique et de l'implication variable des parents – à la non-scolarisation – le *unschooling* – aucun programme éducatif n'étant mis en place, les apprentissages survenant plutôt à mesure que l'enfant s'engage dans les activités qui l'intéressent.

[3] J'utiliserai le pronom inclusif « illes », contraction de ils et elles, ainsi que la méthode du point médian pour réunir le féminin et le masculin des mots (se référer au guide d'écriture inclusive de la revue Féminétudes (Agin-Blais *et al.*, 2020)).

Au deuxième chapitre, je théoriserai mes considérations pour la justice sociale à l'aide de la théorie tridimensionnelle de Fraser, dans laquelle la parité de participation est centrale (2004, 2008b, 2008a). Je discuterai de ces trois dimensions de la justice sociale – la redistribution des ressources, la reconnaissance et la représentation politique – en lien avec l'éducation des jeunes. Par la suite, l'objectif général de ma démarche de recherche étant de documenter l'autonomie des jeunes dans un centre d'apprentissage libre, je présenterai le concept d'autonomie chez Castoriadis (1988). La théorisation de l'auteur diffère du sens communément donné à l'autonomie, terme qui s'inscrit fréquemment dans une « grammaire de la responsabilité », prenant la forme d'une injonction à s'insérer dans la société de manière à fonctionner sans dépendre des autres (Moriau, 2000). L'autonomie implique plutôt, pour Castoriadis (1986, 1988), de poser ses propres lois, tant sur le plan individuel que collectif (on parlera alors d'autonomie politique). J'insisterai ensuite sur la notion d'espace public (Arendt, 1988 ; Castoriadis, 1986) et sur son rôle d'interface entre le privé et le public. Enfin, pour orienter l'analyse des pratiques permettant la délibération et l'action collective au centre d'apprentissage libre, j'explorerai le concept d'exercice du politique chez Arendt (1988a, 1995) et présenterai sa transposition à l'organisation communautaire par Duval (2008).

Le troisième chapitre décrira la démarche de recherche élaborée afin de documenter l'autonomie et les pratiques favorisant la délibération et l'action collective chez les jeunes au centre d'apprentissage libre. J'y aborderai l'approche ethnographique, puis je discuterai du déroulement de ma démarche d'observation participante, allant de la préparation au terrain à la réalisation d'entretiens avec des participant·e·s. L'analyse qualitative de mes données de recherche – fondée sur l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes proposée par Paillé et Muchielli (2012) – sera ensuite décrite. J'exposerai la démarche ayant mené à la définition de six catégories conceptualisantes principales, qui correspondent à des phénomènes caractéristiques du centre d'apprentissage libre.

Le quatrième chapitre sera structuré par ces six catégories. Après une première sous-section descriptive, qui exposera le fonctionnement du centre et ses pratiques, je discuterai tour à tour de ces phénomènes ressortis de mon analyse : le « projet démocratique des facilitateur·trice·s », la « création d'une communauté égalitaire et bienveillante », le passage du « "faire ce qu'on veut" vers la prise d'initiatives », l'« appropriation de l'autonomie politique », le fait de « négocier et partager des points de vue » et, enfin, le phénomène d'« être concerné·e·s ». S'en suivra une synthèse, lors de laquelle je proposerai des pistes de réponses à mes questions de recherche. En conclusion, je discuterai, à partir de la métaphore de l'autonomie comme germe (Castoriadis, 1988), de l'intérêt d'intervenir en contexte d'auto-institution.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Avant d'aborder l'éducation démocratique et les centres d'apprentissage libre, j'amorcerai la réflexion sur la participation des jeunes dans la société sous l'angle de leur citoyenneté, puis sous celui de l'adultisme. Je discuterai ensuite de l'école en lien avec la socialisation des jeunes, abordant l'obligation de fréquentation scolaire et le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction de rapports sociaux. À une échelle plus près des pratiques des acteur·trice·s de cette institution, j'examinerai les possibilités et limites de l'école en matière de citoyenneté démocratique. Enfin, ce sont ces limites, surmontables mais significatives, à la construction d'un espace démocratique dans l'école qui m'amèneront à explorer les alternatives éducatives pensées hors du cadre de l'école, dont font partie les centres d'apprentissage libre.

1.1 Justice sociale et participation des jeunes dans la société

Tandis que les âges désignés par la catégorie de la jeunesse sont variables, cette catégorie allant parfois jusqu'à inclure toutes les personnes de moins de 30 ou 35 ans, j'emploierai ici le terme « jeunes » pour référer aux personnes mineures, donc aux enfants et aux adolescent·e·s, dont les formes de participation politique diffèrent de celles des personnes majeures parce qu'elles ne sont pas considérées juridiquement comme citoyennes. Je ciblerai les personnes d'âge scolaire, puisqu'elles sont destinataires d'interventions éducatives visant la participation citoyenne et/ou

démocratique. Si l'expérience de la jeunesse peut varier pour ces personnes – en lien avec leur parcours particulier, mais également avec les autres catégories sociales auxquelles elles appartiennent – il en demeure que leur place dans la société est régie par des institutions et représentations sociales, selon leur âge. Jacques Moriau résume ainsi comment la construction de la jeunesse structure leur expérience :

> Elle est un ensemble complexe de règles, de prescriptions, d'émotions, de valeurs, d'images, qui confèrent aux individus « jeunes » une identité, un rôle à tenir au sein de la société en précisant ce que les autres (jeunes, adultes, institutions) sont en droit d'attendre d'eux et ce qu'eux-mêmes peuvent légitimement revendiquer. (2000, p. 17)

Les écoles et centres d'apprentissage libre démocratiques m'apparaissent précisément intéressants parce que leurs attentes envers les jeunes diffèrent de celles de l'institution scolaire, qui marquent l'expérience sociale de la plupart des enfants et adolescent·e·s.

Le contraste entre le fonctionnement des écoles démocratiques et celui de l'institution scolaire – en particulier en ce qui a trait à l'autorité des adultes et à la participation ou non des jeunes aux décisions qui les concernent – pose, par ailleurs, des questions en termes de justice sociale. Ces questions concernent la parité de participation, qui, pour Fraser (2004), peut rencontrer trois types d'obstacles : une répartition injuste des ressources (paradigme de redistribution), le fait que certaines personnes se voient accorder un statut de subordonnées (paradigme de reconnaissance), ou que certaines ne puissent se faire entendre dans la sphère politique (paradigme de représentation). Je détaillerai davantage ces trois paradigmes au chapitre suivant, mais je souhaite à ce stade soulever deux obstacles relatifs à la participation des jeunes qui s'inscrivent principalement dans les paradigmes de la représentation et de la reconnaissance : l'exclusion des moins de 18 ans de la citoyenneté au sens légal (injustice de représentation) et l'adultisme, qui désigne le statut subordonné octroyé aux jeunes dans plusieurs sphères (injustice de reconnaissance). L'analyse de ces obstacles me

permettra par la suite de réfléchir au rapport entre participation citoyenne des jeunes et institution scolaire, ainsi qu'aux propositions portées par les alternatives éducatives démocratiques.

1.1.1 Citoyenneté des jeunes

Le concept de citoyenneté, bien que fortement polysémique, est indispensable pour analyser la place accordée aux jeunes dans la société. En prélude à leur étude des « républiques d'enfants », des communautés éducatives démocratiques et autonomes, Avet et Mialet (2012, p. 10) soutiennent ainsi qu' « une société ne saurait se penser comme démocratique si elle n'accorde pas à l'enfant un vrai statut de citoyenneté. » Or, si des espaces de participation citoyenne sont ouverts aux jeunes, le statut de citoyenneté ne leur est pas tout à fait reconnu.

Tandis que les catégories de l'enfance et de l'adolescence existaient à peine à la fin du 18^{e} siècle, les personnes qu'elles regroupent ont graduellement acquis plus de droits et protections, d'abord suite aux revendications du mouvement hygiéniste pendant la période industrielle, puis par la Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies de 1959 et la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 (Gaudet, 2018). L'analyse de la domination adulte par Yves Bonnardel (2015) invite toutefois à prendre en compte plusieurs limites des droits conférés aux jeunes par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant. Il soulève qu'il s'agit principalement de droits passifs (droit à une famille, à une éducation), qui se traduisent en devoirs pour les enfants. Les droits plus actifs, comme la liberté d'association, sont quant à eux limités par le fait que les mineur·e·s ne puissent ni défendre elles·eux-mêmes leurs droits devant les juridictions internationales et nationales, ni participer aux décisions politiques (Bonnardel, 2015). Illes sont en effet exclu·e·s de la citoyenneté statutaire jusqu'à l'atteinte de la majorité et n'ont donc pas le droit de participer à la politique électorale – voter, se présenter comme candidat·e·s aux élections – sauf parfois sous la forme de simulations. Les jeunes se trouvent ainsi

mis à l'écart sur le plan de la représentation (Fraser, 2010), le régime politique ne leur permettant pas de participer aux décisions auxquelles illes sont pourtant assujetti·e·s.

Les effets de cette exlusion sont amplifiés par la marginalisation des formes de participation politique extérieures au processus électoral, qui contrairement à ce dernier, ne sont par réservées aux personnes reconnues comme citoyennes (Gaudet, 2018). À cet égard, il importe de soulever que le régime électoral libéral est limité en ce qui concerne la participation démocratique, et ce, même pour les personnes ayant accès à la citoyenneté. L'élection de représentant·e·s qui prennent ensuite les décisions politiques laisse peu de place à la délibération et à l'action collective, malgré ce que l'appellation démocratie (qui signifie pouvoir du peuple) suggère (Dupuis-Déri, 2013). Dans ce modèle, qui postule qu'il existe des experts en affaires politiques ne pouvant être jugés que par d'autres experts (Castoriadis, 1986), les personnes mineures se voient accorder un statut d'autant plus subordonné à celui des adultes. Elles n'ont pas accès au processus électoral, et les formes de participation politique auxquelles elles ont accès – au sein d'organisations ou de mouvements sociaux – ne sont pas, ou peu, valorisées comme participation citoyenne. L'accès des jeunes aux réunions publiques ou aux manifestations ne va par ailleurs pas toujours de soi, puisque leurs parents peuvent leur en interdire l'accès ou qu'illes peuvent y être marginalisé·e·s (Caron, 2018 ; Gordon, 2007).

Alors que la faible participation politique des jeunes est régulièrement dénoncée sur le mode de la responsabilisation, à partir du critère du vote aux élections (Caron, 2018), il importe de rappeler que les mineur·e·s en sont exclu·e·s. Je ne me prononcerai pas sur un potentiel abaissement de l'âge légal de la citoyenneté, qui nécessiterait de déterminer à partir du critère de l'âge un niveau développemental jugé

acceptable[4]. Suivant l'objet de ma recherche, je m'intéresse plutôt aux espaces permettant une participation citoyenne démocratique. La multiplication des espaces de délibération publique et d'autonomie politique, adressés spécifiquement aux jeunes ou les incluant, a, à mon sens, un grand potentiel pour leur accès concret à une citoyenneté, puisqu'elle peut être expérimentée à partir de foyers multiples de démocratie participative. Diane Lamoureux expose le potentiel de tels espaces :

> la délibération publique permet de multiplier les lieux de débat et donc d'élargir le nombre de personnes potentiellement engagées dans le débat. Des lieux de débat multiples, c'est aussi une façon de contrer la prétention de l'État et des institutions à monopoliser le débat public et de décentraliser le pouvoir, ce qui contribue également à sa diffusion sociale. (2008, p. 133)

1.1.2 Adultisme et déficit de reconnaissance

Pour que l'ouverture d'espaces délibératifs permette aux jeunes d'accéder à une citoyenneté permettant leur autonomie politique, il faut néanmoins que ceux·celles-ci y soient considéré·e·s comme pairs, ce à quoi l'adultisme fait obstacle. Sur le plan de la reconnaissance (Fraser, 2004), le différentiel de statut des jeunes et des adultes s'analyse en effet comme relevant d'un rapport adultiste (Bell, 1995 ; Caron, 2018 ; Ceaser, 2014 ; Gordon, 2007). Le concept est employé pour désigner le non-respect et les mauvais traitements des jeunes personnes à cause de leur âge (Bell, 1995), une attitude qui « produit et maintient des rapports dichotomiques et hiérarchisés entre les jeunes et les adultes » (Caron, 2018, p. 54). À partir d'une conception selon laquelle les jeunes n'ont pas la maturité nécessaire pour décider pour eux·elles-mêmes, sans

[4] Cela poserait d'ailleurs le problème de persister à déterminer les capacités (de raisonner, de décider, etc.) d'une personne à partir du seul critère de son âge. Bonnardel (2015) soulève à ce sujet que l'incapacitation juridique des mineur·e·s revient à mettre ces personnes sous tutelle à partir de ce statut et non de l'évaluation au cas par cas de leurs capacités.

considérer leurs capacités réelles [5], l'adultisme s'exprime par « une attitude condescendante et paternaliste à l[eur] endroit […], comme le fait de parler et de décider à leur place, sans les consulter ou en faisant fi de leurs points de vue » (Caron, 2018, p. 54). Ceux·celles-ci se trouvent ainsi soumis·e·s au contrôle des adultes, renforcé par les institutions et les normes sociales (Ceaser, 2014). Même dans les contextes de délibération publique et d'action citoyenne auxquels les jeunes ont formellement accès ou lorsqu'illes se mobilisent ensemble, ces dernier·e·s peuvent ainsi subir un déficit de reconnaissance en raison de leur âge, qui vient limiter leur possibilité d'être entendu·e·s et pris·e·s au sérieux.

Dans les interventions et programmes destinés aux jeunes, le discours adultiste se manifeste notamment à travers la mobilisation de la figure du « citoyen en devenir ». Cette conjugaison au futur de leur citoyenneté participe en effet à construire la jeunesse comme un groupe social subalterne, dont les membres doivent attendre plusieurs années avant d'être reconnus comme pairs dans la société (Caron, 2018). Comme ces représentations sont internalisées et normalisées, elles peuvent également limiter les projets visant à développer des pratiques démocratiques avec les jeunes, amenant par exemple les adultes qui les élaborent à ne pas considérer suffisamment les points de vue des jeunes destinataires (Ceaser, 2014).

L'adultisme se trouve par ailleurs à l'intersection d'autres rapports d'oppression. Il prendra des formes différentes selon la classe sociale, le genre, la racisation, l'orientation sexuelle, le fait d'être en situation de handicap ou non, etc. (Bell, 1995 ; Ceaser, 2014) Selon Bell (1995), il agit sur les autres rapports d'oppression d'une

[5] Le contrôle adultiste se distingue des gestes de soin et d'accompagnement adaptés au développement de l'enfant, qui impliquent inévitablement un certain degré de dépendance, par ses impacts négatifs sur l'estime de soi et le sentiment de pouvoir (Bell, 1995).

manière particulière, puisque nous l'expérimentons tous·tes, sous différentes formes, au début de notre vie. Il nous habitue ainsi aux injustices sociales, et nous amène à participer à en reproduire d'autres ou à les accepter : « *The pain we experience as young people conditions us, as we get older, to accept further mistreatment – as women, as people of color, as workers – or it makes us act in oppressive ways toward others in relatively less powerful positions than ours.* » (Bell, 1995, p. 5)

1.2 Obligation de fréquentation scolaire et reproduction sociale

L'injustice de reconnaissance dont les jeunes font l'expérience, ainsi que leur exclusion du statut de citoyen·ne·s, font donc obstacle à leur participation dans la société. Comme l'institution scolaire est fréquentée par la très vaste majorité des enfants et des adolescent·e·s, à temps plein et pendant plusieurs années, je m'y attarderai maintenant pour explorer comment elle structure leur expérience sociale, en particulier par rapport à leur parité de participation. Avant de discuter de démocratie dans l'école, je ferai un détour nécessaire par l'obligation de fréquentation scolaire et les analyses critiques du rôle de l'école dans la production et la reproduction de rapports sociaux.

L'obligation de fréquentation scolaire marque en effet des étapes dans la vie des jeunes (entrée à l'école, passage d'un niveau à un autre...) et confère un rôle important à l'école dans leur socialisation. Prononcée pour la première fois au Danemark, en 1840 (Turmel, 2017), elle entre en vigueur cent ans plus tard au Québec, en 1943, avec l'adoption de la loi sur l'instruction publique (Brabant, 2013). Dans un contexte de développement du capitalisme industriel et de production de guerre, la

scolarisation massive des enfants vise à les sortir des usines et des rues[6] pour réduire les risques auxquels illes y sont exposé·e·s, ainsi qu'à fournir une main-d'œuvre qualifiée (Brabant, 2013 ; Turmel, 2017).

Si plusieurs des contenus enseignés et des manières de fonctionner à l'école sont aujourd'hui débattus publiquement, l'obligation de fréquentation scolaire est devenue largement non contestée (Guigue-Durning *et al.*, 2013) et « la scolarité est généralement conçue plus comme un "devoir à accomplir", que comme un droit, c'est une sorte de "droit obligatoire" » (Esterle-Hedibel, 2006). L'acceptation populaire de cette obligation s'explique, selon Guigue-Durning et al., par l'« ambiguïté des interventions éducatives étatiques, certes intrusives, mais aussi bénéfiques » (2013, p. 24). Les bénéfices contrebalancent la contrainte pour les familles, d'autant plus que seule une minorité est confrontée au volet intrusif des interventions.

La réaction face à l'absentéisme des jeunes révèle néanmoins le contrôle des interventions éducatives, les jeunes étant alors soupçonné·e·s de délinquance, ou leurs parents, de négligence (Guigue-Durning et al., 2013). Une brochure des Centres jeunesse de Montréal mentionne ainsi que les jeunes assujetti·e·s à l'obligation de fréquentation scolaire qui s'absentent de l'école doivent être signalé·e·s à la direction de la protection de la jeunesse, et attribue les motifs de ces absences soit au jeune (« désintéressement, échec et abandon, suspension, expulsion, adaptation, problèmes de santé »), soit aux parents (« insouciance, scepticisme, motifs religieux, ou opposition au système éducatif ») (Les Centres jeunesse de Montréal, s. d.). Tout en assurant une égalité de principe entre les jeunes, l'obligation de fréquentation scolaire

[6] Ce déplacement des enfants des rues vers l'école, bien que le contexte socio-économique ait changé, est d'ailleurs toujours d'actualité, comme en témoignent les réactions reçues par une mère dont les enfants sont non scolarisés : « Quoi, des enfants dans la rue à cette heure-ci? Mais c'est pas normal ! » (Champagne, 2018).

produit donc des formes de déviance, l'absentéisme devenant ciblé comme signe de problèmes de comportement du jeune ou de négligence vécue dans sa famille[7].

L'institution scolaire, étant donné sa fréquentation massive par les jeunes, est donc un des lieux qui structurent leur expérience sociale, en tant que groupe en relation à celui des adultes, mais également en fonction de leur position sociale. Les sociologues critiques étudient ainsi la reproduction des rapports sociaux dans cette institution. Tandis que Bourdieu (1984) analyse la « mise hors jeu symbolique » des jeunes par l'école, qui construit socialement la jeunesse en la positionnant partiellement à l'extérieur de l'univers social où se reproduisent les privilèges de classe, Althusser (2011) analyse l'École comme appareil idéologique d'État, qui porte l'idéologie dominante et assure la reproduction des rapports de production. Elle est même, selon l'auteur, l'appareil idéologique dominant, puisqu'elle bénéficie de l'audience de tous les enfants, à qui elle « inculque, pendant des années, les années où l'enfant est le plus "vulnérable", coincé entre l'appareil d'État Famille et l'appareil d'État École, des "savoir-faire" enrobés dans l'idéologie dominante […], ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur » (Althusser, 2011, p. 114-115). Giroux et Penna (1979) analysent quant à eux que l'institution scolaire socialise les élèves par son curriculum officiel, mais aussi par son curriculum caché, qui désigne les normes, valeurs et croyances transmises implicitement à travers la structure et les relations sociales de l'école. Pour les auteurs, ces enseignements implicites amènent les élèves à développer des traits de personnalité compatibles avec le marché du travail, comme l'individualisme et la compétitivité (Giroux et Penna, 1979).

---

[7] Ces motifs évoquent par ailleurs les figures de l'« enfant vulnérable » et de l'« adolescent responsable » (Milburn, 2009). Le premier, victime de la négligence ou des convictions de ses parents, et le second, ayant un comportement dérangeant à l'école ou ne s'investissant pas suffisamment dans ses études.

Les analyses critiques résumées permettent de situer l'institution scolaire sur un plan structurel. Elles portent principalement sur le développement de dispositions par rapport au marché du travail, adaptées aux différentes classes ou positions sociales. Or, l'école contribue à la reproduction d'autres rapports sociaux, notamment des rapports de sexe, par l'orientation vers certaines formations ou certains dispositifs, mais aussi par des pratiques quotidiennes qui renforcent les stéréotypes sexués (Duru-Bellat, 2008). Par ailleurs, malgré qu'elle tende à reproduire les rapports sociaux, son principe méritocratique, associé à sa massification, permet une certaine mobilité sociale (Dubet, 2008). Si les inégalités sociales pèsent sur l'école et y sont reconduites, notamment lorsque les élèves sont orienté·e·s vers des formations qui correspondent à ce qu'on croit possible pour elles·eux en fonction de leur classe sociale ou de leur genre, elles peuvent aussi être atténuées ou produites par l'école en fonction de son principe méritocratique. Les jeunes ne sont par ailleurs pas que socialisé·e·s par l'école, mais se socialisent aussi contre elle, à mesure qu'une culture jeune s'autonomise et entre en tension avec le monde scolaire (Dubet, 2008 ; Smyth, 2012).

1.3 École et démocratie

J'ai abordé les analyses critiques de l'institution scolaire afin de situer son rôle dans la construction sociale de la jeunesse et dans la reproduction de rapports sociaux, qui peut parfois être oublié lorsqu'on s'intéresse à la diversité des expériences éducatives et sociales particulières. L'obligation de fréquentation scolaire fait en effet en sorte que son curriculum et les normes, valeurs et croyances qu'elle transmet concernent l'ensemble des personnes d'« âge scolaire ». Les attentes relatives à la citoyenneté dans l'école, plus variables selon les contextes, sont toutefois également à considérer dans la réflexion sur l'école et la démocratie. Elles sont le plus souvent conjuguées au futur, lorsque l'école vise à former les « citoyen·ne·s de demain », mais s'actualisent aussi parfois dans le présent de l'école ou de la classe.

La distinction posée par McMahon (2012) entre éducation *pour* la démocratie et éducation *dans* la démocratie permet d'appréhender la relation entre école et citoyenneté sur un continuum. D'un côté, l'éducation *pour* la démocratie vise à produire des citoyen·ne·s dont le capital culturel est développé sur le modèle des classes dominantes. De l'autre, l'éducation *dans* la démocratie vise le développement d'une citoyenneté critique dans l'école, axée sur la transformation sociale (McMahon, 2012). Dans le premier cas, les élèves sont considéré·e·s comme des citoyen·ne·s en formation, à instruire sur leurs droits et devoirs, tandis que dans le second, les éducateur·trice·s s'intéressent à ce qu'illes ont à dire en tant que citoyen·ne·s actuel·le·s, dans et hors de l'école (Silva Dias et Menezes, 2014).

Dans l'éducation *pour* la démocratie, la société est conçue comme statique, et les élèves doivent être préparé·e·s à y assumer deux fonctions : celle de travailleur·euse·s et celle de citoyen·ne·s dans le régime électoral libéral (McMahon, 2012). La citoyenneté est alors construite comme un statut qui nécessite le développement d'aptitudes individuelles comme la civilité et la responsabilité (Gaudet, 2018). Le contexte néolibéral rétrécit encore la portée de ces attentes citoyennes en réduisant la démocratie à l'économie de marché. Les réformes scolaires cherchent alors de plus en plus à préparer les élèves au marché du travail, et la participation démocratique se résume à élire des représentant·e·s au conseil d'élève, au pouvoir très limité (McMahon, 2012), préparant ainsi les jeunes à participer au libéralisme politique (Dupuis-Déri, 2006, p. 698). Dans ce modèle analogique d'éducation à la citoyenneté, la participation politique dans l'espace scolaire est construite selon les attributs de la « société politique adulte », et la figure du « citoyen critique », autonome intellectuellement, mais pas acteur collectif, domine (Bozec, 2018).

L'éducation *pour* la démocratie s'inscrit dans un modèle de relation éducative que Freire nomme « conception bancaire de l'éducation ». Selon cette conception, la connaissance appartient aux enseignant·e·s, qui doivent en « remplir » les élèves par

une narration unidirectionnelle, déconnectée de leurs expériences concrètes (Freire, 1980). L'auteur affirme que cette relation contradictoire reflète les oppressions présentes dans la société :

> – l'éducateur est celui qui éduque; les élèves, ceux qui sont éduqués; – l'éducateur est celui qui sait; les élèves, ceux qui ne savent pas; – l'éducateur est celui qui pense; les élèves, ceux qui sont pensés; – l'éducateur est celui qui prononce la parole; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement; – l'éducateur est celui qui discipline; les élèves, ceux qui sont disciplinés; – l'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix; les élèves, ceux qui obéissent aux prescriptions (Freire, 1980, p. 52).

Pour Freire (1980), une relation éducative peut toutefois devenir libératoire si la contradiction élève-enseignant·e est résolue, chaque personne pouvant devenir à la fois enseignante et élève dans la problématisation des expériences collectives.

Cette conception de l'éducation libératoire rejoint le pôle de l'éducation *dans* la démocratie, qui « implique une réflexion sur l'égalité et la justice et appelle à des compétences délibératives, critiques et collectives » (Gaudet, 2018, p. 5 ; McMahon, 2012). Elle s'inscrit dans une conception collective de la citoyenneté, qui, plutôt que de se réduire « à la notion de client centré sur ses intérêts et besoins privés », part de la « nécessité de construire le bien commun ensemble et de faire alliance, de coopérer pour réaliser cette finalité » (Piron, 2005, p. 8 cité dans Charmillot, 2017, p. 34). Contre la tendance lourde de l'éducation *pour* la démocratie, des éducateur·trice·s développent donc des pratiques éducatives visant à accompagner les élèves à réfléchir et agir de façon critique et transformative (Giroux et Penna, 1979, p. 32 ; McMahon, 2012 ; Silva Dias et Menezes, 2014). Cette éducation *dans* la démocratie nécessite de cultiver un espace public dans l'école (Fielding, 2012), permettant aux élèves de contribuer à sa structure, à ses pratiques et à son curriculum (McMahon, 2012). À une moindre échelle, elle peut se déployer au sein d'un groupe-classe, en priorisant les activités de groupe ou les élèves peuvent dialoguer, coopérer et négocier à propos de

problèmes collectifs (Silva Dias et Menezes, 2014). Gourd et Gourd (2011) rendent par exemple compte de leur utilisation du théâtre-forum, un outil d'intervention inspiré des pédagogiques critiques, pour mettre en scène un vécu d'intimidation, le comprendre et agir pour le transformer à partir de différentes positions. Elles observent que cette expérience permet aux élèves de développer des capacités compatibles avec une conception collective et transformative de la citoyenneté :

> […] *to understand themselves as "interconnected beings," as individuals with a "thirst for justice," as people struggling with "practical judgment" to balance contradictory desires goals and needs, and as skilled technicians able to dialogue, deliberate about controversial issues, question, and listen.* (Gourd et Gourd, 2011, p. 415)

Si de telles pratiques existent à l'intérieur de la salle de classe ou dans certaines écoles, la structure et les normes scolaires jouent en défaveur du développement d'une éducation *dans* la démocratie à plus grande échelle. À propos des établissements scolaires français, Bozec observe que la participation citoyenne promue se voit limitée par l'absence de prise en compte du caractère collectif de la citoyenneté et des rapports de pouvoir qui la structurent, par la logique éducative qui vise l'intégration et la transmission de valeurs communes et par « l'inégalité des statuts et des rôles entre élèves et adultes » (2018, p. 84). Becquet analyse de manière semblable les limites portées par la structure de l'institution scolaire aux efforts pour y instaurer une citoyenneté démocratique :

> La prégnance d'une dimension éducative à l'école comme à l'extérieur, aux dépens parfois d'une dimension politique, souligne que la position d'usager assujetti articulée à une conception de l'individu en formation sous-tend ces rapports. La construction politique de l'usager actif, de l'élève citoyen ou du jeune comme ressource n'évacue pas l'asymétrie d'âge, d'expérience, de position, etc., qui structure ces rapports. (2018, p. 25)

Cette asymétrie d'âge et de rôle survient par ailleurs dans un contexte où les jeunes ne font majoritairement pas le choix de fréquenter ou non l'école, de sorte que les interventions ou les pratiques allant dans le sens d'une véritable démocratie ne sont pas établies dans un contexte de participation volontaire. Des discussions avec des enseignant·e·s essayant d'établir un fonctionnement démocratique avec les élèves de leur classe m'ont appris qu'il est difficile d'établir de telles pratiques au cours d'une seule année scolaire, lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de décider collectivement. S'illes en prennent l'habitude au cours de l'année, illes doivent ensuite souvent, au moment de changer de classe, retrouver un fonctionnement scolaire leur laissant moins d'autonomie.

Ces limites, portées par la structure de l'institution scolaire, au développement d'une citoyenneté critique des jeunes à l'école m'amènent à m'intéresser aux espaces éducatifs démocratiques développés par des éducateur·trice·s en marge de cette institution. Leur autonomie face à elle leur laisse en effet une plus grande marge de manœuvre pour faire l'expérience de fonctionnements différents, tant en termes de composition des groupes (multi-âge, plus petit ratio adultes-jeunes) que d'organisation, différentes formes d'espaces décisionnels et de discussion pouvant être explorées par les personnes qui les fréquentent.

1.4 Écoles démocratiques et centres d'apprentissage libre

Selon les législations locales et la formule souhaitée, les écoles démocratiques sont reconnues comme écoles – privées ou publiques – ou comme communautés d'apprentissage ou centres d'apprentissage libre. Au Québec, par exemple, il n'existe pas à proprement parler d'écoles démocratiques, puisque toute organisation qui s'appelle « école » ou qui regroupe des enfants pour des apprentissages de type scolaires doit relever du ministère de l'Éducation quant à son curriculum et sa structure (Le Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ), 2017). La seule

possibilité légale pour des jeunes d'être exempté·e·s de l'obligation de fréquentation scolaire est la mise en place d'une « expérience éducative jugée équivalente » par leurs parents (Brabant, 2013)[8]. Les centres d'apprentissage libre sont ainsi présentés comme une solution pour rassembler des enfants dont les parents sont responsables des apprentissages scolaires, en attendant d'« obtenir la permission du gouvernement pour ouvrir des écoles démocratiques publiques » (RÉDAQ, s. d.).

Tant l'apprentissage à la maison que les centres d'apprentissage libre varient dans leur forme, chaque configuration ayant ses particularités. Toujours dans le contexte québécois, une enquête réalisée auprès de 203 « parents-éducateurs » indique que leurs motivations à entreprendre un projet d'apprentissage en famille étaient principalement : « un désir de poursuivre un projet éducatif familial, une objection aux modes d'organisation du système scolaire, une volonté d'offrir de l'enrichissement et un souci du développement socio-affectif des enfants » (Brabant et al., 2004b, p. 59). Tandis que certaines familles mettent en place une formule de type « école à la maison », les apprentissages étant structurés de manière semblable à celle prévue par le curriculum scolaire, d'autres privilégient la non-scolarisation, qui prône plutôt les apprentissages dirigés par l'enfant selon sa curiosité (Bertozzi, 2006 ; Pardo, 2012).

[8] Cette possibilité d'exemption, prévue dans la loi depuis l'existence de l'obligation de fréquentation scolaire, a d'ailleurs été encadrée par un règlement sur l'enseignement à la maison en juin 2018, les parents devant dès lors fournir au ministère de l'Éducation et à la Commission scolaire un avis expliquant le projet d'apprentissage mis en place (Gazette officielle du Québec, 2018). Elle a à nouveau été resserrée en juillet 2019, pour exiger l'enseignement de certaines matières « de façon à permettre une progression des apprentissages équivalente à celle applicable par cycle à l'école » et la passation d'examens du ministère (Gazette officielle du Québec, 2019). Des mobilisations ont été organisées contre ce projet de loi au printemps 2019, les participant·e·s faisant valoir que ces mesures font obstacle à la diversité de rythmes et de manières d'apprendre (Fortier, 2019).

En ce qui a trait aux centres d'apprentissage libre, les présentations auxquelles j'ai assisté dans le cadre de la journée de conférences l'Éducation autrement[9], ma visite d'un centre lors d'une journée de visites guidées, ainsi qu'une entrevue exploratoire réalisée avec la fondatrice d'un autre centre dans le cadre du cours de Méthodologie de recherche en travail social II à l'hiver 2018 m'amènent à constater la diversité de leurs organisations. Bien qu'ils partagent une volonté d'apprentissage dirigé par l'enfant et de démocratie dans l'éducation, les orientations et modes décisionnels semblent propres à chaque centre. Certains valorisent surtout l'autonomie des enfants dans leurs apprentissages, tandis que d'autres mettent à l'avant-plan la délibération et la prise de décisions démocratique. Par ailleurs, dans certains centres, chaque jeune est accompagné·e d'un parent ou adulte responsable, tandis que d'autres centres regroupent des jeunes accompagné·e·s de quelques adultes facilitateur·trice·s. Le centre d'apprentissage libre que j'ai étudié s'inscrit davantage dans la lignée des écoles démocratiques, le groupe de jeunes qui le fréquente décidant de ses règles et de son fonctionnement de pair avec quelques facilitateur·trice·s.

S'inscrivant dans la perspective de l'éducation *dans* la démocratie, les écoles, centres d'apprentissage démocratiques et autres « républiques d'enfants » ont en commun de reconnaître l'enfant comme citoyen·ne et de prôner le respect de sa subjectivité et de sa pensée (Avet et Mialet, 2012). Plusieurs se réclament de la *Sudbury Valley School Philosophy* (Gray et Chanoff, 1986), elle-même inspirée de l'école de Summerhill (Avet et Mialet, 2012). Les initiatives relatives aux apprentissages y viennent des jeunes, généralement libres de leur emploi du temps (Gray et Chanoff, 1986). Ces écoles se caractérisent par une autogestion éducative, dans laquelle la réunion générale occupe une place centrale (Avet et Mialet, 2012 ; Fielding, 2012).

---

[9] Journée annuelle de conférences organisée par le RÉDAQ (voir http://redaq.ca/objectifs/evenement/)

L'assemblée générale, ainsi que diverses autres instances démocratiques comme des comités de justice, donnent lieu à des prises de décisions par vote à majorité ou par consensus (Croft et Falusi, 1969 ; Fielding, 2012 ; Prud'homme, 2012). Elles permettent également de réfléchir collectivement aux enjeux concernant la communauté, l'étude de Prud'homme (2012) montrant par exemple que les comités de justice d'une école démocratique amènent les jeunes à transformer leur manière de gérer les conflits et à les comprendre à partir des différents points de vue.

Les adultes doivent en principe s'en tenir à l'accompagnement de l'expérience collective et s'abstenir d'exercer un pouvoir autoritaire (Avet et Mialet, 2012 ; Neill, 1973). L'étude ethnographique d'une école Sudbury par Wilson (2015) souligne néanmoins que la présence d'instances démocratiques et l'égalité formelle entre adultes et jeunes n'éliminent pas *de facto* les rapports de pouvoir qui peuvent limiter la parité de participation. Ses observations révèlent en effet un contrôle – par des interruptions et un renforcement strict des procédures – des assemblées générales par les hommes éducateurs maîtrisant mieux leur déroulement, aux dépens des jeunes filles qui se font fréquemment interrompre ou dire que leurs propos sont hors d'ordre. Elles rappellent ainsi que la structure démocratique formelle ne suffit pas à faire l'autonomie politique, qui résulte avant tout des pratiques concrètes des acteur·trice·s, lorsqu'illes parlent et agissent ensemble pour instituer leur milieu d'apprentissage et de vie. Ce sont ces pratiques, leur développement, ce qui les facilite et ce qui leur fait obstacle, que j'explorerai à travers mon étude d'un centre d'apprentissage libre.

1.5 Intérêt et pertinence sociale du sujet

L'intérêt des pratiques développées en éducation démocratique dépasse le domaine de l'éducation et la réflexion sur les différentes approches pédagogiques. En travail social, nous gagnons à nous y attarder en particulier pour leur projet de permettre aux jeunes d'exercer une citoyenneté au présent, dans la société et au sein des institutions

qu'illes fréquentent. Si la participation citoyenne des jeunes est régulièrement étudiée, leur participation au sein d'organismes qu'illes contribuent à auto-instituer l'est en effet plus rarement. L'étude des pratiques développées dans un centre d'apprentissage libre peut donc, en premier lieu, contribuer à la compréhension des conditions à mettre en place pour favoriser la participation démocratique des jeunes au sein d'autres milieux ou communautés. En deuxième lieu, elle invite à considérer les jeunes comme acteur·trice·s en s'intéressant à leurs pratiques à l'intérieur d'un dispositif conçu pour favoriser leur participation et en écoutant ce qu'illes ont à dire sur leur expérience dans et hors de l'école. En troisième lieu, comme discuté en introduction, l'étude de situations où les jeunes déterminent leurs propres apprentissages et décident, avec les autres, du fonctionnement de leur lieu d'apprentissage invite à imaginer des arrangements sociaux reconnaissant aux jeunes une pleine parité de participation et à œuvrer à leur mise en place.

En premier lieu, les centres d'apprentissage libre permettent d'expérimenter des formes organisationnelles où la participation politique entre adultes et jeunes est paritaire. Brabant (2013) parle de manière semblable de l'apprentissage en famille, affirmant que sa flexibilité et la variété des pratiques qu'il met en place en font un laboratoire de pratiques en éducation. Pour Fielding, les espaces éducatifs radicalement démocratiques sont, en plus d'être expérimentaux, préfiguratifs, puisqu'ils incarnent dans le présent des « formes de relations sociales, de prise de décision, de culture et d'expérience humaine qui sont visées comme but ultime » (traduction libre) (Boggs, 1978, p. 100 cité dans Fielding, 2012, p. 23). Leur observation peut ainsi stimuler les réflexions sur le rapport entre adultes et jeunes dans plusieurs contextes, éducatifs, mais également d'intervention sociale – par exemple en milieu de vie, où les règles peuvent ou pourraient être soumises à la délibération démocratique. L'étude du déroulement des délibérations et des prises de décision, ainsi que des gestes des adultes favorisant la délibération et l'action

collective des jeunes, peut également contribuer à la mise en place de pratiques pour soutenir la participation citoyenne des enfants et adolescent·e·s.

En deuxième lieu, l'étude d'un centre auto-institué par les jeunes qui le fréquentent permet de passer d'une conception statutaire de la citoyenneté à une conception substantive, qui « s'intéresse aux pratiques des acteurs et à la citoyenneté en tant que construit social » et qui inclut donc les personnes qui ne peuvent pas participer au processus électoral – ici, les personnes mineures (Gaudet, 2018). En étudiant un contexte où les jeunes auto-instituent leur milieu d'apprentissage, je les considère en effet comme de potentiel·le·s acteur·trice·s de transformation sociale, et m'intéresse à ce qu'illes ont à dire sur leurs pratiques. Comme les centres d'apprentissage libre sont construits en autonomie de l'institution scolaire, le fait de s'intéresser à l'expérience des jeunes qui les fréquentent – et qui ont, pour plusieurs, auparavant été à l'école – pourrait par ailleurs contribuer, par contraste, à comprendre l'expérience de ceux·celles qui fréquentent toujours l'école et à ouvrir le dialogue avec elles·eux à ce sujet, ainsi qu'à celui des manières dont illes aimeraient la voir transformée.

En troisième lieu, l'étude d'un milieu d'apprentissage où tous·tes ont le même pouvoir formel et décident ensemble des altérations à porter à son fonctionnement amène à questionner l'hétéronomie qui prévaut habituellement dans de tels contextes. Elle participe à remettre en question, d'une part, la présomption adultiste selon laquelle les adultes seraient plus compétent·e·s que les jeunes (Bell, 1995 ; Caron, 2018 ; Ceaser, 2014) pour décider des règles auxquelles illes se soumettent ou des apprentissages qu'illes devraient faire, et, d'autre part, le fait que les jeunes aient rarement l'occasion d'apprendre à délibérer et à s'organiser ensemble. Cet arrangement social peut donc être considéré comme préfiguratif d'autres manières d'organiser les espaces d'éducation et d'intervention destinés aux jeunes, mais aussi, plus largement, d'autres manières de s'organiser collectivement.

1.6 Objectifs de recherche

L'objectif général de ma démarche de recherche est donc de documenter l'autonomie des enfants et des adolescent·e·s dans un centre d'apprentissage libre. Il se découpe en trois objectifs spécifiques. Mon premier objectif spécifique consiste à étudier les manifestations et le développement des différentes formes d'autonomie – individuelle, relationnelle et politique. Mon deuxième objectif est de répertorier les moyens mis en place par les facilitateur·trice·s qui accompagnent les jeunes pour favoriser la délibération et l'action collective dans le groupe, ainsi que d'analyser ce qui, concrètement, facilite ou fait obstacle au fait de parler et d'agir ensemble. Enfin, mon troisième objectif est d'explorer si le fait d'avoir un pouvoir décisionnel et transformatif dans un centre auto-institué peut s'étendre vers l'action et le sentiment de pouvoir agir à l'extérieur du centre.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Comme ma démarche s'enracine dans une réflexion sur la participation des jeunes dans la société, je présenterai d'abord la théorie tridimensionnelle de la justice sociale de Fraser (2004, 2008b, 2008a), évoquée précédemment. Ces écrits me permettront de contextualiser l'autonomie et l'exercice du politique en lien avec la notion de parité de participation, et me seront par ailleurs utiles pour analyser les enjeux de justice sociale rencontrés ou discutés au centre d'apprentissage libre. Pour observer les formes d'autonomie qui se développent et se manifestent dans le centre, j'aurai ensuite recours aux écrits de Castoriadis (1986, 1988), qui théorisent l'autonomie comme avant tout politique, caractérisée par le phénomène d'auto-institution. L'application des conditions de l'exercice du politique selon Arendt (1988, 1995) à l'organisation communautaire par Duval (2008) orientera enfin mon observation de la délibération et de l'action collective dans le centre, ainsi que du possible engagement politique des jeunes au-delà du centre.

Ma démarche comportant une dimension inductive importante, les concepts et théories exposées représentent des guides à propos des éléments à observer et des questions à poser aux participant·e·s, mais pas un cadre au sens strict. Ces outils ont servi à préparer mon arrivée sur le terrain, en permettant notamment l'élaboration d'un guide d'observation (Annexe A). J'ai néanmoins conservé une attitude d'ouverture relativement à d'autres phénomènes pouvant émerger pendant mes observations ou pouvant être discutés par les participant·e·s aux entretiens. Le choix des écrits

composant mon cadre conceptuel, parce qu'ils permettent une réflexion large sur le politique, la participation et l'organisation communautaire, ainsi que sur la justice sociale, découle de cette intention.

2.1 Trois dimensions de justice sociale

Mon intérêt pour le développement de l'autonomie politique par un groupe de jeunes est, comme mentionné dans le chapitre précédent, motivé par une réflexion sur la démocratie et la parité de participation. Le fait qu'un centre d'apprentissage libre institue une citoyenneté des jeunes qui passe par la délibération collective – plutôt que par leur formation comme futur·e·s citoyen·ne·s pouvant s'intégrer dans le régime politique libéral et dans le marché de l'emploi – touche plus spécifiquement à la dimension politique de la parité de participation. Cette dimension correspond, pour Fraser (2010), aux enjeux de représentation, selon lesquels une personne peut se prononcer sur les questions de justice qui la concernent. Elle vient s'ajouter aux dimensions économique (redistribution) et culturelle (reconnaissance), d'abord théorisées par l'autrice. La distinction entre ces trois dimensions est avant tout analytique, chaque axe d'oppression impliquant, à des degrés divers, les trois formes d'injustice dans un agencement particulier (Fraser, 2004, 2008a).

La conception déontologique de la justice défendue par Fraser (2004) se base sur la norme de parité de participation. Elle postule en effet que « la justice requiert des dispositions sociales telles que chaque membre (adulte) de la société puisse interagir en tant que pair avec les autres » (Fraser, 2004, p. 161). Bien que Fraser parle de membres adultes, j'ai montré, en problématique, que la citoyenneté des jeunes et l'adultisme sont des enjeux de justice sociale qui gagnent à être analysés selon le critère de parité de participation. Par ailleurs, le fait même de préciser que la parité de participation concerne les membres adultes de la société implique l'existence d'un différentiel entre adultes et jeunes dans l'accès à la participation, qui ne doit pas, à

mon sens, être écarté des réflexions sur la justice sociale. Des travaux sur la parité de participation des jeunes dans leurs familles (Bozalek, 2011), à l'école (Keddie, 2012) et relativement à la citoyenneté (Caron, 2018) mobilisent d'ailleurs ce cadre.

Le premier paradigme de la justice sociale théorisé par Fraser est celui de la redistribution. La redistribution correspond au remède aux injustices économiques, produites par des structures qui nient à certaines personnes les ressources dont elles ont besoin pour interagir avec les autres membres de la société, faisant ainsi obstacle à leur participation comme pairs (Fraser, 2004, 2008b). Les moyens pris pour les résoudre peuvent être affirmatifs – et redistribuer des ressources aux personnes qui en sont privées – ou transformatifs – et viser la restructuration profonde des relations de production injustes (Fraser, 2008a).

Dans le contexte qui m'intéresse, soit un espace éducatif auto-institué, les enjeux de redistribution concernent surtout les conditions socio-économiques des jeunes qui le fréquentent : l'espace est-il accessible à des jeunes de différents milieux économiques ou est-il majoritairement fréquenté par des personnes provenant de familles plus aisées?, les différences entre les jeunes en termes d'accès aux ressources se répercutent-elles sur une participation moins accessible à certain·e·s? Ayant visité le centre, je sais de prime abord que les frais d'inscription sont modulables selon le revenu familial. Je prévois donc explorer les enjeux de redistribution en posant des questions sur cette pratique et sa mise en place. Je prévois également porter attention à la possible discussion d'injustices sociales d'ordre économique par le groupe – à partir d'expériences personnelles ou d'enjeux d'actualité, par exemple.

Le deuxième paradigme de la justice sociale selon Fraser est celui de la reconnaissance, qui analyse les injustices du domaine culturel comme résultant de relations sociales institutionnalisées. Les personnes ou les groupes qui subissent ces injustices se font dénier le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale,

leur participation étant compromise par des « modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées » (Fraser, 2004, p. 158). La correction de ces injustices implique donc la revalorisation d'identités marginalisées (remède affirmatif) ou la déconstruction d'essentialismes identitaires (remède transformatif) (Fraser, 2004, 2008a).

Pour Keddie (2012), les modes de connaissance et le contenu du curriculum favorisés en éducation sont déterminants pour la reconnaissance de groupes marginalisés. L'autrice note que les contextes éducatifs occidentaux privilégient les connaissances et les manières d'apprendre associées aux personnes blanches et de classe moyenne, et soutient l'importance de créer des environnements d'apprentissage inclusifs sur le plan culturel, en portant toutefois attention à ne pas réifier les cultures (Keddie, 2012). La valorisation de la parole des personnes de groupes marginalisés est une autre piste de remède affirmatif au déficit de reconnaissance (Keddie, 2012), à condition de reconnaître que le silence peut aussi correspondre à un choix pragmatique lorsque ces personnes perçoivent que leur parole ne servirait qu'à satisfaire la curiosité des groupes dominants (Jones, 2004).

Au centre d'apprentissage libre, j'observerai donc si des injustices liées au statut, par exemple la marginalisation d'expériences ou de points de vue, font obstacle à la participation de certaines personnes dans les instances délibératives et décisionnelles. Comme exposé plus tôt, l'adultisme comporte une forte dimension d'injustice de reconnaissance, puisqu'il porte un discours selon lequel les jeunes sont « en formation » et ne peuvent décider et agir pour elles·eux-mêmes (Caron, 2018). Une éducation dans la démocratie m'apparaît y constituer un remède transformatif, puisqu'elle considère les jeunes comme citoyen·ne·s au présent. Il s'agira donc d'observer si des stratégies spécifiques sont mises en place pour leur (faire)

reconnaître un statut de pairs, de façon à ce qu'illes puissent participer dans l'espace éducatif, mais aussi plus globalement dans la société. L'adultisme pouvant faire obstacle à une véritable parité de participation, y compris dans les organisations qui se veulent démocratiques (Ceaser, 2014), il s'agira également de porter attention à ses éventuelles influences sur les relations qui se développent entre adultes et jeunes. Il pourrait s'agir d'un manque de considération de la parole des jeunes par les adultes, comme rapporté par Wilson (2015), mais également du fait, pour les jeunes, de ne pas se percevoir eux·elles-mêmes comme acteur·trice·s : « les jeunes rencontrent le défi de croire en leur légitimité, en leur capacité de changer les choses, vu l'image contraire qui leur est reflétée en société » (Morissette, 2013, p. 26).

Le troisième paradigme de la justice sociale selon Fraser est celui de la représentation. Il implique, d'une part, de questionner le cadrage des arrangements sociaux (*boundary-setting aspect*), qui déterminent *qui* est sujet de justice, et donc qui peut formuler des revendications en termes de redistribution et de reconnaissance (2008b). D'autre part, il s'agit d'examiner la nature des règles décisionnelles et de la juridiction d'une communauté ou d'un État (*decision-rule aspect*) relativement à leur capacité de résoudre les injustices des dimensions économiques et culturelles (Fraser, 2008b). Une injustice de représentation sur le plan du cadrage correspond à l'exclusion de certaines personnes de la communauté politique, tandis qu'une injustice sur le plan des règles décisionnelles résulte en l'inégalité des voix dans les délibérations publiques (Fraser, 2010). Cette dimension de justice sociale est centrale à mon projet, et rejoint la question de l'autonomie développée par Castoriadis (1988), dont je discuterai maintenant. L'autonomie politique impliquant de décider collectivement des règles et de s'interroger sur leur justice, elle nécessite en effet une pleine parité de participation des personnes assujetties à ces règles, qui doivent, pour cela, faire partie de la communauté politique et pouvoir se faire entendre lors des délibérations.

2.2 Autonomie

Comme abordé en problématique, la citoyenneté dans le modèle libéral se concentre autour du geste du vote aux élections. Or, ce modèle est plutôt éloigné des principes fondamentaux de la démocratie, définie par le pouvoir du peuple, si l'on s'en tient au sens original du mot. Pour Castoriadis (1986), l'idée de représentation est en effet étrangère à la démocratie au sens athénien, puisqu'elle présume qu'il existe des experts en politique, ne pouvant être jugés que par d'autres experts, qui prennent les décisions politiques d'importance à l'écart des citoyens. Le régime politique dans lequel nous vivons exclut par ailleurs plusieurs personnes du statut de citoyen·ne·s, notamment selon leur parcours migratoire ou leur âge. Certains espaces démocratiques où des jeunes participent, dont les centres d'apprentissage libre, rompent radicalement avec ces conceptions de la citoyenneté par leur fonctionnement permettant aux jeunes de les auto-instituer et d'ainsi exercer une autonomie individuelle et collective.

La notion d'autonomie, telle que définie par Castoriadis (1988), est centrale à la compréhension des pratiques démocratiques qui prennent place dans ces espaces. Bien que l'auteur la développe à partir de l'étude du fonctionnement démocratique de la société athénienne, elle peut, à mon sens, enrichir l'analyse de plus petites communautés auto-instituées. À partir de la racine grecque du mot – *auto* (soi-même) et *nomos* (loi), donc poser ses propres lois –, l'autonomie politique est en effet décrite comme le processus historique explicite et permanent d'auto-institution, selon lequel le peuple pose ses propres lois et porte un « regard critique et interrogateur […] sur [ses] propres institutions » (Castoriadis, 1986, p. 2). Les règles ou les lois ne sont alors pas considérées comme imposées de l'extérieur, mais comme décidées par le collectif, qui peut à tout moment les réévaluer et les transformer.

L'analyse de l'autonomie par Castoriadis (1988) repose sur l'observation que toute société est instituée, c'est-à-dire que les individus qui la composent la font et la refont ensemble. Selon l'auteur, la vaste majorité des sociétés a néanmoins historiquement institué une hétéronomie, qui correspond à « la dénégation et l'occultation de la dimension instituante de la société et l'imputation de l'origine et du fondement de l'institution et des significations qu'elle porte à une source extra-sociale » (Castoriadis, 1988, p. 88). Il soutient que cette occultation sert à parer aux diverses menaces à l'autoperpétuation de la société (on pourrait sans doute parler de *statu quo*), portées par l'imagination radicale des individus et par la pluralité des sociétés. L'hétéronomie vient brimer le potentiel d'imagination radicale des individus en les amenant à croire qu'ils ne peuvent pas modifier collectivement la société. Elle s'accompagne donc de « la création d' individus absolument conformes, qui se vivent et se pensent dans la répétition » (Castoriadis, 1988, p. 95). Une société ou une communauté autonome se distingue d'une société hétéronome par le fait que ses membres se perçoivent comme acteur·trice·s de sa transformation et exercent un imaginaire radical pour réfléchir aux transformations possibles.

Pour Castoriadis (1988), c'est le cas de la *polis* grecque, dont l'autonomie radicale repose sur l'explicitation et la formalisation de la législation, donc d'une partie du pouvoir instituant qui reste autrement implicite dans les sociétés hétéronomes. Cette explicitation s'accompagne de la création d'institutions visant la participation des citoyens dans le pouvoir explicite (donc dans la législation, la juridiction et le gouvernement). Le projet politique et philosophique d'autonomie vise en effet la liberté des individus et de la collectivité, qui nécessite que le collectif pose son propre *nomos* et que les individus puissent réfléchir et discuter librement dans un espace public sur la justice de ce *nomos* (d'où son aspect philosophique) (Castoriadis, 1988). L'autolimitation est donc centrale à l'auto-institution, c'est-à-dire que « le peuple peut faire n'importe quoi – et doit savoir qu'il ne *doit* pas faire n'importe quoi »

(Castoriadis, 1986, p. 11‑12). L'auteur insiste par ailleurs sur le caractère de projet de l'autonomie, car elle préfigure de nouvelles formes sociales dès qu'elle apparaît :

> L'autonomie surgit, comme germe, dès que l'interrogation explicite et illimitée éclate, portant non pas sur des "faits", mais sur les significations imaginaires sociales et leur fondement possible. Moment de création, qui inaugure et un autre type de société et un autre type d'individus. Je parle bien de *germe*, car l'autonomie, aussi bien sociale qu'individuelle, est un *projet*. (Castoriadis, 1988, p. 96)

L'autonomie se développe à la fois sur le plan social et individuel. Sur le plan social, elle prend la forme de la politique telle que décrite précédemment, qui institue la délibération et la décision collective à propos des lois à poser. Sur le plan individuel, elle se manifeste par la réflexivité sur sa propre pensée et ses propres actes. L'individu qui développe son autonomie peut libérer sa réflexivité et sa subjectivité comme sources de création et d'altération (Castoriadis, 1988). Le développement de l'autonomie individuelle nécessite toutefois que le champ socio-historique permette cette réflexivité et que l'individu puisse participer au processus délibératif et décisionnel :

> Puis-je dire que je pose ma loi – lorsque je vis nécessairement sous la loi de la société? Oui, dans un cas : si je peux dire, réflexivement et lucidement, que cette loi est aussi la mienne. Pour que je puisse dire cela, il n'est pas nécessaire que je l'approuve : il suffit que j'aie eu la possibilité effective de participer activement à la formation et au fonctionnement de la loi (Castoriadis, 1988, p. 99).

Mener à bien le projet de l'autonomie individuelle et collective nécessite donc la création d'institutions autonomes et « participables ». Une politique de l'autonomie doit, selon Castoriadis, « créer les institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société »

(1988, p. 103). L'éducation des citoyens tout au long de leur vie, la *paideia* chez les Grecs, est dès lors centrale pour les former à l'autonomie (Castoriadis, 1988).

Les républiques d'enfants et les écoles démocratiques m'apparaissent compatibles avec l'idée de *paideia*, puisqu'elles ont traditionnellement mis en œuvre une autogestion éducative à travers laquelle les jeunes découvrent l'autonomie politique :

> L'autogestion éducative est un modèle d'organisation qui se démarque du modèle d'organisation sociale le plus couramment à l'œuvre. Elle s'attache dans une démarche d'innovation à créer des formes nouvelles de gestion des relations et des conflits au sein de la collectivité, en mettant en jeu un engagement des adultes et des enfants dans une interaction permanente et en rompant avec la structure traditionnelle de la hiérarchie. (Avet et Mialet, 2012, p. 15)

La possibilité de transformation de ces organisations – de leurs règles, de leurs processus décisionnels, etc. – par la prise de décisions démocratiques en fait, en effet, une forme sociale qui contraste avec le modèle représentatif dominant, ainsi qu'avec les hiérarchies habituelles entre adulte et enfant. Elles semblent ainsi ouvrir la porte au développement de l'autonomie tant individuelle (échapper à la répétition en réfléchissant à ses propres pensées et actions et en les altérant) que politique (participer au processus d'institution de l'espace fréquenté, et éventuellement de la société) des jeunes qui la fréquentent.

Pour documenter le développement de l'autonomie individuelle et politique dans un centre d'apprentissage libre, les conditions suivantes seront donc étudiées : si tous·tes participent également au pouvoir explicite du centre, donc à la décision de ses règles et de son fonctionnement; si ce fonctionnement est réfléchi et questionné en termes de justice; s'il y a autolimitation du groupe à travers les prises de décisions; et si les individus se perçoivent comme acteur·trice·s et exercent un « imaginaire radical » à propos du centre et de la société. Il s'agira d'observer les modes délibératifs et

décisionnels et leur contenu : les personnes qui y participent, la répartition de la parole, la nature des propositions amenées, les modalités de décision des règles, etc.

2.3 Espace public

Pour Castoriadis comme pour Arendt, l'existence d'un espace public est centrale au développement de l'autonomie, tant individuelle que politique. En effet, un mouvement du privé vers l'espace public de la *polis* est nécessaire, selon Arendt (1988, 1995), pour accéder au politique. Il faut donc avoir la possibilité de quitter l'espace proprement privé, le *oikos*, pour accéder aux espaces de délibération et de décision collective. Cela nécessite, d'une part, que ces espaces de délibération existent et, d'autre part, que l'individu soit reconnu comme citoyen·ne et ne soit pas accaparé par la subsistance à ses besoins de base (Arendt, 1995).

L'espace public ne désigne pas un espace physique, mais plutôt l'espace qui « s'étend entre les hommes qui vivent ensemble dans ce but [parler et agir ensemble], en quelque lieu qu'ils se trouvent. » (Arendt, 1988, p. 258) Il se divise entre une instance plus directement participative, l'*ecclesia*, qui correspond à l'espace décisionnel, et un espace permettant la délibération sur les enjeux collectifs, l'*agora* (Castoriadis, 1986). Tandis que l'assemblée est proprement publique, l'*agora* est à l'intersection entre l'espace privé et l'espace public et permet donc la mise en commun d'expériences ou de perspectives sur le monde. Chacun de ces espaces favorise ainsi le développement d'une forme d'autonomie particulière (Greissler *et al.*, 2017).

L'espace privé est celui où se développe l'autonomie personnelle, marquée par le contrôle de son propre temps et environnement (Greissler *et al.*, 2017) et par la réflexion et l'altération de ses propres pensées et actions afin de ne plus « être pur produit de sa psyché, de son histoire, et de l'institution qui l'a formé » (Castoriadis, 1988, p. 97). Cette forme d'autonomie se développe toutefois en interagissant dans les

autres espaces, Castoriadis (1988) indiquant que la participation à l'auto-institution de la société est nécessaire pour que les individus accèdent pleinement à leur autonomie individuelle. Pour explorer ses manifestations dans le centre d'apprentissage libre, je porterai attention au possible développement de capacités et d'outils d'action individuelle dans le monde, peut-être à travers les apprentissages autodirigés, ainsi qu'au discours des jeunes sur leurs actions.

L'espace public/privé, l'*agora*, est celui où se développe l'autonomie relationnelle, qui vise à interagir avec des pairs ou des institutions et à « comprendre la vie en collectivité et le monde qui nous entoure » (Greissler *et al.*, 2017, p. 128). Sa position à l'interface entre le privé et le public en fait un lieu d'apprentissage et de mise en commun des expériences, parfois de conflits et de résolution de conflits. À propos des écoles démocratiques, Fielding (2012) affirme ainsi l'importance de créer d'un espace public reconnaissant l'agentivité des élèves et valorisant la solidarité et l'inclusion pour que les élèves aient une voix et se développement comme citoyen·ne·s, mais aussi comme personnes. J'explorerai donc les formes que prend l'espace public au centre d'apprentissage libre, c'est-à-dire les espaces ou moments où le dialogue à propos des expériences personnelles, ainsi que la mise en commun ou la confrontation de réflexions sur le monde, sont possibles. La notion de *parler ensemble* chez Arendt et les stratégies proposées par Duval pour le favoriser, que je présenterai plus bas, serviront également de points de repère pour analyser l'autonomie relationnelle et son développement.

L'espace public de l'*ecclesia* est quant à lui un espace d'autonomie politique, dans lequel survient l'interrogation et l'altération explicite du monde social (Castoriadis, 1988). Il peut prendre la forme d'une assemblée démocratique, mais également de revendications et d'actions pour le changement social (Greissler *et al.*, 2017), qui impliquent d'avoir conscience que la société est instituée et peut être transformée. Pour des jeunes qui fréquentent un centre auto-institué, l'*ecclesia* peut donc à la fois

représenter les espaces décisionnels du centre et, de manière plus large, l'engagement social et politique hors des murs du centre.

2.4 Exercice du politique

La délibération et le fait de *parler ensemble*, centraux à l'auto-institution, font partie intégrante de l'exercice du politique, mais sont indissociables de l'*agir ensemble*. Lorsqu'un groupe de jeunes développe son autonomie politique, il ne fait pas que discuter du monde et du fonctionnement de l'institution, mais agit également pour les transformer. Les conditions de l'exercice du politique selon Arendt, qui implique de *parler ensemble* et d'*agir ensemble*, sont dès lors intéressantes à mobiliser afin de mieux comprendre ce qui se passe lorsqu'un groupe développe son autonomie politique. Le cadre développé par Duval (2008) à partir de ses écrits permet d'une part de comprendre les conditions nécessaires pour qu'il y ait exercice du politique et, d'autre part, d'appliquer ces conditions à l'organisation communautaire, et donc aux actions possibles pour favoriser l'action et la délibération collectives. Ces outils sont pertinents pour ma recherche, puisqu'ils peuvent guider l'observation des conditions de l'autonomie politique dans un centre d'apprentissage libre, en particulier des gestes posés par les adultes pour favoriser l'exercice du politique.

Pour Arendt (1988), tout exercice du politique représente un passage à l'action, qui se distingue du travail et de l'œuvre. Tandis que le travail désigne les efforts nécessaires pour subvenir à nos besoins vitaux, toujours à recommencer puisqu'il vise la consommation, l'œuvre correspond à la production d'objets qui peuvent avoir une certaine permanence dans le monde. Ces deux types d'activités humaines sont importantes, mais pas politiques, contrairement à l'action, qui met directement en rapport les humains. L'action demande par ailleurs du courage, puisqu'elle implique de quitter l'existence privée pour s'insérer au monde en prenant des initiatives (Arendt, 1988). Tandis que l'éducation *pour* la démocratie, parce qu'elle vise à préparer les

élèves à intégrer la société – conçue comme statique –, et en particulier le marché de l'emploi (McMahon, 2012), privilégie l'activité du travail, l'éducation *dans* la démocratie apparaît valoriser l'action à travers la mise en place d'espaces délibératifs et décisionnels.

À partir des perspectives d'Arendt sur l'action, Duval soutient en effet qu'« il y a exercice du politique dès que des personnes se rassemblent pour parler d'une situation commune et décider d'agir ensemble afin de changer cette situation, donc de se mobiliser pour mener une action collective » (2008, p. 84). Cette réflexion sur *le* politique rejoint ce que Castoriadis (1988) nomme *la* politique, soit la participation à l'auto-institution, mais s'applique également à des actions collectives visant la transformation de sociétés hétéronomes. Duval (2008) organise son analyse autour des trois conditions humaines fondamentales à l'exercice du politique selon Arendt : la natalité, la pluralité et l'appartenance au monde. Elles sont respectivement associées au « agir ensemble », au « parler ensemble » et au « parler et agir ensemble » et doivent donc être soutenues pour favoriser l'exercice du politique.

La condition de natalité fait en sorte que chaque humain peut faire preuve de spontanéité, et ainsi être source d'innovation et d'imprévisibilité pour l'humanité (Duval, 2008). Lorsque les humains se regroupent pour *agir ensemble*, l'action est d'autant plus imprévisible, car chacune des personnes réunies a le potentiel d'initier de la nouveauté (Arendt, 1995 ; Duval, 2008). Pour Duval (2008), cette possibilité d'action est associée à une responsabilité de refuser et de s'indigner, de quitter le monde privé pour agir sur le monde commun et le transformer.

La condition de pluralité signifie que toutes les personnes partagent des conditions communes d'existence, mais qu'aucune n'est pour autant identique à une autre. Elle est à la base de toute vie politique, puisqu'elle rend nécessaire de *parler ensemble* pour « vivre ensemble et […] rendre le monde commun intelligible » (Duval, 2008,

p. 88). La confrontation des opinions et le partage des divers points de vue sur le monde permettent de communiquer son individualité dans l'égalité et de comprendre le monde commun (Duval, 2008).

La condition d'appartenance au monde implique en effet l'existence d'un monde commun, « aux multiples facettes, qui naît des différences de perception et de point de vue liées à la condition humaine de pluralité » (Duval, 2008, p. 87). Ce monde commun existe à condition que les humains *parlent et agissent ensemble* pour s'y insérer, devenant ainsi des êtres politiques. En quittant ainsi le monde privé pour l'espace public, l'être humain se met à exister politiquement (Arendt, 1995). La puissance politique, qui se distingue de la force ou de la violence, naît de ce rassemblement (Duval, 2008).

Les pistes soulevées par Duval pour soutenir l'exercice du politique, dans lequel « repose la possibilité qu'advienne un monde nouveau » (2008, p. 85), correspondent ainsi à des moyens pour favoriser le développement de capacités de délibération et d'action collective au sein d'une communauté ou d'un groupe. L'autrice propose notamment de : développer une analyse commune de situations vécues, « favoriser l'apparition du neuf » et de la créativité, « aviver [la] capacité à s'indigner, contrant ainsi le conditionnement à la résignation », « assurer le respect des pluralités dans les échanges », « favoriser la circulation de la parole » par des procédures définies et apprivoisées ensemble et « développer et entretenir la foi des personnes dans leur capacité d'agir », notamment en leur permettant de vivre des succès (Duval, 2008, p. 93). Elle met par ailleurs l'accent sur l'importance du processus et du respect du rythme de chaque personne.

Dans une communauté éducative, les pratiques visant à soutenir l'exercice du politique apparaissent d'autant plus importantes, considérant le contexte d'apprentissage et le fait que la plupart des jeunes en seront à leurs premières

expériences de délibération et d'action politique[10]. Je m'attarderai dès lors au rôle des facilitateur·trice·s pour favoriser le fait de parler et d'agir ensemble dans le groupe et aux stratégies qu'illes développent. De telles stratégies pourraient par exemple impliquer de solliciter les idées des jeunes, de les soutenir logistiquement ou matériellement pour qu'illes concrétisent ces idées, de les inviter à partager des expériences et à écouter les autres points de vue, de suggérer des procédures pour encadrer la parole, ou encore de discuter de possibilités d'actions collectives. Les écoles démocratiques et les centres d'apprentissage libre étant généralement multi-âges (Avet et Mialet, 2012 ; Croft et Falusi, 1969 ; Neill, 1973 ; Prud'homme, 2012), il est par ailleurs possible que l'apprentissage de capacités délibératives et d'action collective passe par la médiation de pairs plus âgés. Il sera dès lors intéressant d'observer si la participation des jeunes diffère selon leur âge ou le temps depuis lequel illes fréquentent le centre, et si certain·e·s en viennent à intervenir pour favoriser l'exercice du politique.

2.5 Questions de recherche

Suivant les outils théoriques précédemment développés, mes trois objectifs spécifiques de recherche se traduisent en trois questions, qui guideront l'étude ethnographique du centre d'apprentissage libre :

Comment les différentes formes d'autonomie – personnelle/individuelle, relationnelle et politique – se développent-elles chez les jeunes qui fréquentent le centre d'apprentissage libre?

---

[10] L'hétéronomie instituée fait néanmoins en sorte que des groupes d'adultes peuvent tout autant en être à leurs premières expériences d'exercice du politique.

Quels sont les moyens mis en place pour y soutenir l'exercice du politique avec les jeunes? Des obstacles, notamment liés à des injustices de représentation, de reconnaissance ou de redistribution, sont-ils rencontrés?

Le développement d'une autonomie politique dans le centre d'apprentissage libre amène-t-il les jeunes à ressentir et à exercer un pouvoir transformatif sur le monde et sur les injustices sociales?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour comprendre les manifestations et le développement des autonomies chez les jeunes qui fréquentent un centre d'apprentissage libre, documenter les pratiques des facilitateur·trice·s visant à soutenir le *parler* et *agir ensemble,* et explorer la perception des jeunes de leur pouvoir d'agir de manière transformative, j'ai opté pour une méthode d'observation participante, suivie d'entretiens avec des participant·e·s. J'ai ensuite analysé les données à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Muchielli, 2012). Après avoir exposé mon approche générale, je rendrai compte du déroulement de chacune des grandes étapes de ma démarche de recherche : la préparation au terrain, l'observation participante et la réalisation d'entretiens. Je présenterai ensuite les étapes d'analyse de mon corpus de données, et je terminerai le chapitre en abordant quelques limites et considérations éthiques de ma recherche.

3.1 Approche générale et sources méthodologiques

Mes choix de méthodes de collecte de données – une observation participante suivie d'entretiens semi-dirigés – s'inspirent de l'approche ethnographique. Cette approche « requiert une immersion directe du chercheur dans le milieu étudié afin d'appréhender le "style de vie" d'un groupe à partir de la description et de la reconstruction analytique et interprétative de la culture, des formes de vie et de la structure sociale du groupe étudié » (Anadón, 2006, p. 20). Elle a été mise de l'avant

par d'autres auteur·trice·s ayant étudié des écoles démocratiques, ces dernières comportant une culture scolaire unique (Prud'homme, 2012 ; Wilson, 2015). Comme je m'intéresse plus spécifiquement à l'autonomie, et en particulier à l'autonomie politique, l'observation « en direct » du processus d'auto-institution m'est apparue incontournable. C'est en effet en observant le quotidien du centre d'apprentissage libre que j'ai pu constater ses pratiques récurrentes et son organisation (les assemblées démocratiques, leur déroulement, le caractère volontaire des activités, la manière d'aborder des enjeux de justice sociale, etc.), et ensuite interroger directement les participant·e·s aux entretiens à leur sujet.

L'observation participante sur le terrain est donc ma première activité de collecte de données. Cette méthode de recherche vise à « rendre compte de pratiques sociales […] mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle forme » (Arborio et Fournier, 2005, p. 45) en documentant les normes et façons de faire habituelles, des évènements, des enchaînements d'actions, les objets utilisés, les interactions, les commentaires des acteur·trice·s sur leurs pratiques, ainsi que le temps et l'espace de ces pratiques (Arborio et Fournier, 2005). J'ai documenté en particulier les pratiques à travers lesquelles les jeunes manifestent et développent les différentes formes d'autonomie, ainsi que celles des facilitateur·trice·s visant à favoriser ces formes d'autonomie.

L'approche ethnographique propose de réaliser les entretiens sur un mode conversationnel, de manière à « réduire au minimum l'artificialité de la situation d'entretien, et l'imposition par l'enquêteur de normes méta-communicationnelles perturbantes » (Olivier de Sardan, 1995, p. 8) pour que les questions et manières de communiquer aient du sens pour l'interlocuteur·trice. La réalisation d'entretiens, de même que la conversation approfondie avec les participant·e·s sur le terrain, était importante pour ma recherche, tant d'un point de vue éthique que d'un point de vue épistémologique. Éthiquement, il s'agit de tenir compte de la voix des jeunes en ce

qui a trait à leur expérience au centre d'apprentissage libre, évitant ainsi une posture adultiste qui les prendrait comme objets plutôt que comme sujets de connaissance (Caron, 2018). Épistémologiquement, il s'agit d'assurer une certaine triangulation des données en accédant au sens que donnent les participant·e·s, jeunes et adultes, à leurs pratiques (perspective émique) et en le comparant avec mes observations de ces mêmes pratiques (perspective étique) (Olivier de Sardan, 1995 ; Wilson, 2015). Pour Paillé et Muchielli (2012, p. 89), l'observation n'est en effet pas suffisante pour constituer une enquête de terrain, puisqu'il s'agit d'une, « posture de recherche à la troisième personne, alors que le vécu de l'acteur nécessite la parole pour être entendu, donc passe par des témoignages à la première personne ». Les auteurs soutiennent également l'importance de tenir compte de la multiplicité des acteur·trice·s et de leurs analyses en portant attention aux « conversations, aux interactions, aux tensions perceptibles » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 89).

3.2 Terrain de recherche

J'exposerai d'abord les étapes de ma préparation au terrain : le développement d'outils pour guider mes observations, mon imprégnation de la culture des centres d'apprentissage libre, l'établissement d'un contact avec le terrain, la demande de certification éthique, la présentation du projet aux participant·e·s et la vérification de leur consentement à participer. Par la suite, j'aborderai, en lien avec ma présence au centre, ma posture comme observatrice et la prise de notes dans un journal de terrain. Enfin, je discuterai du déroulement des entretiens.

3.2.1 Préparation au terrain

Ma préparation au terrain débute dès la construction de mon projet de recherche, alors que j'en apprends davantage au sujet des diverses initiatives en éducation démocratique. En cherchant un milieu éducatif dans lequel je pourrais observer un

fonctionnement démocratique, je me retrouve en effet à me familiariser avec la nébuleuse de l'éducation alternative démocratique, regroupant centres d'apprentissage libre, activités parascolaires à tendance démocratique, éducation relative à l'environnement, apprentissage en famille, *unschooling*, etc. Je participe à une édition du colloque l'Éducation autrement, visite deux centres d'apprentissage libre et consulte les publications et réseaux sociaux de groupes impliqués en éducation démocratique. En prenant connaissance de ces différentes initiatives, je repère lesquelles me semblent s'inscrire davantage dans la lignée des écoles démocratiques, c'est-à-dire lesquelles s'organisent autour d'une assemblée générale ou d'une instance délibérative équivalente et présentent une apparence de parité de participation entre enfants et adultes.

Olivier de Sardan (1995) parle d'imprégnation pour décrire le processus de familiarisation avec la culture locale du terrain à travers les interactions quotidiennes, qui influencent la capacité d'interprétation sans pour autant être consignées comme données dans un journal de terrain. Je constate, pour ma part, que la préparation de mon projet de recherche, malgré plusieurs opérations de type déductif (construire l'objet de recherche et la problématique à partir des écrits existants, élaborer un cadre conceptuel pour orienter la collecte de données...), comprend déjà une part d'induction. Je m'imprègne en effet progressivement de la culture entourant certains projets en éducation démocratique et, plus spécifiquement, de celle du centre d'apprentissage libre étudié. Je me familiarise ainsi avec le vocabulaire employé, les valeurs et les influences de ces groupes. Les connaissances acquises lors de cette phase d'exploration ne sont pas documentées et analysées formellement, mais font

partie de mon bagage au moment d'aller observer les pratiques du centre, de questionner les participant·e·s[11] et d'analyser mes données.

Je me prépare plus directement à l'observation sur le terrain en élaborant un tableau d'indicateurs (Annexe A), c'est-à-dire de « médiateurs entre concepts interprétatifs et corpus empiriques » (Olivier de Sardan, 1995, p. 17). J'élabore le tableau à partir de mon cadre conceptuel et de mes questions de recherche, ainsi que de ma connaissance préalable du terrain, de manière à cibler des éléments auxquels porter attention.

Pour organiser ma période d'observation au centre d'apprentissage libre, je communique d'abord avec Frédéric [12], un facilitateur également fondateur et responsable du centre. Nous discutons de la forme que pourraient prendre mes observations, et il précise, dès le départ, que l'assemblée démocratique devra approuver ma recherche. Après que j'aie obtenu la certification éthique pour mon projet, il m'invite donc à me rendre au centre d'apprentissage libre le 6 mai 2019. Entre-temps, j'apprends que deux ami·e·s sont, depuis l'automne, facilitateur·trice·s au centre. Avant d'aller présenter le projet au groupe, je leur écris donc pour m'assurer qu'illes sont à l'aise que j'observe leurs pratiques.

Lorsque je me rends au centre, dix jeunes et deux facilitateur·trice·s sont présent·e·s. Frédéric m'invite à attendre que l'activité en cours se termine pour qu'il convoque une assemblée. Une fois le groupe rassemblé, je me présente en abordant quelques-uns de mes intérêts personnels, puis j'introduis ma recherche. Je nomme être particulièrement intéressée par le fonctionnement démocratique du centre et vouloir

---

[11] J'ai par exemple pu interroger les facilitateur·trice·s interviewé·e·s à propos de pratiques d'engagement du groupe envers la justice sociale dont j'avais pris connaissance sur les réseaux sociaux.

[12] Tous les prénoms des participant·e·s sont fictifs.

assister, les après-midis pour environ quatre semaines, à leurs activités. J'aborde la confidentialité, spécifiant que, malgré que le centre et les personnes ne seront jamais nommées, le fait qu'il existe peu de centres d'apprentissage libre pourrait faire en sorte que certaines informations permettent de le reconnaître. Enfin, je précise que je revaliderai avec chacun·e son consentement à participer. Pendant que le groupe procède au vote, on me demande de sortir dans le corridor, puis Frédéric vient m'annoncer que mon projet est accepté par l'assemblée.

La signature des formulaires de consentement[13] se déroule dans la suite de l'après-midi pour les jeunes de 14 ans et plus, les deux facilitateur·trice·s et les jeunes de 13 ans et moins que les parents viennent chercher. Les autres formulaires sont retournés plus tard par les parents ou signés les jours suivants, à mesure que je rencontre les participant·e·s. Certaines personnes – parce que je les côtoie peu et plus tard pendant ma période d'observation ou parce qu'elles ne rapportent pas le formulaire – n'ont pas signé de formulaire de consentement. Leurs paroles et actions spécifiques ne seront donc pas rapportées dans le chapitre suivant.

3.2.2 Terrain

Ma démarche d'observation participante débute avec l'approbation de l'assemblée. Entre le 6 mai et le 17 juin, je suis présente trois journées complètes, une matinée et onze après-midis au centre. J'assiste également par vidéoconférence à une assemblée démocratique lors de laquelle un nouveau facilitateur est approuvé. Ma présence sur le terrain se termine lorsque j'ai rencontré cinq jeunes en entretien, ce qui coïncide également avec la fin de l'année scolaire. Quatre facilitateur·trice·s et onze jeunes

[13] Je prépare cinq versions du formulaire de consentement – en anglais et en français, pour les jeunes de 13 ans et moins (Annexes B et C) et celles·ceux de 14 ans et plus (Annexes D et E) – et en français pour les facilitateur·trice·s (Annexe F). Je parcours leur contenu avec chaque participant·e avant la signature, m'assurant de son consentement libre et éclairé.

sont participant·e·s à ma recherche, mais neuf autres jeunes et quelques parents sont également présent·e·s à certains des moments où je me trouve au centre.

Je souhaitais assister à la vie quotidienne du centre de manière relativement intensive afin, d'une part, que les participant·e·s s'habituent à ma présence et modifient moins leurs comportements en fonction de celle-ci, et d'autre part, que je puisse m'imprégner de la culture du centre – des pratiques, des habitudes et du vocabulaire notamment (Olivier de Sardan, 1995). Je m'y rends donc de deux à trois jours par semaine, selon mes disponibilités et le nombre de jeunes présent·e·s. Lors de mes observations, je m'assois généralement dans un divan de la grande salle, lieu central où les facilitateur·trice·s se tiennent lorsqu'il n'y a pas d'activité en cours. Dans les moments moins animés, je converse avec eux·elles et avec les jeunes présent·e·s. La plupart des transitions (arrivées, départs, repas, etc.) se déroulant dans cette pièce, je suis également au courant de ce qui s'organise. Je m'aperçois que je suis plus à l'aise, étant moi-même adulte, de m'installer dans le même lieu que les facilitateur·trice·s et de discuter spontanément avec elles·eux. Avec les jeunes, j'attends davantage qu'illes s'adressent à moi et je m'assure de ne pas déranger leurs activités.

Je participe néanmoins à certaines activités. Lorsqu'on m'y invite, je joue avec le groupe, me joignant par exemple à quelques parties de « pige dans le lac ». Frédéric me tient quant à lui informée des assemblées convoquées et m'invite à m'y joindre, de même qu'aux ateliers sur l'actualité qu'il anime. Lors de ces discussions, je participe parfois au *small talk* et échange des blagues avec le groupe, mais j'interviens peu pour ne pas interrompre ou orienter le cours des échanges. À une occasion, j'agis comme facilitatrice pour assister Frédéric, qui est seul avec les jeunes pour la journée. J'accompagne alors deux jeunes dans une activité de mosaïque, et je suis disponible pour aider les jeunes à résoudre des conflits (mais je n'ai pas à le faire).

Un journal de terrain me permet de constituer un corpus empirique à partir de mes observations. Il regroupe des notes sur les pratiques observées, leur contexte et ce qui les oriente (Arborio et Fournier, 2005). Les notes que je rédige sur le terrain, dans un petit carnet, sont brèves, de manière à consigner le plus d'observations possible sans cesser d'être attentive aux interactions et aux pratiques. Elles sont principalement descriptives et rapportent des éléments de l'organisation physique du centre, les activités des différentes personnes présentes, des extraits de conversations, ou encore des informations que me transmettent les participant·e·s. Lors de périodes moins animées, je prends également quelques notes d'analyse (début d'interprétation) et prospectives (éléments à explorer davantage), ainsi que des notes sur mes réflexions à propos de mon expérience [14] (Arborio et Fournier, 2005). Dans le contexte des assemblées, je porte particulièrement attention aux prises de parole. Je note autant que possible la séquence de ce qui est dit et par qui, ce qui me permet, après coup, d'analyser qui parle le plus, qui anime et qui émet des propositions.

À la fin de chaque journée, je rédige à l'ordinateur des notes plus complètes sur mes observations (notes descriptives), complétant les notes prises sur le terrain par ma mémoire des évènements, et y ajoutant des notes prospectives et analytiques (Arborio et Fournier, 2005). À titre d'exemple, une note sur la disposition des règles, « *Dans la vitre : post-it avec règlements. Implantation, Practice, Mastered (rien)* », devient :

> *Aurélie me propose de me faire faire le tour. Elle m'explique le système de règlements avec les Post-it, qui peuvent être déplacés sur les fenêtres intérieures selon que le règlement est en essai (implantation) ou en pratique. Il y a une section pour les règlements maîtrisés, mais Aurélie*

[14] Ces notes sont ensuite à la source d'interprétations. Par exemple, le fait d'écrire « *Quand ça bouge, plutôt que chacun·e sur son téléphone ou ordinateur, c'est plus facile de parler de tout et rien* » m'amène par la suite à noter que les interactions au centre sont parfois entrecoupées ou limitées par l'usage des écrans, et à former une sous-catégorie « morcellement des interactions par les écrans ».

> *me dit que même si certains règlements sont implantés depuis longtemps, ils n'y sont pas. Est-ce que certaines règles sont connues de tous et maîtrisées, mais pas écrites?*

Je consulte à quelques reprises mon tableau d'indicateurs (Annexe A), tant sur le terrain, lors de périodes moins animées, que chez moi, au moment de rédiger des notes plus détaillées. Il me permet de garder en tête mes questions de recherche et les éléments pouvant y répondre, tantôt en guidant mon interprétation et mes questionnements sur les pratiques observées, tantôt en m'amenant à porter davantage attention à des pratiques moins observées jusque là. De manière générale, le retour sur mes notes de la journée pour rédiger des notes plus élaborées me permet de commencer à analyser les phénomènes, notant par exemple « On dirait qu'il veut éviter d'influencer les jeunes » alors que je rapporte le commentaire d'un facilitateur. Ainsi, bien que le présent chapitre soit divisé entre collecte de données et analyse, mes interprétations et questionnements au moment du terrain constituent l'amorce de l'activité d'analyse qui sera rapportée en 3.3. Paillé et Muchielli soulignent en ce sens que « tant les observations ciblées ou les entretiens approfondis sont le résultat d'une analyse en gestation, voire d'une interprétation qui se fait jour et appelle un travail de validation. » (2012, p. 87).

3.2.3 Terrain - Entretiens

À la fin de la période d'observation participante, je réalise des entretiens semi-dirigés avec cinq jeunes et avec les quatre facilitateur·trice·s participant·e·s. Je soumets aux participant·e·s des interrogations issues de mes observations, de manière à approfondir ma compréhension des pratiques et à valider ou invalider auprès d'elles·eux mes interprétations.

Je réalise des entretiens avec cinq jeunes : Mathias, Lucas, Félix, Rémi et Aude. Bien que je souhaite accéder à des points de vue contrastés, considérant que « toute information émanant d'une seule personne est à vérifier » (Olivier de Sardan, 1995,

p. 14), les jeunes qui sont intéressé·e·s à participer à une entrevue sont tous·tes assez extraverti·e·s, et quatre font partie des plus jeunes (moins de quatorze ans). Cela s'explique en partie par le fait que la plupart des adolescent·e·s qui fréquentent le centre sont anglophones, ce qui fait en sorte que j'ai moins facilement connecté avec eux·elles. Les facilitateur·trice·s font parfois le contact entre le·la jeune et moi, lui proposant de participer à un entretien et m'avertissant si c'est le cas. Lorsqu'un·e jeune souhaite participer, nous trouvons une pièce libre pour nous installer. Je lui rappelle les objectifs de ma recherche et de l'entretien (comprendre le fonctionnement démocratique du centre et connaître son expérience), et précise qu'ille peut cesser sa participation à tout moment ou ne pas répondre à certaines questions. Je vérifie également auprès de chaque participant·e qu'ille est à l'aise que la discussion soit enregistrée à des fins de transcription.

Les entretiens avec les jeunes durent entre 15 et 20 minutes et prennent une forme conversationnelle. Les jeunes me répondent généralement avec enthousiasme, et le fil de la discussion se trouve interrompu par des commentaires sur les objets qui se trouvent dans la pièce ou encore sur un jeu vidéo, auquel un des jeunes joue en même temps. Trois des jeunes me posent à leur tour des questions, au sujet de ma recherche et de ce que je pense du centre. Pour ma part, je les questionne (voir annexe H) principalement sur leurs pratiques habituelles (au quotidien, dans les assemblées, lors de conflits), afin d'explorer la manière dont illes utilisent les dispositifs du centre, ainsi que leur perception de leur autonomie. Je les interroge également sur le rôle des adultes au centre pour savoir en quoi il se distingue de celui des jeunes selon elles·eux et pour entendre leurs éventuelles insatisfactions. En fin d'entretien, je cherche à accéder à leur sentiment de pouvoir (ou non) agir sur le monde en leur demandant s'illes donnent leur opinion et s'illes pensent pouvoir « changer le monde ». Par cette dernière question, volontairement imprécise, je cherche à accéder à leurs représentations spontanées des changements qu'illes souhaitent voir advenir ou pensent pouvoir faire advenir.

Ma première entrevue avec un·e facilitateur·trice se fait avec Frédéric, à mon avant-dernière journée d'observation. Il m'apparaît en effet important de l'interviewer, tant comme « consultant » (Olivier de Sardan, 1995), pour avoir accès à ses connaissances sur la fondation du centre et sur l'évolution des pratiques, que comme participant, pour le questionner sur son expérience personnelle de facilitateur. Nous discutons pendant une heure trente dans la grande salle, avant l'ouverture du centre et pendant que des jeunes arrivent pour commencer la journée. À travers les questions que je lui pose (annexe I), je cherche à explorer en particulier la fondation du centre (ce qui précède l'auto-institution avec les jeunes) et l'évolution dans la participation aux assemblées et dans les interactions. Je le questionne également sur certaines pratiques que je veux clarifier, lui demandant par exemple dans quel contexte des objectifs inscrits sur les fenêtres ont été discutés. Le jour suivant l'entrevue, Frédéric me dit qu'il a repensé à certains aspects de notre discussion, et me fait part, pendant une quinzaine de minutes, d'exemples et de contre-exemples qui lui sont venus au sujet du pouvoir que les jeunes exercent sur leur vie.

Dans une perspective inductive, j'avais prévu laisser mes observations et conversations sur le terrain déterminer s'il serait pertinent d'interroger les autres facilitateur·trice·s, ou de plutôt prioriser la parole des jeunes. Je détermine finalement que je gagnerais à approfondir ma compréhension du rôle des facilitateur·trice·s et de leurs pratiques, en particulier dans les assemblées et la résolution de conflits. Je souhaite également explorer le développement de l'autonomie chez les jeunes, que j'ai jusque là documenté principalement à travers les entretiens, ma courte période d'observation étant insuffisante pour percevoir un tel processus.

Je réalise donc des entretiens avec les trois autres facilitateur·trice·s participant·e·s, Aurélie, Julien et Maxime. L'année « scolaire » étant terminée, je les rencontre hors du centre, dans un lieu de leur choix. J'axe mes questions (Annexe J) sur leur perception de leur rôle, ainsi que sur les effets des pratiques du centre (assemblées,

résolution de conflits, discussion d'enjeux sociaux et règles) sur l'autonomie des jeunes. L'accès à plusieurs points de vue s'avère un complément important à mes observations à cet égard. En discutant avec les facilitateur·trice·s, je prends également connaissance de certaines pratiques et contextes que je n'avais pas eu l'occasion d'observer, notamment la coordination entre elles·eux et l'influence des principes de communication non violente.

Ces entretiens closent la phase de collecte de données. En entendant parler les différent·e·s participant·e·s des mêmes évènements et pratiques, dont certaines que j'avais également observées, je m'assure d'une certaine triangulation des données (Blais et Martineau, 2006). Je dispose alors d'un corpus constitué d'un journal de terrain (une partie dans un petit cahier, une autre, plus étoffée, à l'ordinateur) – contenant des notes descriptives, des conversations consignées et des notes interprétatives et prospectives (Olivier de Sardan, 1995) –, de huit enregistrements d'entretiens et d'une transcription la plus fidèle possible d'un entretien avec une jeune, dont l'enregistrement n'a pas fonctionné.

3.3 Analyse et interprétation du corpus de données

Mon analyse se base principalement sur la méthode des catégories conceptualisantes décrite par Paillé et Muchielli (2012), ainsi que, dans une moindre mesure, sur la méthode d'analyse inductive proposée par Blais et Martineau (2006). Pour Paillé et Muchielli (2012), l'analyse qualitative des données se définit comme une activité de production de sens. L'« analyse-en-action » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 89) a lieu dès le moment du terrain de recherche, mais les interprétations initiales doivent être approfondies et révisées par l'analyse plus systématique des données. Au terrain, succèdent donc un travail de transcription, un travail de transposition (réarranger les données par une lecture plus conceptuelle) et un travail de reconstitution (faire le récit des résultats pour les rendre intelligibles pour autrui) (Paillé et Muchielli, 2012).

J'aborderai ici les étapes du travail de transposition, qui suivent la rédaction de verbatim à partir des fichiers audio des entretiens (travail de transcription).

J'organise les données de mon journal de terrain en divisant mes notes par jour d'observation, puis selon la nature de l'évènement rapporté : activité, discussion avec des participant·e·s ou incident. J'inscris par exemple, au début de mes notes portant sur un atelier sur l'actualité : « *Current events – Rap et mouvements sociaux – jeudi 9 mai* ». Je ne sépare pas les notes selon qu'elles sont descriptives, prospectives ou analytiques (Arborio et Fournier, 2005), mais je tiens compte de leur nature au moment de constituer des catégories. Je prévoyais initialement utiliser ma liste d'indicateurs pour classifier les données, afin de tracer un portrait des formes d'autonomie développées par les jeunes et des éléments nuisant ou aidant à l'exercice du politique. Or, je me serais trouvée à vérifier l'application de mon cadre conceptuel, qui serait devenu un cadre interprétatif rigide, plutôt qu'à d'abord faire ressortir les phénomènes caractéristiques du centre et le sens que leur donnent les participant·e·s. J'opte donc pour une analyse inductive par catégories conceptualisantes, qui m'apparaît plus cohérente avec l'enquête de terrain, cette méthode suggérant un « réaménagement permanent du cadre interprétatif au fur et à mesure que les éléments empiriques s'accumulent » (Olivier de Sardan, 1995, p. 16).

La catégorie conceptualisante est une « condensation discursive » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 322) qui porte une « lecture théorique de la réalité » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 345). Elle vise à consigner la pratique ou le phénomène tant à partir du sens qu'elle porte pour les acteur·trice·s, qu'à partir du sens construit par la chercheuse. L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes demande donc une posture de recherche qui relève du constructivisme social « en ce qu'elle tente, dans une constante tension, la synthèse entre le monde vu par l'acteur et l'acteur vu par le monde, sous l'œil attentif et critique de l'analyste-dans-le-monde » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 356). Il ne s'agit pas de laisser complètement de côté mon cadre

conceptuel, mais d'éviter les emprunts trop directs aux théories et de garder une ouverture à découvrir autre chose à travers mes notes de terrain et les propos retranscrits de mes interlocuteur·trice·s.

Suite à une lecture flottante du journal de terrain, j'entreprends de rédiger, dans la marge, des formulations visant à cerner les pratiques et leur sens. Mes annotations sont parfois plutôt descriptives et spécifiques à un évènement (par exemple « *rappel des règles par un facilitateur* »), parfois déjà davantage de l'ordre de la catégorie, permettant d'esquisser le sens d'un phénomène plus général (par exemple « *désamorcer rapidement les crises et conflits* »). À mesure que j'avance dans l'annotation, je perçois certaines récurrences et appose un libellé plus conceptuel sur les pratiques. En parallèle, je rédige des notes analytiques sur les catégories émergentes et des essais de mise en relation des phénomènes perçus.

Une fois l'ensemble du journal de terrain annoté, je constitue un relevé de catégories et thèmes (certaines « catégories » sont encore, à ce stade, trop descriptives pour réellement constituer des catégories). Je procède par regroupement et réduction de catégories, des annotations comme « *Jeunes défendent le système de vote lors de conflits* », « *Volonté de garder le fonctionnement habituel* », « *Anticipation des conséquences selon les règles* » et « *Rappel d'un fonctionnement établi* » se retrouvant ainsi regroupées sous « *Appropriation collective du fonctionnement* »). Je poursuis en inscrivant ces catégories sur des morceaux de papier pour les manipuler et les disposer les unes par rapport aux autres selon la proximité de leur sens. Enfin, je regroupe les catégories et sous-catégories émergentes dans un tableau, dans lequel j'inscris sous chaque catégorie la page et un bref résumé des séquences du journal de terrain ayant permis de l'élaborer, ainsi que quelques notes analytiques s'y rapportant.

Après le journal de terrain, j'analyse les entretiens avec les jeunes, puis ceux avec les adultes. Pour chacune des sources, je procède par regroupement et réduction de

catégories après une annotation initiale dans la marge. J'analyse indépendamment chaque source de données avant de regrouper leurs catégories, afin d'éviter de laisser de côté un phénomène qui apparaîtrait uniquement dans une des sources. Les catégories élaborées lors de l'analyse du journal de terrain influencent mon annotation subséquente des entretiens, mais je ne cherche pas à les accoler immédiatement au matériau, laissant place à la constitution d'autres catégories.

Je rapporte les catégories issues des trois sources dans un tableau synthèse, chacune dans une colonne distincte. Je les rassemble, consolide et hiérarchise alors, une catégorie principale commune aux trois sources de données se retrouvant associée à des sous-catégories issues d'une ou plusieurs sources, ainsi qu'à des notes analytiques et descriptives. La catégorie provisoire « *Engagement dans l'assemblée augmente avec le pouvoir (perçu, vécu et souhaité)* » apparaît par exemple ainsi :

Tableau 3.1 Extrait du tableau synthèse des catégories d'analyse

	JOURNAL DE TERRAIN	ENTREVUES AVEC LES JEUNES	ENTREVUES AVEC LES FACILITATEUR·TRICE·S
Engagement dans l'assemblée augmente avec le pouvoir			**Pouvoir vécu** • Connaissance du fonctionnement *(F7 , F26, J10,* A14); • Statut *(A15 -âge, genre, adulte -);* • Aisance à formuler ses idées *(A14, A15)*
	• Jeunes demandent sur quoi le *Change-Up* porte et décident de participer ou non. *(p. 54, 55, 58, 72, 73)* • Quitter le *Change-Up* qui n'aboutit pas (p. 31, 55)	**Assemblées concurrentes aux autres activités** Participation si plus intéressant que l'activité en cours *(Ma2-3, R 2, F2)*	

	• Invitation d'un jeune à un vote qui le concerne *(p. 59)* • Intérêts particuliers = assemblées plus longues et animées (conflits, accès aux ressources) *(p. 2, 19, 22, 23, 31, 32)* • Participer pour donner son avis *(p. 31, 55, 69)*	Continuum de la participation lorsqu'on est directement interpellé·e (en lien avec un conflit, une tâche à faire) à la participation par intérêt pour le processus démocratique.[15] • Participer pour représenter les amis *(Fé2)* • ... pour modifier un règlement qui dérange *(Ma2, Fé1, R1)* • ... si l'issue du vote importe *(Fé2)* • Participation régulière pour écouter / parler *(L1-2, Au1)*	**Engagement d'abord lorsqu'un vote concerne directement l'individu** **Engagement dans le « judiciaire » avant le « législatif »** *(F8, J2, J4)* **Discussions de règles sur l'accès aux ressources avant règles plus générales** *(J4)*
		Dispositions variables à parler • Parler pour ajouter quelque chose *(Ma3, L2)* • ... quand il y a la place pour, rester sur le sujet *(L2)* • ... s'il y a une discussion sur la proposition *(Ma3)*	
	• Ne pas participer comme acceptation de la décision collective *(p. 19, 21)* • Abstention comme acceptation de la volonté collective *(p. 46)* ou lors d'incertitude *(p. 51)*	**Autonomie personnelle : choisir de laisser les autres choisir** • Pas participer = accepter une décision collective qui ne dérange pas *(L1, F2, Ma3)* • Abstention : laisser les autres décider quand on ne sait pas quoi voter *(Ma3, L2)*	

Le tableau synthèse me permet d'avoir une vue d'ensemble des catégories constituées, et de mettre en parallèle les pratiques observées et les discours des participant·e·s. À ce stade, les catégories et sous-catégories issues des trois sources sont toutefois encore trop nombreuses.

[15] D'autres notes analytiques ont été retirées pour alléger le tableau.

L'analyse de mes données étant entrecoupée d'un congé de maternité, je suis plus éloignée temporellement du terrain au moment de la terminer, et je dois me refamiliariser avec mon corpus de données. Cette distance m'aide toutefois à faire ressortir les phénomènes majeurs, qui se sont davantage ancrés dans ma mémoire, et à poser un regard renouvelé sur les données recueillies. Pour identifier les phénomènes les plus importants, je regroupe à nouveau des catégories et modifie leur libellé, de manière à ce que chacune soit saturée, c'est-à-dire qu'elle inclut « tous les incidents pertinents par rapport au phénomène représenté. » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 371) Je dispose ainsi de six catégories principales, qui rendent compte de phénomènes transversaux aux pratiques observées au centre.

Je procède ensuite au travail d'explicitation des catégories proposé par Paillé et Muchielli (2012, p. 358) en écrivant, pour chacune, une définition (« description de la nature essentielle du phénomène, de manière à en dégager une vue d'ensemble et à en relever les singularités »), ses propriétés et ses conditions d'existence. Je revisite mon cadre conceptuel pour approfondir les liens théoriques émergents.

L'analyse inductive étant un processus cyclique, itératif (Blais et Martineau, 2006 ; Paillé et Muchielli, 2012), la modification et la réinterprétation des catégories ne s'achèvent pas complètement au moment de débuter la rédaction. Je continue ainsi d'affiner la formulation des catégories et l'analyse des phénomènes dont elles rendent compte au cours de la rédaction du chapitre 4.

3.4 Limites de l'étude

Comme cette étude est une première expérience d'enquête de terrain pour moi, ma posture et mes réflexes d'observation et de prise de notes se sont développés graduellement. Ces derniers étaient donc moins présents au début de ma présence sur le terrain. Je remarque en particulier que j'ai eu tendance à vouloir noter l'ensemble

du contenu des discussions, laissant parfois de côté la dynamique conversationnelle. Je dispose ainsi de notes très complètes sur les différents arguments et propositions discutées en assemblées, mais beaucoup moins sur les silences, la circulation de la parole, les éventuels malaises, etc. J'aurais eu avantage à laisser parfois de côté la consignation dans mon cahier de « ce qui était dit » pour prendre le temps de regarder « comment c'était dit » et de ressentir davantage les interactions.

Une autre limite que j'identifie à ma recherche concerne le passage de l'observation participante aux entretiens. Étant donné que ceux-ci se sont déroulés pendant ma présence sur le terrain (pour les cinq jeunes et Frédéric) et dans le mois suivant (pour les trois autres facilitateur·trice·s), je n'avais pas commencé l'analyse des notes de mon journal de terrain au moment de préparer mes questions pour les participant·e·s. Même si mes observations étaient récentes et que j'ai parcouru mes notes et mon tableau d'indicateurs pour composer mes questions et cibler les pratiques à aborder, des questionnements que j'aurais aimé soumettre aux participant·e·s me sont apparus seulement plus tard, lors de l'analyse. Par exemple, alors que je constate que les jeunes ont généralement besoin du soutien des facilitateur·trice·s pour proposer formellement leurs idées en assemblée, j'aurais aimé explorer avec les jeunes leur démarche lorsqu'illes ont une idée pour le centre.

Suite aux entretiens avec les jeunes, je constate également que nous sommes resté·e·s sur le terrain du typique, des pratiques habituelles. Mes questions visant avant tout à comprendre ce qui oriente leurs pratiques au centre de manière générale, les jeunes m'ont répondu sans nécessairement élaborer en formulant des exemples ou des exceptions. Il aurait donc été pertinent que je les questionne davantage au sujet d'évènements ou d'incidents observés, de manière à mieux comprendre comment leurs logiques d'action s'appliquent à certains contextes particuliers.

Ma recherche aurait également bénéficié d'une dimension plus participative. J'aurais aimé discuter avec les participant·e·s de mon interprétation des phénomènes ressortis de mon analyse. Malheureusement, l'analyse s'étant achevée en contexte de pandémie, le centre d'apprentissage libre était fermé et je n'ai pas eu la possibilité de proposer de rencontrer le groupe pour discuter de mes résultats.

Enfin, la limite principale que j'identifie à ma recherche concerne le poids des différentes sources de données. Tandis que mes observations m'ont permis de comprendre l'organisation du centre et de documenter certains phénomènes relatifs à sa culture, aux pratiques récurrentes et aux interactions entre les participant·e·s, leur durée limitée fait en sorte qu'elles ne permettent pas de constater l'évolution des pratiques dans le temps. Les entretiens prennent, pour cette raison, une place prépondérante dans l'analyse de certains des phénomènes documentés. L'importante réflexivité des facilitateur·trice·s sur leurs pratiques, liée à leur volonté d'expérimenter un modèle éducatif différent, fait par ailleurs en sorte que leur discours porte une analyse plus approfondie des phénomènes que celui des jeunes. Cela vient limiter, pour certains phénomènes ou certaines pratiques, la triangulation des données.

Le déséquilibre entre la parole des jeunes et des facilitateur·trice·s est accentué par le fait que j'ai questionné les jeunes sur leurs pratiques habituelles davantage que sur leur analyse des situations. Une question comme « Quelles seraient les limites aux *Change-Up* et à leur fonctionnement? », posée aux facilitateur·trice·s aurait par exemple pu également être posée aux jeunes. Outre le fait que j'ai interviewé les facilitateur·trice·s après les jeunes, cette différence dans la formulation des questions m'apparaît relever d'un biais adultiste, que j'ai pourtant voulu éviter, les jeunes étant interrogé·e·s davantage sur ce qu'illes font, et les adultes, sur ce qu'illes observent et pensent (bien que je les aie également interrogé·e·s sur leurs pratiques). Les analyses des facilitateur·trice·s demeurent pertinentes pour comprendre les phénomènes,

considérant qu'illes observent attentivement le développement des jeunes au centre, mais il importe de garder en tête la présence d'un déséquilibre entre les différentes sources de données.

3.5 Considérations éthiques

Je débuterai la présente discussion sur l'éthique en amenant quelques réflexions, à partir des écrits de Charmillot (2017), sur les considérations politiques au-delà de l'aspect « procédural » de l'éthique. Ces considérations m'amèneront à discuter de ma volonté d'éviter une posture adultiste en recherche. Je présenterai par la suite les manières dont je me suis assurée du consentement et de la confidentialité des participant·e·s, ainsi que la tension que j'ai perçue entre la signature de formulaires de consentement individuels et la culture du groupe.

Charmillot oppose à l'approche conventionnelle de l'éthique de la recherche une posture éthique responsabilisante, qui considère la recherche comme une « activité morale et politique » (2017, p. 32). Elle soutient que l'approche conventionnelle, standardisée, « renvoie presque exclusivement aux "sujets" impliqués dans le "recueil de données", et à la question de comment procéder pour ne pas "nuire" à ces "sujets". » (Charmillot, 2017, p. 21). Cette approche privilégie une conception individuelle de la citoyenneté – qui s'inscrit dans le néolibéralisme et considère les citoyen·ne·s comme des client·e·s – plutôt que collective – qui implique de coopérer pour atteindre le bien commun (Piron, 2005 cité dans Charmillot, 2017). À l'inverse, une éthique qui émerge d'une conception collective de la citoyenneté devrait, pour l'autrice, impliquer un principe de responsabilité envers le bien commun (Charmillot, 2017). L'opposition entre les paires citoyenneté individuelle/éthique conventionnelle et citoyenneté collective/éthique responsabilisante rappelle celle entre éducation pour la démocratie et éducation dans la démocratie, discutée au chapitre 1 (McMahon, 2012). Alors que je m'intéresse à une initiative éducative qui s'adresse aux jeunes

comme citoyen·ne·s au présent, il m'apparaît important d'être conséquente et de porter ma réflexion éthique sur le terrain de la citoyenneté collective.

Le choix de l'objet de ma recherche s'inscrit dans cette réflexion, puisque je souhaite, dès le départ, documenter des pratiques et modes d'organisation avec les jeunes qui leur permettent d'exercer une autonomie politique sur leur espace éducatif, en décidant collectivement de ses règles et de son fonctionnement. En étudiant ces pratiques, j'ai pour objectif de mettre au jour ce qui les oriente, ce qui les facilite et quels en sont les défis, mais aussi, plus largement, de contribuer à faire connaître la possibilité de telles initiatives. Cette contribution, même modeste, vise ainsi à ce que mes lecteur·trice·s et autres interlocuteur·trice·s puissent réfléchir à la manière dont il est possible de mettre en place ou de transformer des institutions de manière à ce qu'elles permettent l'autonomie politique des jeunes (et de tous·tes!)

Dans une même perspective, j'ai cherché à éviter une posture adultiste en recherche, caractérisée par le fait de prendre les jeunes comme objets plutôt que sujets de connaissance et leur faisant ainsi subir une injustice épistémique (Caron, 2018). Étant adulte et socialisée dans un monde adultiste, je ne prétends pas avoir pu m'extirper complètement de ces attitudes. J'ai, par exemple, été plus à l'aise de discuter spontanément avec les facilitateur·trice·s qu'avec les jeunes pendant mes observations, et la formulation de mes questions révèle que je leur ai attribué un différent statut d'informateur·trice·s sans le vouloir. Sans les avoir considéré·e·s comme objets de connaissance, je constate que je ne les ai pas considéré·e·s comme sujets des mêmes connaissances que les adultes. Je les ai néanmoins interrogé·e·s sur des aspects de l'organisation du centre lorsqu'illes y faisaient référence pendant l'entretien, les considérant comme personnes compétentes pour m'expliquer le fonctionnement de leur institution. J'ai par ailleurs fait en sorte d'établir une réciprocité avec les participant·e·s plutôt qu'un rapport hiérarchique de collecte unilatérale de données. Je me suis présentée au groupe comme personne, avec mes intérêts personnels et de

recherche, plutôt que de seulement solliciter leur participation, et j'ai participé à des activités et jeux en groupe ou avec un·e jeune lorsque j'y étais invitée.

Les préoccupations pour une relation égalitaire avec les participant·e·s rejoignent les principes éthiques qui orientent la recherche ethnographique, soit le « dialogue avec les informateurs afin de communiquer les buts et les résultats de la recherche, [la] protection de la vie privée et [l']écriture du rapport de recherche pour le rendre compréhensible pour les informateurs » (Anadón, 2006, p. 20). À propos de ce dernier principe, comme mentionné précédemment, j'aurais souhaité communiquer mes résultats et analyses à la communauté du centre d'apprentissage libre. Cela, tant dans un souci de validité que de restitution aux participant·e·s, qui auraient eu l'occasion de réfléchir collectivement à leurs pratiques. Cette discussion n'a pas été possible considérant mon congé de maternité et la pandémie, mais je prévois trouver une manière de partager les connaissances développées dans le cadre de ce mémoire dans une formule accessible aux communautés impliquées dans les projets d'éducation démocratique.

Je me suis assurée du consentement libre et éclairé des participant·e·s en deux temps : en soumettant mon projet à l'approbation de l'assemblée, puis en vérifiant auprès de chaque participant·e sa compréhension de ma démarche et son consentement. Les décisions étant prises collectivement au centre d'apprentissage libre, ma présence comme observatrice devait d'abord être soumise au processus décisionnel. Une fois le groupe d'accord, j'ai discuté individuellement avec les facilitateur·trice·s, les jeunes, ainsi que les parents des jeunes de moins de 14 ans, et leur ai fait signer un formulaire de consentement. Cette dernière manière d'obtenir le consentement des participant·e·s, compatible avec l'éthique conventionnelle (Charmillot, 2017), m'a toutefois semblé moins en phase avec la culture du centre. Tandis que les parents et facilitateur·trice·s ont porté plus attention aux différents éléments du formulaire, j'ai senti que la pratique de consentir individuellement par écrit avait moins de sens pour les jeunes,

d'autant plus qu'illes avaient déjà consenti à participer en assemblée. Illes ont lu et signé les formulaires, mais il m'a semblé qu'illes ont ressenti cette pratique comme trop formelle. Elle a néanmoins été l'occasion de vérifier que chacun·e comprenait bien le projet et était à l'aise avec ma présence au centre. Lors de chaque entretien, je revérifiais également auprès de la personne qu'elle comprenait que sa participation était volontaire et qu'elle pouvait la cesser à tout moment. Cette revérification du consentement m'est apparue moins artificielle pour les jeunes, puisqu'elle se faisait en contexte de conversation et avant une participation individuelle active (tandis que leur participation lors de la phase d'observation impliquait seulement d'être observé·e).

Je me suis engagée à respecter la confidentialité des données. Je m'assurerai donc que le centre d'apprentissage libre ne soit pas reconnaissable dans les chapitres suivants, en ne mentionnant pas d'éléments relatifs à sa situation géographique. Comme les centres d'apprentissage libre sont peu nombreux, il est possible qu'une personne familière avec les projets d'éducation démocratique le reconnaisse. Je ferai toutefois en sorte que les personnes qui le fréquentent soient le moins possible identifiables dans mes écrits.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE

Le présent chapitre rend compte, à partir de mes observations et des témoignages des personnes interviewées, des phénomènes et pratiques caractéristiques du centre d'apprentissage libre. Il se divise en sept sections : une première, descriptive des pratiques et de l'organisation générale du centre, et les suivantes, portant chacune sur un phénomène caractéristique, correspondant aux six catégories conceptualisantes principales qui ont émergé de mon analyse. Suite à la description des pratiques du centre, j'aborderai donc : le « projet démocratique des facilitateur·trice·s », à partir duquel illes développent et ajustent leurs pratiques; la « création d'une communauté égalitaire et bienveillante »; le passage « du "faire ce qu'on veut" vers la prise d'initiatives » par les jeunes; l'« appropriation de l'autonomie politique » par les individus et par le groupe; le fait de « négocier et [de] partager des points de vue », dans l'espace public du centre; et enfin, le sentiment d'« être concerné·e » par le monde, alimenté par l'autonomie politique, relationnelle et personnelle au centre.

4.1 Le centre d'apprentissage libre et ses pratiques

Avant d'entamer l'analyse des phénomènes énumérés, je décrirai l'organisation et le fonctionnement du centre d'apprentissage libre, tel que je l'ai observé aux mois de mai et juin 2019 et tel que m'en ont fait part les participant·e·s aux entretiens. Je pourrai ainsi, au moment d'analyser chaque phénomène, référer au fonctionnement et aux

pratiques décrites. Je décrirai le contexte de la fondation du centre, le portrait général des personnes qui le fréquentent, l'organisation de l'espace, le quotidien au centre, son fonctionnement démocratique, ses règles et leur application, ainsi que les pratiques de résolution de conflits qui s'y déploient.

4.1.1 Fondation du centre

Au moment où j'arrive au centre d'apprentissage libre, en mai 2019, celui-ci est ouvert depuis un peu plus de deux ans. Le projet est né de discussions entre Frédéric et une amie, impliquée avec lui dans un regroupement sur l'éducation démocratique. Il me raconte que, suite à ces discussions, il a créé un site web et une page Facebook, à partir desquelles il est entré en contact avec différentes personnes intéressées par le projet. Illes se sont rencontrées, ont organisé des conférences et ont examiné le cadre légal autour de la fondation d'un centre d'apprentissage libre. Un noyau de cinq adultes, qui s'est modifié en cours de route, a continué à se rencontrer de manière hebdomadaire pour concrétiser le projet. Illes ont choisi de faire partie d'un réseau de centres d'apprentissage libre et ont établi des principes et modes de fonctionnement en s'inspirant de milieux d'apprentissage démocratiques. Le centre a ouvert en janvier 2017. Deux semaines d'essai étaient alors proposées gratuitement aux familles intéressées, contactées via une infolettre ou les réseaux sociaux.

4.1.2 Qui fréquente le centre et s'y implique

Frédéric me raconte qu'environ huit jeunes étaient présent·e·s au moment de l'ouverture, parmi lesquel·le·s six ont continué à fréquenter le centre après les deux semaines d'essai. Deux ans plus tard, au moment de mes observations, je rencontre vingt jeunes au total (mais vingt-sept sont inscrit·e·s), à raison de trois à dix par jour. Illes ont entre 8 et 18 ans, et pratiquent l'« apprentissage en famille » (Brabant, 2013),

dans un arrangement allant de l'école à la maison plus structurée au *unschooling*. La majorité a fréquenté l'école auparavant [16], expérience difficile, souffrante pour plusieurs. Dans le journal du centre, certain·e·s témoignent y avoir vécu de l'intimidation, un décalage entre le curriculum scolaire et leur manière d'apprendre, du stress lié aux devoirs ou aux évaluations, ou de la stigmatisation en lien avec un diagnostic de trouble d'apprentissage, et nomment avoir ressenti les impacts négatifs de ces expériences sur leur santé physique et mentale.

Le centre d'apprentissage libre est fréquenté majoritairement par des garçons, et majoritairement par des personnes blanches. Les facilitateur·trice·s nomment que c'est le cas depuis l'ouverture du centre et me font part des facteurs qui, selon elles·eux, expliquent cette relative homogénéité du groupe. Pour Frédéric, les alternatives à l'école ne sont pas connues également dans tous les milieux, et le sont particulièrement peu chez les personnes ayant immigré récemment. En ce qui a trait à la majorité de garçons, il affirme que certains comportements plus fréquents chez les personnes socialisées garçons sont moins compatibles avec le fonctionnement de l'école. La composition des centres d'apprentissage libres et écoles démocratiques varie toutefois surtout, selon ses observations, en fonction des facilitateur·trice·s qui y sont le plus impliqué·e·s. Il fait l'hypothèse que, étant le seul adulte présent tous les jours, ses intérêts « résonn[ent] plus avec certains jeunes que d'autres, pis ça adonne que c'est surtout des garçons ». Aurélie observe quant à elle que la majorité masculine du centre peut faire en sorte que les filles ont moins tendance à rester, en particulier les adolescentes, avec qui les adolescents sont respectueux, mais mal à l'aise.

---

[16] Frédéric estime que 9 des 27 jeunes inscrit·e·s n'ont jamais été à l'école. Les 18 autres y ont déjà été, pour une période variable.

Selon Frédéric, les jeunes qui fréquentent le centre ne proviennent pas de familles plus aisées que la moyenne, plusieurs se trouvant même en situation de pauvreté. Il m'explique que, pour pratiquer l'apprentissage en famille avec leur·s enfant·s, les parents se retrouvent fréquemment à choisir d'avoir un seul salaire (pour une famille biparentale) ou de travailler à temps partiel. Pour plusieurs de ces familles, les ressources financières des grands-parents évitent néanmoins de craindre la précarité. Il souligne par ailleurs que les parents sont plus scolarisés que la moyenne. Cela correspond aux données de Brabant (2013), selon lesquelles les diplômé·e·s universitaires sont surreprésenté·e·s chez les parents dont les enfants pratiquent l'apprentissage en famille. Cette scolarisation est associée, pour Frédéric, à une confiance en leurs capacités d'accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages.

Le financement du centre provient des frais d'inscription, mais également d'activités comme la vente de journaux et un défi annuel. L'entourage des personnes qui fréquentent le centre semble contribuer le plus à ces activités de financement, mais la vente de journaux se fait également sur la rue. L'entourage contribue parfois aussi en offrant des infrastructures ou de l'accompagnement pour certaines activités.

Du côté des adultes, tous·tes les facilitateur·trice·s s'impliquent bénévolement, par intérêt pour l'éducation démocratique. Frédéric est présent les quatre jours d'ouverture du centre et est celui qui s'occupe de la location de l'espace. Il a donc davantage un rôle de coordination : il accueille les nouveaux·elles jeunes, forme les nouveaux·elles facilitateur·trice·s et planifie l'horaire des activités selon les besoins et demandes des jeunes et selon les disponibilités des facilitateur·trice·s. Les autres facilitateur·trice·s ont chacun·e un jour de semaine assigné, et parlent avec Frédéric pour être informé·e·s de ce qui s'est passé les jours précédents. Aurélie mentionne qu'illes se coordonnent également par des réunions occasionnelles en personne et, plus régulièrement, par la communication sur des plateformes virtuelles.

4.1.3 Organisation de l'espace

Le centre d'apprentissage libre occupe des locaux d'un immeuble comprenant principalement des ateliers et des bureaux, mais aussi, au rez-de-chaussée, un dojo parfois accessible aux jeunes. Il comporte plusieurs petites pièces, reliées entre elles par un couloir central, et une grande salle, lieu de rencontre où ont lieu la plupart des assemblées démocratiques. Chaque pièce est désignée pour un type d'activité, mais peut également être occupée par une ou des personnes lorsqu'elles ont besoin d'un espace pour réaliser un projet, discuter ou simplement être à l'écart du groupe.

La salle d'informatique est occupée presque en tout temps, principalement par les plus jeunes. Les facilitateur·trice·s rapportent que le partage des deux écrans qui s'y trouvent a fait l'objet de plusieurs discussions et débats en assemblée. Un petit tableau blanc est d'ailleurs installé au mur pour inscrire les tours pour l'accès aux ordinateurs. Juste à côté, une petite pièce est occupée par des fauteuils et une bibliothèque garnie de livres. J'observe que les jeunes s'y installent pour jouer sur leur téléphone, pour lire, ou pour toute autre activité calme. Une autre pièce, meublée d'une grande table, de chaises, d'une télévision et d'un tableau blanc, sert aux ateliers sur l'actualité, à certaines réunions, et à une partie hebdomadaire du jeu Donjons et Dragons. Au bout du couloir, une pièce un peu plus grande contient une table de ping-pong, qui sert parfois de table lors de réunions, et un divan. Une autre salle, adjacente à celle-ci, est dédiée à des activités de bricolage et de robotique, et à faire fonctionner une imprimante 3D. Enfin, une petite cuisine sans eau courante permet de conserver quelques aliments et de cuisiner des recettes simples.

La grande salle est lumineuse en raison de fenêtres sur toute sa longueur, au bord desquelles sont posées plusieurs petites plantes-araignées que les jeunes s'occupent d'arroser. À l'extrémité la plus proche de la cuisine, une table ronde est utilisée pour manger ou jouer aux cartes. La plus grande partie de la pièce est quant à elle meublée de divans dépareillés, de petites tables et de chaises, ainsi que d'une table de babyfoot.

C'est dans cette zone qu'ont lieu la plupart des assemblées démocratiques, appelées « *Change-Up* ». Il s'agit également d'un lieu de rencontre, chaque personne pouvant vaquer à ses occupations (lire, jouer sur son téléphone...) tout en échangeant avec les autres. Y sont affichées ou écrites les informations destinées au groupe : sur un tableau blanc, un horaire de la journée, mis à jour occasionnellement, et des notes sur les sujets à aborder lors d'assemblées futures; épinglés sur un babillard, divers documents comme une liste d'accords de guitare, un autocollant « *refugees welcome* », une affiche « consentement 101 » ou un organigramme de compagnies appartenant à Monsanto; sur les fenêtres donnant sur le couloir, le nom de chaque personne avec ses tâches à faire et ses objectifs, et les règles du centre.

4.1.4 Quotidien

Les jeunes fréquentent le centre d'un à quatre jours par semaine. Illes sont inscrit·e·s pour ces journées, mais ne sont pas tenu·e·s de se présenter. L'horaire est flexible et décidé au jour le jour, les activités étant planifiées avec les jeunes présent·e·s, qui décident ensuite d'y participer ou non. Plusieurs activités surviennent généralement en parallèle, certaines impliquant l'accompagnement d'un·e ou de plusieurs jeunes par un·e facilitateur·trice (sport au parc ou au dojo, ateliers, codage informatique, etc.), d'autres étant pratiquées par des jeunes seul·e·s (lecture, jeux, musique, etc.) Les activités ne suivent pas un curriculum scolaire, mais des jeunes effectuent parfois du travail plus scolaire, apporté de la maison, avec l'aide de facilitateur·trice·s.

Les ateliers sur l'actualité retiennent particulièrement mon attention, parce qu'ils donnent lieu à la discussion d'enjeux sociaux. Les six ateliers qui ont lieu alors que je suis présente au centre ont pour thèmes les fausses nouvelles, le rap et les mouvements sociaux, les gouvernements d'extrême droite, les compagnies de tabac, les récessions économiques et les gestes pour réparer les impacts de l'esclavagisme aux États-Unis. De deux à cinq jeunes y participent, généralement anglophones et généralement parmi les plus âgé·e·s. Les ateliers débutent presque toujours par la

présentation d'une ou plusieurs vidéos engagées à saveur humoristique et se structurent autour d'un diaporama constitué de graphiques, statistiques, photos et questions. L'ambiance est décontractée, et les participant·e·s prennent la parole spontanément pour blaguer ou partager leurs réflexions sur le sujet.

4.1.5 Fonctionnement démocratique

Depuis sa fondation, le centre d'apprentissage libre fonctionne démocratiquement, c'est-à-dire que les règles, aménagements au centre, activités ou projets d'envergure et prises de position sont discutées et votées en *Change-Up*.

Pendant ma période d'observation, j'ai l'occasion d'assister à seize *Change-Up*, répartis sur dix jours. Ils sont en effet convoqués au besoin, ce qui fait qu'il peut autant y en avoir trois le même jour, pour traiter de questions différentes, qu'il peut n'y en avoir aucun. Ils ont lieu lorsque quelqu'un – le plus souvent un·e facilitateur·trice – veut soumettre une proposition au groupe ou lorsqu'un vote est nécessaire pour trancher sur la conséquence à un conflit ou à un bris de règle. Frédéric convoque alors l'assemblée à un moment qui lui semble opportun et fait le tour des personnes présentes pour annoncer les thèmes qui seront discutés et leur demander si elles souhaitent y assister.

Les C*hange-Up* que j'observe sont animés par Frédéric ou un·e autre facilitateur·trice, même si l'animation est, en principe, accessible à tous·tes. Les discussions sont parfois brèves, lorsqu'un consensus est rapidement constaté, parfois plus enflammées et marquées par des interruptions, lors de désaccords. Les participant·e·s prennent généralement la parole sans lever la main, mais quelques procédures sont appliquées par l'animateur·trice : donner la parole aux participant·e·s lorsque la discussion est plus conflictuelle, demander si une personne a une problématique à soumettre, s'assurer que tout le monde est attentif et comprend, répéter ce qui a été dit, demander si tous·tes sont prêt·e·s à voter ou s'il y a consensus, et traduire, au besoin.

Les adultes détiennent le même pouvoir officiel que les jeunes. Illes doivent passer par l'assemblée pour proposer des modifications au fonctionnement du centre ou aux règles, et leur vote compte autant que celui d'un·e jeune. Illes peuvent toutefois, à l'occasion, imposer qu'une règle soit votée, par exemple pour des raisons de sécurité.

Les questions qui sont soumises au processus démocratique, lors des assemblées auxquelles j'assiste, concernent des altérations au fonctionnement ou aux infrastructures du centre (accepter un nouveau facilitateur ou installer un logiciel sur les ordinateurs, par exemple), l'adoption ou la modification de règles, l'imposition d'une conséquence au non-respect d'un règlement, l'organisation d'une activité d'envergure (un voyage), ou encore des prises de position collectives (une déclaration officielle du centre contre un projet de loi). Suite à la discussion, les décisions prises correspondent parfois au constat d'un consensus (l'animateur·trice demande « tout le monde est d'accord? »), parfois au résultat d'un vote à majorité simple, à main levée.

4.1.6 Règles et application

Les règles sont écrites sur des *Post-it*, résumées par quelques mots clés. Disposées sur les fenêtres intérieures de la grande salle selon leur degré de nouveauté (en implantation, en pratique ou maîtrisées), elles sont réévaluées annuellement au retour des vacances d'été. Au cours de ma période d'observation, trois nouvelles règles sont adoptées : ne pas lancer d'objets durs, laisser les chargeurs de téléphones dans un endroit défini et ne pas utiliser la tablette si elle est en train d'être chargée et qu'une personne attend. D'autres propositions sont soumises à l'assemblée, mais mises de côté en l'absence de consensus.

Comme chaque jeune doit faire une tâche par jour – arroser les plantes, nettoyer une table ou sortir les poubelles, par exemple –, ces tâches sont fréquemment assignées comme conséquences au non-respect de règles. Des insultes ou coups envers une autre personne ont ainsi généralement pour conséquence de faire sa tâche. Pour des

propos discriminatoires ou haineux, la conséquence est plutôt de préparer un atelier à présenter au groupe ou d'écrire une lettre à une personne (chroniqueur·euse, politicien·ne, etc.) en lien avec les propos émis.

L'assemblée décide donc à l'avance des conséquences au non-respect des règles, et détermine ensuite au cas par cas si elles doivent être appliquées. Les facilitateur·trice·s ont un rôle clé dans l'exécution des règles, puisque ce sont elles·eux qui tiennent le compte des tâches à effectuer et convoquent les assemblées pour trancher sur leur non-respect. Ces assemblées sont toujours appelées *Change-Up*, mais prennent alors la forme de « comités de justice », c'est-à-dire qu'elles sont composées de la personne qui « accuse », de la personne « accusée », d'un·e représentant·e pour chacune et d'une personne qui anime. La désignation de représentant·e·s vise à équilibrer la composition de l'assemblée pour que les personnes impliquées ne se sentent pas désavantagées.

4.1.7 Résolution de conflits

J'observe que les facilitateur·trice·s sont vigilant·e·s aux signes de conflits entre jeunes, s'approchant par exemple de la salle d'informatique pour vérifier que les jeunes « sont correct·e·s » et intervenant éventuellement pour faire « désescalader » le conflit. Lorsque cela se produit, je les entends demander à chacun·e sa version des faits, ce qu'ille souhaiterait comme réparation et quel comportement pourrait être adopté à l'avenir. Des assemblées de type « comité de justice » sont convoquées lorsque les personnes impliquées ne s'entendent pas sur une résolution (par exemple, une personne considère que l'autre devrait faire sa tâche, mais l'autre n'accepte pas). Dans ces occasions, chaque personne choisit un·e représentant·e. L'animateur·trice demande à chacune sa version des faits, à la personne « accusée », ce qu'elle aurait pu faire différemment, et à la personne « victime », ce qu'elle souhaiterait. Les représentant·e·s et l'animateur·trice proposent ensuite des solutions (généralement, faire une tâche) jusqu'à ce qu'il y ait consensus ou que l'assemblée passe au vote.

4.2 Projet démocratique des facilitateur·trice·s

J'ai répertorié un ensemble de pratiques centrales au fonctionnement du centre : sa fréquentation par des jeunes ayant en majorité déjà été à l'école; l'implication bénévole des facilitateur·trice·s; le caractère libre des activités, qui se déroulent en parallèle dans les différents locaux du centre; la discussion d'enjeux sociopolitiques lors d'ateliers sur l'actualité; les assemblées démocratiques brèves et convoquées au besoin; les règles transformables réévaluées régulièrement; l'imposition de conséquences au bris de règles par l'assemblée; et la résolution de conflits par la médiation des facilitateur·trice·s et par les comités de justice. J'ai également contextualisé la fondation du centre, laquelle a nécessité au préalable de poser certains principes, dont son fonctionnement démocratique. La description de ces pratiques m'amène maintenant à aborder un premier de six phénomènes qui se sont dégagés de mon analyse : le projet démocratique des facilitateur·trice·s.

L'implication bénévole des adultes dans le centre d'apprentissage libre prend en effet racine dans leur conviction des avantages d'une éducation démocratique, passant par une relation égalitaire entre elles·eux et les jeunes. Le terme « projet » rend compte de ces convictions, qui guident non seulement la fondation du centre et le choix de s'y impliquer, mais aussi l'ajustement continuel des pratiques. Par « démocratique », je désigne le processus décisionnel par assemblées ainsi que l'ensemble des pratiques des facilitateur·trice·s visant à favoriser l'autonomie politique, notamment en établissant une parité de participation (Fraser, 2004) entre elles·eux et les jeunes.

J'analyserai ces pratiques en prenant pour point de départ le processus d'exploration et de déconstruction de réflexes autoritaires et d'habitudes issues du fonctionnement scolaire (« Exploration et déconstruction »), puis en abordant la « pré-institution » d'instances démocratiques participables permettant d'altérer le fonctionnement du centre (« Auto-institution pré-instituée »), la réduction de l'autorité qui leur est

attribuée socialement comme adultes (« Autorité réduite »), et enfin, les gestes pour faciliter le processus démocratique dans les assemblées et y soutenir et faire circuler la parole des jeunes (« Auto-institution facilitée »).

Cette section, en particulier lorsqu'il est question de la démarche d'exploration et de déconstruction, du « rôle de guides » et de l'auto-institution facilitée, est largement issue de l'analyse de mes entrevues avec les facilitateur·trice·s. Pour certaines des pratiques auxquelles ces dernier·e·s font référence, je dispose également d'observations sur le terrain venant les appuyer ou les nuancer, mais pour d'autres, mon analyse porte essentiellement sur le discours qu'illes tiennent sur leurs propres pratiques. Ce discours est éclairant pour comprendre les intentions qui les animent, mais la présente section demeure la moins équilibrée en termes de sources. Le phénomène d'« Appropriation de l'autonomie politique » par les jeunes, dont je discuterai en 4.5, lui répondra en donnant davantage la parole à ces dernier·e·s.

4.2.1 Exploration et déconstruction

Les personnes qui s'impliquent au centre sont engagées socialement, comme Frédéric le relève lorsqu'il me dit qu'en général, il s'agit « beaucoup [de] gens de socio » et « pas mal tous des gens de gauche ». Leur intérêt pour l'éducation démocratique s'inscrit donc dans leurs réflexions sur la démocratie et la justice sociale, et précède leur implication au centre. Les facilitateur·trice·s me témoignent tous·tes de leur volonté d'expérimenter des pédagogies démocratiques qui impliquent un rapport différent aux jeunes en tant qu'adultes. Aurélie travaille sur les pédagogies féministes dans le cadre de ses études, et a décidé de devenir facilitatrice au centre lorsque Julien lui en a parlé, pour se familiariser concrètement avec les pédagogies alternatives. Frédéric est, quant à lui, impliqué depuis quelques années dans un réseau en éducation démocratique et a été facilitateur dans un autre centre avant de fonder celui-ci. Pour Maxime, qui a été enseignant dans un autre pays, cette implication lui

permet de « rester dans l'éducation », mais pas dans le système scolaire, qu'il juge trop autoritaire et hiérarchique.

L'intérêt des facilitateur·trice·s pour l'éducation démocratique se développe donc en contraste avec l'éducation majoritaire. Illes critiquent en particulier la dépossession du pouvoir d'agir à l'école, Maxime affirmant qu'« on nous enlève à l'école [notre pouvoir personnel]. Et après, ça sert bien le système, mais ça nous sert pas du tout. » Frédéric réfère quant à lui à Peter Gray [17] pour parler de l'absence de contrôle des jeunes sur le déroulement de leur journée à l'école : « ils peuvent avoir une bonne idée parce que les journées se ressemblent beaucoup, mais c'est l'adulte qui va décider pour eux ce qui va se passer. » Comme Julien, qui dénonce le fait que la plupart des jeunes n'ont « à peu près jamais d'espace » pour prendre des décisions collectivement, Aurélie soutient que les jeunes qui vont à l'école vivent en communauté, sans toutefois avoir la possibilité de s'organiser ensemble.

Au-delà de la critique de l'école, la volonté des facilitateur·trice·s d'expérimenter une organisation démocratique avec les jeunes se manifeste dans leur réflexivité au sujet de leurs propres comportements et manières de communiquer, ainsi que par un travail sur elles·eux pour agir en concordance avec leur projet. L'autocritique est en effet très présente dans leur discours lorsqu'illes affirment porter attention à l'impact de leurs manières d'agir et de parler sur les assemblées et la résolution de conflits, et, plus généralement, avoir conscience de leurs défis et apprentissages. Aurélie rapporte que les facilitateur·trice·s discutent régulièrement entre elles·eux pour améliorer leur manière d'intervenir dans les assemblées :

---

[17] Peter Gray est un chercheur en psychologie, auteur du livre *Free to Learn*, qui porte sur l'apprentissage autodirigé par le jeu.

> on se parle de comment on devrait agir pour prendre place dans ces réunions-là. Pis ça arrive souvent qu'après une réunion, on s'en reparle pis on se dise « Eille j'aurais pas dû insister autant là-dessus, j'aurais pas dû m'en mêler, j'aurais pas dû... » Parce que tsé on est là aussi, pis on vit l'émotion avec eux-autres pis tout ça, pis des fois on est comme vraiment pour une idée, [...] pis là à un moment donné on se rend compte « Voyons donc, c'est pas de mes affaires! » [...] On essaie vraiment de se remettre en question pis de repenser qu'est-ce qui est le mieux pour les jeunes et non qu'est-ce qui est le mieux pour nous.

Ces propos illustrent que l'autocritique des facilitateur·trice·s vise avant tout à laisser une place centrale aux jeunes dans l'auto-institution du centre, qu'illes considèrent être « leurs affaires ».

L'organisation de plusieurs centres d'apprentissage libre en réseau vient par ailleurs soutenir leur démarche d'exploration en leur donnant accès à une communauté de pratique où solliciter des conseils. Ces contacts permettent d'organiser la visite d'un autre centre à la fin du mois de mai. En plus d'être une occasion de voyager pour les jeunes, cela permet aux facilitateur·trice·s de s'inspirer de son fonctionnement : au retour du voyage, Frédéric soumet en *Change-Up* l'idée d'une semaine d'essai pour les jeunes souhaitant se joindre au centre.

En résumé, les adultes qui s'impliquent considèrent avoir à faire des efforts conscients pour agir en concordance avec leur projet démocratique. Leur exploration passe par la critique de l'éducation majoritaire, mais aussi par le travail sur leur manière d'agir avec les jeunes et par la réflexion sur les arrangements existants et possibles au sein d'autres centres d'apprentissage libre.

4.2.2 Auto-institution pré-instituée

Le projet d'éducation démocratique se concrétise par la mise en place d'un cadre permettant l'auto-institution du centre par les jeunes. Je parle de « pré-institution » pour rendre compte de deux phénomènes : d'abord, de la détermination à l'avance du

dispositif démocratique par les adultes au moment de la fondation du centre, ensuite, du rôle de « gardien·ne·s » de ce dispositif des facilitateur·trice·s.

Le fonctionnement démocratique du centre correspond à un processus d'auto-institution, puisque les assemblées permettent aux jeunes, de pair avec les adultes, de participer à la réflexion et aux décisions au sujet de l'organisation du centre. Les jeunes posent leurs propres règles et les transforment (législatif), déterminent si des manquements aux règles ont eu lieu et ce qui doit être fait, le cas échéant, en comités de justice (judiciaire), et décident de modifications faites au centre ou prennent position collectivement (gouvernement). Cette manière de fonctionner mobilise l'autonomie politique de la communauté, définie par Castoriadis comme la possibilité pour tous·tes les membres de la société (ici, de la communauté) de participer au pouvoir instituant (1988). Le *nomos,* la décision de règles, est en effet objet de discussions, de réflexions et de prises de décisions collectives en assemblées démocratiques (Castoriadis, 1988).

L'auto-institution du centre d'apprentissage libre a ceci de particulier qu'elle survient dans un cadre « participable » institué par une partie de la communauté (les adultes). C'est en effet un choix des facilitateur·trice·s, d'autant plus que les formes sociales permettant l'autonomie politique des jeunes sont peu communes, en particulier en contexte éducatif, de leur céder du pouvoir pour auto-instituer le centre avec elles·eux. Les adultes qui ont fondé le centre ont donc initialement institué un espace décisionnel permettant l'autonomie politique, plutôt qu'une hétéronomie, qui aurait masqué le pouvoir instituant (Castoriadis, 1988) en fournissant, par exemple, une liste de règles présentées comme immuables. Frédéric s'assure ensuite d'une continuité dans ces pratiques en présentant le fonctionnement du centre aux personnes, jeunes comme facilitateur·trice·s, qui se joignent à la communauté.

Ce que j'appelle « pré-institution » n'est pas exceptionnel, Castoriadis rappelant que tout projet d'autonomie s'inscrit dans un « champ social-historique » déjà donné : « aurait-elle le projet fou d'une table rase totale, c'est encore avec les objets de la table qu'elle essaierait de la raser » (1988, p. 101). Il en demeure que, au centre d'apprentissage libre comme dans les initiatives semblables – en éducation démocratique, en organisation communautaire, ou dans tout contexte où des personnes proposent à d'autres un cadre participable – les paramètres de la participation (le lieu, les procédures, etc.) sont préétablis et influencent la portée des altérations qui peuvent être portées à l'institution. C'est donc la capacité du cadre pré-institué de permettre le développement d'un « imaginaire radical comme instituant » (Castoriadis, 1988, p. 82) chez ses membres qui fait l'autonomie politique. J'explorerai davantage cette dimension, qui relève de l'intériorisation par les jeunes de leur pouvoir instituant, en 4.5 – Appropriation de l'autonomie politique.

Bien que le potentiel d'altération de l'institution par les jeunes soit grand, ceux·celles-ci réfléchissant ensemble aux règles, les modifiant et les réévaluant, une part d'hétéronomie demeure présente. Les facilitateur·trice·s posent certaines limites au groupe en lien avec la sécurité et le respect des règles ou lois extérieures au centre (j'en parlerai au point suivant). D'autres limites à l'auto-institution posées par les adultes visent plutôt à maintenir le fonctionnement démocratique du centre et son caractère inclusif, comme l'affirme Frédéric à propos des principes déterminés à l'avance : « Il y a certains principes qu'on était pas prêts à changer [...] on allait fonctionner démocratiquement. Ça c'était clair. Faque même si on faisait un vote de dire "telle personne va prendre toutes les décisions", ça allait pas demeurer. » Le facilitateur rapporte par ailleurs avoir soumis une proposition pour interdire les propos racistes, quand certains jeunes se sont mis à en tenir, mais avoir considéré outrepasser le processus démocratique :

> Tout le monde était à l'aise avec le règlement [de faire une lettre ou un atelier suite à du *hate speach*], pis y'en a comme quelques-uns qui ont demandé à essayer de changer ce règlement-là pour que ça puisse être permis. [...] Je pensais très clairement, comme dans d'autres situations, faire « C'est là qu'est la limite de notre démocratie pour que tout le monde puisse être inclus ». Mais finalement y'ont perdu le vote, faque j'ai rien fait pis je l'ai pas mentionné sur le coup.

La « pré-institution » par les facilitateur·trice·s signifie donc qu'illes s'assurent de protéger l'autonomie politique, y compris en dérogeant au besoin aux procédures démocratiques. L'existence du *Change-Up* et le caractère inclusif et égalitaire du centre sont dès lors intouchables, même par des décisions qui seraient prises démocratiquement, contrairement à l'autonomie politique « pure » qui n'aurait de limite autre que celles déterminées collectivement (Castoriadis, 1986). Ces actions m'apparaissent tout de même compatibles avec une « politique de l'autonomie », qui, selon Castoriadis, vise à « créer les institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société » (1988, p. 103). Bien que ce rôle soit paradoxal, les facilitateur·trice·s se font en effet gardien·ne·s de l'autonomie politique au centre en suggérant, voire imposant si l'autolimitation du groupe ne suffit pas, des manières de fonctionner pour permettre la participation effective de tous·tes, évitant par exemple que certain·e·s soient exclu·e·s par des discours discriminatoires.

4.2.3 Autorité réduite des facilitateur·trice·s

Il arrive donc que les adultes exercent une autorité sur les jeunes, pour assurer leur sécurité, le respect des règles ou lois extérieures au centre ou pour préserver les principes fondateurs du centre. Cette autorité, qui passe par la supervision des activités du centre, apparaît toutefois être exercée en dernier recours. Elle est également réduite à l'imposition de limites, à l'intérieur desquelles le groupe préserve son autonomie. Frédéric rapporte par exemple avoir imposé au groupe de faire moins

de bruit pour ne pas déranger les autres occupants du bâtiment, mais l'avoir formulé ainsi : « J'veux qu'il se passe quelque chose, vous avez un choix... vous pouvez proposer d'autres affaires, mais faut vraiment qu'il se passe quelque chose. »

Lorsque je les interroge sur le rôle des adultes au centre, les jeunes font référence à la supervision ou à la surveillance, en plus de l'accompagnement dans les projets et activités et de l'animation des assemblées. Lucas affirme qu'illes agissent comme « superviseurs » et « guides » [18]. Le rôle de « superviseurs » réfère à leur responsabilité envers la sécurité physique et émotionnelle des jeunes qui fréquentent le centre. Pour Lucas, cela correspond à l'imposition de limites minimales :

> C'est pas comme : les adultes y disent « tu peux pas faire ça, ça, ça, ça. » On a une liberté quand même ouverte. Les seules limites qu'ils appliquent, c'est les limites pour pas qu'on se fasse mal. Genre physiquement. Pis aussi pour pas qu'on insulte les autres trop trop.

Pour Félix, les adultes ont un rôle de surveillance et d'organisation des assemblées : « Ben de s'assurer que... de nous surveiller pour pas qu'on fasse n'importe quoi. Pour... gérer les *Change-Up*, pis des affaires comme ça. S'assurer qu'on met pas le feu à la baraque! » Mathias me répond quant à lui : « Ben imagine si y'avait que des enfants! », et précise ensuite que ce serait « chaotique » et du « gros gros gros n'importe quoi » sans les facilitateur·trice·s pour organiser des activités, faire en sorte qu'il y ait des règles et intervenir lors de conflits importants.

Même en contexte d'auto-institution, les jeunes attribuent donc un rôle de supervision aux adultes, en fonction duquel illes peuvent les amener à leur obéir – pour leur sécurité, pour éviter que ce soit « n'importe quoi » ou pour maintenir des relations

---

[18] J'aborderai davantage le rôle de « guides », ou d'accompagnement des jeunes dans leurs apprentissages, en 4.4 – Du « faire ce qu'on veut » vers la prise d'initiatives.

respectueuses. Cela renvoie à la notion d'autorité, définie comme « force symbolique qui structure une relation d'asymétrie des rôles en mettant en scène une fiction relationnelle » (Parazelli *et al.*, 2017, p. 38). Selon cette définition, l'autorité repose en effet sur la reconnaissance des personnes qui y sont soumises, ces dernières croyant en sa supériorité ou en ses bienfaits (en termes de protection ou de sécurité, par exemple) et la craignant et/ou la respectant (Parazelli *et al.*, 2017, p. 44). Au centre d'apprentissage libre, les adultes exercent une autorité plus minimale qu'illes ne le feraient dans d'autres milieux éducatifs, étant donné qu'une grande part du *nomos* est gérée collectivement, mais sont néanmoins reconnu·e·s comme légitimes lorsqu'illes imposent qu'une règle soit implantée pour faire cesser un comportement (lancer des objets durs ou déranger les autres locataires du bâtiment, par exemple).

Ce sont, par ailleurs, les facilitateur·trice·s qui s'assurent du respect des règles décidées en assemblée. Illes rappellent les règles et procédures aux jeunes ou leur indiquent qu'illes ont des tâches à effectuer. Parfois, les jeunes les sollicitent pour intervenir lors du non-respect d'une règle. Félix précise qu'illes ne se dénoncent habituellement pas les un·e·s les autres, sauf s'illes sont en colère : « Ben mettons on s'engueule, on est en engueulade, pis que j'avais mangé avant dans la salle d'informatique, ben ils vont le dire à Frédéric. Ils vont être fâchés contre moi faque ils vont le dire. » Comme nous le verrons en lien avec l'appropriation de l'auto-institution, le fait que les règles soient réfléchies et décidées collectivement amène toutefois généralement les jeunes à y adhérer et à les respecter d'eux·elles-mêmes.

Les facilitateur·trice·s ont donc une autorité minimale, que ce soit parce qu'illes posent certaines limites, vues par elles·eux et par les jeunes comme une sorte de filet de sécurité sous le dispositif d'auto-institution, ou parce qu'illes se chargent de l'exécution des décisions collectives, dont du respect des règles. Illes cherchent toutefois à limiter l'exercice de leur autorité à ces contextes. Julien mentionne par exemple avoir le réflexe d'interdire (« fais pas ça! ») lorsqu'il craint pour la sécurité,

mais le faire le moins possible. J'entends par ailleurs des facilitateurs rappeler à des jeunes qu'illes peuvent remettre en question leurs propos. Parce qu'illes ont conscience d'avoir, par leur statut, une influence sur elles·eux, illes rapportent laisser leur opinion en retrait pour ne pas trop orienter les discussions. Maxime exprime qu'il s'efforce de surveiller ses réactions lors d'assemblées : « que ça soit de rigoler ou de dire "Ah!" ou de faire "*Oh my god*!" ... des fois ça va vraiment calmer là. [...] Et ça c'est clair que tu veux pas ça, parce que t'es en train, quelque part, de tuer l'élan dans l'œuf. » Aurélie considère quant à elle que, même sans prendre la parole, les facilitateur·trice·s orientent ce que les jeunes disent en assemblée : « Souvent, ils se doutent de nos opinions sur un sujet ou ils nous connaissent, faque ils le savent, ce qu'on va apporter, faque ça va diriger, ou peut-être limiter, leurs interventions. »

Dans un atelier sur l'actualité, j'observe que Frédéric s'abstient également de prendre position, affirmant plutôt une forme de relativisme moral sur des questions politiques :

> [En montrant un schéma sur le spectre politique] *Il demande aux jeunes si l'hôpital gratuit est de gauche ou de droite (ils hésitent), si payer 40 000$ pour aller à l'université est de gauche ou de droite (ils répondent « right » sans hésiter), avoir une pension de retraite (ils répondent « left »). Jesse dit alors «* Left is nice. *», et Frédéric répond «* It depends what you believe is nice. *»* (Journal de terrain, lundi 13 mai)

Plus tard dans l'atelier, il dénonce toutefois ouvertement les politiciens d'extrême droite. L'expression de son opinion est donc plus dosée que complètement suspendue. Cette séquence illustre une ambivalence que je perçois chez les facilitateur·trice·s, entre un engagement plus explicite pour la justice sociale et une volonté d'éviter d'imposer leur point de vue aux jeunes.

Enfin, l'autorité des adultes est réduite par le fait qu'illes apparaissent se placer dans une posture de parité de participation avec les jeunes, en participant « à l'interaction sociale [du centre] sur un pied d'égalité » (Fraser, 2004, p. 158). D'abord, dans les

assemblées : même s'illes facilitent leur processus et y soumettent la plupart des propositions, leur vote a le même poids et il arrive que leurs propositions soient rejetées. Aurélie souligne également qu'elle essaie d'ajuster sa participation à celle des jeunes, en ne parlant pas plus qu'elles·eux et en s'efforçant de ne pas prendre la parole s'il s'agit de reformuler un point de vue déjà amené par un·e jeune. Ensuite, les adultes sont soumis aux mêmes règles que les jeunes. Lors de ma première journée d'observation, Félix n'hésite donc pas à me faire remarquer que je ne dois pas manger dans la salle d'informatique. Enfin, les facilitateur·trice·s participent comme les jeunes dans les activités plus ludiques ou informelles. Aurélie rapporte jouer avec elles·eux plutôt que de se comporter comme une « animatrice de camp de jour », les laissant décider des jeux et règles et faisant des propositions autant qu'elles·eux.

4.2.4 Auto-institution facilitée

Le projet démocratique des facilitateur·trice·s est finalement marqué par le développement de pratiques pour faciliter l'auto-institution avec les jeunes. Illes posent un ensemble de gestes en ce sens : convoquer les assemblées, les animer, superviser leur déroulement pour faciliter l'engagement, et soutenir et faire circuler la parole des jeunes.

Tout d'abord, la convocation des C*hange-Up* ouvre un espace dans lequel les jeunes peuvent délibérer et prendre des décisions collectivement. Elle contribue donc à « favoriser le rassemblement » (Duval, 2008, p. 92) en s'assurant que les personnes susceptibles d'être concernées ou interpellées par une proposition soient disponibles pour assister à l'assemblée. Je constate ainsi que Frédéric cherche à identifier les meilleurs moments pour les C*hange-Up* en anticipant qui souhaitera participer. Le déroulement des journées n'étant jamais fixé à l'avance, il arrive toutefois qu'une assemblée prévue soit annulée ou, à l'inverse, que le contexte devienne propice à la tenue d'une assemblée qui n'était pas prévue, selon les jeunes présent·e·s, les activités en cours et les problématiques rencontrées.

Si l'animation est en principe ouverte à tous·tes, les jeunes interviewé·e·s considèrent qu'il revient aux adultes. Pour Mathias, ce rôle n'est par ailleurs pas vraiment utile, puisqu'il consiste à « donner le droit de parole », mais que « de toute façon, la personne a juste à dire son truc, personne va refuser ». Il ajoute toutefois « ben c'est sûr, ça garde un peu l'ordre ». J'ai, pour ma part, observé que l'animateur·trice, en plus de donner les tours de parole, rappelle aux personnes d'être attentives, répète ce qui a été dit, vérifie que tout le monde comprend et marque les moments de proposition et de vote. Le commentaire de Mathias révèle toutefois que l'animation des assemblées se fait de manière plutôt naturelle, par des procédures peu marquées qui ne cassent pas le rythme de la discussion. Il m'apparaît que ce fonctionnement contraste avec des manières de communiquer et de décider plus « procédurales », ce qui peut expliquer le décalage que j'ai perçu entre la signature de formulaires de consentement par les jeunes et le fonctionnement du centre.

L'animateur·trice intervenant également comme participant·e, la discussion prend en effet un caractère « organique ». Ces deux rôles peuvent toutefois se confondre, Frédéric évaluant que sa plus grande connaissance du fonctionnement des assemblées et le fait qu'il encadre la discussion lui donnent plus de pouvoir que les jeunes :

> Des fois, je crains tellement pour une certaine dynamique que, quand y'a une solution qui est proposée que j'aime vraiment, inconsciemment et des fois consciemment, j'vais comme faire « Bon est-ce qu'on a un vote pour ce truc-là? » Faque là la conversation, la réflexion, j'mets fin à ça d'une certaine façon. [...] Pis y'a des fois où est-ce que je le coupe un peu [...] parce que je crains qu'il y en a certains qui commencent à trouver ça trop plate. Pis que je crains qu'ils vont pas nécessairement participer au prochain *Change-Up* à cause de ça. Faque y'a comme certains éléments stratégiques comme ça.

Frédéric rapporte donc que, comme animateur-participant, il se trouve à orienter l'assemblée selon ce qui lui apparaît souhaitable pour le groupe, ce qui a aussi pour effet de limiter l'émergence de certaines réflexions ou propositions.

La mobilisation de stratégies pour favoriser l'engagement des jeunes dans les assemblées, à laquelle fait référence Frédéric dans l'extrait précédent, fait aussi partie de ce que je nomme l'« auto-institution facilitée ». Les facilitateur·trice·s rapportent en effet superviser le déroulement des assemblées – en observant le non verbal des jeunes, en portant attention à leur confort et en agissant de manière à ce qu'illes souhaitent participer aux assemblées subséquentes – afin que le cadre « participable » soit effectivement « participé ». Pour cela, illes disent s'assurer principalement qu'elles restent de courte durée et que les procédures n'induisent pas de lourdeur. Je constate néanmoins, dans leur discours, une difficulté à concilier la volonté que les assemblées soient courtes et fluides, pour favoriser l'intérêt des jeunes, et celle de cadrer davantage la discussion par des procédures, pour que tous·tes aient l'espace pour parler. Aurélie soutient ainsi que la courte durée des assemblées est nécessaire, mais qu'elle peut faire obstacle à la prise de parole de celles·ceux « qui ont besoin de plus de temps pour penser à leurs idées ». À propos des procédures, elle note qu'il faut « laisser aller pour que les gens soient à l'aise pis que ça soit pas trop compliqué », mais tout de même prendre des tours de parole pour éviter que tout le monde parle en même temps. Maxime et Julien associent par ailleurs la participation à une conscience de son pouvoir, et cherchent à faire « comprendre le lien entre ce qui se passe dans la vie de tous les jours à [Centre] et l'engagement dans cette activité-là [le *Change-Up*] » (Maxime).

L'intervention des facilitateur·trice·s pour faciliter le processus d'auto-institution passe également par le soutien à la parole des jeunes. Pendant ma période d'observation, je note qu'illes appuient verbalement (« J'adore ça comme idée », « c'est *smart* », etc.) des suggestions émises par des jeunes. En entrevue, illes rapportent soutenir en particulier la parole des personnes moins sûres d'elles. Aurélie nomme ainsi leur montrer qu'elle valide leurs propos et interrompre les prises de paroles pouvant les intimider :

> Souvent aussi quand je parle pas pis que les jeunes parlent, ça va arriver qu'ils vont dire quelque chose pis qu'ils se retournent vers moi [...] y'ont juste besoin d'une approbation après avoir dit quelque chose, faque j'essaie d'être là pis de faire oui de la tête pour les encourager. Pis aussi quand ça va arriver que les jeunes qui s'expriment de manière un peu maladroite ou proposent une idée qui paraît vraiment farfelue pour les plus vieux, [...] [les plus vieux] essaient un peu de ridiculiser les plus jeunes à la blague, mais j'essaie d'empêcher qu'ils fassent ça parce que ça fait quand même intimidant.

Julien rapporte également qu'il essaie de donner du poids aux idées amenées plus timidement : « genre y'a un jeune qui va amener une autre idée, pis il l'a dit une fois et après il ose pas, ben c'est de la pousser un peu ». Pour Maxime, il s'agit d'« approcher le *Change-Up* de manière à ce que tout le monde [ait] un espace *safe* pour parler et pour être écouté », notamment en rappelant aux autres d'écouter avant de réagir. Ces interventions des facilitateur·trice·s m'apparaissent rejoindre l'intervention pour « favoriser l'apparition du neuf », qui, pour Duval (2008, p. 93), nécessite de stimuler la capacité des personnes à formuler de nouvelles idées (faire preuve de spontanéité) et de s'assurer de la réception de ces idées.

D'autres interventions, rapportées par Aurélie, visent plutôt à favoriser la circulation de la parole en cours d'assemblée :

> Des fois, tu vois que quelqu'un a envie de parler, mais qu'il est pas sûr, faque tu dis « Ah est-ce que t'as levé ta main? » Moi je dis ça. « Ah non? Ok. » Faque comme ça, ça met pas trop le *spotlight* de « Je pense que tu veux parler, toi. » [...] Mais en même temps, ça laisse l'occasion. Des fois aussi j'essaie de couper un peu la conversation, pour laisser des moments de silence pour que quelqu'un qui est pas assez vite pour parler entre deux personnes ait le temps.

J'observe en effet que les assemblées dans lesquelles il y a davantage de désaccords, le plus souvent lorsqu'il s'agit de trancher sur le bris d'une règle, donnent lieu à des interruptions et à des débats entre deux personnes qui rendent plus difficile de suivre

le fil de la discussion ou d'y intervenir. Le caractère « organique » plutôt que procédural des assemblées peut donc parfois donner lieu à des échanges moins équilibrés entre les différent·e·s participant·e·s et nécessiter des interventions subtiles comme celles que rapporte Aurélie.

Enfin, selon ce que j'observe, les jeunes émettent spontanément des idées pour apporter des modifications à l'organisation du centre, mais ont besoin du soutien des facilitateur·trice·s pour les soumettre à l'assemblée. Par exemple, après qu'un jeune, Elliot, ait dit qu'il faudrait une règle pour éviter que les chargeurs de téléphones soient perdus, Frédéric convoque un *Change-Up*, et Maxime demande à Elliot s'il a pensé à une règle à proposer. Au début du *Change-Up*, Frédéric demande ensuite si quelqu'un a quelque chose à proposer, laissant l'espace au jeune pour qu'il soumette sa proposition. À d'autres occasions, les faciliateur·trice·s soutiennent les propositions des jeunes en les relayant (« telle personne propose... ») ou en discutant avec elles·eux de leur idée après l'assemblée, comme le rapporte Aurélie : « ça les prépare à ramener l'idée, soit à prendre nos arguments à nous ou soit ils ont eu l'occasion de nous dire leur argument pis que quelqu'un a dit "Ben oui, ça a de l'allure" ». Lorsque les facilitateur·trice·s n'interviennent pas pour relayer ou soutenir une proposition émise spontanément (par exemple « on pourrait faire une vente de garage »), j'observe que celle-ci n'est pas proposée en assemblée. Les jeunes ont donc conscience de pouvoir altérer les règles et l'organisation du centre, mais ont besoin de soutien pour formaliser leurs propositions. Ce soutien m'apparaît contribuer à alimenter leur confiance en leur capacité d'agir (Duval, 2008), la transposition des idées spontanées en propositions formelles permettant qu'elles mènent éventuellement à l'altération de l'institution ou à l'organisation d'actions collectives.

De manière générale, le phénomène d'« auto-institution facilitée » m'apparaît aller dans le sens du « respect des pluralités », tel que discuté par Duval (2008). Si les pratiques regroupées permettent avant tout que les assemblées aient lieu et que les

nouvelles idées puissent y être soumises, elles témoignent également d'un souci de permettre à tous·tes d'y participer et d'y être écouté·e·s. Pour Duval, le respect des pluralités en organisation communautaire implique en effet l'« égalité dans la prise de décision, participation de chacun à la décision » et l'« [é]galité dans la prise de parole, importance donnée à l'expression de chaque point de vue » (2008, p. 93). En identifiant les facteurs pouvant favoriser ou bloquer l'engagement des jeunes dans les assemblées et en adaptant leur formule pour que les jeunes souhaitent y participer à nouveau, il s'agit de s'assurer que chacun·e ait accès à l'espace délibératif et décisionnel. En cherchant à équilibrer les prises de parole entre les différent·e·s participant·e·s et en soutenant la parole de celles·ceux qui sont moins à l'aise, il s'agit de faire en sorte que chacun·e puisse s'exprimer et être entendu·e des autres.

4.2.5 Synthèse : Un projet démocratique toujours renouvelé

Les facilitateur·trice·s développent donc un ensemble de pratiques pour faire advenir le projet démocratique du centre d'apprentissage libre : réfléchir et ajuster leurs propres réflexes et manières de faire, établir et préserver les principes fondateurs, réduire leur autorité, et faciliter l'auto-institution en soutenant la parole des jeunes. De l'analyse de ces pratiques, il ressort qu'elles prennent la forme d'un processus exploratoire et d'essai-erreur. Elles ne sont jamais données une fois pour toutes, mais plutôt en continuel changement et adaptation.

Dans une présentation, à l'automne 2018, sur le Bâtiment 7 comme « Fabrique d'autonomie politique », Marcel Sévigny, militant libertaire impliqué dans le projet, affirmait que l'autogestion et l'organisation démocratique étaient difficiles, parce qu'il s'agit de formes d'organisation auxquelles nous ne sommes pas, collectivement, habitué·e·s. Il soutenait que, comme nous sommes « moulé·e·s dans un système hiérarchique », il faut un travail quotidien de déconstruction et d'apprentissage de nouvelles façons de vivre et de décider en communauté pour s'investir dans un projet d'autonomie politique (Sévigny, 2018). Ces observations m'apparaissent s'appliquer

également au centre d'apprentissage libre. Les facilitateur·trice·s, qui portent son projet, doivent s'adapter et réfléchir en continu aux meilleures manières de faire pour développer des relations égalitaires avec les jeunes et pour que ces dernier·e·s s'impliquent dans les instances démocratiques, s'y sentent écouté·e·s et ressentent qu'illes peuvent, ensemble, transformer la structure du centre. Il ne suffit en effet pas de fonder ou de s'impliquer dans une structure démocratique, mais également de remettre en question ses propres réflexes adultistes ou autoritaires pour céder du pouvoir instituant aux jeunes.

4.3 Création d'une communauté égalitaire et bienveillante

Un deuxième phénomène qui ressort de mon analyse est la création de relations égalitaires et bienveillantes pour former la communauté du centre. L'importance de ce phénomène m'est apparue en particulier lors de l'analyse des entretiens avec les facilitateur·trice·s, mais la volonté d'inclusion et d'égalité ressort également chez les jeunes, que ce soit lors de leurs témoignages en entrevues ou de leurs prises de parole dans les assemblées que j'ai observées.

Les pratiques qui servent la création d'une communauté égalitaire et bienveillante sont d'abord celles qui créent un contexte propice au développement de relations exemptes de domination (égalitaires) et de violence (bienveillantes). Il s'agit du fait de prioriser les relations à l'enseignement, ainsi que de réduire les rapports de domination et de s'assurer du caractère inclusif du centre (ce que je nomme « déhiérarchisation »). Ensuite, la création d'une communauté égalitaire et bienveillante passe par les pratiques des facilitateur·trice·s visant le développement d'outils pour entretenir des relations saines : valoriser le fait de porter attention aux autres et superviser la résolution de conflits des jeunes. Le terme « création », dans le libellé de la catégorie, renvoie au rôle actif des facilitateur·trice·s qui développent ces

pratiques, mais aussi à celui des jeunes, qui s'approprient les outils transmis et valorisent l'inclusion de tous·tes au centre.

4.3.1 La relation avant l'enseignement

Dans le discours des facilitateur·trice·s, il est clair que le fait d'établir des relations de confiance avec les jeunes, ainsi que de favoriser la création de relations positives entre eux·elles, est prioritaire aux apprentissages. Prioritaire, au sens de préalable, car illes considèrent qu'il faut se sentir à sa place dans la communauté pour y explorer ses propres intérêts et pour avoir envie de participer aux ateliers et activités. Prioritaire, également, au sens de plus important, les facilitateur·trice·s mettant à l'avant-plan le bien-être des membres de la communauté.

Les adultes considèrent en effet que l'établissement d'un lien de confiance avec les jeunes est préalable à leur rôle de facilitateur·trice·s. Maxime affirme qu'il faut « d'abord prendre le temps de connecter avec eux », puisque plusieurs ont vécu des expériences difficiles. Les facilitateur·trice·s cherchent ainsi des leviers pour entrer en relation avec les jeunes, se joignant à elles·eux dans leurs jeux et dans les activités qui les intéressent. Aurélie résume ainsi le processus : « Au lieu d'arriver pis de me dire que j'vais leur enseigner quelque chose [...] je regarde qu'est-ce qu'eux ils font, pis je pars de là. Pis je le fais avec eux, pis je m'intéresse à ce qu'ils font, pis je leur pose des questions. » Considérant le caractère libre des apprentissages qui surviennent au centre, les relations de confiance des facilitateur·trice·s avec les jeunes apparaissent en effet préalables à la possibilité de leur partager des connaissances. Alors que Julien met, lui aussi, de l'avant l'importance d'établir de telles relations, il rapporte qu'il s'attendait au départ à avoir davantage un rôle d'éducateur, en organisant des ateliers par exemple, et qu'il ne s'est « pas senti très utile ». Cet écart entre le rôle attendu et expérimenté révèle que le fait de créer un lien avec les jeunes nécessite de s'engager activement et sur une longue période avant de pouvoir considérer leur proposer des activités ou leur partager des connaissances.

Les facilitateur·trice·s cherchent par ailleurs à être complémentaires dans leurs interventions et dans les liens de confiance qu'illes créent avec les jeunes. Ainsi, si Aurélie joue davantage aux jeux vidéos avec les plus jeunes, j'observe que Julien se rend souvent au dojo avec certain·e·s. Frédéric mentionne à ce propos qu'il souhaite qu'il y ait une pluralité de facilitateur·trice·s pour qu'« une plus grande diversité de jeunes [puisse] s'identifier à au moins un facilitateur ou développer un lien d'amitié ou de l'intérêt commun avec un facilitateur, qui pourrait faire en sorte qu'il puisse s'intéresser à demeurer dans la communauté ». Il s'agit donc de valoriser la création d'au moins un lien plus fort, sur la base d'intérêts ou d'identités partagées, comme ancrage dans la communauté. Cette complémentarité permet, selon Aurélie, aux facilitateur·trice·s de se coordonner pour ajuster les interventions selon la relation que chacun·e a avec un·e jeune donné·e : « [...] on avait un peu chacun des jeunes différents qu'on était plus une figure positive pour eux. Faque si on avait à faire faire des tâches [à un jeune avec qui elle a une bonne relation] parce que y'a accumulé cinq tâches, ou ben à lui dire quelque chose de négatif, ben c'était pas moi. »

La continuité des relations constitue néanmoins un défi, considérant que les facilitateur·trice·s, à l'exception de Frédéric, sont présent·e·s une seule fois par semaine et parfois pour seulement quelques mois. Maxime, Aurélie et Julien témoignent ainsi avoir de la difficulté à approfondir leurs relations avec les jeunes, d'autant plus que, selon Maxime « c'est dur pour des enfants qui ont souvent eu des "déboires", de faire l'effort de faire confiance ». Aurélie mentionne de son côté qu'elle et les jeunes n'ont pas l'occasion de se voir et d'apprendre à se connaître autant qu'illes l'aimeraient. Elle témoigne de son sentiment de devoir recommencer à zéro après une plus longue période sans les voir, par exemple suite à un congé, malgré la création d'un lien : « je trouvais toujours ça difficile de reprendre. Parce qu'on dirait que ça faisait vraiment longtemps que j'étais pas venue ou qu'ils jouaient complètement à un jeu différent... Tsé on dirait que c'était tout le temps, tout le temps à recommencer. » Julien affirme quant à lui avoir du mal à suivre ce qui se passe au centre, tant sur le

plan des assemblées que du développement de chaque jeune, en étant présent une seule fois par semaine. Il observe que les jeunes ont davantage une relation de confiance avec Frédéric, qu'illes voient quotidiennement : « ça passe beaucoup mieux quand c'est lui qui parle... Genre ils vont plus écouter. Pis lui va savoir mieux comment les approcher. »

Enfin, l'importance accordée par les facilitateur·trice·s à la création de relations positives concerne également les relations entre jeunes. Illes favorisent le jeu collectif, pour que ces dernier·e·s aient l'occasion de créer des liens, d'apprendre à écouter les autres et de résoudre des conflits. Frédéric mentionne ainsi que, dans les ateliers sur l'actualité, sa priorité n'est pas l'apprentissage « académique », mais plutôt la discussion et la création de liens d'amitié. J'observe en effet que ce type d'activités en groupe donne lieu à davantage d'échanges spontanés que les moments où chacun·e vaque à ses propres occupations, souvent devant un écran. Les jeux à l'ordinateur sont toutefois souvent collectifs, et donnent l'occasion aux jeunes de résoudre les conflits qui surviennent dans le jeu ou en lien avec la répartition des ordinateurs. De manière générale, les liens avec les autres comptent pour beaucoup dans l'appréciation du centre des jeunes, qui me font part, tant en entrevue que lors de discussions informelles, de leur enthousiasme à y rencontrer leurs ami·e·s.

4.3.2 Déhiérarchisation

Cette prise en compte des particularités de chacun·e s'accompagne d'un phénomène de déhiérarchisation entre les membres de la communauté. J'observe en effet que certaines pratiques tendent à éliminer ou réduire les dynamiques de domination comme l'intimidation et la compétition, et à plutôt viser l'inclusion de tous·tes, bien que la composition de la communauté demeure relativement homogène.

Comme discuté précédemment, les facilitateur·trice·s cherchent à réduire leur autorité, notamment en se soumettant aux mêmes règles et en jouant avec les jeunes

plutôt qu'en animant les activités. J'observe ainsi que les relations entre adultes et jeunes sont caractérisées par la réciprocité : des taquineries mutuelles, des jeux dans lesquels chacun·e s'engage et des enseignements réciproques (une jeune montre par exemple à une facilitatrice comment jouer aux échecs). L'aisance des jeunes dans les échanges avec les adultes qu'illes connaissent moins est plus variable, mais Frédéric dit avoir observé que certain·e·s adolescent·e·s initialement très mal à l'aise dans ces contextes saluent maintenant les parents d'autres jeunes. Sans disposer de suffisamment d'informations pour l'affirmer avec certitude, il m'apparaît plausible que le fait d'entretenir des relations égalitaires avec les facilitateur·trice·s – et de s'adresser à des adultes comme pairs plutôt que comme figures d'autorité – rend graduellement ces conversations plus faciles.

La déhiérarchisation des relations entre adultes et jeunes s'illustre dans le fait que les jeunes votent pour accepter ou refuser de nouveaux·elles facilitateur·trice·s. S'illes ne les recrutent pas initialement, illes ont néanmoins, après un certain temps pour les connaître, le pouvoir de décider s'illes deviendront officiellement facilitateur·trice·s ou non. Lors d'une assemblée à laquelle j'assiste, Aude, Mathias et Frédéric préparent ainsi des questions à poser à un nouveau facilitateur, puis le rencontrent pour les lui poser, de même que d'autres questions trouvées sur le moment : quelles activités il prévoit faire avec elles·eux, s'il est un superhéros, s'il est un criminel, etc. Le facilitateur doit ensuite sortir le temps du vote, de la même manière que j'ai dû le faire quand le groupe a voté pour participer ou non à mon étude. Cette pratique m'apparaît transformative du rapport social adultiste, les jeunes exerçant un choix quant aux adultes qui les accompagnent et étant donc jugé·e·s compétent·e·s pour nommer leurs besoins en termes d'accompagnement. Elle me semble, en ce sens, tendre vers la justice sur le plan de la représentation (Fraser, 2008b), les jeunes pouvant participer à toutes les décisions qui les concernent, y compris celle de l'« embauche » d'une nouvelle personne pour les accompagner.

La déhiérarchisation concerne également les relations entre jeunes. Frédéric rapporte ainsi que la diminution de la compétition – réservée aux contextes ludiques – et l'absence d'évaluations réduisent la stigmatisation : « le fait qu'on n'ait pas de notes fait qu'on a pas besoin d'avoir de titre "toi t'as un trouble de telle affaire, pis toi t'en as pas" ». Les jeunes m'apparaissent d'ailleurs particulièrement interpellé·e·s par le fait d'éviter la stigmatisation au centre. Lors d'une assemblée pour discuter de la possibilité d'implanter une semaine d'essai pour les jeunes se joignant à la communauté, après que Frédéric ait nommé qu'il pourrait être pertinent de mentionner les éventuelles particularités neurologiques (trouble du spectre de l'autisme ou autre) d'une personne pour expliquer qu'elle agit différemment des autres, les jeunes s'opposent fortement :

> *Un jeune dit doucement, mais fermement : «* Then it's school again, if we do that, labeling people*. » Lucas poursuit : « It's a stupid idea to kick out someone because of a disability. » Frédéric répond qu'il s'agirait plutôt de nommer cette particularité pour que les gens soient au courant. Lucas réplique que tout le monde a des particularités.* (Journal de terrain, 4 juin)

Un jeune souligne ensuite qu'il est déjà arrivé que certaines personnes dérangent au début, mais qu'elles se calment ensuite, ce que leur exclusion ne permettrait pas de voir. J'identifie en ce sens une norme égalitaire au centre d'apprentissage libre, l'opposition à la stigmatisation faisant largement consensus.

Aurélie observe quant à elle que la culture du centre soutient le fait de ne pas se laisser faire lorsqu'on subit des paroles oppressives. Elle rapporte un incident où une jeune a été à l'aise de répliquer à un commentaire grossophobe :

> C'était vraiment subtil, genre « Ah il a tu vraiment voulu dire ça, genre j'devrais le laisser passer, ou c'était vraiment un commentaire sur son corps? » Ben non, c'était vraiment un commentaire sur son corps, pis elle avait raison. Pis moi j'ai pas réagi, pis elle, elle l'a su. Pis clairement que ça, elle l'a appris entre autres grâce à l'ambiance du centre, qui lui a

> permis de dire ça, parce qu'elle savait que les règlements du centre la backaient.

Les règles votées en assemblées et la vigilance des facilitateur·trice·s aux rapports de domination en général apparaissent donc être intériorisées par la communauté, qui considère que ces comportements ne sont pas acceptables.

Les facilitateur·trice·s observent ainsi que les dynamiques d'intimidation peuvent être présentes initialement chez les jeunes qui arrivent au centre, mais tendent à disparaître. Frédéric rapporte que ces dynamiques posaient surtout problème à l'ouverture du centre, alors que « des jeunes [...] étaient encore dans une certaine dynamique scolaire de hiérarchie sociale, où tu peux insulter l'autre, pis y'en a des plus cool, des moins cool. » Aurélie observe quant à elle que les jeunes qui pouvaient avoir « tendance à vouloir se mettre en valeur au détriment des autres » ont eu « un déclic que "Ouin, j'suis pas accepté quand je fais ça. Pis le centre est vraiment pas fait pour valoriser ça." ». Il semble donc que le centre permette une déshabituation du « pouvoir sur » les autres, par sa culture égalitaire et par le vote de règles visant à autolimiter les comportements de domination dans la communauté. Ce dispositif n'est toutefois pas à toute épreuve, Maxime et Frédéric évoquant deux jeunes qui intimidaient beaucoup et qui ont finalement cessé de fréquenté le centre, un de son propre gré, et l'autre, parce qu'on lui a demandé de quitter.

Hormis ces cas rares, le centre se veut inclusif de tous·tes. Contrairement aux facilitateur·trice·s qui doivent être accepté·e·s par le groupe, les jeunes qui souhaitent le fréquenter sont accepté·e·s automatiquement. Comme mentionné précédemment, lorsque Frédéric soumet à la communauté la possibilité d'implanter une semaine d'essai, les jeunes défendent le caractère inclusif du centre. Si chacun·e est formellement bienvenu·e et égal·e aux autres, la composition de la communauté demeure relativement homogène, les jeunes étant en majorité des garçons blancs (voir 4.1.2). Le phénomène de déhiérarchisation survient donc largement dans un contexte

où certaines des personnes principalement concernées par des rapports de domination (par des enjeux de racisme et de sexisme notamment) sont absentes ou en minorité. Tandis que Keddie (2012) soulève l'importance de valoriser la parole des personnes de groupes marginalisés pour réduire les injustices de reconnaissance dans les milieux d'apprentissage, il semble que l'absence ou la situation de minorité de ces personnes puisse limiter les possibilités de mettre leur parole à l'avant-plan et d'ainsi contribuer à la revalorisation d'identités marginalisées (Fraser, 2004).

4.3.3 Porter attention aux autres

La création d'une communauté égalitaire et bienveillante passe également, pour les facilitateur·trice·s, par la valorisation de l'écoute. D'abord, je constate qu'illes portent eux·elles-mêmes une attention soutenue au vécu des jeunes. Illes vérifient leur confort dans différentes situations, que ce soit en leur demandant directement, comme lorsque Frédéric vérifie auprès de deux jeunes si elles sont à l'aise que je les accompagne dans un atelier, ou en portant attention à leur non verbal. À plusieurs reprises, les facilitateur·trice·s nomment en effet le non verbal des jeunes parmi les éléments qu'illes considèrent pour orienter leurs pratiques, notamment pour évaluer leur confort ou déterminer leur capacité à rester intéressé·e·s dans les assemblées selon leur durée. Cette sensibilité m'apparaît également se manifester par la prise en compte du contexte des gestes et paroles. Il est, par exemple, question d'interdire les insultes uniquement si elles ne sont pas consenties (les facilitateur·trice·s n'interviennent pas si des jeunes se traitent de « *dumb* » dans un contexte réellement amical, par exemple), toujours en évaluant le confort ou l'inconfort de chacun·e selon leur non verbal. Aurélie rapporte par ailleurs que les facilitateur·trice·s s'écrivent pour assurer une continuité dans leurs interventions : « [...] c'est surtout par Facebook qu'on va s'en reparler, pis on va dire [...] "J'suis mal à l'aise d'avoir dit ça ou d'avoir fait ça, faque si vous avez l'occasion de passer du temps avec [jeune], pis lui dire quelque chose que moi j'ai pas dit, ben ça serait bien." » Ses propos indiquent que le

fait de porter attention au bien-être des jeunes oriente la pratique de l'ensemble des facilitateur·trice·s.

Ces dernier·e·s rapportent également intervenir auprès des jeunes pour favoriser le développement de leur écoute. Maxime insiste en particulier sur cet aspect :

> Pour moi, un des plus gros problèmes de communication [...] c'est ce réflexe, je pense qui est chez tout le monde, [...] de tu écoutes la personne et automatiquement dès qu'un point est arrivé, [...] t'es déjà en mode réflexion de « qu'est-ce que je vais répondre » [...] Donc l'empathie, tout ça, ben c'est mort, parce que t'es pu en mode écoute déjà. Et ça, c'est vraiment un des points que j'essaie de travailler dans les *Change-Up*.

Le fait de « travailler » et de valoriser l'écoute au centre semble permettre aux membres de la communauté de devenir plus attentif·ve·s aux autres, y compris hors du centre. Aurélie rapporte ainsi le témoignage d'un jeune :

> « Ah mon amie, elle a pas aimé ce que ma mère a fait à manger, pis je l'ai vu qu'elle était gênée de le dire pis qu'elle le disait pas. Faque je lui ai dit qu'on pouvait lui faire des toasts si elle aimait mieux ça. » Pis j'ai eu l'impression que cette sensibilité-là, de « je veux que tout le monde soit à l'aise », c'est quelque chose qui est vraiment important au centre. Pis aussi, le fait qu'il m'ait raconté ça, c'est qu'il voulait me dire « Tsé au centre on fait attention à ça là... Ben mon amie est venue chez nous, pis j'ai fait attention à ça. »

Il s'agit donc de valoriser l'écoute de ce que les autres disent, mais aussi de porter attention à ce qu'illes ne disent pas et à leur confort dans les situations. Cette attention m'apparaît favoriser un respect des pluralités, la communauté du centre étant amenée à prendre en compte une diversité de perspectives sur le monde (Duval, 2008), non seulement en termes d'idées ou d'opinions, mais également d'expériences et de sensibilités personnelles.

4.3.4 Expérience de résolution de conflits supervisée

La résolution de conflits est également l'occasion de porter attention au point de vue d'autrui. Leur supervision, par les facilitateur·trice·s, s'inspire des principes de communication non violente et des pratiques de résolution de conflits mises en place au sein d'autres écoles démocratiques. En mettant en place ces pratiques, illes souhaitent que les jeunes développent des outils pour pouvoir, à terme, résoudre eux·elles-mêmes leurs conflits.

Leur supervision passe donc d'abord par la vigilance aux conflits, suivie, au besoin, d'une intervention. J'observe que les facilitateur·trice·s sont attentif·ve·s lorsque le ton monte entre certain·e·s jeunes, se rapprochant parfois de la scène (ou demandant à un·e autre adulte disponible de le faire) et demandant aux personnes impliquées si tout va bien pour elles. Aurélie rapporte à ce sujet qu'elle laisse d'abord aux jeunes « la chance d'essayer de répondre à la situation », mais qu'elle doit souvent intervenir, au moment où elle perçoit « que ça va vraiment déraper [...] pis qu'ils s'éloignent d'une réconciliation ». Le délai dans l'intervention, qui mise sur le développement d'outils pour résoudre ses conflits de manière autonome, peut toutefois, selon elle, rendre le centre moins sécuritaire émotionnellement pour certain·e·s, les conflits n'étant pas prévenus « de manière vraiment intensive ».

Lorsque les adultes interviennent, je constate qu'illes agissent comme médiateur·trice·s. Frédéric, alors qu'il me donne des instructions pour que je reste un moment seule avec les jeunes, décrit l'intervention souhaitée comme de faire « désescalader » le conflit : « *demander à la personne qui a l'air le plus mal ce qui se passe, puis ce qu'elle aimerait que l'autre fasse, puis de demander à l'autre si elle est d'accord ou si elle a des solutions* » (journal de terrain, 27 mai). Pour Aurélie, il s'agit aussi de mettre l'accent sur les résultats des gestes posés et sur leurs autres options : « [...] je vais dire "Ah je pense pas que t'aurais dû faire ça. Je pense que tu le sais pas là, mais le résultat de ça, c'est que t'as fait de la peine à telle autre personne." [...] Ou

"[...] Savais-tu que t'aurais pu faire ça, ça, ça...?" » Il arrive que des conflits soient résolus suite à cette médiation informelle, une solution mettant d'accord toutes les parties impliquées. À d'autres occasions, un vote en assemblée est demandé, généralement pour imposer à une personne qui a fait du tort à une autre de faire sa tâche (parfois aux deux personnes impliquées). Les facilitateur·trice·s conservent alors leur rôle de médiateur·trice·s, en animant l'assemblée ou en proposant des solutions mitoyennes. Rémi me raconte une situation où le partage conflictuel des ordinateurs a mené à une proposition alternative d'un facilitateur : « J'ai proposé "Ok, mais je le garde et après c'est ton tour", et lui a proposé "Ben regarde, tu pourrais faire 20 minutes et ensuite lui passer." »

Les jeunes interviewé·e·s associent ainsi la résolution de conflits à l'intervention des facilitateur·trice·s. Lucas mentionne qu'il pourrait arrêter un conflit (duquel il est extérieur) qui va trop loin, mais qu'il n'aura probablement pas à le faire : « Y'a d'autres personnes, alors j'ai pas besoin de faire grand-chose, juste regarder pis attendre que quelqu'un vienne. » Aude tient des propos semblables, soulignant qu'un adulte aura entendu, donc qu'elle n'a pas besoin d'intervenir. Le fait de rappeler la conséquence d'avoir à faire une tâche constitue toutefois un outil pour certains jeunes avant d'en appeler à l'intervention des adultes. Julien observe ainsi qu'illes se plaignent moins systématiquement à l'autorité que ce qu'il a pu constater en contexte scolaire : « [...] au lieu qu'il se tourne vers moi comme "Eh il m'a fait ça!" c'est comme "Ben j'ai pas aimé ça. Fais ma tâche." » Félix confirme cette affirmation lorsqu'il me raconte sa manière d'agir en cas de conflit : « Je lui dis "tu fais ma tâche si tu fais, admettons, telle affaire". [...] Je bloque les insultes, les frappes, je bloque la moitié des affaires en fait. [...] Comme ça il peut pas... c'est compliqué pour lui de répliquer. » Il rapporte utiliser cet outil de manière semblable lors des conflits dans lesquels il n'est pas initialement impliqué, en indiquant à un·e jeune qu'ille aura à faire la tâche de l'autre. Lorsqu'une assemblée ou un comité de justice doit trancher sur le conflit, les jeunes sont par ailleurs impliqué·e·s dans sa résolution, que ce soit

en exposant leur expérience, en votant comme représentant·e·s ou en proposant des solutions.

Pour accompagner les jeunes dans leur résolution de conflits, les facilitateur·trice·s s'inspirent des principes de la communication non violente. Illes nomment que ces principes influencent également leur propre manière de s'adresser aux jeunes au quotidien. Maxime rapporte à ce sujet que de « mettre en place les bases de la communication non violente » a été « super intéressant, mais difficile », étant donné « la force de [son] modelage en tant qu'adulte, [...] en particulier dans un contexte autoritaire ». Julien souligne pour sa part qu'il s'est inspiré de la manière de communiquer de Frédéric pour poser des questions aux jeunes plutôt que de formuler les demandes comme des ordres. Des témoignages des facilitateur·trice·s, ressort que le développement de la communication bienveillante au centre passe largement par le modelage de ces manières de s'exprimer, tant chez les jeunes que chez les adultes. Lors de conflits, ces dernier·e·s « traduisent [les paroles des jeunes] en communication non violente », selon Frédéric. Aurélie m'explique qu'elle peut, par exemple, nommer « Ah, je pense que ce que tel enfant voulait dire, c'est que ça lui fait de la peine que tu fasses ça. » Elle rapporte régulièrement entendre, plus tard dans la même journée, les jeunes reprendre ces formulations entre eux·elles.

Les jeunes disposent donc d'outils, issus de règles décidées ensemble et des interventions des facilitateur·trice·s, pour résoudre leurs conflits : illes peuvent faire faire leur tâche, être soutenu·e par la médiation d'un·e facilitateur·trice, avoir recours à l'assemblée, et reprendre des formulations entendues pour nommer ce qu'illes souhaitent ou ont vécu. Possiblement en lien avec ces pratiques, je constate qu'illes réfléchissent à leurs propres manières d'agir et à celles des autres lors de conflits. Félix est ainsi capable d'anticiper, au début d'une assemblée à laquelle j'assiste, que s'il est présent en même temps qu'un autre jeune, la chicane reprendra. Rémi affirme quant à lui : « je réfléchis pas trop à ce que je fais d'habitude [...] c'est ce qui

m'apporte la majorité de mes problèmes ». Les jeunes avec qui j'échange à ce sujet démontrent donc une conscience de leurs réactions habituelles, même lorsqu'illes ne sentent pas qu'illes les contrôlent. Alors que la réflexivité sur ses propres pensées et actions, centrale à l'autonomie individuelle, dépend, pour Castoriadis (1988), d'un contexte propice à l'interrogation du *nomos*, il apparaît probable que cette réflexion des jeunes sur leurs actions soit favorisée par la médiation des conflits, informelle ou en assemblée. Elle les amène en effet à écouter les différentes perspectives et à réfléchir sur les manières de réparer les torts causés. L'appropriation d'outils pour résoudre les conflits s'inscrit par ailleurs dans le sens du développement d'une autonomie relationnelle, les jeunes acquérant des manières constructives d'entrer en relation avec les autres.

4.3.5 Synthèse : Des relations propices au parler et à l'agir ensemble

En faisant passer les relations avant l'enseignement, en pratiquant une « déhiérarchisation », en valorisant l'écoute et en soutenant la résolution des conflits, la communauté du centre œuvre donc à la création de relations égalitaires et bienveillantes entre ses membres. Le contexte du centre – un petit groupe avec une mixité d'âge, plusieurs occasions d'échanger des points de vue et un petit nombre de jeunes par adultes – m'apparaît propice à la création de ce type de relations. Sur ce dernier point, les facilitateur·trice·s font en effet davantage partie de la communauté que s'illes devaient superviser un large groupe. Illes participent aux discussions et sont présent·e·s lorsque des conflits surviennent, et peuvent donc, par, la médiation ou le modelage, influencer les interactions en valorisant des manières de s'exprimer.

Les « relations avant l'enseignement », la « déhiérarchisation », le fait de porter attention aux autres et la supervision de la résolution de conflits autonome sont des phénomènes qui correspondent à des objectifs des facilitateur·trice·s, mais également à la culture du centre. Les jeunes et les adultes construisent en effet ensemble des liens de confiance, se sensibilisent aux rapports de domination et apprennent à

écouter les autres et à communiquer de manière non violente, ce qui teinte leurs interactions quotidiennes et les valeurs qu'illes défendent. Cette culture me semble contribuer à une reconnaissance de la pluralité humaine, caractérisée par l'égalité et la distinction (Arendt, 1988). En valorisant l'inclusion et en condamnant l'intimidation et les rapports d'oppression, la communauté du centre reconnaît en effet l'égalité de tous·te·s. En affirmant l'importance de porter attention aux besoins des autres, de les écouter et de communiquer pour résoudre des conflits, elle tient compte de leur distinction. Suivant Arendt (1988), qui soutient que l'égalité rend possible l'action en commun et que la distinction rend nécessaire de parler ensemble pour se comprendre, ces pratiques, bien que moins explicitement politiques que celles visant à mettre en place l'auto-institution, peuvent donc être considérées comme le terreau du parler et de l'agir ensemble au centre.

4.4 Du « faire ce qu'on veut » vers la prise d'initiatives

Un troisième phénomène que j'ai observé au centre d'apprentissage libre concerne l'influence de l'autodétermination des jeunes dans leur quotidien sur leur capacité à prendre des initiatives pour eux·elles-mêmes ou pour agir sur leur environnement. Je parle du « faire ce qu'on veut » pour référer à une norme qui prévaut au centre, selon laquelle les personnes doivent faire ce qui les interpelle sur le moment, et ne pas être contraintes à participer aux activités, y compris aux assemblées. Cette norme découle de l'intention d'« apprentissage libre », qui implique de mettre en place les conditions pour que les personnes explorent ce qui les intéresse et réalisent ainsi des apprentissages. La notion de « prise d'initiatives » fait quant à elle référence à la condition humaine de natalité, théorisée par Arendt (1988, p. 23), à partir de laquelle chaque personne a la capacité d'introduire du « neuf », de l'« imprévisible », en s'insérant dans le monde. Je l'emploie ici pour rendre compte, sur le plan personnel, des actions des jeunes visant à expérimenter de nouvelles activités et à développer de

nouvelles connaissances et, sur le plan relationnel, de leur action sur leur environnement.

Le passage de l'autodétermination, du « faire ce qu'on veut », à la prise d'initiatives est formulé comme intention par les facilitateur·trice·s, qui souhaitent que les jeunes exercent du pouvoir sur leur vie et leur environnement. Il s'agit également d'un phénomène qu'illes constatent, observant que les jeunes développent de nouveaux champs d'intérêt et agissent de plus en plus sur le monde qui les entoure. J'associe ainsi les phénomènes « Jouer et suivre ses intérêts pour apprendre »; « Inciter à l'exploration », qui rend compte du rôle, important malgré le contexte d'autodétermination, des facilitateur·trice·s dans la diversification des intérêts des jeunes; et enfin « Avoir du pouvoir sur son quotidien et son environnement », qui concerne les pratiques à travers lesquelles les jeunes ressentent qu'illes ont du pouvoir sur leur vie. Leur analyse est, comme celle du « projet démocratique », majoritairement issue de mes entretiens avec les facilitateur·trice·s. Elle ne porte néanmoins pas que sur le discours de ces dernier·e·s sur leurs propres pratiques, mais également sur leurs observations des activités se déroulant au centre.

4.4.1 Jouer et suivre ses intérêts pour apprendre

Comme mentionné en 4.1, le quotidien au centre d'apprentissage libre est marqué par un grand contrôle des jeunes sur leur horaire et leurs activités. Les facilitateur·trice·s considèrent que de les laisser faire ce qu'illes veulent est nécessaire pour qu'illes souhaitent approfondir leurs intérêts, explorer de nouveaux sujets, ou essayer de nouvelles activités et, ainsi, réaliser des apprentissages. Frédéric résume ainsi le processus qu'il constate et qu'il cherche à favoriser :

> Le fait que les jeunes peuvent s'investir dans les trucs qui les intéressent, ben on dirait qu'à un moment donné sont prêtes à essayer certaines affaires. [...] pis parce que y'ont pu peur d'essayer, ben ils pratiquent

> quelque chose. [...] ils finissent par développer beaucoup d'habileté dans cette chose-là. Pis là, y'a une confiance en soi qui vient se développer.

Le fait de s'investir dans ce qui les intéresse est également valorisé par les jeunes, qui mentionnent avoir leurs habitudes au centre, mais choisir leurs activités selon leur intérêt du moment, et apprécier pouvoir « faire ce qu'[illes] veu[len]t ». Quand un nouveau facilitateur interroge les jeunes sur les activités qu'illes voudraient faire avec lui, Mathias lui répond qu'il pourrait faire ce qu'il aime et que les autres aiment aussi. Sa réponse illustre l'importance, pour les jeunes, que les choix d'activités soient guidés par l'intérêt et non par l'obligation.

Je constate par ailleurs que les diverses activités ne sont pas hiérarchisées par degré d'importance ou de pertinence dans la culture du centre. Plusieurs apprentissages se déroulent en contexte de jeu, un père soulignant par exemple que son enfant s'est amélioré en anglais en jouant à des jeux vidéos avec un ami du centre. Frédéric soutient quant à lui que les jeunes « se font dire pour la première fois que ce qui les intéresse, ben ils peuvent le faire, qu'ils ont pas à se sentir coupables de le faire ». Il m'apparaît que les facilitateur·trice·s leur transmettent ce message en participant avec elles·eux aux activités qu'illes initient ou en mettant en place les conditions pour qu'illes puissent explorer un nouveau domaine d'intérêt. Illes les accompagnent ainsi tant pour réparer un ordinateur que pour faire du *skateboard*, adoptant tantôt un rôle d'enseignant·e, tantôt d'enseigné·e (Aurélie rapporte par exemple qu'une jeune lui a montré à jouer aux échecs).

Les facilitateur·trice·s accompagnent eux·elles-mêmes les jeunes dans leurs apprentissages, ou cherchent à l'occasion, via les réseaux sociaux, une personne compétente pour faciliter les apprentissages d'un·e ou plusieurs jeunes dans un domaine spécifique. Les jeunes attribuent ainsi aux facilitateur·trice·s le rôle de les aider et de les guider, par rapport « aux sujets qui [les] intéressent » (Lucas) ou dans les activités qu'illes entreprennent. Illes les sollicitent lorsqu'illes souhaitent être

accompagné·e·s, et paraissent à l'aise de refuser leurs propositions lorsqu'elles ne les interpellent pas. Cet accompagnement personnalisé me semble aller dans le sens d'un soutien à leur spontanéité et, ainsi, favoriser l'« apparition du neuf » (Duval, 2008, p. 93), les jeunes pouvant explorer les sujets qui les intéressent et les faisant, par le fait même, découvrir au reste de la communauté.

Même s'illes accompagnent les jeunes selon leurs intérêts, les facilitateur·trice·s interviennent à des fins éducatives dans les activités libres, saisissant des opportunités de transmettre des connaissances ou des valeurs. Aurélie mentionne par exemple avoir incité des jeunes à coopérer dans un jeu vidéo :

> C'est un jeu que je trouve vraiment pas intéressant, mais au travers de ça y'ont quand même toute changé leur manière de jouer au travers des semaines, pis y'ont réussi à [...] développer plein de trucs super intéressants comme l'entraide, la solidarité, l'échange de stratégies. Pis ils se sont eux-mêmes inventé des règles pis des structures, qui finalement ont rendu le jeu quand même intéressant.

De son côté, Maxime dit chercher à valoriser le jeu collectif pour que les jeunes apprennent « les règles sociales » et portent attention au non verbal des autres. Si les facilitateur·trice·s valorisent l'autodétermination des jeunes et la libre exploration de leurs centres d'intérêt, illes saisissent néanmoins les occasions de leur transmettre des valeurs à travers ces activités.

4.4.2 Inciter à l'exploration

Illes interviennent également auprès des jeunes dans l'intention de stimuler leur envie d'explorer et d'essayer de nouvelles choses, en les incitant à diversifier leurs intérêts. Lorsque je lui demande de décrire le rôle des adultes au centre, Mathias nomme ainsi « proposer des activités ». Pour Maxime, cela nécessite un lien de confiance :

> C'est d'abord de connecter, pis ensuite c'est vraiment de les inspirer à faire d'autres choses que ce qu'ils veulent faire. Sauf pour certains qui ont vraiment la motivation d'eux-mêmes d'essayer de faire des choses, mais beaucoup non. Là c'est vraiment de leur montrer des affaires sans avoir l'air de les prendre par la main. Donc c'est beaucoup par le jeu, par les blagues, par le *light teasing*. C'est vraiment donc de les guider, les inspirer à s'intéresser à des choses qu'ils auraient pas forcément soit l'idée ou l'intérêt, ou même le courage, entre guillemets, vraiment de faire. Parce que bon, on sait comme on s'auto-juge méchamment.

Il est donc question de créer un environnement sans jugement, propice au fait d'avoir assez confiance en soi pour essayer d'autres activités, mais également d'accompagner tranquillement les jeunes hors de leur zone de confort.

Frédéric constate que la diversification des intérêts survient après un certain temps à fréquenter le centre, et qu'elle nécessite d'être soutenue au moment où elle survient :

> Le changement qu'on voit souvent, c'est... ils s'intéressent juste dans du jeu, [...] sont pas intéressés à faire autre chose quand on leur propose. Pis là, à un moment donné, ils viennent nous voir une première fois en disant « J'aimerais ça faire telle affaire. » Au début, quand c'est la première fois qu'ils le font, j'suis comme « Ok, j'ai trois minutes pour que cette chose-là se produise, sinon ça se produira pas. »

Il note un processus similaire pour la communauté, soulignant qu'il s'est mis à y avoir, après la première année d'ouverture, « beaucoup plus d'activités [...], surtout avec ceux que ça fait plus longtemps qu'ils sont là ». Quant aux ateliers sur l'actualité, il remarque une participation de plus en plus active, qui ne se limite plus à regarder la vidéo : « sont capables de participer, non seulement de répondre à des questions, mais ils vont poser des questions. Ils vont continuer d'en jaser [...] Faque je sais que je brûlerai pas l'intérêt si je continue. » Des propos du facilitateur, ressort donc un ajustement des interventions selon la solidité de l'intérêt perçu chez les jeunes.

Le cas des jeux à l'ordinateur illustre particulièrement la volonté des facilitateur·trice·s de guider les jeunes vers la nouveauté tout en respectant leur autodétermination. Je constate qu'illes cherchent à trouver un délicat équilibre entre les deux principes, reconnaissant le « besoin de jouer » comme légitime, mais souhaitant qu'il laisse la place à d'autres activités. L'échange suivant, entre Julien et Frédéric, l'illustre :

> *Julien dit qu'il trouve quand même dommage que les jeunes passent beaucoup de temps aux ordinateurs. Frédéric répond qu'il comprend, selon le vécu de certains des jeunes, qu'ils aient ce besoin-là à ce moment-là. Il pense que ça peut changer avec le temps. Il nomme déjà observer, chez ces jeunes, des différences dans leurs comportements et dans la résolution de conflits. Julien lui demande si c'est lié au fait qu'ils jouent à l'ordinateur, et Frédéric répond qu'il associe ces changements au fait qu'ils ont la liberté de faire ce qu'ils veulent, y compris de passer beaucoup de temps à l'ordinateur.* (Journal de terrain, 21 mai)

Les facilitateur·trice·s considèrent donc que le risque est plus grand à ne pas respecter les choix d'activités des jeunes qu'à les laisser passer beaucoup de temps dans une activité, même s'illes la jugent peu constructive. Illes misent sur le fait qu'en respectant leur autodétermination, les jeunes en viendront à faire les bons choix pour eux·elles-mêmes. Cette attitude vient avec une culture du « laisser le temps », qui me semble faire écho à une conception répandue chez les personnes pratiquant la non-scolarisation, selon laquelle les jeunes doivent se « déshabituer » des contraintes de l'école avant de retrouver leur curiosité et leur envie d'apprendre.

Les facilitateur·trice·s cherchent néanmoins à motiver les jeunes à explorer de nouveaux intérêts, misant sur leur lien de confiance et sur une influence mesurée, comme discuté par Maxime plus haut, et valorisent davantage les activités alternatives aux écrans. J'observe qu'illes interrompent plus volontiers les jeux à l'ordinateur, s'assurent au contraire de laisser le temps aux activités moins fréquentes de se déployer, et formulent des propositions alternatives aux jeunes. Ainsi, lorsque je

m'apprête à proposer à des jeunes de participer à des entretiens, Frédéric me demande d'attendre qu'illes aient fini de jouer aux *Lego*, étant donné qu'illes jouent beaucoup aux ordinateurs habituellement.

Les facilitateur·trice·s encouragent donc les initiatives des jeunes, et souhaitent que leur autodétermination les amène à être attiré·e·s vers la découverte et la nouveauté. En lien avec l'intervention pour favoriser l'exercice du politique, Duval rappelle que la spontanéité est présente chez chaque humain, mais qu'elle doit être stimulée, en favorisant la « réceptivité aux idées nouvelles » et la créativité (2008, p. 93). Il m'apparaît que les interventions des facilitateur·trice·s visant à favoriser les essais et explorations, « l'apparition du neuf » (Duval, 2008, p. 89), vont en ce sens, bien que sur un plan plus individuel.

4.4.3 Avoir du pouvoir sur son quotidien et son environnement

Au-delà des activités et des apprentissages, la culture du centre d'apprentissage libre valorise l'autodétermination de chacun·e sur ses activités. Cela est vrai dès la décision de fréquenter le centre, les jeunes interviewé·e·s rapportant qu'illes la prennent conjointement avec leurs parents. Aude nomme qu'elle va au centre pour s'amuser, voir ses ami·e·s, et parce que sa mère travaille, tandis que Mathias rapporte avoir entendu parler du centre par un jeune rencontré dans un parc, et avoir voulu essayer. Félix raconte quant à lui : « Mes parents me l'ont conseillé. Je me suis dit "J'vais y aller, pourquoi pas!" Faque j'ai bien aimé le concept qu'on soit libres avec les ordinateurs. Pis là j'ai continué à venir... » Même lorsque leurs parents leur proposent initialement de les y inscrire, les jeunes font donc le choix de continuer à le fréquenter. J'observe d'ailleurs que les jeunes plus âgés, qui se rendent au centre par leurs propres moyens, arrivent et repartent quand illes le souhaitent.

Un autre cas de figure où la culture d'autodétermination apparaît est celui des tâches. Chaque personne doit minimalement faire une tâche par jour (ou plus, si elle s'en est

fait assigner), mais ses modalités ne sont pas imposées. Les facilitateur·trice·s rappellent aux jeunes de faire une tâche avant de partir, et ces dernier·e·s leur demandent généralement laquelle, mais peuvent également proposer de faire autre chose où décider de combiner leur tâche avec celle d'une autre personne, comme dans la séquence suivante :

> *Aude revient dans la grande salle et demande à Frédéric quelle tâche elle pourrait faire. Il dit qu'elle peut arroser les plantes. Elle demande alors à Mathias s'il veut faire sa tâche tout de suite en remplissant le pichet d'eau, pour qu'elle puisse ensuite finir sa propre tâche, l'arrosage des plantes. Il acquiesce et va remplir le pichet.* (Journal de terrain, 17 juin)

Cet exemple illustre que, même pour une pratique obligatoire, les jeunes gardent une marge de manœuvre et trouvent de nouvelles manières de faire.

Comme discuté en lien avec le « Projet démocratique des facilitateur·trice·s », ces dernier·e·s renoncent à une grande partie de leur autorité au profit d'une parité de participation. En agissant comme facilitateur·trice·s plutôt que comme enseignant·e·s ou animateur·trice·s, illes renoncent également à diriger les apprentissages des jeunes pour plutôt les laisser occuper leur temps selon ce qui les intéresse. Leur objectif est alors double : que les jeunes souhaitent d'eux·elles-mêmes explorer leurs champs d'intérêt et réaliser des apprentissages, comme discuté dans la section précédente, et qu'illes ressentent un contrôle sur leur vie plutôt que de voir leur quotidien déterminé par les adultes qui les entourent. Frédéric explique que, comme elles·eux, il ignore le déroulement exact des journées, chacun·e ayant son mot à dire sur ce qu'ille souhaite faire. Il constate que les jeunes posent de moins en moins de gestes destructeurs ou dérangeants, ce qu'il associe à leur prise de pouvoir sur leur vie au centre :

> Quand tu penses que t'as aucun contrôle sur ta vie [...] ça va virer en frustration, d'essayer de détruire des affaires ou de se faire mal à soi-même. Pis de détruire des affaires, c'est quelque chose qu'on a vu avec plusieurs jeunes [...] ça a diminué, plus on avance comme communauté,

> mais aussi plus chaque jeune, ça fait longtemps qu'il est là. [...] mettons des sonne-décrisse ou des trucs comme ça... dans le quartier autour de nos plus vieux, c'était quelque chose qu'ils faisaient fréquemment. On a fait des règlements, on a discuté de ça... Avant, quand ils me parlaient de choses qu'ils pouvaient faire la fin de semaine, ça c'était inclus, pis là on dirait que c'est pu là.

Avant même de prôner l'autonomie individuelle ou l'autodétermination comme principes pédagogiques, les facilitateur·trice·s sont donc animé·e·s par le constat que les pratiques qui donnent du pouvoir aux jeunes sur leur vie améliorent leur bien-être. En plus de l'exemple donné par Frédéric, illes notent des interactions sociales plus faciles, une amélioration du bien-être psychologique et une diminution des crises. Les jeunes eux·elles-mêmes, dans le journal du centre, nomment que le fait d'avoir cessé de fréquenter l'école a réduit leur stress et qu'illes apprennent mieux.

La mention faite par Frédéric des discussions en assemblée au sujet des « sonne-décrisse » suggère par ailleurs que les pratiques d'auto-institution contribuent au sentiment de pouvoir sur sa propre vie. Les limites à la liberté individuelle sont en effet posées collectivement, suite à des discussions auxquelles chacun·e a la possibilité de participer. Par leurs interventions en assemblées, comme celle de Lucas, qui propose de « seulement ignorer » quelqu'un qui dérange, plutôt que de l'exclure du centre, les jeunes démontrent d'ailleurs un souci de ne pas contraindre inutilement les individus par leurs décisions collectives.

D'autres pratiques développées par les facilitateur·trice·s visent à favoriser le pouvoir des jeunes sur leur vie, y compris à l'extérieur du centre. Illes les conseillent individuellement – au sujet de leurs apprentissages ou de leur vie personnelle –, mais évitent de les contraindre dans leurs choix. Aurélie décrit ainsi son rôle de facilitatrice comme celui d'une « amie-conseil ». Illes essaient également, selon Frédéric, d'agir comme mentors en questionnant les jeunes sur leur vécu et leurs objectifs (« comment ils vont, [...] avec leurs parents comment ça va, qu'est-ce qu'ils semblent vouloir faire

pendant la semaine, la journée d'après ou l'année d'après, dépendamment de à qui on s'adresse ») afin de les guider dans les actions à prendre.

4.4.4 Synthèse : Faire ce qu'on veut pour sentir qu'on peut agir

Les facilitateur·trice·s témoignent donc d'un souhait que les jeunes exercent du pouvoir sur leur propre vie, tant pour qu'illes puissent réaliser des apprentissages en explorant ce qui les intéresse que pour qu'illes se sentent bien psychologiquement. Conformément à ce souhait, illes observent que la fréquentation du centre est associée à une diversification des intérêts des jeunes et à leur épanouissement, qu'illes repèrent dans la diminution des crises, conflits et comportements destructeurs.

Le rôle des facilitateur·trice·s dans le processus du « "faire ce qu'on veut" vers la prise d'initiatives », bien que discret et mesuré, est considérable. Il ne s'agit pas uniquement de laisser les jeunes jouer et faire ce qu'illes aiment, mais de créer un lien de confiance avec elles·eux de manière à pouvoir les inciter à varier leurs activités, ainsi qu'à pouvoir les conseiller quant à ce qu'illes vivent. Il s'agit également de superviser les activités qui se déroulent au centre afin de prioriser les activités alternatives au jeu à l'ordinateur, ou encore de ne pas « brûler l'intérêt » pour une activité lorsque celui-ci est naissant. Les facilitateur·trice·s se trouvent ainsi à guider les jeunes vers l'apparition du neuf (Duval, 2008) en les incitant à diversifier leurs champs d'intérêt, tout en respectant leur autodétermination, jugée essentielle à un véritable engagement dans les apprentissages. Quant au mentorat, il m'apparaît cibler davantage la « foi dans leur capacité d'agir » (Duval, 2008, p. 93) en aidant les jeunes à fixer des objectifs qu'illes peuvent rencontrer.

Ce soutien à l'action des jeunes se situe toutefois à une échelle individuelle davantage que politique, puisqu'il s'agit avant tout d'exercer un pouvoir sur sa propre vie. Il m'apparaît ainsi aller dans le sens d'un développement de l'autonomie individuelle, qui implique, selon Castoriadis, que l'individu puisse altérer lui-même son

comportement plutôt que d'être « pur produit de sa psyché, de son histoire, et de l'institution qui l'a formé » (1988, p. 97). Les observations des facilitateur·trice·s indiquent de telles altérations, les jeunes développant de nouveaux champs d'intérêt et paraissant ressentir un pouvoir sur leur vie quotidienne.

4.5 Appropriation de l'autonomie politique

J'aborderai maintenant, à une échelle plus collective, les pratiques que développent les jeunes lorsqu'illes rencontrent le processus d'auto-institution et s'y impliquent; lorsqu'illes comprennent progressivement sa portée et se l'approprient. L'existence du dispositif démocratique « participable » décrit en 4.2 est en effet le prérequis de l'auto-institution, mais cette dernière n'existe pas sans participation effective des membres de la communauté.

J'identifie deux processus interreliés qui caractérisent l'appropriation de l'autonomie politique par les jeunes du centre : la compréhension du fonctionnement de l'auto-institution – du déroulement des assemblées, de la possibilité d'altérer les règles et l'organisation du centre, de son propre pouvoir de proposition et de délibération – et son appropriation à travers la participation aux *Change-Up*. C'est en effet en assistant aux assemblées et en faisant l'expérience de leur déroulement qu'illes comprennent le pouvoir qu'illes peuvent y exercer. Réciproquement, c'est à mesure qu'illes ont conscience de leur autonomie individuelle et collective qu'illes souhaitent davantage s'engager dans l'auto-institution du centre. J'aborderai donc chacun de ces processus, avant de discuter des phénomènes de réflexion collective pour transformer les règles, de prise en charge de la vie commune et, enfin, de l'institution par le groupe d'un processus de justice à mi-chemin entre la justice transformatrice et rétributive.

4.5.1 Comprendre les autonomies

Comme l'apprentissage du fonctionnement des assemblées est un processus plus lent et progressif que mes deux mois d'observation, il ne m'est pas possible de directement le constater. Je demande donc aux facilitateur·trice·s s'illes ont perçu des changements, au cours de leur implication au centre, en lien avec la participation aux assemblées. Illes rapportent tous·tes avoir constaté un processus de familiarisation avec leur déroulement, menant à davantage d'engagement.

Selon elles·eux, ce processus débute par la familiarisation avec l'organisation du centre en général, les jeunes devant s'intégrer à la communauté avant de se sentir légitimes de participer à son auto-institution. Maxime observe qu'illes participent, pour la plupart, « une fois qu'ils sont confortables au centre », et Frédéric rapporte que les nouveaux·elles prennent rapidement part aux votes, mais qu'illes « se sentent vraiment à l'aise de partager des points de vue » seulement après avoir participé à plusieurs assemblées. À mesure que les jeunes assistent aux assemblées, illes comprennent aussi leur déroulement et l'impact des décisions prises sur le centre. Aurélie observe à ce sujet que les jeunes qui viennent de quitter l'école ont besoin de plus de temps pour se familiariser avec les pratiques et la culture du centre, phénomène qu'elle attribue au contraste entre les fonctionnements des deux institutions. Frédéric note quant à lui que les plus jeunes prennent plus de temps à comprendre l'utilité des assemblées. Le processus d'apprentissage de l'autonomie politique est donc en partie propre à chaque personne. Il passe néanmoins surtout par l'expérimentation du groupe dans les assemblées.

Les jeunes s'amusent en effet avec le processus d'auto-institution, notamment en votant des règles loufoques ou exagérées, et prennent ainsi conscience de leur pouvoir dans les assemblées. En entrevue, Mathias rapporte avoir proposé que l'animation soit appelée « président sans pouvoir » : « J'pense que c'est moi qui avais starté le truc. C'était drôle. *Pis est-ce que vous l'appelez comme ça pour vrai ou c'était juste une*

joke? [...] Non non non, c'était pour de vrai. C'est juste pas du tout appliqué. » Cet exemple indique que la prise de décisions semble parfois viser davantage à s'approprier le processus démocratique – ici, en nommant ce qui se passe (la personne qui préside n'a pas de pouvoir formel) et en expérimentant le fait de soumettre une proposition et qu'elle soit adoptée – qu'à apporter des altérations au centre.

D'après les témoignages des jeunes et des facilitateur·trice·s, le jeu avec le processus d'auto-institution prend fréquemment la forme de « noyautage » d'assemblées. Frédéric rapporte que les *Change-Up* ont commencé à prendre davantage d'importance au centre à partir du moment où des jeunes ont compris l'impact de la participation de chaque personne sur leur résultat et ont amené d'autres jeunes à le comprendre :

> Y'a eu une fois, c'était Elliot pis un de ses amis [...] y'étaient comme « *We got all the power!* » Pis là y'ont fait « Ah, on va aller chercher tel autre ami », pis lui dire « Hey, viens, on va être sûrs de passer telle affaire, *we got all the power!* » Pis cette idée-là se partageait, faque y'avait davantage de jeunes qui commençaient à participer.

Mathias et Rémi me font également part de leur utilisation de cette stratégie, qui consiste à rassembler les bonnes personnes pour qu'une proposition soit adoptée. Mathias mentionne ainsi, concernant la modification d'un règlement qui le dérange à propos de l'utilisation des ordinateurs : « faudrait que j'sois stratégique, genre que ça soit surtout les gens qui utilisent l'ordi là, comme genre moi, Rémi, [...] sûrement qu'on va voter contre ». Également au sujet d'une règle qu'il n'aime pas, Rémi déclare : « J'voulais essayer de la changer. Souvent ça marche pas parce qu'on est pas assez qui veulent. Mais je suis sûr qu'un jour on va réussir. » Selon Maxime, même s'il s'agit d'une « utilisation [...] un peu "malsaine" », ces pratiques témoignent de la compréhension qu'acquièrent les jeunes de leur pouvoir dans l'assemblée.

L'exemple rapporté par Frédéric révèle le rôle de la communauté dans cette prise de conscience. Il rapporte d'ailleurs qu'à une autre occasion, deux jeunes ont délibérément voté une règle pour montrer aux autres l'importance de participer :

> Il devait y avoir huit jeunes pis y'étaient juste deux qui participaient au *Change-Up*, avec moi [...] Pis là y'ont fait « j'comprends pas qu'eux autres veulent pas participer », faque ils se sont mis à voter toutes sortes de règles qui feraient en sorte qu'ils voudraient participer. Y'ont voté une règle comme quoi tu peux voler le lunch des autres, pis y'ont ajouté « à moins que tu laisses ton lunch dans la cuisine ». [...] Ça a pas été long que toutes les autres jeunes étaient vraiment pas contents, faque y'ont voulu être là pour les votes d'après pour dire comme « ben de un on a pas l'droit de se voler nos lunchs, pis de deux si y'a juste un certain nombre de jeunes, on a pas à attendre une semaine pour changer ce vote-là. »

C'est donc par l'expérience directe de l'impact de chaque participant·e à l'assemblée sur la décision prise que les jeunes comprennent l'importance des autonomies individuelles – du choix de chacun·e de participer et de sa contribution à l'assemblée – dans l'autonomie politique au centre. Illes souhaitent alors davantage participer pour exercer leur propre pouvoir et agir sur l'altération de l'institution. La participation volontaire aux assemblées est ainsi une condition de la prise de conscience de son autonomie personnelle, puisqu'elle permet à chacun·e de mesurer l'impact de sa participation.

En prenant conscience de leur pouvoir sur l'assemblée, les jeunes cherchent à influencer l'issue du vote, en argumentant ou en employant d'autres tactiques. J'observe ainsi des participant·e·s « faire pression » sur certaines personnes pour qu'elles votent comme elles·eux, par exemple en leur demandant de justifier leur vote, en cherchant à les convaincre de le changer ou en faisant des commentaires comme « pourquoi tu veux pas te faire des amis? ». Un jeune qui désapprouve une proposition à l'effet d'introduire une période d'essai au centre cherche ainsi à convaincre les autres de voter contre la proposition en reformulant ironiquement la

question par « *How many in favor of kicking people out if they not behave?* ». À une autre occasion, un jeune cherche à confondre le vote en inversant la question posée. En entrevue, les jeunes font explicitement référence à ce type de manœuvres, Félix soutenant par exemple qu'il doit user de « tactique » pour qu'un règlement soit supprimé :

> Tu dois dire les points négatifs du règlement au lieu de dire que t'es pas d'accord avec ce règlement, que c'est nul, pis ta ta ta [...] Ça fait que les gens vont se dire « Ok, moi j'ai pas envie qu'il se passe ça à cause de ce règlement-là » Tsé c'est sûr que si tu dis des arguments qui sont pas réalistes, genre « la terre va exploser à cause de cette règle-là! », là c'est sûr que les gens vont pas te croire, là ils vont pas dire « C'est vrai, on va lâcher ce règlement, la terre va exploser! »

Les tactiques comme celle dont témoigne Félix relèvent davantage d'un apprentissage de la délibération, les jeunes prenant en compte ce qui peut convaincre les autres. Quant aux tactiques plus « agressives » rapportées précédemment, qui cherchent à persuader coûte que coûte, elles sont généralement employées avec humour et légèreté, bien qu'elles traduisent une volonté de faire pencher le vote à son avantage.

Le pouvoir de chacun·e dans les assemblées varie ainsi selon son niveau de compréhension de leur fonctionnement. Les facilitateur·trice·s observent qu'eux·elles-mêmes, les jeunes plus âgé·e·s et celles·ceux qui sont le plus souvent au centre comprennent davantage comment utiliser l'assemblée et y communiquent leurs idées avec plus d'aise. D'autres facteurs influencent toutefois le pouvoir de chaque participant·e. Aurélie souligne ainsi que certain·e·s jeunes ont moins d'initiative et « embarquent dans les idées des autres » davantage qu'illes n'en amènent, et que la rapidité des assemblées peut rendre plus difficile la formulation des idées pour certain·e·s. Dans le même ordre d'idée, elle remarque que les idées des filles – moins nombreuses au centre – ont tendance à être moins écoutées. Cela fait en sorte que,

même en comprenant l'autonomie politique, certain·e·s jeunes ont moins d'influence sur les décisions prises.

Par le jeu avec le processus d'auto-institution, le groupe apprend néanmoins à s'autolimiter pour tendre vers un fonctionnement plus juste et cohérent. Pour Maxime, les jeunes comprennent ainsi le « lien de cause à effet » entre les décisions prises et le fonctionnement du centre : « de tourner ça en jeu c'est drôle sur le moment, mais après y'a des règles qui ont pas de sens, c'est n'importe quoi. » Cette observation du facilitateur va dans le sens de l'analyse de Castoriadis sur les limites à l'activité auto-instituante, qui proviennent nécessairement de la réflexion collective : « le peuple *peut* faire n'importe quoi – et doit savoir qu'il ne *doit pas* faire n'importe quoi. » (1986, p. 12) C'est en effet suite à la prise de décisions comme celle du « vol de *lunchs* » ou à des actions anti-démocratiques comme la « corruption » (donner une barre tendre pour qu'une personne vote comme soi) que le groupe s'entend sur des limites.

C'est donc par l'expérimentation dans les assemblées, y compris ludique ou moins démocratique, que les jeunes saisissent les autonomies politique et individuelles, les exercent, et posent leurs propres limites à leur action instituante. Maxime observe ainsi que, depuis qu'il s'implique au centre, les discussions en assemblées ont pris de l'ampleur et font place à davantage de réflexion. La prise de conscience individuelle de son propre pouvoir sur l'issue des assemblées et celle, collective, des possibilités de modifier le fonctionnement du centre semblent en effet s'accroître réciproquement, et donner lieu à des assemblées progressivement plus riches en discussions et propositions. L'étendue des altérations portées à l'institution dépend donc du cadre pré-institué par les adultes, comme mentionné plus tôt, mais également de la compréhension des jeunes de l'autonomie politique et du processus démocratique.

4.5.2 Se sentir concerné·e pour s'engager

Si la compréhension des autonomies collective et individuelles dans les assemblées est préalable à l'engagement, celui-ci varie également selon le sentiment de chacun·e d'être concerné·e par les enjeux discutés.

J'identifie un continuum dans les enjeux pour lesquels les jeunes se sentent concerné·e·s, allant des votes à propos de conflits ou du non-respect d'un règlement qui les touchent directement (illes sont accusé·e·s ou victimes d'un tort) à ceux concernant des altérations à porter au centre. À la première extrémité du continuum, j'observe que les votes qui portent sur l'attribution de conséquences en lien avec un conflit ou le non-respect de règles mettent de l'avant des positions opposées et généralement tranchées. Une personne estime alors qu'elle a subi ou constaté un tort (insulte, propos discriminatoire...) et l'autre fait valoir qu'elle n'a pas causé ce tort. Ces positions rendent les discussions plus animées et conflictuelles, chacun·e étant impliqué·e émotionnellement et souhaitant, dans une certaine mesure, « gagner » le C*hange-Up.* Pour Julien, certain·e·s jeunes participent surtout à ces assemblées : « c'est "Ah j'aimerais ça que untel ou unetelle fasse ma tâche", "Ah non, c'est pas vrai, je mérite pas de faire la tâche." Ben là ça les touche, faque ils se présentent. De toute façon sont un peu obligés, là, mais tu vois qu'ils sont plus investis. »

Même lorsque le conflit ne les concerne pas directement, les facilitateur·trice·s notent que les jeunes s'engagent davantage dans ces assemblées « judiciaires » que dans les assemblées « législatives ». Frédéric rapporte ainsi que « pour certains jeunes, quand c'est pour prendre des décisions sur les règlements, ça va les stimuler moins d'être là, mais quand c'est des conflits, ils vont être plus stimulés à y aller, parce qu'ils veulent savoir ce qui s'est passé. » Je note que certain·e·s tiennent alors à communiquer leur point de vue sans nécessairement assister à l'ensemble de la discussion. Par exemple, lors d'une assemblée pour trancher sur une situation où un jeune a pris la boisson de l'autre sans lui demander, la situation suivante se présente :

> *L'assemblée pour passer au vote s'organise.[...] Elliot va chercher quelqu'un pour être de son côté (un·e représentant·e) parmi les plus jeunes, qui sont à l'ordinateur. Rémi arrive dans la grande salle. Avant que le* Change-Up *débute, il dit qu'il veut directement voter non, parce qu'il s'est fait expliquer... Maxime (qui anime), l'interrompt : « Rémi, laisse-le expliquer. »* (Journal de terrain, 23 mai)

Cette séquence illustre que, lors des assemblées sur des conflits, l'intérêt de la participation consiste parfois davantage dans le fait de connaître ce qui s'est passé et de se prononcer, que dans le processus démocratique comme tel.

En ce qui a trait aux discussions et votes sur des règles, les jeunes participent davantage lorsqu'illes sont directement affecté·e·s par les modifications proposées. Félix rapporte ainsi participer aux assemblées « quand [il] représente [ses] amis » ou si elles concernent « un règlement [qu'il] aime ou [qu'il] aime pas. » Mathias affirme également que, si une règle qu'il n'aime pas était appliquée, il « essaierait de faire en sorte [de l']arranger » en proposant une modification et en étant « stratégique » pour convaincre le groupe (en nommant les points négatifs, comme cité précédemment). Rémi nomme quant à lui vouloir proposer l'installation d'un jeu sur le deuxième ordinateur. Les règles concernant les appareils électroniques amènent en effet davantage certain·e·s jeunes à se mobiliser et à s'engager dans les discussions, comme l'observent Julien et Aurélie, puisqu'illes défendent alors leurs intérêts en lien avec l'utilisation de ces ressources.

Plusieurs jeunes sont également investi·e·s dans le processus d'auto-institution du centre même lorsqu'illes ne sont pas personnellement touché·e·s par les enjeux discutés. Julien observe cette variation dans l'engagement :

> quand c'est rendu des trucs comme des règles de base de vie, y'en a que c'est comme « Ah j'préfère aller jouer » ou faut que ça soit vraiment très vite, parce que... ben leur attention est limitée, [...] Pis y'en a d'autres par exemple qui sont un petit peu plus... assidus. Ceux-là semblent peut-être

> un peu plus voir l'intérêt. [...] J'ai l'impression que c'est un nouveau chapitre, de pouvoir prendre des décisions sur leur milieu de vie.

Le fait d'être intéressé·e à prendre des décisions sur son milieu de vie forme ainsi le second pôle du continuum d'engagement analysé. Les jeunes qui s'engagent dans les assemblées qui ne les touchent pas directement le font parce qu'illes s'intéressent au processus d'auto-institution en lui-même. Lucas, par exemple, affirme : « Quand je suis là, j'aime ça participer. J'aime ça voir ce que les autres vont dire [...] y'a pas de sujet qui m'intéresse plus que d'autre. » Aude déclare également participer régulièrement aux assemblées pour être avec le groupe et exprimer son opinion.

Je fais l'hypothèse que cet intérêt pour les assemblées démocratiques en elles-mêmes est lié à la compréhension des autonomies politique et individuelles qui y sont à l'œuvre. Autrement dit, à mesure que les jeunes perçoivent qu'illes peuvent contribuer à altérer le centre, illes souhaitent davantage participer à ce processus. Cela expliquerait qu'illes s'engagent d'abord dans les discussions de propositions qui les touchent directement, puisqu'illes constatent alors l'impact de la participation de chacun·e. Cette compréhension des autonomies m'apparaît par ailleurs liée à une satisfaction des décisions prises en leur absence, dont illes reconnaissent le caractère démocratique. Lucas affirme par exemple, à propos d'une règle hypothétique : « Si j'aime vraiment vraiment vraiment pas ça, peut-être que j'essaierais de dire "non c'est pas bon que ça soit là". Mais sinon, je fais juste *dealer* avec. Si j'aime pas ça, c'est vraiment pas grave. Y'en a d'autres qui ont voté pour la règle. Majorité, c'est ça. » Dans la même logique, Félix remarque qu'il aime presque toutes les règles du centre et que « les quelques règlements qu'[il] aime pas ont changé sans qu'[il] vote ».

Parallèlement à leur degré d'investissement dans le processus démocratique, l'engagement dans d'autres activités influence la décision des jeunes de participer aux assemblées ou non. J'observe en effet qu'illes décident de s'y joindre selon l'annonce des enjeux qui y seront abordés. Mathias me dit que sa participation dépend de son

intérêt pour le *Change-Up* en comparaison avec celui pour l'activité en cours : « Si je fais quelque chose d'intéressant, je vais peut-être pas y participer. Mais s'il y a quelque chose d'intéressant dans le *Change-Up*, je vais arrêter ce que je fais même si c'est intéressant ». Rémi mentionne quant à lui qu'il participe s'il a quelque chose à proposer, mais qu'il se dit parfois « que c'est mieux de rester là [aux ordinateurs], pis que ça va pas vraiment être intéressant. » Les assemblées se trouvent donc en concurrence avec les autres activités, en particulier les jeux à l'ordinateur.

Même le choix de ne pas participer aux *Change-Up* témoigne néanmoins d'une compréhension de l'autonomie politique, certain·e·s jeunes ayant conscience de pouvoir participer, mais choisissant de laisser les autres décider. En entretien, Mathias fait référence à une assemblée pour organiser le voyage, et dit : « Finalement j'ai pas participé, pis je me suis dit "bah ça va être correct là, c'est trop compliqué pour moi"... Et ça a très bien été, le voyage. » À d'autres occasions, des jeunes rapportent s'être abstenu·e·s de voter lorsqu'illes ne savaient pas quoi voter et préféraient laisser les autres décider. Cette attitude rappelle le fait que l'autonomie individuelle, selon Castoriadis, n'implique pas d'approuver toute loi, mais d'avoir « eu la possibilité effective de participer activement à [s]a formation et [à son] fonctionnement » (1988, p. 99). Un non-engagement peut ainsi, paradoxalement, témoigner d'une conscience de sa propre autonomie. Le fait de savoir qu'illes ont la possibilité de participer à la délibération et à la décision, et que cette dernière est prise démocratiquement, satisfait alors les jeunes. Il en demeure que le fait de se sentir concerné·e par l'organisation de son milieu de vie, et non seulement par les décisions qui les affectent directement, apparaît généralement associé à une participation plus fréquente aux assemblées.

4.5.3 Réfléchir et adapter l'institution et ses règles

L'appropriation de l'autonomie politique passe également par la réflexion collective sur les règles du centre. Celle-ci s'inscrit dans un processus continu de discussion, de

réflexion sur les problématiques présentes ou anticipées et de recherche de consensus. Elle a pour résultat une légitimité, pour les jeunes, des règles qu'illes ont contribué à décider et qu'illes savent pouvoir modifier en tout temps. La consignation des règles sur des *Post-it*, disposés selon leur niveau de nouveauté, rappelle d'ailleurs leur caractère altérable.

Lorsqu'une proposition est faite à l'effet d'ajouter, de modifier ou de supprimer une règle, j'observe que le groupe cherche à parvenir à un consensus en discutant pour modifier la proposition jusqu'à ce qu'elle convienne à tous·tes. Lucas résume ainsi le processus, lorsque je lui demande comment illes parviennent à se mettre d'accord : « Parler. Communication. [...] On explique des choses, on se rend à un consensus. [...] on peut se rendre à un consensus comme on change un peu la règle, mais on la garde... » Mathias rapporte quant à lui que la réflexion collective pour l'ajustement de règles donne lieu à des conversations approfondies, contrairement à d'autres décisions qui se prennent rapidement : « Quand y'a quelque chose que la règle est pas bonne comme ça, mais que c'est une bonne idée, faudrait juste la modifier... souvent y'a beaucoup de gens, y'a des conversations. » En réfléchissant collectivement, les jeunes parviennent à distinguer les aspects positifs et négatifs des règles, en lien avec leur faisabilité, leur efficacité et leur justice, puis à les ajuster. À propos de l'interdiction du lancer d'objets durs, la discussion se déroule comme suit :

> *Frédéric amène ensuite qu'il aimerait proposer une règle sur le lancer d'objets durs, parce qu'un jeune avait lancé un objet dur la veille. Il se reprend et dit « ben en fait, j'imposerais une règle », en expliquant qu'il doit assurer la sécurité. Un jeune propose que si quelqu'un lance un objet dur, il doive faire une tâche. Un autre dit que c'est insuffisant. Il semble y avoir consensus sur cette dernière affirmation. Lucas propose que la personne doive faire la chaise au mur pour 30 secondes. Aude propose que la personne doive faire la vaisselle, et plusieurs rient en disant que « c'est pire ». Les jeunes affirment que comme ça, personne ne lancera d'objet dur. Mathias dit qu'il aimerait mieux quelque chose de mieux,*

> *mais qu'il n'a pas d'idée. Après quelques autres tours de parole, Lucas dit « we have reached a consensus ».* (Journal de terrain, 7 mai)

Lors de cette séquence, des propositions alternatives sont faites jusqu'à ce que tous·tes paraissent d'accord. Le consensus ne signifie toutefois pas que la solution est idéale pour chacun·e – comme pour Mathias, qui dit qu'il aurait mieux aimé une autre conséquence, mais qu'il n'a pas d'idée – mais qu'elle fait l'affaire pour le moment. Les jeunes savent qu'illes peuvent demander un autre vote s'illes ont une meilleure idée ou si la règle s'avère poser problème.

Cette conscience de pouvoir modifier les règles participe à l'appropriation de l'autonomie politique, puisque les jeunes peuvent essayer des manières de fonctionner tout en sachant qu'illes peuvent les ajuster au besoin. Mathias rapporte ainsi que la réévaluation annuelle des règles permet d'en avoir une vue d'ensemble et de les ajuster : « Des fois on enlève des règles et on en reparle. Genre on voit si on la garde et on la met au stade suivant. Parce que y'a implantation, en pratique, maîtrise. [...] J'aime ça le faire, c'est très l'fun. Ça permet de voir les règles qu'il y a. » Pour Aurélie, cette réflexion collective amène les jeunes à savoir que les règles – y compris hors du centre – ne sont ni toutes bonnes, ni toutes mauvaises, et à les analyser à la lumière du bien-être de chacun·e : « La plus grosse question [...] c'est "comment faire pour que moi je sois heureux pis bien au centre, que je puisse faire ce que je veux, mais que les autres aussi puissent le faire [...]" Dans toutes leurs interventions, je trouve qu'on voit que y'ont ce souci-là. » Cette observation de la facilitatrice, qui rejoint le fait de porter attention aux autres, discuté en 4.3.3, ainsi que le témoignage de Mathias, montrent que la communauté du centre interroge régulièrement ses règles et fonctionnements habituels. Ce phénomène est caractéristique de l'autonomie politique selon Castoriadis (1986, 1988) : le groupe se reconnaissant « comme la source de ses normes » (1986, p. 11), il doit réfléchir à leur justice et à leur impact sur chacun·e.

De manière générale, j'observe que la modification ou l'adoption de règles répond à des problématiques rencontrées ou anticipées. Félix m'apparaît rendre compte de cette dynamique lorsqu'il soutient qu'il faut « dire les points négatifs du règlement » pour le changer. Il s'agit tantôt de problèmes liés à la sécurité, comme dans la séquence sur le lancer d'objets durs, tantôt de problèmes pratiques (les chargeurs de téléphones qui se retrouvent dispersés dans le centre, par exemple), tantôt de problèmes de justice.

Les règles relatives à ce dernier type de problème impliquent souvent l'autolimitation du groupe, qui implante des règles pour interdire les pratiques jugées injustes. Il peut s'agir de pratiques anti-démocratiques, comme discuté en 4.5.1, ou de pratiques dont l'injustice se rapporte à la justice sociale au sens plus large. Frédéric me raconte par exemple que le groupe a décidé de punir la consommation d'aliments provenant de compagnies appartenant à Monsanto suite à une discussion en atelier. Il souligne également que l'interdiction des blagues discriminatoires a été votée par l'ensemble des jeunes, y compris ceux qui en faisaient parfois. Le fait de décider ensemble permet donc de considérer les actions au-delà de leur caractère individuel et de réfléchir plus largement à leur impact, lorsqu'elles sont répétées, sur la justice sociale. Suite à cette réflexion, les jeunes peuvent décider de se contraindre collectivement en interdisant certaines actions ou en leur attribuant des conséquences. Si certaines limites – en lien avec la sécurité ou le caractère démocratique et inclusif du centre – sont maintenues par les adultes, plusieurs sont donc également déterminées par le groupe, à mesure qu'il réfléchit à des enjeux concernant l'institution et/ou la société.

Je perçois que la réflexion collective sur les règles, plutôt que leur imposition de l'extérieur, permet que le groupe y adhère. Aurélie analyse ainsi l'impact de l'autonomie, plutôt que l'hétéronomie, sur leur rapport aux règles du centre : « Ça paraît, finalement, dans le fonctionnement du centre que ces règles-là sont vraiment bien respectées, sont vraiment bien réfléchies, pis sont toujours revues, réévaluées pis réajustées selon les nouveaux besoins. » Bien qu'illes souhaitent modifier certaines

règles, les jeunes interviewé·e·s expriment en effet une satisfaction générale du fonctionnement du centre, à l'exception d'une personne, qui affirme qu'il y a « plusieurs règles à [Centre] qui nous interdisent de faire certaines choses » et qu'elle aimerait être moins limitée. De manière générale, les jeunes soutiennent néanmoins les règles du centre et participent à leur rappel. En apprenant dans le processus d'auto-institution, illes semblent ainsi avoir « intériorisé à la fois la nécessité de la loi et la possibilité de la mettre en question » (Castoriadis, 1988, p. 103). La possibilité de mettre en question les règles m'apparaît d'ailleurs être une condition de leur appropriation par les jeunes : c'est parce qu'illes peuvent les réfléchir et les modifier qu'illes les respectent ou, à tout le moins, acceptent leur application.

4.5.4 Prise en charge de la vie commune

Outre la réflexion et la prise de décision sur les règles, les assemblées sont l'occasion de prendre en charge collectivement la vie quotidienne du centre et certaines activités. La planification d'un voyage est ainsi l'occasion, pour les jeunes qui y participent, de s'apercevoir qu'illes vivront ensemble une nouvelle expérience (un jeune s'exclame « *Oh my god, we're gonna be tourists!* ») et d'en organiser le financement et le déroulement. Frédéric rapporte que certains ont expliqué leur planification du voyage aux jeunes du centre visité, pour qu'illes puissent organiser un voyage à leur tour.

Les aménagements au centre (par exemple, l'affichage d'un autocollant, le téléchargement d'un logiciel) ou la répartition des ressources (comme l'accès aux téléphones et ordinateurs) passent également par l'assemblée. Aurélie souligne d'ailleurs que les jeunes connaissent le budget du centre. Même s'illes ne gèrent pas le détail des dépenses, illes décident collectivement de l'achat de certains équipements (une imprimante 3D, notamment, dont l'achat a été décidé suite à de longues délibérations en assemblées, selon Frédéric). Lorsque les jeunes souhaitent organiser une vente de garage de jeux du centre, ou encore installer un logiciel sur un ordinateur, illes mentionnent vouloir les proposer en assemblée. Le *Change-Up* est

donc intériorisé comme espace dans lequel la gestion des ressources matérielles du centre doit être discutée.

4.5.5 Une justice transformative influencée par une volonté rétributive

Enfin, l'autonomie politique concerne également le « judiciaire », c'est-à-dire les réponses collectives au bris de règles ou aux conflits. J'observe que ces dernières prennent une forme hybride entre une justice rétributive – qui vise à punir les gestes commis – et une justice réparatrice – qui vise plutôt la réparation des torts causés.

Les règles votées incluent généralement une conséquence à leur non-respect. J'observe à plusieurs reprises que les jeunes tiennent à ces conséquences, qu'illes veulent dissuasives. Ainsi, faire une simple tâche ne leur paraît pas suffisant suite au lancer d'objets durs, et illes décident plutôt que la personne devra faire la vaisselle, « comme ça personne lancera d'objet dur ». Le vote pour décider de laisser les chargeurs à un endroit fixe est quant à lui suivi de ces échanges :

> *Elliot ajoute «* If we move a charger, we have to put it back right away *» et commence à parler d'un système d'avertissements. Frédéric dit qu'illes peuvent commencer par essayer comme ça. Elliot répond «* No, we have to do something. If there's a rule and anyone can break it, it doesn't work. *»* (Journal de terrain, 23 mai)

La suite de la discussion se déroule rapidement et il ne semble pas y avoir de vote sur le système d'avertissement proposé. L'échange illustre toutefois que les jeunes votent des conséquences dans le but de dissuader le bris de règles.

Frédéric rapporte que les facilitateur·trice·s, de leur côté, visaient initialement à implanter une forme de justice transformative lors de conflits, mais que la discussion et la recherche de solutions laissaient certaines personnes insatisfaites de l'absence de réparation plus concrète. Il raconte que la dynamique d'intimidation, alors que plusieurs jeunes étaient nouvellement sorti·e·s de l'école, ont amené les

facilitateur·trice·s à proposer qu'il y ait des conséquences à ces comportements : « C'était à un point où on avait l'impression que "c'est pu démocratique, c'est eux-autres qui sont en charge". [...] on a pensé à cette idée-là, de "tu fais ma tâche, je suis pas à l'aise avec ce que tu viens de faire", pis ça a passé tout de suite ». Il souligne que cette règle est la première que les jeunes ont voulu conserver lors de la dernière réévaluation annuelle.

Si la discussion et la recherche de solutions demeurent présentes, j'observe que de « faire faire sa tâche » prend une place importante dans la résolution de conflits. Félix rapporte bloquer les coups et les insultes en rappelant aux personnes qu'elles auront une tâche à faire, et Mathias affirme qu'advenant un conflit « la personne aura possiblement à faire ma tâche, ou moi à faire sa tâche ». Lorsque je l'interroge ensuite pour savoir s'il arrive qu'une autre solution soit trouvée, il répond « avec moi ça arrive pas souvent, parce que je donne pas tant de chance ». Le rapport des jeunes interviewé·e·s à la tâche comme conséquence à une insulte ou un coup m'apparaît ainsi de l'ordre de la rétribution davantage que de la réparation, puisqu'il s'agit de dissuader (« bloquer », ne pas « laisser de chance »...) par une conséquence punitive. Julien observe que cette pratique peut donner du pouvoir à des jeunes pour répondre à des situations injustes, mais qu'elle donne également lieu à l'attribution de tâches comme menace ou « vengeance » plutôt que pour résoudre des problèmes. Pour Aurélie, cela s'explique par le fait de grandir « dans une société qui met en valeur les punitions par rapport aux règlements ».

Une situation rapportée par Frédéric indique néanmoins que, si la tâche est souvent vue comme une punition, elle peut aussi être un moyen de réparer un geste posé :

> Il y en a un [jeune], à un moment donné, qui en a blessé un autre. [...] C'était un accident là, y'a quelque chose qui est tombé sur le jeune. Il se sentait super mal. [...] Pis là on a pu lui parler de « ben tu peux aller voir cette personne-là pis voir si y'a quelque chose que tu pourrais faire qui

> pourrait compenser [...] » Faque il est allé le voir pis y'a dit « Ah oui tu pourrais faire ma tâche. » Faque l'autre a dit oui, y'a dit « J'peux tu faire autre chose? » Pis y'a dit « Non. C'est correct. » Ça a fait un gros changement par rapport à son sentiment de culpabilité.

D'autres conséquences au non-respect de règles semblent aussi s'inscrire dans une approche réparatrice. Frédéric rapporte ainsi que, lorsque les jeunes faisaient des « sonne-décrisse » ou avaient d'autres comportements dérangeants dans l'immeuble, illes devaient en contrepartie aider, en faisant le ménage des aires communes par exemple. Les conséquences prévues aux discours discriminatoires ou oppressifs – écrire une lettre ou préparer un atelier de 10 minutes – s'inscrivent également dans cette approche. Selon Frédéric, le règlement a été adopté pour dissuader les propos sexistes, homophobes ou racistes, qui étaient particulièrement présents dans les mois suivant l'ouverture du centre, tout en permettant une réflexion à leur sujet. Pour Aurélie, la préparation d'un atelier ou la rédaction d'une lettre « oblige à avoir un moment où parler en profondeur de féminisme ou de racisme ou d'autre chose », mais demeure souvent vue par les jeunes comme une punition. Afin d'atténuer cette perception, je constate que Frédéric cherche à remettre de l'avant l'aspect constructif des ateliers et lettres, déclarant par exemple suite à une assemblée : « *It's gonna be fun. We're gonna do a workshop!* ».

Tandis que des principes de justice transformatrice et réparatrice influencent les propositions des facilitateur·trice·s, les jeunes conservent donc souvent une volonté punitive (faire faire sa tâche pour que l'autre « paye »), associée à une intention de dissuader les comportements non souhaités (choisir une conséquence assez désagréable, comme faire la vaisselle). Si l'auto-institution leur permet de décider ensemble des règles et de les reconnaître légitimes, il semble que l'imposition de punitions vienne ainsi réduire l'insécurité associée à leur éventuel non-respect.

4.5.6 Synthèse : S'approprier l'autonomie politique et s'autolimiter

En participant aux assemblées, en jouant avec le processus d'auto-institution, en s'autolimitant, en réfléchissant aux règles, en organisant des activités et en répartissant les ressources, les jeunes s'approprient les assemblées et altèrent le fonctionnement du centre en continu. Ainsi, si le centre et son organisation démocratique sont pré-instituées et facilitées par les adultes, l'état actuel de l'institution – avec ses règles, ses activités, ses manières de délibérer – est le résultat de l'exercice de l'autonomie politique de l'ensemble du groupe.

L'exercice de l'autonomie politique par les jeunes au centre est l'occasion d'expérimenter dans le processus, que ce soit en votant des règles parfois exagérées ou loufoques ou en « noyautant » les assemblées. Illes font ainsi l'expérience concrète de leurs autonomies individuelle et collective et en viennent à s'autolimiter. Illes apparaissent également développer un « imaginaire radical » (Castoriadis, 1988), comme le montre leur conscience de pouvoir utiliser l'assemblée pour faire adopter ou modifier des propositions, même si cet imaginaire demeure teinté par les normes qui prévalent dans la société, comme l'indique leur adhésion à une logique punitive.

4.6 Négocier et partager des points de vue

Si les assemblées démocratiques sont le lieu de l'autonomie politique, une *ecclesia* où l'on délibère et prend des décisions (Castoriadis, 1986), elle forment également une *agora,* un espace public où « comprendre la vie en collectivité et le monde qui nous entoure » (Greissler *et al.*, 2017, p. 128). Le partage et la négociation de points de vue ne sont toutefois pas uniques à l'assemblée démocratique, l'*agora* du centre s'étendant dans les discussions informelles quotidiennes et les échanges au sein d'autres dispositifs. Après avoir abordé le phénomène en lien avec les assemblées (« Les assemblées pour trouver un terrain d'entente »), je discuterai donc des conversations

permettant l'organisation collective et le partage d'expériences et d'objectifs (« Échanger et s'organiser ensemble au quotidien »), puis des ateliers sur l'actualité, qui constituent un lieu d'échange propice au développement du sentiment d'être concerné·e·s par ce qui se passe dans le monde (« S'amuser ensemble de l'actualité, la décoder et la questionner »).

Je nomme « Négocier et partager des points de vue » le phénomène selon lequel ces différents espaces de discussion prennent la forme d'un espace public en permettant la mise en commun et la confrontation de perspectives. Par « négocier », j'entends le fait de chercher un terrain d'entente ou de modifier son opinion en parlant avec les autres. Le terme « partager » s'inspire quant à lui de l'analyse de Duval du *parler ensemble*, qui correspond au fait, pour chaque personne, de « communiquer [son] individualité » et, pour le groupe, de développer « une compréhension commune des évènements » (2008, p. 88). Il rend compte du témoignage individuel de son point de vue aux autres, mais aussi du développement de référents communs (partagés) à travers la discussion (par exemple, en parvenant à un consensus, en se mettant d'accord sur les bases du débat ou en décodant ensemble un enjeu d'actualité). Enfin, l'expression « points de vue » réfère à la fois aux opinions et aux perspectives particulières sur le monde, qui peuvent être partagées aux autres par le témoignage d'expériences. La présente catégorie est principalement issue de l'analyse de mes notes de terrain, qui documentent les échanges que j'ai observés. Quelques éléments discutés avec les participant·e·s lors des entretiens viennent également préciser leurs intentions en lien avec ces moments de négociation et de partage de points de vue.

4.6.1 Les assemblées pour trouver un terrain d'entente

Les assemblées, parce qu'elles sont le lieu de l'auto-institution du centre, occasionnent souvent des discussions à travers lesquelles le groupe cherche un consensus ou se prépare à trancher, par le vote, sur une situation à propos de laquelle les points de vue divergent. Pour parvenir à un terrain d'entente, des connaissances, expériences,

opinions et arguments sont alors partagés au groupe par les participant·e·s. Ces partages servent ensuite de points de référence aux autres pour poursuivre la discussion – en les appuyant, les nuançant ou les contredisant –, et ainsi de suite.

Comme discuté en 4.5.3, les participant·e·s aux assemblées communiquent pour tenter de parvenir à un consensus. Avant qu'une décision soit prise, les enjeux doivent donc être compris de manière similaire par l'ensemble des participant·e·s. J'observe une mise en commun des connaissances pour comprendre les situations discutées et leur contexte, avant de passer au vote ou de constater un consensus. C'est par exemple ce qui se produit lorsque le groupe discute pour se positionner contre un projet de loi jugé discriminatoire, un jeune demandant si la loi est déjà adoptée, une autre lui répondant que oui, et un autre s'informant sur ses implications. Même en contexte de désaccord, les participant·e·s clarifient ensemble l'objet du débat, alors que chacun·e partage des informations qu'ille croit pouvoir faire pencher le vote en sa faveur. Pour déterminer si une image montrée par un jeune est capacitiste et s'il devra écrire une lettre ou préparer un atelier, les participant·e·s débattent ainsi pour déterminer si l'image en question fait référence à la trisomie 21 ou non.

En plus de développer une compréhension commune des enjeux discutés, les échanges en assemblée visent à élaborer des propositions qui conviennent le plus possible à tous·tes. Le groupe se trouve alors à co-construire une proposition, que ce soit en modifiant celle qu'a initialement faite une personne ou en en élaborant une pour résoudre un problème. La construction d'une proposition à partir d'un problème soumis à l'assemblée se produit par exemple au sujet du projet de loi discriminatoire évoqué précédemment :

> *Frédéric demande s'il y a quelque chose qu'illes pourraient faire « pour dénoncer... ou soutenir ». Un jeune dit tout de suite « pas soutenir ». Ensuite, le groupe hésite et ne sait pas quoi faire. Frédéric propose alors une déclaration Facebook pour dénoncer la loi. Aude dit que « ça serait*

> *bien ». [...] Félix propose de demander aux personnes d'écrire leur nom en commentaire si elles soutiennent la déclaration. Frédéric dit « J'adore ça, comme idée. »* (Journal de terrain, 17 juin)

Comme c'est souvent le cas, la problématique et les suggestions de cette séquence de discussion sont amenées par le facilitateur. Même si Frédéric guide la discussion et les possibilités d'action, le groupe a toutefois la possibilité de réfléchir pour savoir s'il souhaite prendre position et comment, ce qui amène Félix à suggérer une proposition d'action complémentaire, retenue par le groupe.

Les assemblées de résolution de conflits, bien qu'elles se terminent plus souvent par un vote que par le constat d'un consensus, sont également l'occasion pour la communauté d'échanger des points de vue pour parvenir à une solution la plus juste possible, parfois intermédiaire à ce que souhaite chacune des parties. Frédéric me parle par exemple d'un *Change-Up* lors duquel des jeunes plus âgés ont pris en charge la résolution d'un problème concernant les plus jeunes :

> Il y avait deux jeunes qui avaient vraiment pas leurs besoins satisfaits. Pis nos plus vieux étaient comme, surtout un en particulier, y'était là « Ah, mais tsé c'est pas ça que vous voulez... », « Ah, mais voici ce que vous pourriez... ». Tsé y'étaient comme *spot on* sur eux pendants... tsé ce *Change-Up*-là a duré peut-être quelque chose comme 35 minutes, pis je pense qu'il y avait comme 7 minutes que c'était des trucs qui avaient rapport aux plus vieux, pis après ça, c'était de les aider eux.

Tant dans les discussions qui concernent l'auto-institution du centre que dans celles qui visent à résoudre des conflits, les jeunes s'investissent donc dans les réflexions collectives pour contribuer à trouver une solution.

La délibération propre au processus d'auto-institution, qui implique de s'interroger collectivement sur les règles posées (Castoriadis, 1988), fait donc en sorte que les assemblées sont aussi des occasions de partager et de négocier des points de vue.

Elles sont non seulement une *ecclesia*, mais aussi une *agora*, un lieu où on *parle ensemble* pour communiquer son « individualité aux autres personnes » et pour développer « une compréhension commune des évènements » (Duval, 2008, p. 88). Que ce soit en partageant des connaissances pour appuyer leurs arguments, en posant des questions pour comprendre un projet de loi ou ce qu'est la trisomie 21 ou en réfléchissant ensemble à un problème ou à un conflit, le groupe développe des représentations communes des enjeux. Cela ne signifie pas que tous·tes deviennent d'accord à leur sujet, mais qu'illes disposent de référents partagés pour y réfléchir et poursuivre la discussion.

4.6.2 Échanger et s'organiser ensemble au quotidien

Considérant la dynamique du « faire ce qu'on veut » au quotidien et le petit nombre de jeunes qui fréquentent le centre, de multiples occasions d'échanger des points de vue et de construire une compréhension commune des situations se présentent également dans l'informel. Il arrive par exemple que des facilitateur·trice·s discutent ensemble dans la grande salle, et qu'un·e jeune se joigne à la conversation pour poser des questions ou donner son opinion. Les activités libres donnent également l'occasion aux jeunes de s'offrir des conseils sur la base de leurs expériences de vie, Frédéric rapportant par exemple que des jeunes plus âgés, ayant vécu le divorce de leurs parents, en ont conseillé d'autres qui vivaient une situation similaire.

Comme le *parler ensemble*, l'autonomie politique déborde des assemblées. Aurélie rapporte ainsi que les *Change-Up* lui paraissent parfois expéditifs, mais que plusieurs enjeux sont aussi discutés de manière démocratique dans l'informel :

> [...] ils le font vraiment beaucoup beaucoup en dehors, entre les personnes concernées à un moment donné. [...] quand tu regardes toutes les discussions de la journée, tu te dis que si ça avait eu lieu dans le *Change-Up* on aurait eu l'impression que le *Change-Up* était plus rempli, ou plus

> d'opinions divergentes qui se croisent, ou plus de conciliation, tout ça. Mais au final y'en a vraiment beaucoup toute la journée.

Les activités libres donnent en effet lieu à des échanges, négociations et prises de décision, notamment à propos de règles du jeu. J'observe par exemple que les participant·e·s à une partie de « pige dans le lac » négocient quant aux règles à utiliser avant de commencer. Félix mentionne également aimer jouer au dojo parce qu'il peut choisir avec les autres s'illes se battront ou non et selon quelles règles. Aurélie rapporte quant à elle avoir accompagné des jeunes dans la création de règles pour jouer aux jeux vidéos de manière plus solidaire, évitant ainsi plusieurs conflits.

Les *gratefulness circles* et les discussions sur les objectifs de chacun·e sont d'autres moments d'échange, convoqués par les facilitateur·trice·s, qui visent le partage de points de vue et d'expériences. Les *gratefulness circles,* des discussions lors desquelles chaque participant·e partage au groupe une chose par rapport à laquelle ille est reconnaissant·e, sont peu fréquents, mais ouvrent des espaces où témoigner de ses expériences positives, qu'il s'agisse d'être content qu'il fasse chaud dehors ou d'être satisfaite d'une partie de cartes, et où entendre les témoignages des autres. Quant au partage d'objectifs, Frédéric rapporte qu'il était initialement proposé quotidiennement par les facilitateur·trice·s, afin de collectiviser les activités, mais que ce fonctionnement avait peu de sens pour les jeunes, qui nommaient plutôt des objectifs comme « Moi aujourd'hui, je vais m'assurer de respirer ». Les discussions se déroulent donc plutôt informellement, entre un·e facilitateur·trice et un·e jeune. Si elles semblent entretenir l'autonomie individuelle des jeunes en les amenant à réfléchir à ce qu'illes souhaitent accomplir, elles permettent moins de collectiviser les apprentissages que ce qui était souhaité au départ. À l'occasion, des activités sont néanmoins organisées en assemblées, comme le rapporte Frédéric : « dans les séquences où on a l'impression qu'il y a moins d'activités qui se produisent, on va

essayer de trouver un moment où on a plus de jeunes intéressés dans les *Change-Up*, pis on va discuter de quelles activités pourraient les intéresser ».

Comme évoqué dans l'extrait précédent (« trouver un moment où on a plus de jeunes intéressés dans les *Change-Up* »), tous·tes ne participent pas à ces moments de partage d'objectifs et d'expériences. En effet, bien que les échanges et délibérations sont fréquentes au quotidien, je constate qu'il est rare que tous·tes les membres du centre y participent en même temps, étant donné que la fréquentation du centre et la participation aux activités se font sur une base volontaire. J'observe que le groupe est souvent séparé en sous-groupe, selon l'âge, la langue parlée ou les intérêts partagés.

L'utilisation des téléphones peut par ailleurs fragmenter les échanges, même quand plusieurs personnes participent à une même activité, l'attention de chacun·e alternant entre ce qui se passe dans la salle et ce qui se passe sur son écran. Julien constate le même phénomène : « S'ils ont quelque chose dans les mains qui fait qu'ils participent moins activement, ça change la dynamique un peu. [...] des C*hange-Up* où il y a peut-être un ou deux jeunes qui a pas son téléphone dans les mains... ben la dynamique est pas géniale ». Frédéric observe néanmoins que l'utilisation des téléphones pendant les activités tend à diminuer lorsque les jeunes deviennent intéressé·e·s par une diversité de thématiques : « c'est pas toutes les fois, mais sont capables de mettre leur cellulaire de côté pis de se concentrer sur un atelier [...] sans même que je leur demande quoi que ce soit. » Comme discuté en lien avec le passage du « faire ce qu'on veut » vers la prise d'initiatives, le fait de miser sur le volontariat plutôt que sur la contrainte (interdire les téléphones ou obliger la participation aux ateliers ou assemblées, par exemple), semble ainsi favoriser l'engagement des jeunes dans les échanges.

Si l'ensemble du groupe est plus rarement réuni, les sujets sont discutés à plus d'une occasion et dans plus d'un espace, un enjeu d'actualité analysé en atelier se trouvant par exemple ramené à travers une proposition en assemblée, puis abordé

informellement dans la grande salle. Ces divers espaces et moments de discussion remplissent alors une fonction d'espace public (pour Arendt (1988), l'espace public représente l'espace qui s'étend entre les personnes qui parlent et agissent ensemble), puisqu'ils permettent la circulation des réflexions et des points de vue parmi tous·tes les membres du groupe, qui développent des bases communes pour comprendre et analyser les situations.

4.6.3 S'amuser ensemble de l'actualité, la décoder et la questionner

Les ateliers sur l'actualité occupent une place particulière dans cet « espace public », puisqu'ils permettent la discussion d'enjeux sociaux et politiques extérieurs au centre, qui touchent moins directement les jeunes et qui sont souvent réfléchis en termes de justice sociale.

Frédéric anime ces ateliers, qu'il construit autour d'émissions ou de vidéos humoristiques engagées (*South Park*, *The Daily Show*, *Patriot Act*, etc.) L'écoute des vidéos s'accompagne de la présentation de diapositives, contenant des questions de réflexion, des schémas et tableaux et d'autre contenu du même type. Lorsque je questionne Frédéric sur ses objectifs en lien avec ces ateliers, il nomme d'abord vouloir favoriser la création de liens entre les membres de la communauté, puis amener les jeunes à diversifier leurs intérêts, et enfin, provoquer des apprentissages (les amener à analyser l'information de manière critique et les exposer à certains concepts comme « capitalisme, socialisme, gentrification... ») Ces objectifs transparaissent dans l'ambiance légère et décontractée des ateliers, que Lucas résume ainsi : « on fait juste parler de choses qui se passent dans le présent, dans le passé. Pis c'est drôle, parce que des fois y'a un petit vidéo qu'on écoute aussi. C'est sûr qu'on apprend sur une couple de choses, mais en même temps on rit. Faque c'est le fun. » J'observe pour ma part que les participant·e·s digressent et blaguent régulièrement. Illes feignent par exemple l'ignorance (« *Wait, the twin towers are not there*

anymore? ») ou proposent des solutions loufoques (« *The Queen slaps him* », comme conséquence pour avoir diffusé une fausse nouvelle).

Ces discussions de prime abord légères permettent néanmoins aux jeunes de réfléchir ensemble aux phénomènes discutés, à ce qui les provoque, à leur impact, à ce qui devrait être et, éventuellement, à comment les transformer. Les questions préparées par Frédéric orientent ces réflexions. Avant de présenter un épisode de South Park portant sur la crise économique de 2008, il demande par exemple aux participant·e·s « *If the economy is bad, what should people do? Spend, spend some, or don't spend.*», et annonce qu'il voudra discuter de ce que les personnages suggèrent comme réponse à la question. Lors d'un autre atelier, il présente des vidéos sur des présidents d'extrême droite et demande aux participant·e·s ce qu'ils ont en commun, ceux·celles-ci répondant qu'ils sont « *both dumb* », « *both filthy rich* », « *both full of themselves* », et qu'ils ont les mêmes types de discours et de partisans. Le facilitateur oriente ainsi la discussion vers l'analyse de phénomènes sociaux et politiques, permettant aux participant·e·s de réfléchir à ce qui les déclenche ou les influence. À certaines occasions, il présente des notions théoriques pour amorcer ou compléter la discussion, notamment une illustration du spectre politique gauche-droite.

D'autre contenu semble aller davantage dans le sens de son objectif d'amener les jeunes à analyser les informations de manière critique. Dans un atelier sur les *fake news*, il présente des graphiques dont l'échelle déforme le phénomène, et les participant·e·s prennent plaisir à repérer ce qui est truqué et à analyser comment les graphiques devraient être corrigés. Dans un atelier sur les compagnies de tabac, il leur propose de décoder des images d'influenceur·euse·s faisant la promotion de cigarettes électroniques pour analyser comment ces compagnies ciblent les jeunes :

> *Frédéric montre une image d'un réseau social, où on voit une jeune femme avec une cigarette électronique. Il demande aux jeunes ce qu'illes voient dans cette image. Des jeunes répondent «* celebrity persons *», et*

> *«* it's a party or holiday *». Elliot ajoute «* there's a Christmas tree *». Une personne analyse que la photo «* is associating smoking and holiday *». Frédéric continue à montrer des images du même type [...] Il fait remarquer le* hashtag *IQOS, qui implique que les influenceuses d'une photo sont payées pour les publier. Lucas dit «* ok they're sponsors *». Frédéric répond que oui, et précise «* they're using young influencers *».* (Journal de terrain, 4 juin)

Cette séquence illustre l'analyse collective des phénomènes par les participant·e·s aux ateliers sur l'actualité. Les propos de l'un·e fournissent des informations complémentaires à l'autre, qui intervient pour préciser, et ainsi de suite. Les connaissances développées sont donc le résultat d'un assemblage des connaissances préalables de chacun·e et d'un décodage collectif d'informations nouvelles.

La réflexion collective porte également sur des enjeux connexes à ceux initialement traités dans les ateliers. Le contenu présenté soulève en effet des interrogations, les participant·e·s demandant par exemple si le fait qu'il y ait une Reine équivaut à une dictature, ou si une banque peut réellement perdre l'argent placé. Cette dernière question amène le groupe à réaliser, avec surprise, que les personnes qui placent de l'argent s'attendent à ce qu'il fructifie :

> *Frédéric parle du fait que les gens faisaient la file pour retirer leur argent des banques états-uniennes en 2008. Jesse dit que les banques devraient seulement garder l'argent, pas essayer de le placer. Frédéric lui demande pourquoi une banque offrirait ce service. Elliot répond que ce serait comme un «* government service *». Frédéric dit qu'il apprécie son idée, mais qu'il croit que «* people would want their money to grow *». Jesse est surpris : «* What? They expect... *» et Lucas complète «* like a tree! *» Jesse soutient que si l'argent poussait dans les arbres, l'économie serait brisée. Lui, Lucas et Frédéric discutent de cette éventualité, et concluent que tout le monde serait riche, mais seulement pour 24h, et qu'ensuite il n'y aurait plus d'argent.* (Journal de terrain, 11 juin)

Les enjeux discutés amènent donc les participant·e·s à se poser d'autres questions, et ainsi à étendre leur analyse des phénomènes au-delà du contenu préparé par Frédéric.

Je constate que le déroulement des échanges, ainsi que les questions de Frédéric, qui prennent régulièrement la forme de « *What should we do about...* », mènent par ailleurs à des prises de position normatives du groupe. En discutant des enjeux, les jeunes nomment ce qui devrait en être et proposent d'interdire ou de punir des comportements injustes ou nuisibles. À propos des fausses nouvelles, par exemple, Frédéric demande « *How to stop them?* », suite à quoi se déroule l'échange suivant :

> *Un jeune dit que c'est impossible. Lucas suggère qu'il devrait y avoir quelques canaux de nouvelles officiels, dont la fiabilité serait certaine. Frédéric répond que ces médias auraient beaucoup de contrôle sur nos vies, s'ils étaient « garantis vrais ». Un jeune dit qu'il faudrait amener les menteurs en cour. Remarquant que Frédéric a une objection à propos de plusieurs des solutions proposées, Jesse s'adresse à lui : «* Ok, but what's your solution? » *d'un ton un peu moqueur. La conversation se poursuit en même temps entre les ados. Un propose d'interdire les* fake news*, «* so it has to be real *». Jesse nuance à propos du problème «* It's not that bad right now *». Elliot dit : «* It should be punished *», et Lucas renchérit en disant que si quelqu'un fait une* fake new*, «* the Queen slaps him! *» [...] Frédéric montre ensuite les règles du conseil de déontologie journalistique de Belgique, et demande si les journaux devraient être forcés à diffuser un avis s'ils sont pris à avoir diffusé une fausse nouvelle. Les jeunes répondent que oui.* (Journal de terrain, 7 mai)

Dans cette séquence, les participant·e·s cherchent ainsi une punition qui serait adaptée au partage de *fake news*, dans une visée rétributive qui rappelle leurs intentions en lien avec le bris de règles. Même en l'absence de questions de Frédéric, les jeunes émettent spontanément des solutions à portée normative ou punitive, parfois à la blague. Suite à une vidéo sur le président du Brésil, un jeune soutient ainsi qu'il devrait « être banni du monde ». Les commentaires de Jesse sur le fait que les banques ne devraient pas replacer l'argent que les personnes déposent et qu'elles devraient redonner à la population vont également dans le sens de se prononcer sur ce qui devrait être.

Ces ateliers portent ainsi le germe d'un passage de la discussion à l'action, puisqu'il s'agit de considérer comment l'état actuel des choses devrait être transformé. Il ne s'agit toutefois, à ce stade-ci de la réflexion, pas tout à fait d'un *agir ensemble* (Duval, 2008), puisqu'il est question de ce qu'« il faudrait » ou d'interventions législatives hypothétiques, mais pas de ce qui pourrait être fait par la communauté ou par un mouvement social. Les jeunes en viennent néanmoins à se sentir concerné·e·s par les enjeux et à en saisir progressivement les tenants et les aboutissants. Illes soutiennent d'ailleurs régulièrement que l'éducation est liée aux problèmes sociaux discutés, considérant que leur expérience au centre a un potentiel transformatif à cet égard.

4.6.4 Synthèse : Négocier et partager des points de vue

Comme les échanges en assemblée et lors d'activités libres, les discussions qui ont lieu dans les ateliers sur l'actualité jouent donc un rôle d'espace public, au sens où elles offrent un espace intermédiaire entre le privé et le public (Greissler *et al.*, 2017) où développer une compréhension commune du monde (Duval, 2008). Les partages de connaissances ou d'expériences (les personnes rapportant comment elles ont vécu un conflit, par exemple) en assemblées visent à comprendre les situations vécues au centre ou sur lesquelles le centre prévoit prendre position avant de voter ou de constater un consensus. De leur côté, les discussions lors des ateliers sur l'actualité visent à comprendre des situations extérieures au centre, généralement plus éloignées des jeunes. Chacun·e y nomme ce qu'ille comprend ou croit juste et apporte des connaissances complémentaires, et le groupe se forge graduellement une compréhension des enjeux marquée par des référents communs et des prises de position partagées (du type « la situation n'est pas juste et devrait changer »).

Comme mentionné précédemment, bien que tous·tes ne prennent pas part à ces ateliers, les échanges circulent par la suite au centre. Les jeunes qui y ont participé continuent de parler des enjeux, y compris avec celles·ceux n'ayant pas participé. Lorsque les jeunes sentent le besoin d'agir ou que Frédéric propose directement une

piste d'action pour le groupe, la discussion se poursuit également en *Change-Up* pour prendre une décision officielle. Le passage du *parler ensemble* vers l'*agir ensemble* est alors plus franc, puisqu'il n'est plus seulement question de discuter de « ce qui devrait être fait », mais de « ce qu'on pourrait faire ». J'aborderai maintenant ces actions, qui résultent du fait de se sentir concerné·e·s par les problèmes discutés.

4.7 Être concerné·e·s

Le phénomène que je nomme « Être concerné·e·s » réfère au fait, pour les jeunes qui fréquentent le centre, de se sentir membres à part entière de la société. À l'inverse de la conception adultiste selon laquelle illes n'auraient pas encore les compétences et la maturité nécessaire pour exercer une citoyenneté et devraient plutôt être formé·e·s comme « citoyen·ne·s en devenir » (Caron, 2018), il s'agit, pour ces jeunes, de sentir que ce qui se passe dans le monde est « de leurs affaires » et qu'illes peuvent l'influencer. Il s'agit également d'être reconnu·e·s comme tel·le·s par les adultes qu'illes côtoient, ces dernier·e·s les reconnaissant comme pairs dans l'interaction sociale (Fraser, 2004) et considérant qu'illes peuvent agir au présent sur les enjeux politiques et sociaux.

La catégorie regroupe ainsi trois phénomènes à travers lesquels les jeunes qui fréquentent le centre développent leur sentiment d'être concerné·e·s par ce qui se passe autour d'elles·eux et agissent en conséquence. D'abord, la reconnaissance, par les facilitateur·trice·s, des jeunes comme pairs dans l'interaction sociale, pas seulement à l'intérieur du centre, mais également comme concitoyen·ne·s. Cette reconnaissance se traduit par le fait d'« interpeller les jeunes comme citoyen·ne·s », les facilitateur·trice·s cherchant à leur faire prendre conscience qu'illes peuvent agir sur certains enjeux. Ensuite, l'organisation d'actions collectives ou la prise de position en assemblées sur des enjeux extérieurs au centre (« Prendre position et se mobiliser en tant que collectif »). Enfin, la prise d'initiatives individuelles des jeunes pour avoir

un impact sur leur environnement et leur réflexion sur leur participation personnelle aux mobilisations (« Agir personnellement pour transformer son environnement »).

4.7.1 Interpeller les jeunes comme citoyen·ne·s

En établissant une parité de participation avec les jeunes au centre et en les considérant comme des concitoyen·ne·s, les facilitateur·trice·s cherchent également à les amener à prendre conscience de leur capacité d'action dans le monde et à les inciter à l'exercer. Leur « projet démocratique » les amène en effet à se positionner comme allié·e·s des jeunes contre l'adultisme en ouvrant un espace d'auto-institution dans lequel illes détiennent le même pouvoir officiel qu'elles·eux. Il m'apparaît qu'illes cherchent également à leur ouvrir des espaces de participation comme citoyen·ne·s à l'extérieur du centre.

Je constate en effet des interventions des facilitateur·trice·s visant à montrer aux jeunes qu'illes sont concerné·e·s par des enjeux sociaux. C'est le cas, par exemple, lorsque Frédéric interroge les participant·e·s à l'atelier sur l'actualité portant sur les compagnies de tabac au sujet des manières dont ces dernières les ciblent en tant que jeunes, puis les invite à analyser des images sponsorisées publiées sur les réseaux sociaux. Dans l'atelier sur le phénomène des fausses nouvelles, j'observe également qu'il cherche à convaincre Elliot qu'il peut, lui aussi, être affecté :

> *Elliot dit qu'il ne voit ou ne regarde, de toute façon, jamais les nouvelles. Frédéric semble essayer de le convaincre que les* fake news *peuvent l'atteindre aussi : Il lui dit que de fausses nouvelles sur la finale de End Game ou sur des jeux vidéos peuvent aussi exister. Elliot n'est pas convaincu, et réplique qu'on saurait facilement que ce n'est pas vrai, donc que ce n'est pas vraiment possible.* (Journal de terrain, 7 mai)

Avant même qu'il soit question d'agir sur les enjeux, il s'agit donc de montrer aux jeunes qu'ils peuvent les toucher. Aurélie soutient à cet effet qu'elle et les autres

facilitateur·trice·s doivent aller à l'encontre de l'exclusion générale des jeunes des discussions sur les questions politiques :

> On veut qu'ils commencent à parler de politique, des sujets comme ça, mais c'est tellement loin d'eux, pis c'est tellement présenté pour pas que ça les intéresse, qu'on a pas le choix de prendre quelque chose qui les intéresse pour leur montrer qu'ils peuvent participer à ces discussions-là.

Elle poursuit en affirmant que les mobilisations en lien avec la liberté éducative ont été l'occasion de montrer aux jeunes que les projets de loi et la politique en général peuvent les affecter. Mes entrevues avec les jeunes appuient son analyse, plusieurs d'entre elles·eux expliquant leur engagement dans ces mobilisations par une volonté de défendre leurs droits. L'action des facilitateur·trice·s apparaît ainsi s'inscrire dans une volonté que les jeunes développent un « sentiment d'appartenance à un monde commun » (Duval, 2008, p. 93), duquel illes sont par ailleurs mis·e·s à l'écart par leur statut de mineur·e·s.

Une pratique dont me fait part Frédéric m'apparaît en particulier adresser l'injustice de représentation (Fraser, 2008b) que subissent les mineur·e·s en n'ayant pas accès à la citoyenneté électorale. Le facilitateur choisit de « donner son vote » aux jeunes :

> Eux ils votent pour qui je vote. Ou si je vote. [...] J'ai amené l'idée de pas voter, genre j'amène la perspective peut-être plus anarchiste là-dedans, faque ils ont tout le *spectrum* de possibilités pour choisir de quoi. [...] Souvent on va regarder une vidéo qui traite de différents enjeux par rapport à l'élection. J'vais le faire en deux ateliers, là, parce que ça peut prendre un certain temps ces choses-là. On fait un genre de sondage. [...] On passe sur chacun des enjeux et ça amène des questions [...] Pis à la fin, y'ont une meilleure idée, même s'ils savent pas tout ce que chaque parti souhaite vraiment. Puis c'est ça, je leur demande pour qui je devrais voter.

Alors que les jeunes n'ont habituellement pas accès au vote aux élections, cette pratique peut s'analyser comme un remède affirmatif à une injustice de représentation

liée au cadrage (Fraser, 2010). Elle relève en effet d'une volonté de partager le pouvoir auquel ont accès les personnes reconnues comme citoyennes aux jeunes, qui sont exclu·e·s de ce cadrage, mais sont néanmoins assujetti·e·s aux décisions prises en vertu de cette structure de gouvernance (Fraser, 2010). Si l'exercice est proche des simulations électorales qui ont parfois lieu dans les écoles, il en diffère en donnant aux jeunes un réel pouvoir décisionnel, bien que limité à l'élection de représentant·e·s et divisé entre les membres du groupe. Le vote du facilitateur étant le résultat de délibérations et d'une compréhension développée en commun quant aux partis et aux enjeux entourant l'élection, la pratique s'éloigne également d'une conception individuelle de la citoyenneté. J'ignore toutefois si ces questionnements sur la citoyenneté sont discutés par le groupe.

D'autres pratiques des facilitateur·trice·s misent davantage sur la sensibilisation des jeunes à des enjeux de justice sociale, en leur faisant prendre conscience qu'illes sont concerné·e·s, que ce soit parce qu'illes subissent des injustices, parce qu'illes contribuent à les perpétuer ou parce qu'illes pourraient agir pour les transformer. Comme discuté précédemment, les questions préparées par Frédéric lors des ateliers sur l'actualité ont une orientation normative (« *What should we do about...* », « *How can we stop...* », etc.), qui amène les participant·e·s à se demander ce qui devrait être fait par rapport aux problèmes discutés. Bien qu'il ne soit pas toujours question d'agir elles·eux-mêmes, les jeunes sont alors sollicité·e·s comme personnes concernées, pouvant réfléchir à ces questions et avoir des idées et perspectives pertinentes à partager aux autres. Aurélie nomme par exemple que les discussions entourant les élections ont permis d'aborder les taxes et la redistribution des richesses :

> Eux sont pas contents de payer des taxes quand ils vont au dépanneur s'acheter des bonbons, parce qu'ils ont pas de pouvoir d'achat, pis ils voient absolument pas comment ces taxes-là peuvent leur revenir. Faque là y'ont l'air super de droite parce qu'ils sont contre donner de l'argent à la collectivité, [...] quand on leur explique un peu plus en détail comment ça

> marche, pis comment ça aide d'autres, [...] Ben ils se rendent vite compte que « Ah ben oui, je veux partager. Je pense pas que des personnes devraient faire trop d'argent tandis que d'autres en manquent, ben oui. » Mais tsé, faut vraiment creuser, parce qu'au début sont contre les taxes pis les impôts, mais après ça, quand ils se rendent compte que s'ils étaient à la place de leurs parents... ça *switch*, pis « Ah ben oui, je voudrais pas que quelqu'un soit pas capable d'aller chez le dentiste. »

Selon la facilitatrice, le fait de prendre le temps de discuter d'économie et de politiques sociales avec les jeunes permet donc que ces dernier·e·s se mettent à la place de personnes occupant une position sociale différente d'elles·eux et se sentent concerné·e·s par leur vécu.

À une échelle plus individuelle, les facilitateur·trice·s interviennent parfois auprès des jeunes pour leur montrer comment certains comportements ou paroles peuvent s'inscrire dans des rapports d'oppression. C'est le cas en lien avec la règle interdisant le *hate speach*. Aurélie observe que les discussions qui entourent l'application de cette règle amènent les jeunes à se positionner contre des injustices : « je les vois réutiliser des trucs entre eux : "Ah... tu peux pas dire ça parce que c'est sexiste" ou "Ah les pirates ont pas le droit d'avoir des femmes sur le bateau, mais moi je serais pirate, je pense que les femmes auraient le droit d'être là." » Elle rapporte par ailleurs que les facilitateur·trice·s abordent quotidiennement des enjeux de justice sociale avec les jeunes : « les ateliers sur les problèmes sociaux, sur les inégalités sociales, ils en ont un peu tous les jours subtilement ». Elle témoigne par exemple avoir sensibilisé un jeune au harcèlement vécu par les filles en ligne en lui expliquant « comment essayer d'entrer en relation avec des filles sur Internet de manière positive ». Il semble donc que les facilitateur·trice·s s'appuient sur leur relation de confiance avec les jeunes pour les conseiller sur les manières d'agir pour ne pas reproduire d'injustices sociales. Illes les interpellent ainsi comme personnes concerné·e·s par ces injustices, de manière variable selon leur position, et pouvant

agir à leur égard, que ce soit en les dénonçant ou en modifiant leur manière d'agir avec certains groupes de personnes.

Les pratiques des facilitateur·trice·s m'apparaissent ainsi s'inscrire dans un projet d'éducation *dans* la démocratie, caractérisé par le fonctionnement démocratique à l'intérieur de l'espace éducatif, mais aussi par le développement d'une citoyenneté critique visant la transformation sociale (McMahon, 2012). En montrant aux jeunes que la politique et la justice sociale les concernent, parce qu'illes vivent dans le monde où les évènements surviennent et parce qu'illes ont le pouvoir de perpétuer ou, au contraire, de mettre en échec les injustices sociales, illes les considèrent en effet comme citoyen·ne·s actuel·le·s, pouvant agir de manière transformative dans le monde. Une tension m'apparaît toutefois entre les pratiques des facilitateur·trice·s visant à interpeller les jeunes pour les amener à se sentir concerné·e·s, et éventuellement à agir, et la suspension de leur influence pour les laisser se faire leur propre idée des situations (discutée en 4.2.3). Si les deux approches, rencontrées à des degrés divers chez chaque facilitateur·trice, témoignent d'une considération des jeunes comme citoyen·ne·s, la première s'apparente davantage à une démarche de conscientisation[19] , tandis que la seconde semble surtout relever d'une volonté d'éviter d'exercer un pouvoir adultiste.

4.7.2 Prendre position et se mobiliser en tant que collectif

Le *Change-Up*, lieu de l'auto-institution du centre d'apprentissage libre, est également un espace où les personnes qui font partie de la communauté peuvent décider d'agir collectivement. Les actions collectives qui y sont décidées ou coordonnées font suite à des échanges en assemblée, ou encore à d'autres occasions de négocier et de

[19] Qui vise, pour Freire (1980), à amener les personnes à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques et à agir contre les oppressions.

partager des points de vue, en particulier les ateliers sur l'actualité. Le *parler ensemble* précède et entoure donc l'*agir ensemble* au centre.

Comme nous l'avons vu, les ateliers sur l'actualité remplissent une fonction d'*agora* parce qu'ils permettent aux participant·e·s de réfléchir ensemble et de se sentir concerné·e·s par des enjeux de justice sociale qui ne les touchent pas directement. C'est d'autant plus vrai lorsque ces échanges mènent ensuite les participant·e·s à proposer des actions dans l'*ecclesia* du centre, le *Change-Up*. Même si toutes les personnes qui fréquentent le centre ne participent pas à ces ateliers, les échanges se poursuivent en effet lors de discussions informelles et lors des délibérations en assemblées, donnant l'occasion à tous·tes d'avoir accès à un résumé de ce qui s'est dit en atelier, de poser des questions, de réfléchir à leur opinion et de la communiquer. Frédéric rapporte que la règle interdisant de consommer des aliments produits par Monsanto est issue de telles discussions :

> à un moment donné j'avais fait un atelier sur Monsanto. Des fois j'essaie de penser à comment les jeunes pourraient être impliqués pour aider à telle ou telle situation, des fois ça va être de signer une pétition, [...] peu importe quoi. Mais là-dessus j'ai fait « je vais juste le laisser de même ». Pis à un moment donné Elliot a dit « faut qu'on fasse de quoi par rapport à Monsanto ». Faque on en a parlé en *Change-Up* [...] Il y a ben des jeunes qui ont fait « Ok, pourquoi on devrait interdire Monsanto? » pis « Comment ça va fonctionner? ». Faque là des jeunes ont eu cette conversation-là entre eux [...] ils ont amené l'idée d'interdire Monsanto ici.

Suite à la discussion en atelier, les jeunes ont donc décidé d'organiser un boycott à l'échelle du centre. Leur accès à une assemblée leur permet ainsi d'agir collectivement en s'autolimitant par une règle, plutôt que de s'en tenir à changer individuellement leur manière de consommer.

Dans un processus semblable, une conversation sur les membres des Black Panthers encore incarcéré·e·s mène à l'ajout du centre sur une liste de signataires demandant leur libération, comme le rapporte Frédéric :

> Un jeune avait amené l'hypothèse que... *they were all framed by cops*. Puis on avait analysé plusieurs cas, puis il y avait certains cas qu'on a fait... on pourrait voter que [centre] se rajoute à la liste de ceux qui demandent à ce qu'il y ait un nouveau procès pour cette personne-là. [...] Ça, cette idée-là, ça venait de moi. Mais ça s'est fait dans un atelier, puis après ça on a amené ça dans un *Change-Up*, faque là d'autres jeunes se sont rajoutés.

La place faite à l'analyse collective des problématiques et à la réflexion sur les actions pouvant être posées semble ainsi amener les jeunes à se sentir davantage concerné·e·s par ce qui se passe dans le monde et, parfois, à proposer d'eux·elles mêmes d'agir. Il m'apparaît à cet effet que la possibilité de prendre des décisions en assemblée suite aux ateliers est centrale pour contrer le « conditionnement à la résignation » (Duval, 2008, p. 93). Plutôt que d'en venir à se sentir submergé·e·s par les problématiques discutées, les jeunes disposent en effet d'un espace décisionnel pour passer de la discussion à la prise de décisions et à l'organisation d'actions visant la justice sociale.

L'influence de Frédéric sur les actions décidées en assemblée est importante, puisqu'il est celui qui amène la plupart des sujets de discussion en ateliers et la plupart des propositions d'action, comme la signature de la pétition rapportée précédemment. L'extrait montre néanmoins que ses suggestions dépendent de l'analyse collective des évènements par les jeunes, l'idée de signer la pétition étant faite suite au constat « *they were all framed by cops* ». Les propositions des facilitateur·trice·s sont par ailleurs appropriées par les jeunes, qui s'engagent dans les actions décidées. Une action pour demander à l'épicerie voisine de retirer les produits provenant d'États ayant voté pour Trump est par exemple proposée par Frédéric, mais les jeunes adoptent ensuite la proposition en assemblée et la mettent en action en allant parler au

gérant de l'épicerie. C'est également le cas pour la proposition du facilitateur de faire un communiqué au nom du centre sur les réseaux sociaux, un jeune proposant de demander, en plus, aux personnes d'ajouter leur nom à la suite du communiqué.

Outre la décision initiale d'agir, les assemblées permettent de coordonner les mobilisations qui émergent du centre ou qui interpellent certain·e·s des membres de sa communauté. Les facilitateur·trice·s interviewé·e·s rapportent ainsi que la logistique des activités entourant les mobilisations pour la liberté éducative et la participation aux manifestations des *Fridays For Future* a été discutée en *Change-Up*. À propos de ces dernières manifestations, Aurélie mentionne que les jeunes étaient intéressé·e·s à participer, mais pas à faire la grève, puisqu'illes sentaient qu'illes se seraient eux·elles-mêmes pénalisé·e·s en fermant le centre. Même lorsque les assemblées ne votent pas formellement que le centre participe à une mobilisation, elles permettent donc aux personnes souhaitant y participer de se coordonner.

Le fait de pouvoir ainsi mener des actions avec d'autres personnes apparaît stimuler l'engagement de chacun·e. Quand je demande à Rémi s'il participe parfois à des manifestations ou autres mobilisations, il mentionne avoir participé à une manifestation contre des politiques de Trump : « Parce que c'est un mouvement qu'il me semble que c'est bien. Et pis il y a plein de gens qui participaient, donc je voulais pas être mal vu non plus. » Les mobilisations pour la justice sociale qui émergent du centre sont ainsi facilitées par le fait que certain·e·s puissent suivre le mouvement du groupe, en venant à se sentir concerné·e·s par l'enjeu sur lequel elle porte en voyant leurs pairs s'y engager.

En bref, les jeunes se mobilisent en tant que collectif, soit au nom du centre, soit en coordonnant ensemble des actions, d'abord parce qu'illes disposent d'un espace – le C*hange-Up* – pour parler et décider d'agir ensemble. Avant ce passage à l'*ecclesia*, des discussions en ateliers sur l'actualité permettent une forme d'espace public,

d'*agora*, les participant·e·s pouvant comprendre ensemble les enjeux et y réfléchir, notamment en termes de justice sociale. Ces espaces de discussion et d'engagement vers l'action permettent aux jeunes de se sentir concerné·e·s par les enjeux en en développant une compréhension commune, ce qui, pour Duval, « consolide[] le sentiment d'appartenance à un monde commun » (2008, p. 93). Mes observations et les témoignages des participant·e·s vont en ce sens, les jeunes sentant le besoin de « faire quelque chose » à propos de plusieurs des problématiques soumises à la discussion.

4.7.3 Agir personnellement pour transformer son environnement

Sur une base individuelle ou dans le contexte de mobilisations, des jeunes agissent également en leur nom personnel en prenant la parole publiquement, en transformant leur environnement immédiat ou en prenant position relativement à des enjeux de justice sociale. Ce phénomène est ainsi en continuité avec le fait de « pouvoir agir sur son quotidien et son environnement » (4.4.3), mais aussi avec l'organisation d'actions collectives et les discussions sur la justice sociale qui ont lieu au centre.

Comme souligné par Arendt, l'action et la parole sont étroitement liées et sont nécessaires pour s'« insér[er] dans le monde humain » (1988, p. 233), l'action permettant davantage d'initier du neuf et la parole permettant davantage de se révéler aux autres. Je constate en ce sens que le fait, pour les jeunes du centre, d'exprimer leur opinion sur les enjeux sociaux est intiment lié à leur sentiment d'être concerné·e·s, puisqu'illes considèrent que leur parole peut influencer les autres. Illes reconnaissent ainsi faire partie d'une collectivité de personnes égales et plurielles, avec qui illes doivent parler pour se comprendre et agir ensemble (Arendt, 1988).

C'est en particulier le cas lorsqu'illes prennent la parole publiquement, témoignant ou partageant leurs idées dans l'espace public à l'extérieur du centre. Les journaux, que les jeunes vendent à leur entourage et parfois dans la rue, leur permettent notamment

d'écrire sur différents enjeux et de diffuser leur parole hors des murs du centre. Au moment de mes observations, la dernière édition collige six lettres de jeunes et une d'un facilitateur, initialement adressées à un ministre, qui rendent compte de leur expérience et demandent de préserver la liberté éducative de l'école à la maison. Les jeunes y témoignent de leur vécu difficile à l'école et des avantages de l'école à la maison pour elles·eux. Au sujet de l'écriture de cette lettre, Mathias affirme ne pas être certain de sa portée, comparativement à celle des manifestations, mais nomme avoir tout de même écrit, à la demande de Frédéric, parce que « quand il y a quelque chose à faire, je me force pour le faire. » Aude nomme quant à elle avoir voulu défendre son droit de faire l'école à la maison, ainsi que celui des autres personnes qui pourraient vouloir faire de même dans le futur. Un jeune a également lu sa lettre en guise de discours lors d'une manifestation, témoignant de son expérience difficile à l'école et des avantages pour lui de ne plus la fréquenter. Frédéric souligne l'importance de ce témoignage : « c'est un des trucs dont il semble être le plus fier de toute sa vie. Il a parlé devant 200 personnes [...] Il a lu sa lettre, pis il était à l'aise d'être super vulnérable là-dedans pis de dire ben "voici où est-ce que j'en suis". » En diffusant ainsi leur parole, les jeunes montrent qu'illes reconnaissent que leurs expériences ne sont pas que privées, mais qu'elles peuvent influencer ou toucher d'autres personnes s'illes en témoignent dans l'espace public.

D'autres prises de parole publiques visent plutôt le partage d'idées et des connaissances. Mathias mentionne ainsi qu'il enregistre une vidéo pour sa chaîne YouTube, nouvellement lancée, sur laquelle il parle de jeux vidéos et de thématiques connexes. Aude diffuse quant à elle, sur un site internet, un projet de village éco-énergétique qu'elle élabore depuis quelques années. Ces partages d'idées et de connaissances, comme les témoignages sur leurs expériences personnelles, montrent que les jeunes sont à l'aise de « communiquer [leur] individualité aux autres » (Duval, 2008, p. 88). Bien qu'il ne me soit pas possible d'affirmer avec certitude la présence d'une relation entre ces prises de parole et l'autonomie des jeunes au centre, il

m'apparaît plausible que leur accès à des *agora* et *ecclesia*, dans lesquelles leur parole est soutenue par les adultes qui les accompagnent, ainsi que la valorisation de la prise d'initiatives dans leurs activités quotidiennes, facilitent le fait de prendre la parole hors du centre.

Pour explorer davantage la possible prolongation des autonomies développées au centre vers l'action hors du centre, je demande à Frédéric, en entrevue, s'il perçoit que les jeunes développent une confiance en leur capacité d'agir. Il nomme plusieurs actions des jeunes sur leur environnement immédiat qu'il attribue à leur sentiment de pouvoir agir. Il me parle notamment de jeunes qui ont joué le rôle de médiateur·trice·s lors d'un conflit familial : « Illes ont eu le *guts* d'aller s'asseoir avec leur parent et de dire "On est vraiment inquiet·e·s. On voudrait telle, telle affaire. On peut tu essayer d'arranger ça?" » D'autres ont pris l'initiative de dessiner une affiche pour rappeler l'interdiction de fumer dans l'entrée du bâtiment où le centre est situé. J'observe de mon côté qu'un jeune, après que le facilitateur lui ait dit « je peux pas te dire de le faire parce qu'on a pas le droit », d'un ton laissant entendre qu'il l'encourage néanmoins à le faire, va coller un autocollant indiquant « Votre reflet dans le miroir pourrait refléter des standards de beauté véhiculés par notre société » dans les toilettes. Ces initiatives m'apparaissent témoigner d'une autonomie relationnelle (Greissler *et al.*, 2017), les jeunes prenant en charge les situations qui leur déplaisent ou essayant d'influencer d'autres acteur·trice·s, y compris hors de leur espace d'auto-institution.

Certain·e·s jeunes manifestent des préoccupations pour la justice sociale et climatique, et agissent en ce sens. Aude le fait en élaborant et diffusant un projet de ville du futur :

> Il y aurait un engin stérilisateur d'eau pour stériliser les eaux usées et les amener dans des pays dans le besoin comme l'Afrique [*sic*], pour récolter l'eau de pluie. Donc ça serait que renouvelable, donc on aurait de l'air pur, il y aurait pas de pollution... On utiliserait des machines futuristes qui pourraient nous aider. Donc ça aiderait les gens, on enlèverait la pauvreté.

Elle mentionne avoir un plan pour réaliser son projet, et collecter des dons pour cela. Il s'agit donc, pour Aude, de partager ses idées et de chercher à impliquer, au moins financièrement, d'autres personnes dans le projet. Félix rapporte quant à lui prendre la parole pour dénoncer le racisme et le sexisme, qu'il voudrait voir disparaître :

> [...] deux choses qu'il en reste quand même un petit peu, le sexisme pis le racisme, ça je veux pu qu'il y en aille. Niet. Zéro. *Pis qu'est-ce que tu fais par rapport à ça, est-ce que tu fais des choses?* Je sais pas, je dis à quelqu'un... admettons quelqu'un fait un commentaire raciste, je vais lui dire « il faut pas faire ça, pis ta ta ta ». [...] *penses-tu que ça peut changer?* Ouais c'est sûr que ça va finir par changer. Si chaque personne ignore les gens qui font des commentaires comme ça, leur dit juste que c'est pas bien, ben ça va finir par changer.

Il se positionne ainsi comme acteur pour éliminer la problématique, postulant qu'il faudrait que tous·tes, comme lui, dénoncent ces commentaires pour les éliminer.

La réponse de Félix à ma dernière question montre par ailleurs qu'il réfléchit aux conditions pour que les actions posées soient transformatives. Il affirme en effet une responsabilité d'agir de chacun·e, qui pour Arendt, correspond au « contraire de la résignation » (Duval, 2008, p. 89). Cette responsabilité passe ici par le fait de parler aux autres pour marquer son refus de leurs propos racistes ou sexistes. Lorsque je le questionne sur l'impact de sa participation à des manifestations, Mathias apparaît également ressentir une responsabilité d'agir, mais évalue que leur réussite repose avant tout sur la participation d'un grand nombre de personnes :

> Ben ça a donné quelque chose, mais genre moi j'aurais sûrement rien donné. Mais si... disons qu'on enlève cent personnes, ben là ça change quelque chose. Genre on aurait enlevé le tiers du monde qui était là, donc ça aurait peut-être pas aussi bien marché. [...] Mais juste une personne de plus ben ça changera peut-être pas grand-chose.

Bien qu'il soit personnellement très engagé dans ces mobilisations, il considère donc que sa seule participation individuelle n'est pas déterminante. Rémi affirme lui aussi l'importance des mobilisations collectives lorsqu'il soutient que des manifestations contre Trump peuvent « changer des choses, beaucoup de choses » parce que « si on se plaint et tout... c'est sûr qu'on va réussir à l'enlever de là. » Les analyses des deux jeunes, issues de leurs propres expériences, rejoignent la perspective d'Arendt (1988) sur la puissance, puisqu'elles considèrent que la possibilité d'agir et d'avoir un impact transformatif dépend de ces rassemblements. Lucas, même s'il est moins porté à participer à des manifestations parce qu'il est inconfortable dans les foules, expose un raisonnement similaire. Il reconnaît la puissance issue de l'action concertée, mais choisit de ne pas s'y joindre :

> Dans ma tête je suis comme « *check*, j'ai pas besoin de faire rien trop trop. Il y a une armée en dehors de la place qui aime pas ça », qui font « Ouais, moi je veux pas ça! » ou « Moi je veux ça! » Pis sont pas contents. Faque j'ai pas vraiment grand besoin de le faire.

Tandis qu'Arendt soutient que « quiconque "s'isole au lieu de prendre part à cette cohésion renonce à la puissance et devient impuissant, quelles que soient ses forces" » (1983, p. 226 cité dans Duval, 2008, p. 90), il m'apparaît ici que le fait de ne pas prendre part aux rassemblements ne revient pas tout à fait à renoncer à la puissance. De manière semblable au choix de certain·e·s jeunes de ne pas participer à certaines assemblées parce qu'illes savent qu'illes pourront toujours participer aux assemblées subséquentes si une décision les dérange, le fait de ne pas participer aux manifestations, pour Lucas, s'accompagne d'une conscience que des mouvements sociaux et des rassemblements s'organisent et qu'il lui est possible de s'y joindre. La conscience des jeunes de leur autonomie politique peut donc paradoxalement s'accompagner du choix temporaire de ne pas l'exercer, sans toutefois se résigner au *statu quo*, puisqu'illes mesurent l'impact des actions collectives qui prennent place autour d'elles·eux.

La prise de parole publique de certain·e·s jeunes, pour donner leur opinion, témoigner de leur expérience ou partager des connaissances, ainsi que leur participation à des actions collectives, s'accompagne ainsi de réflexions sur la responsabilité d'agir et sur l'impact des rassemblements. Ces réflexions et actions témoignent du fait que les jeunes se sentent concerné·e·s par les problématiques sur lesquelles illes agissent et qu'illes considèrent appartenir à un monde commun. Illes quittent en effet l'existence privée (Arendt, 1988), et même l'espace public du centre, pour accéder à un espace public plus large, dans lequel illes se rassemblent avec d'autres personnes ou s'adressent à elles, considérant qu'illes peuvent parler et agir ensemble.

4.7.4 Synthèse : Être concerné·e·s par le monde, donc y agir

Le phénomène que j'ai nommé « Être concerné·e·s » regroupe donc les pratiques des facilitateur·trice·s qui, considérant les jeunes comme citoyen·ne·s, les incitent à agir pour transformer leur environnement et pour la justice sociale, ainsi que les actions et prises de position allant en ce sens, faites au nom du centre (« Prendre position et agir en tant que collectif ») ou personnellement par les jeunes (« Agir personnellement pour transformer son environnement »).

Je fais l'hypothèse que le fait de se sentir concerné·e par le monde et de sentir qu'on peut y agir résulte au moins partiellement des cinq autres phénomènes analysés. Il m'apparaît en effet que l'exercice d'un pouvoir instituant au centre, facilité par les adultes qui les considèrent comme des citoyen·ne·s au présent, aide les jeunes à comprendre qu'illes peuvent influencer, par leurs réflexions et leurs initiatives, ce qui se passe autour d'elles·eux. Cela me semble accentué par la création de relations égalitaires et bienveillantes entre les membres de la communauté, qui facilite le partage et l'écoute des points de vue des autres, ainsi que par la liberté de chacun·e au quotidien, qui les amène à sentir qu'illes ont un impact sur ce qui leur arrive personnellement. Enfin, les réflexions et débats qui ont lieu lors des assemblées, ateliers et autres discussions permettent aux participant·e·s de développer un

sentiment d'appartenir à un monde commun (Duval, 2008), tant au centre qu'autour du centre. C'est en particulier le cas des ateliers sur l'actualité, la compréhension des enjeux et leur analyse en termes de justice sociale amenant les jeunes à réfléchir à des actions possibles pour les transformer et, parfois, à poursuivre la discussion en assemblée pour prendre position officiellement.

4.8 Synthèse

Je reviens maintenant aux trois questions qui ont guidé l'élaboration de ma recherche, auxquelles je tenterai de répondre à la lumière des six phénomènes analysés dans ce chapitre.

En ce qui concerne ma première question, « Comment les différentes formes d'autonomie – personnelle/individuelle, relationnelle et politique – se développent-elles chez les jeunes qui fréquentent le centre d'apprentissage libre? », les six phénomènes permettent de tracer un portrait des manières dont l'autonomie se manifeste au centre. Il m'est plus difficile de documenter leur évolution dans le temps, étant donné la courte durée de ma période d'observation, mais les témoignages des participant·e·s rendent compte de processus d'appropriation des différentes formes d'autonomie par les jeunes.

Tandis que j'ai initialement été interpellée par le fonctionnement démocratique du centre, il apparaît que les jeunes sont d'abord marqué·e·s par la possibilité d'y faire ce qu'illes veulent, qui contraste, pour plusieurs, avec leur expérience scolaire. L'autonomie individuelle, bien qu'elle se construise également en contexte de participation à l'auto-institution, prend ainsi d'abord racine dans le contexte d'autodétermination du centre. Les jeunes expérimentant un quotidien non contraint par autrui, illes ont l'occasion de réfléchir à ce qu'illes veulent réaliser et expérimenter et, ainsi, d'altérer leurs actions habituelles.

Cette altération s'appuie sur l'accompagnement personnalisé des facilitateur·trice·s, qui cherchent à ce que chaque jeune établisse au moins un lien de confiance avec un adulte. Ces différents liens leur permettent ensuite de les écouter, de les conseiller sur leur vécu, de les sensibiliser à l'impact de leurs gestes et paroles et de les inciter à s'intéresser à de nouveaux thèmes et activités. Selon les témoignages des facilitateur·trice·s, il apparaît en effet que la spontanéité – la capacité d'initier du neuf (Duval, 2008, p. 86) – des jeunes nécessite d'être soutenue (en les poussant légèrement par du « *light teasing* » (Maxime), en les accompagnant rapidement lorsqu'illes manifestent un nouvel intérêt, en n'interrompant pas ces nouveaux intérêts...) Les liens de confiance entre les facilitateur·trice·s présent·e·s une seule fois par semaine (tous·tes sauf Frédéric) et les jeunes sont néanmoins difficiles à établir et maintenir, considérant le délai entre leurs rencontres. Cela constitue un obstacle structurel à l'accompagnement facilitant l'autonomie individuelle, la rotation des facilitateur·trice·s s'expliquant par leur statut bénévole qui, lui, résulte des ressources financières limitées du centre.

En fréquentant le centre, les jeunes sont invité·e·s à prendre part aux assemblées démocratiques et réalisent progressivement qu'illes peuvent contribuer à l'auto-institution du centre. Le développement de l'autonomie politique est ainsi un processus marqué par les apprentissages de chacun·e et du groupe. Alors que Castoriadis parle de la *paideia* athénienne comme d'un espace permettant de former des « individus qui ont intériorisé à la fois la nécessité de la loi et la possibilité de la mettre en question » (1988, p. 103) il m'apparaît que cette intériorisation se produit, au centre d'apprentissage libre, à travers la participation aux assemblées. Sur le plan individuel, j'ai en effet identifié un continuum d'engagement, allant de la participation aux votes sur les conflits (d'abord, ceux dans lesquels la personne est impliquée, puis les autres, la curiosité amenant à vouloir savoir ce qui s'est passé) à un intérêt pour le processus d'auto-institution en lui-même, en passant par la participation aux décisions de règles qui ont un impact direct sur la personne. La conscience de pouvoir

participer à l'auto-institution s'exprime par une reconnaissance de la légitimité des décisions prises, et, parfois, par le choix de ne pas y participer (les jeunes exprimant qu'illes acceptent ce qui sera décidé et qu'illes savent que les règles et décisions peuvent être rediscutées). Elle semble néanmoins globalement liée à un engagement accru dans les assemblées.

Sur le plan collectif, le groupe s'approprie son autonomie politique en jouant avec le processus d'auto-institution. En votant des règles loufoques ou volontairement exagérées, en noyautant les assemblées ou en argumentant pour convaincre, illes perçoivent la portée de l'activité auto-instituante et le poids de chacun·e dans la décision, et amènent les autres à le percevoir également. Ce jeu les amène par ailleurs à s'autolimiter (Castoriadis, 1986), à déterminer d'eux·elles-mêmes quand « ça va trop loin » en posant des limites pour éviter que cela ne se reproduise. Si certaines limites sont posées par les adultes, qui s'assurent notamment que l'inclusivité du centre et son cadre participable soient maintenus, les jeunes montrent qu'illes sont également capables de s'autolimiter, à mesure qu'illes expérimentent dans le dispositif et qu'illes réfléchissent à des enjeux sociaux (c'est par exemple le cas de la règle sur Monsanto).

L'autonomie politique au centre implique en effet que les jeunes décident de leurs propres règles de pair avec les adultes et qu'illes les réfléchissent en termes de justice. Les règles sont réévaluées annuellement ou lorsqu'elles ne fonctionnent pas bien ou sont jugées injustes. À travers ce processus, il m'apparaît clair que les jeunes développent un certain imaginaire radical, une conscience de pouvoir contribuer à l'auto-altération de l'institution (Castoriadis, 1988). Illes expriment en effet vouloir modifier certaines règles et cherchent activement, en assemblée, à comprendre collectivement les situations pour s'entendre sur les termes du débat ou pour parvenir à un consensus. Illes apparaissent également se sentir concerné·e·s par les problèmes du centre, s'impliquant dans la recherche de solutions, y compris pour des problèmes ou conflits dans lesquels illes ne sont pas directement impliqué·e·s.

Les assemblées prennent à la fois la forme d'une *ecclesia*, où l'on débat et décide, et d'une *agora*, où l'on *parle ensemble* pour en venir à une compréhension commune des situations. L'espace public du centre ne se limite toutefois pas aux discussions en assemblées, mais inclut également les autres endroits où se partagent et se négocient des points de vue, et où se développe ainsi une autonomie relationnelle. Il ne rassemble jamais toute la communauté à la fois, étant donné que tous·tes ne sont pas présent·e·s en même temps au centre et que la participation aux activités est volontaire, mais permet aux réflexions et aux référents construits en commun de circuler, les discussions se poursuivant en différents moments et lieux.

L'autonomie relationnelle des membres de la communauté m'apparaît fortement marquée, en plus des pratiques visant à favoriser l'exercice du politique dont je reparlerai au moment d'aborder ma deuxième question, par la valorisation de la bienveillance et de l'écoute. Les facilitateur·trice·s montrent un souci du bien-être des jeunes, qui s'exprime dans le fait de porter attention à leur non verbal, et incitent les jeunes à écouter les autres et à communiquer de manière non violente. Je constate également que l'inclusion et l'égalité de tous·tes sont des valeurs qui suscitent une forte adhésion des jeunes, ces dernier·e·s tenant à éviter la stigmatisation et adhérant à la règle contre le *hate speach* (même s'illes n'aiment pas être accusé·e·s de ne pas la respecter). La communauté apparaît ainsi développer des manières d'entrer en relation marquées par une volonté de respecter les pluralités (Arendt, 1988 ; Duval, 2008).

La construction dialogique des relations m'apparaît plus difficile en ce qui concerne la résolution de conflits ou de situations de non-respect de règles, les jeunes tenant à instaurer des conséquences pour dissuader les comportements nuisibles à la communauté ou à ses membres. Si le fait d'assigner sa tâche à l'autre pour réparer un tort commis leur permet de ne pas remettre la résolution de leurs problèmes entre les mains de l'autorité, je perçois une sorte d'impulsion punitive dans ces contextes, qui peut s'expliquer, comme le souligne Aurélie, par le fait qu'illes grandissent dans une

société mettant de l'avant une logique rétributive. La résolution des conflits repose ainsi généralement sur la médiation des facilitateur·trice·s, informelle ou en assemblée, qui modèle chez les jeunes des manières jugées plus saines de s'exprimer.

Ma deuxième question visait à connaître les moyens mis en place pour soutenir la délibération et l'action collective avec les jeunes, ainsi que les éventuels obstacles à cet exercice du politique.

Il m'apparaît d'abord que la construction de relations égalitaires discutée précédemment, marquée par une éthique de communication bienveillante, soutient l'exercice du politique. Elle fait en sorte que le politique ne soit pas exercé de manière distante – entre personnes égales formellement, mais qui se connaissent peu, comme cela peut être le cas à plus grande échelle – mais entre ami·e·s ou camarades qui peuvent explorer ensemble de manière ludique le processus d'auto-institution, et dont l'égalité implique la prise en compte de l'unicité et des besoins de chacun·e. Duval (2008) mentionne quant à elle que le développement de liens entre les membres du groupe aide au développement du sentiment d'appartenir à un monde commun. Même si la volonté des facilitateur·trice·s de mettre les relations au premier plan vise avant tout le bien-être de chacun·e, il semble donc que ces relations favorisent ensuite l'exercice du politique au centre.

La création de liens s'inscrit également dans un effort d'établir une parité de participation entre tous·tes les membres de la communauté, qui implique que chacun·e participe à la vie sociale sur un pied d'égalité et a donc non seulement formellement accès aux assemblées démocratiques, mais peut également s'y faire entendre et y être considéré·e au même titre que les autres, y être reconnu·e comme pair (Fraser, 2004). Si le cadrage permet que toutes les personnes assujetties aux décisions concernant le centre puissent participer au processus décisionnel et à la délibération (justice de représentation) (Fraser, 2010), il faut encore que ces

personnes puissent s'y faire entendre comme égales. Les interventions des facilitateur·trice·s pour faire circuler la parole et soutenir les prises de parole des jeunes moins sûr·e·s d'elles·eux m'apparaissent aller en ce sens.

Je perçois néanmoins que l'homogénéité de la communauté peut faire obstacle à une pleine parité de participation entre jeunes, en faisant en sorte que certaines personnes s'intègrent moins facilement au centre, malgré la volonté d'inclusion exprimée. Mes données relatives à cet enjeu se limitent à quelques observations et analyses de facilitateur·trice·s, Aurélie observant par exemple que les adolescents ont tendance à être mal à l'aise avec les adolescentes et que celles-ci s'intègrent donc moins facilement dans la communauté, qu'elles parlent moins en assemblée et que leurs propositions sont moins écoutées. Il apparaît ainsi que des injustices de reconnaissance (Fraser, 2004) viennent limiter l'intégration de certaines personnes, notamment des filles, dans la communauté.

Les alternatives éducatives comme le centre d'apprentissage libre ne sont par ailleurs pas également accessibles à tous·tes, que ce soit parce qu'elles sont moins connues dans certains milieux ou parce qu'elles peuvent être perçues comme trop risquées par certaines familles (financièrement, parce qu'elles demanderaient de réduire leurs heures de travail salarié, ou socialement, si les familles sont déjà marginalisées et veulent éviter de l'être davantage). Cela m'apparaît donc créer un certain entre-soi, qui peut favoriser le *parler ensemble* au sein de la communauté, mais qui ne permet pas l'inclusion de perspectives plus diverses sur le monde. Les personnes n'occupant pas de positions sociales fortement contrastées, il peut en effet être plus facile d'écouter les divers points de vue et de résoudre les conflits que dans un contexte où l'écoute d'autres perspectives confronterait davantage leurs valeurs. Cela peut néanmoins limiter la reconnaissance à plus grande échelle, qui nécessiterait de pouvoir écouter davantage la parole de personnes appartenant à des groupes marginalisés (Keddie, 2012). Le peu de données dont je dispose sur ces enjeux vient toutefois limiter mon

analyse de la dimension de reconnaissance de la justice sociale au centre. Il aurait été intéressant, à cet effet, d'interroger les jeunes interviewé·e·s au sujet de leur perception de la composition de la communauté.

Dans un autre ordre d'idées, il apparaît que le contexte d'autonomie du centre face à l'institution scolaire donne, comme postulé, une marge de manœuvre à ses acteur·trice·s pour développer des manières de fonctionner favorables au fait de parler et d'agir ensemble. C'est particulièrement le cas du caractère volontaire de la participation aux activités, y compris aux assemblées démocratiques, et du petit nombre de jeunes par adulte.

Le contexte de volontariat, s'il fait obstacle à la réunion de l'ensemble de la communauté dans un même moment et lieu, semble en effet favoriser l'engagement des jeunes dans les assemblées et dans le reste de l'espace public du centre. Illes peuvent mesurer l'impact de participer ou non, d'influencer ou non les décisions prises et le cours des discussions. Cela permet de reconnaître la légitimité du processus auto-instituant et de se responsabiliser quant à celui-ci, les jeunes sachant qu'illes ont la possibilité de participer et acceptant ainsi les décisions prises en leur absence, sauf si elles leur paraissent trop nuisibles. Si tel est le cas, illes savent qu'illes devront participer à une assemblée subséquente pour demander une modification. Le fait de « favoriser le rassemblement » (Duval, 2008) débute donc par le fait de ne pas le forcer. Il nécessite également certaines pratiques des facilitateur·trice·s pour favoriser les échanges.

Ces pratiques reposent sur un accompagnement « de près », permis par le petit nombre de jeunes par adulte. Je constate en effet que les pratiques suivantes nécessitent que les facilitateur·trice·s participent aux activités et prennent part aux discussions : soutenir les idées des jeunes en convoquant une assemblée et en les aidant à préparer leurs propositions, garder les assemblées brèves et légères pour

favoriser l'engagement futur tout en s'assurant que chacun·e puisse être écouté·e, suggérer de passer au vote quand certain·e·s paraissent inconfortables dans la discussion, soutenir les prises de parole des jeunes en leur donnant de l'espace pour parler ou en appuyant leurs propos, proposer des actions pouvant interpeller les jeunes, ou encore modeler des manières de communiquer pour résoudre des conflits. Elles rejoignent plusieurs des pistes d'intervention pour favoriser l'exercice du politique énoncées par Duval (2008), en particulier le fait de favoriser le rassemblement (en vérifiant que chacun·e est confortable dans l'assemblée, qu'elle n'est pas trop longue...), de favoriser l'apparition du neuf (en soutenant les idées et propositions) et d'assurer le respect des pluralités (en soutenant la parole des personnes moins à l'aise, en valorisant l'écoute...)

Ce constat m'amène à discuter du caractère délicat du rôle des facilitateur·trice·s au centre d'apprentissage libre. Alors qu'illes exercent volontairement une parité de participation avec les jeunes en se soumettant aux mêmes règles et en passant par les assemblées pour proposer leurs idées, leur participation au centre demeure distincte. Illes supervisent et guident les jeunes, tant à travers les pratiques visant à favoriser l'exercice du politique énoncées précédemment qu'à travers le développement de relations de confiance permettant de les accompagner dans leurs apprentissages, de les inciter à essayer de nouvelles choses ou de leur montrer qu'illes peuvent agir sur leur environnement. Tous ces gestes, déterminants dans le développement des autonomies, impliquent un pouvoir important des facilitateur·trice·s, qui exercent une vigilance sur ce qui se déroule au centre et agissent pour l'orienter.

Cette posture m'apparaît amener les facilitateur·trice·s à tenter de se positionner de la manière la plus juste possible sur plusieurs lignes de tension : entre guider les jeunes pour qu'illes diversifient leurs intérêts et prennent des initiatives et les laisser déterminer ce qu'illes veulent faire sans y faire obstacle; entre poser des limites pour s'assurer de la sécurité ou de la démocratie et laisser le groupe s'autolimiter; entre

intervenir pour faciliter la résolution de conflits ou le déroulement des assemblées et rester en retrait pour laisser les jeunes trouver des idées; entre conscientiser au sujet d'enjeux de justice sociale et s'abstenir d'influencer. Il m'apparaît que de trouver l'équilibre sur ces lignes de tension demande beaucoup d'autocritique et d'autolimitation personnelle, afin de faciliter sans prendre trop de place, sans restreindre les initiatives des jeunes, et sans prendre de réflexes adultistes. Au-delà d'intervenir pour que les jeunes parlent et agissent, il s'agit donc d'examiner sa propre posture pour s'assurer de leur laisser la place de le faire.

Comme discuté en lien avec le « projet démocratique des facilitateur·trice·s », il semble que leur reconnaissance des jeunes comme pairs les amène à réaliser ce travail d'autocritique et de déconstruction de réflexes autoritaires, notamment en portant attention à leur rôle dans les assemblées pour ne pas brimer les prises de parole des jeunes ou risquer de trop influencer le déroulement des discussions. Il en demeure que leur rôle pèse beaucoup dans l'exercice du politique au centre. Si on imagine qu'illes soient remplacé·e·s par d'autres adultes moins réflexif·ve·s sur leur propre position ou ayant davantage de préjugés adultistes, la dynamique du centre changerait complètement. Néanmoins, le projet d'autonomie étant initié, les jeunes ayant développé un imaginaire radical et des réflexes et habitudes associés à l'auto-institution, illes résisteraient probablement à des limitations, volontaires ou non, de leur autonomie. Même si le processus d'auto-institution est cadré et influencé par les facilitateur·trice·s, il donne en effet l'occasion aux jeunes de voir qu'illes peuvent parler et agir ensemble et de développer des réflexes en ce sens. Illes refusent d'ailleurs certaines propositions des facilitateur·trice·s qui leur paraissent injustes, comme c'est le cas pour la semaine d'essai. Tandis que Mathias affirme que ce serait « chaotique » et du « gros gros gros n'importe quoi » au centre sans les adultes, mes analyses me permettent d'être un peu plus optimiste et d'affirmer que ce serait très probablement moins « n'importe quoi » que si on regroupait des jeunes ayant uniquement été habitué·e·s à l'hétéronomie.

En ce qui a trait à ma troisième et dernière question de recherche, elle se voulait, d'entrée de jeu, plus exploratoire : « Le développement d'une autonomie politique dans le centre d'apprentissage libre amène-t-il les jeunes à ressentir et à exercer un pouvoir transformatif sur le monde et sur les injustices sociales? » Ma démarche visant d'abord l'observation du phénomène d'auto-institution et du développement des autonomies, mes possibilités d'accéder au sentiment des jeunes de pouvoir agir dans le monde se limitaient à quelques questions posées aux participant·e·s. Qui plus est, la question interroge des processus – de prise de conscience de pouvoir agir et de familiarisation avec l'action collective – qui ne se déroulent pas en quelques semaines. Certains éléments observés et discutés avec les participant·e·s m'amènent néanmoins à suggérer la présence d'un certain mouvement de l'autonomie politique au centre vers la perception de soi comme acteur·trice pouvant agir de manière transformative dans le monde.

D'entrée de jeu, il est clair que les facilitateur·trice·s souhaitent accompagner les jeunes en ce sens. C'est le cas lorsqu'illes les interpellent comme citoyen·ne·s, que ce soit en leur montrant que des enjeux de justice sociale les concernent ou en suggérant directement des actions collectives en assemblée. À ce stade de l'autonomie politique de la communauté, les actions collectives dépendent donc en grande partie de l'accompagnement des facilitateur·trice·s. Frédéric, en particulier, détermine la plupart des problématiques sur lesquelles le groupe choisit d'agir parce qu'il prépare les ateliers sur l'actualité et propose parfois directement, en assemblée, que le centre prenne position sur des enjeux. Les facilitateur·trice·s s'adressent néanmoins aux jeunes comme acteur·trice·s en sollicitant leurs idées d'actions avant d'en proposer et en appuyant ces idées, lorsque les jeunes en communiquent. On retrouve donc, là aussi, l'autocritique discutée plus haut, les adultes nommant qu'illes ont conscience de leur pouvoir d'influence et attendant la fin d'une discussion pour émettre leurs opinions ou propositions, de manière à laisser d'autres idées émerger chez les jeunes.

La tension, discutée précédemment, entre le phénomène d'« interpeller les jeunes comme citoyen·ne·s » et cette suspension de l'influence des facilitateur·trice·s m'apparaît s'expliquer en partie par une volonté de « faire confiance aux gens, à leur capacité de trouver ensemble des solutions qui leur conviennent et d'agir ensemble pour les faire advenir » (Duval, 2008, p. 94). Cela témoigne d'une reconnaissance des jeunes comme pairs, puisqu'il s'agit de les sensibiliser à des problèmes de justice sociale et de les inviter à agir, mais en même temps de vouloir que ces actions soient réellement déterminées par elles·eux.

Dans un contexte social où les jeunes subissent des injustices sur les plans de la représentation et de la reconnaissance et où le pouvoir instituant est occulté par l'hétéronomie instituée (Castoriadis, 1988), il semble que la prise de conscience de leur autonomie politique à cette échelle soit moins rapide qu'à l'échelle du centre. Illes rencontrent en effet le double défi de considérer qu'illes sont légitimes de contribuer à des transformations sociales et de savoir comment y contribuer. Plutôt que d'avoir un impact direct par la délibération et le vote en assemblée démocratique, comme c'est le cas lorsqu'illes veulent agir sur des problèmes qui concernent la communauté du centre, illes doivent constituer ou rejoindre des actions collectives ou des mouvements sociaux, dans un mouvement qui peut s'analyser comme une « irruption des profanes dans le domaine réservé des spécialistes [de la politique], aux yeux desquels leurs revendications paraissent souvent illégitimes » (Mathieu, 2007). Les déséquilibres de pouvoir institués faisant par ailleurs en sorte que la puissance du rassemblement n'est pas toujours facile à constater, il semble que l'accompagnement des adultes est particulièrement important pour montrer aux jeunes qu'il est possible d'agir et qu'illes sont légitimes de le faire.

En décidant, en assemblée, de prendre position ou de participer ensemble à des mobilisations, les jeunes expérimentent néanmoins le passage à l'action dans le monde social extérieur au centre. Les assemblées démocratiques m'apparaissent

cruciales à cet effet, puisqu'elles permettent de traduire des préoccupations pour la justice sociale en actions menées en commun. Les facilitateur·trice·s rapportent que certaines propositions d'actions sont faites par des jeunes, ce qui indique qu'illes s'approprient les *Change-Up* comme lieu où initier des changements, y compris hors du centre. Même lorsque les propositions proviennent des facilitateur·trice·s, les jeunes prennent l'habitude de passer de la discussion d'une injustice sociale à l'action. Illes expérimentent le passage de la prise de décision à la participation aux mobilisations, y vivent du pouvoir et y développent des compétences (faire un discours, distribuer des journaux, faire des communiqués sur les réseaux sociaux, etc.) Cela les amène également à réfléchir aux mobilisations en termes de responsabilité personnelle et de puissance du rassemblement. Si ces expériences ne garantissent pas un engagement social subséquent, il m'apparaît clair qu'elles peuvent le faciliter, ne serait-ce que par le développement de compétences propices à la participation à des mouvements sociaux (Mathieu, 2007).

Enfin, je fais l'hypothèse que le fait que la culture du centre aille dans le sens d'une « déhiérarchisation » (qu'une règle condamne le *hate speach*, que la dénonciation de propos oppressifs soit soutenue, etc.) fait en sorte que les jeunes sentent qu'une communauté est derrière elles·eux s'illes agissent de leur propre initiative. Le témoignage de Félix, qui affirme se sentir responsable de dénoncer les propos racistes et sexistes, m'amène à supposer que cet engagement est facilité par le fait d'appartenir à une communauté qui partage ces valeurs.

CONCLUSION

Des « citoyen·ne·s en devenir », la « société de demain »... ces formules, des lieux communs pour parler des jeunes, les réduisent au fait d'être « en développement » (oubliant, par le fait même, que nous le sommes tous·tes) jusqu'à leur accession à l'âge adulte. L'éducation *dans* la démocratie considère quant à elle le présent et le futur des jeunes : elle les reconnaît dès maintenant comme citoyen·ne·s, tout en considérant que la réflexion critique et l'action transformative impliquent le développement de compétences. Le centre d'apprentissage libre étudié permet ces apprentissages à travers l'expérience de l'auto-institution. En ayant la possibilité de réfléchir ensemble aux règles du centre, à leurs problèmes pratiques ou de justice, en faisant personnellement l'expérience de leur influence sur les décisions prises ou en s'autolimitant collectivement lorsque des décisions apparaissent nuisibles ou injustes, les jeunes se forment en effet à l'autonomie politique.

De la pensée de Castoriadis, je retiens en particulier la métaphore de l'autonomie comme germe. Parce qu'elle implique « l'interrogation explicite et illimitée » des lois et, sur le plan individuel, de ce que nous pensons, l'autonomie « inaugure et un autre type de société et un autre type d'individus » (Castoriadis, 1988, p. 96). Il m'apparaît que des projets comme celui du centre d'apprentissage libre contribuent à faire germer l'autonomie, parce qu'ils amènent les individus à apprendre à s'organiser ensemble, à prendre en compte les points de vue de chacun·e pour réfléchir aux actions à entreprendre et aux limites à poser à ses actions. Le fait que les jeunes interviewé·e·s témoignent d'une réflexion sur l'agir ensemble et qu'illes parlent de transformations sociales comme réalisables en se rassemblant indique également que l'imaginaire radical associé à l'autonomie politique, la conscience de pouvoir participer à

l'autoaltération et à l'autocréation de la société (Castoriadis, 1988), s'étend hors du centre.

Le germe d'autonomie implique en effet une dénaturalisation de l'hétéronomie. L'expérience d'un fonctionnement démocratique qui rend explicite et formalise une partie du pouvoir instituant et le rend participable (Castoriadis, 1986) rend visible le fait que la société est, elle aussi, instituée et non donnée une fois pour toutes, et qu'elle peut donc être transformée. L'expérience d'une parité de participation, toutes les personnes assujetties aux règles du centre délibérant et décidant ensemble (représentation) (Fraser, 2010) et les jeunes étant reconnu·e·s comme « partenaires à part entière dans l'interaction sociale » (Fraser, 2004, p. 158), vient quant à elle dénaturaliser l'exclusion des jeunes de la citoyenneté et le fait que les adultes décident, dans de nombreux autres contextes, des règles auxquelles illes doivent se soumettre et de leur emploi du temps. Un jeune analyse ainsi que « aux scouts y'ont plus de droit de veto, les adultes », parce qu'il a pu faire l'expérience d'un fonctionnement différent. À l'inverse du phénomène décrit par Ceaser (2014), selon qui l'adultisme a pour effet d'habituer chaque personne, dès son jeune âge, aux oppressions, il m'apparaît que l'expérience d'une parité de participation étant jeune peut faciliter le refus d'autres rapports d'oppression. Il m'apparaît également que le fait d'avoir eu l'habitude de l'autonomie politique peut amener à remettre en question les arrangements sociaux qui ne la permettent pas.

En synthèse du chapitre 4, j'ai discuté du rôle des facilitateur·trice·s, qui doivent concilier leur posture de guides et leur volonté d'exercer une parité de participation avec les jeunes. Je vois, à cet égard, un parallèle avec le rôle d'organisateur·trice communautaire, qui implique également de superviser ce qui se passe dans le groupe et d'intervenir pour favoriser la discussion et les initiatives, de « garder le processus », comme le résume Duval (2008). Cette posture, qui implique un certain pouvoir, demande, pour Duval, « beaucoup d'humilité » pour ne pas agir en « "experts de

l'action collective", se situant alors à l'extérieur du monde commun », mais plutôt « bien cerner [sa] place dans ce monde commun, laquelle correspond justement à [la] position d'intervenants. » (2008, p. 94) Pour des intervenant·e·s dans un contexte d'auto-institution, comme c'est le cas pour les facilitateur·trice·s au centre, cette place dans le monde commun en est à la fois une de guides dans l'exercice du politique et de concitoyen·ne·s dans la communauté politique, qui se soumettent délibérément aux mêmes règles. Cette posture délicate m'apparaît néanmoins intéressante pour l'intervention sociale. Dans l'optique de contribuer à « faire germer » l'autonomie, je crois en effet qu'il importe de commencer par céder du pouvoir instituant aux personnes qui fréquentent les organismes communautaires. Il s'agit ensuite, comme intervenant·e, de trouver un équilibre entre le fait d'agir pour favoriser l'exercice du politique et celui de laisser le groupe s'emparer de son autonomie politique et s'autolimiter.

Ma recherche, bien qu'elle porte sur un seul cas de centre d'apprentissage libre, montre en effet que l'auto-institution d'un milieu de vie donne lieu au développement de capacités propices à la délibération et à l'action collective (apprendre à résoudre des conflits, à réfléchir au caractère juste ou non des règles, à s'autolimiter, à écouter d'autres points de vue...) et qu'elle peut également servir de tremplin vers l'action hors de ce lieu. Cela est particulièrement intéressant avec les jeunes, qui ont par ailleurs accès à un nombre plus restreint d'espaces le permettant, considérant les préjugés adultistes et leur exclusion du statut de citoyen·ne·s. En leur ouvrant des espaces qu'illes peuvent auto-instituer ou en soutenant leurs propres initiatives allant en ce sens, il s'agit de soutenir leur capacité à initier du neuf et de leur permettre de contribuer, à leur tour, au projet d'autonomie.

J'ai beaucoup parlé de la valeur de ces espaces au futur, en lien avec le développement d'outils et de dispositions propices à l'exercice du politique. Il m'importe néanmoins d'insister sur leur importance au présent. Arendt affirme :

« C'est par le verbe et l'acte que nous nous insérons dans le monde humain, et cette insertion est comme une seconde naissance dans laquelle nous confirmons et assumons le fait brut de notre apparition physique originelle » (1988, p. 233), cette insertion dans le monde pouvant être facilitée ou brimée. En choisissant de la faciliter, en ouvrant des espaces aux jeunes pour parler et agir ensemble, il s'agit de se positionner en allié·e pour leur permettre de s'insérer dans le monde. Au-delà d'en faire de meilleur·e·s citoyen·ne·s, il s'agit donc de les considérer comme personnes égales, avec qui on peut agir pour changer le monde.

ANNEXE A

QUESTIONS ET INDICATEURS POUR GUIDER L'OBSERVATION PARTICIPANTE

<table>
<tr>
<td>Autonomie personnelle

• Les apprentissages autodirigés permettent-ils le développement de l'autonomie personnelle?
• Décider de projets et d'apprentissages en fonction de son propre intérêt, en fonction de ce qu'ils vont permettre ensuite, développer des outils pour agir dans son environnement…
• Les jeunes montrent-ils une réflexivité sur leurs actions et paroles?
• Expliquer son point de vue et ses actions (lors d'une résolution de conflits, lors de discussions collectives…)</td>
<td rowspan="2">Pratiques pour favoriser l'exercice du politique
Ces pratiques sont-elles présentes? Qui les met en place?

• Respecter les pluralités
S'assurer que différents points de vue soient exprimés, écouter/lire/regarder des témoignages de personnes ayant des expériences diverses…

• Favoriser la créativité et les initiatives
Les solliciter, les encourager, faciliter le passage de l'idée à l'action…

• Développer une compréhension commune de situations vécues
Partage d'expériences, réflexion collective, apprendre à délibérer et à prendre en compte d'autres points de vue…

• Répartir la parole dans le groupe
Qui parle? Combien de temps? Certaines personnes interrompent-elles? Certaines personnes restent-</td>
</tr>
<tr>
<td>Autonomie relationnelle

• Quelles formes l'espace public prend-il dans le centre d'apprentissage libre?
Les assemblées, des ateliers ou moments de discussion collective permettant la mise en commun ou la confrontation des expériences et des points de vue personnels, une prise de parole à l'extérieur du centre…
• Développement d'une compréhension commune du monde et de la vie en collectivité
À travers la résolution de conflits, à travers la discussion d'enjeux d'actualité…
• Les jeunes peuvent-ils faire entendre leur voix?
Par des publications, par la prise de parole dans le centre, par l'écoute par le groupe…</td>
</tr>
</table>

Autonomie politique

Participation de tous et toutes aux décisions

- Comment et par qui les décisions sont-elles prises?

Qui propose? Qui délibère? Comment se déroule la délibération? Comment la décision est-elle prise (consensus, vote, autre…)?

- Est-ce pareil pour tous les types de décisions?

Le choix des activités, les règles, le fonctionnement…

Auto-institution

- Est-ce qu'il y a des limites à ce qui peut être décidé collectivement? Si oui, ces limites sont-elles posées par le collectif ou par d'autres personnes ou institutions?

Des choses qu'on ne devrait pas faire (autolimitation), des règles qu'on ne peut changer, les lois…

- Certains règlements ou manières de faire sont-ils réévalués ou changés? Pour quelles raisons?

Parce que c'est injuste? Parce que cela ne fonctionne pas bien? Parce que cela ne prenait pas en compte une nouvelle situation?...

Imaginaire radical

- Les membres perçoivent-ils qu'ils peuvent transformer le centre?

Ils proposent des projets, des activités, des modifications au fonctionnement ou aux règlements…

- Les membres perçoivent-ils qu'ils peuvent transformer la société?

Ils proposent des actions dans la communauté, des prises de parole publiques, etc. Ils discutent de transformation sociale, de mouvements sociaux…

Engagement envers la justice sociale

- Engagement social ou politique hors du centre

Engagement du groupe? Ou des individus dans leurs communautés? Quelle forme prend l'engagement, quels sont ses objectifs…

- Discussion et/ou action par rapport aux injustices

Lesquelles? Injustices de redistribution, de reconnaissance ou de représentation? Remèdes affirmatifs ou transformatifs? elles silencieuses? Y a-t-il des procédures pour encadrer la parole? Comment ces procédures sont-elles décidées?

- Encourager l'indignation et contrer la résignation

Des actions collectives sont-elles discutées ou encouragées? Comment?

- Entretenir la confiance des jeunes en leur capacité d'agir

Encouragements, soutien matériel ou logistique, écoute, faire vivre des succès, aider à fixer des objectifs…

Obstacles possibles

- Disparité d'accès aux ressources permettant de participer?

Coûts de l'inscription, des activités, accès au matériel ou aux outils…

- Statut marginalisé?

Attitudes adultistes dans le centre ou dans la société? Inclusion de la diversité des expériences et identités?

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 13 ANS ET MOINS, VERSION FRANÇAISE

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent ou tuteur légal d'un jeune de 13 ans et moins

Projet de recherche : L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Étudiante-chercheuse :
Fabienne Hannequart-Fortin, étudiante à la maîtrise en travail social
514-XXX-XXXX
hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca

irection de recherche :
Jean-François René, professeur à l'École de travail social
514-987-3000, poste 0289
rene.jean-francois@uqam.ca

Préambule

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter et de signer ce formulaire, prenez s'il vous plaît le temps de lire et de comprendre les conditions de sa participation : buts de l'étude, procédures, avantages, risques et inconvénients, personnes avec qui communiquer au besoin.

N'hésitez pas à poser à l'étudiante-chercheuse toute question que vous pouvez avoir à la lecture de ce formulaire.

Objectifs du projet

Le projet vise à explorer les manières dont les pratiques démocratiques sont vécues par les jeunes et les adultes dans un centre d'apprentissage libre. Il s'agit de documenter comment les jeunes peuvent y développer une autonomie, individuelle et collective, ainsi que les éléments qui peuvent faciliter ou compliquer le processus démocratique.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Le projet se déroulera au printemps 2019.

Si vous acceptez, l'étudiante-chercheuse sera présente à [Centre] pour une durée d'environ 4 semaines. Elle prendra des notes dans un cahier et discutera avec les personnes qui fréquentent le centre. Elle pourra donc poser des questions à votre enfant sur son expérience à [Centre].

À la fin des 4 semaines, elle pourra inviter votre enfant à participer à un entretien individuel à propos de son expérience au centre et de sa participation à des discussions et actions collectives. L'entretien sera d'une durée de 30 à 60 minutes et aura lieu dans un local de [Centre]. Il sera enregistré (audio) pour en faciliter l'analyse.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, du fait de témoigner de son expérience d'éducation démocratique et de ses projets. Nous ne pouvons toutefois pas vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Si toutefois votre enfant ressentait des sentiments négatifs ou un inconfort psychologique au cours de sa participation, nous l'invitons à contacter Tel-Jeunes par téléphone au 1 800 263-2266, par texto au 514-600-1002 ou en ligne (www.teljeunes.com/accueil) pour parler à un.e intervenant.e.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il ou elle y participe. Vous pouvez également le ou la retirer de ce projet à n'importe quel moment, en contactant la chercheuse responsable de ce projet sans avoir à fournir de justification.

Votre enfant peut choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. L'étudiante-chercheuse cessera alors de collecter des données à son sujet. Les données déjà collectées le ou la concernant individuellement pourront être conservées ou détruites, selon votre décision et la sienne.

Il est toutefois important de comprendre que les données concernant à la fois votre enfant et d'autres participant.e.s (par exemple, des interactions en groupe ou une activité à laquelle il ou elle aura participé) ne pourront pas être détruites.

Diffusion des résultats

Après son dépôt, le mémoire de recherche sera disponible sur https://archipel.uqam.ca/.

Des propos que votre enfant aura tenu ou des discussions en groupe auxquelles il ou elle aura pris part pourraient être cités dans la diffusion des résultats de la recherche. Toutes les précautions seront prises pour qu'il ou elle ne soit pas reconnaissable dans ces citations.

Les résultats pourraient également être l'objet d'autres communications écrites ou orales (par exemple, un article dans une revue scientifique ou une présentation dans un colloque).

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheuse recueillera dans un carnet de notes des renseignements le ou la concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations permettant de d'identifier votre enfant ne seront connues que par la chercheuse et son directeur de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Des pseudonymes seront attribués aux participants et participantes et seule la chercheuse disposera de la liste, dans un dossier informatique crypté, de la correspondance entre les pseudonymes et l'identité des participants et participantes. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et toutes les données en format papier seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

[Centre] et le lieu où il se trouve ne seront pas nommés lors de la diffusion des résultats. Considérant le petit nombre de centres d'apprentissage libre, il est toutefois possible que la description de son fonctionnement et de ses activités permette de le reconnaître. De ce fait, malgré les précautions prises, les personnes participantes pourraient également être identifiées.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour la participation de votre enfant à cette recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question ou demande de précision sur le projet et la participation de votre enfant, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant est invité à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il ou elle s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il ou elle a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné, accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom et nom du représentant légal

_____

Signature

_____

Date

Contact

Pour communication à propos de la présente recherche.

_____

Numéro de téléphone

_____

Courriel

ASSENTIMENT DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

(Participant.e de 13 ans ou moins)

Tu es invité.e à participer à un projet de recherche. Comme tu as moins de 14 ans, ton parent ou tuteur doit consentir à ta participation, mais tu peux décider par toi-même de ne pas y participer.

Avant de prendre une décision, prends le temps de lire et de comprendre les buts du projet de recherche et ce que ta participation implique.

N'hésite pas à poser à l'étudiante-chercheuse toute question que tu peux avoir en lisant ce formulaire.

L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Pourquoi ? Pour comprendre comment les pratiques démocratiques sont vécues par les jeunes et les adultes dans un centre d'apprentissage libre et quels éléments les facilitent ou les rendent plus compliquées. Pour comprendre comment les jeunes peuvent développer une autonomie personnelle et collective dans ce contexte.

Quand ? Pour environ 4 semaines au printemps 2019

Où ? À [Centre]

Quoi ?

1) Présence de l'étudiante-chercheuse au centre. Elle pourra participer à certaines activités et parler avec les personnes qui fréquentent le centre. Elle prendra des notes dans un cahier.

2) Entretien individuel. Vers la fin des 4 semaines, l'étudiante-chercheuse te proposera peut-être de participer à une entrevue sur ton expérience à [Centre] et sur ta participation à des discussions et actions collectives. L'entrevue durera entre 30 et 60 minutes, aura lieu dans un local du centre, et sera enregistré (audio).

Avantages

Nous ne pouvons pas te l'assurer, mais il est possible que tu bénéficies du fait de témoigner de ton expérience au centre et de tes projets.

La diffusion des résultats de la recherche contribuera à l'avancement des connaissances.

Risques

En principe, aucun risque n'est lié à ta participation.

Si tu ressens des émotions négatives ou que tu te sens inconfortable psychologiquement pendant que tu participes à l'étude, tu peux contacter Tel-Jeunes pour parler à un.e intervenant.e. Par téléphone (1 800 263-2266), par texto (514-600-1002) ou en ligne (www.teljeunes.com/accueil).

Participation volontaire et possibilité de retrait

Tu peux refuser de participer sans avoir à justifier ton refus.

Tu peux aussi arrêter de participer à la recherche à n'importe quel moment, sans avoir à te justifier et sans pénalité. Tu dois alors aviser l'étudiante-chercheuse de que tu veux arrêter de participer, et elle arrêtera de collecter des informations à ton sujet. Les informations qui auront déjà été collectées pourront être conservées ou détruites, selon ce que tu décides.

Les informations qui concernent toi et d'autres personnes (comme des activités ou des discussions de groupe) ne pourront pas être détruites si tu te retires, étant donné qu'elles ne te seront pas associées directement.

Diffusion des résultats

Quand il aura été déposé, le mémoire de recherche sera disponible sur https://archipel.uqam.ca/.

Des choses que tu as dites pourraient être citées dans les résultats de la recherche, mais tout sera fait pour qu'une personne qui les lira ne puisse pas te reconnaître.

Les résultats de la recherche pourraient aussi être communiqués dans une revue scientifique ou dans une présentation orale.

Confidentialité

L'étudiante-chercheuse recueillera seulement les renseignements dont elle a besoin pour répondre aux objectifs de son

projet.

Aucune information permettant de t'identifier ne sera dévoilée pendant la diffusion des résultats de la recherche. Un pseudonyme te sera attribué.

Tes informations personnelles, comme ton nom et d'autres caractéristiques permettant de t'identifier, seront connues uniquement par la chercheuse et seront conservées sous clé pour la durée de l'étude.

Les enregistrements audio des entrevues seront détruits dès qu'ils auront été transcrits.

Tous les documents seront détruits 5 ans après la dernière communication scientifique.

[Centre] et le lieu où il se trouve ne seront pas nommés lors de la diffusion des résultats. Étant donné le petit nombre de centres d'apprentissage libre, la description de son fonctionnement et de ses activités pourrait quand même permettre à des personnes de le reconnaître. Quelqu'un qui connaît bien le centre pourrait donc deviner que tu as participé à la recherche.

Indemnité compensatoire

Tu ne recevras pas d'indemnité compensatoire pour ta participation à cette recherche.

Des questions ?

Pour toute question ou préoccupation n'hésite pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

Tu peux communiquer avec elle pendant qu'elle est à [Centre] ou par téléphone, courriel ou par texto.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche. Pour des questions ou une plainte par rapport à l'éthique du projet, tu peux contacter la coordonnatrice du CERPE : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Ta collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à t'en remercier.

Assentiment

Je déclare avoir lu et compris le projet et la nature de ma participation.

J'ai pu poser toutes mes questions sur le projet et recevoir des réponses satisfaisantes de la part de l'étudiante-chercheuse.

J'accepte volontairement de participer au projet. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Une copie signée de ce formulaire d'information et d'assentiment me sera remise.

_____

Prénom et nom du ou de la participant.e de 13 ans et moins

_____

Signature

_____

Date

Contact

Pour communication à propos de la présente recherche.

Numéro de téléphone

Courriel

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au participant ou à la participante les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions que le participant ou la participante, ainsi que son parent ou tuteur légal m'a posées à cet égard;

(c) avoir clairement indiqué au parent ou tuteur légal qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) avoir clairement indiqué à l'enfant qu'il ou elle reste libre de mettre un terme à sa participation nonobstant le consentement de son parent ou tuteur légal et sans aucun préjudice;

(d) que je remettrai ou participant ou à la participante ainsi qu'à son parent ou tuteur légal une copie signée et datée du présent formulaire.

Fabienne Hannequart-Fortin

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 13 ANS ET MOINS, VERSION ANGLAISE

UQÀM | Université du Québec à Montréal

CONSENT FORM

Parent or legal representative of a 13 years old and younger participant

Research project title : L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Student-researcher :
Fabienne Hannequart-Fortin, Master's student in Social Work
514-XXX-XXXX
hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca

Research supervisor :
Jean-François René, Professor at the School of Social Work
514-987-3000, poste 0289
rene.jean-francois@uqam.ca

Preamble

We invite your child to participate in a research project. Before accepting their participation, and be signing this consent form as parent / legal representative, please take some time to understand and carefully consider information that follows. This consent form explains the purpose of the project, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages as well as the people to contact if necessary.

Please do not hesitate to ask the researcher about any questions you may have.

Description of the project and its objectives

The project aims to explore the ways in which democratic practices are experienced by young people and adults in a center for self-directed learning. Objectives are to observe how children and teenagers can develop individual and collective autonomy in this context, and which elements can ease or complicate the democratic process.

Nature and duration of your child's participation

The project will take place in Spring 2019.

If you agree, the student-researcher will be present at [Center] for about 4 weeks. She will take notes about her observations and will discuss with people who attend [Center]. She may ask your child questions about their experience in the center.

At the end of those 4 weeks, your child may be asked to participate in an individual interview for 30 to 60 minutes in a room in [Center]. The interview will be about their experience in the center and their participation in collective discussions and actions. The audio of the interview will be recorded to facilitate the analysis.

Benefits associated with the participation of your child

Your child may personally benefit from participating in this study, by talking about their alternative learning experience and their projects, but we cannot assure you of this. However, they will have contributed to the advancement of knowledge in this research field.

Risks associated with the participation of your child

In principle, there are no anticipated risks to your child by participating in this research.

If they were to experience negative feelings or a psychological discomfort during their participation, we suggest that they contact Tel-Jeunes by phone (1 800 263-2266), text message (514-600-1002) or online (https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes-en) to speak with a counselor.

Voluntary participation and right to withdraw

Your child's participation is entirely voluntary. Therefore, you have the right to refuse your child's participation in this study.

You can also withdraw your child from this project at any time, for any reason, by informing the student-researcher for this project. Your child may also choose to withdraw from this project on their own, with no obligation to provide justification and without penalty of any kind, and this, notwithstanding your consent. In this case, data will not be collected about them anymore. Data already collected about them may be destroyed or not, according to your choice and theirs.

However, it is important to understand that it will not be possible to destroy data that are not individually associated with your child (in example, notes about group discussions or about an activity in which they have participated alongside other people).

Results dissemination

After its filing, the research paper will be available at https://archipel.uqam.ca/.

Some of your child's words - from group discussions or interview - may be quoted in the research results that will be disseminated. However, all precautions will be taken so they cannot be recognized in those quotes.

The research results could also be disseminated through other written or oral communications.

Confidentiality

During your child's participation in this research project, the student-researcher will collect information about your child. Only information necessary to meet the research project objectives will be collected. Identifiable information will be known only by the researcher and her research supervisor and will not be included in results dissemination.

Aliases will be assigned to the participants. Only the researcher will have access to the list of matching names and aliases, in an encrypted file. The taped recordings will be destroyed as soon as they are transcribed, and all paper documents will be kept under lock and key for the duration of the study. All documents will be destroyed 5 years after the last scientific communication.

[Center] and its location will not be named in the results dissemination. However, given the small number of centers for self-directed learning, it could still get recognized. Participants could therefore get recognized as well.

Compensation

No compensatory allowance is provided.

Questions concerning the research project ?

If you have any questions concerning your participation or the study itself, you may contact the student-researcher : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

Any questions concerning your rights ?

The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which you are involved. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE : sergent.julie@uqam.ca or 514-987-3000, poste 3642.

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my child's participation as well as the potential risks and disadvantages to which they will be exposed, as indicated in this consent form. I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my satisfaction.

I discussed the project with my child and they have accepted to participate voluntarily.

I, the undersigned, voluntarily consent to have my child participate in this study. I understand that my child can withdraw at any time without prejudice of any kind. I certify that I have been given the time needed to make my decision.

A signed copy of this consent form will be given to me.

_____

Name of parent/ legal representative

_____

Signature

_____

Date

Contact

To communicate about this research

_____

Phone number

_____

E-Mail

PARTICIPANT CONSENT

(13 years old or younger participant)

You are invited to participate in a research project. As you are younger than 14 years old, your parent or legal representative has to consent to your participation in this project.. You may however refuse to participate. Before making a decision, please take some time to understand and carefully consider the information that follows.

Please do not hesitate to ask the researcher any questions you may have.

L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Why ? To understand how democratic practices are experienced by young people and adults in a center for self-directed learning, which elements can ease or complicate the democratic process and how young people can develop personal and collective autonomy in this context.

When ? For 4 weeks in Spring 2019.

Where ? In [Center]

What ?

1) Presence of the student-researcher at the center. She will participate to some activities and speak with people who attend the center. She will take notes in a notebook.

2) Individual interview After those 4 weeks, you may be asked to participate in an individual interview for 30 to 60 minutes in a room in [Center]. Questions will be about your experience in [Center] and your participation in collective discussions and actions. The audio of the interview will be recorded to facilitate the analysis.

Benefits

You may personally benefit from participating in this study, by talking about your alternative learning experience and your projects, but we cannot assure you of this. However, you will have contributed to the advancement of knowledge in this research field.

Risks

In principle, there are no anticipated risks to you by participating in this research.

If you were to experience negative feelings or a psychological discomfort during your participation, we suggest that you contact Tel-Jeunes by phone (1 800 263-2266), text message (514-600-1002) or online (www.teljeunes.com/Tel-jeunes-en) to speak with a counselor.

Voluntary participation and right to withdraw

You may refuse to participate without the need to justify your decision.

You may also decide to withdraw from the study at any time without the need to justify your decision. You only need to verbally inform the student-researcher. In this case, data about you will not be collected anymore. Data already collected about you may be destroyed or not, according to your choice.

However, data about group activities or discussions in which you participated will not be destroyed if you withdraw from the study since it is not individually about you.

Results dissemination

After its filing, the research paper will be available at https://archipel.uqam.ca/.

Some of your words - from group discussions or interview - may be quoted in the research results that will be disseminated. However, all precautions will be taken so you cannot be recognized in those quotes.

The research results could also be disseminated through other written or oral communications.

Confidentiality

The student-researcher will only collect information necessary to meet the research project objectives.

Your personal information will not be included in results dissemination. An alias will be attributed to you.

The taped recordings from the interviews will be destroyed as soon as they are transcribed, and all paper documents will

be kept under lock and key for the duration of the study.

All documents will be destroyed 5 years after the last scientific communication.

[Center] and its location will not be named in the results dissemination. However, given the small number of centers for self-directed learning, it could still get recognized. Participants could therefore get recognized as well.

Compensation

No compensatory allowance is provided.

Any question ?

If you have any question or concern, please feel free to talk with the student-researcher : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

You can communicate with her when she is present at [Center] or by phone, mail or text message.

The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study you can contact the coordinator of CERPE : sergent.julie@uqam.ca or 514-987-3000, poste 3642.

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project and the nature of my participation.

I have had the opportunity to ask questions and to receive answers to my satisfaction.

I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study. I certify that I have been given the time needed to make my decision.

I understand that I can withdraw at any time without prejudice or any kind.

A signed copy of this consent form will be given to me.

_____

Participant name

_____

Signature

_____

Date

Contact

To communicate about this research

Phone number

E-Mail

DECLARATION BY THE RESEARCHER

I, the undersigned, hereby declare that:
(a) I have explained the terms of this form to the participant;
(b) I have answered the questions they and their legal representative have asked me in this regard;
(c) I have clearly indicated to them that they are free to terminate their participation in the research project at any time, as described above;
(d) I will give them a copy of this form, signed and dated.

Name

Signature

Date

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 14 ANS ET PLUS, VERSION FRANÇAISE

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Jeune de 14 ans ou plus

Projet de recherche : L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Étudiante-chercheuse :
Fabienne Hannequart-Fortin, étudiante à la maîtrise en travail social
514-XXX-XXXX
hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca

Direction de recherche :
Jean-François René, professeur à l'École de travail social
514-987-3000, poste 0289
rene.jean-francois@uqam.ca

Préambule

Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter et de signer ce formulaire, prenez s'il vous plaît le temps de lire et de comprendre les conditions de votre participation : buts de l'étude, procédures, avantages, risques et inconvénients, personnes avec qui communiquer au besoin.

N'hésitez pas à poser à l'étudiante-chercheuse toute question que vous pouvez avoir à la lecture de ce formulaire.

Objectifs du projet

Le projet vise à explorer les manières dont les pratiques démocratiques sont vécues par les jeunes et les adultes dans un centre d'apprentissage libre. Il s'agit de documenter comment les jeunes peuvent y développer une autonomie, individuelle et collective, ainsi que les éléments qui peuvent faciliter ou compliquer le processus démocratique.

Nature et durée de votre participation

Le projet se déroulera au printemps 2019.

Si vous acceptez, l'étudiante-chercheuse sera présente à [Centre] pour une durée d'environ 4 semaines. Elle prendra des notes dans un cahier et discutera avec les personnes qui fréquentent le centre. Elle pourra vous poser des questions sur votre expérience au centre.

À la fin des 4 semaines, vous serez peut-être invité.e à participer à un entretien individuel d'une durée de 30 à 60 minutes dans un local de [Centre]. L'entretien portera sur votre expérience au centre et sur votre participation à des discussions et actions collectives. Il sera enregistré (audio) pour en faciliter l'analyse.

Avantages liés à votre participation

Vous pourriez tirer bénéfice du témoignage de votre expérience d'apprentissage alternative à l'école et de vos projets. Nous ne pouvons toutefois pas vous l'assurer. Par ailleurs, la diffusion des résultats de la recherche contribuera à l'avancement des connaissances.

Risques liés à votre participation

En principe, aucun risque n'est lié à votre participation à cette recherche.

Si toutefois vous ressentiez des sentiments négatifs ou un inconfort psychologique au cours de votre participation, nous vous suggérons de contacter Tel-Jeunes par téléphone au 1 800 263-2266, par texto au 514-600-1002 ou en ligne (www.teljeunes.com/accueil).

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous pouvez donc choisir de refuser de participer, sans avoir à vous justifier.

Vous pouvez aussi décider de vous retirer de la recherche à n'importe quel moment, toujours sans avoir à vous justifier et sans pénalité, en avisant l'étudiante-chercheuse de votre retrait. Elle cessera alors de collecter des données à votre propos. Les données déjà collectées vous concernant individuellement pourront être conservées ou détruites, selon votre décision.

Il est toutefois important de comprendre que les données n'étant pas associées à vous individuellement (par exemple, des interactions en groupe ou une activité à laquelle vous aurez participé avec d'autres personnes) ne pourront pas être détruites.

Diffusion des résultats

Après son dépôt, le mémoire de recherche sera disponible sur https://archipel.uqam.ca/.

Des propos que vous avez tenu ou des discussions en groupe auxquelles vous aurez pris part pourraient être cités dans la diffusion des résultats de la recherche. Toutes les précautions seront prises pour que vous ne soyez pas reconnaissable dans ces citations.

Les résultats pourraient également être l'objet d'autres communications écrites ou orales (par exemple, un article dans une revue scientifique ou une présentation dans un colloque).

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheuse recueillera dans un carnet de notes des renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques du projet seront recueillis. Les informations permettant de vous identifier ne seront connues que par la chercheuse et son directeur de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Des pseudonymes seront attribués aux participants et participantes et seule la chercheuse disposera de la liste, dans un dossier informatique crypté, de la correspondance entre les pseudonymes et l'identité des participants et participantes. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et toutes les données en format papier seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

[Centre] et le lieu où il se trouve ne seront pas nommés lors de la diffusion des résultats. Considérant le petit nombre de centres d'apprentissage libre, il est toutefois possible que la description de son fonctionnement et de ses activités permette de le reconnaître. De ce fait, les personnes participantes pourraient également être identifiées malgré les précautions prises.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour votre participation à cette recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question ou demande de précision sur le projet et votre participation, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

Au cours de la réalisation du projet, n'hésitez pas à parler avec l'étudiante-chercheuse de toute préoccupation ou de tout questionnement : lors de sa présence à [Centre], par téléphone, par courriel ou par texto.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous êtes invité.e à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'accepte volontairement de participer au projet. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom et nom du participant ou de la participante

_____

Signature

_____

Date

Contact

Pour communication à propos de la présente recherche.

_____

Numéro de téléphone

_____

Courriel

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au participant ou à la participante les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions que le participant ou la participante m'a posées à cet égard;

(c) avoir clairement indiqué au participant ou à la participante qu'il ou elle reste libre de mettre un terme à sa participation sans aucun préjudice;

(d) que je remettrai ou participant ou à la participante une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – JEUNES DE 14 ANS ET PLUS, VERSION ANGLAISE

UQÀM | Université du Québec à Montréal

CONSENT FORM

14 + years old participant

Research project title : L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Student-researcher :
Fabienne Hannequart-Fortin, Master's student in Social Work
514-XXX-XXXX
hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca

Research supervisor :
Jean-François René, Professor at the School of Social Work
514-987-3000, poste 0289
rene.jean-francois@uqam.ca

Preamble

You are invited to participate in a research project. Before accepting to participate in this project, please take some time to understand and carefully consider the information that follows. This consent form explains the purpose of the study, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages as well as the people to contact if necessary.

Please do not hesitate to ask the researcher any questions you may have.

Description of project and its objectives

The project aims to explore the ways in which democratic practices are experienced by young people and adults in a center for self-directed learning. Objectives are to observe how children and teenagers can develop individual and collective autonomy in this context, and which elements can ease or complicate the democratic process.

Nature and duration of your participation

The project will take place in Spring 2019.

If you agree, the student-researcher will be present at [Center] for about 4 weeks. She will take notes about her observations and will discuss with people who attend [Center]. She may ask you questions about your experience in the center.

Te the end of those 4 weeks, you may be asked to participate in an individual interview about your experience in the center and your participation to collective discussions and actions. The interview will last between 30 and 60 minutes and will take place in a room in [Center]. The audio of the interview will be recorded to facilitate the analysis.

Benefits associated with participating in the present study

You may personally benefit from participating in this study, by talking about your alternative learning experience and your projects, but we cannot assure you of this. However, you will have contributed to the advancement of knowledge in this research field.

Risks associated with participating in the present study

In principle, there are no anticipated risks to you by participating in this research.

If you were to experience negative feelings or a psychological discomfort during your participation, we suggest that you contact Tel-Jeunes by phone (1 800 263-2266), text message (514-600-1002) or online (www.teljeunes.com/Tel-jeunes-en) to speak with a counselor.

Voluntary participation and right to withdraw

Your participation in this project is entirely voluntary. You may refuse to participate, without the need to justify your decision.

You may also decide to withdraw from the study at any time without the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the study, you only need to verbally inform the student-researcher. In this case, data will not be collected about you anymore. Data already collected about you may be destroyed or not, according to your choice.

However, it is important to understand that it will not be possible to destroy data that are not individually associated to you (in example, group discussions or data about an activity in which you have participated alongside other people).

Results dissemination

After its filing, the research paper will be available at https://archipel.uqam.ca/.

Some of your child's words - from group discussions or interview - may be quoted in the research results that will be disseminated. However, all precautions will be taken so they cannot be recognized in those quotes.

The research results could also be disseminated through other written or oral communications (in exemple, an article in a scientific journal or a presentation in a conference).

Confidentiality

During your participation in this research project, the student-researcher will collect information about you. Only information necessary to meet the research project objectives will be collected. Identifiable information will be known only by the researcher and her research supervisor and will not be included in results dissemination.

Aliases will be assigned to the participants. Only the researcher will have access to the list of matching names and aliases, in an encrypted file. The taped recordings will be destroyed as soon as they are transcribed, and all paper documents will be kept under lock and key for the duration of the study. All documents will be destroyed 5 years after the last scientific communication.

[Center] and its location will not be named in the results dissemination. However, given the small number of centers for self-directed learning, it could still get recognized. Participants could therefore get recognized as well.

Compensation

No compensatory allowance is provided.

Questions concerning the research project ?

If you have any questions concerning your participation or the study itself, you may contact the student-researcher : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

During your participation, please feel free to talk about any concerns or questions with the researcher : when she is present at [Center] or by phone, mail or text message.

Any questions concerning your rights ?

The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which you are involved. If you have any ethical concerns or complaints about your participation in this study, and want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE : sergent.julie@uqam.ca or 514-987-3000, poste 3642.

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my participation as well as the potential risks and disadvantages to which I will be exposed, as indicated in this consent form.

I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my

satisfaction.

I, the undersigned, voluntarily consent to participate in this study. I certify that I have been given the time needed to make my decision.

I understand that I can withdraw at any time without prejudice or any kind.

A signed copy of this consent form will be given to me.

_____

Name

_____

Signature

_____

Date

Contact

To communicate about this research

_____

Phone number

_____

Mail

DECLARATION BY THE RESEARCHER

I, the undersigned, hereby declare that:
(a) I have explained the terms of this form to the signatory;
(b) I have answered the questions they have asked me in this regard;
(c) I have clearly indicated to them that they are free to terminate their participation in the research project at any time, as described above;
(d) I will give them a copy of this form, signed and dated.

_____

Name

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ADULTES

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Facilitateur, facilitatrice

Projet de recherche : L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre

Étudiante-chercheuse :
Fabienne Hannequart-Fortin, étudiante à la maîtrise en travail social
514-XXX-XXXX
hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca

Direction de recherche :
Jean-François René, professeur à l'École de travail social
514-987-3000, poste 0289
rene.jean-francois@uqam.ca

Préambule

Vous êtes invité.e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter et de signer ce formulaire, prenez s'il vous plaît le temps de lire et de comprendre les conditions de votre participation : buts de l'étude, procédures, avantages, risques et inconvénients, personnes avec qui communiquer au besoin.

N'hésitez pas à poser à l'étudiante-chercheuse toute question que vous pouvez avoir à la lecture de ce formulaire.

Objectifs du projet

Le projet vise à explorer les manières dont les pratiques démocratiques sont vécues par les jeunes et les adultes dans un centre d'apprentissage libre. Il s'agit de documenter comment les jeunes peuvent y développer une autonomie, individuelle et collective, ainsi que les éléments qui peuvent faciliter ou compliquer le processus démocratique.

Nature et durée de votre participation

Le projet se déroulera au printemps 2019.

Si vous acceptez, l'étudiante-chercheuse sera présente à [Centre] pour une durée d'environ 4 semaines. Elle prendra des notes dans un cahier et discutera avec les personnes qui fréquentent le centre. Elle pourra vous poser des questions sur votre expérience à [Centre].

Vers la fin des 4 semaines, vous serez peut-être invité.e à participer à un entretien individuel d'une durée de 30 à 60 minutes dans un local de [Centre]. L'entretien portera sur votre expérience comme adulte facilitateur ou facilitatrice à [Centre] et sur votre rôle dans les discussions et actions collectives prenant place au centre. Il sera enregistré (audio) pour en faciliter l'analyse.

Avantages liés à votre participation

Vous pourriez tirer des bénéfices personnels du fait de témoigner de votre expérience. Nous ne pouvons toutefois pas vous l'assurer. Par ailleurs, la diffusion des résultats de la recherche contribuera à l'avancement des connaissances.

Risques liés à votre participation

En principe, aucun risque n'est lié à votre participation à cette recherche.

Si toutefois vous ressentez des sentiments négatifs ou un inconfort psychologique au cours de votre participation, nous vous invitons à contacter le Centre d'écoute et de référence Halte Ami :

1259 rue Berri, 10ème étage
UQAM, Local AC-10100
514-987-8509, centre_ecoute@uqam.ca

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous pouvez donc choisir de refuser de participer, sans avoir à vous justifier.

Vous pouvez aussi décider de vous retirer de la recherche à n'importe quel moment, toujours sans avoir à vous justifier et sans pénalité, en avisant l'étudiante-chercheuse de votre retrait. Elle cessera alors de collecter des données à votre propos. Les données déjà collectées vous concernant individuellement pourront être conservées ou détruites, selon votre décision.

Il est toutefois important de comprendre que, étant donné la nature de cette recherche, les données concernant à la fois vous et d'autres participant.e.s (par exemple, des interactions en groupe ou une activité à laquelle vous aurez participé avec d'autres personnes) ne pourront pas être détruites.

Diffusion des résultats

Après son dépôt, le mémoire de recherche sera disponible sur https://archipel.uqam.ca/.

Des propos que vous avez tenu ou des discussions en groupe auxquelles vous aurez pris part pourraient être cités dans la diffusion des résultats de la recherche. Toutes les précautions seront prises pour que vous ne soyez pas reconnaissable dans ces citations.

Les résultats pourraient également être l'objet d'autres communications écrites ou orales (par exemple, un article dans une revue scientifique ou une présentation dans un colloque).

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet de recherche, l'étudiante-chercheuse recueillera dans un carnet de notes des renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques du projet seront recueillis. Les informations permettant de vous identifier ne seront connues que par la chercheuse et son directeur de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Des pseudonymes seront attribués aux participants et participantes et seule la chercheuse disposera de la liste, dans un dossier informatique crypté, de la correspondance entre les pseudonymes et l'identité des participants et participantes. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et toutes les données en format papier seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

[Centre] et le lieu où il se trouve ne seront pas nommés lors de la diffusion des résultats. Considérant le petit nombre de centres d'apprentissage libre, il est toutefois possible que la description de son fonctionnement et de ses activités permette de le reconnaître. De ce fait, les personnes participantes pourraient également être identifiées malgré les précautions prises.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour votre participation à cette recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question ou demande de précision sur le projet et votre participation, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse : Fabienne Hannequart-Fortin, 514-XXX-XXXX, hannequart-fortin.fabienne@courrier.uqam.ca.

Au cours de la réalisation du projet, n'hésitez pas à parler avec l'étudiante-chercheuse de toute préoccupation ou de tout questionnement : lors de sa présence à [Centre], par téléphone, par courriel ou par texto.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous êtes invité.e à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'accepte volontairement de participer au projet. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom et nom du participant ou de la participante

_____

Signature

_____

Date

Contact

Pour communication à propos de la présente recherche.

_____

Numéro de téléphone

_____

Courriel

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je, soussignée certifie

(a) avoir expliqué au participant ou à la participante les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions que le participant ou la participante m'a posées à cet égard;

(c) avoir clairement indiqué au participant ou à la participante qu'il ou elle reste libre de mettre un terme à sa participation sans aucun préjudice;

(d) que je remettrai ou participant ou à la participante une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE G

GUIDE D'ENTRETIEN – JEUNES

1. Pourquoi est-ce que tu viens à [Centre]?
Qu'est-ce que tu aimes?...

2. Si on prend une journée à [Centre]. Tu arrives... et comment tu choisis ce que tu vas faire?

3. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais qui soient différentes à [Centre]?
Si oui : Est-ce qu'il y a des choses que tu fais pour que ça change?

4. S'il y a une règle avec laquelle tu n'es pas d'accord ou que tu trouves qui ne marche pas, qu'est-ce que tu fais?

5. Quand est-ce que tu participes aux Change-Up?
Est-ce que tu participes à chaque fois?
Si oui : Pourquoi?
Si non : qu'est-ce qui fait que tu participes ou pas à un Change-Up?
Est-ce qu'il y a des sujets qui vont faire que tu vas plus ou moins vouloir y assister?

6. Quand est-ce que tu parles pendant un Change-Up?
Pourquoi?
Est-ce qu'il y a certaines choses sur lesquelles tu veux plus donner ton avis?

7. Est-ce que ça t'arrive de changer d'opinion pendant un Change-Up?
As-tu un exemple?

Qu'est-ce qui te fait changer d'idée?
Si non : est-ce que tu fais changer d'opinion d'autres personnes?

8. Est-ce qu'il y a déjà eu des Change-Up où vous n'arriviez pas à avoir un consensus?
   Comment ça s'est passé?
   Qu'est-ce que tu as fait?

9. S'il y a un conflit entre toi et quelqu'un d'autre, qu'est-ce que tu fais?
   S'il y a un conflit entre d'autres jeunes qui sont dans la même pièce que toi, qu'est-ce que tu fais?

10. C'est quoi, selon toi, le rôle des adultes au centre?
    C'est quoi leur rôle quand il y a un conflit?
    Et c'est quoi leur rôle pendant les Change-Up?

    Qu'est-ce que tu en penses?
    Est-ce que c'est seulement les adultes qui font ça, ou bien c'est un rôle que peuvent aussi prendre certains jeunes?

11. *Écriture dans le journal... autres contextes où ils donnent leur opinion...* Est-ce qu'il y a d'autres occasions où tu donnes ton avis (*speak your mind*) à d'autres personnes en dehors du centre?

12. Est-ce que tu penses que tu peux changer le monde?
    Comment?
    Puis Est-ce que tu pense que c'est possible, en général, de changer le monde (donc pas toi tout seul!)?

ANNEXE H

GUIDE D'ENTRETIEN – FACILITATEUR-FONDATEUR

Les débuts du centre

J'aimerais que tu me parles un peu de comment [Centre] a commencé...

Est-ce qu'il y avait d'autres facilitateur·trice·s au début ou seulement toi?

Est-ce qu'il y avait des parents impliqués? Quelle était leur implication?

Quels fonctionnements (règles, etc.) avaient été décidés avant d'ouvrir le centre, et lesquels ont été décidés ensuite avec les jeunes?

L'inscription des jeunes au centre

Dirais-tu que c'est plus difficile pour certains jeunes de s'habituer au fonctionnement du centre?

Est-ce qu'il y a des jeunes pour qui la prise de décisions collective dans les *Change-Up* est plus difficile à assimiler? Qu'est-ce que vous faites dans ce temps-là?

Il a été discuté de faire une semaine d'essai pour les nouveaux jeunes... Mais en ce moment, comment ça se passe quand des jeunes arrivent au centre pour la première fois?

J'ai vu que les frais d'inscription sont modulables selon le revenu familial. Comment est-ce que ça a été décidé?

Certaines personnes perçoivent les familles qui choisissent de ne pas envoyer leur enfant à l'école comme privilégiées économiquement et culturellement (études

avancées des parents...), comment décrirais-tu le portrait socioéconomique général des familles des jeunes qui fréquentent le centre?

J'ai remarqué qu'il y a plus de gars que de filles qui fréquentent le centre. Est-ce que c'est comme ça aussi, à ta connaissance, dans les autres centres d'apprentissage libre? Si oui, à quoi est-ce dû selon toi?

Quelques observations/questions sur le fonctionnement et les activités

J'ai vu une fois un *gratefulness circle* à la fin d'un *Change-Up*. Est-ce que c'est parfois fait plus régulièrement? Et le partage d'objectifs, ça se fait quand?

Comment a été proposée et décidée la règle de faire un atelier lorsqu'il y a un commentaire raciste, homophobe, etc.?

Est-ce que les jeunes proposent des ateliers/ projets/activités dans les *Change-Up* parfois? As-tu des exemples?

J'avais vu sur Facebook que vous aviez suspendu une robe au parc pour les femmes autochtones disparues et assassinées, Aurélie me disait aussi que certains jeunes ont participé aux manifestations pour le climat... est-ce qu'il y a eu d'autres prises de position ou mobilisations du genre depuis le début de [Centre]?

Comment ça a été décidé (d'agir, de parler...)?

Comment as-tu contribué à ces mobilisations et/ou discussions?

Rôle

Comment décrirais-tu ton rôle avec les jeunes au centre?

Comment décrirais-tu ton rôle dans les *Change-Up*?

Comment décrirais-tu ton rôle quand il y a des conflits?

Comment décrirais-tu ton rôle par rapport aux règles (leur adoption et leur application)?

Quels sont tes objectifs lorsque tu prépares / animes un *current events*?

Comment décrirais-tu ton rôle au centre par rapport aux autres facilitateurs et facilitatrices?

Changement

Est-ce que tu vois des différences dans la manière d'être des jeunes après un certain temps passé à [Centre]?

Qu'est-ce qui change?

À quoi tu penses que c'est dû?

Est-ce que tu penses que [Centre] peut donner confiance aux jeunes en leur capacité d'agir pour changer des choses?

dans d'autres lieux qu'ils fréquentent?

dans le monde?

ANNEXE I

GUIDE D'ENTRETIEN – AUTRES FACILITATEUR·TRICE·S

Comment décrirais-tu ton rôle comme facilitateur·trice à [Centre]?
Est-ce qu'il y a des choses que tu fais différemment maintenant par rapport à quand tu as commencé comme facilitateur·trice à [Centre]? Qu'est-ce qui a changé?

Que penses-tu du format des *Change-Up* (courts, pas de tours de parole formels...) par rapport à d'autres formes d'assemblées, par exemple dans les associations étudiantes?
Qu'est-ce que tu penses que les *Change-Up* permettent?

- Pour le collectif
- Pour les jeunes individuellement

Qu'est-ce que tu fais comme facilitateur·trice lors des *Change-Up*?
Quelles seraient les limites aux *Change-Up* et à leur fonctionnement?

Qu'est-ce que tu fais comme facilitateur·trice lorsqu'il y a un conflit entre des jeunes?
Qu'est-ce que tu penses que les stratégies de résolution de conflits employées à [Centre] apportent aux jeunes?

- As-tu des exemples?

Entre le moment où tu as commencé à aller à [Centre] et maintenant, est-ce que tu as vu des changements dans la manière d'être de certains jeunes?

Est-ce que tu dirais que les jeunes qui fréquentent [Centre] sont différent·e·s des jeunes qui vont dans une école « moyenne »? En quoi?

Est-ce que tu penses que certain·e·s jeunes ont plus d'aisance que d'autres dans les *Change-Up* et avec le fonctionnement démocratique de [Centre]? En fonction de quoi?

Certain·e·s jeunes ont écrit dans le journal ou participé aux manifestations pour la liberté éducative. Est-ce que de ton expérience à [Centre] il y a eu d'autres prises de position ou mobilisations du genre?

Peux-tu me parler de comment ça s'est passé?

Est-ce que tu étais là? Qu'est-ce que tu as fait?

J'ai remarqué que des enjeux d'oppression / discrimination étaient discutés, avec la règle contre les propos/blagues sexistes, racistes, etc. entre autres. De ton expérience, quel est l'effet de ces discussions et de cette règle?

Est-ce que tu penses que ça a une portée plus large que le centre? (à plus long terme ou dans d'autres contextes pour les jeunes)

As-tu des exemples?

Est-ce que tu penses que [Centre] peut contribuer à donner confiance aux jeunes en leur capacité d'agir pour changer des choses? Si oui, comment? As-tu des exemples?

RÉFÉRENCES

Agin-Blais, M., Giroux, A., Guinamand, S., Merlet, É., Parenteau-L., C. et Rinfret-Viger, S. (2020). Guide d'écriture inclusive. *Féminétudes*, (Hors-série). Récupéré de https://www.fp.ulaval.ca/sites/fp.ulaval.ca/files/fp/GuideEcritureInclusiveRevueFeminitudes.pdf

Althusser, L. (2011). *Sur la reproduction.* Presses Universitaires de France. Récupéré de https://www.cairn.info/sur-la-reproduction--9782130590798-p-263.htm

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

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). Collecter les matériaux. Dans F. de Singly (dir.), *L'Enquête et ses méthodes : l'observation directe* (p. 45‑60). Armand Colin.

Arendt, H. (1988). *Condition de l'homme moderne*. Paris Presses pocket.

Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?*. Éditions du Seuil.

Avet, R. et Mialet, M. (2012). *Éducation et démocratie: l'expérience des républiques d'enfants*. Champ social.

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

Bell, J. (1995). Understanding adultism. A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships. *The Free Child Project*, 1‑7.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Bonnardel, Y. (2015). *La Domination adulte. L'oppression des mineurs*. Éditions Myriadis.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.

Bozalek, V. (2011). Judging children's participatory parity from social justice and the political ethics of care perspectives. *Perspectives in Education*, *29*(1), 55-64.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69-88. https://doi.org/10.7202/1044110ar

Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec: un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.

Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21 siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, (80), 52‑68. https://doi.org/10.7202/1044109ar

Castoriadis, C. (1986). La polis grecque et la création de la démocratie. *Le Débat*, *38*(1), 1-17. https://doi.org/10.3917/deba.038.0126

Castoriadis, C. (1988). Pouvoir, politique, autonomie. *Revue de Métaphysique et de Morale*, *93*(1), 81-104.

Ceaser, D. (2014). Unlearning adultism at Green Shoots : a reflexive ethnographic analysis of age inequality within an environmental education programme. *Ethnography and Education*, *9*(2), 167-181. https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841083

Champagne, V. (2018, 28 juin). La famille Petsilas et la non-scolarisation : Compte-rendu de Vincent Champagne [Émission de radio]. Dans *Ici Première*. https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/medium-large/segments/chronique/77990/descolarisation-unschooling-famille-refusait-envoyer-enfants-ecole-champagne-petsilas

Charmillot, M. (2017). Procédures éthiques et postures épistémologiques : Comment valoriser la diversité des démarches de recherche ? Dans C. Burton-Jeangros (dir.), *L'éthique (en) pratique: la recherche en sciences sociales*. (p. 19-39) Université de Genève.

Croft, J. C. et Falusi, A. J. (1969). Superschool: A Canadian « Free School » Experiment. *Education and Urban Society*, *1*(4), 441-452. https://doi.org/10.1177/001312456900100406

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en science sociales.

Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 691-709. https://doi.org/10.7202/016282ar

Dupuis-Déri, F. (2013). *Démocratie: histoire politique d'un mot: aux États-Unis et en France*. Lux Éditeur.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, *1*(19), 131-149. https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131

Duval, M. (2008). L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser. *Service social*, *54*(1), 83-96.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, *30*(1), 41-65. https://doi.org/10.3917/ds.301.0041

Fielding, M. (2012). From Student Voice To Democratic Community: New Beginnings, Radical Continuities. Dans B. J. McMahon et J. P. Portelli (dir.), *Student engagement in urban schools: beyond neoliberal discourses* (p. 11-27). Information Age Publishing.

Fortier, M. (2019, 16 avril). «L'école n'est pas adaptée à nos enfants». *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/552226/manif-ecole-a-la-maison

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, *23*(1), 152-164. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152

Fraser, N. (2008a). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a « Postsocialist » Age. Dans K. Olson (dir.), *Adding insult to injury: social justice and the politics of recognition* (p. 9‑41). Verso.

Fraser, N. (2008b). Reframing Justice in a Globalizing World. Dans K. Olson (dir.), *Adding insult to injury: social justice and the politics of recognition* (p. 273‑291). Verso.

Fraser, N. (2010). Qui compte comme sujet de justice ? La communauté des citoyens, l'humanité toute entière ou la communauté transnationale du risque ? *Rue Descartes*, *67*(1), 50-59. https://doi.org/10.3917/rdes.067.0050

Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés: suivi de Conscientisation et révolution*. Maspero.

Gaudet, S. (2018). Introduction: Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, (80), 4. https://doi.org/10.7202/1044106ar

Gazette officielle du Québec. (2018, 13 juin). *Règlement sur l'enseignement à la maison*. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=68725.pdf

Gazette officielle du Québec. (2019, 8 juillet). *Décret 787-2019. Enseignement à la maison - modification*. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=68725.pdf

Giroux, H. et Penna, A. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, *7*(1), 21-42.

Gordon, H. R. (2007). Allies Within and Without: How Adolescent Activists Conceptualize Ageism and Navigate Adult Power in Youth Social Movements. *Journal of Contemporary Ethnography*, *36*(6), 631-668. https://doi.org/10.1177/0891241606293608

Gourd, K. M. et Gourd, T. Y. (2011). Enacting Democracy : Using Forum Theatre to Confront Bullying. *Equity & Excellence in Education*, *44*(3), 403-419. https://doi.org/10.1080/10665684.2011.589275

Gray, P. et Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, *94*(2), 182‑213.

Greissler, É., Morissette, I. et René, J.-F. (2017). Les pratiques d'action collective des Auberges du coeur : entre conceptions de l'autonomie et réalités de l'intervention : Le point de vue des intervenants. *Nouvelles pratiques sociales*, *29*(1-2), 121-138. https://doi.org/10.7202/1043396ar

Guigue-Durning, M., Bruggeman, D., Lemoine, M., Lesur, E. et Tillard, B. (2013). *Les déchirements des institutions éducatives : jeux d'acteurs face au*

décrochage scolaire. L'Harmattan. http://www.harmatheque.com/ebook/9782343021287

International Federation of Social Workers. (2014). *Définition globale du travail social*. https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Jones, A. (2004). Talking Cure: The Desire for Dialogue. Dans M. Boler (dir.), *Democratic dialogue in education: troubling speech, disturbing silence* (p. 57-67). Peter Lang.

Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, *53*(3), 263-279. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185

Lamoureux, D. (2008). Démocratiser radicalement la démocratie. *Nouvelles pratiques sociales*, *21*(1), 121-136. https://doi.org/10.7202/019362ar

Le Réseau des écoles démocratiques au Québec. (2017, avril). Actualités : Les écoles démocratiques au Québec. http://redaq.ca/les-ecoles-democratiques-pour-le-quebec/

Le Réseau des écoles démocratiques au Québec. (s. d.). Centres d'apprentissage libre. http://redaq.ca/centres-dapprentissage-libres/

Les Centres jeunesse de Montréal. (s.d.). *La démarche vers un signalement à la DPJ pour non-fréquentation scolaire*. https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciussscsmtl/files/media/document/DemarcheDPJNOnFrequentationScolaire.pdf

Mathieu, L. (2007). L'espace des mouvements sociaux. *Politix*, *1*(77), 131−151. https://doi.org/10.3917/pox.077.0131

McMahon, B. J. (2012). Education in and for Democracy : Conceptions of Schooling and Student Voice. Dans B. J. McMahon et J. P. Portelli (dir.), *Student engagement in urban schools: beyond neoliberal discourses* (p. 29−48). Information Age Publishing.

Milburn, P. (2009). Enfant vulnérable, adolescent responsable? Dans *Quelle justice pour les mineurs? Entre enfance menacée et adolescence menaçante* (p. 99-130). Éditions ERES.

Moriau, J. (2000). Sois autonome! Les paradoxes des politiques publiques à destination des jeunes adultes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand et

C. Bellot, *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques.* (p. 15‑32). Les Presses de l'Université du Québec. http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4796473

Morissette, I. (2013). *L'expérience de la participation citoyenne à l'adolescence : un levier pour devenir sujet?* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/5760/

Neill, A. S. (1973). *Libres enfants de Summerhill*. Librairie François Maspero.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, (1), 71‑109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Armand Colin.

Parazelli, M., Ruelland, I., Giauque, D., Legendre, G., Tardif, G. et Tavlian, N. (2017). Qu'entend-on par « autorité »? Dans *Autorité et gestion de l'intervention sociale* (1re éd., p. 33‑46). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1s47616.6

Prud'homme, M.-A. (2012). Students Doing Conflict Resolution? A Case Study in a Free School. *Citizenship, Social and Economics Education*, *11*(1), 22‑33. https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.1.22

Sévigny, M. (2018, novembre). *Que porte le rêve du bâtiment 7?* [Communication présentée dans le cadre des cours « Luttes locales et municipales : vers une transformation radicale de la société? » de l'UPOP]. Montréal, Québec.

Silva Dias, T. et Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, *43*(3), 250‑268. https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918875

Smyth, J. (2012). When Students « Speak Back ». Dans B. J. McMahon et J. P. Portelli (dir.), *Student engagement in urban schools: beyond neoliberal discourses* (p. 73‑90). Information Age Publishing.

Turmel, A. (2017). *Le Québec par ses enfants : une sociologie historique (1850-1950)*. Presses Universitaires de Montréal.

Voghel, J.-S. (s. d.). La Paideia. *Le Réseau des écoles démocratiques au Québec : Blogue l'Alternative*. http://redaq.ca/blog-lalternative/la-paideia/

Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, *10*(2), 121−136. https://doi.org/10.1080/17457823.2014.959978