

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE DE LA PARTICIPATION CITOYENNE À L'ADOLESCENCE:  
UN LEVIER POUR DEVENIR SUJET ?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

ISABELLE MORISSETTE

JUILLET 2013

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.01-2006). 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.»

## AVANT-PROPOS

Les quelques années où j'ai évolué au sein d'organismes communautaires jeunesse m'ont amenée à m'interroger sur la place réelle accordée aux adolescents au sein des milieux leur étant destinés. Sont-ils perçus comme des citoyens à part entière ou comme des consommateurs de services ? Quel est leur pouvoir d'agir, dans un contexte où l'offre de services leur étant adressée suit souvent la logique de « groupe à risque » et où l'image qu'on reflète d'eux sur la place publique est plutôt négative ? Comment se fait-il que certaines places leur étant destinées soient laissées vacantes ? Comment favoriser la mobilisation citoyenne dès l'adolescence ? Tous ces questionnements de même que l'intérêt particulier que je porte aux espaces démocratiques qui permettent aux adolescents de s'exprimer, de s'informer, d'échanger et de construire ensemble des solutions collectives à des enjeux qui les concernent constituaient le point de départ de cette recherche. Je voulais comprendre ce qui, selon les adolescents, favorise leur citoyenneté critique et active et les empreintes laissées par ces expériences citoyennes dans leur court parcours de vie. Je souhaite que l'étude plus approfondie de leurs expériences puisse contribuer à une meilleure connaissance de ces pratiques et à une réflexion sur des pistes d'intervention qui tiennent compte de leur point de vue pour favoriser un plus grand pouvoir d'agir de ce groupe social.

La réalisation de ce mémoire repose sur la contribution et le soutien de personnes que je désire remercier chaleureusement. Tout d'abord, Jean-François René, mon directeur, m'a accompagnée avec souplesse, compréhension, générosité et clairvoyance. Ce fut toujours enrichissant pour moi de bénéficier de son savoir et de ses conseils judicieux. Je remercie Luc Gagnon pour son amour et son soutien continu dans cette longue démarche. Je souhaite également témoigner ma reconnaissance au Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations (CREMIS) et à la Fondation de l'UQÀM pour leurs contributions financières à mes études. Enfin, je dis merci aux milieux, aux adolescents et aux adolescentes qui ont accepté de participer à cette recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	ii
RÉSUMÉ .....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....	5
1.1 Portrait de l'adolescence et entrée dans la vie adulte.....	6
1.1.1 Les adolescents concernés par la recherche .....	6
1.1.2 L'adolescence : période de construction identitaire et d'expérimentations.....	7
1.1.3 L'entrée dans la vie adulte.....	11
1.2 La participation citoyenne à l'adolescence : définition et état de la question .....	13
1.2.1 Le sens de la participation citoyenne dans le cadre de l'étude .....	13
1.2.2 Les travaux sur la participation citoyenne à l'adolescence .....	17
1.3 Le débat : un outil pour favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et la subjectivation.....	24
1.4 Intérêt et pertinence sociale du sujet.....	28
1.5 Questions et objectifs de recherche.....	29
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE.....	31
2.1 Sociologie de l'expérience et participation citoyenne à l'adolescence .....	32
2.1.1 La logique d'intégration .....	34
2.1.2 La logique stratégique .....	37
2.1.3 La logique de subjectivation.....	39
2.1.4 Concepts complémentaires.....	43
CHAPITRE III	
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	48
3.1 La stratégie générale de recherche.....	48
3.2 La préparation du terrain .....	50
3.2.1 Les critères de sélection des sujets .....	51
3.2.2 Les difficultés de recrutement .....	52

3.2.3	Étapes et modalités de recrutement .....	53
3.3	Les entretiens .....	55
3.3.1	Le guide d'entretien .....	56
3.3.2	Le déroulement des entretiens .....	57
3.4	Le traitement des données et les méthodes d'analyse employées .....	59
3.5	Les limites de l'étude .....	62
3.6	Les considérations éthiques .....	64
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....		
4.1	Portrait des jeunes .....	67
4.2	Ce qu'ils font concrètement .....	69
4.2.1	En Maison de jeunes .....	69
4.2.2	En milieu scolaire .....	70
4.3	La perception de leur rôle .....	72
4.3.1	Représenter ses pairs .....	72
4.3.2	Sensibiliser ses pairs .....	75
4.3.3	Aider les autres .....	78
4.4	L'accès au rôle .....	79
4.4.1	Le contexte entourant les débuts .....	80
4.4.2	Pourquoi participer aux comités ? .....	83
4.5	Comment ça se passe ? .....	84
4.5.1	Les pratiques démocratiques des comités .....	85
4.5.2	Le pouvoir entre les mains des jeunes ? .....	91
4.6	Les retombées personnelles .....	101
4.6.1	Construction identitaire .....	102
4.6.2	Estime de soi .....	103
4.6.3	« Rentrer dans la vie d'adulte » (Léa) .....	105
4.6.4	L'appartenance et les liens sociaux .....	106
4.6.5	Se sentir utile, important, reconnu socialement .....	108
4.6.6	Sentiment de pouvoir changer les choses .....	110
4.6.7	Connaissance de la société et ouverture sur le monde .....	112
4.6.8	Privilèges .....	114
4.7	Retombées sur leur milieu .....	114

CHAPITRE V	
ANALYSE DES RÉSULTATS .....	118
5.1 Être jeune aujourd'hui .....	119
5.2 Participation citoyenne ?.....	124
5.2.1 Les formes de participation citoyenne.....	125
5.2.2 Pouvoir et reconnaissance .....	128
5.3 L'expérience sociale .....	133
5.3.1 La logique d'intégration .....	135
5.3.2 La logique stratégique.....	138
5.3.3 La logique de subjectivation.....	139
5.4 Impacts sociaux de la participation citoyenne à l'adolescence .....	152
5.5 Bilan des perspectives d'intervention .....	159
CONCLUSION .....	165
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	171
APPENDICE B	
GUIDE D'ENTRETIEN .....	174
BIBLIOGRAPHIE .....	178

## RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à l'expérience de participation citoyenne à l'adolescence. Plus précisément, il vise à documenter les effets de ce type de participation sur le processus de devenir Sujet des adolescents. Tenant compte du contexte social actuel, marqué par différents incitatifs à cet engagement citoyen et par la mouvance des repères intégrateurs, il étudie la manière dont ils vivent cette expérience et comment elle s'inscrit dans la période de construction identitaire et d'expérimentations que les adolescents traversent.

Régulièrement dépeints comme des individus aux prises avec différents problèmes, cette recherche qualitative dévoile plutôt leur visage d'acteurs dans la communauté. Recueillant le point de vue de huit adolescents et adolescentes impliqués au sein de comités où ils prennent part à des processus de débats et de décisions, elle permet de mieux comprendre la nature de leur participation citoyenne, la perception qu'ils ont de leur rôle, les motifs les ayant menés à cette expérience, les conditions dans lesquelles elle se déroule ainsi que ses retombées personnelles et sociales. À la lumière de leur point de vue, les résultats interrogent les pratiques d'intervention favorisant un plein accès à la citoyenneté pour ce groupe social.

Les propos recueillis auprès des répondants révèlent que leur expérience au sein des comités, notamment par l'exercice du débat, contribue à ce qu'ils développent un regard réflexif sur eux-mêmes et sur la société qui les entoure. Elle semble leur fournir des repères en regard de la construction de leur identité de citoyen et de leur entrée dans la vie adulte. Au plan collectif, nous avons constaté que la participation citoyenne des adolescents génère des retombées positives en regard de ce groupe social, du vivre ensemble et de la démocratie. L'expérience de nos répondants nous permet par ailleurs de saisir l'importance des enjeux de reconnaissance, de réciprocité et de pouvoir pour une expérience de participation émancipatrice. À ce sujet, nous avons observé une variabilité du pouvoir effectif des jeunes en fonction des normes en place et des acteurs adultes qu'ils côtoient. Nous remarquons que dans les situations de partage inéquitable du pouvoir, l'accès aux instances décisionnelles et le regroupement entre jeunes constituent deux conditions favorables à la subjectivation.

Mots-clés : Adolescence, participation citoyenne, retombées personnelles, retombées sociales, subjectivation.

## INTRODUCTION

Au Québec, en 2013, la participation citoyenne des jeunes constitue un thème actuel, tant d'un point de vue normatif, symbolique qu'individuel. Tout d'abord, au plan institutionnel, le gouvernement québécois encourage « sa relève » (Stratégie d'action jeunesse 2009-2014) à s'engager, discours perceptible à travers ses différentes politiques, stratégies et structures mises en place. À titre d'exemple, on souhaite « favoriser la citoyenneté active de tous les jeunes du Québec », se mobiliser pour « une jeunesse forte et engagée » (Politique québécoise de la jeunesse, 2001) « dans sa réussite et dans son milieu de vie » (Stratégie d'action jeunesse 2006-2009). Par ailleurs, depuis le Sommet de la jeunesse tenu en 2000, la mise en place et le soutien financier d'espaces qui favorisent l'expression de leurs revendications, tels les Forums jeunesse régionaux, dénotent une certaine volonté politique de faire une place aux jeunes au sein des instances décisionnelles. Les thèmes de l'engagement et de la citoyenneté sont également omniprésents dans le milieu scolaire, notamment au secondaire à travers les programmes issus de la réforme, soit *Histoire et citoyenneté* et *Animation spirituelle et engagement communautaire*. Notons, pour couronner le tout, la récente création par le gouvernement péquiste d'un ministère des Institutions démocratiques et de la Participation citoyenne.

Au plan symbolique, bien que les médias et l'opinion publique transmettent encore régulièrement une image négative des jeunes et les nombreux problèmes qu'ils vivent, la perception d'une jeunesse actrice et maîtresse de sa destinée semble remplacer graduellement celle des jeunes victimes du contexte et systématiquement vus comme des problèmes (Gauthier, 2003). Cette image plus positive est en partie liée aux actions collectives jeunesse relevées sur la sphère publique; la printanière grève étudiante, quoique paradoxalement les jeunes aient dû se battre bec et ongles pour être entendus par l'État, nous aura fait pour le moins la preuve de leur grande capacité d'agir. Par ailleurs, les nombreuses possibilités



d'implication sociale qui s'offrent à eux, malgré leur poids démographique qui s'amenuise, contribuent à véhiculer cette perception d'une jeunesse dynamique. À titre d'exemple, le dernier *Répertoire des organismes jeunesse du Québec* dénombre plus de 1500 associations (Conseil permanent de la jeunesse, 2010).

S'il semble y avoir convergence quant à l'importance du phénomène de la participation citoyenne chez les jeunes, il faut toutefois constater que la terminologie utilisée pour illustrer les gestes à caractère social et politique qu'ils posent est variée. Outre la participation, on entend régulièrement les termes d'engagement, d'implication ou de bénévolat. Il importe donc, dès maintenant, de souligner que nous avons fait le choix de recourir au concept de participation citoyenne dans cette étude ; non parce qu'il est d'usage de plus en plus courant, notamment dans l'appareil gouvernemental, mais en regard de certains éléments théoriques qui seront définis ultérieurement. Par ailleurs, la signification même de ce terme peut présenter des contours flous ; c'est pourquoi nous jugeons pertinent, dès le départ, d'y accoler cette brève définition pour éclairer le lecteur. Dans le cadre de cette recherche, la participation citoyenne d'un jeune renvoie à l'action de prendre part aux affaires publiques en influençant les orientations de la société et en investissant les lieux de pouvoir (Conseil permanent de la jeunesse, 2004 ; Gauthier et Piché, 2001). Concrètement, cela peut se traduire, par exemple, par la participation au Conseil d'administration (CA) de la Maison de jeunes (MDJ) de son quartier ou au conseil d'élèves de son école secondaire. La définition de la participation citoyenne sera étayée dans le premier chapitre.

S'intéresser au phénomène de la participation citoyenne des jeunes révèle forcément le contexte social actuel où l'appel à la participation devient plus fort, mais nous porte également à nous interroger sur la manière dont les principaux acteurs concernés, en l'occurrence les jeunes, la vivent. Certaines études s'attardent notamment aux conditions propices, aux valeurs et aux motifs qui amènent les 18-30 ans à s'engager au Québec (Gauthier, Gravel et Brouillette, 2004 ; Gauthier et Piché, 2001 ; Quéniart et Jacques, 2004). Or, on en sait beaucoup moins quant à l'intérêt que les adolescents<sup>1</sup>, sujets concernés par

---

<sup>1</sup> Tout au long du texte, l'utilisation du terme « adolescent » inclut sa forme féminine, soit « adolescente ».

cette recherche, portent à la chose publique et à leurs implications dans l'exercice du politique. Bien peu d'écrits font le bilan de ce que les adolescents en retirent. À cet âge de la vie, qu'est-ce qu'une expérience de participation citoyenne ? Quels motifs les amènent à vouloir agir sur leur milieu de vie ? Qu'en retirent-ils ? Comment leurs expériences d'actions politiques les préparent-elles à entrer dans la vie adulte ? Ont-ils l'impression de détenir un réel pouvoir de faire changer les choses, d'être entendus ou est-ce plutôt uniquement une occasion d'insertion et d'intégration des rouages démocratiques de notre société ? Comment interviennent ces expériences dans le processus de construction de leur devenir Sujet, de leur pouvoir d'agir citoyen, dans un contexte social qui, de surcroît, semble marqué par l'individualisme ? Ce mémoire propose de s'y intéresser.

Ainsi, comme nous souhaitons comprendre et documenter l'expérience de participation citoyenne vécue par les adolescents, la notion d'expérience sociale de François Dubet (1994) sera mise à profit. Ce cadre théorique permettra à la fois d'étudier le sens que l'adolescent accorde à cette participation citoyenne et de tenir compte du contexte actuel dans lequel elle se vit. En effet, la période de la jeunesse contemporaine semble dorénavant davantage marquée par l'expérimentation que par l'apprentissage de rôles sociaux imposés (Becquet et de Linares, 2005 ; Dubet, 2001). Par conséquent, on peut envisager que les adolescents participent à la cité non seulement par tradition, pour reproduire des comportements valorisés socialement, mais également parce qu'ils en entrevoient l'utilité pour eux ou parce que cela leur permet de développer des habiletés leur permettant d'être plus autonomes et critiques quant au monde dans lequel ils évoluent. Cette capacité d'être critique par rapport aux normes, cette capacité d'autonomie, de faire ses propres choix et de se poser en citoyen réfléchi constituent les traits de l'individu Sujet de son existence (Wieviorka, 2008). C'est particulièrement sur ce processus de subjectivation que nous souhaitons nous attarder.

En somme, à l'aide de la sociologie de l'expérience, nous tenterons de comprendre les trajectoires et le sens que les adolescents accordent à leur participation citoyenne, les avantages qu'ils en retirent, leurs réalisations concrètes et les conditions qui facilitent le développement de leur sens critique à travers cette expérience. Dans leur vécu antérieur et

dans plusieurs sphères de leur vie, les adolescents ont davantage eu l'occasion d'intégrer le fonctionnement de la société que de le remettre en question. La période de l'adolescence, comme nous le verrons dans la prochaine section, est propice à la réévaluation de ses appartenances et à une plus grande ouverture sur le monde. Nous souhaitons vérifier si la participation citoyenne, entendue comme la participation à un espace de délibération démocratique, au moment où ils commencent à s'ouvrir à des enjeux sociaux, constitue un levier pour devenir un citoyen réfléchi.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous ferons état des connaissances sur le phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence en nous attardant tout d'abord sur certaines caractéristiques de la période de l'adolescence qui nous permettront de mieux comprendre le contexte dans lequel ils évoluent aujourd'hui. Après avoir mis en lumière la pertinence sociale de ce projet, nous serons à même d'identifier la question de recherche et ses objectifs, ce qui bouclera la partie problématique. Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons le cadre théorique retenu pour appréhender le sens que les adolescents accordent à leur participation citoyenne et le processus de subjectivation à l'œuvre. Troisièmement, nous élaborerons le cadre méthodologique utilisé pour mettre les connaissances acquises jusqu'ici à l'épreuve des faits et pour faire émerger nos résultats de recherche. Ceux-ci seront présentés au quatrième chapitre. Nous terminerons en développant notre analyse de ces résultats et en dégagant quelques pistes d'intervention pour la pratique en travail social.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Comme nous l'avons vu en introduction, les organismes favorisant la participation citoyenne des jeunes et les incitatifs gouvernementaux actuels pour qu'ils s'engagent sont nombreux. Bien qu'aucun portrait statistique ne représente l'ampleur de leur participation au Québec, il est néanmoins possible de présumer que plusieurs adolescents vivent de telles expériences. En effet, si on met rapidement la loupe sur certaines initiatives les plus répandues, on s'imagine facilement que des milliers d'adolescents sont impliqués activement dans leur milieu de vie. À titre d'exemple, ils peuvent siéger sur les conseils d'élèves et d'établissements de leurs écoles secondaires, sur les Conseils d'administration et les comités de jeunes des quelques 400 Maisons de jeunes du Québec<sup>2</sup>, sur les 92 comités de solidarité mis en place dans les écoles secondaires par le Club 2/3 (Club 2/3, 2009), sur les 1200 comités environnementaux présents au sein des Établissements verts Brundtland (Établissements verts Brundtland, 2009) et bien d'autres lieux encore.

Ces différents organismes souhaitent favoriser l'apprentissage de la citoyenneté chez les adolescents, les préparant ainsi à leur entrée dans la vie adulte. Depuis 1974, le réseau des Maisons de jeunes se donne la mission « de tenir un lieu de rencontre animé où les jeunes de 12 à 18 ans [...] pourront devenir des citoyens critiques, actifs et responsables » (Regroupement des Maisons de jeunes du Québec, 1997, p. 24). Pour sa part, le Club 2/3

---

<sup>2</sup> Le Regroupement des maisons de jeunes du Québec (RMJQ) compte 158 membres (RMJQ, 2009) et la région de Québec compte 34 Maisons de jeunes regroupées au sein du Régional des Maisons de Jeunes de Québec. Cependant, si on inclut les MDJ non-membres de regroupements, on retrouve près de 400 MDJ au Québec (information obtenue lors d'une rencontre avec Céline Morin, coordonnatrice du RMJQ, tenue le 15 décembre 2009).

cherche à « éveiller la conscience de l'interdépendance des peuples chez les jeunes d'ici et d'ailleurs, les inciter à vivre la justice, l'équité et la solidarité en citoyens du monde respectueux des richesses de leur diversité culturelle » (Club 2/3, 2009). Au sein de leur école secondaire, certains élèves forment le conseil d'élèves et représentent toute la population étudiante auprès de la direction (Commission scolaire de Montréal, 2012). Enfin, par leur engagement au sein des comités locaux des Écoles vertes Brundtland, les adolescents « apprennent à mieux jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens critiques et responsables » en posant « des gestes concrets afin de contribuer à créer un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique » (Établissements verts Brundtland, 2009).

Ainsi, pour ces milieux, il apparaît important que les adolescents expérimentent des gestes citoyens tout en aiguisant leur sens critique relativement au monde dans lequel ils vivent. Cependant, si ces objectifs sont clairement énoncés dans les principes des organismes, peu d'écrits au Québec nous informent de l'expérience de la participation citoyenne à l'adolescence. Les acquis et les effets ressentis chez les adolescents en regard de leur capacité à prendre part à l'espace commun sont peu documentés. Par conséquent, pour nous aider à saisir le phénomène, nous brosserons d'abord un portrait de l'adolescence contemporaine et de l'entrée dans la vie adulte. Suivront la définition retenue de la participation citoyenne dans le cadre de cette étude, une revue des écrits sur le sujet et, pour terminer ce premier chapitre, certaines conditions favorisant cette participation.

## 1.1 Portrait de l'adolescence et entrée dans la vie adulte

### 1.1.1 Les adolescents concernés par la recherche

D'entrée de jeu, il s'avère primordial de bien situer de quels jeunes il sera question dans cette recherche. En effet, dans les écrits sur le sujet, les termes « jeune » et « jeunesse » sont utilisés, dans la plupart des cas, et peuvent tout autant référer à un individu de 12 ans que de

35 ans. Or, notre intérêt de recherche se porte sur la participation citoyenne à la période de l'adolescence.

Beaucoup de travaux s'intéressent à cette période. Aussi, selon les auteurs, les époques et les différentes cultures, la description d'un adolescent est variable. Quand commence-t-elle et à quel moment prend-elle fin ? Au plan physique, certains individus amorcent leur puberté dès l'âge de 9 ans. Par ailleurs, les marqueurs de la fin de cette période ont changé : les études s'allongent, l'entrée en emploi et le départ du foyer familial sont repoussés et ne correspondent plus à l'âge de la majorité (Dubet, 2001 ; Galland, 2007 ; Molgat, 2000, 2011). Nous y reviendrons.

Cependant, au Québec, un certain consensus est établi sur l'âge correspondant à la période de l'adolescence, période pendant laquelle les adolescents doivent légalement, du moins jusqu'à 16 ans, fréquenter l'école secondaire. Nous situons donc, sans trop de débats et à la lumière de Cloutier (1996), la période de l'adolescence entre 12 et 18 ans, sachant bien que certains changements s'opèrent encore chez l'individu après 18 ans et que la jeunesse tend à s'allonger. Enfin, les lieux et les structures au sein desquels ils sont impliqués et qui nous permettront d'étudier le thème de la participation citoyenne fixent, pour la plupart, ces mêmes critères d'âge. Ainsi, au cours des prochaines pages, nous nous efforcerons de préciser, lorsque possible et en lien avec les écrits, l'âge des jeunes dont il est question et nous utiliserons le terme adolescence quand l'individu sera âgé entre 12 et 18 ans.

### 1.1.2 L'adolescence : période de construction identitaire et d'expérimentations

Si le vécu des adolescents québécois sur le plan de la participation citoyenne est peu documenté, pour leur part, la période de l'adolescence et de la construction identitaire le sont abondamment. Une panoplie de théories et de disciplines expliquent les profondes mutations vécues. Des perspectives biologiques, sociologiques, anthropologiques, écologiques s'emploient à définir de différentes façons ce qui se passe à cette étape, marquée par des

changements considérables à plusieurs niveaux (Cloutier, 1996). En effet, des transformations d'ordre physique, psychologique, intellectuel, émotif et social se produisent durant l'adolescence (Delagrave, 2005). Sans que cette énumération soit exhaustive, on constate à l'exploration des écrits que l'adolescent traverse entre autres la période de la puberté, la découverte de la sexualité, l'entrée au secondaire, la construction identitaire, la désaffiliation familiale, la sociabilité juvénile, la quête d'autonomie, le besoin d'une plus grande liberté et malgré tout, un grand besoin d'encadrement et de reconnaissance (Delagrave, 2005 ; De Singly, 2006). Autre changement majeur, au plan intellectuel, de profondes transformations de l'appareil mental viennent modifier son expérience subjective ; le développement de la pensée formelle lui permet maintenant de réfléchir sur des concepts, sur des situations complexes et abstraites (Piaget dans Cloutier, 1996, p. 73-75). Ces changements le prédisposent donc à réfléchir sur la société qui l'entoure. Bref, un chantier majeur.

Au cours des prochains paragraphes, nous nous attarderons à quelques-uns de ces changements personnels, soit la construction de l'identité, le besoin de reconnaissance et l'élaboration du système de valeurs, dans un contexte social propre à ce début de 21<sup>e</sup> siècle. Cela nous permettra de mieux comprendre ultérieurement le vécu de participation citoyenne des adolescents. D'abord, De Singly nous invite à voir l'entrée dans l'adolescence comme une étape du processus d'individualisation, « processus par lequel un individu se construit une « identité personnelle » », vue comme une « conscience de soi », une distance à soi » (2008, p. 129). C'est aussi une période au cours de laquelle l'adolescent souhaite prendre une distance vis-à-vis de ses parents, en ayant plus de pouvoir sur ses actions, en choisissant ses loisirs, en agissant pour lui-même et non à titre de fils de (De Singly, 2008). Pour l'auteur, l'« adonnaissance » est un moment charnière pour la réalisation d'une désaffiliation relative<sup>3</sup>, dans le sens de s'affirmer par ses comportements, de prendre une certaine distance par rapport à sa famille, mouvement normal dans le développement de l'individu (De Singly, 2008, p. 133).

---

<sup>3</sup> Il est à préciser que cette forme de désaffiliation ne revêt pas la même signification que la désaffiliation sociale au sens où Robert Castel l'entend.

Dans le même sens, Marcelli (2007) soutient qu'un nécessaire travail de subjectivation caractérise l'adolescence contemporaine. En effet, pour construire son identité, l'adolescent doit déconstruire le lien d'intersubjectivité qui le lie à sa famille, notamment à sa mère. Or, la nature de ce travail de désaffiliation familiale, bien qu'il existe depuis fort longtemps, s'est grandement modifiée dans le contexte contemporain marqué par l'individualisme. Dans le monde d'aujourd'hui s'accroît le besoin de se différencier, d'être reconnu comme un individu singulier. Ainsi, l'adolescence et la socialisation qui la caractérise s'inscrivent maintenant davantage dans un processus d'expérimentation que dans un contexte fortement marqué par des repères, des normes et des rôles sociaux préétablis (Dubet, 2001, p. 28-29 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Lapeyronnie, 2005 ; Richez, 2005). Comme l'héritage ne se transmet plus de façon traditionnelle, mais transite par la discussion et l'expérimentation, des capacités de choisir, de débattre et d'évaluer sont nécessaires pour être critique par rapport à ses appartenances et à ses rôles.

Pour réaliser cette désaffiliation familiale, l'adolescent a besoin d'appuis et ils sont nombreux à l'entrée à l'adolescence, notamment sur le plan des produits qu'il consomme (la musique, les vêtements), des loisirs auxquels il s'adonne et des amis qu'il fréquente (De Singly, 2008). Phénomène assez récent et très populaire, l'Internet, *Facebook* et la messagerie instantanée deviennent des marqueurs identitaires qui jalonnent de plus en plus la socialisation (Piette, Pons et Giroux, 2007). Par ailleurs, la participation citoyenne, thème à l'étude, peut également s'inscrire dans la lignée des activités marquant la construction identitaire. Révélatrice des valeurs auxquelles l'adolescent accorde de l'importance (Lapeyronnie, 2005), cette participation, prise de position publique, comporte par conséquent une dimension identitaire, car elle amène l'individu à s'afficher à ses yeux et à ceux des autres (Quéniart et Jacques, 2004, p. 15). Ces appuis, révélateurs de l'identité et de l'appartenance à un groupe (Pronovost, 2007), permettent un double mouvement : s'éloigner des parents et se rapprocher des jeunes (De Singly, 2008).

Cependant, ce processus n'élimine pas pour autant le besoin de validation, élément aussi important dans la construction de soi (De Singly, 2008, p. 143). En effet, tel que mentionné



antérieurement, l'adolescent a besoin de reconnaissance, *a fortiori* dans le contexte marqué par l'individualisme où il s'appuie sur des choix personnels pour forger son identité (Dubet, 2001). Cette reconnaissance, constitutive d'identité, représente même un enjeu majeur dans la société post-moderne où les droits individuels priment et où la lutte pour trouver sa place ne passe plus nécessairement par l'adhésion à une classe sociale, mais par ses aptitudes personnelles (De Gaulejac et Taboada Leonetti, 2007 ; Honneth, 2000). Nous reviendrons là-dessus dans le cadre d'analyse.

Outre le processus de désaffiliation de la famille et le besoin de reconnaissance, la période de l'adolescence est aussi propice à l'identification et à la restructuration du système de valeurs. Pour la plupart des adolescents, ces valeurs sont déjà hiérarchisées à leur entrée dans l'adolescence, ont déjà subi une restructuration, mais sont appelées à se modifier à nouveau de façon significative avec l'âge, permettant une « construction progressive de la représentation sociale de ce qui est important dans la vie » (Pronovost, 2007, p. 34).

Néanmoins, Royer, Pronovost et Charbonneau (2004), dans une étude sur les valeurs des jeunes Québécois de 14-19 ans, constatent qu'ils semblent adhérer aux grandes valeurs sociales sur lesquelles est fondée notre société. En effet, au cœur de leur système de valeurs s'inscrivent la famille et les amis, les études et le travail ; viennent ensuite le respect et l'entraide, de même que le bonheur et le bien-être. Bien que le respect et l'entraide constituent deux valeurs sociales relationnelles étant ressorties avec force de leur enquête, l'engagement social, sous-entendu comme le bénévolat ou la participation à des groupes communautaires, n'a pas été observé comme une valeur importante pour les jeunes rencontrés. Pour les auteurs, il faut une « certaine décentration par rapport à la représentation de l'identité personnelle pour qu'apparaissent certaines notions plus globales et collectives. Les grands idéaux collectifs et des formes d'engagement apparaissent plus nettement à mesure que l'on avance en âge » (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004, p. 64).

À ce sujet, Roudet (2005), s'appuyant sur un sondage français réalisé auprès d'adolescents de 13-17 ans, soulève leur progressive socialisation politique et le très faible intérêt voué à ce domaine de la vie. À leur suite, Lapeyronnie (2005) soutient que l'engagement porte un statut

qui renvoie à l'entrée dans l'âge adulte et à la possession d'une identité stabilisée, référant notamment aux choix de carrière, amoureux et à l'affichage de ses convictions morales et valeurs personnelles ; or, la jeunesse est plutôt une période de flottement, d'expérimentation et de non-engagement. Par conséquent, l'auteur nous invite à envisager l'engagement des adolescents comme élément constitutif de l'identité qui se construit petit à petit et à travers la diversité des expériences sociales. Il semble donc que les préoccupations sociales et politiques des adolescents s'installent progressivement à mesure qu'ils avancent en âge.

Cette recherche, qui propose d'étudier la participation citoyenne à l'adolescence, devra tenir compte des caractéristiques propres à cette période - construction identitaire, progressive désaffiliation familiale, besoin de reconnaissance, réévaluation des valeurs-, mais aussi du contexte social marqué par l'expérimentation et l'individualisme dans la compréhension du phénomène. En d'autres mots, il sera intéressant de voir comment cette participation citoyenne, vécue au même moment que cette distance à soi, à ses actions et vis-à-vis de sa famille et que cette progressive ouverture sur le monde, contribue à la construction du devenir adulte critique, autonome et actif dans la cité.

### 1.1.3 L'entrée dans la vie adulte

Avant d'en arriver au phénomène de la participation citoyenne des adolescents, nous nous devons de dépeindre brièvement ce devenir adulte dans le contexte d'aujourd'hui. Prendre connaissance de la manière dont se déroulent les transitions actuelles vers l'âge adulte nous aidera à mieux saisir le rôle de l'expérience de participation citoyenne vécue à l'adolescence dans la construction de citoyens réflexifs.

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que cette période d'entrée dans la vie adulte s'allonge et que les jeunes empruntent plusieurs parcours différents pour y parvenir (Dubet, 2001 ; Ellefsen et Hamel, 2000 ; Galland, 2007 ; Molgat, 2000, 2011; Van de Velde, 2008). Le prolongement des études, l'allongement du processus de départ du foyer familial, le report

de la formation du couple et l'entrée permanente plus tardive sur le marché du travail constituent des changements majeurs qui illustrent l'évolution des transitions vers la vie adulte ayant eu cours dans les trente dernières années (Molgat, 2011). Ces transformations dans les parcours d'entrée dans la vie adulte des jeunes s'expliquent pour beaucoup par certains changements majeurs dans les structures de notre société. Pensons aux transformations du système scolaire et du marché du travail, à la forte valorisation du savoir, aux niveaux élevés de compétences requises en emploi, paradoxalement à la précarisation des conditions d'emploi, à l'accroissement des niveaux d'endettement et à la hausse généralisée des coûts de l'habitation (Molgat, 2011).

Tous ces facteurs contribuent à rendre plus complexe la participation à la société ; si l'entrée dans la vie adulte est repoussée, la pleine citoyenneté semble l'être aussi. Pendant les trente années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale, le travail en a constitué le vecteur principal (Ellefsen et Hamel, 2000 ; Larose, 2000 ; Molgat, 2000). Par lui, on trouvait sa légitimité personnelle, on s'assurait un niveau de revenu tout en participant à la vie collective ; au même moment, on entrait dans la vie adulte et on acquérait simultanément la pleine citoyenneté (Molgat, 2000, p. 77). Ce passage à la vie adulte coïncidait aussi avec le départ du domicile familial, la formation du couple et de la famille. Or, comme nous venons de le voir, le moment où les adolescents obtiennent juridiquement le statut de citoyen et celui où ils entrent dans la vie adulte se vit aujourd'hui différemment qu'à cette époque (Ellefsen et Hamel, 2000 ; Hamel, 2000 ; Larose, 2000 ; Molgat, 2000, 2011).

Dans ce contexte, l'intégration à la société et le développement de la citoyenneté empruntent la voie de l'expérimentation (Ellefsen et Hamel, 2000) : « Ils (les jeunes) s'ouvrent à l'action communautaire et au bénévolat pour donner à leur citoyenneté la dignité que le travail précaire n'a pas la capacité de fournir » (Ellefsen et Hamel, 2000, p. 138). Par conséquent, de nombreuses associations ont vu le jour depuis les années 1980 (Gauthier, 1999) ; cette vitalité associative a permis un renouvellement de la citoyenneté jeunesse (Larose, 2000) et pour plusieurs auteurs, constitue un espace d'apprentissage de la citoyenneté chez les jeunes. Nous reviendrons dans la prochaine section sur ces lieux.

En résumé, cette première partie de la mise en contexte s'est employée à tracer un portrait des adolescents. Dans le contexte contemporain marqué par l'individualisme et par la pluralité des parcours où le passage à la vie adulte se vit davantage dans l'incertitude, le besoin de reconnaissance et de validation prend plus d'importance qu'auparavant. Aussi, le travail de construction de soi, qui repose dorénavant plus sur des choix personnels que sur un apprentissage normatif, semble facilité par différents appuis, et nous souhaitons vérifier si la participation citoyenne en constitue un qui facilite ce chantier. Cette participation prend forme au sein de différents lieux qui favorisent l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté, car la socialisation sociopolitique est un processus qui s'échelonne sur toute la jeunesse et au-delà. La prochaine section nous permettra de nous pencher plus en profondeur sur cette participation citoyenne et sur l'état des travaux sur le sujet.

## 1.2 La participation citoyenne à l'adolescence : définition et état de la question

### 1.2.1 Le sens de la participation citoyenne dans le cadre de l'étude

Lorsqu'on commence à s'intéresser aux différentes actions à portée collective et aux travaux qui s'y rattachent, on fait rapidement le constat que plusieurs termes peuvent être utilisés pour en parler - participation, bénévolat, implication, engagement, militantisme - assortis d'attributs - social, civique, politique, citoyen. Ainsi, dans cette section, nous allons donc expliquer le choix terminologique que nous avons fait pour ensuite définir plus en profondeur ce concept de participation citoyenne.

Comme nous le soulignons en introduction, la participation citoyenne des jeunes est une expression fréquemment utilisée par les organismes gouvernementaux depuis une décennie. Or, la signification que certaines organisations y accolent, allant de la participation aux activités jusqu'à l'action collective menant à un changement social, nous semble plus large que celle que nous y attribuons. En effet, dans ce cas de figure, la participation des jeunes rejoint davantage un objectif d'intégration, d'insertion sociale.

Pour d'autres, la participation citoyenne renvoie plus spécifiquement à l'implication active dans un processus de décision, au sein d'un espace de délibération démocratique et à la participation politique (Conseil permanent de la jeunesse, 2004, 2005; Fortin-Debart et Girault, 2009, p. 130; Gauthier et Piché, 2001; Lamoureux, 2008, p. 129; Mercier, 2009). Nous nous situons sous cette enseigne. En effet, nous évoquions au départ que, dans le cadre de cette recherche, la participation citoyenne d'un jeune, c'est prendre part aux affaires publiques en influençant les orientations de la société et en investissant les lieux de pouvoir (Conseil permanent de la jeunesse, 2004, 2005 ; Gauthier et Piché, 2001). En d'autres mots, un lieu où les adolescents détiennent un pouvoir d'influence et/ou décisionnel, où l'exercice de prise de parole et d'agir ensemble sont possibles.

Or, selon les auteurs, ce type même d'activités ne renvoie pas forcément au même terme. Si pour Gauthier et Piché (2001, p. 77), la « participation » réfère à l'investissement des lieux de pouvoir et à la transformation des orientations de la vie en société, Quéniart et Jacques, pour leur part, envisagent la participation comme une notion plus large, porteuse de consensus (2004, p. 15). Elles préfèrent utiliser le concept d'« engagement » qui reflète mieux l'idée d'être activement impliqué au plan politique. On constate ainsi que pour une définition qui renvoie aux mêmes préoccupations liées à la définition de ce qui est commun, le politique, ces auteurs n'emploient pas exactement la même terminologie.

Quant à nous, devant l'éventail terminologique et sémantique mis ici en lumière, notre choix s'est arrêté sur le concept de participation citoyenne. Pour nous, les deux mots présents dans l'expression « participation citoyenne » ont leur importance. D'emblée, le terme « participation » évoque l'aspect d'action, de mouvement, de dynamisme et d'implication active au sein d'un groupe, d'un milieu de vie. Il reflète l'idée très importante dans cette recherche que les adolescents représentent des acteurs dans la communauté. Ce mot est d'une importance d'autant plus capitale à l'heure où une image passive des jeunes est d'acception courante.

Mais plus encore, il ne s'agit pas simplement pour les adolescents de « participer » à des activités s'adressant à eux, par exemple la fréquentation d'un centre de loisirs ou

l'appartenance à une troupe de danse. Même si les adolescents obtiennent le statut officiel de citoyen à 18 ans au Québec, ils sont membres à part entière de notre société, éprouvent des besoins, sont les mieux placés pour exprimer leur réalité. Au bénéfice de la société entière, leur parole se doit d'être entendue, particulièrement en ce qui a trait aux préoccupations qui les concernent directement. Le concept de citoyenneté, accolé à celui participation, permet d'englober le genre et le niveau de leur participation. Il lui donne une connotation politique, au sens où ce groupe social prend part, ce faisant, à la définition de ce qui est commun, et reconnaît aux adolescents une place dans la cité. Il recouvre en même temps les actions parfois ponctuelles, mais tout de même citoyennes des adolescents, telle la participation momentanée à un conseil de ville en compagnie de la Maison de jeunes de son quartier. Être citoyen commence bien avant l'âge adulte et se définit non seulement par la démocratie représentative en exerçant son droit de vote. C'est aussi et surtout participer au quotidien à la construction d'une société meilleure, plus équitable et plus près des besoins de la population.

Ainsi, dans le cadre de cette étude, la notion de participation citoyenne, à la lumière des dernières auteures citées, renvoie aux occasions d'implication au sein d'un espace de délibération leur permettant de participer à l'élaboration des règles du vivre ensemble, de faire l'exercice de la citoyenneté- à la mesure de l'adolescence- et de participer à un processus démocratique. Plus que dans leur seul intérêt, la participation citoyenne des adolescents contient une dimension collective dans l'agir, pour changer les choses dans l'intérêt de tous les pairs concernés par la situation, à travers un processus de groupe leur permettant de donner leur opinion, d'entendre celle des autres, de les confronter et de construire ensemble ce qui constituera une solution collective à une situation donnée. En conséquence, nous rejoignons la vision d'Hannah Arendt sur l'exercice du politique. Pour Arendt, « 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. » (Duval, 2008, p. 84). À la lumière de cette définition, il est permis de croire que les adolescents québécois font l'expérience du politique : ils ont accès à différents espaces de délibération, à divers lieux décisionnels leur

conférant un pouvoir d'action dans leur milieu de vie. Nous reviendrons un peu plus loin sur cet espace délibératif comme condition propice au devenir Sujet.

Pour terminer cette section ayant pour objectif de définir le sens que nous accordons à la participation citoyenne, il nous semble important d'étayer davantage les sphères concrètes que recouvre ce concept. En effet, cette participation peut prendre plusieurs formes, notamment lorsqu'elle est vécue au moment de la jeunesse. Selon le Conseil permanent de la jeunesse (2004, 2005), trois formes de participation citoyenne sont identifiées et correspondent aux trois dimensions de la citoyenneté. Premièrement, la participation démocratique, qui permet de « discuter, donner son opinion sur la vie politique ou manifester son opposition ou son appui à une cause, pour autant que cela ait lieu dans l'espace public », vu comme un espace de parole libre (Conseil permanent de la jeunesse, 2004, p. 19). Deuxièmement, la participation politique, qui concerne le fait d'exercer le pouvoir, de siéger à un CA d'une instance publique et de prendre part aux décisions dans la sphère publique (Conseil permanent de la jeunesse, 2004, p. 20). Enfin, la participation à la société civile, qui prend forme par l'implication dans des associations et des mouvements qui cherchent à défendre des droits sociaux, mais aussi par l'aide au sein de sa communauté ou par le fait de siéger à un CA d'un organisme de la société civile (Conseil permanent de la jeunesse, 2004, p. 21). Ainsi, les notions de débat, d'espace public<sup>4</sup>, de pouvoir et de société civile sont importantes pour réfléchir à l'expérience des adolescents.

Maintenant que nous nous sommes attardés à définir ce que nous entendons par l'utilisation du concept de participation citoyenne à l'adolescence, nous sommes prêts à faire état des travaux existants à ce sujet.

---

<sup>4</sup> Le concept d'espace public, grandement réfléchi par Arendt et Habermas, renvoie à l'espace permettant la participation des individus à la politique (Castoriadis, 1986, p. 10) et la médiation entre l'État et les individus (Multimania, 1998). Pour ces deux auteurs-là, la création d'un espace public est une condition incontournable à la participation des citoyens non seulement dans la prise de décisions, mais dans tout le processus qui mène à ces décisions (Castoriadis, 1986, p. 10).

### 1.2.2 Les travaux sur la participation citoyenne à l'adolescence

Tel que nous l'avons déjà mentionné, les travaux portant spécifiquement sur la participation citoyenne des adolescents existent en plus petit nombre que ceux qui s'attardent sur la participation citoyenne des jeunes en général. Parmi ceux-ci, certains étudient les 12-30 ans, d'autres les 15-24 ans, ou encore les 18-30 ans. Or, les étapes de développement et les expériences de vie que traversent les jeunes à 12 ou à 30 ans sont pour le moins très différentes. Étant donné que nous souhaitons comprendre comment l'expérience de la participation citoyenne au moment de l'adolescence participe du processus de leur devenir Sujet, nous tenterons de distinguer les écrits plus spécifiques à cette période de la vie de ceux qui recouvrent la jeunesse en général. Dans cette section, à l'aide d'études empiriques, nous commencerons par nous interroger sur cette expérience vécue à l'adolescence. Ensuite, nous ferons une revue des retombées personnelles et collectives que génère la participation citoyenne chez les jeunes. Nous poursuivrons en soulevant deux enjeux importants qui traversent l'expérience de participation citoyenne à l'adolescence, soit la reconnaissance et la réciprocité. Puis, nous terminerons en prenant connaissance des perceptions que les adolescents entretiennent à l'égard de la citoyenneté. Cela nous permettra de mieux comprendre ultérieurement les liens qu'ils font entre leur participation à divers comités décisionnels et le concept de citoyenneté, très présent dans les énoncés de mission de ces comités au sein desquels ils sont actifs.

D'abord, à la lumière des études présentées antérieurement sur leurs valeurs (Pronovost, 2007; Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004), est-ce possible de s'intéresser et de participer aux affaires publiques et aux enjeux sociaux à cet âge de la vie ? À l'adolescence, est-ce trop restrictif de s'en tenir à cette définition ou devrions-nous l'élargir à l'ensemble des actions sociales –incluant le bénévolat– accomplies par la population à l'étude ? Pour répondre à ces interrogations, bien peu d'études empiriques viennent à notre aide. D'abord, il n'existe à notre connaissance aucune étude descriptive pour nous éclairer sur l'ampleur et les diverses formes d'actions à portée collective chez les adolescents du Québec. En effet, l'*Enquête canadienne sur le don, la participation et le bénévolat* (Statistique Canada, 2009) et les écrits



du Conseil permanent de la jeunesse, bien que pertinents, ne les recensent qu'à partir de 15 ans. Aussi, l'étude de Beudet et Lapointe (2001) sur la place des jeunes dans les lieux décisionnels sur l'île de Montréal, quoiqu'intéressante, concerne les 12-30 ans. On y discerne difficilement ce qui renvoie exclusivement aux adolescents. Il existe bien certains guides et répertoires de ressources s'adressant à eux, mais ils ne dressent pas un portrait de leur vécu citoyen et du sens qu'ils y accordent. Les études québécoises sont plus nombreuses en ce qui concerne les jeunes adultes. Parmi celles-là, nous évoquons en introduction certains travaux qui s'attardent notamment aux conditions propices, aux valeurs et aux motifs qui amènent les 18-30 ans à s'engager au Québec (Gauthier, Gravel et Brouillette, 2004 ; Gauthier et Piché, 2001 ; Quéniart et Jacques, 2004). Ils nous seront tout de même utiles dans notre démarche de recherche, notamment pour opérationnaliser nos concepts et pour construire notre guide d'entrevue.

À la lumière des écrits occidentaux, voici comment il est possible de répondre à ces interrogations concernant la possibilité que les adolescents participent aux affaires publiques. Certes, Roudet (2005) nous a éclairés dans la section précédente sur la progressive socialisation politique et Lapeyronnie (2005) nous dépeignait la jeunesse comme une période de non-engagement et d'expérimentation. Néanmoins, il semble qu'il soit nécessaire que les adolescents puissent participer à la vie de leur cité et qu'ils y trouvent leur compte (Gauthier et Piché, 2001 ; Rossini, 2001). Tel que le soulignait précédemment Gauthier (2003), les jeunes au sens large sont de plus en plus perçus comme des acteurs sociaux potentiels ; on y recourt comme ressource (Vulbeau, 2001), comme le cœur de la société (Ciccelli, 2005), et non strictement comme objet de politiques publiques (Rossini, 2001, p. 203). Leur participation est à la fois vécue comme une occasion d'apprentissage des rouages de la vie en société et des normes démocratiques, mais également comme une injection de dynamisme et d'idées nouvelles. Ainsi, cette participation semble atteindre un double objectif politique et pédagogique (Rossini, 2001 ; 2005). En effet, elle leur donne à la fois l'occasion de participer aux affaires publiques et de faire l'apprentissage de ce qu'est la citoyenneté.

Plus précisément, dans un article portant sur les conseils d'enfants (9-13 ans) et de jeunes (13-18 ans) évoluant au sein des conseils municipaux français, Rossini (2005) se penche sur les effets de cette participation. Outre l'apprentissage actif des normes démocratiques et de ce qu'est la citoyenneté, l'expérience leur permet de prendre conscience qu'ils peuvent agir sur leur cité et modifier leur environnement. Par la consultation, la concertation et la prise de décisions, ils prennent part activement aux questions qui les touchent dans leur milieu de vie. Siéger au conseil leur confère un rôle social, contribuant à en faire des acteurs à part entière. Il apparaît donc que la participation à l'adolescence n'est pas une utopie. Cette importante contribution de Rossini dans le cadre de notre recherche sera reprise dans le cadre théorique, car l'auteure utilise également la sociologie de l'expérience de Dubet pour étudier ces conseils de jeunes.

D'autres travaux étayent les nombreuses retombées aux plans personnel et collectif de la participation citoyenne des jeunes en général. D'abord, cette participation aurait de nombreux effets sur le développement personnel et social des jeunes, notamment en regard de leur estime personnelle, de leur bien-être, de leur santé mentale, de leur sentiment d'appartenance à la communauté, de leurs relations sociales, de leurs connaissances et habiletés personnelles, de leur capacité de réflexion critique et de leur capacité de s'exprimer en public (Checkoway, 2011; Flanagan et Bundick, 2011; Head, 2011; Quéniart et Jacques, 2004). Au plan collectif, la participation des jeunes aurait des retombées positives en regard de la citoyenneté et de la construction d'une société démocratique (Golombek, 2006). L'expérience contribue notamment à former des citoyens actifs et des leaders pour le futur (Head, 2011, p. 544) et comme nous l'évoquions un peu plus haut, à se positionner comme acteurs sociaux (Rossini, 2001, p. 210). Cette implication accrue dynamise forcément la démocratie et assure par la même occasion une plus juste représentation du point de vue des jeunes dans la sphère publique. Ainsi, ce renforcement des habiletés personnelles et conséquemment organisationnelles constitue un levier pour amorcer des changements sociaux, que ce soit en regard par exemple de l'environnement ou de l'éducation (Checkoway, 2011, p. 341). D'ailleurs, influencer les décisions, donner son point de vue et pouvoir changer les choses constituent les motifs principaux des jeunes à participer, selon l'étude montréalaise de

Beaudet et Lapointe sur la place des jeunes au sein des lieux décisionnels (2001). On note également dans les écrits que leur participation contribue à enrichir les liens de solidarité et de citoyenneté (Quéniart et Jacques, 2004, p. 78).

Par ailleurs, il semble que les adultes occupent une fonction essentielle dans la réussite de ces projets où les adolescents font l'expérience de l'exercice de la citoyenneté (Checkoway, 2011, p. 341). Or, ces derniers peuvent démontrer plus ou moins d'ouverture à partager le pouvoir avec eux, ou à favoriser le développement de leur citoyenneté. À cet égard, Hart (1992), inspiré de l'échelle de participation d'Arnstein (1969), a élaboré une échelle de participation adaptée aux jeunes. Comportant huit niveaux, les trois premières marches- *Manipulation, Decoration et Tokenism*- sont considérées comme de la non-participation par l'auteur et soulèvent l'enjeu de l'instrumentalisation de leur présence. Autrement dit, ce niveau de « participation » alimente la perception que les jeunes sont impliqués dans le processus, mais ils n'ont en réalité aucun pouvoir décisionnel. Plus on monte dans cette échelle, plus on se rapproche d'une participation où les jeunes mettent en œuvre les projets et prennent les décisions avec les adultes.

Ainsi, force est de constater que des enjeux de reconnaissance des adolescents comme acteurs à part entière et de réciprocité entre eux et les adultes (rapports égaux, respect; écoute) sont fondamentaux et traversent l'expérience de participation citoyenne des adolescents. Pour plusieurs auteurs, ces deux enjeux constituent des conditions essentielles à une véritable participation citoyenne, non instrumentalisante, mais plutôt émancipatrice (Fraser, 2004; Honneth, 2000; Lamoureux, 2008; Paugam, 2008; René, 2009).

Sur le plan de la reconnaissance, percevoir les jeunes comme des victimes, des problèmes ou encore des « *passive recipients of services* » affaiblit le rôle actif qu'ils peuvent jouer dans la société (Checkoway, 2011, p. 341-342). Cette vision constitue un obstacle d'autant plus important à leur participation que les jeunes ne se perçoivent pas spontanément comme un groupe pouvant faire un changement; ils ont plutôt l'habitude que les adultes agissent à leur place en raison de leur âge (*ibid.*). Ils sont souvent perçus comme des citoyens en devenir,

plutôt que des acteurs sociaux qui ont déjà un rôle à jouer dans la société (Golombek, 2006; Smith et *al.*, 2005).

Mais depuis une bonne décennie, ici comme aux États-Unis, en Europe ou en Indonésie, de plus en plus, une approche où l'opinion des jeunes est considérée dans la mise en place de services et de politiques publiques qui les concernent est mise de l'avant (Bessant, 2004; Wong, Zimmerman et Parker, 2010, p. 100). D'ailleurs, il semble que ces services soient plus efficaces et efficients si la perspective des jeunes est prise en compte (Head, 2011, p. 543).

Néanmoins, malgré la présence de ce discours de participation des jeunes dans les dossiers qui les concernent, il appert que les occasions où ils sont vraiment impliqués dans la mise en place des politiques et services constituent davantage l'exception que la règle (Wong, Zimmerman et Parker, 2010, p. 100). Bien souvent, leur participation est limitée aux politiques touchant le domaine socioculturel, laissant les jeunes en dehors des politiques concernant des secteurs clés en matière d'insertion sociale, tels l'éducation et l'accès au marché du travail (Loncle et Muniglia, 2011, p. 125-126). Un autre défi à l'actualisation de ce discours concerne la représentativité des jeunes au sein des dispositifs de participation, en ce sens que ce sont souvent les plus aguerris à la chose publique qui seront entendus, laissant en marge les plus vulnérables (Bessant, 2004; Head, 2011, p. 544; Loncle et Muniglia, 2011).

Par ailleurs, sur le plan de la réciprocité entre les adultes et les jeunes au sein des lieux de participation, s'il est fondamental de reconnaître les jeunes comme des citoyens à part entière, il est tout aussi important de prendre en considération les barrières existantes à leur participation et d'instaurer des mécanismes pour la favoriser (Bessant, 2004, p. 402). Les conditions dans lesquelles elle se déroule doivent être favorables pour que se vive une réelle expérience de participation citoyenne. En effet, comme les jeunes en sont à leurs premières expériences à cet égard, la connaissance du fonctionnement, la compréhension de l'information, les habiletés à s'exprimer constituent des aspects à développer pour éviter le décalage entre les acteurs et favoriser une participation équitable entre tous (Checkoway, 2011; Duval, 2008; Esau, 2007). Autrement dit, pour un accès réel au pouvoir, des moyens qui facilitent la participation citoyenne des adolescents doivent être orchestrés par les adultes.

Si les adultes jouent un rôle important dans l'apprentissage de la citoyenneté chez les adolescents, l'existence de structures constitue une autre condition incontournable à l'exercice de la citoyenneté à cette étape de la vie (Guindon, 2002). En effet, la citoyenneté se construit au fil des expériences individuelles vécues au sein d'institutions sociales (Hamel, 2000, p. 67). À cet égard, Guindon met en lumière le rôle du secteur associatif, des organismes communautaires et des activités de formation des groupes populaires dans l'éducation à la citoyenneté et la démocratisation du social. Pour elle, ils offrent des « expériences concrètes d'éducation démocratique, ils donnent aux individus conscience de leur place dans la société et les encouragent à participer à la vie en société » (2002, p. 169). Même son de cloche chez Piché et Goulet, qui, dans une enquête sur l'engagement militant des jeunes au sein de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne, mettent en relief « le rôle des associations juvéniles dans la construction d'une socialisation citoyenne des jeunes (...) en raison des apprentissages formels et informels que permet la participation » (2004, p. 182). Soulignons également le rôle du milieu scolaire, acteur incontournable dans l'apprentissage de la citoyenneté. Il semble cependant qu'il existe certains défis à la construction d'une identité de citoyen à l'école. Xypas (2003) souligne notamment un certain litige quant à l'exercice quotidien du pouvoir qui proviendrait en partie du décalage existant entre les représentations des adultes et des élèves concernant la citoyenneté.

Mais qu'est-ce que cela signifie « être un citoyen » lorsqu'on est âgé entre 12 et 17 ans ? Comment les adolescents perçoivent-ils cette citoyenneté ? Est-ce réaliste de penser qu'ils voient un lien, par exemple, entre leur participation au CA de leur Maison de jeunes et leur inscription à titre de citoyen dans la société ? La citoyenneté recouvre bien entendu une dimension juridique, les droits et responsabilités du citoyen, mais également une dimension pratique (Ellefsen et Hamel, 2000 ; Schnapper, 2000). Ainsi, la citoyenneté ne réfère pas simplement au devoir d'aller voter ou au fait d'être lié à un ensemble de lois, mais elle renvoie également aux différentes formes de participation qui permettent l'inclusion dans la société.

Au Québec, malgré les nombreuses initiatives pour favoriser l'apprentissage de la citoyenneté dans la communauté et dans le milieu scolaire, peu d'études se sont attardées aux représentations des adolescents à ce sujet. Cependant, le mémoire de Croteau (2007), portant sur les représentations citoyennes des 18-24 ans, démontre la pluralité de leurs perceptions. Ailleurs, une étude menée auprès d'adolescents belges de 16 ans confirme que leurs représentations de la citoyenneté sont multidimensionnelles (Dejaeghere et Hoogue, 2009). Tandis que certains accordent plus d'importance aux formes conventionnelles de la citoyenneté (vote, lois), d'autres considèrent l'engagement civique comme un devoir pour être un « bon » citoyen.

En tenant compte du contexte social étayé antérieurement, il est peu étonnant de constater l'hétérogénéité des représentations de la citoyenneté de ces adolescents belges et de ces jeunes adultes québécois. Dans cette pluralité des parcours, les adolescents ont également à construire le sens de leur citoyenneté. Dans un chapitre consacré à l'étude des travaux portant sur l'éducation à la citoyenneté et sur la socialisation politique primaire, c'est-à-dire sur le développement des opinions et attitudes lors de l'enfance et de l'adolescence, Maurer (2004) met en relief l'important changement de perspective survenu dans les années 1970. Jusque-là, le modèle de socialisation-inculcation, qui mettait l'accent sur le système et non sur l'acteur, avait pour objectif de mettre l'individu en conformité avec les normes de la société dans laquelle il vivait. Il identifiait la famille comme principal vecteur de la socialisation. Maintenant, on donne plus de place à l'acteur, qui joue un rôle plus actif dans le processus de co-construction de sa propre socialisation sociopolitique ; il demeure influencé par la famille, mais aussi par l'école, les pairs, les médias et le contexte politique.

Bref, si nous prenons appui sur Dejaeghere et Hoogue (2009), les adolescents semblent entretenir des représentations plurielles au sujet de la citoyenneté et certains perçoivent l'engagement civique comme une manière de l'actualiser. Il sera fort intéressant de vérifier ces perceptions chez les adolescents que nous rencontrerons dans le cadre de cette recherche.

Au terme de cette deuxième section de la mise en contexte, il semble qu'une réelle expérience de la participation citoyenne chez les adolescents, au sens de cette étude, soit

possible ; à condition toutefois que les adultes les reconnaissent comme acteurs et que l'on admette que ce processus démocratique en est également un d'apprentissage. Bien que peu d'écrits nous renseignent sur le sens, les motifs et les effets de la participation citoyenne des adolescents québécois, certains écrits concernant cette expérience chez les jeunes en général et les jeunes adultes québécois constitueront des informations utiles pour étudier ce phénomène. Par ailleurs, l'exercice de la citoyenneté requiert non seulement certains apprentissages, mais elle est également grandement soutenue par l'existence de structures qui permettent et soutiennent cet exercice. En ce sens, les organismes communautaires, par leur approche d'éducation populaire et leur fonctionnement démocratique, jouent un rôle important au Québec.

Dans la prochaine section, à l'aide d'écrits ne s'adressant pas spécifiquement aux adolescents, nous étudierons certaines conditions propices à l'exercice de la citoyenneté, de même qu'un outil incontournable à la participation citoyenne, le débat.

### 1.3 Le débat : un outil pour favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et la subjectivation

Comment concrètement parvenir à l'apprentissage et à l'exercice de la citoyenneté ? Désormais incluse dans la trajectoire scolaire des jeunes Québécois et Québécoises, l'éducation à la citoyenneté emprunte le parcours des programmes scolaires, mais également de l'implication au sein d'organismes communautaires, d'associations et d'espaces de démocratie délibérative (Duval, 2008 ; Guindon, 2002 ; Lamoureux, D., 2008 ; Lamoureux, J., 2001, 2004). Pour ces dernières auteures, l'éducation populaire (Guindon), le rassemblement (Duval) et la délibération (Lamoureux, D. ; Lamoureux, J.) semblent constituer des outils centraux dans le devenir citoyen et la subjectivation des individus.

En effet, dans une recherche sur les représentations et pratiques citoyennes au sein du mouvement communautaire autonome, Jocelyne Lamoureux (2001, 2004), met en lumière comment la participation à un espace de débat, à un processus démocratique d'élaboration des paramètres du vivre ensemble, permet la construction d'un rapport à soi et aux autres

différents, un processus de subjectivation de même qu'une transformation en acteur social. Elle définit le processus de subjectivation comme étant « le travail qu'une personne (ou un groupe) entreprend pour transformer son vécu en expérience, c'est-à-dire comprendre ce qui arrive, en faire sens, s'en distancier pour faire le choix de devenir relativement maîtresse de la suite, consciemment actrice de ce qu'il adviendra, de convertir le fait de subir (souffrir) en une pratique lui permettant d'accoucher d'elle-même comme actrice » (Lamoureux, 2001, p. 40).

Plus encore, à un niveau plus politique et philosophique, certains auteurs considèrent que cet outil qu'est le débat, cet espace de parole, de délibération, constitue une condition d'existence fondamentale et incontournable à la démocratie (Hansotte, 2005; Nussbaum, 2011). En d'autres mots, pour faire vivre cette démocratie et cette citoyenneté, il serait nettement insuffisant que les citoyens ne s'en tiennent qu'à bien s'intégrer à la société et à détenir des compétences techniques qui permettent d'y évoluer. Selon ces auteurs, il faut qu'existe cet espace public qui favorise la parole citoyenne, qui développe la capacité d'argumenter et la réflexivité et qui permet l'ouverture aux opinions des autres. Pour Hansotte, ces espaces collectifs d'énonciation de la chose publique constituent la condition d'un agir collectif (2005, p. 211).

Maintenant que nous avons nommé l'importance de l'existence de ces espaces de délibération collective en regard d'enjeux démocratiques et de subjectivation, nous nous attarderons plus concrètement aux conditions propices à cet exercice délibératif, en concordance avec la définition retenue antérieurement de la participation citoyenne. À l'instar des dernières auteures, Diane Lamoureux (2008) plaide en faveur d'une large participation citoyenne et souligne l'importance que revêt la délibération publique dans l'inclusion et la politisation du plus grand nombre de citoyens. Elle identifie plusieurs conditions propices à la tenue de cet espace de délibération. Bien qu'elles concernent la participation d'adultes au plan municipal, ces conditions s'avèrent pertinentes, selon nous, dans la démocratisation des lieux décisionnels fréquentés par les adolescents. Cet exercice délibératif du politique s'assoit



également sur quelques fondements (Duval, 2008). Les prochaines lignes exposeront donc ces conditions et ces fondements.

Pour Arendt (dans Duval, 2008), tous les humains –tous les adolescents- sont dotés de spontanéité, sont égaux et différents, mais appartiennent à un monde commun dans lequel ils s'insèrent par la parole et l'action. Ainsi, pour susciter l'exercice du politique, il est nécessaire au départ de favoriser le rassemblement autour d'une situation commune sur laquelle agir (Duval, 2008, p. 92). Le développement d'une compréhension commune des enjeux liés à la situation est également essentiel ; cette étape permet par ailleurs l'apprentissage de la prise de parole en groupe (Duval, 2008 ; Guindon, 2002). En effet, la communication est une habileté indispensable pour participer à la délibération publique (Guindon, 2002). Or, comme il s'agit bien souvent pour les adolescents de leur première expérience du genre, ces habiletés de délibération sont à plus forte raison en développement. En plus de cela, 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 (Checkoway, 2011, p. 342). Ainsi, l'existence d'espaces qui permettent de faire l'exercice du politique, de développer sa capacité à discuter et décider ensemble s'avère incontournable.

Par ailleurs, dans l'exercice de délibération, toutes les opinions doivent être considérées, car lorsqu'on débat de ce qui est commun, il n'y a pas de vérité absolue et d'experts (Lamoureux, 2008). En effet, chacun des points de vue est partiel et émerge de sa partialité ; dans un débat égalitaire, le pouvoir est partagé, désincarné, et le pouvoir de persuasion prime (Lamoureux, 2008). Ainsi, on reconnaît pleinement toutes les personnes participant au débat et on s'assure du respect de leur pluralité (Duval, 2008). Cependant, en ce qui a trait aux jeunes, il semble que certains dispositifs mis en place pour favoriser leur participation au débat maintiennent un rapport *top-down* qui instrumentalise leur présence (Head, 2011). Pour Bessant, ce type de dispositif existe d'abord pour exercer un meilleur contrôle sur eux et non pour favoriser l'expression de leur point de vue (2004, p. 402).

En outre, une autre condition propice à l'exercice délibératif consiste à donner la possibilité aux participants d'être partie prenante du processus dès le départ, c'est-à-dire dès la

formulation du problème, jusqu'à son terme, soit jusqu'à l'élaboration des solutions et à l'application des décisions (Lamoureux, 2008). Selon Lamoureux, la simple consultation peut engendrer des frustrations, surtout lorsque les décisions ne tiennent pas compte des opinions émises en consultation. Dans le même sens, afin de s'assurer d'un réel partage du pouvoir et pour faciliter une participation pleine et entière du plus grand nombre, l'information pertinente sur l'enjeu concerné doit circuler et ne pas rester entre les mains d'une poignée d'individus (Lamoureux, 2008). Disposer de toute l'information disponible permet non seulement de mieux comprendre la logique des décisions prises en groupe, mais également de faire valoir sa propre perspective (Greene, 2005, p. 173), voire même de pouvoir remettre en question le cadre de participation préétabli (Guibet Lafaye, 2009).

Certes, c'est un défi pour les accompagnateurs- car il s'agit bien d'accompagner et non de décider à leur place- des groupes de jeunes participant à cet exercice, qui de surcroît, sont en apprentissage de la participation à ce genre de processus. Dans un tel contexte, la prise de décisions et l'action requièrent plus de temps (Duval, 2008), probablement plus d'ouverture à l'autre et sûrement de la patience. Mais au final, il en résulte des citoyens plus éclairés et réfléchis, car « l'objectif de la délibération politique n'est pas de produire l'unanimité, mais de contribuer à la réflexivité de la société sur elle-même dans un contexte où subsiste toujours une part d'indécidable et d'incertitude » (Lamoureux, 2008, p. 129). En éducation populaire, cette réflexion critique constitue une clef de voûte pour pouvoir transformer son milieu de vie (Guindon, 2002).

Bien entendu, toutes ces conditions favorables à l'exercice d'un débat égalitaire et démocratique rejoignent celles que nous évoquions dans une section précédente, soit la reconnaissance des adolescents à titre d'acteurs et les rapports de réciprocité dans l'expérience de participation au sein des comités. Toutefois, il semble que ces conditions ne soient pas toujours réunies et que la présence des adolescents au sein de comités puisse être instrumentalisée, tel que le suggérait l'échelle de participation de Hart (1992). En effet, comme nous le soulignons dans la section précédente, il apparaît que leur parole n'est pas toujours prise en considération dans les décisions collectives. Par conséquent, il sera

important d'accorder une attention particulière à ces enjeux démocratiques fondamentaux lors de notre cueillette de données.

En somme, participer à un espace de débat contribuerait à la formation de l'individu en sujet capable d'action dans son milieu, plus conscient du pouvoir d'agir citoyen qu'il détient. Cette constitution du sujet semble l'effet essentiel de l'expérience des jeunes Français au sein des conseils municipaux (Rossini, 2001, 2005). Ainsi, Lamoureux et Rossini rejoignent Dubet dans cette conception de l'expérience sociale, vécue comme une opportunité de développement de la réflexivité de l'individu. Nous utiliserons sa contribution théorique dans la section d'analyse à venir pour mieux comprendre la participation citoyenne des adolescents.

#### 1.4 Intérêt et pertinence sociale du sujet

Cette recherche nous apparaît pertinente à différents égards. Au premier chef, il s'agit d'un sujet peu exploré, notamment dans le domaine du travail social. L'examen des écrits sur la participation citoyenne à l'adolescence, nous l'avons vu précédemment, offre peu de réponses à nos questions initiales, issues de nos années d'intervention ; ce sujet semble peu investigué par les chercheurs au Québec. Pourtant, il nous semble primordial d'enrichir les connaissances dans la perspective de permettre une réflexion sur la participation et le pouvoir d'agir des adolescents dans la société, et subséquemment d'adapter les pratiques d'intervention en travail social. Les adolescents sont trop souvent dépeints comme des individus qui vivent de la violence, qui ont des expériences de consommation, dont la sexualité est de plus en plus précoce ; mais entend-on suffisamment parler, en intervention, de ce qui pourrait favoriser un plein accès à la citoyenneté pour ce groupe social ? Nous n'avons pas la prétention de répondre à ces préoccupations par ce seul projet de recherche, mais il nous semble important de soulever ce manque, ce qui contribue à en justifier la pertinence.

Ainsi, les connaissances qui en découleront, notamment parce que l'étude s'attarde à la perception des adolescents quant à cette expérience, pourront d'une part permettre aux acteurs concernés de réfléchir à la place réelle accordée aux adolescents au sein de leur organisme ou dans la société. D'autre part, nous nous efforcerons de dégager des pistes d'action permettant d'adapter les pratiques en tenant compte du point de vue des adolescents. En effet, mieux connaître les raisons qui les poussent à s'engager, ce que cela leur apporte, ce qui favorise le développement d'un regard critique sur leur milieu de vie constituent des éléments qui pourraient contribuer à développer de meilleures stratégies de recrutement, des conditions favorables de participation citoyenne et le renouvellement d'une réelle démocratie.

En outre, comprendre le processus de leur construction comme Sujets et Acteurs dans la cité, pour ainsi dégager des pratiques soutenant ce processus, pourrait favoriser leur participation citoyenne à plus long terme et leur affiliation à la société, dans certains cas difficile. À ce titre, les études de Piché et Goulet (2004) et de Ferrand-Bechmann (2005) démontrent qu'une très large proportion de répondants engagés lors de leur jeunesse a poursuivi dans cette voie à l'âge adulte. Par ailleurs, il semble que les jeunes les plus politisés soient les mieux intégrés socialement (Bréchon, 1995).

Mentionnons enfin le désir de contribuer à rompre avec l'image véhiculée des jeunes désengagés, apathiques et dont le parcours ne semble qu'une succession de problèmes. À la lumière de ces éléments de pertinence, il nous semble que la diffusion des résultats de recherche et des retombées possibles en intervention devra être une préoccupation de premier ordre.

### 1.5 Questions et objectifs de recherche

En regard des éléments mis au jour dans ce premier chapitre, l'objectif général de ce mémoire consiste à documenter les effets de la participation citoyenne des adolescents sur le processus de devenir Sujet. Par cette recherche, nous cherchons donc à répondre à la question générale

suivante : comment les expériences de participation citoyenne vécues à l'adolescence participent-elles du processus de devenir Sujet ?

Afin de répondre à cette question de recherche, il est certes important de nous attarder aux effets perçus par les adolescents, aux retombées personnelles de cette expérience. Mais d'autres sous-questions importantes doivent être explorées afin de bien saisir le phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence. En effet, nous nous questionnons tout d'abord sur ce qu'est une expérience de participation citoyenne à l'adolescence : sa durée, les responsabilités qui lui sont rattachées, les réalisations concrètes, les conditions favorables. Nous voulons également comprendre ce qui, dans la trajectoire des adolescents interviewés, favorise la participation citoyenne : les raisons, les facteurs, les événements, les personnes qui les entourent. Enfin, dans une perspective plus collective, nous nous interrogeons sur l'impact de leur participation sur leur milieu et pour la société en général.

Dans le même ordre d'idées, tout en rencontrant notre objectif général visant à documenter les effets de la participation citoyenne des adolescents sur le processus de subjectivation, nous nous fixons les objectifs spécifiques suivants. D'abord, nous voulons cerner les motifs (initiaux, actuels) et les effets de leur participation citoyenne dans le rapport à soi et au monde qui les entoure. Deuxièmement, nous souhaitons explorer les perceptions qu'ils entretiennent quant à leur participation aux espaces de délibération. Ensuite, nous accordons de l'importance à définir les conditions et les contextes de cette expérience qui favorisent le développement de leur capacité à faire des choix, à être critique et à mieux comprendre le monde qui les entoure. Quatrièmement, nous désirons établir les liens qu'ils font entre leur participation citoyenne et leur pouvoir d'action dans la cité, leur légitimité d'intervention dans leur milieu de vie. À cet égard, nous voulons de plus découvrir quelles sont les actions, les événements et les réalisations concrètes qui leur permettent de se sentir acteur, d'avoir le senti de pouvoir modifier leur environnement. Enfin, nous considérons fort important de dégager quelques pistes de réflexion permettant d'améliorer l'intervention auprès des adolescents, à la lumière de leurs perceptions.

## CHAPITRE II

### LE CADRE THÉORIQUE

Ainsi, dans ce mémoire, nous souhaitons saisir les motifs, les effets de leur participation citoyenne, le processus de subjectivation qui s'opère en eux et les perceptions que les adolescents entretiennent quant à leurs actes délibératifs et citoyens. Pour nous aider à appréhender leur participation citoyenne, la sociologie de l'expérience de François Dubet (1994) et ses trois logiques d'action (intégration, stratégie, subjectivation), omniprésentes dans le monde social, sera la principale théorie mise à profit. En recourant à ces concepts, nous révélons notre posture théorique. En effet, nous sommes d'avis que chaque jeune construit le sens de sa participation en relation avec les autres, dans un contexte social marqué par la pluralité des parcours et par l'individualisme ; se transformer en citoyen procède d'un processus de subjectivation, interactif, continu. Construction, sens, processus et subjectivation marquent le recours à ce repère théorique.

Avant de présenter plus longuement la sociologie de l'expérience, il nous apparaît important de clarifier quelques aspects liés à la pertinence de son utilisation dans le cadre de cette recherche. D'abord, propre à étudier les rapports des individus à la société sur une trame de fond d'exclusion et de domination, il peut paraître paradoxal de se servir de cette explication théorique pour comprendre la participation citoyenne des adolescents, reflétant davantage leur intégration sociale. Or, notre souhait n'est pas d'étudier comment cette participation permet leur intégration au sens instrumental, mais plutôt de voir comment elle participe du développement de leur sens critique face à la société dans laquelle ils vivent. Par ailleurs, nous devons être conscients que leur « expérience sociale » est plutôt courte : ils sont âgés de 12 à 17 ans. Ce rôle de conseiller jeunesse ou autre implication similaire constitue dans la

majorité des cas leur première occasion d'être impliqué sur des enjeux sociaux et qui plus est, à l'extérieur du foyer familial. Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, leur « pensée formelle » étant en construction, ils apprennent à réfléchir sur des concepts et sur la société qui les entoure (Piaget dans Cloutier, 1996, p. 73-75). Ainsi, ils sont à définir le sens qu'ils accordent à plusieurs des termes utilisés dans cette recherche, comme la citoyenneté et la démocratie. Cependant, ils évoluent au sein de la même société, marquée notamment par l'individualisme, par la transformation des institutions traditionnelles (famille, religion, travail) et par le culte de la performance. Dans l'activité critique, les adolescents doivent construire leur identité et le sens de leur expérience sociale au sein de ce monde qui prend tantôt l'allure d'une communauté, tantôt l'allure d'un Marché. Dans ce contexte, la construction identitaire de l'individu contemporain, notamment celle de l'adolescent, « passe par la quête d'une valorisation personnelle perpétuellement soumise au regard d'autrui » (Paugam, 2008, p. 50). Constitutive d'identité, la reconnaissance représente en effet un besoin vital, une dimension importante du lien social et un enjeu majeur dans la société actuelle (Fraser, 2004; Honneth, 2000; Paugam, 2008). Par conséquent, nous nous pencherons brièvement sur ce concept pour entrevoir sa relation possible avec le processus de subjectivation à l'étude chez les adolescents.

Dans ce chapitre, nous présenterons la sociologie de l'expérience de Dubet et nous tenterons de percevoir de quelle manière les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation peuvent nous permettre d'appréhender la participation citoyenne des adolescents.

## 2.1 Sociologie de l'expérience et participation citoyenne à l'adolescence

Comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescent est en route vers l'âge adulte et la pleine citoyenneté. Il vit une période de socialisation, d'apprentissage des normes et en même temps, il réévalue ses appartenances ; il prend une distance face à ses parents, il a une plus grande conscience de soi, qui lui permet de choisir ce à quoi il veut adhérer comme valeurs. Certes, la socialisation des jeunes transite encore aujourd'hui par la transmission d'un certain

nombre de valeurs et de normes auxquelles la famille, l'école et la société dans lesquelles ils évoluent accordent de l'importance. L'adolescent demeure influencé par le système.

Cependant, dans le contexte contemporain de constantes mutations sociales et d'absence de vision unifiée du monde social (Dubet, 1994), nous pouvons croire que la participation citoyenne des adolescents n'a pas cours uniquement en raison d'une certaine reproduction sociale, dictée par un rôle qui leur aurait été attribué pour faire fonctionner la société. Il pourrait s'agir d'un choix, de conduites auxquelles l'adolescent accorde de l'importance, à travers lesquelles il construit constamment le sens de cette expérience de participation, dont il est l'acteur. En effet, en admettant la dérégulation sociale et la mouvance de ses normes, la socialisation ne consiste plus uniquement à y être conforme, mais plutôt à s'y adapter et à développer une réflexivité (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, en travaillant sur lui-même, l'individu n'est pas seulement un acteur social, mais se forme en sujet, auteur de sa socialisation (*ibid.*). Dit autrement, il devient « un acteur social qui a conscience de lui-même » (Touraine dans Rossini, 2005, p. 152).

Dubet définit l'expérience sociale comme étant « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (1994, p. 15). Il y a par conséquent double nature dans l'expérience : le travail des individus qui se construisent une identité dans un ensemble social et les logiques d'action de ce monde social qui n'appartiennent pas aux individus (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62). Au nombre de trois, ces logiques omniprésentes se côtoient, se chevauchent, se transforment, se juxtaposent, sans se confondre ; l'individu n'appartient ni à l'une ni à l'autre, il doit jongler avec les trois. Ainsi, l'« expérience » de la participation citoyenne pour les adolescents pourrait être interprétée comme la manière dont ils combinent les logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation propres au monde dans lequel ils gravitent. Ce processus dynamique – l'individu est au centre des trois logiques- est constitutif de la subjectivité de l'acteur (Dubet, 1994).



Afin de se rapprocher du terrain et de mieux saisir en quoi cette perspective peut être utile pour mieux comprendre la participation citoyenne des adolescents, Dubet nous offre l'exemple de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996) et de la Galère (Dubet, 1987)<sup>5</sup>. De plus, Rossini (2005), dans ses études portant sur l'engagement de jeunes Français au sein de conseils municipaux locaux, questionne la signification que peut prendre leur engagement par la sociologie de l'expérience et le rôle de cette expérience dans leur subjectivation. Nous définirons donc chacune de ces logiques à l'aide d'exemples liés à l'objet de notre étude.

### 2.1.1 La logique d'intégration

La première logique présente dans l'expérience sociale, l'intégration, renvoie à l'idée de « communauté », de tradition. Dans cette perspective rejoignant la sociologie classique, le monde est perçu comme un ordre avec ses normes et l'acteur se définit par ses appartenances, un rôle, une identité culturelle dont il hérite (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62). Par exemple, dans le système scolaire, l'élève et le professeur jouent des rôles distincts, une hiérarchie s'établit entre eux, chacun connaît les règles et les attentes de cette institution et les intériorise. Le fonctionnement de l'école est clair et son objectif de socialisation aussi. Cette logique était beaucoup plus présente dans la société moderne, lorsque l'avenir des jeunes était pratiquement décidé à l'avance et qu'ils avaient moins de choix à faire, notamment au plan professionnel. La division de la société en classes sociales déterminait pour beaucoup la voie qu'ils emprunteraient. L'époque actuelle leur offre un horizon moins déterminé, dans la mesure où les classes sociales ont cédé le pas aux places individuelles que chacun doit se construire (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 2007; Dubet, 2001, p. 35).

Néanmoins, la logique d'intégration (ordre, normes, rôles) est encore aujourd'hui présente, notamment dans le monde des enfants et des adolescents. Nous pouvons aisément en faire le

---

<sup>5</sup> Pour la compréhension du lecteur, la Galère renvoie à la marginalité, l'exclusion et l'absence de sens dans l'expérience de vie de certains jeunes.

constat lorsque certains individus ou groupes dérogent à ces règles. Dès lors, ils s'inscrivent aux yeux de la société dans un parcours de marginalité, le pendant de l'intégration. Par exemple, si les appartenances familiales de l'enfant ne vont pas dans le même sens que les normes de l'école, des tensions entre l'univers familial et l'univers scolaire peuvent être ressenties. Pensons aux enfants immigrés, qui doivent jongler à la fois avec leur culture familiale d'origine et avec la culture de l'école de la société d'accueil. D'autres milieux de vie se situent aux antipodes de ce fonctionnement ordonné. Dans la Galère, Dubet (1987) souligne l'anomie et la désorganisation (premier principe) des milieux dans lesquels les jeunes en marge vivent, portrait qui présente un clivage avec le monde dans lequel on vit, très régulé. Dans ces conditions opposées, il devient difficile pour certains jeunes de s'intégrer.

Cela dit, cette logique d'intégration nous aide à nous questionner sur les motifs et les retombées de la participation citoyenne des adolescents. Est-ce que son expérience au sein d'un comité permet à l'adolescent d'intégrer un nouveau groupe amical ? Ou encore d'assimiler le fonctionnement démocratique de la société ? Rossini soutient que les jeunes Français impliqués au sein des conseils municipaux locaux puisent dans cette expérience des « pratiques leur permettant de se sentir et devenir parties prenantes d'un groupe, d'un espace, d'une collectivité » (2005, p. 150). D'abord, dans la démarche par laquelle les adolescents ont à se présenter comme représentants de leurs pairs –par exemple, comme conseiller jeunesse-, ils sont appelés à intégrer le fonctionnement de la démocratie représentative dans laquelle ils vivent (Rossini, 2001, p. 207). Également, en prenant part activement à un espace de délibération, ils développent certaines attitudes et habiletés qui leur permettront plus facilement d'adhérer à d'autres espaces vecteurs d'intégration. Par ailleurs, pour certains jeunes en difficulté, cette insertion au sein d'un tel groupe leur permettra de sortir des rôles péjoratifs et de stigmatisations quotidiennes. Elle leur donnera même l'occasion de « construire un nouveau rapport à leur environnement dont la caractéristique forte est un sentiment de légitimité à se sentir partie intégrante de cet espace local ainsi, pour certains, qu'une meilleure intégration pour eux ou pour leur famille dans leur commune » (*ibid.*). Ainsi, cette expérience peut permettre une affiliation à un groupe, le sentiment de faire partie

d'un « nous », dans lequel l'adolescent pourra trouver des repères pour son « je » en construction.

En regard de ces importants enjeux d'affiliation et d'intégration à un « nous », nous estimons que le choix de l'adolescent de participer à ces comités pourrait répondre à certains incitatifs présents dans les différents contextes qui l'entourent. D'abord, nous pourrions prétendre, à propos des raisons qui l'incitent à participer, qu'un adolescent s'engage parce qu'il souhaite faire partie du « nous » familial, que ses parents sont très engagés et qu'il veut suivre cette voie. À ce chapitre, Quéniart et Jacques (2004) soutiennent qu'un milieu familial intéressé par les questions sociopolitiques de même que des modèles d'engagement constituent des conditions propices à s'engager. L'adolescent pourrait également décider de s'impliquer au sein d'un espace décisionnel parce que tous ses amis le font ou qu'il souhaite appartenir à un nouveau groupe d'amis. Certes, cette décision peut répondre à son intérêt personnel (logique stratégique), mais peut aussi révéler la dimension normative du groupe concerné.

À ce sujet, De Singly (2008) nous rappelait plus tôt l'important besoin d'affiliation aux pairs et de validation à la période de l'adolescence. Dans le même sens, la valorisation sociale, la norme de s'impliquer (par l'école, par les mesures gouvernementales) peut agir sur leur participation active à la société. Comme mentionné plus tôt, du point de vue institutionnel, un certain incitatif à s'engager activement est ressenti actuellement. Cette incitation va parfois de pair avec une volonté préventive : faire participer les jeunes pour les intégrer socialement, pour éviter les problèmes sociaux, pour qu'ils adhèrent aux valeurs de la société. Bien que se déroulant tout au long de la vie, la socialisation, c'est-à-dire l'apprentissage des normes et l'intégration à la vie sociale, est très présente au cours de l'enfance et de la prime adolescence.

En somme, nous envisageons que cette logique d'intégration tiende une place importante dans le discours des adolescents qui seront rencontrés, tant au niveau des raisons qui les auront amenés à s'engager que des effets ressentis.

### 2.1.2 La logique stratégique

La deuxième logique omniprésente dans l'expérience sociale renvoie pour sa part à l'idée de « marché », de compétition et d'opportunité très présente dans la société actuelle. En d'autres mots, c'est le chacun pour soi. Dans un contexte social de performance, d'individualisme et de lutte pour trouver sa place (De Gaulejac et Taboada-Leonetti, 2007), l'individu doit mettre de l'avant les aptitudes qu'il possède (auparavant intégrées) et développer des stratégies pour évoluer dans ce « jeu »; son identité se présente alors comme une ressource (Dubet, 1994, p. 119). Ainsi, dans cette perspective, l'apprentissage de la capacité stratégique nécessite une distance aux rôles et aux appartenances dans la mesure où l'acteur n'agit plus seulement pour s'intégrer dans un ensemble, mais également pour assouvir ses intérêts personnels et pour tirer profit de cet ensemble (Dubet et Martucelli, 1996, p. 63). À partir de ses objectifs personnels et de sa « position relative » dans ce champ concurrentiel, l'acteur construit la rationalité de son action et tente « d'influencer les autres grâce aux ressources liées à cette position » (Dubet, 1994, p. 119). Illustrons maintenant cette logique avec l'expérience scolaire et celle de la participation citoyenne des adolescents.

Dans l'expérience scolaire des adolescents, nous pouvons retrouver la logique stratégique tant au niveau de l'expérience des élèves qu'au niveau de l'école elle-même. En effet, cette dernière constitue bien plus qu'un lieu d'éducation où certaines normes, certaines valeurs, un bagage culturel et des apprentissages sont intégrés par les élèves. Le phénomène de la massification scolaire, dans le sens qu'un plus grand nombre d'élèves fréquentent l'école, sur une plus longue période, et qu'un plus grand nombre d'institutions scolaires existent, concourt à faire en sorte que l'école prenne l'allure d'un « marché » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 12). La multitude de programmes offerts (international, sports-études, anglais intensif, etc.), la compétition entre les institutions publiques et privées de même que la mise en avant-plan de la réussite scolaire donnent à voir la dynamique concurrentielle très présente dans le contexte scolaire actuel. Pour certains adolescents, choisir son école secondaire représente un enjeu majeur quant à leur avenir et une source de stress dans la mesure où ils souhaitent avoir accès à une aussi bonne éducation que leurs pairs. Les élèves doivent

acquérir les qualifications scolaires que d'autres n'auront pas, les certifications qui seront utiles à leur carrière (*ibid.*). Ici, l'école représente une filière instrumentale permettant d'entrer dans la vie adulte, menant à un parcours professionnel. La performance et la réussite scolaires sont pratiquement incontournables pour naviguer dans le monde d'aujourd'hui. Enfin, à un niveau plus global, la tendance à la marchandisation de l'éducation, au sens où les besoins du Marché en matière de main-d'œuvre prévalent de plus en plus contre les objectifs éducatifs de l'école (Nussbaum, 2011), laisse entrevoir la logique stratégique qui traverse le système scolaire.

Par ailleurs, en regard de la participation citoyenne des jeunes, il appert que l'expérience leur permet de développer une stratégie personnelle autour de leurs intérêts, de s'attendre à un retour sur l'investissement, à ce que ce soit utile dans le futur (Rossini, 2005, p. 150). Par exemple, ces expériences permettraient l'acquisition de connaissances et d'expériences professionnelles inscriptibles dans leur curriculum vitae, facilitant l'insertion en emploi. Aussi, plus près des jeunes adolescents de 12-17 ans, mais toujours dans une logique d'intérêt personnel et de gains, nous pouvons croire que cette participation pourrait s'effectuer dans le dessein de se distancer de leurs parents. Au cœur d'un processus d'individualisation, le groupe de participation citoyenne peut alors constituer pour l'adolescent un appui pour se désaffilier de ses parents et contribuer à la formation de son identité personnelle (De Singly, 2008). D'autres motifs pourraient concerner le désir de se distinguer de ses amis ou de s'affilier à un autre groupe, de mettre à profit ses talents, de faire des apprentissages intéressés. Dans l'étude de Quéniart et Jacques (2004), certains motifs reliés à la militance chez les jeunes femmes âgées de 18 à 30 ans concernent justement l'apport d'amitié, de connaissances et d'expériences professionnelles. Enfin, dans un monde où la compétition et la concurrence sont omniprésentes, il est envisageable, malgré les pratiques égalitaires et démocratiques prônées dans les espaces de délibération s'adressant aux adolescents, qu'ils y puisent certains privilèges et le sentiment d'avoir un pouvoir que les autres n'ont pas (Rossini, 2001, p. 209).

En terminant, les nombreux apprentissages que semble permettre l'implication des jeunes au sein d'espaces délibératifs et décisionnels nous font également entrevoir cette logique stratégique dans leurs conduites. En connaissant l'existence et le fonctionnement des institutions/comités, en sachant comment prendre la parole, comment monter un projet et mobiliser ses pairs, bref, en pouvant utiliser les « règles du jeu » démocratiques, il nous apparaît évident que les adolescents puissent arriver plus facilement à transformer leur milieu de vie selon leurs besoins, à faire valoir leur point de vue et à influencer la société dans laquelle ils évoluent. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils acquièrent par l'expérience les aident à faire des gains personnels et collectifs; ils en sortent avec certaines compétences qui leur seront utiles pour faire leur chemin à titre de citoyens ou professionnels (Rossini, 2001, p. 209). Leur identité personnelle constitue alors une ressource.

En somme, dans cette logique, ils s'engagent parce qu'ils y entrevoient l'utilité et les gains personnels et collectifs qui y sont rattachés. Les formes actuelles d'engagement démontrent bien ce contexte. Plus centrées sur l'accomplissement personnel que collectif, elles reflètent plus l'intérêt personnel pour une cause que l'adhésion à un « nous », à une idéologie spécifique (Gauthier et Gravel, 2003 ; Quéniart et Jacques, 2004).

### 2.1.3 La logique de subjectivation

Enfin, la logique de subjectivation de la sociologie de l'expérience de Dubet est caractérisée par la créativité humaine, en ce sens que l'acteur ne peut être uniquement dépeint qu'en regard de son adhésion aux normes et par l'utilité de ses actions. Il est aussi et surtout défini par une distance à lui-même, par sa réflexivité et par sa capacité critique qui en font un sujet, capable de conviction et d'action autonome. Dubet parle du développement de cette subjectivité comme étant le résultat d'une « tension entre une représentation du sujet et des rapports sociaux » (1994, p. 137) : l'identité du sujet se forme par la tension vécue avec les autres logiques de l'action, soit l'action intégratrice et la stratégie (1994, p. 128). Dans cette perspective, l'acteur présente son identité spécifique, la conscience qu'il a de ses gestes; ses

actions sont déterminées par les valeurs personnelles qu'il a choisies et qu'il a mises à distance, en dialogue avec les valeurs mises de l'avant dans la société, définie dans ce registre « comme un système de production et de domination » (Dubet, 1994, p. 111). En d'autres mots, l'ordre social et la concurrence qu'il faut « combattre » pour se former en sujet prennent la forme de l'aliénation lorsque les individus ne parviennent pas à trouver un sens à leur expérience sociale; ils sont alors réduits « à n'être que les supports des rôles et les agents d'intérêts limités imposés par les dominants ou par le « système » » (Dubet, 1994, p. 131).

Partant de notre présomption à l'effet que l'expérience de la participation citoyenne puisse contribuer au processus de devenir Sujet, il nous apparaît important d'être attentifs à l'existence de cette tension dans l'expérience sociale des adolescents pour former leur identité. Comme détaillés au premier chapitre, à la période de l'adolescence, cette distance à soi, cette conscience de soi, ce rapport de l'individu à ses actions constituent un chantier majeur (De Singly, 2008). Or, dans cette société où les repères intégrateurs sont mouvants et pluriels, l'individu doit plus que jamais puiser en lui-même pour construire son identité propre et se différencier (Dubet, 2001; Dubet et Martucelli, 1996; Lapeyronnie, 2005; Marcelli, 2007). En effet, l'expérience juvénile contemporaine se caractérise par l'obligation d'être l'auteur de sa vie et par l'injonction de réussir (Dubet, 2001, p. 38). Par conséquent, si l'individu dispose de peu de ressources pour construire sa spécificité, « il risque d'être incapable de se réaliser » et d'être « traversé par un sentiment d'impuissance, voire dominé par un état d'aliénation » (René et *al.*, 2001, p. 344). Dans ce contexte, la domination sociale se vit comme une tension psychique (Dubet, 2001, p. 38). En revanche, la reconnaissance, besoin vital et enjeu majeur dans la société post-moderne, vient appuyer l'individu dans cette lourde tâche, car elle est constitutive d'identité (De Singly, 2008, p. 143; Honneth, 2000; Paugam, 2008). Dans les liens qu'il tisse avec les autres, le sujet recherche une approbation; c'est à travers ses échanges avec autrui qu'il prend conscience de lui-même (Paugam, 2008, p. 62). Nous reviendrons à la prochaine section sur les thèmes de la reconnaissance et de la domination en lien avec la subjectivation. Mais d'abord, réfléchissons à la logique de subjectivation à l'aide de l'expérience scolaire et de participation citoyenne des jeunes.

Ainsi, dans cette logique d'action particulièrement présente dans cette ère, chacun est unique, présente des caractéristiques singulières et emprunte un parcours le distinguant d'autrui. L'individu accorde une valeur morale, un sens propre à son expérience. Dans l'expérience scolaire, la subjectivation renvoie au sens que l'écolier accorde à ses études. Dans cette perspective, ce dernier fréquente l'école non seulement pour se conformer aux exigences familiales et scolaires (logique d'intégration) ou pour son utilité professionnelle (logique stratégique). Il y voit l'intérêt intellectuel, une forme de réalisation de soi, la révélation d'une vocation (Dubet et Martucelli, 1996, p. 65).

Plus près du thème qui nous intéresse, l'expérience des jeunes Français sur les conseils municipaux a illustré, notamment par l'attitude d'écoute et de reconnaissance des adultes qu'ils côtoient, qu'ils en ressentent plusieurs effets rejoignant la logique de subjectivation. En effet, l'étude démontre notamment qu'elle leur permet de construire leur identité, qu'ils se sentent utiles socialement, valorisés comme individu à part entière ayant des compétences, qu'ils vivent une expérience d'autonomie rarement vécue à cet âge et qu'ils prennent conscience de leur capacité d'agir avec et pour les autres. Ainsi s'opère un travail de construction de soi comme sujet (Rossini, 2001, 2005). Sur le plan des apprentissages personnels, s'ajoutent le développement de leur capacité à s'exprimer, à écouter, à argumenter et à agir, de même que la « découverte d'une valeur personnelle et collective les autorisant à croire en eux et à la légitimité de leur intervention dans leur environnement » (Rossini, 2001, p. 210). Ce dernier apport de leur expérience est peut-être l'un des plus importants selon l'auteure. Ainsi, à la lumière des écrits de Rossini (2001, 2005) et en lien avec notre étude, la participation citoyenne de l'adolescent vécue au sein d'une Maison de jeunes, par exemple, pourrait contribuer au processus de subjectivation à l'adolescence. Notamment parce qu'elle lui fournit une occasion d'aider les autres, de se sentir utile, de modifier son milieu, de se battre pour une cause, d'accorder une valeur morale à ses actions, de se réaliser, de développer son sens critique, de détenir un pouvoir décisionnel et de changer les choses. Rappelons que ces motifs/retombées de l'implication des jeunes rejoignent les constats de plusieurs travaux cités dans le premier chapitre (Beudet et



Lapointe, 2001; Checkoway, 2011; Flanagan et Bundick, 2011; Head, 2011; Quéniart et Jacques, 2004).

Ces apprentissages et ces impacts ressentis par les jeunes en raison de leur participation citoyenne nous ramènent étroitement aux conditions propices à l'exercice du politique menant à la subjectivation et à la réflexivité, thème élaboré dans le premier chapitre (Duval, 2008; Hansotte, 2005; Lamoureux, D., 2008; Lamoureux, J., 2001, 2004; Nussbaum, 2011). En effet, nous y avons étayé l'importance des enjeux de reconnaissance et de réciprocité pour une expérience émancipatrice de participation citoyenne (Fraser, 2004; Honneth, 2000; Lamoureux, 2008; Paugam, 2008; René, 2009). À titre de rappel, nous avons élaboré sur la reconnaissance du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans la société (Bessant, 2004; Checkoway, 2011; Golombek, 2006; Head, 2011; Loncle et Muniglia, 2011; Smith et *al.*, 2005; Wong, Zimmerman et Parker, 2010) et sur la réciprocité dans les mécanismes qui favorisent leur participation (Bessant, 2004, Checkoway, 2011; Duval, 2008; Esau, 2007). Nous avons également soulevé certaines limites à une réelle participation citoyenne des jeunes : partage inéquitable du pouvoir entre les adultes et les jeunes, les percevoir comme des victimes, des problèmes ou incapables d'être acteurs dans les dossiers politiques importants, méconnaissance du fonctionnement des espaces délibératifs et enfin, mauvaise circulation de l'information (Checkoway, 2011; Duval, 2008; Esau, 2007; Golombek, 2006; Hart, 1992; Loncle et Muniglia, 2011; Smith et *al.*, 2005).

Ces divers contextes de participation nous amènent à réfléchir très brièvement aux concepts de domination et de reconnaissance afin d'être à l'affût d'un tel vécu lors de nos rencontres avec les adolescents et de voir comment ces deux concepts interviennent dans le processus de subjectivation.

#### 2.1.4 Concepts complémentaires

Ainsi, nous débuterons cette réflexion en définissant d'un point de vue théorique la manière dont la domination peut être vécue dans l'expérience de participation citoyenne des adolescents. Ensuite, nous nous pencherons sur les formes que peut emprunter la reconnaissance dans l'expérience de participation citoyenne des adolescents et sur le rôle qu'elle joue dans la subjectivation des adolescents.

D'entrée de jeu, il apparaît important de souligner que si pour Dubet, les rapports sociaux de domination font obstacle à la subjectivation et à la reconnaissance (Dubet, 1994, p. 130), cela ne signifie pas pour autant pour l'auteur que ces rapports rendent impossible l'expression de cette subjectivation. L'individu devient sujet « quand il s'oppose à la domination qui fait obstacle à son autonomie et à son « authenticité », quand il oppose son individualité au « système » » (Dubet, 1994, p. 256).

Cela dit, au cœur de leurs expériences citoyennes, certains contextes semblent moins favorables à l'affirmation de leur « créativité humaine ». Sans prétendre qu'un tel vécu traverse l'expérience de l'ensemble des adolescents, notre revue des écrits et nos expériences d'intervention nous ont tout de même permis d'observer certaines réalités qui interrogent ces concepts. D'abord, la société en général entretient une perception souvent négative des jeunes, vus comme des êtres passifs aux prises avec plusieurs problèmes. Simultanément, il est souhaité qu'ils s'impliquent socialement, mais lorsqu'ils le font à leur manière, ils dérangent « l'ordre social ». Ensuite, de nombreux incitatifs à participer se font sentir et certaines structures sont mises en place pour susciter leur participation. Or, ces filières, souvent pensées par le haut, ne répondent pas toujours aux besoins des jeunes et ne font que confirmer leur désengagement lorsque ces lieux sont laissés vacants. Enfin, lorsqu'ils participent, la place instrumentale et le peu de pouvoir réel qui leur sont accordés les amènent parfois à se sentir impuissants.

En résumé et dans un langage plus conceptuel, ils sont d'une part assujettis en étant interpellés comme des êtres passifs et d'autre part surresponsabilisés en étant convoqués pour jouer un

rôle actif (Martuccelli, 2004, p. 480). En même temps, une certaine hégémonie de la participation est palpable dans le discours social, mais lorsqu'ils s'investissent, ils peuvent se buter à diverses contraintes et ne détenir que très peu de pouvoir décisionnel. Pour Martuccelli, la domination se définit comme un « type de rapport social particulier fondé sur deux grands traits. D'une part, elle souligne une forme de subordination [...] à des contraintes systémiques. D'autre part, elle désigne un complexe [...] de mécanismes assurant la formation ou la reproduction du consentement des dominés [...] » à une idéologie, à différentes formes de contrôle (2004, p. 469). Selon l'auteur, le tableau des expériences de domination d'aujourd'hui est beaucoup plus varié qu'auparavant, notamment parce que l'individu sous l'emprise de rapports de domination n'est plus seulement assujéti à certaines contraintes extérieures ou à une idéologie dominante, mais il s'inscrit également comme un sujet responsable. En d'autres mots, il n'est plus simplement reclus à un rôle passif, dominé par des principes ou des contraintes externes; il est dominé par des facteurs internes, soit ses capacités propres, et se sent responsable de tout ce qu'il fait et de tout ce qui lui arrive (Martuccelli, 2004, p. 479). Il doit jouer un rôle actif et faire face aux exigences du modernisme : s'épanouir, participer et réussir (Bell dans Martuccelli, 2004, p. 472). Les jeunes font face aussi à ces exigences et doivent parvenir à se former en sujet.

Compte tenu du contexte social dans lequel les jeunes évoluent, des exigences liées à leur développement identitaire et à leur participation dans la société, nous serons attentifs à la fois aux tensions qu'ils peuvent ressentir dans leur expérience et à la manière dont ils la vivent : domination ou subjectivation? En termes plus concrets, les adolescents sentent-ils qu'ils ont leur place dans la société? Se sentent-ils suffisamment écoutés, notamment au sein des comités au sein desquels ils s'impliquent? Sentent-ils qu'ils ont le pouvoir de changer les choses dans leur milieu ou se sentent-ils impuissants?

Cette vague de questionnements rejoint également le deuxième concept complémentaire auquel nous souhaitons réfléchir brièvement, la reconnaissance. Comme nous l'expliquions dans le premier chapitre, il semble que la construction identitaire des adolescents contemporains passe par ce nécessaire processus de subjectivation (Dubet, 2001; Dubet et

Martucelli, 1996; Marcelli, 2007). Dans ce contexte, la reconnaissance joue un rôle important dans le processus d'individualisation à l'adolescence (De Singly, 2008 ; Marcelli, 2007). Cette reconnaissance constitue à la fois un enjeu social pour les jeunes d'aujourd'hui, un motif d'engagement (Quéniart et Jacques, 2004), un effet possible de leur participation citoyenne, et comme nous l'évoquions précédemment, une condition favorable à la participation. Par conséquent, la reconnaissance des formes d'engagement auxquelles souscrivent les jeunes apparaît primordiale (Richez, 2005). Tout au long de sa participation citoyenne, l'adolescent recevra des marques de reconnaissance de la part de personnes significatives et d'institutions de son entourage. Ces manifestations peuvent provenir de ses parents, de sa fratrie, de ses amis, de ses professeurs, des animateurs de Maisons de jeunes, des élus municipaux, etc. Penchons-nous plus concrètement sur ces formes de reconnaissance pour mieux comprendre comment elles peuvent intervenir dans la subjectivation des adolescents.

Honneth (2000) clarifie trois sphères d'interactions de reconnaissance intersubjective qui participent de la construction identitaire de l'individu : affective, juridique et sociale. Ces trois formes de reconnaissance constituent trois degrés successifs d'épanouissement de la personne humaine au cours desquels l'autonomie subjective de l'individu s'accroît (Honneth, 2000, p. 114). Selon l'auteur, la reconnaissance affective renvoie aux relations primaires à travers lesquelles des liens d'amour et d'affection puissants confèrent à l'individu le sentiment d'être aimé, d'être accepté inconditionnellement. La relation parentale et les démonstrations d'amitié constituent des formes de reconnaissance affective. Deuxièmement, la reconnaissance juridique réfère aux droits et obligations normatives que tous les individus possèdent et se reconnaissent mutuellement, peu importe leur personnalité. Dans ce contexte relationnel, les sujets sont perçus comme des êtres moralement responsables, capables de participation à l'élaboration des normes et du bien commun. Enfin, la reconnaissance sociale, contrairement aux deux autres formes de reconnaissance, est directement liée aux différences individuelles, aux caractères distinctifs des sujets, à leurs capacités et qualités personnelles. Cette sphère de reconnaissance revêt énormément d'importance dans un contexte social où

les individus sont de moins en moins reconnus sur la base du groupe social dont ils font partie, mais davantage sur la base de leurs attributs personnels.

Ainsi, par les relations affectives qu'il vit au sein de ses expériences collectives d'engagement, par sa participation aux discussions sur les règles de vie et activités vécues par le groupe dont il fait partie, par la mise à profit de ses forces et talents, l'adolescent rencontre maintes occasions de reconnaissance. Pour Honneth (2000) comme pour d'autres auteurs (De Singly, 2008; McQueen, 2011), ces expériences de validation extérieure sont constructives d'identité. Par conséquent, à une étape charnière de leur vie en ce qui a trait à leur construction identitaire, il s'avère intéressant d'étudier la nature du lien entre la reconnaissance vécue à travers leur expérience de participation citoyenne et la subjectivation. Par ailleurs, dans une société comme la nôtre fondée sur les droits, la reconnaissance juridique constitue le fondement de la théorie de la reconnaissance de Honneth. Nous nous questionnons donc notamment si le fait de détenir des responsabilités décisionnelles et un pouvoir d'action au sein d'un comité mène davantage l'individu à devenir sujet, acteur social, citoyen actif. En occupant des fonctions plus proches du pouvoir décisionnel, ces adolescents en ressortent-ils avec des repères de citoyen plus forts ?

En résumé, afin d'appréhender le phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence, la sociologie de l'expérience et ses trois logiques d'action nous serviront de repères théoriques. Omniprésentes dans le contexte social actuel, les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation nous supporteront pour mieux comprendre les effets de l'exercice de la citoyenneté chez les adolescents, notamment au sein d'espaces démocratiques de délibération. Par ailleurs, comme la place de l'individu et sa réflexivité sont au cœur de notre démarche et que de surcroît, ces adolescents sont à construire leur identité, il nous apparaît intéressant de lier la reconnaissance à ce processus de subjectivation à l'étude.

Après ce court examen de la sociologie de l'expérience et de ses trois logiques, il semble que la construction du sens que l'adolescent accorde à sa participation citoyenne et que ce processus de devenir Sujet s'opèrent au fil de son expérience. Il semble que ce soit à travers l'action - par le rôle social qui lui est conféré, par son pouvoir d'action, par son sentiment

d'être utile aux autres, par le mode de fonctionnement démocratique et l'apprentissage de la citoyenneté – que sa subjectivité se développe. Or, nous pourrions également nous interroger sur la possibilité que les adolescents concernés par la recherche présentent d'ores et déjà un visage de Sujet et que cette réflexivité les pousse à participer à certains comités ayant une influence sur leur environnement. Cette logique de subjectivation peut-elle se retrouver à travers les raisons initiales de leur implication? Au départ, les adolescents s'engagent-ils parce qu'ils souhaitent transformer leur milieu de vie et détenir un pouvoir d'agir, ou encore parce qu'ils ressentent un manque de reconnaissance sociale, comme groupe social ? Nos résultats nous le diront. Néanmoins, il semble que l'expérience de la participation citoyenne puisse les amener à développer une capacité critique, à prendre conscience d'enjeux sociaux et à vouloir changer les choses. La subjectivité semble se situer davantage au niveau des effets à long terme de la participation citoyenne. Comme le souligne Castoriadis (dans Wieviorka, 2008, p. 43), la subjectivité est réflexive et délibérante : elle se crée en s'exerçant.

## CHAPITRE III

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre sera consacré à rendre compte de la démarche poursuivie pour recueillir et analyser les données ayant permis de rencontrer notre objectif de documenter les effets de la participation citoyenne des adolescents québécois sur le processus de subjectivation. Après avoir présenté la stratégie générale qu'appelle cette recherche, nous expliquerons, dans un deuxième temps, les démarches effectuées en vue de se préparer à aller sur le terrain. Il sera alors question des critères de sélection des sujets, des contraintes vécues en cours de recrutement et des différentes étapes accomplies en ce qui a trait à la constitution de notre échantillon. Troisièmement, nous décrirons le déroulement de l'importante étape de cueillette de données en présentant d'abord notre questionnaire d'entrevue. En quatrième lieu, la méthode d'analyse du matériau de recherche sera présentée. Nous terminons cette section par la mise en lumière des limites et des considérations éthiques propres à cette recherche.

#### 3.1 La stratégie générale de recherche

Comme exprimé antérieurement, le thème de la participation citoyenne à l'adolescence a été peu exploré à ce jour au Québec dans le milieu de la recherche. Ainsi, à l'origine de notre démarche, plusieurs angles d'études du phénomène étaient possibles. Par exemple, nous aurions pu procéder à l'analyse d'un milieu en particulier, comme une MDJ dans une municipalité ou un quartier spécifique. En outre, nous aurions pu étudier non seulement les propos des jeunes, mais aussi les différents facteurs (sociaux, politiques, démographiques, économiques) qui influencent la participation citoyenne des adolescents. Il aurait été

intéressant également de mettre la loupe sur les adultes qui les entourent, en rencontrant les animateurs, les administrateurs et les parents qui les accompagnent.

Le choix que nous avons fait consiste à documenter l'expérience de la participation citoyenne à l'adolescence en donnant la parole à ceux qui la vivent. Dans un but ultime d'améliorer les pratiques en travail social, ce qui nous interpelait le plus en tant que chercheurs résidait au niveau de leur savoir d'expérience et de ce qui passe intérieurement chez ces jeunes individus impliqués dans leur communauté. En effet, nous détenons une mince connaissance des effets induits chez les adolescents québécois par leur implication au sein de lieux décisionnels, mais surtout des perceptions que les principaux concernés entretiennent quant à leur expérience. Le point de vue des adolescents est par conséquent au cœur de notre démarche. Nous souhaitons comprendre, à travers la subjectivité de ces jeunes acteurs, l'univers de leur participation citoyenne. Pour Dubet, cette subjectivité constitue « le matériau essentiel dont dispose le sociologue de l'action », et « il n'est de conduite sociale qu'interprétée par les acteurs eux-mêmes qui ne cessent de s'expliquer, de se justifier, y compris parfois pour dire que leurs conduites sont automatiques ou traditionnelles, qu'elles sont ce qu'elles sont parce que c'est ainsi qu'elles doivent être » (1994, p. 98). C'est pourquoi nous devons avoir recours à une méthodologie permettant d'appréhender les témoignages des adolescents qui expérimentent la participation citoyenne.

Dans cette perspective, nos finalités de recherche s'inscrivent sous la bannière de l'exploration et de la compréhension de ce phénomène. À l'égard du cadre théorique précédemment exposé, il nous semble tout à fait cohérent d'adopter une approche compréhensive, car notre étude vise à saisir le sens et les effets de la participation citoyenne vus par les principaux concernés, les adolescents. « Selon cette approche, une expérience, un phénomène ou une réalité sociale reste incompréhensible si l'on ne le met pas en relation avec le sens que les acteurs impliqués lui attribuent » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 90). Enracinée dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive, l'emploi d'une stratégie de recherche qualitative était tout à fait indiqué pour nous saisir de leurs perceptions (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 29). Pour ces derniers auteurs, l'analyse qualitative est une



activité de production de sens qui ne se réduit pas à un ensemble d'opérations techniques, bien qu'elles en fassent partie. Pour eux, il s'agit plus largement d'un univers où l'expérience humaine du locuteur, sa traduction en mots et son interprétation par le chercheur sont des étapes chargées symboliquement et construites à partir de sa propre représentation du monde, tant pour le participant que pour le chercheur (chapitre 3). Cela invite sans contredit à être conscient de sa propre posture comme chercheur au départ d'une telle recherche.

Dans le même esprit, afin de mettre au jour l'expérience des adolescents et d'en faire l'analyse, l'entretien semi-dirigé fut le principal outil de cueillette des données. Outre le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis, il a l'avantage d'être souple et « de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de référence : leur langage et leurs catégories mentales » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 175). Ce passage est porteur de mises en garde. La première concerne l'importance du niveau de langage utilisé dans les entretiens. En effet, comme nous nous sommes entretenus avec des adolescents, une attention particulière fut portée aux mots choisis pour formuler le questionnaire, ces mots devant être bien compris par la population à l'étude. La deuxième mise en garde consiste à user de vigilance pour éviter d'induire certains éléments de réponse dans la formulation des questions d'entretiens. Nous avons donc fait le nécessaire afin que notre questionnaire soit le plus neutre possible tout en permettant de dégager de leurs propos le matériau nécessaire à la rencontre de nos objectifs de recherche. D'ailleurs, cette lucidité quant à l'impact que peut avoir l'interviewer sur l'interviewé demeure fondamentale dans tout le processus de cueillette des données (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 176).

### 3.2 La préparation du terrain

En vue de rencontrer des adolescents vivant l'expérience de la participation citoyenne, nous avons procédé à l'étape du recrutement à l'automne-hiver 2009-2010. Avant d'entrer en contact avec divers organismes où sont impliqués les adolescents, nous avons défini les critères de sélection de notre échantillon. En cours de route, ces critères ont évolué en

fonction des réalités du terrain. C'est pourquoi cette section respectera l'ordre suivant. Nous décrirons en premier lieu la population à l'étude, c'est-à-dire nos critères de sélection initiaux. Deuxièmement, nous ferons état des contraintes rencontrées au cours de notre période de recrutement. Enfin, nous détaillerons les démarches effectuées auprès des organismes et des adolescents correspondant à nos critères de recherche.

### 3.2.1 Les critères de sélection des sujets

Il est à mentionner d'abord que nous avons choisi de rencontrer des adolescents impliqués au sein de divers organismes de Montréal et des environs. Nous considérons intéressant qu'une certaine hétérogénéité des milieux de participation se retrouve dans notre échantillon pour représenter le plus de facettes possible de l'expérience. En rencontrant des adolescents issus d'organismes variés, il nous était donné de voir les différentes fonctions qu'ils occupent, les divers modes de fonctionnement des comités, les actions collectives hétéroclites qu'ils mènent. Ce choix ne visait pas néanmoins à dresser un portrait généralisable du phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence au Québec. Nous ne souhaitons pas non plus mettre l'accent sur un type d'organisme spécifique. Notre angle d'étude était plutôt de faire verbaliser les adolescents sur ce qu'ils vivent pour documenter, explorer, comprendre ce qui se passe chez ces individus quand ils occupent un rôle décisionnel, quand ils détiennent un pouvoir d'agir au sein d'un comité, quand ils ont de l'influence sur leur milieu de vie. Cela ne veut pas dire que nous nions l'importance que revêt le milieu où évolue le jeune dans son expérience. Il serait certes intéressant de tenir compte de cet aspect dans une étude de plus grande envergure. Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous ne jugions pas qu'il était justifié de définir le milieu géographique comme critère de sélection.

Ainsi, les participants ont été sélectionnés sur la base de leur implication au sein d'un organisme ou d'un comité leur permettant de participer à un processus démocratique décisionnel portant sur des enjeux qui les touchent et leur donnant l'opportunité de faire l'exercice de la citoyenneté. Il s'agit du principal critère d'homogénéité de notre échantillon.

Au départ, nous souhaitons que les participants soient âgés préférablement de 12 à 15 ans, puisque l'étude de la participation citoyenne des jeunes adolescents représentait un aspect moins documenté que la participation des jeunes adultes. Or, il s'est avéré que notre échantillon est composé d'adolescents de 16 et 17 ans. Même si pour certains, leurs parcours d'engagement remontent à plus d'un an, nous expliquerons dans la prochaine partie pourquoi les 12-15 ans semblent plus difficiles à recruter. Outre leur âge, les adolescents devaient être impliqués activement au sein d'une instance décisionnelle permettant l'expérimentation d'un fonctionnement démocratique depuis au moins un an, afin d'être en mesure de verbaliser au sujet de leur expérience. Le lieu où ils s'impliquaient devait donc faire preuve d'une certaine exemplarité en ce qui a trait au fonctionnement démocratique, à l'espace de délibération et de décision laissé aux adolescents. Enfin, il était souhaitable qu'une majorité des adolescents rencontrés s'expriment aisément, soient volubiles et substantiels dans leurs propos afin de recueillir l'information utile pour mener à bien cette recherche.

### 3.2.2 Les difficultés de recrutement

Comme nous venons de l'évoquer, nous souhaitons au départ mettre l'accent sur les adolescents âgés de 12 à 15 ans qui vivaient ou avaient déjà vécu une expérience de participation citoyenne telle que définie dans le cadre de cette recherche. L'intérêt consistait à comprendre comment, chez de si jeunes individus, l'expérience de participation intervient dans le processus de subjectivation qui se déroule en eux.

Pour différentes raisons, nos efforts de recrutement nous ont menés vers des répondants plutôt âgés de 16-17 ans. Cela s'explique d'abord par un fait aussi simple que les organismes permettant aux jeunes adolescents de siéger au sein de leurs instances décisionnelles, bien qu'il en existe, sont moins nombreux que ceux où la population adulte peut le faire. Nous connaissons par ailleurs le contexte légal qui restreint l'accès des moins de 18 ans à certaines fonctions au sein de Conseils d'administration. Néanmoins, certains lieux permettent aux jeunes adolescents de s'impliquer sur leur instance décisionnelle ou sur des comités où ils

détiennent un certain pouvoir décisionnel. Les MDJ et les écoles constituent les deux niches principales où nous avons recruté notre échantillon. Or, même ces démarches de recrutement, rendues possibles par une personne-ressource de ces lieux, nous ont menés systématiquement vers des adolescents âgés de 16 et 17 ans. Autre exemple, les conseils d'administration des Forums jeunesse, qui s'adressent aux 12 (parfois 15)-35 ans, comportent notamment à Montréal un siège adolescent, mais il semble plus rare d'y voir siéger un jeune âgé de 12-17 ans. Nous en avons identifié un, mais pour une raison inconnue, il ne nous a cependant pas contactés à la suite de notre invitation. En effet, certains candidats eurent été intéressants à interviewer au sein d'autres lieux décisionnels, mais ils n'ont pas répondu à l'appel. Au quatrième chapitre, nous comprendrons mieux pourquoi, du point de vue des adolescents, ils semblent accéder à ces fonctions un peu plus tardivement au cours de l'adolescence.

Nous nous devons aussi de mentionner que les huit entrevues se sont déroulées entre janvier et avril 2010. À partir du mois de mai, les adolescents que nous souhaitions rencontrer étaient beaucoup plus difficiles à rejoindre. Les examens de fin d'année, les emplois d'été, les loisirs estivaux figurent au nombre des raisons pour lesquelles ils étaient moins disponibles. En ce sens, nous aurions aimé réaliser deux entrevues supplémentaires. De vaines tentatives ont été menées en cours d'été 2010. Enfin, dans ce contexte, la durée qu'imposent certains processus d'approbation éthique au sein de plus grosses institutions a également limité notre recrutement.

### 3.2.3 Étapes et modalités de recrutement

Maintenant que nous avons exposé nos critères de sélection et les quelques contraintes vécues pour satisfaire nos critères initiaux, nous détaillerons les démarches effectuées auprès des organismes et des jeunes en vue de les rencontrer.

Tout d'abord, des rencontres et des contacts téléphoniques ont eu lieu avec divers regroupements d'organismes afin qu'ils nous aident à cibler certains milieux plus actifs et

exemplaires en matière de participation citoyenne à l'adolescence. Nous avons présenté notre projet de recherche au Regroupement des maisons de jeunes du Québec (RMJQ), à la Table des MDJ de Montréal, à une chargée de projet d'Oxfam-Québec responsable des Clubs 2/3 en milieu scolaire ainsi qu'à la personne responsable des comités environnementaux en place dans les écoles de la Commission scolaire de Montréal. Le Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ) a également divulgué notre résumé de projet à ses membres.

Aussi, plusieurs contacts téléphoniques ont été faits auprès d'organismes afin de mieux connaître leurs missions, de découvrir l'existence de comités décisionnels et d'évaluer avec les intervenants si des adolescents répondaient aux critères de sélection exigés par la recherche. Ces échanges nous dirigeaient également vers d'autres pistes de recrutement fécondes. Parmi ces dix-huit organismes jeunesse contactés, figurent trois organismes environnementaux, deux Forums Jeunesse, une radio communautaire (émission par les jeunes d'une MDJ) et un projet de magazine par les jeunes. Nous avons également tenté de rencontrer des adolescents impliqués à un niveau plus politique, c'est-à-dire au sein des Conseils jeunesse de deux villes.

Une autre tentative fut celle de rencontrer des jeunes qui pourraient vivre une forme de stigmatisation, en raison par exemple de leur orientation sexuelle, de leur genre ou de leur origine culturelle. Cinq organisations ont été approchées vu leurs actions à ces égards. En outre, nous avons essayé sans résultats de dénicher une initiative entièrement gérée par les adolescents. Enfin, nous avons vainement cherché à rencontrer des jeunes siégeant au comité des usagers des Centres Jeunesse.

C'est donc principalement par téléphone que nous avons procédé pour dénicher les participants à la recherche. Après avoir discuté avec l'intervenant du milieu de notre projet de recherche et de la teneur de la participation citoyenne des adolescents en ce lieu, la collaboration de l'intervenant était nécessaire pour vérifier l'intérêt des adolescents à participer à une entrevue individuelle d'environ une heure. Bien qu'il était aussi offert aux intervenants de nous déplacer pour expliquer aux jeunes l'objet de la recherche et ses

implications, les intervenants se sont toujours chargés de le faire. Dans tous les cas de figure, l'intervenant qui connaissait le jeune concerné était le premier à lui en parler.

Pour supporter l'intervenant qui jouait un rôle central dans le recrutement, un résumé écrit d'une page lui était fourni afin qu'il explique le projet aux participants potentiels. Ce document présentait les grandes lignes du projet : ses objectifs généraux, sa nature exploratoire, les critères de sélection des sujets, le contexte universitaire dans lequel il s'inscrit. Un mémo pour le jeune, un mémo pour ses parents ainsi qu'un formulaire de consentement (*voir app. A*) lui étaient par ailleurs acheminés. Dans le cas où des adolescents se montraient intéressés à nous rencontrer en entrevue, le formulaire de consentement devait être signé par eux-mêmes et par un tiers autorisé et nous être remis lors de l'entrevue. Aussi, lorsque l'adolescent manifestait son accord auprès de son intervenant, nos coordonnées lui étaient transmises afin qu'il nous contacte pour convenir d'un moment et d'un endroit pour la rencontre.

### 3.3 Les entretiens

Au terme de nos efforts, quatre adolescents(es) issus de deux MDJ distinctes et quatre adolescentes impliquées au sein de divers comités en milieu scolaire ont accepté de nous rencontrer. À cet égard, nous tenons à souligner la généreuse collaboration de tous les intervenants contactés. Les huit adolescents ont participé à une entrevue semi-dirigée non standardisée d'environ une heure, enregistrée à l'aide d'un magnétophone. Nous présenterons dans cette section notre questionnaire d'entrevue ainsi que le déroulement détaillé de ces entretiens.

### 3.3.1 Le guide d'entretien

Pour mener ces entretiens, nous avons bâti notre propre outil (*voir app. B*) en tenant compte de nos objectifs de recherche et en nous inspirant notamment du guide d'entretien utilisé dans le cadre d'une recherche menée auprès de jeunes femmes militantes (Quéniart et Jacques, 2004). Étant donné que les adolescents rencontrés étaient impliqués au sein de comités et d'organismes variés, nous nous devons de formuler des questions d'entretien qui transcendent leurs lieux d'action et qui laissent la place aux expériences singulières des jeunes.

Nous souhaitons amener les répondants à verbaliser sur quatre grands thèmes, tout en leur laissant l'espace pour faire émerger un contenu ignoré par notre revue des écrits sur le phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence. En même temps, comme nous ne savions pas exactement à quoi nous attendre quant à la volubilité des huit sujets recrutés, nous avons préparé plusieurs sous-questions pour alimenter l'entretien au besoin. Notons que notre questionnaire est demeuré sensiblement le même au long de la cueillette des données. Les seuls changements s'étant opérés concernent l'ordre des questions et leur formulation pour une meilleure compréhension par les adolescents interviewés.

Ainsi, les questions ouvertes portaient sur les quatre thèmes suivants. D'abord, en vue de connaître concrètement ce qu'ils vivent et surtout de saisir leurs perceptions quant à leurs rôles, aux conditions facilitantes et aux contraintes présentes dans leur expérience de participation citoyenne, nous avons abordé leurs expériences en elles-mêmes. Nous discutons des lieux d'implication, de la durée, de leurs responsabilités, du déroulement des discussions, décisions et réalisations concrètes auxquelles ils participent, de l'importance que revêt cette participation pour eux, de ce qui la facilite et la rend plus difficile. Bien que l'intervenant nous décrivait certains de ces derniers aspects, il était important pour nous d'entendre en quels mots les adolescents en parlent pour apprécier leurs réalités. Ensuite, afin de comprendre le contexte social en présence et les parcours qui mènent les adolescents à s'impliquer activement dans leur milieu de vie, nous les avons questionnés sur les motifs

initiaux et actuels de leur participation citoyenne. Troisièmement, et c'était là un thème capital pour étudier le processus de subjectivation, nous leur avons demandé ce qu'ils retirent de ces expériences dans le rapport à soi et au monde qui les entoure. Nous les avons interrogés quant aux retombées de leurs implications, aux privilèges, aux réseaux sociaux développés, à la reconnaissance ressentie, aux changements personnels apportés, à la meilleure connaissance de soi et de leur environnement, à l'utilité pour leur avenir. Enfin, afin de mesurer les retombées sociales de la participation citoyenne à l'adolescence, nous les avons entendus en ce qui a trait à l'utilité de leur participation citoyenne pour leur milieu de vie.

### 3.3.2 Le déroulement des entretiens

Toutes les entrevues à l'exception d'une se sont déroulées au sein du lieu où ils étaient impliqués. Une des adolescentes actives en milieu scolaire a été rencontrée dans une MDJ parce qu'elle nous avait contactés de son propre chef après que l'animatrice de cette MDJ lui en eut parlé. Comme le thème de la recherche concerne une activité à caractère public, nous leur proposons de nous rencontrer sur les lieux de leur implication. Cependant, l'entrevue pouvait se dérouler ailleurs s'ils le préféraient. Aussi, les entretiens se sont tenus dans un espace permettant la libre expression des adolescents, c'est-à-dire où ils se sentaient en confiance pour parler ouvertement de leur expérience. Pour sept des huit rencontres, nous nous sommes installés dans une pièce fermée permettant la confidentialité des données. Dans un seul cas, l'entrevue s'est déroulée dans une pièce ouverte, d'où certains membres adultes du personnel pouvaient nous entendre, bien qu'ils aient fermé la porte de leur bureau. Quoique l'adolescent ait exprimé qu'il se sentait à l'aise dans ce contexte, nous estimons qu'il est grandement préférable de s'installer dans un endroit clos pour favoriser la transparence chez les répondants et la rigueur épistémologique.

Pour amorcer les entretiens et dans un souci d'éthique, nous clarifions brièvement aux répondants les objectifs de notre recherche et le déroulement de la rencontre. Bien que le



thème risquait peu de créer des malaises chez les répondants, nous mentionnions d'entrée de jeu qu'ils pouvaient arrêter la rencontre en tout temps s'ils ne se sentaient pas à l'aise de poursuivre. Nous vérifiions également en fin d'entrevue le niveau de confort de l'adolescent en regard de la rencontre. Aucun cas d'inconfort n'est cependant advenu.

Dès le départ, nous n'entrevoiyions aucun inconvénient ou risque pour les participants à cette recherche. Il s'agissait de les rencontrer au sujet d'activités, d'actions collectives auxquelles ils participent publiquement, par leur nature déjà connues de leur entourage. Les thèmes abordés en entrevue concernaient un rôle commun à tous les humains, soit celui d'être un citoyen, plus ou moins actif dans la société. Le risque était très faible quant à la possibilité qu'ils vivent une stigmatisation subséquente. Nous présagions plutôt certains avantages à participer à la recherche. Tout d'abord, le fait d'être rencontré en entrevue permettait à l'adolescent de constater qu'un intérêt de recherche universitaire est porté sur son action engagée. Par conséquent, il pouvait en ressentir une certaine valorisation. Ensuite, l'entrevue leur donnait l'occasion de verbaliser sur cette expérience. Il s'agissait donc d'une opportunité pour en faire un bilan, en prendre un recul. Enfin, participer à cette recherche leur permettait de faire avancer les connaissances sur la participation citoyenne à l'adolescence. Le participant pouvait ainsi ressentir l'utilité de sa participation.

À ce sujet, tous les répondants ont fait montre de beaucoup de générosité et de sérieux dans nos rencontres. Ils ont démontré le souci de bien comprendre les questions et la vaste majorité parlait avec volubilité. Cependant, il nous fut très utile d'avoir préparé plusieurs sous-questions pour relancer la discussion au besoin, lorsque certaines réponses en regard d'un thème important s'avéraient trop laconiques. Il faut noter par ailleurs que l'interviewer a développé une plus grande aisance à mener les entrevues en cours de processus. En effet, la maîtrise du questionnaire d'entrevue permettait à la fois de substituer l'ordre des questions et d'approfondir certains thèmes avec les adolescents lorsque l'occasion se présentait. En d'autres mots, au fil des rencontres, l'interviewer a fait preuve d'une plus grande souplesse permettant d'ouvrir les portes que les adolescents nous offraient et de recueillir un contenu plus riche à l'égard de nos questions de recherche.

### 3.4 Le traitement des données et les méthodes d'analyse employées

Dans cette section, nous expliquerons la méthode que nous avons employée pour analyser le corpus de données recueillies par nos huit entrevues avec les adolescents. Tel que nous l'évoquions plus haut, tous les entretiens furent réalisés entre la fin janvier et la mi-avril 2010. Cependant, l'étape du traitement de nos données s'est étalée sur une plus longue période, entrecoupée d'un congé de maternité. Elle s'est donc amorcée à l'hiver 2010, mais s'est largement effectuée à l'automne-hiver 2011-2012. Dans les prochaines lignes, nous décrirons le processus auquel notre matériau de recherche fut soumis et expliquerons le choix des méthodes d'analyse mises à profit afin de répondre à la question de recherche.

Effectivement, nous avons eu recours à trois méthodes d'analyse pour faire émerger nos résultats de recherche : l'analyse thématique, l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes et l'analyse transversale. Ce recoupement horizontal des entrevues constitue l'outil qui nous a permis de dégager le sens plus global de cette expérience vécue à cet âge de la vie, de passer des parcours individuels au parcours plus commun, de constater quelles logiques traversent leur participation citoyenne. Sans prétendre à la généralisation, cette comparaison des interviews a contribué énormément à la tâche de documentation et de compréhension de l'expérience de la participation citoyenne à l'adolescence qui nous incombait.

En regard de notre démarche précise de traitement de nos données, les trois premiers *verbatim*s que nous avons transcrits ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique afin d'avoir une idée du type de matériau auquel nous avons affaire. Nous avons alors fait le constat qu'une part des propos des adolescents était plutôt descriptive et que certaines réponses nous laissaient en appétit. En revanche, plusieurs passages nous semblaient représenter un « phénomène » et appeler une lecture plus conceptuelle. C'est alors que nous avons considéré l'utilisation de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Il nous fallait néanmoins poursuivre notre démarche de découverte de notre matériau pour nous assurer de faire les bons choix méthodologiques. Continuant alors dans cette première voie, la

thématisation des propos des adolescents a également permis de nous assurer que notre questionnaire d'entrevue nous permettait d'obtenir un matériau qui atteignait les objectifs de notre recherche. Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli, ce type d'analyse permet essentiellement au chercheur de résumer et de traiter son corpus de données pour les organiser en dénominations, appelées les thèmes, « représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162).

À la suite de cette première étape de traitement de nos données, nous avons progressivement cheminé vers l'analyse par catégories conceptualisantes. Ce choix s'explique principalement par la tâche que nous avons de procéder non seulement à la documentation du phénomène de la participation citoyenne à l'adolescence par une synthèse des propos des adolescents, mais surtout de comprendre le processus complexe de subjectivation et de faire émerger le sens de leurs conduites. Par cette dernière méthode d'analyse, « le chercheur va aborder conceptuellement son matériau de recherche avec comme objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante. » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 233) L'annotation des *verbatim* à l'aide de catégories, « une brève expression [...] permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle du matériau de recherche » (*ibid.*), est alors venue remplacer l'attribution de thèmes. C'est donc pour mieux atteindre notre objectif de recherche que nous avons migré vers cette méthode, également désignée analyse qualitative inductive (Blais et Martineau, 2006).

Néanmoins, les thèmes (très près des propos des jeunes) et les catégories (leviers théoriques) se sont côtoyés pendant une bonne partie du travail d'analyse en raison de la teneur des propos des adolescents. En effet, nous sentions parfois quelque chose d'intéressant dans leur discours, mais c'était trop descriptif ou trop laconique pour créer une catégorie. En d'autres mots, le niveau d'inférence aurait été alors trop élevé. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons revu l'analyse de ces premières entrevues après avoir créé le tableau des catégories dont il sera question plus bas. À cet égard, soulignons que notre processus d'analyse entier s'est caractérisé par une démarche itérative. Ce va-et-vient entre les phases de l'analyse est non

seulement normal, mais il accroît la cohérence des résultats (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 112).

Ainsi, nous avons donc procédé à l'analyse de deux autres (les quatrième et cinquième) entrevues assez librement, c'est-à-dire en utilisant à la fois les thèmes et les catégories. Ce faisant, nous développons une vue d'ensemble de notre corpus de données et amorçons la création de catégories, moins descriptives et reflétant plutôt une lecture conceptuelle du matériau (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 13). Comme nous le disions plus haut, les trois premières entrevues, annotées de thèmes uniquement, ont refait l'objet à ce moment d'une analyse par catégories. À cette étape, notre préoccupation ne consistait plus uniquement à demeurer près des propos des jeunes, mais aussi de nous munir de leviers théoriques pour comprendre leur expérience. À la suite de cela, nous avons donc un portrait d'ensemble d'une bonne partie des entrevues et dispositions de nombreuses catégories conceptuelles. Nous avons alors tenté de définir et de réduire les catégories créées en les amalgamant. Il s'agissait d'organiser de manière conceptuelle le tableau des catégories pour s'élever au-dessus de notre corpus de données et constater progressivement quel matériel théorique appelaient ces catégories. Bien que nous souhaitions en diminuer le nombre, elles demeuraient alors tout de même assez abondantes. Nous préférons demeurer assez près du matériau pour ainsi en avoir une idée précise. Il serait plus facile subséquemment de faire les regroupements appropriés.

Par ailleurs, il est important de mentionner qu'à ce moment de l'analyse, nous constatons que les répondants de notre échantillon vivaient une expérience différente selon qu'ils avaient la fonction principale de sensibiliser leurs pairs à des enjeux sociaux ou celle de les représenter démocratiquement. Ainsi, ces deux types d'expérience appelaient des catégories distinctes principalement en ce qui a trait à la perception de leur rôle. En contrepartie, leur vécu respectif quant aux conditions facilitantes (et aux limites) et quant aux impacts personnels ressentis se rejoignait et se fondait conceptuellement, peu importe leur fonction. Cela transparaîtra ultérieurement lors de la présentation des résultats et de l'analyse.

Pour revenir à notre démarche, nous avons donc parcouru les trois dernières entrevues avec ce nouveau tableau de catégories. Au cours de ce travail, les catégories se sont à nouveau

précisées, transformées, regroupées. Certaines d'entre elles sont devenues plus fortes, d'autres désuètes. En fait, jusqu'à la fin de notre analyse, nos catégories conceptuelles ont évolué. Cela nous apparaît normal considérant la petite taille de notre échantillon. Nous ne pouvons prétendre dans ce contexte avoir atteint la saturation de nos données. Néanmoins, en fin de compte, une récurrence quant à plusieurs grandes catégories a émergé de notre matériau, nous permettant ainsi de dégager nos résultats et d'avoir recours à un bagage conceptuel pour donner un sens à ces résultats dans notre analyse finale. Ces grandes catégories démontraient notamment la présence d'enjeux d'identité, de reconnaissance, de pouvoir et de démocratie. Notons qu'une révision globale finale de tous les extraits annotés fut accomplie afin de nous assurer de la cohérence et de la justesse de notre analyse.

### 3.5 Les limites de l'étude

Bien que menée avec rigueur, notre recherche comporte certaines limites. Nous en identifions cinq principales. La première concerne le petit nombre d'entrevues réalisées, limite incontournable à la maîtrise. Nos résultats permettent certes de mieux comprendre le processus de subjectivation chez les adolescents qui expérimentent la participation citoyenne, mais nous ne pouvons prétendre avoir atteint le critère de saturation. Par conséquent, nous sommes conscients que nous pourrions certainement découvrir de nouveaux phénomènes ou parfaire nos résultats en poursuivant notre démarche.

Deuxièmement, elle ne présente pas un portrait d'ensemble de la participation citoyenne des adolescents du Québec. Elle ne recense pas le nombre d'adolescents impliqués sur toutes les instances décisionnelles au Québec ni la nature de toutes leurs participations politiques. Elle vise plutôt un contenu qualitatif et subjectif de la perception des jeunes quant à leur participation à un lieu permettant la délibération autour d'enjeux les concernant. Ainsi, les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des adolescents impliqués au Québec.

En troisième lieu, étant donné qu'elle sonde seulement des adolescents qui vivent l'expérience de la participation citoyenne au sens de cette étude, elle ne compare pas le processus de subjectivation des adolescents impliqués au sein de ces comités et de ceux qui ne le sont pas. Or, ce processus de subjectivation ne passe pas forcément par la participation à un espace de délibération politique plus ou moins institutionnalisé et souvent initié par les adultes. Cette comparaison aurait certainement permis d'aller un peu plus loin en regard du phénomène à l'étude. Dans le même sens, nous aurions également aimé rencontrer des adolescents ayant mis en place eux-mêmes certaines démarches d'implication citoyenne, en marge de certains espaces plus normatifs. Des recherches ultérieures devraient tenir compte de ces limites importantes en élargissant à la fois les types d'expériences d'engagement social à l'étude et la définition même de ce qu'être Sujet. En regard de notre étude, nous avons donc dû user de prudence analytique pour discerner dans leurs propos ce qui est attribuable à leur participation et ce qui concerne une autre expérience, comme l'école ou un passe-temps.

Quatrièmement, comme il en a été mentionné dans la problématique, l'apprentissage de la citoyenneté et la participation citoyenne des adolescents sont grandement rendus possibles grâce à la contribution des adultes qui les accompagnent. Or, l'étude n'inclut pas le point de vue de ces adultes quant au développement de la citoyenneté des adolescents. Pourtant, on peut croire que l'attitude de ces adultes à l'égard des jeunes revêt une importance particulière dans le processus de subjectivation. Mais notre recherche souhaite principalement comprendre leur expérience subjective et non dresser un portrait écologique de cette participation citoyenne.

Enfin, elle ne fait pas de distinction ou d'analyse sur le milieu d'implication des adolescents, ni sur le fonctionnement des organismes, ni sur le milieu dans lequel il se trouve, par exemple en milieu rural ou urbain, avec beaucoup ou peu de mobilisation citoyenne (certains milieux ont un historique de forte participation). Ce sont certes des facteurs qui influencent leur expérience, mais que nous ne pourrions étudier dans le cadre de notre recherche.

### 3.6 Les considérations éthiques

Nous terminerons ce chapitre portant sur la méthodologie en abordant brièvement quelques aspects éthiques que nous n'avons pas encore eu l'occasion d'exposer. En effet, nous avons décrit antérieurement la méthode employée pour obtenir le consentement des répondants ainsi que les moyens mis en place pour parer aux risques qu'ils pourraient encourir. Nous définirons maintenant les différents moyens qui ont été utilisés afin de préserver la confidentialité des données et des sujets à l'étude. Des précautions ont été mises en place lors des rencontres avec les participants ainsi qu'en ce qui a trait à la conservation des données recueillies et aux modalités de transmission des résultats aux sujets et organismes partenaires.

Tout d'abord, lors du consentement libre et éclairé des adolescents participant à la recherche, nous leur avons mentionné que lors de diffusion publique des résultats de recherche, seuls des résultats globaux seront présentés. Aucune information nominative ne sera divulguée lors des présentations publiques. Les résultats dans leur ensemble ne permettront pas de reconnaître les individus ayant collaboré à la recherche. À moins qu'ils ne le souhaitent, les noms des organismes, écoles et/ou comités, ne seront pas divulgués non plus, car certaines expériences de représentation jeunesse amalgamées à un nom d'organisme pourraient facilement permettre d'identifier les participants à la recherche. Bien sûr, nous pourrions parler d'un comité en Maison de jeunes ou d'un comité en milieu scolaire, sans donner d'information nominative sur l'organisme. Toutes les précautions seront prises pour garder l'anonymat des participants. Dans la présentation des résultats, l'utilisation de pseudonymes et de l'âge du jeune sera favorisée lors de l'extraction de passages des *verbatim*.

Aussi, chaque entrevue fut enregistrée sur magnétophone, sans que l'adolescent y donne de renseignements nominatifs, outre les lieux de leur participation citoyenne (par exemple, le nom de leur école), et transcrite par la suite en *verbatim*. Chaque enregistrement sonore s'est vu attribuer un code et la transcription des *verbatim* dissimule les données nominatives énoncées plus haut. Le nom des participants figure uniquement sur leur formulaire de consentement.

Enfin, les données seront conservées à la résidence de l'étudiante ; dans son ordinateur personnel pour ce qui est des fichiers sonores, et dans son classeur personnel pour ce qui est des formulaires de consentement et des *verbatim*. Ces fichiers informatiques et documents écrits seront déchetés après l'obtention de son diplôme de maîtrise.



## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présentera les résultats obtenus au moyen des entretiens réalisés auprès des jeunes. En regard des objectifs de cette recherche qualitative définis précédemment, l'ambition de cette quatrième partie consiste à dégager comment ces adolescents vivent leur participation au sein de comités décisionnels. Bien que la parole des adolescents soit mise à l'honneur, il est important d'entrée de jeu de souligner que la structure de ce chapitre illustre tout de même d'ores et déjà le travail d'analyse que nous avons mené. En d'autres mots, les différentes sections qui le composent émergent de notre travail d'analyse par thèmes et par catégories et reflètent ce qui est ressorti de notre démarche en regard de nos objectifs de recherche.

Ainsi, en premier lieu, nous présenterons un bref portrait des adolescents rencontrés. Deuxièmement, leur expérience de participation sera étayée. Pour ce faire, nous débiterons avec une description concrète de leurs fonctions au sein des comités pour avoir clairement à l'esprit ce en quoi consiste leur expérience sur le terrain. Troisièmement, nous plongerons davantage dans leur univers et nous laisserons place à leurs perceptions quant à l'expérience de participation citoyenne. Alors, nous présenterons la manière dont ils perçoivent leur rôle au sein des comités. Nous verrons que la représentation de leurs pairs et la sensibilisation de leur entourage constituent les deux rôles principaux qu'ils souhaitent remplir, mais que plusieurs y entrevoient également une occasion d'aider les autres. Quatrièmement, afin de mieux comprendre ce qui les a amenés à s'impliquer, nous expliquerons le contexte et les raisons entourant les débuts de leur expérience. Cinquièmement, nous poursuivrons ce chapitre avec un thème fondamental, celui des conditions dans lesquelles ils vivent cette

expérience. Il sera à ce moment question des pratiques démocratiques des comités et du sentiment de pouvoir qu'ils y éprouvent. Sixièmement, nous terminerons cette présentation des résultats en exposant les effets personnels de leur participation citoyenne et les retombées sociales qu'ils croient avoir par leur action.

Avant d'entrer dans l'univers de la participation citoyenne vécue par les adolescents, nous souhaitons mentionner que dans cette présentation des résultats, nous avons fait l'effort de ne pas entrer dans l'analyse des résultats afin d'éviter la redondance des propos. Néanmoins, à travers la perception qu'ils ont de leur rôle, les motifs les ayant menés à participer, les retombées personnelles et sociales qu'ils évoquent et leur vision du fonctionnement en comités, nous sommes à mettre la table pour le chapitre dernier, où les questions de pouvoir, de reconnaissance, d'identité et de subjectivation seront notamment débattues.

#### 4.1 Portrait des jeunes

Au moment des entrevues en 2010, l'âge moyen des huit adolescents rencontrés correspondait à 16,25 ans. Plus précisément, six d'entre eux étaient âgés de 16 ans et deux en avaient 17. L'échantillon était composé de cinq filles et de trois adolescents.

La totalité de ces jeunes vivait une première expérience de participation à un comité leur permettant d'exprimer leur opinion, de prendre des décisions sur des sujets qui les concernent et de poser des actions ayant un impact sur leur milieu de vie. La moitié du groupe s'impliquait en Maison de jeunes et l'autre moitié en milieu scolaire. Pour beaucoup d'entre eux, ils occupaient leurs fonctions depuis environ un an, mais fréquentaient activement le lieu auparavant. En MDJ, trois adolescents rencontrés affirmaient y avoir mis les pieds pour la première fois alors qu'ils étaient âgés de 12 ans. Pour les autres, la fréquentation préalable à la participation aux comités décisionnels s'avérait plus courte. Tous disaient accorder beaucoup de temps dans une semaine à cette occupation :

C'est difficile à calculer, parce que, c'est comme si je suis toujours... il y a comme un local là, je vais dîner là, après l'école je vais là, fait que c'est sûr que s'il y a quelque chose à faire, je vais le faire tout de suite. Fait que, je suis pas mal toujours là, puis j'ai ma période de dîner que je dois parler avec les gens de mon comité... (Patricia, 17 ans)

L'ensemble des jeunes prédisait également qu'ils maintiendraient cet engagement aussi longtemps que possible, soit jusqu'à 18 ans pour les MDJ ou jusqu'à la fin du secondaire pour celles et ceux investis en milieu scolaire.

Par ailleurs, à l'examen des entrevues, il appert que différents traits de personnalité peuvent être utiles à l'accomplissement de leurs fonctions. Les jeunes ont évoqué notamment le leadership, la confiance en soi, le sens des responsabilités, l'altruisme, le détachement de ses intérêts personnels, l'ouverture d'esprit, l'écoute, la sociabilité, la créativité et l'autonomie. Nous verrons plus loin que certains de ces traits sont particulièrement nécessaires lors des délibérations, pour assurer la représentation de leurs pairs ou pour les sensibiliser à diverses causes sociales.

Également, des valeurs de respect et d'égalité ressortent avec force des propos de l'ensemble des adolescents. « De se dire que tout le monde est égaux, qu'il n'y a personne qui est plus *hot* qu'un autre, puis de ... respecter. » (Alice, 16 ans) En fait, le respect semble constituer une valeur de base autour de laquelle tournent d'autres éléments auxquels ils accordent de l'importance : la justice, l'unicité de chacun, l'amitié et l'écoute. « Tu sais, c'est sûr que, dans la vie, si tu ne respectes pas les gens autour de toi, tu ne pourras pas aller ailleurs, comme. Tu respectes pas les jeunes, ben le monde t'écouteront pas, puis tu ne pourras pas avancer. » (Loïc, 17 ans) Aussi, leurs valeurs sont étroitement liées aux causes auxquelles ils adhèrent.

Pour moi, le respect, c'est vraiment important. J'aime ça respecter les autres, puis manquer de respect aux autres, moi c'est vraiment pas mon genre. Sinon, je trouve que le respect, c'est quelque chose de vraiment global avec les autres, mais surtout avec l'environnement aussi. Tu sais, tu respectes l'environnement, tu respectes... Fait que je trouve que ça va toucher beaucoup de choses. (Patricia, 17 ans)

Les propos de Patricia reflètent une préoccupation partagée par la majorité des adolescents rencontrés, soit celle de l'environnement. Une variété d'autres causes sociales leur tiennent à cœur : la pauvreté, l'anorexie, l'homophobie, le racisme et l'image négative des jeunes ont été rapportés. Malgré cette hétérogénéité en apparence, leur souci d'égalité transparaît de ces causes.

## 4.2 Ce qu'ils font concrètement

### 4.2.1 En Maison de jeunes

Pour les quatre adolescents impliqués en MDJ, ils occupaient ou avaient occupé les fonctions de vice-président, de président et/ou de représentant des jeunes. Ces fonctions les amenaient à siéger à deux comités distincts : le CA de la MDJ (constitué d'adultes et de deux jeunes) et le comité de jeunes (constitué uniquement de jeunes, accompagnés par un animateur). Il est important de clarifier que, bien que le titre de président soit d'usage, les adolescents n'étaient pas forcément à la tête du CA. Pour une des MDJ, il s'agissait d'être président des jeunes, un adulte assumant la présidence du CA. Toutefois, l'adolescent avait alors la charge de représenter les jeunes lors du Conseil. Pour l'autre MDJ, l'adolescent élu au titre de président assumait ce rôle au CA. Un autre jeune était à ce moment élu comme représentant des jeunes au CA.

Concrètement, les responsabilités rattachées à leurs postes consistaient d'une part à préparer et animer les réunions du comité des jeunes. D'autre part, ils jouaient l'intermédiaire entre le comité des jeunes et le CA. « Moi, j'étais plus la voix des jeunes. Je vais là, puis mettons les jeunes me parlaient de quelque chose qu'ils voulaient que je fasse part au CA, ben moi j'allais là puis je me présentais là puis je disais ce que les jeunes voulaient que je dise. » (Loïc, 17 ans) En effet, au CA, ils ont à transmettre le point de vue de l'ensemble des jeunes et à se prononcer en leurs noms sur certains points à l'ordre du jour. En tant que jeune, ils jouent ainsi un rôle aviseur auprès des adultes concernant des projets, des achats, des

changements prévus à la MDJ. À la suite des réunions, ils doivent également communiquer aux jeunes les informations qui les concernent.

Outre ces responsabilités plus formelles au sein des comités, ils ont abordé en entretien des formes de participation ponctuelles, auxquelles tous les jeunes des MDJ peuvent participer. À titre d'exemple, certains ont produit et envoyé au Premier ministre du Canada une bande vidéo au sujet des changements climatiques, d'autres ont manifesté localement contre une coupe d'arbres et rencontré les candidats de chacun des partis politiques avant les élections. Enfin, les nombreuses activités d'autofinancement qu'ils mènent rejoignent régulièrement un double objectif. En plus d'assurer la tenue d'activités récréatives plus coûteuses, elles permettent souvent une implication dans la communauté locale. Il peut s'agir de s'occuper des enfants et du vestiaire lors d'une occasion spéciale, ou encore de ramasser les bouteilles et les cannettes vides pour les recycler.

#### 4.2.2 En milieu scolaire

Quant au milieu scolaire, trois adolescentes étaient responsables d'autant de comités. La première était chef d'un comité d'actions locales. La deuxième était responsable d'un comité accomplissant des actions au sujet de la santé. La troisième menait un comité de solidarité internationale, le Club 2/3.

Les tâches respectives de ces dernières étaient similaires. Avec leur comité, composé en moyenne d'une dizaine de membres, elles avaient toutes trois à organiser des activités de sensibilisation et de financement au sein de leur école. Selon le comité, ces actions portaient sur différents sujets : l'estime de soi, l'anorexie, le suicide, le don d'organes, une collecte de sang, l'alimentation, l'accès à l'eau potable, la situation des enfants à travers le monde. Pour diriger ces campagnes, des tâches variées leur étaient assignées. Elles devaient notamment préparer et animer les rencontres de leur comité, faire le lien avec l'adulte responsable de l'école, discuter en groupe des idées de campagnes, effectuer des recherches sur le sujet

retenu pour en faire des affiches et des kiosques qui sensibiliseront les élèves de l'école, faire signer des pétitions et monter des spectacles ayant lieu sur l'heure du dîner. Elles se réunissaient aussi entre chefs de comités pour faire le point sur leurs actions, pour s'entraider au besoin et pour s'assurer d'une bonne circulation de l'information dans l'école.

Également investie en milieu scolaire, la huitième membre de l'échantillon vivait quant à elle une expérience de représentation de ses pairs intense. Elle participait à la fois au conseil des élèves de son école secondaire à titre de ministre (représentante) des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, au Conseil d'établissement (CÉ) comme représentante des quelque 1500 élèves de son école et à l'association étudiante de sa Commission scolaire au poste de vice-présidente. Par conséquent, sa responsabilité principale consistait à porter la voix des élèves concernés. Pour ce faire, elle devait notamment colliger les idées des élèves de l'école, défendre des projets d'activités préparés de concert avec le conseil des élèves auprès du CÉ et donner l'avis des élèves sur les dossiers présentés par les professeurs et les parents. À titre d'exemple, elle pouvait présenter un projet de peinture murale, discuter de la propreté dans l'école, ou encore s'exprimer sur un projet de voyage humanitaire. Au niveau de l'association étudiante, les dossiers sur lesquels elle s'investissait touchaient le programme éducatif et la réussite scolaire des dizaines de milliers d'élèves de sa Commission scolaire. Ce rôle, très près du monde politique, l'amenait à siéger à la fois à l'assemblée générale, à l'exécutif et aux comités de travail. Toutes ces responsabilités réunies lui généraient une dizaine de réunions par mois.

En somme, les huit adolescents rencontrés vivaient tous une expérience de participation à un ou des comités ayant un impact sur leur milieu de vie immédiat. Il s'agit là du trait rassembleur entre les parcours de chacun. À travers leurs fonctions, ils ont tous expérimenté une prise de parole et de décisions en groupe menant à des actions ayant des retombées autour d'eux. Cependant, nous y voyons aussi un portrait où figure une diversité de tâches assumées par les répondants. Cette hétérogénéité se reflète également au niveau de leurs rôles, des raisons les amenant à s'y impliquer et des effets ressentis. Dans les prochaines

sections, nous tenterons de refléter cette variété de parcours, tout en illustrant le fonctionnement des comités.

#### 4.3 La perception de leur rôle

Pour faire suite à ce portrait plutôt descriptif qui relève une variété de fonctions, nous présenterons maintenant comment les adolescents perçoivent leurs rôles et la nature de leur expérience. Pour eux, que signifie la participation citoyenne ? Il est possible de discerner, à travers leur discours, les perceptions qu'ils entretiennent à ce sujet. Principalement, la représentation et la sensibilisation de leurs pairs constituent les deux grands rôles qu'ils croient de prime abord devoir remplir. Mais à travers leur expérience, l'aide aux autres occupe une place fondamentale dans ce que nous appelons la participation citoyenne.

Ainsi, au cours des prochaines pages, nous expliquerons premièrement ce que signifie représenter ses pairs pour les adolescents rencontrés. Deuxièmement, nous enchaînerons avec les perceptions qu'ils entretiennent quant à la sensibilisation de leur entourage pour terminer cette section avec l'importance qu'ils accordent à aider les autres dans le cadre de leur participation à ces comités. S'attarder à la manière dont ils entrevoient et jouent leur rôle nous fournira de la matière pour ultérieurement mieux analyser comment l'expérience marque leur identité et contribue à ce processus de subjectivation qui s'opère en eux.

##### 4.3.1 Représenter ses pairs

Pour cinq des huit jeunes rencontrés, ils ont accédé à leurs fonctions par voie d'élection. Il ressort très clairement de leurs propos qu'ils sont conscients de porter la voix de tous les jeunes qu'ils représentent et qu'ils souhaitent assumer cette responsabilité avec beaucoup de sérieux. Selon eux, certaines exigences sont plus saillantes dans l'accomplissement de leur rôle.

#### 4.3.1.1 Représenter objectivement

Tout d'abord, être le porte-parole des jeunes, c'est ne pas avoir de parti pris, agir de façon équitable, en laissant de côté ses intérêts personnels. Malgré son propre désaccord, il faut savoir porter l'idée de l'autre.

Mon rôle, c'est de défendre les opinions de tous les élèves de mon niveau, secondaire 4. Alors si, peu importe l'élève de mon niveau, me suggère une activité, c'est mon devoir de l'aider à faire en sorte que son activité va être acceptée, même si je ne suis pas en accord avec, ou si j'adore son idée, son activité, peu importe, faut que j'aie aucun parti pris. C'est toutes les personnes en arrière de toi que tu représentes. (Léa, 16 ans)

Être un représentant objectif, c'est aussi s'exprimer avec diplomatie dans les délibérations de comité pour ne pas mettre en péril un projet qui tient à cœur à plusieurs jeunes. Il y a une imputabilité face à ceux qu'ils représentent.

C'est sûr que oui, je peux dire ce que je veux, mais il ne faut pas que je mette en péril le dossier qu'on a, qu'on est en train de travailler, parce que je mets en maudit tous les autres délégués, alors, c'est vraiment moi, ma petite personne qui doit voir, OK tes paroles là, ne sont pas adéquates, tu ne dois pas les employer, ça par contre tu peux le dire, c'est bon, ça va faire avancer le dossier. (Léa, 16 ans)

Enfin, bien que cela exige une forme d'abstraction de soi, envers les autres, il faut faire preuve d'empathie, d'ouverture et d'écoute.

Il faut que je puisse me mettre dans la peau d'un élève de l'accueil, d'un élève en difficulté, d'un élève de secondaire 1 à secondaire 5, de simplement aider ces élèves à passer au travers de leur secondaire 5, de tout leur secondaire pour aller au Cégep ou pour avancer dans leur vie. (Léa, 16 ans)

#### 4.3.1.2 Un devoir constant

Deuxièmement, représenter les jeunes, c'est un rôle à temps plein, une responsabilité en permanence. En effet, pour bien connaître les besoins et les opinions des gens représentés, les adolescents interviewés disent être constamment à l'affût des rumeurs qui circulent dans



l'école, des idées de projets soulevées par leurs pairs. Ce n'est pas un rôle qu'ils enfilent uniquement lors des réunions formelles. Ils ont en quelque sorte une présence à remplir, dans tous les sens du terme.

Il fallait que je sois présent aussi là, en tant que président, il faut que tu voies ce qui se passe un peu, parce que quand tu n'es pas là, tu ne peux pas faire tes rapports qu'il faut que tu fasses puis que tu présentes au CA. Si tu n'es pas là du mois, tu ne peux pas le dire, fait que là fallait que je me présente, je venais à la MDJ, je faisais mes affaires, mais je regardais si tout allait, si les jeunes aimaient ça. (Loïc, 17 ans)

#### 4.3.1.3 Défendre les droits des jeunes

Les représentants des adolescents se voient également défenseurs des droits des jeunes vis-à-vis des adultes, ultimement de l'image des jeunes en société. Quoiqu'ils évoluent au sein de comités au fonctionnement qui se veut démocratique, il semble qu'à l'occasion surgissent des injustices dans la manière dont les adultes prennent certaines décisions ou se comportent avec eux. À cet égard, les représentants se sentent responsables d'intervenir au nom des jeunes, d'être le gardien de leurs intérêts, comme l'expliquent Léa et Éric : « Entendre les voix de tout le monde, la justice; des fois l'école peut décider une chose, puis c'est tout, vous n'avez plus rien à dire, mais je ne me laisse pas marcher sur les pieds, non, non, non. Je veux savoir pourquoi et tout, défendre les droits de chaque élève. » (Léa, 16 ans) « C'est la meilleure place, quand tu es jeune, c'est ici dans le fond, parce que ça te permet de représenter les jeunes, puis un peu lutter contre une injustice qui pointe, là, mettons... Faut tout le temps être là pour défendre les jeunes. » (Éric, 16 ans)

Par ailleurs, au-delà du groupe d'adolescents dont ils sont porte-paroles, ce sont les jeunes, comme groupe social, qu'ils souhaitent représenter dignement afin d'enrayer les préjugés à leur endroit : « C'est que, on doit avoir une belle image, comment on s'exprime et tout, parce que, on ne veut pas que les professeurs disent « ah les jeunes, sont juste comme ça ». Non, au contraire, les jeunes sont différents, et on essaie de mieux représenter les 1500 élèves qu'il y a à notre école. » (Léa, 16 ans)

Bref, dans la conception et l'accomplissement de leur rôle de représentant, nous pouvons dégager l'importance qu'ils accordent à l'équité, à la probité et à la disponibilité vis-à-vis de leurs pairs.

#### 4.3.2 Sensibiliser ses pairs

Trois des huit adolescents rencontrés avaient pour mandat principal d'organiser, dans leur école, des campagnes de sensibilisation portant sur des enjeux sociaux. Contrairement aux jeunes élus, elles avaient été sélectionnées parmi leurs pairs pour assumer ce rôle de sensibilisation, à titre de chefs de comité. Voici les caractéristiques de leur rôle qu'elles perçoivent dominantes.

##### 4.3.2.1 Être touché personnellement

À la base de ce rôle, il semble que pour être en mesure de « toucher les gens », il faille d'abord avoir un intérêt marqué, voire un vécu personnel qui rejoint les thèmes sur lesquels sensibiliser les autres. Florence et Patricia témoignent : « On fait beaucoup de sensibilisation nous, c'est vraiment basé sur les élèves, parce que moi puis (ma collègue) on a eu des passés quand même, pas difficiles, mais tu sais on a eu des problèmes avec la confiance en soi puis tout ça, fait que c'est ça qu'on veut promouvoir. » (Florence, 16 ans) « Ça venait plus me toucher que les autres. Je pense que si tu veux bien t'investir dans quelque chose, faut que ce soit quelque chose qui vienne te toucher toi, puis que, toutes les causes que tu fais, faut que ça vienne te toucher. » (Patricia, 17 ans)

#### 4.3.2.2 « Rentrer une petite idée dans la tête des gens » (Florence)

Deuxièmement, avoir un rôle de sensibilisation, c'est au départ transmettre de l'information à ses pairs, mais pas n'importe laquelle. Il s'agit de conscientiser les jeunes de leur école à certaines réalités sociales plus difficiles à vivre pour les gens qui les entourent ou à travers le monde. Sensibiliser les autres, c'est tenter de toucher suffisamment les élèves pour arriver à modifier leurs pensées et faire tomber les préjugés, pour les ouvrir aux inégalités sociales et aux problèmes d'autrui.

Sensibiliser, c'est non seulement donner de l'information, mais c'est aussi tenter d'amener les autres à agir, à amorcer un processus de transformation. « Peut-être qu'ils ne feront pas la recherche par eux-mêmes, nous on fait la recherche pour eux, puis on leur donne l'information. Fait que là, comme ça, ils savent, puis là peut-être qu'ils vont faire des recherches, puis peut-être qu'ils vont vouloir s'impliquer ensuite. » (Patricia, 17 ans)

Bien qu'elles affirment « faire une différence » par leurs activités de sensibilisation, elles admettent cependant que la portée de leur action demeure inconnue. Il est impossible de connaître le nombre de personnes pour qui cette sensibilisation génère des retombées positives, mais elles en conçoivent les effets potentiels.

...peu importe la différence que ça va vraiment faire, peut-être que ça va toucher une personne là, peut-être que ça va en toucher une, mais ça va être une différence. Si je fais une campagne sur la prévention contre le suicide, je me dis que s'il y a une personne de son entourage qui sait c'est quoi les symptômes puis comment aider, comment faire pour aller voir la personne, puis tu sais, l'emmener à des secours, bien je me dis, ça va avoir fait une différence. (Florence, 16 ans)

#### 4.3.2.3 Une participation pragmatique

Paradoxalement, les trois adolescentes ayant un rôle de sensibilisation ont affirmé avoir une préférence pour les actions concrètes et pour l'aide directe aux autres. Elles constatent que les élèves aussi aiment observer les résultats de leurs actions de manière tangible :

C'est sûr que le comité des Paniers de Noël, eux, tu vois vraiment que les gens veulent s'impliquer pour ça. Tu sais quand on est allé porter les Paniers de Noël, il y avait une grosse file, les gens voulaient aller les porter, tu voyais que les gens étaient touchés par cette cause-là. Mais nous, c'est comme si c'était moins populaire. (Patricia, 17 ans)

À ce titre, l'aide locale semble favorite, même pour celle qui s'implique en solidarité internationale, parce que les chefs de comités ont l'impression qu'il est alors plus facile de faire une différence. « Parce que moi, tu sais j'ai beau m'impliquer dans le tiers-monde, tu sais, je ne vois pas les résultats. Ici, je les vois les résultats puis, c'est ça qui me tient le plus à cœur. » (Florence, 16 ans) Il semble y avoir un sentiment d'impuissance lorsqu'il s'agit de l'aide internationale. « Qu'est-ce que j'peux faire MOI, pour la situation en Afrique? C'est un peu plus ambigu que ce que je peux faire MOI pour l'environnement. Je peux prendre l'autobus, prendre le vélo, je peux recycler, je peux faire du compost. » (Patricia, 17 ans) Cependant, à l'international, les informations fournies par les organismes non gouvernementaux concrétisent leur action :

Mais au moins, UNICEF, ce qui est vraiment le fun, c'est quand on a commencé la campagne, ils nous ont aussi envoyé ce qu'ils ont pu faire avec l'argent de l'année passée : tant de classes ont été construites, tant d'écoles, tant de matériel scolaire... Puis ça, j'ai vraiment aimé ça, ça m'a motivée à faire cette campagne-là de voir ce que ça faisait concrètement. (Sandra, 16 ans)

Cette préférence pour les actions pragmatiques se fait également sentir dans le fonctionnement en comité. Lors des réunions, il est important de discuter ensemble du don d'organes ou de la boulimie, mais il faut aboutir sur un projet tangible, sans quoi cela peut devenir démobilisant. « On n'a pas tu sais, des discussions genre, bon le don d'organes, c'est ça, c'est ça, c'est ça. C'est vraiment pour monter des projets. » (Patricia, 17 ans)

La préoccupation est similaire dans l'organisation des activités de sensibilisation offertes aux élèves. Il faut que ce soit interactif, voire participatif, pour intéresser les gens.

C'est sûr que, on fait des choses plus interactives, on ne fait pas juste comme un kiosque où on est comme : « la boulimie... ». C'est un peu plate. Comme la course aux organes, ils devaient s'impliquer, les gens, puis courir, genre chercher les

organes. C'est sûr que tu vas attirer plus de gens en faisant ça que juste en leur parlant. (Patricia, 17 ans)

Des occasions propices pour mettre sa créativité à profit, tel que le démontrent cette course aux organes, leur défilé du ridicule pour l'estime de soi ou encore le tarif suggéré aux abreuvoirs pour sensibiliser les élèves à l'accessibilité à l'eau ailleurs dans le monde.

En résumé, leurs convictions personnelles, leur capacité d'influence et leur créativité contribuent à sensibiliser leurs pairs aux causes qu'elles soutiennent.

#### 4.3.3 Aider les autres

Si les jeunes rencontrés endossent principalement un rôle de sensibilisation ou de représentation, nous constatons qu'ils attribuent également à leur expérience un important sens d'aide aux autres. En fait, faire preuve d'altruisme, en ce sens d'avoir un penchant pour l'aide aux autres, constitue pratiquement une condition pour remplir adéquatement son rôle. « On s'entend qu'une Maison de jeunes, c'est une place pour aider, c'est un peu communautaire, je veux dire, faut avoir, faut aimer aider les gens... » (Éric, 16 ans)

Certes, il est question pour eux d'une aide de proximité, tel Sandra qui offre son aide aux gens à Noël ou Éric qui aide les nouveaux jeunes à s'intégrer à la MDJ : « tu sais, si t'as ce poste-là, si t'acceptes aussi de vouloir être représentant jeune, il faut aussi vouloir, puis il faut les défendre, puis il faut les aider aussi, parce qu'il y a souvent des nouveaux jeunes, pour que ce soit agréable pour eux. » (Éric, 16 ans) L'aide se vit parfois au sein même du comité, en offrant une écoute à certains pairs qui vivent de l'isolement.

Mais il y a aussi l'idée qu'au-delà de la sensibilisation des pairs sur les enjeux de solidarité internationale ou sur le suicide, il en découle ultimement que certaines personnes dans la communauté bénéficient concrètement d'aide, même si cela peut sembler abstrait pour les élèves. « Fait que j'aurais aimé ça pouvoir montrer aux élèves de l'école, tu sais, leur donner des chiffres, comme : tant de personnes... Parce que des fois, tu ne visualises pas, tu ne

réalises pas que c'est vraiment des personnes. C'est tellement loin les gens que tu aides. » (Sandra, 16 ans) En d'autres mots, la sensibilisation et la représentation des pairs, en fin de compte, procurent de l'aide. C'est un mot qui revient très souvent dans les propos des répondants.

Ce sens d'aide aux autres transparait également lorsqu'ils abordent l'utilité future de leur expérience de participation. En effet, plusieurs projettent choisir un travail qui leur permettra d'aider les autres, comme Sandra, qui souhaite vivre une expérience de *Vétérinaire sans frontières*. « Quand je vais être, j'espère, vétérinaire, de savoir que j'aime ça, ça a confirmé que j'aimais vraiment ça aider... au moins essayer d'aider les gens puis de faire une différence. » (Sandra, 16 ans)

En bref, cette section illustre le fait que les répondants remplissent deux rôles plutôt distincts si l'on se fie aux perceptions respectives qu'ils alimentent au sujet de la représentation et de la sensibilisation. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, la relation d'aide à autrui semble omniprésente.

#### 4.4 L'accès au rôle

Maintenant que nous avons illustré les perceptions des répondants quant à leur rôle, cette rubrique tentera de mettre en lumière ce qui a amené les huit adolescents rencontrés à participer au sein des comités. Étudier le contexte présent lorsqu'ils font le choix de s'impliquer ainsi que les raisons qui les motivent s'avère très intéressant notamment au plan d'une réflexion sur les pratiques d'intervention à mettre en place pour en favoriser l'accès au plus grand nombre. En effet, en regard de notre cadre théorique étayé au deuxième chapitre, cette section contribuera notamment à mettre en lumière les différentes logiques à l'œuvre à la fois dans le contexte social qui entoure les répondants et dans leurs conduites individuelles. Bien que cette analyse soit développée au chapitre suivant, nous pouvons déjà entrevoir des

éléments qui témoignent des logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation dans leur expérience de participation citoyenne.

#### 4.4.1 Le contexte entourant les débuts

##### 4.4.1.1 L'influence de l'entourage

Bien sûr, quand les adolescents rencontrés ont fait le choix de s'impliquer au sein de ces comités, ils avaient un intérêt personnel pour le faire : « Je passais souvent à côté du local de pastorale et j'avais envie de m'impliquer. » (Sandra, 16 ans) On ne peut ignorer cependant le rôle que joue l'entourage d'un jeune dans son passage à l'acte.

Pour les adolescents des MDJ, cela commence par la fréquentation du lieu, souvent initiée par une sœur, un ami. « J'étais en 6<sup>e</sup> année, puis là, je revenais de l'école puis là mon amie m'a dit, viens-tu à la MDJ avec moi ? » (Loïc, 17 ans). Fréquentation au cours de laquelle ils baignent dans un milieu au fonctionnement démocratique. « T'en entends beaucoup parler, parce que les jeunes aussi ont leur mot à dire là, ce n'est pas parce que tu n'es pas sur le CA que tu n'as pas ton mot à dire. Justement, c'est parce t'es un jeune, t'as le droit d'avoir la parole... » (Éric, 16 ans) Par la suite, la décision de faire partie du CA ne semble pas particulièrement préméditée. Les adolescents rencontrés semblent y avoir adhéré « tout d'un coup », lors d'une assemblée générale annuelle, fortement encouragés, voire poussés, par leurs pairs et les adultes du milieu.

J'ai fait ça parce qu'il y a une personne qui débarquait de dessus, puis qui m'a dit que ça serait une bonne idée que j'y aille. Je pense que j'étais un peu forcé au début... parce que c'est une réunion puis c'est les jeunes qui votent pour qu'il y ait un président. Comme il n'y avait comme pas beaucoup de monde qui voulait l'être, je me suis dit : peut-être que je devrais essayer. Et on m'a comme un petit peu poussé dans le derrière. (Francis, 16 ans)

Aussi, les adolescentes impliquées en milieu scolaire ont mentionné la forte valorisation de l'implication dans le discours de l'école. « Le fait qu'à l'école, on nous en parle tout le

temps, là. Tu sais comme, on nous fait lire des textes en français sur le recyclage, puis tout ça. » (Florence, 16 ans)

Outre les incitatifs organisationnels et amicaux, la totalité des adolescents a souligné la fierté familiale ressentie à l'égard de leur participation à ces comités. Mais seulement une des jeunes semble avoir répondu à une norme d'engagement familial.

Oui, c'est sûr que dans ma famille c'est important là. Tu sais, mon frère, je vous en ai parlé tantôt, qui fait des choses pour (organisme). Fait que, c'est sûr que mes parents sont vraiment là pour nous encadrer puis ils nous encouragent à faire ça parce que, tu sais, pour eux c'est important. Si on ne le faisait pas, ce ne serait pas grave, mais qu'on le fasse, ça les rend heureux. (Patricia, 17 ans)

En somme, l'entourage semble influencer de façon importante l'accès des jeunes à leur première expérience de participation citoyenne. Soulignons toutefois qu'une des huit jeunes semble avoir décidé de son propre chef d'adhérer aux comités où elle siège, dans un dessein de dynamiser son milieu de vie. Nous verrons un peu plus bas les raisons qu'ils invoquent quant à leur participation à ces comités.

#### 4.4.1.2 Le choix du lieu et du moment d'implication

Le choix des lieux où les adolescents s'investissent activement n'est pas détaché de leur contexte de vie. À cette période, leur réalité consiste essentiellement à fréquenter l'école et avoir des loisirs, surtout dans leur quartier. Ainsi, cela fait sens qu'ils choisissent la MDJ ou les comités de l'école pour participer. « C'est juste, juste à côté de chez moi... même pas deux coins de rue de chez moi. » (Francis, 16 ans)

Néanmoins, il semble que les occasions ou les lieux d'implication soient plus restreints à ce moment de la vie. D'une part, c'est parfois l'unique lieu dans le quartier où il est possible de participer activement et d'avoir du pouvoir, comme c'était le cas pour deux des adolescents rencontrés. D'autre part, plusieurs organismes exigent que les jeunes soient majeurs pour des raisons légales. Cela module donc grandement leur choix.



Rappelons qu'au départ de cette recherche, nous souhaitions rencontrer des adolescents âgés de 12 à 15 ans et qu'au moment du recrutement, il fut impossible d'atteindre cet objectif. Aux yeux de nos répondants, d'un côté, il semble y avoir un contexte normatif. Pour les chefs de comités, le règlement de l'école stipule que seuls les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire puissent remplir ce rôle. Même norme pour ce qui est du CÉ et de l'association étudiante, où l'élève doit être en 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire. « J'avais entendu (parler) du Conseil d'établissement, du conseil de bien, à l'Association, mais il fallait être en secondaire 4 ou secondaire 5 pour y être. » (Léa, 16 ans) Théoriquement, en MDJ, ils pourraient occuper un poste à la présidence ou à la vice-présidence ; mais au sein de l'échantillon, il semble que la dynamique de constant renouvellement des jeunes fasse en sorte que les plus vieux occupent un poste.

D'un autre côté, certains facteurs plus personnels semblent faire partie de l'équation, comme la question de la maturité : « Tu sais, le reste du monde était un peu trop jeune, ou... ils auraient préféré quelqu'un d'un peu plus mature. » (Francis 16 ans) Puis, l'ouverture aux autres et la confiance en soi qui se développent avec l'âge.

Parce que j'ai plus confiance en moi, tu sais, peut-être que j'ai réalisé beaucoup de choses, comme en secondaire 1 tu sais, pas que je ne voyais pas plus loin que le bout de mon nez, mais, tu sais, j'étais concentrée sur moi-même là. J'ai eu beaucoup de problèmes personnels là en secondaire 1-2-3, je perdais beaucoup ma confiance, puis tout, fait que je n'étais pas portée à aller aider les autres là. (Florence, 16 ans)

Par ailleurs, on note que certains jeunes se sentent intimidés par les plus vieux de ce groupe 12-17 ans, ce qui retarde peut-être le début de leur implication, comme en témoigne Florence.

Oui, parce que j'aurais voulu commencer en secondaire 1, mais secondaire 1, tu sais, tu ne te sens pas tu sais, les (chefs) n'étaient pas très ouverts aux secondaires 1, pis j'avais une amie qui avait embarqué dans le club humanitaire, elle avait arrêté après comme trois réunions parce qu'elle s'était dit, moi, ils ne prennent pas mes idées, puis je me sens gênée, puis tout ça. Nous notre but cette année c'est d'impliquer aussi les secondaires 1, mais c'est difficile... (Florence, 16 ans)

Bref, des éléments liés au développement personnel des individus conjugués aux exigences des milieux pourraient expliquer pourquoi les adolescents accèdent plus tardivement à un rôle au cours de cette période 12-17 ans.

#### 4.4.2 Pourquoi participer aux comités ?

Questionnés sur les motifs de leur participation à ces comités décisionnels, les adolescents rencontrés ont évoqué cinq types de raisons. Notons que chacun d'eux peut avoir nommé plusieurs motivations.

Premièrement, quatre répondants ont décidé de s'impliquer afin d'améliorer leur milieu de vie et de dynamiser l'école. La MDJ et l'école sont des milieux de vie, des lieux où les jeunes passent beaucoup de temps. Ainsi, quatre des jeunes rencontrés ont décidé de participer pour améliorer le lieu qu'ils fréquentaient quotidiennement. Alice et Léa expliquent : « Avant, c'était vraiment petit puis je trouvais ça poche, puis j'avais le goût de m'impliquer, peut-être que ça pourrait aider, tous les autofinancements puis les trucs comme ça. » (Alice, 16 ans) « C'est l'fun parce que tu amènes tes idées pour changer l'endroit où tu études, où tu passes la majorité de ton temps, de toute ta journée, de toute l'année ! Je trouvais l'ambiance plate, puis qu'on ne fasse rien, je trouvais ça dommage. Alors j'ai essayé d'arranger ça. » (Léa, 16 ans) Dans ce cas-ci, elles se sont impliquées parce qu'elles vivaient une insatisfaction et qu'elles voulaient un changement.

Un deuxième motif important qui les a amenés à leur participation concerne le fait d'aider les autres, de faire du bien. Florence et Patricia témoignent : « Oui, je veux faire du bien là. C'est ça. C'est pour ça que je veux m'impliquer. » (Florence, 16 ans) « Moi j'ai un de mes amis qui était atteint du cancer, puis, je connais des enfants qui sont morts, fait que, au départ, je m'étais impliquée dans Opération Enfant Soleil parce que, ça me touchait personnellement, puis je voulais aider. » (Patricia, 17 ans)

Troisièmement, la possibilité de joindre un groupe qui, de l'extérieur, semble positif constitue une motivation invoquée, notamment par Patricia : « Je suis allée, et là j'ai rencontré les gens, j'ai vu ce qu'ils faisaient, puis là j'ai vu la belle relation qu'il y avait entre ces gens-là. Moi c'est surtout ça, c'est surtout le groupe d'amis qui m'a dit, qui m'a fait genre, OK moi je veux avoir une relation comme ça avec les autres. » (Patricia, 17 ans) La participation leur permettait d'appartenir à un groupe.

De plus, Léa et Éric ont fait le saut parce qu'ils voulaient porter la parole des jeunes et défendre leurs droits.

C'est vraiment le droit de la personne qui m'intéressait beaucoup plus. Puis tu sais aussi, la petite image que je représente beaucoup de gens, que j'ai beaucoup de responsabilités, que je ne peux pas dire ce qui me tente à moi, c'est une ouverture d'esprit, faut que je sache qu'est-ce que les autres pensent, c'est ça qui me passionnait le plus, c'est les droits de la personne. (Léa, 16 ans)

Représenter les jeunes constitue donc le quatrième motif invoqué par les répondants.

Enfin, Sandra voulait apprendre des choses sur le monde : « Je trouvais que c'était une belle occasion d'apprendre plus ce qui se passait. Parce que des fois, je ne lis pas tout le temps le journal le matin et on oublie de... On se dit : oui, oui, je sais ce qui se passe, il y a de la pauvreté et tout ça. Mais je voulais vraiment en apprendre plus. » (Sandra, 16 ans)

En somme, améliorer leur milieu, aider les autres, apprendre des choses sur le monde, appartenir à un groupe positif et représenter leurs pairs constituent les raisons qui ont motivé leur participation aux comités. Des motifs qui n'étonnent guère en regard de la perception de leur rôle, étudiée précédemment, et qui trouvent écho dans les impacts ressentis par leur participation.

#### 4.5 Comment ça se passe ?

Maintenant que nous connaissons mieux ce qu'ils font, leurs rôles et les contextes qui motivent leur participation, nous étudierons le fonctionnement des comités où siègent les adolescents. À ce sujet, leurs propos laissent transparaître que des pratiques démocratiques les caractérisent. Mais si la plupart d'entre eux étaient satisfaits de la place occupée au sein de ces comités, ils ont aussi défini quelles conditions facilitent leur action et la restreignent. Cette section précisera donc ce qu'ils ont dit au sujet des outils, des leviers et des freins à leur participation. Il s'agit là d'un contenu fort important dans l'optique que ce mémoire souhaite contribuer à l'amélioration des pratiques en travail social, particulièrement dans le champ

de l'action collective. Sans l'évoquer aussi clairement dans la présente section, nous pourrions d'ores et déjà percevoir que des enjeux d'égalité, de réciprocité, de pouvoir et de reconnaissance traversent l'expérience des adolescents rencontrés et doivent être pris en compte pour une participation émancipatrice et non instrumentalisante.

Concrètement, nous ferons d'abord état des perceptions des répondants en regard des pratiques démocratiques des comités auxquels ils siégeaient pour ensuite explorer le sentiment de pouvoir des jeunes au sein des différents comités. Notre analyse nous porte à croire que cette perception de leur pouvoir est grandement tributaire de l'attitude des adultes qu'ils côtoient dans le cadre de leur expérience, des structures en place, de leur âge et du milieu concerné.

#### 4.5.1 Les pratiques démocratiques des comités

Bien sûr, lorsqu'interrogés sur le fonctionnement au sein des comités, les adolescents ont fait référence à quelques outils concrets utilisés pour le bon déroulement de leurs rencontres. En effet, l'ensemble des jeunes dit fonctionner avec un ordre du jour, un procès-verbal et un animateur. Quand ils se retrouvent entre jeunes, comme au sein des comités de jeunes en MDJ, du conseil des élèves ou des comités humanitaires, ils animent eux-mêmes la réunion. À l'occasion, un animateur de la MDJ peut animer le comité des jeunes. Fait à souligner, il semble cependant rarissime qu'ils assument l'animation lorsque des adultes siègent avec eux dans les comités, au CA ou au CÉ. Il sera question un peu plus loin du rapport entre les jeunes et les adultes.

Mais ce qui ressort beaucoup des entretiens, c'est que ces comités constituent des espaces de parole et de construction collective des actions. Leurs discours reflètent généralement un mode de fonctionnement horizontal, où les discussions et les débats sont omniprésents. Des relations égalitaires transparaissent tant au niveau de la manière de communiquer entre eux que du partage du pouvoir et du travail en équipe, particulièrement au sein des comités de

jeunes. Quatre éléments distinctifs du fonctionnement de leurs comités seront maintenant détaillés.

#### 4.5.1.1 Deux règles fondamentales : s'exprimer et s'écouter

Règle d'or de ces lieux, tous et toutes peuvent participer aux discussions et ressentent une liberté d'expression. Pour eux, il s'agit d'un espace légitime d'expression de son opinion. Il semble également que le mode de fonctionnement de style Conseil d'administration facilite l'expression des opinions pour les jeunes : « Je trouve ça l'un parce que tu sais on fait comme si on était dans un vrai CA là, puis moi j'aime ça faire ça. Le monde ont pas peur de s'exprimer genre, ils disent ce qu'ils veulent dans le fond. » (Alice, 16 ans)

Espace de parole certes, mais aussi devoir d'écoute et de respect. « Le respect des autres là, laisser parler les autres, ne pas dire que son idée n'est pas bonne... C'est ça, écouter les autres, respecter ce qu'ils ont à dire, puis dire ce que tu penses, parce que c'est à ça que ça sert. » (Loïc, 17 ans) Pas question de manquer de respect, sans quoi des conséquences peuvent sévir :

Moi, s'il y a quelqu'un qui rit d'une idée de quelqu'un, je le sors, ça, c'est sûr là. Ça là, ce n'est pas parce que je suis *boss* là, mais ça là, tu n'as pas le droit de rire des idées des autres, surtout dans le comité, c'est vraiment concentré sur la personne, puis l'importance de l'individu. (Florence, 16 ans)

#### 4.5.1.2 Quand les opinions se mélangent

Bien entendu, liberté de parole et respect des autres n'équivalent pas forcément à un consensus facilement établi. Certes, la pluralité des personnalités et des opinions est enrichissante : « On est avec des jeunes, puis là des fois, le mélange de personnalités dans le conseil de jeunes, ça donnait des bonnes idées, des fois, ça donnait des idées comme, extraordinaires, là. » (Loïc, 17 ans). À travers les échanges, semble s'opérer un processus : la

diversité des opinions et le croisement des connaissances permettent l'enrichissement collectif des connaissances liées à des enjeux sociaux.

C'est plutôt de connaître qu'est-ce que les gens pensent du sujet. C'est sûr qu'il y a différentes opinions, puis en même temps, t'apprends des choses différentes sur ça, parce que, si toi t'es *bucké* sur ton idée, c'est sûr que ça n'avancera pas, mais là t'apprends des nouvelles choses, t'apprends les opinions des gens, pourquoi il y a des controverses par rapport à des sujets, en leur parlant. Fait que, tu augmentes tes connaissances par rapport à ça. (Patricia, 17 ans)

Un passage qui illustre l'importance de faire preuve d'ouverture et de détachement de ses intérêts personnels dans cet exercice de débat. Une ouverture qui n'est pas toujours au rendez-vous, selon Léa :

Mais, c'est ça que je n'aime pas, c'est pas que je n'aime pas que tout le monde ne soit pas pareil, au contraire, j'aime ça, ça amène des idées nouvelles, mais qu'il y en a qui sont trop fermés, qui sont trop dans leur bulle, autour de leur nombril, puis qui ne sont pas capables de voir qu'une idée peut être meilleure que la leur, et dire « ah oui, c'est vrai, je ne l'avais pas vu de cet angle-là, merci de me l'avoir dit ». (Léa, 16 ans)

Le pouvoir de persuasion s'avère alors un outil fort utile dans cette démocratie délibérative. « Ce que j'aime, c'est justement ma facilité à faire changer d'opinion les autres. Il faut vraiment trouver les arguments vite, vite, vite dans ta tête, puis essayer d'ouvrir une porte, une fenêtre. » (Léa, 16 ans) Pour eux, la démocratie délibérative, c'est s'influencer les uns les autres par la parole et les bonnes idées.

À cet effet, la pluralité des opinions dans les débats nécessite aussi des choix, crée parfois des tensions ; il leur faut alors apprendre à gérer des conflits, à faire des compromis, comme en témoigne Sandra : « Au moins, je pense qu'on s'en parle quand on a des problèmes. Puis le fait qu'on soit toutes des personnes pas timides, qui donnent leur opinion, ça aide parce qu'on s'en parle. » (Sandra, 16 ans) Dans cet esprit, il est important de se soucier du climat qui règne au sein du groupe et des liens entre ses membres.

En somme, il semble que plusieurs conditions favorables au déroulement démocratique de leurs échanges soient ici réunies, à l'instar de ce que Duval (2008) soutient dans son article.

L'écoute, la prise de parole, le respect, le pouvoir de persuasion et l'ouverture constituent des habiletés communicationnelles fondamentales dans les pratiques démocratiques. À tout le moins, il s'agit pour eux d'une occasion d'apprentissage du comment débattre ensemble.

#### 4.5.1.3 Construire et agir ensemble

Une autre caractéristique forte du fonctionnement démocratique de leurs comités réside dans la construction collective des actions, des activités, des points que les jeunes souhaitent ramener au CA ou au CÉ et des règles du vivre ensemble. « On participait beaucoup aux règles, tu sais qu'est-ce qui avait de l'allure à faire dans une MDJ. Puis qu'est-ce qu'on faisait dans le mois, là. » (Loïc, 17 ans)

Non seulement tous donnent leurs idées, mais tous participent activement à l'action de manière équitable :

Au début, on parlait beaucoup des intérêts de chaque personne. Tu sais, on parlait, toi, qu'est-ce que t'aurais le goût de faire, tu sais, on va vraiment chercher les idées du monde. Ensuite, on parle beaucoup de comment l'appliquer, comme quelles démarches on devrait suivre, qui veut faire quoi, qui veut comme, mener à bien telle étape du projet, qui veut faire les pancartes, qui veut faire de la recherche, qui veut faire... tout ça là. (Florence, 16 ans)

Ce partage équitable des tâches et cette implication réelle demandée aux membres du comité semblent même en motiver certains à participer aux réunions :

Oui, on n'est pas juste comme : bon là, toi tu vas faire une affiche. Tu sais, une des bonnes raisons pour lesquelles on a beaucoup de gens qui viennent aux réunions, c'est que, on leur demande de s'impliquer. Il y a des comités qu'il y a peut-être trois personnes qui viennent, mais je ne le sais pas pourquoi ça ne marche pas, mais, nous on fait vraiment un travail d'équipe. (Patricia, 17 ans)

L'esprit d'entraide et les encouragements mutuels semblent par ailleurs régner au sein des comités :

On se motive beaucoup. Si quelque chose n'a pas fonctionné : « ben non, c'était bon ! » Puis on s'encourage, on se montre les points forts, parce que vu que tous nos efforts ont amené à quelque chose de plus petit que tout ce qu'on a fait, souvent on voit les points négatifs dans nos campagnes... (Sandra, 16 ans)

Aussi, si les actions sont développées en groupe, elles prennent parfois forme par des gestes plus individuels, même si solidaires. Par exemple le recyclage à la MDJ, ou encore inciter leurs pairs à faire bon usage de l'eau potable. D'autres fois, la force du nombre s'avère nécessaire pour provoquer un changement, et ils le savent.

Il y avait beaucoup de jeunes qui se présentaient à la MDJ, on était à peu près... des fois la fin de semaine, on était 50 qui se présentaient par soir, puis c'était tout petit, ça n'avait pas de bon sens, fait que là on a demandé à la ville de (lieu) puis, à la Caisse populaire s'ils pouvait nous prêter de l'argent puis, (nom de l'entreprise) aussi, qui est le, à qui ça appartient la bâtisse. Là, ils ont décidé de nous donner l'agrandissement. Là, la caisse nous a aidés là-dedans, puis on a agrandi. C'est à cause que les jeunes ils étaient là puis ils voulaient. (Loïc, 17 ans)

Agir ensemble, ça peut aussi vouloir dire se préparer ensemble pour gagner son point vis-à-vis des adultes :

À chaque fois qu'on a une réunion, je pense qu'on se prépare toute la semaine à tous les midis au local de la vie étudiante puis, on dit tous nos arguments puis on contre-argumente, comme, si un professeur pouvait nous poser, on sait déjà la réponse pour encore répliquer, répliquer, pour que, on ait droit à notre activité. (Léa, 16 ans)

Par ailleurs, il semble qu'être entre jeunes soit une condition facilitante au débat et à l'action pour différentes raisons. D'abord, parce qu'ils vivent une réalité « jeune » commune et que l'information circule aisément entre eux : « c'est vraiment facile, au conseil des élèves, parce que tout le monde est au courant de tout. » (Léa, 16 ans) Ensuite, parce qu'il semble plus facile de prendre sa place et d'agir de manière autonome : « tu sais le comité de jeunes, on peut diriger nous-mêmes, ce qu'on fait, puis tu sais on est juste des jeunes, il n'y a rien de stressant, mais quand je suis dans l'autre comité, avec ceux-là plus vieux, on dirait que t'as comme pas ta place genre là-dedans. » (Alice, 16 ans) Bien que cette préférence n'ait pas été nommée par une majorité, d'autres ont tout de même soulevé qu'il n'y avait pas souvent de



débat avec les adultes, outre lorsqu'ils remplissent leur rôle aviseur. La section prochaine portant sur le pouvoir des jeunes nous permettra de mieux comprendre ce contexte.

#### 4.5.1.4 Mobilisation difficile des pairs

Si se retrouver entre jeunes constitue pour certains une condition facilitante à l'action, il semble néanmoins que la mobilisation de leurs pairs représente parfois un défi.

D'abord, malgré la présence d'espaces favorisant l'expression et la prise de décisions collectives, une frange des jeunes ne semble pas intéressée par ce type d'exercice : « Il y a des conseils jeunes, des fois, pour informer les jeunes de ce qui se passe. Puis, pas tous les jeunes sont d'accord pour faire ça. Fait qu'ils le mettent avant les jeux de rôles qui plaisent énormément à plein de monde. » (Francis, 16 ans)

Par ailleurs, au niveau du fonctionnement en comité, une répondante avait l'impression d'en faire beaucoup, que la charge du comité reposait en grande partie sur ses épaules, que les membres s'approprieraient faiblement le pouvoir.

C'est dur parce que des fois, je dis, je parle à mes collègues, puis je suis comme : qu'est-ce qu'on fait à la prochaine rencontre ? Puis ils sont comme : comme tu veux, comme tu veux. Mais des fois, j'aimerais vraiment ça avoir un apport, parce que je ne sais pas si c'est correct ce que je fais. C'est dur de se faire confiance complètement. (Sandra, 16 ans)

À l'occasion, ce désintérêt se perçoit aussi dans les activités de sensibilisation de l'école, alors qu'il faut parfois pédaler pour intéresser les élèves aux causes sociales qu'ils défendent. Cependant, lorsqu'ils ressentent un avantage personnel, ils se mobilisent davantage :

Ce n'est jamais quelque chose que dans toute l'école, tout le monde, mettons, s'est mis à porter le chandail rouge au lieu du chandail bleu. Tu sais, à part la journée jeans, tout le monde, la majorité des gens, se sont impliqués, mais c'était pour eux, ce n'était pas pour les autres. (Patricia, 17 ans)

Enfin, les préjugés que certains jeunes entretiennent à l'égard des MDJ ou du groupe humanitaire les tiennent loin des comités où sont actifs nos répondants : « tu parles aux gens plus jeunes, puis il y a des gens qui sont comme : hiiii, club humanitaire, beurk, beurk. » (Sandra, 16 ans)

En résumé, les entretiens ont révélé que des pratiques démocratiques caractérisent généralement les expériences vécues par les adolescents au sein des comités, tant au niveau des délibérations que des actions menées ensemble. Or, il est un point fondamental de leur participation que nous examinerons plus à fond maintenant, il s'agit de la place réelle qui leur est accordée et de leur pouvoir effectif, particulièrement au sein des comités où ils siègent avec des adultes.

#### 4.5.2 Le pouvoir entre les mains des jeunes ?

Quelle perception les adolescents rencontrés ont-ils de leur pouvoir au sein des comités ? Vivent-ils des rapports égalitaires avec les adultes qu'ils y côtoient ? Et dans la société en général ? À l'examen des entretiens, nous avons constaté que certains facteurs influencent ce sentiment de pouvoir : l'attitude des adultes, les structures en place, leur âge et le milieu concerné. Ils seront successivement expliqués dans les prochaines pages et nous permettront de mieux comprendre les conditions qui facilitent une réelle participation citoyenne des adolescents au sein des lieux décisionnels. Cette section nous inspirera pour beaucoup dans notre réflexion quant aux pistes de réflexion présentées au prochain chapitre.

##### 4.5.2.1 L'attitude des adultes

Il a été évoqué précédemment que les jeunes semblaient vivre plus facilement leur expérience quand ils se retrouvent entre eux. Nous essaierons maintenant d'en comprendre les raisons. D'entrée de jeu, soulignons que le pouvoir détenu par les adolescents rencontrés était

étroitement lié ou dépendant des adultes. En effet, que ce soit au comité des jeunes, au conseil des élèves ou aux comités humanitaires, tous devaient présenter leurs projets pour approbation à un ou des adultes. Il pouvait s'agir de la direction, du CÉ ou d'un accompagnateur de l'école, des animateurs ou du CA de la MDJ. Par conséquent, le rapport entre eux constitue un élément névralgique. À preuve, il semble qu'une variabilité du pouvoir effectif des jeunes soit remarquée selon les adultes en place, comme en témoigne Loïc :

Au début, en fait, quand le CA n'était pas pareil qu'aujourd'hui, que les deux dernières années. Le premier CA était comme moins intéressé par les jeunes, puis là un moment donné ils ont décidé de tout changer ça, puis là on a eu la nouvelle directrice, on a eu un nouveau CA au complet, puis là on avait plus notre mot à dire là-dessus. Sur la MDJ en fait là. (Loïc, 17 ans)

Nous nous pencherons donc maintenant sur les attitudes des adultes qui favorisent et celles qui limitent le pouvoir d'agir ressenti par les adolescents rencontrés. Plus précisément, nous discuterons d'abord de l'accompagnement des adultes dont ils bénéficient. Ensuite, nous aborderons l'importance de la reconnaissance mutuelle des savoirs et des rapports égaux entre les adultes et les jeunes. Enfin, nous présenterons la troisième attitude qui est ressortie de notre matériau de recherche, soit la complicité entre les adultes et les adolescents.

#### 4.5.2.1.1 L'accompagnement et le soutien

Premièrement, les adolescents disent apprécier lorsque les adultes les soutiennent et les accompagnent dans leur rôle, comme ce peut être le cas des animateurs de MDJ, du responsable des comités humanitaires en milieu scolaire ou encore des accompagnateurs de l'association étudiante d'une Commission scolaire.

Ce support aux jeunes des comités peut prendre diverses formes. Les adultes peuvent être des ressources d'information ou publiciser leurs actions. Ils assument l'intermédiaire lorsqu'il y a des conflits dans le comité. Ils les aident à comprendre leur rôle. Ils les supportent dans la préparation des réunions, leur donnant des pistes pour la rédaction de l'ordre du jour ou de

certains documents. En somme, les adolescents apprécient ce genre de soutien qui répond à leurs besoins, mais qui leur laisse en contrepartie une certaine latitude et le pouvoir entre les mains.

Ce que j'aime, c'est que, on a deux personnes qui connaissent vraiment bien la politique et tout ça, puis ils nous tiennent par la main. Ils disent « OK, vous voulez faire ça », puis ils nous proposent des pistes. Si on veut communiquer avec quelqu'un, ils vont nous donner les coordonnées puis ils vont s'asseoir à côté de nous pour rédiger la lettre, pour être sûrs que, on fait tout bien. Beaucoup de discussions ; on ne se sent pas tout seul. Si on a une réunion importante avec quelqu'un, ils vont nous voir un jour à l'avance ou une heure à l'avance de la réunion puis il va nous parler, il va nous parler, il va nous parler, puis on va se sentir à l'aise. (Léa, 16 ans)

L'équilibre entre l'encadrement et la marge de manœuvre donnés par l'adulte ressource est donc important.

Mais il arrive parfois que cette confiance qui leur est portée et cette marge de manœuvre dont ils jouissent soient plus limitées dans l'accompagnement que certains adultes leur offrent.

Il y a la direction qui nous aide à nous préparer... qui nous aide... qui s'assure qu'on ne dise rien de malvoyant parce que les parents sont là et les profs sont là. Alors ils veulent surtout nous arrêter dans nos propos. Au lieu de nous aider, c'est comme « Non, ne dites pas ça ». Puis là on est comme, on ne peut rien dire... C'est dommage. (Léa, 16 ans)

La liberté d'expression et la latitude tout en bénéficiant d'un encadrement souple semblent constituer des contextes qui permettent aux jeunes de sentir qu'ils détiennent du pouvoir dans leurs démarches.

#### 4.5.2.1.2 Reconnaissance mutuelle des savoirs et rapports égalitaires

Bien que les adolescents apprécient la marge de manœuvre qui leur est laissée, ils ont conscience qu'ils sont en apprentissage de leur rôle et qu'à cet égard, les adultes ont beaucoup à leur transmettre. Quelques-uns parlent des connaissances qu'ont les adultes et qu'eux n'ont pas : les lois, les impôts, l'expérience de vie. « Mais c'est plus l'expérience de

vie d'une personne puis tout ce qu'elle a, tout son savoir. Un adolescent a normalement moins de savoir qu'un adulte. C'est juste simplement pour ça. C'est pour ça qu'on écoute peut-être plus les adultes que les adolescents. » (Francis, 16 ans)

Aussi, ils admettent qu'en certaines situations, il est normal d'être un peu moins impliqué dans la discussion étant donné leurs connaissances limitées en certains domaines. Trop de pouvoir quand on manque d'expérience ne serait pas mieux.

Oui, c'est totalement la *job* qu'il faut à un jeune, qui n'a pas forcément la tête à tout le temps penser à ça. Parce que, donner trop de pouvoir à quelqu'un qui ne serait pas capable, qui ne saurait pas quoi faire de tout ce pouvoir-là, ce serait un peu gâcher tout ça. C'est bien la place que les jeunes ont en ce moment, puis que les adultes ont vraiment cette position-là, parce qu'eux, ils ont beaucoup des connaissances pour ce qui est légal, puis... On ne peut pas administrer ça n'importe comment, parce qu'on fait affaire avec le reste du monde. (Éric, 16 ans)

Il est cependant apprécié que les administrateurs, à titre d'exemple, prennent le temps de leur expliquer ces points, de leur transmettre leur savoir.

Ils vont prendre le temps, ils vont vraiment expliquer clairement pour être sûrs qu'on comprenne bien, puis ils veulent être sûrs qu'on a bien compris après leur explication en fait. Donc, c'est vraiment bien la place que les adultes prennent sur le CA, puis la manière qu'ils la prennent. (Éric, 16 ans)

Donc d'une part, les jeunes conviennent que les adultes détiennent des connaissances qu'ils n'ont pas encore et qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement d'un comité décisionnel. D'autre part, ils savent que leur propre apport est fondamental pour le comité, quoiqu'il soit d'un autre ordre. Si les adultes connaissent mieux les aspects légaux et financiers, les adolescents pour leur part sont les mieux placés pour parler des jeunes, de leurs besoins, de leurs goûts, de leurs opinions. Ils sont en quelque sorte les experts des jeunes.

Leur opinion, leur goût, ce qu'ils pensent... C'est plus pas mal ce qu'ils pensent qui importe au conseil d'administration. Ce qu'ils pensent des nouveaux animateurs, ce qu'ils pensent de ci, ce qu'ils pensent de ça. Parce que la Maison de jeunes c'est un petit peu pour attirer les jeunes puis ils veulent savoir ce qu'ils aiment. (Francis, 16 ans)

Ils sont conscients que leur présence sur le CA est au fondement même du fonctionnement de la MDJ, qu'elle lui permet de rencontrer sa mission, qu'elle donne sens au projet auquel ils participent. Premièrement, en partageant le pouvoir avec les jeunes : « On est là aussi pour assister, parce que c'est une Maison de jeunes, fait que c'est une Maison de jeunes faite par les jeunes pour les jeunes. » (Francis, 16 ans). Deuxièmement, en les consultant, la MDJ s'assure d'être davantage à leur image et par conséquent, que les jeunes du quartier la fréquentent.

Cet apport, ils apprécient que les adultes en reconnaissent la valeur et qu'ils se positionnent d'égal à égal avec eux, comme c'est le cas pour cette MDJ :

... les adultes sont un peu mis sur la même base, au même niveau que les jeunes parce que, c'est les jeunes qui vont proposer, puis c'est les jeunes qui vont, aider à faire avancer toute la belle idée que, c'est quoi une Maison de jeunes. Les adultes qui travaillent dans une Maison de jeunes, ils savent que l'égalité c'est important, parce que quand ils se mettent au même niveau que les jeunes, bien, ils se rendent compte que les jeunes ont beaucoup à apporter, puis que c'est en se mettant au même niveau, qu'on apprend à mieux se parler puis à mieux se comprendre. (Éric, 16 ans)

Reconnaître ce savoir d'expérience des jeunes nécessite bien sûr l'écoute de leurs besoins, mais aussi la démonstration de la volonté qu'ont les adultes d'y répondre, même si les projets semblent farfelus au premier coup d'œil.

Les jeunes me disaient tu sais, admettons, on voudrait ça, puis là quand ils me disaient ça, je le rapportais au CA, puis là on en discutait, puis là s'ils trouvaient que ça avait de l'allure, ils le faisaient, puis s'ils trouvaient que ça avait un peu moins d'allure, ils essayaient de le faire quand même, mais en changeant quelque chose. (Loïc, 17 ans)

À l'inverse, certaines conditions de participation nuisent au partage équitable du pouvoir entre les administrateurs et les jeunes. Le vocabulaire utilisé par les adultes, le manque d'informations détenues par les jeunes, le moment où se tient la réunion et le peu de place laissée aux jeunes pour qu'ils s'expriment constituent des limites importantes au sentiment de reconnaissance de leur savoir.

Des fois oui, parce que, comme je dis ils parlent trop, pas intelligemment là, mais genre ils disent trop des mots que je ne comprends pas là. Tu sais des fois, c'est tard le soir, là, moi des fois je suis fatiguée puis je m'endors quasiment là pendant les CA. Ça fait pas longtemps que je suis là-dedans, fait qu'il y a des fois des choses que je ne suis pas trop trop au courant là... (Alice, 16 ans)

#### 4.5.2.1.3 La complicité entre les adultes et les adolescents

Outre l'accompagnement, la reconnaissance de leur savoir et les rapports égalitaires, les gestes posés par les adultes afin de se rapprocher des jeunes ne passent pas inaperçus. Des administrateurs en MDJ qui rendent visite aux jeunes le soir, des professeurs de l'école qui s'impliquent à leurs côtés pour une même cause et qui publicisent leurs actions ne les laissent pas indifférents. Ces simples actes semblent les valider dans leur participation et agir positivement sur le lien que les adolescents entretiennent avec les adultes.

Le fait que les profs s'impliquent et nous en parlent, ça remplace un peu la publicité qu'on ne peut pas avoir parce que nous, on n'a pas le droit de passer dans les classes. C'est le fun. Voir un contact comme ça entre les profs et les élèves, puis les profs qui disent : allez voir la campagne que les élèves ont travaillé fort pour faire, ça nous aide là. (Sandra, 16 ans)

Ce genre de comportements venant des adultes démontre aux adolescents l'intérêt réel qu'ils leur portent, ce qui génère un sentiment d'importance chez les jeunes. Il semble qu'un rapprochement s'opère alors entre ces deux « races » (Francis), rapprochement qui bien sûr, supporte l'action des comités.

#### 4.5.2.2 Les structures et les règles

Hormis l'attitude des adultes avec qui les adolescents partagent le pouvoir, les structures et règlements des lieux où se déroule leur participation semblent influencer leur pouvoir effectif.

Il semble tout d'abord que d'avoir une bonne connaissance des instances décisionnelles et des mécanismes de prise de décision augmente le pouvoir d'agir. Alice, dans les murs de la MDJ, sait qu'il faut en parler au CA pour faire changer quelque chose. Or, il semble que ce ne soit pas toujours aussi simple. Par exemple, le fait qu'il y ait plusieurs intermédiaires entre les jeunes et l'ultime instance décisionnelle installe un mode de communication hiérarchique. Ne pas avoir la possibilité de présenter eux-mêmes leurs idées de projet et de faire valoir leur point de vue aux personnes qui prennent la décision définitive devient une contrainte.

Il y a les adultes, Mme X pis Mme Y, puis elles, elles peuvent apporter nos idées au Conseil général là, genre des profs ou je ne sais pas quoi, de la direction, puis elles leur en parlent, puis ensuite les directeurs évaluent la situation, puis ils ont refusé le projet. Tu sais, oui des fois, ils nous mettent des barrières. (Florence, 16 ans)

Aussi, il peut être difficile de trouver des moyens d'agir pour annuler une décision lorsqu'ils ignorent où elle est bloquée.

...ce n'est pas quelque chose qui se fait tant que ça d'aller voir la direction pour leur en parler. Il faut vraiment utiliser des intermédiaires comme monsieur X... Monsieur Y, c'est le plus proche qu'on a, là. Mais c'est juste que lui, il est tellement ouvert, pis il veut tellement nous aider à tout faire que ce n'est pas là le problème, ce n'est pas ça qui nous bloque. Donc, c'est difficile d'aller cerner le... d'aller voir qu'est-ce qu'on peut faire pour aller changer ça, là. (Sandra, 16 ans)

Ardu également d'organiser des activités de sensibilisation lorsque les règlements scolaires en restreignent la nature et les moyens utilisés.

Je n'ai pas pu faire cette campagne-là parce que c'est une campagne de financement puis on avait prévu plein de projets, plein d'activités. On voulait faire une semaine pour ce projet-là, puis on avait plein d'activités pour ramasser de l'argent, comme un match d'improvisation, un show du midi... Puis les shows du midi, on se fait bloquer aussi là-dessus. (Sandra, 16 ans)

Bref, quand ils sont éloignés des structures décisionnelles parfois imposantes, quand les règlements sont nombreux et que de surcroît, ils n'ont pas participé à leur mise en place, leur marge de manœuvre s'amincit.



Notons que cette présence de règles ne dérange pas de façon univoque. À l'aise avec l'équilibre qu'elle ressent entre les règles et la marge de manœuvre qu'elle détient, Florence explique qu'il faut vivre avec le cadre normatif.

Tu sais, c'est sûr qu'il y a des règlements de trop, mais, sont là pour des raisons, tu sais, sont juste là. Il y a des règles partout, je veux dire, ça va être comme ça, même quand on va être adultes là, quand on va travailler, tu vas avoir tes règles, puis c'est tout là, fais avec, c'est de même la vie! Je ne sais pas, tu sais, t'es à l'école, tout le monde est passé par là, tout le monde avait des règles à notre âge. (Florence, 16 ans)

#### 4.5.2.3 Trop jeune pour participer ?

Troisièmement, l'âge des adolescents représente parfois une barrière à leur accès au pouvoir. Tel que nous l'évoquions dans une précédente section, certaines fonctions sont réservées aux élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Par exemple, le rôle de chef de comité humanitaire est seulement accessible aux élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Pour sa part, Léa a dû attendre d'être en 4<sup>e</sup> secondaire pour siéger au CÉ et à l'association étudiante.

Cette limite est par ailleurs très présente dans la société en général, lorsque mineurs, ils tentent de s'impliquer au sein d'organismes. Une restriction que Sandra et Florence déplorent, car leur désir d'aider et leurs aptitudes pour le faire sont au rendez-vous, selon elles.

Après ça, on va ramasser du linge pour les itinérants, puis ce qu'on voulait faire aussi, c'est faire un groupe, on va faire des sandwiches puis on va aller les distribuer aux itinérants. Le problème, c'est que, là tout le monde dans le comité cherche un organisme qui veut que, des moins de, des mineurs puissent faire ça, puis tu sais c'est vraiment dur. Parce que, comme Centraide eux, ils veulent des personnes adultes, pour pouvoir faire ça, fait que c'est dur. (Florence, 16 ans)

Une occasion manquée selon Sandra pour faire en sorte que les jeunes participent activement à la société à plus long terme, car l'adolescence est une période critique pour l'engagement :

Mais c'est plate parce que je pense que c'est là que ça se développe ce goût de changer les choses, puis je trouve que les gens, à la place de regarder de haut et faire

comme... ils devraient aller chercher les ados. Parce que c'est là que tu vois ce que tu veux être plus tard, là. (Sandra, 16 ans)

#### 4.5.2.4 Plus de pouvoir en MDJ

Pour terminer cette section sur le pouvoir des adolescents, quelques-uns ont fait ressortir qu'il est plus facile de se faire écouter réellement et de détenir un pouvoir effectif dans certains milieux, soit les MDJ, contrairement aux milieux scolaires et à la société en général.

Les MDJ constitueraient des espaces propices à ce genre d'expérience, notamment parce qu'il s'agit là de leur mission principale, comme en fait part Francis :

Dans les Maisons de jeunes, c'est facile de se faire entendre pis d'exprimer son point de vue. Mais sinon, admettons, à l'école, tu veux parler avec un professeur, c'est pas mal plus compliqué dire ça à tout... aux autres gens, aux autres élèves. Tu ne peux pas tellement faire ça parce qu'ils ne vont pas te répondre de la même manière, à part en mimétique. C'est mieux d'aller dans les Maisons de jeunes si tu veux te faire écouter pis entendre. C'est un peu, justement, leur rôle. (Francis, 16 ans)

Même son de cloche d'Éric, questionné sur le sentiment d'être écouté et d'avoir accès au pouvoir à l'extérieur de la MDJ. Il répond :

Ça peut être très dur. Parce que là, tu fais face à beaucoup plus de jeunes ou à l'école, mettons, puis des fois, je ne sais pas comment ça marche trop, les conseils d'administration dans une école, mais je sais que des fois ça peut être difficile, puis que les adultes parfois ils peuvent être durs pour passer des messages, parce que ça peut être dur... Comme quand tu vas voir un adulte : « Telle affaire, telle affaire, ça marche pas, est-ce qu'on pourrait le changer... ». Un adulte va parfois faire sourde oreille, ou ne va pas trop comprendre le point de vue du jeune, tandis qu'ici, t'as, les animateurs, on les engage pour ça, puis on regarde leur CV, puis, s'ils comprennent bien les jeunes... (Éric, 16 ans)

Ces deux points de vue, jumelés aux propos tenus précédemment sur la présence importante de structures et de règles en milieu scolaire, permettent à tout le moins de réfléchir sur certaines pistes de solution qui permettraient d'accroître leur sentiment de pouvoir changer les choses. Nous y reviendrons lors de l'analyse au prochain chapitre.

En ce qui a trait à la place détenue par les jeunes dans la société en général, les adolescents rencontrés s'entendent pour dire qu'ils n'en ont pas assez. Plus précisément, ils ont soulevé l'étiquette négative qui leur est trop souvent accolée, notamment dans les médias, la généralisation des mauvais comportements de certains jeunes à l'ensemble des membres de ce groupe social et le manque de crédibilité qui leur est régulièrement reflétée dans certains lieux publics :

Je vois tout le temps des articles, comme une revue que ma mère a : sixteen, genre. Les ados envoient de plus en plus de messages textes avec des messages sexuels ou des photos nues... Puis je n'ai jamais vu personne... je n'ai pas d'amis, je ne connais personne qui a fait ça. Je suis comme : OK. C'est aussi beaucoup génération piton, technologie : ils sont renfermés sur eux-mêmes... Mais nous, on est là, on essaie d'être à l'extérieur, de faire des trucs, puis est-ce qu'on a la visibilité ? Est-ce que c'est les ados qui veulent faire la différence qui ont la visibilité, ou est-ce que c'est le côté : les ados sont renfermés, ils ne sortent plus, ils font juste la technologie, tout. Fait que je pense qu'on n'amplifie pas la bonne partie... (Sandra, 16 ans)

En outre, ils aimeraient être davantage consultés au sujet des dossiers qui les concernent, comme la réforme scolaire.

Peut-être que le Ministère de l'Éducation devrait se fier aux élèves, là, sincèrement. Parce que, moi je suis première année de réforme puis tu vois le problème là. Fait que ça, tu sais, les hauts dirigeants ils ne se fient pas aux personnes touchées, puis c'est nous, les adolescents. (Florence, 16 ans)

Loïc reproche également aux politiciens de ne s'intéresser qu'aux électeurs actuels et de ne pas prendre suffisamment en considération le futur électorat :

J'aimerais ça que les jeunes aient plus leur mot à dire. Ce que je trouve con c'est que, de 0 à mettons, 15 ans, les politiciens ne se préoccupent aucunement de nous comme. Là quand qu'on approche du 18 ans, là, ils commencent à venir nous parler de ce qu'ils veulent faire, puis là tu sais ils sont amis avec nous autres pour qu'on puisse voter pour eux pour qu'ils soient au pouvoir. J'aimerais ça qu'ils commencent plus jeunes, puis tu sais, ça pourrait juste être mieux pour les jeunes, les prochains jeunes. (Loïc, 17 ans)

Enfin, Léa résume bien l'ensemble des propos des jeunes :

Heureusement qu'il y a les centres de jeunes qui essaient de justement faire des activités qui nous retrouvent plus, mais sinon la société ne nous recherche pas assez, c'est mon avis et, à l'école, on a un conseil des élèves, mais on est quand même un peu opprimés, on nous fait pas beaucoup de publicité pour le conseil des élèves, c'est pas mal cachette, puis j'ai l'impression qu'on veut vite nous faire passer au stade adulte. (Léa, 16 ans)

En somme, pour la majorité des répondants, les adolescents ne détiennent pas assez de pouvoir dans la société en général, et ce pouvoir semble plus accessible dans les MDJ qu'à l'école. Notons que pour Florence et Patricia, le pouvoir est aussi lié à la volonté et à l'attitude personnelle des jeunes : « Moi je pense qu'ils ont la place qu'ils veulent avoir. Fait que si tu veux avoir plus de place, vas-y, prends la place » (Patricia, 17 ans). Un peu dans le même sens, il est intéressant de voir que pour un même lieu d'implication, deux jeunes vont parfois percevoir différemment leur pouvoir d'action ou la place qui leur est laissée sur le CA. Bien que plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans ces perceptions et qu'il nous est impossible d'étayer le phénomène, nous pouvons néanmoins penser que chacun des jeunes construit un sens différent de son expérience.

#### 4.6 Les retombées personnelles

Dans ces deux dernières sections avant le chapitre d'analyse des résultats, les impacts personnels et sociaux que les adolescents ont soulevés quant à leur participation aux divers comités seront présentés. Encore une fois et peut-être même davantage, il s'agit d'un thème fort important en regard de notre recherche. En effet, savoir ce que l'expérience apporte, de leur point de vue, aux plans personnel et social rencontre directement notre objectif de documenter les effets de la participation citoyenne, plus particulièrement en regard du processus de subjectivation. Plusieurs des éléments développés ici nous seront utiles au prochain chapitre pour comprendre leur vécu de participation à l'aide de la sociologie de l'expérience de Dubet et des logiques sociales en présence. Cette section fera également émerger un contenu intéressant quant aux enjeux identitaires, de pouvoir et de reconnaissance qui jalonnent leur participation citoyenne et qui seront approfondis dans le dernier chapitre.

Notre analyse nous a permis de dégager huit catégories d'impacts personnels de leur participation à ces comités. Certains effets ressentis par les répondants touchent leur développement personnel, d'autres ont trait aux liens sociaux qu'ils créent par leur participation à ces espaces. Des gains sur les plans de la connaissance du monde qui les entoure, de leur pouvoir d'intervenir dans ce monde et du sentiment d'utilité sociale ont également été nommés.

#### 4.6.1 Construction identitaire

D'abord, l'expérience semble être révélatrice d'identité. Quatre des huit jeunes rencontrés ont mentionné que leur participation aux comités leur permettait d'apprendre à se connaître, de découvrir ce qu'ils aiment. « Au fur et à mesure que j'avance, j'apprends de nouvelles choses de moi que je ne savais pas, ça m'aide dans un sens à me découvrir parce qu'au fur et à mesure que tu grandis tu découvres une nouvelle chose de toi. » (Alice, 16 ans) Comme le soulève Léa, cela l'aide également à définir ses projets d'avenir, dans une période où ces considérations habitent les jeunes.

C'est une question d'épanouissement, de se connaître en tant que personne, de connaître mes goûts. Les adolescents, vers 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> secondaire, c'est leur période « qu'est-ce que j vais faire de ma vie ? Où est-ce que je vais étudier ? » Puis ça ouvre une porte de qu'est-ce que je pourrais faire de ma vie. Ça m'épanouit beaucoup en tant qu'adolescente. J'aime ce que je fais. (Léa, 16 ans)

En outre, il est constaté que la participation puisse modeler les valeurs des jeunes rencontrés. En effet, le milieu d'implication et le contact avec les autres font réfléchir les jeunes sur ce qui est important pour eux, modelant ainsi l'identité, qui se construit dans ce contact avec les autres.

Ça peut m'aider dans mes valeurs. Elles peuvent changer, au fil du temps, en voyant, j'ai commencé à côtoyer plus de jeunes, puis qui sait, en parlant, en ayant des contacts avec des élèves encore plus, plus profondément, savoir qu'est-ce qu'ils sont, peut-être mes valeurs vont changer, qui sait ? Ça va être d'autres valeurs que je vais

véhiculer avec mes paroles pour défendre d'autres opinions. J'imagine que ma pensée va être en constante évolution. C'est ça l'être humain, d'après moi. (Léa, 16 ans)

Un passage qui suggère qu'il y a un lien entre les valeurs de l'individu et ses comportements engagés, les choix qu'il fait, le milieu où il s'implique. Selon Sandra, choisir la valeur de l'engagement se répercutera sur son identité sociale à plus long terme et sur son mode de vie, mais aussi sur celui des membres de sa famille.

Ça va sûrement changer mon mode de vie, là. Je veux dire, si je veux m'impliquer dans quelque chose, ça va être une de mes activités et je ne vais peut-être pas faire quelque chose d'autre, mais... Puis aussi, si j'ai des enfants, je pense que ça va changer un peu, tu sais, ça change la façon que tes enfants ou ta famille ou tes amis voient un peu le monde. Si tu peux leur montrer que tu peux faire une différence, des fois, les autres ils embarquent et ils suivent, puis c'est le fun. (Sandra, 16 ans)

En somme, participer les aide à mieux se connaître, à réfléchir sur leurs valeurs et à définir leurs projets d'avenir, éléments marquants dans la construction de l'identité d'un adolescent.

#### 4.6.2 Estime de soi

Deuxièmement, il apparaît que l'expérience favorise la confiance en soi, l'affirmation de soi et le sentiment de valorisation personnelle.

Pour commencer, s'investir au sein de ce comité agirait favorablement sur le plan de la confiance en soi. Au premier chef parce que cela permet de se sentir capable d'accomplir des choses : « Ça aide aussi à ma confiance, parce que ça, ça *up and down* là... Oui, ça m'aide aussi à ça, me dire que je peux réaliser des projets, ça, ça m'aide beaucoup. » (Florence, 16 ans) Ensuite, en raison de l'attitude d'ouverture et de non-jugement prônée par ses membres, ce lieu permet de sentir qu'ils ont leur place malgré leurs différences, qu'ils sont acceptés tels qu'ils sont.

Je ne sais pas si ça m'aide dans mes changements, mais ça m'aide par rapport à moi-même. Parce que je n'avais pas complètement confiance en moi-même. Mais c'est

parce que tout le monde est tellement ouvert, dans le groupe humanitaire. Il n'y a personne qui va discriminer, personne qui fait des commentaires tout le temps. Moi, je suis vraiment grande, puis des fois, c'est lourd... Mais tout le monde qui a un... tu sais, tout le monde est différent, puis dans le groupe, c'est vraiment ouvert. (Sandra, 16 ans)

De plus, il semble que cela supporte l'apprentissage de l'affirmation de soi dans son rapport avec les autres. Être à la fois capable de donner son avis et de recevoir l'opinion de l'autre sans que la confiance personnelle soit ébranlée ou encore exprimer ses insatisfactions sans craindre les conflits. Seulement le faire en toute confiance, parce que ce qu'ils pensent est important à leurs yeux. Léa et Sandra témoignent : « Je dirais qu'elle va me servir à m'affirmer en tant que personne. Je n'aurai pas peur de dire ce que j'ai à dire. Dire moi, je pense ça, j'accepte ce que tu penses, je respecte ce que tu penses, mais je pense ça ». (Léa, 16 ans)

Ça m'a fait changer. Parce que je suis capable de parler à une foule, mais j'étais moins capable d'exprimer... je ne veux pas créer de conflit. Mais j'ai réalisé que ça n'allait pas fonctionner mieux si je n'en parle pas. Puis ça m'a aidée parce que là, je n'avais pas le choix d'en parler. Fait que ça m'a poussée à m'affirmer. (Sandra, 16 ans)

Enfin, quatre ont affirmé se sentir fiers d'eux-mêmes en lien avec ce qu'ils accomplissent au sein des comités.

Mais quand on finit une campagne puis ça a fonctionné, c'est le fun. Je suis fière. Comme après le show du midi, j'étais vraiment fière de moi. De regarder tout le monde qui est là, puis tout ce que tu as fait, ce que tu as accompli, puis de pouvoir voir ça, c'est sûr que ça t'encourage à continuer, là. (Sandra, 16 ans)

En résumé, leur participation concourt au développement de leur estime personnelle par les effets ressentis sur le plan de la fierté personnelle, de l'affirmation de soi, du sentiment d'acceptation malgré ses différences et de la capacité d'accomplir des projets.

#### 4.6.3 « Rentrer dans la vie d'adulte » (Léa)

Au troisième chef, les apports possibles en ce qui a trait à l'entrée dans la vie adulte et ce que cela comporte ont été abordés.

Notamment, les répondants ont soulevé la contribution de leur participation dans le développement du sens des responsabilités et dans l'apprentissage de la gestion du temps.

Ça m'apporte de m'épanouir, surtout. De rentrer dans la vie d'adulte. J'ai des responsabilités, j'ai, oui, un travail, mais j'ai tous ces comités-là qui m'apportent des responsabilités. Ça m'apprend à gérer mon temps, à gérer mes pensées, je veux dire, comment je vais parler, comment je vais me présenter, mais c'est surtout une question d'épanouissement, en tant que jeune fille qui s'en va vers la vie adulte. (Léa, 16 ans)

Il semble qu'effectivement, une conciliation école/participation soit parfois complexe à gérer, générant du stress et hypothéquant pour certains le temps de sommeil. Comme l'école demande beaucoup d'énergie, il est parfois difficile d'assumer ses engagements. Ils doivent apprendre à trouver l'équilibre entre les deux.

Mais c'est savoir gérer beaucoup son temps qui est, qui est aussi compliqué, fait que, les jeunes trouvent que je devrais en faire plus, mais je veux dire... Tu sais, moi quand je regarde ma situation scolaire, faut aussi balancer, puis c'est ce que mes parents me disent, les études c'est comme beaucoup plus important, là... Puis je veux aussi essayer de m'impliquer dans ici là tu sais, faire une balance. (Éric, 16 ans)

En outre, la majorité aborde l'utilité de l'expérience pour leur avenir professionnel. Il y a un lien assez fort entre leur participation aux comités et leur intégration au marché du travail. Par exemple, trois des répondants mentionnent que cela peut aider à se trouver un emploi, particulièrement en l'inscrivant dans son CV. Généralement, ils soulignent également le développement d'aptitudes utiles en emploi, telle monter des projets et travailler en équipe.

C'est sûr que plus tard, si j'ai à monter des projets, je vais avoir déjà une base, je ne vais pas partir de rien, je vais avoir des expériences avant. Je vais savoir qu'il faut se faire un plan. C'est sûr que c'est important, plus tard, en général dans les emplois que tu fais, t'as à parler devant des gens, t'as à avoir des discussions, t'as à accepter leurs idées. Maintenant, c'est ça qu'on fait. (Patricia, 17 ans)



Enfin, pour Éric, il semble que son rôle l'aidera aussi à mieux connaître ses droits dans les milieux de travail, et ailleurs.

C'est vraiment avoir des meilleures bases pour le futur. Parce que tu sais, le milieu du travail, c'est impitoyable et c'est vraiment monstrueux, parce que tu peux te faire manger rapidement, puis si tu ne connais pas, si tu ne sais pas ce que tu fais, puis que tu ne connais pas ton milieu, puis tes affaires, fait que, moi je dis que c'est toujours bien de... parce que le conseil d'administration, pis la tâche que ça implique d'être représentant jeune, ça apporte une discipline, une certaine mentalité, fait que ça va juste mieux m'aider pour le futur, mettons dans un travail ou dans un immeuble à logement ou...dans un hôpital, dans un centre gouvernemental... (Éric, 16 ans)

Bref, les responsabilités assumées, la gestion du temps et du stress, la conciliation école/participation, les aptitudes à gérer des projets et à travailler en équipe et la connaissance de ses « affaires » constituent des éléments de la participation qui selon eux, les préparent pour l'avenir.

#### 4.6.4 L'appartenance et les liens sociaux

Quatrièmement, l'ensemble des adolescents rencontrés ressentent des retombées sur le plan des relations sociales et de l'appartenance à un groupe positif.

D'abord, ce local, cette MDJ, ce sont des lieux où ils se sentent bien, un genre de refuge, un véritable milieu de vie. Ils leur permettent de rencontrer leurs amis, de s'amuser, de faire des activités tout en ayant le support d'adultes significatifs lorsqu'ils vivent des difficultés.

Le groupe leur permet aussi l'appartenance à un cercle dont les membres partagent le même intérêt pour l'implication et les enjeux sociaux. Non seulement le groupe leur procure de riches amitiés, mais il leur donne l'occasion de discuter sur des sujets qui les préoccupent au plan social. Pour Florence, cela fait du bien de savoir que plusieurs personnes ont la conscience d'autrui, veulent faire le bien. Plus encore, elle aime ressentir une espèce d'appartenance qu'on pourrait qualifier de globale à une collectivité de gens qui font le bien. « De voir qu'il y a beaucoup de monde qui ont les mêmes intérêts que moi, tu sais, qui sont

touchés eux aussi par les mêmes choses que moi. On est peut-être juste 15 à penser à ça, à penser aux autres, mais on est 15. Moi, ça me rend heureuse... » (Florence, 16 ans)  
 D'ailleurs, ce rapport d'aide aux autres fait du bien aussi à Sandra et à Éric : « c'est quelque chose qui me rend tellement heureuse de rendre les autres heureux. » (Sandra, 16 ans)

Sur le plan amical, bien qu'ils semblaient tous être déjà bien entourés avant de commencer à s'impliquer aux comités, les nouveaux amis comptent parmi les retombées ressenties par Sandra : « c'est sûr que moi, je me suis fait des super bons amis là-dedans. Des gens qui ont les mêmes intérêts que moi, et qui veulent faire changer les choses, avec qui je m'entends super bien. Des gens que je n'aurais pas rencontrés sinon. » (Sandra, 16 ans)  
 Dans un autre cas, cela aura aussi servi à réévaluer les amitiés, les appartenances : « J'ai peut-être juste compris qu'y en a qui ne sont pas faits pour moi, là. Ça, oui là. Dans mes amis. » (Florence, 16 ans)

Ils remarquent aussi que, pour certains, le comité constitue un filet social qui brise leur solitude, car on n'y est jamais seul. D'ailleurs, les jeunes rencontrés ont cela à cœur; ils prennent soin de ceux qui pourraient être malheureux autour d'eux. C'est le cas de Florence, qui porte une attention particulière aux membres qui s'y impliquent pour ne pas dîner seuls. Elle y voit une de ses responsabilités à titre de responsable de ce comité.

Chose certaine, leurs fonctions les amènent à rencontrer vraiment beaucoup de gens, à parler avec plusieurs personnes avec qui ils n'auraient pas créé contact autrement. Ils doivent ni plus ni moins, en raison de leur rôle, établir de nombreux liens avec les jeunes et les adultes.

Tu es en constante discussion avec plein de monde, puis tu dois parler à plein de jeunes, répondre à plein de questions, donc c'est sûr, parce que t'interagis tout le temps. Tu ne vas pas interagir seulement avec une personne, tu sais, t'interagis avec tout le monde, parce que tout le monde a des questions, tout le monde a des craintes, tout le monde a des propositions à faire. (Éric, 16 ans)

D'ailleurs, ils approfondissent des liens avec les membres du CA, avec les professeurs et avec la direction dont les autres jeunes ne bénéficient pas. « C'est sûr qu'en étant sur les CA,

il y avait plus d'affinités avec les personnes adultes que d'autres jeunes qui les voyaient quasiment pas, tu sais. Moi je les voyais puis je leur parlais. » (Loïc, 17 ans)

Enfin, Loïc et Francis parlent du fait que la MDJ puisse leur éviter de « faire des conneries », de prévenir l'affiliation à un groupe ayant des comportements négatifs.

L'effet de la drogue, puis certaines choses à l'adolescence... Mais c'est un peu le fait que les jeunes vont explorer certaines choses. Et puis, c'est un fait de groupe, des fois, je trouve... que ça pourrait être... comment dire, entre parenthèses, *in* dans le groupe de se droguer ou faire des affaires comme ça. Mais je ne trouve pas ça très le fun. Tu restes avec les amis que tu as, puis c'est correct. Tu as toujours des amis. À la Maison de jeunes, ils partagent pas mal plus les mêmes... On est là pour s'amuser, il n'y a pas de drogue, pas de violence, du respect, de l'écoute. (Francis, 16 ans)

En somme, chez les adolescents rencontrés, s'impliquer semble enrichir leur réseau social, bien que cela ne nous soit pas apparu comme une lacune préexistante à leur participation. Au contraire, ils nous ont semblé faire montre de certaines qualités dans le cadre de leur expérience qui favorisent la création de liens sociaux et permettent de briser la solitude de certains jeunes autour d'eux. Néanmoins, pour ceux-ci comme pour ceux-là, ces espaces nous sont apparus créateurs de liens significatifs tout en leur procurant un espace d'appartenance positif.

#### 4.6.5 Se sentir utile, important, reconnu socialement

Cinquième retombée importante relevée dans les propos des adolescents, participer à ces comités leur permet de se sentir importants et utiles socialement, comme l'expliquent Sandra et Francis en termes évocateurs :

Il y a des gens, des fois, qui ne sont pas bien avec eux-mêmes, qui ne se sentent pas bien, puis la pastorale, c'est vraiment un bon moyen de t'épanouir, là. Parce que quand tu as l'impression que tu fais une différence, tu te sens plus importante, tu te sens utile dans la société et tu as l'impression que ça te donne une place. (Sandra, 16 ans)

Je me sens valorisé. Je me sens un peu important puis je ne suis pas n'importe qui. Je trouve un peu ma place. J'aime ça, je me sens quelqu'un. Je vois ça comme un peu important. Puis je sens que j'ai une influence un petit peu. C'est ça, plus se sentir important. (Francis, 16 ans)

Il semble que d'occuper un tel rôle participe à plus forte raison de ce sentiment d'utilité et d'importance. Pour Éric, le rôle de représentant des jeunes l'a motivé dès le départ à se rendre utile :

J'en avais beaucoup (des demandes de la part des jeunes) dès mes premiers mandats, parce que j'ai été très, euh... En fait, je faisais beaucoup de demandes auprès des jeunes, s'ils avaient des trucs, parce que j'étais dans mon moule, si on peut dire, de vouloir m'impliquer vraiment beaucoup, parce que ça donne un « boost » de vouloir aider les jeunes puis prendre leurs commentaires, fait que j'étais vraiment utile. (Éric, 16 ans)

Pour Alice, c'est un réel privilège d'être présidente, puisque ce rôle la place au cœur de ce qui se passe à la MDJ; elle en ressent beaucoup de fierté et d'importance :

J'ai le privilège d'être la présidente, là. Je trouve que la présidente, c'est ce qu'il y a de plus important... Non, dans le fond, tout le monde est important, mais quand même, je trouve que la présidente c'est le centre de tout, c'est elle qui fait tout, là. Tu sais, ce n'est pas que je me sens importante là, mais je trouve ça *hot* là, j'ai toujours aimé avoir, être le centre d'attention. Puis là, je l'ai. (Alice, 16 ans)

Pour Patricia et Léa, ce sentiment d'utilité se manifeste également dans le fait de pouvoir laisser sa trace en aidant leurs successeurs aux comités : « ...quand je vais avoir fini ici, dans tout ce que je vais avoir fait, les gens vont se rappeler de moi. Pas les gens en général, mais c'est sûr que l'année prochaine, il va y avoir une base sur quoi se baser puis, je ne vais pas avoir rien fait. » (Patricia, 17 ans)

Enfin, impact fort important en regard de la construction de soi à l'adolescence, l'expérience de participation leur fait vivre de la reconnaissance en provenance de diverses sources, à commencer par leurs pairs. Ils aiment quand ces derniers leur font sentir qu'ils apprécient leurs actions, même si ce n'est pas toujours avec des mots. Cela passe par leur sourire, leur présence aux activités.

Tout le monde, tu sais, dans mon année, en tous cas, tout le monde sait : la pastorale, on sait c'est qui, comme on sait c'est qui dans l'équipe de basket, dans l'équipe de... tout le monde. Puis c'est le fun, le lendemain d'une campagne ou après le dîner quand les gens font : ha, c'était le fun vos sketches, vos nanana... C'est vraiment le fun se faire dire ça... (Sandra, 16 ans)

Mais il semble que ce soit surtout les adultes qui se chargent de leur transmettre leur appréciation quant à leur investissement. Au premier chef, la fierté familiale a été évoquée par sept des huit répondants, quoique les parents manifestent aussi de l'inquiétude quant à la surcharge vécue par leur enfant. Les adultes du milieu (animateurs, professeurs, parents sur le CÉ) encouragent également beaucoup les jeunes.

Monsieur X est toujours fier de nous, là. Il nous le dit. Il y a quelques professeurs qui sont vraiment plus portés à venir nous voir pour nous le dire. Monsieur Y, c'est toujours... Il y a monsieur Z qui est toujours présent à toutes les activités. Puis c'est juste le fun de voir qu'ils prennent le temps de se déplacer pour nous, là. (Sandra, 16 ans)

Sans s'étendre longuement sur les pratiques démocratiques qui ont été étayées dans la section précédente, notons que le fait de se sentir écoutés, de partager le pouvoir équitablement avec les autres membres du comité et que leurs connaissances soient reconnues par les adultes qu'ils côtoient constituent des retombées de taille qui contribuent énormément à leur sentiment d'être reconnus.

#### 4.6.6 Sentiment de pouvoir changer les choses

Il est un sixième impact très important qui découle de leur participation à ces comités : le sentiment de pouvoir changer les choses. Souvent pour la première fois dans leur vie, cette expérience leur donne l'occasion de s'exprimer, de prendre des décisions, d'agir concrètement sur des enjeux qui les préoccupent et de modifier leur milieu de vie.

D'emblée, pour Loïc, le pouvoir de changer les choses commence par la parole :

En disant ce que j'ai à dire. Parce que si je ne dis rien, il n'y a personne qui va savoir qu'est-ce que je veux, fait que ça ne se passera pas, mais si je dis ce que j'ai à dire, il y a peut-être quelqu'un qui va m'écouter un moment donné puis qui va dire ça c'est une bonne idée puis qui va le faire et ça va changer quelque chose. (Loïc, 17 ans)

À ce titre, les comités représentent souvent des espaces d'expression de son opinion et d'écoute, ce qui n'est pas le cas partout en société pour les jeunes. Pouvoir s'exprimer constitue donc un avantage majeur.

Ensuite, ce sentiment de pouvoir est exacerbé par le fait qu'ils semblent prendre conscience de leur capacité d'action collective pour un changement social. En d'autres mots, ils réalisent que c'est plus facile de faire changer les choses en gang.

Ça prouve que n'importe qui peut faire n'importe quoi dans le fond, parce qu'on, on est comme, on n'est ... pas dans un trou, mais tu sais on est loin là puis on a réussi à être sur You Tube puis à passer à TVA là... Tu sais dans un sens, ça prouve qu'on est capable de tout faire là, dans la vie... C'est fou Interviewer : As-tu l'impression que t'as du pouvoir de faire changer les choses dans ton milieu? Alice : Si vraiment là, si vraiment tout le monde se donne à fond puis s'implique, oui. (Alice, 16 ans)

Sandra et Patricia ont également fait allusion à ce mouvement de masse nécessaire au changement : pour provoquer une réelle transformation des habitudes de consommation ou de la situation dans le tiers-monde, il faut que tout le monde s'implique.

Par ailleurs, agir sur son milieu, comme nous l'avons vu, constitue une raison importante pour s'impliquer, mais figure aussi au nombre des retombées positives. En effet, ils aiment être impliqués activement dans les décisions et les actions qui concernent leur milieu. Par exemple, lorsque Francis siège au comité de sélection des animateurs à la MDJ, il sent qu'il détient vraiment le pouvoir d'influencer la décision.

Pour en revenir au comité de sélection, c'est pas mal nous qui avons le dernier mot pour dire... C'est nous qui choisissons lequel on a préféré. Parce que ça arrive souvent qu'il y ait des animateurs qui sont égaux, puis le CA ne sait pas les départager, puis nous on fait comme : on a préféré celui-là. Fait qu'on fait comme : OK, on prend celui-là. Puis ça, je trouve ça vraiment, vraiment le fun. (Francis, 16 ans)

Pour Alice, participer aux comités de la MDJ lui permet non seulement d'avoir une participation active en regard d'actions ayant un impact social et environnemental, mais aussi de pouvoir agir de manière autonome. En effet, le comité des jeunes choisit les activités, détient un compte pour les dépenses et discute des règles en place. Quant à Éric, cet espace lui donne l'occasion de transposer ses connaissances politiques dans une expérience concrète. En d'autres mots, cela lui permet de vivre l'exercice du politique.

Ouais, ça me permet de concrétiser un peu, tout ce que j'ai pu connaître puis amasser au cours des années... J'ai appris beaucoup de théories en écoutant les nouvelles, mais là, je peux appliquer la théorie dans un milieu qui est un peu semblable à un gouvernement avec des conseils de, avec le conseil d'administration ici, là. (Éric, 16 ans)

Un exercice grandement apprécié par Léa qui, en ces occasions, ressent ce pouvoir qu'elle détient de changer les choses.

Un sentiment de bien-être, tu sens que t'as le pouvoir de changer quelque chose. C'est, c'est un bon stress. T'es, le cœur bat un peu plus vite, mais tu sais que t'es en contrôle de la situation. Tu connais bien ton dossier, tu sais ce que t'as à dire, tu sais que, qu'est-ce que tu présentes, ce n'est pas n'importe quoi, pis ça va peut-être changer quelque chose dans la vie de certaines personnes. (Léa, 16 ans)

Nous nous questionnerons au prochain chapitre sur le lien qui semble exister entre ce pouvoir de changer les choses et le sentiment d'être reconnu socialement, deux retombées de taille participant de la formation de citoyens actifs.

#### 4.6.7 Connaissance de la société et ouverture sur le monde

L'analyse des propos des adolescents démontre également que par leur participation aux comités, ils accroissent leurs connaissances en regard du fonctionnement de la société, notamment en ce qui concerne le monde politique et la prise de décisions.

...pour conclure au fond, ça m'apporte des connaissances, de l'expérience, au niveau de tout ce qui est social, des lois, de mon milieu, milieu social, de bien connaître les

fonctionnements d'un conseil d'administration, parce que c'est le milieu de décision puis, de transmission des décisions, puis des volontés des jeunes puis du citoyen moyen, disons là, à plus haute échelle. C'est vraiment pour apporter des bases dans mon futur, puis des choses qui pourraient m'aider à me sortir d'un problème... (Éric, 16 ans)

Cette connaissance du fonctionnement d'un Conseil d'administration, trois adolescents la nomment comme un avantage pouvant les aider dans leur vie, que ce soit sur le marché du travail ou ailleurs. Des acquis qui pourraient être utiles entre autres pour faire valoir leurs droits. Non seulement ces lieux leur permettent d'acquérir des connaissances sociopolitiques, mais ils leur font vivre des activités politiques qu'ils n'auraient pas faites autrement.

C'est sûr que si je faisais ça avec mes amis, je ne le ferais pas nécessairement, tandis qu'en venant à la MDJ, ils nous ouvrent des portes sur d'autres choses, comme. Tu sais, admettons, rencontrer des politiciens, tu sais il y a des politiciens aux dernières élections, quasiment chaque Parti, la personne qui se présentait dans (lieu) genre est venue, puis il nous parlait de ce qu'il voulait. On lui posait nos questions par rapport à ça, puis il nous répondait. Tu sais, ce n'est pas nécessairement là que j'aurais été avec mes amis si j'avais été juste avec eux. C'est avec la MDJ que j'ai pu voir ça. (Loïc, 17 ans)

D'autre part, il s'avère que leur expérience provoque une ouverture à des enjeux de société. En effet, ils découvrent des réalités du monde qu'ils ne connaissaient pas, au plan social, politique, environnemental. Des découvertes qui font réfléchir, se questionner, s'ouvrir l'esprit, comme l'expliquent Florence et Sandra : « Je pense que j'ai une plus grande ouverture aussi. Tu sais, je pense que l'ouverture, ça se développe toute une vie, je suis vraiment ouverte d'esprit dans la vie, mais je deviens, tu sais, ça devient encore plus grand là. » (Florence, 16 ans)

C'est sûr que ça me fait réfléchir beaucoup. Je suis confrontée avec des trucs que je ne m'attendais pas. Tu sais, quand on fait un truc, Développement et Paix sur la femme, je savais qu'il y avait l'excision, oui... Mais il y a plein d'autres affaires qui sont pires, qu'ils ont fait, que je ne savais pas. (Sandra, 16 ans)



#### 4.6.8 Privilèges

Pour terminer cette section sur les retombées personnelles ressenties, quelques-uns ont mentionné certains privilèges matériels, comme le fait de profiter de micro-ondes, d'imprimantes, d'écran géant, de chaîne stéréo, de salle de cinéma. Un autre privilège soulevé par Alice et Francis concerne le fait de détenir des informations que les autres n'ont pas, ou du moins de les connaître avant les autres. « Je suis encore plus proche de ma Maison de jeunes, tu sais, je suis plus au courant que tout le monde de tout ce qu'il se passe, puis des fois j'ai des privilèges de savoir ce que le monde ne savent pas. Puis ça, j'aime ça. » (Alice, 16 ans) Pour sa part, Francis aime savoir avant les autres quel animateur sera choisi.

En résumé, les adolescents retirent plusieurs avantages personnels de leur participation aux comités. Notre analyse du matériau de recherche nous a permis de relever les effets qu'ils ressentent au plan de la construction identitaire et du passage à la vie adulte, de l'estime de soi, du sentiment d'utilité sociale et de la reconnaissance, du sentiment de pouvoir changer les choses, des liens sociaux, de la connaissance de la société et de l'ouverture sur le monde. Une lecture plus conceptuelle de ces éléments sera développée au chapitre suivant, notamment en ce qui a trait à l'identité, à la reconnaissance, au lien social et à la subjectivation.

#### 4.7 Retombées sur leur milieu

Même si les avantages personnels ressentis sont nombreux, les adolescents rencontrés ne s'impliquent pas uniquement pour ce que cela leur apporte, mais aussi parce qu'ils perçoivent les retombées sociales de leurs actions. Un constat intéressant en regard de la mission que les organismes se donnent, soit de développer la citoyenneté des adolescents, mais également en regard de nos préoccupations de recherche, centrées sur leur réflexivité et leur capacité critique. Dans ce contexte, il aurait été questionnant qu'ils n'abordent pas l'utilité sociale de leurs actions.

Lorsque nous leur avons demandé quels impacts collectifs générerait leur participation, trois éléments de réponse furent déclinés. Ils croient d'abord non seulement que cela sensibilise leur entourage à des problèmes sociaux, mais qu'ils peuvent les amener eux aussi à se transformer en acteurs. Deuxièmement, ils soulèvent que leurs efforts pour améliorer leur milieu de vie bénéficient à tous les jeunes. Enfin, en aidant les autres à se sentir mieux, ils estiment qu'au final, ce bien-être se répercute sur toute la communauté. Ces trois retombées sociales seront maintenant expliquées plus à fond.

En premier lieu, pour celles qui s'investissent au sein des comités humanitaires, il est important de sensibiliser leurs pairs à des problèmes sociaux existants et de leur faire comprendre qu'il y a des choses à changer :

Ça sert à faire voir aux autres ce qui se passe, un peu, dans le monde. C'est sûr qu'il n'y a pas juste le comité santé. Il y a les autres comités, les comités plus humanitaires. Fait que, les groupes plus humanitaires, par rapport à ce qui se passe plus en Afrique puis au Moyen-Orient, puis des choses de même, ça sert à faire prendre conscience aux autres de ce qui se passe. (Patricia, 17 ans)

Par leur action, les adolescents souhaitent non seulement conscientiser les autres, mais les amener à agir de façon responsable, comme Alice, qui parle de leur concept de MDJ verte qui pourrait s'étendre aux autres MDJ : « Tu sais, on commence là, on aimerait ça que toutes les Maisons de jeunes, on arrive à les convaincre de toutes faire comme nous genre. Faudrait toutes être des Maisons de jeunes vertes. » (Alice, 16 ans) Ils tentent également d'amener d'autres jeunes à s'impliquer, à se transformer en acteurs :

C'est le fun de savoir qu'on a fait découvrir ça à quelqu'un. Comme : c'est le fun de t'impliquer, viens. Puis là, ils découvrent quelque chose qu'ils aiment vraiment pis peut-être qu'ils vont vouloir continuer à faire ça plus tard. Fait que je trouve ça le fun, mais en même temps, j'aimerais ça qu'on puisse aller toucher les plus jeunes aussi. (Sandra, 16 ans)

Même si convaincre quelqu'un de participer au comité peut être une tâche ardue, il semble qu'ils réussissent au moins à changer la mentalité des jeunes par rapport au groupe humanitaire : « Tu vois que maintenant, en secondaire 5, je pense plus qu'il n'y ait personne

qui se dit : beurk le club humanitaire. Ça ouvre l'esprit, là. Si au moins il n'y a plus d'élèves qui se disent que c'est dégueulasse, ça peut faire une grosse différence, là. » (Sandra, 16 ans)

Un deuxième impact collectif identifié par certains répondants concerne l'amélioration de leur milieu de vie, ce qui profite à tous les jeunes. Par exemple, l'agrandissement de la MDJ, ou encore le fait de rendre l'école plus dynamique par des activités variées. Pour sa part, Francis souligne l'importance des conditions à la MDJ et du choix des animateurs quant à l'éducation des jeunes et à leur place en société.

Ma participation au CA, c'est pour qu'il y ait de meilleures conditions à la Maison de jeunes. Puis que les jeunes trouvent mieux leur place dans la société. Fait que si les jeunes trouvent mieux leur place dans la société, ils vont se sentir comme mieux, puis c'est déjà bien se sentir mieux... Interviewer : Peut-être qu'en devenant citoyens ils vont être... Francis : ...des citoyens au moins plus responsables. Comme un peu moi, aussi, mais c'est pas mal plus justement le rôle des animateurs. On prend des animateurs responsables, puis ils nous éduquent d'une certaine manière à faire certaines choses. Ils nous disent quoi faire ou quoi pas faire. Puis ils nous font comprendre certaines choses, puis certaines morales. (Francis, 16 ans)

Choisir un animateur est un acte de la plus haute importance pour lui, car cela permet ou non que la mission et les valeurs de la MDJ soient véhiculées, que les jeunes se sentent rejoints par la MDJ et respectés dans leurs échanges avec cet adulte.

Troisièmement, leur participation fait en sorte que des gens se sentent mieux, aidés, spéciaux. Cela peut prendre forme dans la communauté, lorsqu'ils font des activités pour les enfants démunis ou lorsqu'ils distribuent des Paniers de Noël, mais également au sein même de la MDJ. Pour Éric, s'assurer que les idées, les questions, les propositions, les craintes de tous soient entendues par ceux qui détiennent le pouvoir fait avancer les choses et aide tout le monde. Par exemple, il explique qu'une décision concernant les activités d'autofinancement génère des conséquences pour plusieurs personnes :

...ça permet de maximiser le nombre de personnes qui peuvent profiter des activités à la Maison de jeunes, donc du service que la Maison de jeunes offre, donc du milieu, donc comment les jeunes, ils peuvent se sentir, donc ça aide. Si une personne est aidée, puis là, le jeune qui se sent mieux bien, les parents qui ne savent pas trop comment agir, bien, ils se sentent mieux parce que là, ils voient que leur jeune, il va

mieux, puis là c'est les parents qui vont mieux, donc, ils sont plus à l'aise au bureau, donc ils sont plus productifs, donc, tu sais j'veux dire, c'est une chaîne dans le fond... parce que ça part d'un jeune, mais ça peut affecter plein de monde tu sais... (Éric, 16 ans)

En synthèse, les répondants ont identifié que leur action servait à sensibiliser leurs pairs à des enjeux sociaux, à les amener à s'impliquer à leur tour, à faire en sorte que le milieu réponde davantage aux besoins des jeunes et à apporter de l'aide à des gens dans le besoin. Dit autrement, il semble que leur participation contribue au bien-être collectif, au développement de la conscience sociale des gens qui les entourent et à la formation de nouveaux acteurs sociaux.

Au terme de ce chapitre, nous connaissons mieux l'expérience des adolescents au sein des comités décisionnels. Cependant, certaines questions de taille demeurent en suspens pour mener à bien notre recherche. Est-il adéquat d'employer le terme participation citoyenne pour décrire leur action ? Comment cette expérience contribue-t-elle au processus de subjectivation des adolescents ? À la lumière des résultats, que peut-on avancer en regard des enjeux d'identité et de reconnaissance propres au contexte social actuel ? Il est maintenant temps d'interpréter ces résultats à l'aide des repères théoriques présentés antérieurement pour ainsi dégager des pistes de réflexion et d'intervention.

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté en détail l'expérience concrète des adolescents au sein de comités décisionnels ayant un fonctionnement démocratique. Nous avons constaté que de participer à ces lieux transformait à la fois leur rapport aux autres, au monde qui les entoure ainsi que leur rapport à eux-mêmes. Nous nous sommes aperçus également que la manière dont se déroule leur participation, c'est-à-dire les pratiques démocratiques, les relations avec les adultes et le pouvoir qu'ils détiennent, revêt beaucoup d'importance dans leur expérience.

La tâche qu'il nous reste maintenant à accomplir pour boucler ce mémoire est de poser un regard analytique sur les résultats obtenus par les entrevues menées auprès de ces adolescents. Autrement dit, à l'aide des repères théoriques présentés au chapitre deux, que nous disent ces résultats? Quels enjeux se dégagent de ce matériau et quelles perspectives pouvons-nous mettre de l'avant dans le cadre d'une pratique en travail social?

Bien sûr, dans ce chapitre, nous tenterons de « répondre » à notre question de recherche. Rappelons que notre objectif consiste à jeter un éclairage quant à la contribution de la participation citoyenne des adolescents sur ce processus de devenir Sujet qui s'opère en eux. Pour en arriver à la question de la subjectivation, il nous faut cependant emprunter un parcours d'analyse au cours duquel nous allons nous interroger sur des considérations importantes dans le cadre de cette recherche.

Premièrement, nous nous pencherons sur la place qu'occupent les adolescents dans notre société, car le contexte social de manque de reconnaissance de la jeunesse dans lequel

baignent nos répondants semble moduler leur expérience de participation citoyenne. Deuxièmement, nous nous questionnerons sur la rectitude de l'emploi du concept de participation citoyenne en regard de leur vécu au sein de ces comités. Pour ce faire, nous juxtaposerons leur vécu aux définitions disponibles et nous soulèverons les enjeux de pouvoir et de reconnaissance inhérents à leur expérience. En troisième lieu, après avoir bien étayé le contexte qui entoure leur participation, nous serons prêts à étudier, d'un point de vue analytique, la manière dont ils la vivent. Alors, nous utiliserons principalement la sociologie de l'expérience de Dubet pour mieux comprendre le sens qu'ils y accordent, les logiques d'action en présence et leur positionnement dans ces perspectives de tradition, d'utilité et de distance critique. Dans cette même partie, nous verrons également comment les rapports sociaux entourant leurs délibérations, qu'ils soient de réciprocité ou conflictuels, influencent le processus de subjectivation qui s'opère en eux. Cette troisième partie se bouclera par une réflexion sur la cohabitation des logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation au sein de leur expérience, et sur les constats que nous pouvons en tirer en regard de la construction de leur identité. Quatrièmement, en nous dirigeant vers la fin de ce chapitre, nous enchaînerons avec les impacts sociopolitiques de la participation citoyenne des adolescents. Cinquièmement, nous terminerons en rassemblant les quelques perspectives que nous aurons développées tout au long du chapitre pour la pratique en travail social. Soulignons que ces différentes sections seront ponctuées par les fondamentaux enjeux identitaires et de reconnaissance.

### 5.1 Être jeune aujourd'hui

Pour amorcer cette discussion, il nous apparaît pertinent de s'attarder à l'expérience d'être jeune dans la société d'aujourd'hui. En effet, le contexte sociétal actuel dans lequel baignent les adolescents entraîne des répercussions sur la manière dont ils vivent cette expérience de participation.

Dans cette première section, nous nous pencherons sur trois préoccupations qu'ils ont émises quant à leur place au sein de la société en réfléchissant aux impacts que ces préoccupations peuvent avoir sur leur participation. Premièrement, cette tendance courante à percevoir les problèmes des jeunes plutôt qu'à rehausser leur potentiel risque d'influencer leur propre perception de leur capacité d'agir en société. Deuxièmement, compte tenu des exigences contemporaines auxquelles sont soumis les adolescents, ils ont besoin que les adultes les accompagnent et leur permettent de vivre pleinement cette période d'adolescence. Troisièmement, malgré l'apparente abondance d'incitatifs à participer dans la sphère publique et la volonté d'éduquer à la citoyenneté, les adolescents rencontrés se sentent comme des citoyens en attente dans la société. En fin de compte, considérant ces trois préoccupations, nous avons observé que ce manque de reconnaissance de leur condition d'adolescent se répercute sur la formation de leur identité sociale ainsi que sur les rapports entre les adultes et les jeunes au sein des comités. Expliquons-nous.

De manière générale, les adolescents rencontrés ont exprimé qu'ils aimeraient détenir plus de place dans la société. Plus spécifiquement, ils ont exprimé trois types de préoccupations. La première préoccupation exprimée précédemment concerne l'image négative des jeunes, souvent véhiculée par les médias, ainsi que le manque de crédibilité ressenti dans le regard des adultes lorsqu'ils fréquentent certains endroits publics. « Mettons qu'on est au restaurant entre ados, il y a tellement moins de respect parce que... je ne sais pas, les gens ne nous prennent pas au sérieux. » (Sandra, 16 ans) Cette emphase sur les « mauvais » comportements que risquent d'adopter certains jeunes de ce groupe social soulève la colère et l'incompréhension chez les répondants. À leurs yeux, il y a amplification des comportements vécus. De plus, ils considèrent que ceux qui vivent certains de ces comportements sont quand même de bonnes personnes et que les adultes devraient tenir compte du contexte dans lequel ils se déroulent avant de porter un jugement. « J'ai des amis tu sais qui prennent de la drogue, qui sont hyper sexualisés, mais, c'est des bonnes personnes. Ils s'impliquent, tu sais, ils ne vont pas faire des graffitis puis ils ne vont pas tout détruire. Ils font vraiment une généralisation » (Patricia, 17 ans). Enfin, certains adultes agissent aussi de manière

irresponsable, mais ce phénomène de généralisation à l'ensemble du groupe « adulte » ne s'opère pas pour autant.

Est-ce que cette image des jeunes en général, à risque de vivre des problèmes, peut représenter une « contrainte insurmontable » (Martuccelli, 2004) pour eux, les dissuadant de participer dans l'« espace public »? Pour le groupe de répondants, il semble que non. Nous avons senti par contre que ce rapport crée une distance entre le groupe social adolescents et le groupe social adulte. Le fait de se sentir jugé par les adultes semble créer un « Nous », les jeunes, et un « Eux », les adultes : « J'ai l'impression qu'on est deux races différentes quand je parle, les adultes puis les adolescents » (Francis, 16 ans). Ce phénomène se manifeste également dans leur expérience au sein des comités et se renforce dans certains contextes. Cela s'illustre notamment dans leur plus grand confort à se retrouver entre jeunes. Nous y reviendrons dans la prochaine section.

Par ailleurs, les adolescents rencontrés semblent ressentir une double appartenance et vivre deux types d'expérience. Ils se sentent à la fois membres du groupe social des « jeunes », souvent perçu comme à risque, désengagé, apathique, et du groupe de jeunes qui s'impliquent activement dans la communauté, qu'on nomme parfois les jeunes « engagés ». À travers leur expérience de jeunes au sens large, ils sont affublés d'une image souvent négative, qu'ils ressentent s'ils sortent en groupe, vont au restaurant, se reposent au parc. Tandis que lorsqu'ils endossent ce rôle de représentant ou de chef de comité, l'expérience est plutôt valorisante. Ainsi, faire partie de ces comités semble leur offrir une forme de reconnaissance sociale (Honneth, 2000), leur faire sentir qu'ils « comptent pour » la société (Paugam, 2008), les rendant un peu plus insensibles à cette image négative. En d'autres mots, ils sentent que les adolescents en général sont jugés pour leurs comportements, mais il semble qu'eux ne se sentent pas trop visés personnellement, que leur identité de jeune engagé agisse comme écran protecteur contre cette mauvaise image. En même temps, par leur action au sein des comités, ils souhaitent défendre l'image du groupe social « jeune », indicateur de leur double appartenance.



Néanmoins, cette peur sociale des jeunes, ce manque de confiance envers eux, le fait de voir leurs manques plutôt que de voir leurs forces peut les amener à remettre en question leur légitimité de participer et à intérioriser cette « oppression » des adultes (Checkoway, 2011, p. 342). Si la société les croit incapables, il leur est alors difficile de croire en leurs capacités. Cette image, attribuable aux médias, aux politiciens, aux scientifiques, à ceux qui véhiculent un discours prônant l'importance de la sécurité (*ibid.*), offre un lourd contrepois à la reconnaissance qu'ils peuvent ressentir dans leur expérience de participation citoyenne.

La deuxième préoccupation énoncée par les adolescents concernant leur place en société se rapporte au manque de mise en valeur des aspects positifs liés à l'adolescence et de ce que cette période représente aujourd'hui. Certains, comme Léa, ont nommé qu'ils aimeraient que leurs bons coups soient davantage soulignés et que l'adolescence soit perçue comme une période importante, belle, qu'il faut vivre pleinement, complète en elle-même, et non comme un passage difficile où bien des erreurs sont commises.

Face à cette préoccupation des jeunes, il nous semble pertinent de remettre sur la table le contexte contemporain d'incertitude et d'expérimentation auquel sont soumis les adolescents (Becquet et De Linares, 2005; Dubet, 2001, p. 28-29; Dubet et Martuccelli, 1996; Richez, 2005). Quand les repères intégrateurs sont moins apparents qu'auparavant, ou multiples, que la voie n'est pas toute tracée pour eux, qu'ils ont des choix importants à faire, il nous semble bien normal de procéder par essais et erreurs pour trouver sa place et définir son identité. Les jeunes, comme tout individu, font face aux exigences du modernisme : s'épanouir, participer et réussir (Bell dans Martuccelli, 2004, p. 472). Par ailleurs, le chemin vers l'âge adulte en est un à la fois d'autonomie et de dépendance aux adultes; il se réalise par ces liens avec ces adultes significatifs (Cicchelli, 2005; Letendre et Marchand, 2010, p. 2). Par conséquent, plutôt que de voir les problèmes des adolescents, il serait plus pertinent de les mettre en valeur pour ce qu'ils sont, avec leurs forces, leurs goûts, leurs besoins, en tenant compte du contexte d'expérimentation. Ils ont besoin de compréhension, d'accompagnement et de valorisation (De Singly, 2008, p. 143). En adoptant une attitude de jugement, on court le

risque de leur faire vivre de l'isolement, on perd des chances qu'ils s'affilient positivement à la société, on crée un clivage entre eux et les adultes.

Leur troisième et dernier souhait consiste à être reconnus comme des acteurs sociaux et politiques réels, consultés et écoutés sur les vrais enjeux qui les concernent, par exemple la récente réforme scolaire. Tel qu'illustraient les propos de Loïc, ils aimeraient aussi que les politiciens se préoccupent d'eux maintenant, pas seulement à partir de 18 ans, et qu'ils les considèrent comme des citoyens à part entière, avec ce qu'ils peuvent apporter, et non comme des citoyens en attente. Ils aimeraient pouvoir agir, mais parfois la limite d'âge les empêche.

Pourtant, comme le soulignait une répondante, l'adolescence est un moment important pour développer le goût de s'impliquer. Les expériences d'engagement social semblent effectivement jouer un rôle dans le développement d'une identité sociale d'engagement à plus long terme (Piché, 2004, p. 170). Est-ce que la société permet suffisamment aux adolescents de l'enrichir? Bien que certains auteurs observent une tendance à les voir davantage comme « ressource » (Cicchelli, 2005; Gauthier, 2003; Loncle et Muniglia, 2011; Rossini, 2001; Vulbeau, 2001), il appert qu'en réalité, une plus grande place pourrait leur être laissée dans les affaires publiques. Dans le discours politique, la participation citoyenne et l'engagement sont à l'ordre du jour (Québec, 2001, 2006, 2009), mais dans les faits et selon les propos des répondants, le savoir des jeunes est peu mis à profit dans la mise en place de politiques publiques qui les concernent, comme le soulignent Loncle et Muniglia (2011) dans une étude menée en Europe. Or, les jeunes sont les mieux placés pour savoir ce qu'est être jeune (Checkoway, 2011, p. 341).

Sans vouloir nous étendre trop longuement sur la manière dont ils se sentent perçus, il nous semblait important de mettre en lumière ces éléments dès le départ, parce que cette image négative, ce contexte de non-reconnaissance de leurs forces et de leur droit de participer préexistent à leur expérience de participation au sein des comités. L'adolescence est une période charnière pour la construction identitaire. Ce chantier se déroule dans le rapport à l'autre et dans la reconnaissance intersubjective, constitutive d'identité (Honneth, 2000).

Comme dépeint, ce contexte nous apparaît ainsi défavorable pour sentir qu'ils ont leur place, qu'ils sont capables d'agir en regard de ce qui est commun. Bien sûr, nous ne sommes pas en train d'affirmer que les adolescents ne détiennent aucune place en société. Notre propos est que cette image qui leur est reflétée est bel et bien ressentie par nos répondants et nous prétendons qu'elle creuse un fossé entre les jeunes et les adultes. Dans ces circonstances, leur participation aux comités semble leur offrir l'occasion de ressentir une image sociale beaucoup plus positive.

Nous nous rapprochons ainsi de l'expérience de participation citoyenne des adolescents, en ayant en tête les exigences et les préjugés que comporte le fait d'être jeune aujourd'hui. Mais avant d'analyser leur expérience intime de participation, nous allons réfléchir au concept même de la participation citoyenne. En d'autres mots, nous nous questionnerons sur la rectitude de l'emploi du terme « participation citoyenne » pour ce que vivent ces jeunes au sein de ces comités.

## 5.2 Participation citoyenne ?

Peut-on affirmer que les adolescents rencontrés vivent une expérience de participation citoyenne? Au premier abord, il semble complexe de répondre à la question puisque notre échantillon présente une certaine hétérogénéité quant aux formes des expériences vécues par les répondants. Par conséquent, notre réponse sera forcément nuancée, faisant plutôt ressortir certaines balises importantes pour une réelle participation citoyenne, particulièrement chez les adolescents. En effet, à la lumière de leurs propos et des écrits, nous sommes à même d'établir ce qui, dans leur expérience, s'en rapproche et ce qui s'en éloigne.

Nous chercherons d'abord des réponses dans la forme que prennent leurs expériences, c'est-à-dire dans ce qu'ils font et ce qui semblait être de la participation citoyenne au moment du recrutement. À l'aide de la définition de la participation citoyenne développée par le Conseil permanent de la jeunesse (2004, 2005), nous nous attarderons aux dimensions fondamentales

d'espace public –vu « comme une sphère de parole libre » (Thériault dans Conseil permanent de la jeunesse, 2004, p. 19)- et de pouvoir pour réfléchir à la plus ou moins grande correspondance entre l'expérience des répondants et cette définition. Mais à la lumière de leur propos, nous irons surtout puiser des éléments de réponse importants dans les modalités de participation décrites pour circonscrire certaines balises essentielles à une réelle expérience de participation citoyenne. Nous approfondirons alors les enjeux de pouvoir et de reconnaissance.

### 5.2.1 Les formes de participation citoyenne

Pour répondre à la question, il faut au préalable se rappeler à quoi correspond la participation citoyenne et quelles en sont les dimensions fondamentales. Selon le Conseil permanent de la jeunesse (2004, 2005), la participation citoyenne renvoie au fait de prendre une part active dans les affaires publiques et comporte trois dimensions : la participation démocratique, la participation politique et la participation à la société civile. Aussi, les notions de débat, d'espace public, de pouvoir et de société civile sont importantes pour réfléchir à l'expérience des adolescents.

Or, d'entrée de jeu, certaines limites structurelles et légales restreignent l'éventail des trois formes (politique, démocratique, société civile) que peut prendre la participation citoyenne des adolescents. Étant mineurs, ils ne détiennent pas encore tous les droits dont jouit un citoyen, par exemple, le droit de vote, d'être élu et de siéger sur des instances décisionnelles publiques. Ainsi, actuellement au Québec, les possibilités de participation politique des adolescents et le pouvoir qu'ils peuvent détenir sont moindres que celles des adultes de notre société. Aussi, dans sa forme démocratique, la participation citoyenne comporte une dimension importante de mobilisation des citoyens vis-à-vis de ou au sein des pouvoirs publics lorsqu'elle concerne la population adulte. Bien sûr, les adolescents peuvent participer à certains débats publics, mais ils sont plus rarement consultés, ce qui donne également un portrait différent de leur participation démocratique. Enfin, la participation à la société civile

est peut-être celle où les possibilités sont les plus larges, bien que plusieurs organismes communautaires exigent la majorité (18 ans) comme critère d'implication. Étant donné ces limites à leur participation, nous constatons que l'espace public qui s'offre aux adolescents ne renvoie pas tout à fait à la même sphère à laquelle les adultes ont accès. L'espace public des adolescents prend forme au sein de l'école, de la MDJ de leur quartier.

Néanmoins, les travaux du Conseil permanent de la jeunesse fournissent des outils intéressants pour s'interroger au sujet de l'expérience de « participation citoyenne » des répondants et des objectifs principaux des comités où ils s'impliquent, notamment en regard de la liberté de parole, de l'exercice du pouvoir ou de la défense des droits sociaux. À cet égard, deux types d'expériences différentes de participation citoyenne se dessinent dans nos résultats. À la lumière des définitions du CPJ présentées plus haut, l'expérience d'Alice, Loïc, Léa, Francis et Éric, à titre d'élus, s'apparenterait à une forme de participation politique. Ils vivent l'expérience de la démocratie (représentation et débat) et siègent aux instances décisionnelles aux côtés des adultes. Ils prennent part et influencent les orientations de leur école, de leur MDJ, de la Commission scolaire. Ce sont pratiquement les plus hauts lieux de pouvoir qu'ils peuvent investir à cette période de leur vie. Pour leur part, Florence, Patricia et Sandra vivraient davantage une participation à la société civile, par leur implication au sein d'espaces de discussion et d'action. Par leurs actions de sensibilisation sur des enjeux sociaux, par l'aide locale ou internationale, par la signature de pétitions, elles agissent directement ou indirectement sur les conditions de vie des gens.

Certes, l'action de ces dernières contribue à améliorer la société dans laquelle elles vivent, mais leur rapport au pouvoir est différent des cinq autres adolescents. Les cinq premiers détiennent un pouvoir au sein d'une instance décisionnelle leur permettant de remettre les choses en question, tandis que le pouvoir détenu par les trois autres est pour le moins plus informel, ce qui ne signifie pas autant qu'elles ne font pas l'exercice du politique. Ces adolescentes se réunissent, débattent ensemble, sans les adultes, des thèmes et actions à mener dans un mode de fonctionnement horizontal. Elles ont une marge de manœuvre, elles sont libres de s'exprimer, d'agir sur une cause sociale, moyennant certaines contraintes que

l'école impose. Mais elles ne siègent pas aux lieux décisionnels de l'école, elles doivent faire approuver leurs projets par les adultes, sans pouvoir les défendre elles-mêmes auprès de la direction. Est-ce que leur action s'inscrit alors comme un contre-pouvoir (Mercier, 2009, p. 26)? Aux valeurs néo-libérales, à la société de consommation, aux inégalités sociales, peut-être. Il n'est pas certain qu'elles soient pleinement conscientes de l'impact social de leur action à cet égard, mais on retrouve tout de même des traces de leur conscience de l'hégémonie de ces idéologies dans leurs propos : quand elles parlent d'anorexie et de performance, d'enfants dans le tiers-monde qui n'ont pas la même chance que nous, qu'elles veulent faire changer les choses. Leur action ne se situe pas de la même manière dans la sphère politique que pour les cinq autres répondants, mais les réunions du Club 2/3, par exemple, font partie de ce qui est l'« espace public ».

À ce sujet, on parle du découplage entre sphère politique et espace public. Aujourd'hui, le bien commun ne se discute plus seulement dans la sphère politique, d'autres modes d'expression se jouent en dehors des instances politiques (2005, p. 32). Autrement dit, l'espace public est plus large que la sphère politique et les formes de participation prennent de multiples visages. Par ailleurs, les sujets dont traitent Florence, Patricia et Sandra reflètent d'importantes préoccupations sociales et environnementales. Elles ne discutent pas de sports, d'art et d'activités récréatives, entre autres thèmes discutés au sein des comités de jeunes et des conseils d'élèves, ce qui ne remet pour autant en doute la pertinence de leur participation citoyenne.

Bref, bien que les expériences vécues par les répondants présentent un rapport différent au pouvoir décisionnel, dans les deux cas, ils participent à un espace de parole et de débat. Ce sont de ces espaces dont nous parlerons davantage dans les prochaines lignes en réfléchissant aux modalités de participation favorisant une expérience émancipatrice et non instrumentale au sein des comités.

### 5.2.2 Pouvoir et reconnaissance

Si le pouvoir constitue un élément important d'une définition de la participation citoyenne, il devient un enjeu fondamental lorsqu'une vision critique de cette participation est adoptée. Autrement dit, le partage équitable du pouvoir et la place réelle laissée aux adolescents constituent des préoccupations de premier ordre pour conclure à une expérience significative de participation. Par conséquent, il est plus que pertinent de se demander si les adolescents rencontrés ont la possibilité de remettre les choses en question, ou alors si leur présence est instrumentale au sein de ces dispositifs (Checkoway, 2011, p. 341; Hart, 1992). Par ailleurs, les propos des répondants suggèrent un lien entre ce pouvoir d'agir et le sentiment d'être reconnu, lien que nous nous sommes engagés à étayer précédemment. Ainsi, dans les prochaines lignes, c'est ce dont nous discuterons tout en réfléchissant les conditions dans lesquelles les comités constituent des espaces de reconnaissance ou non.

De manière générale, il est important de le rappeler, les adolescents se jugeaient satisfaits de la place qu'ils détenaient au sein de leurs comités. Ils sentaient une liberté d'expression et d'action, tout en étant conscients qu'au contact des adultes, ils faisaient des apprentissages importants dans l'exécution de leurs fonctions. Ils vivaient pour la plupart d'entre eux un échange de reconnaissance et de réciprocité avec les adultes. Leur présence n'apparaissait pas instrumentale, en ce sens qu'ils ne siégeaient pas au sein des comités pour légitimer une pratique mise en place par les adultes, où leurs points de vue ne seraient pas pris en compte. Sur l'échelle de participation des jeunes de Roger Hart (1992), inspirée de Arnstein (1969) et que d'autres ont adaptée, le vécu des adolescents rencontrés semblait correspondre aux échelons supérieurs, là où les adultes et les jeunes travaillent comme des partenaires et décident ensemble. Bien qu'elle ait ses limites, cette échelle constitue un repère utile, mais nous ne pouvons déterminer de manière définitive à quel niveau s'inscrit chacune de leurs expériences. D'abord, il serait peu utile de reprendre leurs vécus singuliers pour y accorder un classement. Surtout, au sein d'un même comité, selon les points discutés et les adultes en place, leur degré de participation peut être variable.

Ainsi, ce qui nous semble d'un plus grand intérêt réside dans les propos qu'ils ont tenus au sujet de l'importance des pratiques démocratiques. Ils aiment être écoutés réellement, pouvoir s'exprimer librement, avoir un rapport d'égal à égal avec les adultes, voir leur apport et leur savoir reconnus, être accompagnés tout en ayant de l'autonomie et prendre part activement aux décisions. Dans ces conditions, ils sentent qu'ils détiennent un pouvoir réel et qu'ils peuvent faire changer les choses. Ces éléments nommés par les adolescents corroborent avec ce que disent certains auteurs au sujet des conditions et modalités favorisant une participation réelle des acteurs (Bessant, 2004; Checkoway, 2011; Duval, 2008; Esau, 2007; Head, 2011; René, 2009).

Cependant, comme il en a été question dans le chapitre précédent, il est arrivé que les répondants se soient retrouvés dans des situations plus contraignantes : la censure de certains propos, l'incompréhension du vocabulaire employé par les adultes, le manque d'informations au sujet d'un point discuté, l'impossibilité de débattre avec les adultes au sujet des projets qu'un comité de jeunes a choisi de mener. Ces quelques exemples, illustrant plutôt un pouvoir limité et une non-« parité de participation » (Fraser, 2004) des adolescents, nuisent de toute évidence au rapport que les adolescents entretiennent avec les adultes et les maintiennent alors dans un rôle instrumental, vivant un sentiment d'impuissance, une mise à l'écart. Ils se sentent évidemment moins importants dans ces conditions.

Comme nous l'annoncions dans le chapitre 4, ces résultats suggèrent un lien entre le sentiment de pouvoir changer les choses et le sentiment d'être reconnu. Il semble en effet que lorsqu'ils vivent une expérience de participation avec des modalités favorables telles que définies plus haut, ils se sentent plus importants, plus utiles. Francis affirme même qu'il se sent alors quelqu'un. La manière dont se déroulent les échanges est par conséquent une question capitale. En ce sens, on retrouve les conditions propices au débat décrites au premier chapitre dans certains propos des adolescents (Duval, 2008; Guindon, 2002; Lamoureux, D., 2008; Lamoureux, J., 2001, 2004). Sans les énumérer exhaustivement, rappelons que la compréhension commune des enjeux, la circulation de l'information, la considération de toutes les opinions et le partage du pouvoir sont de ce nombre.



Ce mode de fonctionnement horizontal recèle son lot de défis dans la pratique et soulève évidemment l'enjeu de reconnaissance des adolescents comme acteurs sociaux. Pour Fraser, cette reconnaissance prend forme notamment par la « parité de participation », en ce sens que chaque membre doit pouvoir « participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres », condition incontournable à la justice sociale (2004, p. 161-162). Pour Honneth, se voir reconnaître le droit de participer- la reconnaissance juridique- et se sentir apprécié pour sa contribution personnelle- la reconnaissance sociale- permettent au sujet de se considérer comme une personne capable de participer (2000, p. 146) et d'attribuer à ses capacités personnelles le respect engendré par ses conduites (2000, p. 156). Ainsi, ces formes de reconnaissance intersubjective, vécues à des degrés divers chez les jeunes répondants, interviennent dans la construction de leur identité, que ce soit au plan personnel, social ou politique. Certains répondants ont nommé que pouvoir siéger sur ces comités, intervenir dans ce monde et pouvoir changer des choses influence leur avenir : ils pourront faire valoir leurs droits lorsque nécessaire, investir d'autres instances décisionnelles, et pour certains, faire de la politique. Cette expérience qui, par leur action avec d'autres, leur permet de changer leur milieu, donne un ancrage au sentiment de pouvoir changer les choses, à la légitimité de pouvoir intervenir sur son milieu, et leur permet de prendre conscience de leur propre valeur. Alice en témoigne lorsqu'elle parle de l'agrandissement de la MDJ et d'une bande vidéo envoyée au Premier ministre Harper au sujet des changements climatiques.

Ces constats sont fondamentaux dans la formation de citoyens actifs et critiques. On voit ici que de jouir d'une reconnaissance juridique pour certains de ces adolescents semble fournir des repères de citoyen pour l'avenir. Si en plus, tel que plusieurs l'ont nommé, ils se sentent utiles dans la société, que leurs pairs et d'autres reconnaissent leur action et ses résultats, l'estime d'eux-mêmes s'en retrouve enrichie (Honneth, 2000, p. 156). Cette reconnaissance sociale, plusieurs en ont souligné les marques en provenance de leurs pairs, leurs professeurs, les animateurs. Déjà dans le fait d'être choisi ou élu, il y a une reconnaissance sociale des forces, des qualités, des attributs des individus. On cherche des leaders, une maturité, une facilité pour la parole. En somme, l'expérience joue un rôle certain dans leur construction identitaire.

Par ailleurs, les résultats témoignent d'une relation entre les rapports de reconnaissance intersubjective et le lien d'appartenance aux comités. Tel qu'évoqué antérieurement, ce « Nous » -cette appartenance- semble beaucoup plus fortement ressenti au sein des comités où se côtoient les jeunes entre eux, ce qui, bien sûr, nous questionne. Aussi, nous expliquions dans la première section que le fait de se sentir jugés par les adultes semblait établir une distance entre le groupe social jeune et le groupe social adulte. Autrement dit, nous nous interrogeons sur la possibilité que la manière pessimiste d'entrevoir la jeunesse déteigne dans les relations jeunes-adultes au sein des comités (CA et CÉ) et que cela explique l'appartenance parfois plus forte des adolescents rencontrés envers les comités de jeunes. En lien avec notre questionnement, Dubet explique comment la nature des relations sociales entre deux groupes peut renforcer une identité intégratrice, dans le cas qui nous préoccupe, l'identité jeune (1994, p. 114). Autrement dit, plus la différence ou le conflit s'accroît entre le « Eux » (les adultes) et le « Nous » (les jeunes), plus l'appartenance au groupe jeune se renforce.

Comment alors abaisser ce fossé pour que le CA devienne également un « Nous »? Sans tomber dans l'idéalisation du fonctionnement des comités de jeunes, lorsque nous analysons et comparons le déroulement des comités où siègent exclusivement les adolescents avec les comités où ils côtoient les adultes, nous obtenons des éléments de réponse. En effet, au sein des comités de jeunes, il semble qu'un mode de fonctionnement horizontal transparaisse davantage : plus de débats, construction collective des projets, partage équitable des tâches et animation possible par les adolescents, l'information circule plus aisément, ils vivent des réalités communes. Ils décident des objectifs, des moyens, parfois du budget, établissent des règles. Bref, ils sont maîtres d'œuvre sur quasi toute la ligne. Aux côtés des adultes, au sein des lieux décisionnels, ils expérimentent aussi ces conditions, mais ils vivent parfois aussi autre chose. Ils ne s'impliquent pas dans tous les dossiers, comme au CÉ et au CA. Ils animent peu les réunions. Ils ne semblent pas toujours consultés dans l'élaboration des règles à l'école, contrairement aux MDJ. Ainsi, il nous semble que lorsqu'ils sentent un partage non équitable du pouvoir, ils se tournent vers leur identité jeune.

Cette hypothèse porte à réfléchir sur des perspectives d'action. Bien entendu, la solution n'est pas d'éliminer les adultes des comités. Au contraire, leur rôle est important pour supporter les jeunes dans leur expérience (Checkoway, 2011, p. 342). Néanmoins, nous estimons que tous les adultes qui partagent ou s'appêtent à partager le pouvoir au sein d'une instance décisionnelle avec des adolescents devraient avoir l'occasion de réfléchir à leur propre conception de la citoyenneté et à la place des adolescents au sein de ce lieu. Ils devraient également avoir la volonté de vivre ce type d'expérience avec les jeunes, être conscients de ce que cela comporte. Il nous semble que préparer les adultes à côtoyer des adolescents au sein de lieux décisionnels s'avère incontournable, notamment en les amenant à se questionner sur leur perception de l'agir citoyen des adolescents. Selon les répondants, il semble y avoir une variabilité de leur pouvoir effectif en fonction des adultes en place. Pour nous, il s'agit d'une pierre angulaire pour que les jeunes vivent une réelle expérience de participation citoyenne. Afin d'avoir une vue d'ensemble de ces rapports jeunes/adultes au sein des comités, il serait intéressant d'interroger aussi certains adultes. Notre recherche n'avait pas cet objectif, mais ce serait une bonne piste à explorer pour réfléchir à ce qui pourrait être mis en place pour mieux les accompagner dans leur expérience aux côtés des adolescents.

En résumé, cette réflexion sur le concept de participation citoyenne appliqué à l'expérience des adolescents nous a permis d'analyser non seulement les formes variées qu'elle peut emprunter, mais surtout de mettre en lumière des balises importantes afin que les adolescents vivent une expérience de participation citoyenne émancipatrice. Qu'ils vivent une participation politique, démocratique ou à la société civile, le partage véritable du pouvoir et la reconnaissance intersubjective, tant comme contexte que comme effet de participation, représentent des conditions incontournables au développement d'un sentiment d'appartenance aux comités, au rapprochement intergénérationnel et bien sûr à la construction d'une identité de citoyen actif et critique. Au terme de notre questionnement, nous croyons que les adolescents rencontrés vivent effectivement une participation citoyenne, à des degrés divers. Léa, qui influence les orientations du programme éducatif de sa commission scolaire, se situe davantage dans une participation politique. Les adolescentes impliquées en sensibilisation de leurs pairs répondent davantage à une définition de

participation à la société civile. Bien sûr, il est pertinent de garder en tête également que leur expérience comporte non seulement des objectifs politiques, mais pédagogiques. Cependant, il ne faudrait pas non plus que sous le couvert de l'apprentissage, ils soient privés de pouvoir réel et qu'ils se sentent comme des citoyens en attente. C'est en les considérant comme des membres à part entière de la communauté, capables d'intervenir à leur manière, qu'ils se construiront en citoyens critiques. Maintenant que nous avons analysé le contexte dans lequel se situe leur participation citoyenne, voyons à présent comment eux naviguent dans cet univers.

### 5.3 L'expérience sociale

Afin d'analyser le sens que les adolescents accordent à leur participation et le processus de devenir Sujet qui s'opère alors en eux, le temps est venu d'utiliser la sociologie de l'expérience de Dubet. Dans le cadre théorique, nous disions que pour l'auteur, l'expérience sociale renvoyait au travail des acteurs, dans ce cas-ci les adolescents, pour donner un sens à leurs conduites- leur participation-, à « une façon de construire le monde » (1994, p. 93), dans un monde où sont présentes diverses logiques d'action. Comme l'acteur gère à la fois des logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation, cela « engendre nécessairement une activité des individus, une capacité critique et une distance à eux-mêmes. » (1994, p. 92) Dans cette posture, l'acteur n'est pas totalement socialisé et n'agit pas strictement en fonction de ses intérêts personnels, mais aussi parce qu'il est en mesure de faire des choix, d'agir de manière autonome (Rossini, 2005, p. 151).

À présent, nous allons voir comment elle se conjugue dans leur propre vie à eux. Nous illustrerons qu'à travers la perception de leur rôle, les motifs invoqués et ce qu'ils retirent de leur participation aux comités, les adolescents combinent et se positionnent dans ces trois perspectives. Cette manière de combiner les trois logiques, singulière à chacun, leur permet de concevoir le monde comme étant cohérent et unique : « L'unité de l'expérience sociale

n'est pas donnée, elle procède d'un travail de l'individu qui met en relation plusieurs logiques de l'action. » (Dubet, 1994, p. 258)

Ainsi, nous allons d'abord reprendre les logiques une à une afin de bien discerner ce qui, dans leur vécu, se rattache à chacune d'elles. Cependant, nous ferons parfois certaines nuances, car un même aspect de leur expérience peut laisser entrevoir plus d'une logique d'action à la fois. Nous discuterons également de la manière dont certaines situations conflictuelles rencontrées peuvent agir sur le processus de subjectivation. Enfin, nous regarderons comment les trois logiques se combinent entre elles pour s'apercevoir que les répondants vivent cette expérience de participation de manière différente. Certains présentent davantage une figure d'acteur intégré, d'autres celle de l'entrepreneur rationnel, ou encore de l'individu moral autonome (Dubet, 1994, p. 208). Nous parlerons donc évidemment de l'identité dans cette section, car la construction de l'identité permettant de naviguer dans le monde d'aujourd'hui passe non seulement par la reproduction de rôles sociaux attendus, mais surtout par un processus de subjectivation, une capacité à faire des choix ; tantôt, l'identité est intégratrice, tantôt, elle est ressource, à un autre moment, elle est distance à soi (Dubet, 1994). Dans tous les cas, elle se construit dans le social, dans la reconnaissance intersubjective (Honneth, 2000).

Bien sûr, nous pouvons affirmer que les adolescents rencontrés vivent une expérience qui est sociale, parce que leur participation citoyenne les amène à être constamment en relation avec les autres. Or, au sens où Dubet l'entend, nous pouvons surtout affirmer qu'ils vivent une expérience sociale parce qu'ils n'obéissent pas seulement à ce qu'on s'attend d'eux, mais parce qu'à travers elle, ils développent une distance critique au monde et à eux-mêmes. C'est ce processus de subjectivation que nous tenterons de mettre en lumière maintenant.

### 5.3.1 La logique d'intégration

Pour débiter, penchons-nous plus à fond sur ce qui se rattache à la logique d'intégration dans leur expérience. De manière générale, quand les répondants se positionnent dans cette perspective, ils démontrent l'importance qu'ils accordent à appartenir au groupe et à intégrer le fonctionnement de notre société. Les rapports sociaux mis au jour dans cette logique reflètent la solidarité chère à leurs yeux, permettant ainsi une plus grande cohésion sociale.

D'abord, rappelons qu'ils vivaient à peu près tous une première expérience de participation à un comité de ce genre. Il pourrait ainsi paraître normal que l'accès à la première expérience réponde pour beaucoup à cette logique, que leur action s'explique par leur socialisation, par les modèles culturels et les attentes d'autrui auxquels ils se conforment (Dubet, 1994, p. 137). Or, les motifs invoqués pour se joindre aux comités rejoignent également beaucoup la logique de subjectivation dont nous parlerons subséquemment. Étonnamment, une seule adolescente répond à une tradition d'implication familiale, bien qu'à peu près toutes les familles des jeunes soient fières d'eux. Aucun n'a mentionné l'importance d'un modèle quant à leur décision de participer, source d'influence pourtant importante pour les jeunes militantes âgées de 18-30 ans (Quéniart et Jacques, 2004, p. 43 et ss.).

Parmi les motifs invoqués quant à leur participation aux comités, la volonté de faire partie d'un groupe qu'ils perçoivent positivement s'inscrit dans cette logique. L'appartenance à un « un super groupe d'amis », un « Nous », où les échanges se déroulent dans le respect et la solidarité, avec les mêmes intérêts pour l'implication, une même communauté de valeurs, révèle d'ailleurs leur identité aux autres (Quéniart et Jacques, 2004). En effet, identifiées comme membres du groupe humanitaire, elles affichent ainsi aux yeux des autres les valeurs auxquelles elles accordent de l'importance (Lapeyronnie, 2005; Pronovost, 2007). Ces appartenances procurent par ailleurs une fierté aux jeunes, à un moment de leur vie où ils en ont besoin, car ils construisent leur identité et se désaffilient tranquillement de leur famille (De Singly, 2008; Marcelli, 2007).

Ensuite, nous rencontrons cette logique quand ils invoquent la volonté d'aider les autres et parlent de l'importance de l'altruisme dans leur rôle. D'une certaine manière, l'entraide et la solidarité assurent un meilleur fonctionnement de la société, une plus grande cohésion sociale, un tissu social plus riche. Les répondants, parce qu'ils sont à l'écoute des souffrances d'autrui, contribuent à enrichir ce que Paugam appelle les liens de protection, c'est-à-dire les ressources, les « supports que l'individu peut mobiliser face aux aléas de la vie » (2008, p. 63). Par exemple, les répondants sont conscients qu'en jasant avec des membres du comité qui vivent de l'isolement, ils permettent leur intégration au groupe et que ces membres peuvent « compter sur » eux. Ils savent qu'en développant les réseaux sociaux, ils bâtissent une société plus solidaire face à certains problèmes comme le suicide. Pour certaines, l'idée de communauté et d'aide aux autres est très forte en ce qui concerne leur vision de la citoyenneté. Notons tout de même ici simultanément la présence de la logique de subjectivation dans cette conscience d'agir pour un monde meilleur.

En outre, dans ce rapport d'aide aux autres, il y a un retour vers soi. Donner, c'est recevoir, car « ça fait du bien d'aider ». Il y a quelque chose qui touche à l'identité intégratrice dans ce don de soi. C'est gratifiant, ils se sentent membres d'un tout et leur action légitime en quelque sorte leur place en société. Ainsi, lorsqu'ils affirment qu'ils se sentent utiles et qu'ils trouvent ainsi leur place dans la société, ils se situent dans une perspective d'intégration. Que ce soit valorisé et reconnu par le milieu leur fait vivre une certaine cohérence entre ce qui est attendu et la manière dont ils se comportent.

Par ailleurs, occuper une telle fonction présente une dimension évidente d'intégration à la communauté. D'une part, cela leur donne une identité sociale, un Moi, un rôle social à remplir pour lequel leur entourage entretient des attentes envers eux, c'est un devoir constant. À titre de représentant, les points de vue qu'ils portent ne sont pas individuels, mais c'est le bien-être collectif qui prime, en ce sens qu'ils représentent l'ensemble des jeunes, envers qui ils sont imputables dans leur rôle. Après les réunions, ils doivent rendre des comptes de ce qui s'est passé au CA, au CÉ. Ils ne se situent alors pas dans une logique stratégique, en ce sens qu'ils laissent leurs intérêts personnels de côté. Lorsqu'ils sont à l'école ou à la MDJ, ils

sont identifiés comme tels à temps plein. Ils constituent en quelque sorte un modèle pour leur entourage. Ils doivent se comporter comme attendu dans leur rôle; cela a un impact sur leurs conduites individuelles. Un président est bien mal vu de ne pas participer aux activités ou de manquer de respect envers ses pairs; une chef de comité humanitaire ne peut adopter des comportements anti-environnementaux ou ignorer les membres isolés de son comité. À titre de chefs de comité, le milieu s'attend à ce qu'elles organisent des activités de sensibilisation et de financement au sein de l'école sur différents sujets. Bref, des responsabilités leur sont confiées et ils les font siennes.

D'autre part, leur fonction leur permet d'intégrer le fonctionnement de la démocratie représentative de notre société, d'accroître leurs connaissances sur le monde, sur le fonctionnement du monde politique et d'un CA, sur la prise de décisions, le travail en équipe. Cela permet aussi de se « pratiquer » à faire l'exercice du politique, comme pour Éric qui voit le CA comme un gouvernement, d'acquérir des habiletés à débattre, à représenter, à organiser des campagnes de sensibilisation. Dans cet exemple, la logique stratégique est également palpable, en ce sens que ces habiletés leur permettront d'obtenir réponse à leurs besoins, de mettre en place des projets qui les intéressent. Ils rencontrent des politiciens, participent à des activités qu'ils n'auraient pas faites autrement. Il y a là une importante socialisation politique.

En somme, dans une logique d'intégration, ils se définissent et sont définis par leur appartenance au groupe et par leur rôle social. Qu'ils soient chefs de comités humanitaires ou représentants de leurs pairs, ils sont au quotidien identifiés comme tels et agissent de manière à bien remplir ce rôle. Cela module forcément leur identité. Ils se construisent fortement par l'apport externe de leur expérience (leurs apprentissages, les valeurs qu'on leur transmet). Ce qu'ils sont et ce qu'ils deviennent, ce qu'ils font, ce qu'ils projettent comme image d'eux, leur permet de s'inscrire dans la continuité de ce à quoi on s'attend d'eux, de faire partie d'un groupe, de la société, de ressentir une légitimité d'être ce qu'ils sont. Certains répondants ont évoqué clairement que ce rôle permettait ni plus ni moins d'avoir une place en société. Construire leur identité en répondant aux attentes d'autrui leur permet de s'intégrer.



### 5.3.2 La logique stratégique

Dans cette logique où la stratégie et la concurrence définissent les rapports sociaux, l'acteur vise à se tailler une place, à faire ses choix en fonction de ses intérêts personnels et à gagner quelque chose vis-à-vis de rivaux, ou encore à l'aide d'alliances. La métaphore du jeu, dans lequel les règles sont contraignantes et les capacités de jouer sont inégalement distribuées, est utilisée par Dubet pour illustrer ce registre de l'action (1994, p. 147).

Certains éléments liés à cette logique sont perceptibles dans les propos des adolescents rencontrés. Notons d'abord que certains perçoivent l'utilité professionnelle de leur participation, dans la mesure où l'expérience de représentant peut aider à se débrouiller sur le « marché » du travail, où on peut facilement « se faire manger » (Éric, 16 ans). En effet, connaître le fonctionnement d'un CA et avoir occupé la fonction de président de la MDJ constituent des éléments qui paraissent bien sur le CV. En outre, ils identifient qu'en vue du passage à la vie adulte, l'expérience permet d'intégrer des aptitudes attendues en emploi, acceptables dans la société d'aujourd'hui. Il faut savoir gérer son temps, son stress, concilier plusieurs rôles à la fois.

Aussi, bien que cela ait été nommé dans une faible mesure, cette logique est perceptible dans les privilèges personnels ressentis par leur participation. Le plus important consiste à savoir avant les autres ce qui se passe à la MDJ, comme le choix d'un animateur. Certains privilèges matériels ont également été nommés, telle l'utilisation de micro-ondes ou d'imprimantes sans avoir à faire la file à la cafétéria.

Plus près de leur expérience de participation citoyenne, les jeunes se positionnent dans cette logique lorsqu'ils « se servent » des instances pour mettre en place de nouveaux projets et faire valoir leur bien-fondé, pour défendre leurs opinions vis-à-vis des adultes, qui sont parfois leurs « rivaux », pour emprunter le vocabulaire de Dubet. Deux exemples illustrent bien cette logique dans les propos des répondants. D'abord, Léa doit jouer de stratégie au CÉ pour défendre les projets des jeunes. Elle faisait adroitement usage de son pouvoir de persuasion et de ses habiletés de communication pour faire avancer ses dossiers dans le

milieu scolaire. Pour sa part, Alice ne sentait pas que les capacités de jouer étaient réparties équitablement lorsqu'elle tentait de prendre sa place au CA, mais que certains administrateurs parlaient beaucoup et la laissaient peu parler. Pour enregistrer des gains et évoluer dans ce jeu politique, il faut certainement savoir comment il fonctionne. Ce n'est pas négatif et cela peut être employé à des fins louables. Pour défendre des convictions et concrétiser les projets des jeunes, il faut connaître concrètement les procédures et intégrer le fonctionnement démocratique des comités. Cela permet ensuite de sortir les bonnes cartes de son jeu, d'en tirer profit et de faire des gains personnels ou de groupe. Connaître les structures décisionnelles de l'école ou de la MDJ, développer ses capacités à débattre et son pouvoir de persuasion ainsi qu'utiliser la force du nombre sont des compétences très utiles pour faire valoir les intérêts des jeunes et obtenir des permissions spéciales. À plus long terme, cette connaissance de l'échiquier social et de ses règles de fonctionnement permettra sans doute aux répondants d'employer les moyens requis pour satisfaire à leurs besoins et pour défendre leurs droits en société, comme le soulignait notamment Éric.

Autrement, plusieurs ont nommé qu'ils ne cherchaient pas à tirer profit abusivement de leur statut de président ou du pouvoir qui l'accompagne, ni à se bâtir un « capital social » dans le but d'en profiter sur d'autres plans. En somme, leur identité de jeunes président, ministre ou chef de comité, construite comme une ressource dans cette logique (Dubet, 1994, p. 119), leur servira à faire leur place sur le marché du travail, à savoir naviguer en société et à savoir l'influencer pour qu'elle réponde davantage à leurs besoins. Il s'agit là de la plus grande trace d'instrumentalisation de leur participation.

### 5.3.3 La logique de subjectivation

Nous en sommes maintenant à la troisième et très importante logique d'action, la subjectivation. En effet, « l'expérience sociale est construite à partir d'un principe de subjectivation » (Dubet, 1994, p. 255). Cette logique est celle qui donne à voir que l'acteur ne se réduit pas aux rôles qui lui ont été attribués ou encore aux choix stratégiques qu'il peut

faire. Elle permet de révéler la figure du sujet, celui qui affirme son individualité, combat une forme de domination, oppose sa capacité critique aux normes établies, prend une position de distance à lui-même et à la société. Il n'agit pas dans le but de maintenir une cohésion sociale ou de gagner contre des adversaires, mais dans le but d'être critique, d'un agir éthique et d'une reconnaissance de son individualité.

Dans cette section, nous présenterons ce qui, dans leur expérience, s'inscrit sous l'enseigne de la subjectivation. Nous verrons que l'expérience du débat dans un climat égalitaire et que la meilleure connaissance d'eux-mêmes et du monde qui les entoure, rendues possibles par leur participation, favorisent le développement d'une distance critique à eux-mêmes et au monde. Par ailleurs, nous nous pencherons sur les situations conflictuelles parfois vécues dans leur expérience. Nous les considérerons comme des occasions de subjectivation, à la condition toutefois que les adolescents vivent ces conflits collectivement et en ayant, préférablement, la possibilité de défendre leur point de vue au sein de l'instance décisionnelle. Enfin, pour clore cette analyse du vécu des adolescents au sein des comités, nous discuterons brièvement de la manière dont ils vivent la cohabitation des trois logiques dans leur expérience et de la tension générée par cette cohabitation dont nous parle Dubet.

Mais avant d'élaborer sur ce qui, dans leur expérience, favorise leur devenir Sujet, questionnons-nous quelques instants sur la possibilité qu'ils soient déjà Sujets avant de vivre l'expérience. À la lumière de nos résultats de recherche, deux préoccupations nous habitent en regard de la possibilité que ce processus de subjectivation soit déjà amorcé avant même de participer aux comités. D'abord, le noyau de cette recherche consiste à savoir comment l'expérience contribue au processus de subjectivation à l'adolescence, mais nous remarquons que certains répondants démontraient déjà, avant leur expérience au sein des comités, un certain sens critique. Il en est ainsi pour Léa qui, en réaction à la monotonie de l'école, vivait une insatisfaction et voulait agir. Il y a Sandra aussi, qui souhaitait adhérer au Club 2/3 parce qu'elle voulait devenir plus informée quant à ce qui se passe dans le monde. Dans leur rôle de sensibilisation, les répondantes ne se sont pas impliquées sur un comité qui leur avait été assigné, mais bien sur un comité qui touchait un thème important pour elles, qui rejoignait

leurs convictions personnelles. Ce sont certes des préoccupations sociales qui leur avaient d'abord été transmises et qu'elles avaient intégrées, mais qu'elles semblaient avoir mises à distance et choisies en toute conscience. Notre deuxième préoccupation concerne la restructuration des valeurs (Pronovost, 2007), la progressive socialisation politique (Roudet, 2005) et certains traits de caractère qui se développent avec l'âge, comme l'ouverture aux autres, la confiance en soi, l'esprit critique. Autrement dit, ces deux considérations requièrent discernement et prudence analytique : le processus de subjectivation qui s'opère chez nos répondants et que nous tenterons de mettre en lumière ne peut se rattacher uniquement à l'expérience de participation vécue.

#### 5.3.3.1 Devenir Sujet par l'expérience

Néanmoins, dans les motifs menant à la participation et les effets ressentis par cette expérience, plusieurs répondants se positionnent dans cette perspective. En effet, leurs propos permettent de constater que leur expérience contribue à les rendre plus critiques face à eux-mêmes et au monde qui les entoure. Dans cette partie, nous identifierons ce qui se rattache à cette logique dans leurs propos.

Essentiellement, la logique de subjectivation se manifeste dans l'expérience intime des adolescents rencontrés lorsqu'ils parlent de leur plus grande conscience du monde qui les entoure, de leur meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leur participation à l'exercice du débat et des habiletés ainsi acquises pour délibérer.

Premièrement, dans leur rôle de sensibilisation, ce travail de transformation progressive en individu plus critique vis-à-vis du monde qui les entoure s'illustre par la prise de conscience de réalités sociales qu'ils ne connaissaient pas, telles l'excision du clitoris ou la situation des enfants dans le tiers-monde. D'une part, ils deviennent des citoyens plus conscients d'autrui et des inégalités sociales. Ils réalisent que le monde peut être amélioré. C'est ainsi que d'autre part, ils partent d'eux, de cette ouverture au monde, pour amener les autres à faire des

prises de conscience, à agir pour une plus grande justice sociale. Ce faisant, ils contribuent à un mouvement, en ce sens que de plus en plus de gens participeront à construire un monde meilleur. Ils sont alors non seulement des acteurs, mais des acteurs ayant conscience du monde (Rossini, 2001, p. 210).

Deuxièmement, si l'expérience leur permet de mieux connaître le monde qui les entoure, elle leur donne aussi l'occasion d'apprendre des choses sur eux-mêmes, de mieux se connaître. Plus encore, l'expérience les aide à orienter leurs choix de vie, leur donne des repères pour faire des choix personnels et pour redéfinir leurs valeurs. Ces valeurs, comme celle de l'engagement pour Sandra, influenceront leur mode de vie et leur choix de carrière. Certains répondants ont affirmé que l'expérience les aide à confirmer qu'ils aiment aider les autres et faire une différence. En somme, l'expérience supporte la construction d'une identité qui leur est propre. Il y a certes intériorisation de valeurs du milieu, mais surtout une redéfinition de ses valeurs au contact des autres, une mise à distance de qui elles sont et de ce qu'elles veulent être.

D'ailleurs, certaines ont exprimé le malaise qu'elles ressentiraient envers elles-mêmes si elles agissaient à l'encontre de leurs valeurs, si elles cessaient de participer ou adoptaient des comportements irresponsables alors qu'elles sont au fait des enjeux sociaux et environnementaux actuels. Connaître les inégalités sociales et rester passives, porter des valeurs d'égalité, de respect, de justice et ne pas agir de manière conséquente, c'est aller à l'encontre de soi-même, ne pas être cohérent et en harmonie avec ses choix personnels, avec ce qu'elles considèrent comme important.

Dans cette logique, l'identité, le « Je », est définie par le sujet, de l'intérieur, bien sûr dans le social, mais dans une mise à distance de ses rôles, des attentes d'autrui, pour découvrir ce qui est important pour lui : « Ainsi, le « Je », ou, si l'on préfère, l'identité sociale profonde, n'a pas de « réalité »; il n'est que le travail de l'acteur construisant l'expérience sociale comme étant *son* expérience. » (Dubet, 1994, p. 184)

Cette mise à distance des valeurs auxquelles ils accordent de l'importance et cette meilleure connaissance du monde sont particulièrement rendues possible par leur participation à l'exercice du débat. Tout d'abord, la pluralité des opinions, le croisement des connaissances, la rencontre de nombreuses personnes ayant des valeurs différentes les amènent à reconsidérer constamment leurs propres opinions, valeurs, connaissances, comportements. Comme en parle Léa, sa « pensée va être en constante évolution ». Ainsi, c'est dans l'échange avec autrui que la formation de la personnalité, le « Je », prend la figure d'une distance à soi, d'une capacité critique : « La distance ainsi construite, bien plus que l'adhésion aux valeurs d'un autrui généralisé, est ce qui constitue la subjectivité » (Mead dans Dubet, 1994, p. 180). Dans le même sens, pour Lamoureux (2001, 2004), tel qu'évoqué dans la section 1.3, la participation des individus à un espace de débat soutient le processus de subjectivation qui s'opère en eux.

Ensuite, les répondants ont nommé que cette participation aux débats de leurs comités leur permet d'acquérir et de mettre en pratique certaines habiletés telle la capacité de s'affirmer, d'entendre les points de vue des autres, de prendre la parole pour défendre un argument, d'être détaché de ses intérêts personnels. Plusieurs auteurs attribuent d'ailleurs à la participation citoyenne l'acquisition de ces habiletés à argumenter et débattre (Checkoway, 2011; Head, 2011; Quéniart et Jacques, 2004; Rossini, 2001, 2005). À cet égard, les propos de Léa sont particulièrement éloquentes pour illustrer la logique de subjectivation présente dans le processus de débat démocratique. Face aux positions et décisions des adultes, elle se doit d'être critique et ne pas adhérer nécessairement à ce que les adultes croient qu'il est bon pour les jeunes. Elle dit devoir utiliser son pouvoir de persuasion. Lors d'un débat, elle se sent bien préparée, elle a participé à la préparation de ce dossier avec ses pairs qu'elle représente, elle est consciente que le processus délibératif doit se dérouler « éthiquement », dans un climat d'ouverture et de liberté de parole, et semble s'en remettre à la décision commune, si elle la juge équitable, au terme du processus. Bien que la logique stratégique soit palpable dans cet exemple, cela démontre une capacité critique, une distance à soi, une compréhension des enjeux de cet exercice démocratique. Elle est consciente que la bonne décision, ce n'est pas celle à laquelle le plus d'individus adhèrent, ni au demeurant la sienne,

mais bien celle qui sera la plus éthique au terme de la délibération. On semble ici atteindre l'objectif de la délibération politique qui, selon Lamoureux, n'est pas « de produire l'unanimité, mais de contribuer à la réflexivité de la société sur elle-même » (2008, p. 129).

Ainsi, nous revenons à l'importance de la manière dont les échanges se déroulent dans les comités, à cette communication authentique recherchée. Le climat de réciprocité, de respect et d'égalité entre les membres constitue ce qui leur permet de développer leur propre point de vue, de ne pas dire comme tout le monde, de vivre des divergences d'opinions au sein du groupe, sans avoir peur d'en être rejeté, de perdre cette reconnaissance de leur individualité.

#### 5.3.3.2 Conflit et subjectivation

Or, les adolescents que nous avons rencontrés n'ont pas uniquement évolué dans ce climat favorable au développement de leur réflexivité. Nos résultats nous ont également révélé quelques contraintes présentes dans le contexte de leur expérience de participation citoyenne. Antérieurement dans ce chapitre, nous avons notamment discuté de l'image négative véhiculée en société en regard de la jeunesse et de certaines limites qu'ils ont vécues dans les mécanismes mêmes de leur participation. Pour faire le lien avec notre objet de recherche, dans cette partie, nous étudierons comment certaines situations conflictuelles vécues au sein de leur expérience de participation citoyenne interviennent sur le processus de leur devenir Sujet. Tel que nous en avons discuté dans le cadre théorique, le conflit peut aussi être considéré comme propice au développement du sens critique. En l'absence de conflit, il est possible de demeurer conforme, d'être en accord avec l'opinion générale, les valeurs prônées, le rôle attendu. Dans la divergence d'opinions, le conflit, le manque de reconnaissance et la domination, l'individu est amené à se questionner, à se positionner, à devenir un sujet autonome (Dubet, 1994, p. 255). Nous verrons notamment que dans ce contexte, deux conditions favorisent leur subjectivation.

Notons d'emblée que dans cette section, nous utilisons davantage les termes « contrainte », « limite » et « conflit » que celui de « domination » pour parler de ces situations. En effet, une prudence analytique est de mise, car les adolescents rencontrés ne vivent pas de domination extrême. La « souffrance » ressentie dans le fait de n'être pas toujours reconnus à leur juste valeur comme jeune dans la société d'aujourd'hui et comme acteurs est « gérable ». Nous ne pouvons la comparer au vécu des jeunes de la Galère de Dubet (1987) ou autres dénis de reconnaissance définis par Honneth (2000). Néanmoins, en nous appuyant sur la conception de la domination de Martuccelli (2004) étayée au deuxième chapitre, nous identifions trois situations qui rejoignent un vécu de « domination » dans l'expérience de nos répondants.

La première forme discernable de contrainte à la subjectivation vécue par les adolescents réside dans l'image négative véhiculée en société en regard de la jeunesse. Tel que nous en avons discuté dans le cadre théorique, ils sont alors interpellés comme des êtres passifs, incapables de prendre part véritablement à la société et cette image peut générer chez eux un sentiment d'impuissance. Cependant, elle ne semble pas avoir dissuadé les répondants de participer activement aux comités. Ils n'ont pas non plus nommé clairement que ce vécu de « domination » les avait menés à leur expérience de participation. Néanmoins, ils évoquent tous ce malaise dans leurs mots et c'est peut-être déjà un début de subjectivation que d'identifier cette mauvaise image que la société entretient envers eux et cette mise à l'écart dans les dossiers qui les concernent. Contre cette mauvaise image, leur expérience leur donne l'occasion de se positionner comme défenseurs du groupe social des jeunes, de se tenir debout face à cette contrainte. Ils se défendent d'être des incapables, des jeunes aux comportements difficiles et veulent faire valoir ce qu'ils ont à apporter. Ils se disent à l'affût des injustices qui pourraient survenir et gardiens des droits des jeunes. Ces jeunes, ce sont les adolescents qui fréquentent leurs écoles, qui habitent leurs quartiers, qui vont passer du temps à leurs MDJ. Bref, les jeunes, ce sont ceux que nos répondants représentent. À la norme souvent définie par les médias d'être des problèmes, l'expérience leur permet de donner une réponse contraire, de faire valoir leur apport, leur différence, leur créativité.



C'est surtout ça, c'est que, on doit avoir une belle image, aussi comment on s'exprime et tout, parce que, on ne veut pas que les professeurs disent, « ah les jeunes, sont juste comme ça ». Non, au contraire, les jeunes sont différents, et on essaie de mieux représenter les 1500 élèves qu'il y a à notre école. (Léa, 16 ans)

En d'autres mots, cette image négative n'a pas empêché la subjectivation des adolescents rencontrés. Au contraire, à travers leur rôle, ils lui font la lutte afin que soient reconnus les jeunes pour leur individualité, pour ce qu'ils sont. Nous percevons là une occasion de subjectivation. À travers leur action de représentation, nous voyons poindre l'enjeu de reconnaissance sociale des jeunes comme groupe. Cela prend forme certes par leur participation au sein de comités où ils siègent, mais pourrait aussi se traduire par une participation plus importante dans les dossiers politiques de plus grande envergure, telle la mise en place de la prochaine Stratégie jeunesse, de nouveaux services publics qui les concernent ou encore les différentes réformes dans le milieu scolaire. Certains souhaitent également que les politiciens se rapprochent d'eux et amorcent un dialogue avec eux avant leur majorité. Enfin, d'autres évoquent le désir que leurs bons coups soient valorisés davantage.

Les deux autres formes de limites à la subjectivation que nous identifions se retrouvent dans les mécanismes mêmes de leur expérience de participation citoyenne. Premièrement, Sandra, chef d'un comité humanitaire en milieu scolaire, porte un discours qui rejoint le thème de l'aliénation tel que défini dans le cadre théorique lorsqu'elle parle des actions de son comité qui ont été restreintes par l'école, des règles qui les empêchent d'agir, du sentiment d'impuissance quant à l'impossibilité de mener certaines campagnes, différentes de celles auxquelles l'école s'attend ou permet, des communications hiérarchiques avec l'ultime instance qui approuve les projets des jeunes, sans pouvoir y siéger ou débattre, de la frustration alors ressentie. Deuxièmement, Léa, à titre de représentante des élèves de son école, vit un autre type de conflit quand la direction contrôle ce qu'elle peut dire au sein de l'instance décisionnelle. En dépit de la responsabilité de porter la parole des élèves qu'elle assume, elle fait face à la contrainte de la censure. Elle rencontre donc une double pression : subordination à la direction et attentes du groupe auprès duquel elle est imputable.

Ces situations conflictuelles vécues par nos répondants nous amènent à nous questionner quant à l'impact de cette expérience sur le processus de leur subjectivation. Dans les contextes décrits plus haut, nous avons pu observer deux types de réactions : soit un sentiment d'impuissance et de frustration, soit l'affirmation et la défense du point de vue des jeunes jusqu'au bout. Bien sûr, il aurait été intéressant d'observer davantage ce phénomène avec un échantillon de plus grande taille. Néanmoins, il est intéressant de voir que les différentes réactions semblent avoir un lien avec la reconnaissance juridique, vue comme le droit de participer, le fait de détenir une place sur l'instance décisionnelle. En effet, pour Sandra, quand l'école refuse la tenue d'un projet, elle ne dispose d'aucun recours, d'aucun lieu décisionnel pour faire valoir le point de vue du comité dont elle est chef. Tandis que pour les représentants élus, ils disposent à la fois d'un comité de jeunes où ils se préparent à affronter le « conflit », et à la fois d'une place au sein de l'instance décisionnelle où ils siègent aux côtés des adultes et où ils peuvent participer au débat.

Ces deux conditions apparaissent favorables pour faire face au conflit et se transformer en sujet, car elles permettent la mise en commun du vécu des jeunes pour mieux prendre leur place auprès des adultes (Lamoureux, 2004). Ainsi, quand l'école prend des décisions sans qu'ils puissent dire quoi que ce soit, ou s'il y a une injustice à la MDJ, ils disposent d'espaces pour se positionner de manière critique, pour mettre à distance le rôle qu'on leur donne ou la norme établie. Sur ce plan, il est également intéressant d'observer, chez les représentants, que le fait de sentir qu'ils ont derrière eux l'appui de nombreux jeunes et qu'ils portent la voix des autres semble les renforcer dans leur autonomie et subjectivité. Certains propos de Léa, qui ne représente « pas juste sa petite personne » et d'Éric, qui affirme que « ça donne un *boost* » de représenter les jeunes rejoignent cette hypothèse. En d'autres mots, le « Nous » rend le « Moi » plus fort. Dubet explique à cet égard que « Le bonheur de l'action collective ne tient pas seulement au recouvrement du Moi par un Nous plus large, à la fusion de la conscience individuelle et de la conscience collective, il procède aussi d'une autonomie individuelle plus forte, d'une subjectivité plus affirmée » (1994, p. 186).

En somme, dans les exemples présentés, le vécu de « domination » ne semble donc pas forcément empêcher le processus de subjectivation. Au contraire, ce type de rapport social pourrait même être une occasion de se révéler Sujet lorsqu'il est vécu collectivement. Cependant, vécu individuellement, il est plus ardu d'identifier ces rapports, d'adopter une distance critique et d'y donner réponse pour sortir de l'impuissance. Ainsi, il est important de permettre aux adolescents de siéger sur les comités décisionnels, mais les milieux doivent être conscients qu'il est impressionnant pour un ou deux jeunes d'être face à un groupe d'adultes, et que si, de surcroît, on leur laisse peu d'espace pour s'exprimer et peu de pouvoir, ils sont maintenus dans un rôle instrumental. La mise en place d'espaces parallèles, formels ou informels, pour se préparer au débat avec les adultes s'avère également nécessaire.

À la lumière des éléments exposés dans ces deux dernières parties sur la logique de subjectivation, nous croyons que leur expérience au sein de ces comités développe d'une part une capacité de mettre à distance leurs rôles et leurs intérêts personnels, en d'autres mots, une distance à soi, et d'autre part, une capacité d'être plus critique en regard du monde dans lequel ils évoluent. Nous en avons vu les manifestations quand ils considèrent important d'agir en adéquation avec leurs valeurs personnelles qu'ils ont mises à distance, quand ils prennent conscience de certaines inégalités sociales, lorsqu'à travers l'exercice du débat, ils ont l'occasion de remettre en question leurs croyances, de développer leurs habiletés à communiquer dans la réciprocité. À travers leur expérience de participation, ils ne s'inscrivent pas seulement dans une logique d'appartenir à un groupe « super », d'apprendre à le représenter ou de gagner leurs points de vue vis-à-vis des adultes. Ils composent aussi avec une part subjective de leur identité, en ayant un agir éthique et en choisissant des valeurs de justice sociale, d'égalité, de respect (Dubet, 1994, p. 128-129). Processus singuliers à chacun des répondants, l'important n'est pas de savoir à quel point ils sont devenus Sujets, tâche difficile à accomplir, mais de déceler à travers leurs propos comment l'expérience de participation citoyenne permet de les faire cheminer dans ce processus, qui s'étale sur toute une vie.

### 5.3.3.3 Tension et identité

Pour terminer cette importante section sur l'expérience sociale, nous aborderons une question fondamentale au regard de la sociologie de l'expérience. Pour Dubet, la cohabitation des trois logiques d'action dans l'expérience sociale génère chez les acteurs une tension et c'est ce qui engendre un nécessaire travail de combinaison de ces logiques pour donner sens à leur expérience et construire leur identité. À cette fin, nous chercherons à comprendre l'expérience de nos répondants vis-à-vis de cette tension qu'ils pourraient vivre en raison du fait qu'ils doivent composer avec les exigences d'intégration, de stratégie et de subjectivation de la société. Nous souhaitons souligner que si nous abordons maintenant cette question, ce n'est pas parce que cette tension fut soulevée par nos répondants; il s'agit de notre analyse en regard de cet élément central de la sociologie de l'expérience. Il aurait été impressionnant qu'ils identifient cette difficulté à construire leur identité en raison d'une trilogie de logiques sociales, construction théorique élaborée. Comprendre les causes sociales de cette tension et nommer cette difficulté à définir son identité nécessite une vue d'ensemble de la société et une capacité critique assez développée. Afin d'effectuer cette réflexion, nous commencerons par exposer certaines manifestations de la cohabitation des trois logiques que nous percevons chez nos répondants. Ensuite, étant donné que nous n'avons pas senti cette tension dans leurs propos, nous nous interrogerons sur les constats que nous pouvons en tirer en regard de la construction de leur identité.

Dubet parle de l'identité sociale construite par l'acteur comme un travail de mise en relation des principes hétérogènes présents dans ce monde (1994, p. 177). L'identité du sujet serait ainsi formée par sa tension avec l'action intégratrice et l'action stratégique. Or, les répondants n'ont pas nommé clairement qu'ils ressentent des tensions dans leur expérience de participation citoyenne ni qu'ils éprouvent de la difficulté à construire leur identité dans le monde d'aujourd'hui. Pourtant, tel que nous l'avons expliqué précédemment, ces logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation sont bel et bien présentes dans leur expérience intime de participation citoyenne ainsi que dans le contexte social qui se situe en amont de leurs rôles (Dubet, 1994, p. 178).

En effet, à travers leurs propos, nous venons d'étayer qu'ils peuvent s'inscrire à la fois dans les trois perspectives d'action. Chacun des huit adolescents rencontrés vit à sa manière son expérience, combinant l'utilité de sa participation, son degré d'intégration au comité et son engagement moral, à l'instar des huit types d'expériences étudiantes décrites par Dubet (1994, p. 210). À titre d'exemple, pour Patricia, la dimension d'intégration prend plus de place parce que son appartenance au groupe humanitaire est forte et qu'au sein de sa famille, l'engagement est important. Pour Léa, l'exercice éthique de la délibération, la valeur de justice sociale et la défense des droits de ses pairs sont prépondérants. Quant à Francis, le plaisir ressenti aux réunions du CA et à connaître certaines décisions avant les autres jeunes est important dans son rôle de président.

Par ailleurs, la nécessité de composer avec les trois logiques d'action est également perceptible lorsqu'ils discutent de leur expérience avec les gens de leur entourage. Ils n'en parlent pas de la même manière selon la personne à qui ils s'adressent. Par exemple, vis-à-vis de certains de leurs amis, ils doivent être critiques et faire valoir le sens accordé à leur participation; à leur famille, ils doivent défendre la rentabilité supérieure des résultats scolaires, tandis qu'à l'école, ils valorisent auprès de leurs pairs l'adhésion à cette activité. Un autre exemple de la mise en tension des logiques dans leur expérience s'illustre par le positionnement différent qu'ils adoptent selon qu'ils se trouvent en comité de jeunes, en CA ou en CÉ, ou avec la personne responsable. Ils utilisent alors tour à tour leur identité intégratrice, leur identité ressource et leur identité critique.

Quoique nous puissions observer le chevauchement des trois logiques dans l'expérience des répondants, en revanche, nous n'avons pas eu l'impression qu'il leur était complexe de construire leur identité dans le contexte social actuel. Pour s'expliquer cela, nous avons identifié trois éléments de réponse. En premier lieu, les adolescents rencontrés semblaient plutôt bien intégrés socialement et par conséquent, ils ne cherchaient pas particulièrement à donner un sens à leur vécu au sein des comités. Ils ne sont pas dans l'exclusion, ne vivent pas en marge de la société et ne sont pas aux prises avec des problèmes majeurs. Le « travail » de mise en relation des trois logiques pour ressentir l'unité de leur expérience semble se réaliser

aisément. Or, plus le vécu de déni de reconnaissance ou de mépris est important, plus la tension ressentie entre les logiques sera grande et plus le travail de l'acteur pour unifier et pour donner sens à son expérience sera complexe, tel que l'illustre Dubet avec les conduites des jeunes de banlieues populaires « difficiles » (1994, p. 187 et ss).

Le deuxième élément de réponse nous ramène aux raisons qui les amènent à participer aux comités, qui ne concernent pas directement leur condition d'adolescent. Or, cette analyse de leur condition et ces prises de conscience quant aux exigences multiples liées à leur construction identitaire est nettement plus facile à réaliser en groupe. Comme nous l'abordions dans une section précédente, ils ne s'impliquent pas parce qu'ils sont jeunes et mal vus dans la société. Leur participation ne vise pas à leur permettre de mieux comprendre une certaine forme de domination qu'ils vivent et d'agir ensemble face à ce rapport social. De toute manière, pour que cette « domination », vécue comme une tension psychique, mène à une action collective, il faut être en mesure de l'identifier, de la nommer, d'être critique face à elle (Dubet, 1994, p. 194; Lamoureux, 2001; René, 2009, p. 119). On parle ici d'adolescents ayant une courte expérience sociale, qui commencent à comprendre le monde qui les entoure. On peut comprendre que ce ne soit pas ce rapport social qui les ait conduits à participer aux comités.

Troisièmement, si leurs propos ne reflètent pas que le contexte social actuel rend difficile la quête de soi et leur construction identitaire, s'ils ne verbalisent pas qu'il est difficile de trouver leur voie dans le monde d'aujourd'hui, que de construire son identité semble plus complexe qu'auparavant, c'est peut-être justement parce que leur expérience de participation citoyenne leur fournit beaucoup de balises pour le travail qu'ils ont à effectuer. C'est également le constat que fait Rossini (2005, p. 149) au sujet de l'expérience d'enfants et de jeunes au sein de conseils locaux en France. Dans les sections précédentes, nous avons fait à maintes reprises la démonstration que leur expérience de participation citoyenne soutenait le développement d'une identité à la fois intégratrice, ressource et critique, permettant de naviguer dans le monde d'aujourd'hui. Parce qu'elle est source de reconnaissance, elle agit comme écran protecteur quant à l'image négative des jeunes véhiculée en société et permet

de ressentir une image de soi plus positive. Cette reconnaissance contribue également à leur fournir des repères de citoyens plus forts, notamment en donnant un ancrage au sentiment de pouvoir changer les choses dans leur milieu. De plus, leur appartenance à ces comités sert d'appui dans un processus d'individualisation et de construction identitaire (De Singly, 2008). Mais encore, leur rôle social leur donne une identité sociale, leur permet de connaître les ressources personnelles dont ils disposent, leur fournit des repères pour mettre à distance ce qui est important pour eux.

En somme, tout au long de cette troisième section portant sur une analyse critique de leur expérience sociale, nous avons été à même de constater que leur participation citoyenne leur fournit certes des balises pour leur construction identitaire et leur permet d'être des citoyens actifs dans leur milieu, mais qu'elle est effectivement un levier pour devenir un citoyen réflexif. Nous allons maintenant tourner notre regard vers les impacts sociaux qu'engendre la participation citoyenne à l'adolescence.

#### 5.4 Impacts sociaux de la participation citoyenne à l'adolescence

Non seulement la participation citoyenne des adolescents leur procure de nombreux avantages personnels, mais elle se répercute de manière positive sur la société québécoise. Dans le quatrième chapitre, nous avons pris connaissance des retombées sociales que les répondants eux-mêmes ont identifiées quant à leurs actions. Rappelons qu'ils ont nommé qu'elle contribuait à sensibiliser leurs pairs à des enjeux sociaux, à les amener à s'impliquer à leur tour, à améliorer leur milieu de vie et à apporter de l'aide aux gens dans le besoin.

Pour notre part, à la lumière de l'ensemble de leurs propos, notre analyse nous porte à croire que l'impact de leur participation citoyenne est plus large. Premièrement, elle rejaillit sur le groupe spécifique des jeunes non seulement en modelant à leur image les espaces qu'ils fréquentent, tel qu'ils l'ont nommé, mais également en projetant une image positive des jeunes de notre société. Deuxièmement, elle se répercute sur le vivre ensemble parce que

d'une part, leur participation contribue à enrichir le tissu social. D'autre part, en participant à la définition des règles qui régissent leurs milieux, des ponts intergénérationnels sont créés, un plus fort sentiment d'appartenance au milieu semble se bâtir et ultimement, un parcours d'affiliation sociale tendra à être emprunté par ces jeunes. Troisièmement, nous percevons en regard de leur expérience des gains considérables sur le plan de la démocratie et de la citoyenneté, non rien que pour l'avenir, mais pour ce que les adolescents apportent maintenant à l'espace commun. C'est ce que nous expliquerons plus en détail dans cette section.

Premièrement, le groupe social jeune, bien que ses membres ne s'impliquent pas tous, bénéficie des répercussions de la participation citoyenne des adolescents. Tout d'abord, cela permet, du moins à une échelle locale, de projeter une image positive des jeunes. Par leur action, ils se dévoilent comme des membres actifs de leur milieu et non comme des individus commettant des erreurs de jeunesse. Par ailleurs, dans le cadre de leur participation, ils côtoient des adultes de la société qui poseront certainement un regard différent sur la jeunesse d'aujourd'hui après avoir siégé au sein de comités décisionnels à leurs côtés. Ces adultes pourront à leur tour contribuer à influencer positivement l'opinion publique à leur égard. Cependant, nous nous devons d'être réalistes et d'émettre une réserve quant au fait qu'à elle seule, la participation citoyenne à l'adolescence modifie l'image publique d'un groupe perçu à risque en un groupe actif et socialement responsable. Ce n'est point suffisant pour faire contrepoids aux formes d'intervention et à la manière dominante de lire la jeunesse en termes de risques, de pathologie et de déficit (Bessant, 2001; Boulanger, Larose et Couturier, 2010; Finn, 2001), ou encore pour cesser de le percevoir comme un groupe désengagé et dépolitisé (Brooks, 2009; Quéniart et Jacques, 2004). D'autres mesures seront nécessaires. Déjà, du point de vue des jeunes rencontrés, il semble que leurs bons coups ne soient pas suffisamment valorisés.

Malgré cela, leur participation au sein des comités décisionnels de leur milieu de vie engendre un deuxième impact pour le groupe social des adolescents qui concerne les espaces mêmes qu'ils fréquentent au quotidien. En effet, tel qu'ils l'ont nommé, en investissant ces



comités, ils contribuent à améliorer et à modeler ces espaces à l'image des jeunes. En collaborant à dynamiser leur école et leur MDJ, davantage de jeunes seront rejoints et fréquenteront le lieu qui répondra mieux à leurs besoins. De manière plus indirecte, le même phénomène se produit lorsqu'ils choisissent l'animateur qui influencera les jeunes à agir de manière responsable et qui les aidera à trouver leur place dans la société. Cet impact rejoint d'ailleurs le constat fait par Head voulant que les programmes et les services de proximité répondent mieux à leurs besoins si des jeunes sont impliqués dans leur mise en place (2011, p. 543).

Deuxièmement, nos résultats nous permettent de croire que l'expérience citoyenne à l'adolescence participe d'un meilleur vivre ensemble, vu en termes simples comme la manière dont nous vivons les uns avec les autres dans la vie de tous les jours. D'une part, elle contribue à rendre la société plus solidaire, à développer des liens de protection et de reconnaissance (Paugam, 2008) entre ses membres, à prendre soin du bien-être collectif. À ce sujet, nous avons constaté l'importance qu'ils accordent à aider les autres dans leur rôle. Comme certains l'ont soulevé, plus les gens se sentent mieux, mieux se porte la société. Par leur action, ils enrichissent le tissu social dans leur entourage. Par exemple, en sensibilisant les gens sur les moyens pour prévenir le suicide, ils créent des réseaux d'entraide (ce qui constitue une forme de protection sociale). Même chose lorsqu'ils s'assurent que les membres de leur comité ou qu'un nouveau jeune à la MDJ ne vive pas d'isolement et s'intègre au groupe. Ainsi, leurs propos semblent démontrer qu'ils ressentent une responsabilité sociale envers autrui.

Dans le même sens, certains ont évoqué que ce souci des autres fait partie non seulement de leur rôle au sein du comité, mais se manifeste également dans leur vie quotidienne, comme pour Florence qui sourit aux gens dans l'autobus. Plus encore, pour une majorité des répondants, leur vision de la citoyenneté en est imprégnée. Être citoyen, c'est apporter quelque chose à autrui, c'est se comporter de manière responsable, c'est prendre soin des autres, les écouter et les respecter. Pour eux, nous vivons dans un espace commun et des liens nous unissent. C'est un impact qui se manifeste aussi dans la lutte aux préjugés, dans

l'ouverture d'esprit et dans le respect de la différence que certains tentent de transmettre à leurs pairs. Cela contribue à créer un monde d'entraide, de fraternité, de solidarité, de réciprocité à l'heure où notre société est plutôt définie comme étant individualiste et où l'on entend souvent parler de crise du lien social (Paugam, 2008).

D'autre part, en prenant part aux décisions qui orientent ce vivre ensemble, et on touche ici à l'impact démocratique, les adolescents ressentent une plus grande appartenance à la communauté, notamment parce qu'ils s'y retrouvent et s'y sentent mieux, partagent l'espace public avec les autres générations et par conséquent seront plus enclins à emprunter un parcours d'affiliation sociale. Enfin, par leur action au sein des comités et par les décisions qu'ils y prennent, ils contribuent à définir les règles de ce vivre ensemble. En permettant cette participation, notre société se trouve enrichie des préoccupations des jeunes. Par le fait même, on retrouve une plus grande adéquation entre ce que souhaitent les jeunes et ce qu'est la société. Il nous semble qu'il y a là une condition favorable à l'affiliation sociale des jeunes. Aussi, en siégeant au CA, ce qui permet d'être mieux informé et de prendre part aux décisions, il semble que les adolescents se sentent appartenir davantage à leur MDJ et leur école. Par ailleurs, elle permet un dialogue entre les adolescents et les adultes, un rapprochement intergénérationnel entre ces « deux races » (Francis, 16 ans), qui semblent parfois se craindre l'une l'autre (Rossini, 2001, p. 205). Nous rejoignons ici notre troisième impact social majeur concernant la démocratie.

Le troisième impact social d'importance que nous avons observé en regard de la participation citoyenne à l'adolescence concerne le renouvellement de notre démocratie, tant sur le plan de la représentation, de la participation que de la délibération. Que ce soit par leur implication actuelle ou celle qu'ils projettent avoir dans l'avenir, la participation citoyenne à l'adolescence dynamise notre société en contribuant à former des citoyens « actifs, critiques et responsables », comme l'évoquent les MDJ.

Notons d'abord que les jeunes élus, par leur action, assurent une plus juste représentation d'un groupe faisant partie de la société. Les répondants qui expérimentent la démocratie représentative font certes des apprentissages importants quant aux mécanismes de

représentation de notre société et développent des habiletés personnelles nécessaires à l'accomplissement de leur rôle. Ces acquis sont mis au profit de leurs pairs maintenant, mais seront potentiellement mis au service de la population à l'avenir également. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, l'ensemble des jeunes souhaite continuer d'être engagé dans le futur. Particulièrement, Léa et Éric ont nommé qu'ils étaient intéressés par la politique et que leur expérience les aidera à poursuivre dans cette voie. « Ça m'aiderait, mettons, pour me faire élire, parce que je connais comment ça marche un milieu social » (Éric, 16 ans). Il y a là un impact démocratique pour la société, car l'expérience semble participer à la formation de nouveaux leaders, tel que le souligne Head (2011, p. 544).

Ensuite, les adolescents rencontrés ont non seulement occupé une fonction les mettant à l'avant-plan de leur comité, mais ils ressortent de leur expérience en étant plus informés et sensibilisés aux réalités sociales de notre monde. Au cours de leur participation, ils ont posé des actions solidaires, responsables, politiques. Ils ont également tenté de sensibiliser leurs pairs à ces enjeux sociaux et de les amener, eux aussi, à être acteurs dans leur milieu. Il y a d'une part une prise de conscience personnelle, mais d'autre part le désir d'entraîner d'autres jeunes dans ce mouvement, à connaître le monde, à vouloir l'améliorer. Plus les jeunes seront sensibilisés, ouverts à la différence, impliqués dans leur milieu, plus notre société sera solidaire, inclusive. Ainsi, leur expérience soulève un important enjeu éthique, parce qu'elle participe de la formation de citoyens qui agissent de manière responsable, qui se questionnent sur leurs valeurs, sur la morale de leur action. Par leurs actions personnelles et par leur désir d'amener les autres à être actifs, responsables, critiques, ils travaillent dans le sens d'une démocratie participative plus vivante, plus dynamique. Les idées nouvelles, l'énergie et la créativité des adolescents constituent des atouts pour trouver des solutions aux défis rencontrés dans les communautés, comme le soulignent notamment Head (2011) et Rossini (2001). Puis, ultimement, cette base électorale fera valoir ses convictions le moment venu, portant au pouvoir des représentants ayant une éthique de l'agir, qui ne répondent pas uniquement à une logique partisane. Cet effet boule de neige peut sembler utopique, mais l'action des étudiants au printemps québécois n'a-t-elle pas influencé le cours des dernières élections provinciales? En d'autres mots, la participation citoyenne semble certes supporter

un processus de devenir Sujet, comme nous l'avons vu plus tôt, mais également contribuer à la formation de nouveaux acteurs sociaux. Ils ont des convictions personnelles, ils croient à des causes, mais ce n'est pas tout. Ils veulent poser des gestes, faire des actions par rapport à cela, faisant vivre une démocratie participative.

Enfin, outre la formation de nouveaux leaders et une dynamisation de la société civile, la participation citoyenne à l'adolescence permet d'expérimenter l'exercice de la délibération. Certains l'ont vécu d'une manière plus officielle au sein de certaines instances comme Léa, qui siégeait à la fois au conseil des élèves, au Conseil d'établissement de son école et à l'association des élèves de sa Commission scolaire. Néanmoins, tous ont eu l'occasion de participer à des espaces de parole formels ou informels où ils avaient à échanger leurs points de vue, à s'affirmer, à écouter, à décider ensemble ce qui serait le mieux pour tous. En effet, il y a les lieux formels de délibération où ils siègent, mais afin de bien représenter leurs pairs ou de coordonner leur comité, il y a création d'autres petits lieux où s'échange la parole, où se discute l'intérêt commun. Cela fait vivre la démocratie au quotidien.

Par l'expérience du débat, ils semblent avoir fait le constat, comme en témoigne Loïc, que la parole est le premier moyen à prendre pour faire changer les choses. Sans prétendre qu'ils investiront massivement les espaces de démocratie délibérative dans leur avenir, nous estimons que d'une part, ils croiront au pouvoir de la parole et l'utiliseront au besoin, comme le constate Lamoureux (2004, p. 34). À cet égard, les propos d'Éric sont éloquentes lorsqu'il parle de l'importance de l'expérience pour connaître ses droits et s'en servir pour se défendre à l'avenir. D'autre part, les valeurs de respect et d'égalité sous-jacentes à l'exercice du débat semblent se transposer dans leur manière d'interagir entre eux au quotidien, contribuant à faire en sorte que leurs rapports sociaux soient plus humains.

En regard des retombées à l'échelle de la société, par l'apprentissage pratique de ce que sont la citoyenneté et la démocratie (Rossini, 2001, p. 203), par cet éveil à la vie politique et sociale (Quéniart et Jacques, 2004, p. 81), l'expérience de participation citoyenne contribue à former des individus ayant une plus grande confiance dans leur capacité et leur légitimité d'intervenir dans ce monde, ayant la croyance que leur action peut faire changer les choses.

Autrement dit, cette expérience de démocratie influence, comme nous venons de le voir, la manière dont ils se construisent comme citoyen et la part plus ou moins active qu'ils prendront en société.

Si nous estimons que leur participation contribue à la démocratie et à la citoyenneté, pour leur part, les répondants n'ont pas tous vu le lien entre leur expérience et le fait qu'ils s'approprient à devenir citoyens. Le concept de citoyenneté, même pour les plus férés en la matière, est complexe et semble en avoir impressionné quelques-uns lors des entrevues. Néanmoins, on peut observer dans leurs propos l'apport de leur expérience quant à leur devenir citoyen. Ils ont parlé d'éducation à la citoyenneté et d'apprentissage du fonctionnement démocratique, d'ouverture aux enjeux sociaux, d'échange d'idées, de responsabilités sociales, de relation avec le vivre ensemble, du fait de vouloir être actif et de pouvoir défendre leurs droits. En fait, le petit nombre de répondants ne permet pas de tirer de conclusions claires, sinon que leurs conceptions étaient plutôt plurielles et entremêlées, à nouveau, des trois logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation de Dubet. Il semble qu'il n'y ait pas qu'une seule manière d'être un bon citoyen. À ce titre, Loïc aimerait faire ses affaires, comme il le veut (logique d'intérêts, plus individuelle), mais en même temps, il dit que sa participation lui permet d'apprendre à vivre avec les autres, à bien se comporter en groupe (logique d'intégration). Chez Florence, prendre soin des autres est fondamental en société (solidarité), mais pouvoir voter pour quelqu'un qui représente mieux ce qui est important pour elle est un avantage appréciable de la citoyenneté (représentation, marché politique). Lorsqu'on regarde l'ensemble des points de vue émis par les jeunes au sujet de leur citoyenneté en devenir, nous constatons encore une fois la présence des trois finalités de la démocratie définies par Dubet (1994, p. 259 et ss). Dans la solidarité, le vivre ensemble; dans la possibilité d'élire quelqu'un qui répond à ses intérêts, ses convictions; mais aussi dans la compréhension des différences, dans le respect des droits de chacun.

En résumé, la participation citoyenne à l'adolescence semble générer plusieurs retombées positives sur la société québécoise. Permettons-nous d'imaginer quelques instants la beauté d'une génération qui prend part au monde sociopolitique activement et à sa manière. Un

monde où leurs forces sont reconnues, un monde qu'ils contribuent à définir et auquel ils se sentent appartenir. Un monde où les rapports sociaux sont solidaires, éthiques. Un monde où le bien commun est débattu dans un climat d'ouverture et de respect. Un monde où la créativité et la réflexivité sont mises en valeur. Il nous semble que la participation citoyenne à l'adolescence, vécue dans des conditions favorables, tend vers cet idéal.

Bien entendu, ce n'est pas l'ensemble des adolescents qui vit cette expérience de participation citoyenne. Par conséquent, la portée sociale de leur action serait encore plus significative si un plus grand nombre de jeunes s'y investissait. En entretien, les répondants ont abordé la mobilisation parfois difficile de leurs pairs, leur désintérêt ou encore leur indifférence quant à une implication de ce genre. Sans tomber dans l'utopie de croire que tous devraient expérimenter une participation politique à l'adolescence, nous estimons que certaines interventions seraient favorables pour que d'une part, un plus grand nombre d'entre eux y aient accès et pour que d'autre part, ceux qui y goûtent la vivent dans des conditions émancipatrices. Nous terminerons donc ce chapitre en faisant le bilan des quelques pistes d'intervention qui vont en ce sens, soulevées au cours de ce chapitre.

### 5.5 Bilan des perspectives d'intervention

Tout au long de ce chapitre, nous avons souligné certaines pistes de réflexion, d'intervention et de recherche qui pourraient contribuer à la transformation des conditions de participation citoyenne des adolescents. Nous les reprendrons dans cette section de chapitre. Par ailleurs, nous évoquions dans un chapitre précédent la pertinence sociale de cette recherche en termes d'une réflexion sur ce qui peut favoriser le plein accès à la citoyenneté chez les adolescents et de l'adaptation des pratiques qui en découlent pour le travail social. C'est donc sur des pistes d'intervention qui tiennent compte de leurs points de vue et propres au travail social qu'aboutit notre démarche de recherche. Nous identifions des pistes d'action qui concernent les milieux de formation des travailleurs sociaux, le fonctionnement et les structures des comités où s'impliquent les adolescents, le milieu politique et le milieu de la recherche.

D'entrée de jeu, il nous semble que la place qu'occupent les enjeux de démocratie et de citoyenneté dans les programmes de formation professionnelle des travailleurs sociaux constitue une clef de voûte pour une expérience émancipatrice de participation citoyenne des adolescents. En effet, les chances sont bonnes pour que l'animateur de la MDJ, l'accompagnateur de la Commission scolaire ou l'adulte-ressource des comités scolaires humanitaires aient une formation de travailleur social. Ainsi, il nous apparaît fondamental de permettre aux étudiants de se questionner sur leurs propres conceptions de la citoyenneté et de la démocratie, sur les différentes dimensions de ces concepts et sur la manière dont eux-mêmes les vivent au quotidien. Tant le travailleur social que les individus, groupes ou communautés qu'il rencontre sont des citoyens, égaux, partageant le même monde, unis par des liens sociaux, pouvant agir ensemble dans l'intérêt commun. Déjà, percevoir le lien d'intervention de cette manière engendre, selon nous, une intervention de réciprocité vue comme « une rencontre, un croisement des connaissances et des expériences » (René, 2009, p. 120). Plutôt que de n'être que des experts de l'intervention en matière de toxicomanie, de violence et de grossesse à l'adolescence, ce qui porte à des actions plus individualisées, il est important que les travailleurs sociaux se sentent à l'aise aussi pour renforcer le lien de citoyenneté et mener des actions collectives avec les adolescents.

Aussi, au sein des comités, étant donné qu'*a fortiori*, l'intervenant accompagne des adolescents qui s'ouvrent aux enjeux sociaux et exercent le politique pour la première fois, un support particulier semble requis et apprécié des jeunes pour faciliter leur participation, notamment au niveau de la prise de parole en groupe, qu'ils soient entre jeunes ou avec des adultes au sein d'instances décisionnelles. À cet égard, les répondants ont nommé clairement qu'à travers cet accompagnement, ils apprécient l'autonomie que les adultes leur laissent. Il s'agit donc d'un rôle de facilitateur, pour soutenir les processus décisionnels et l'émergence de la parole, et non de faire à leur place.

Dans ce contexte, rappelons qu'une approche de reconnaissance de leur savoir, et où la patience et le temps sont nécessaires afin qu'ils s'approprient d'autres connaissances souvent détenues par les adultes, s'avère incontournable. Cependant, dans l'éventualité où des

modalités de participation non paritaires ou une instrumentalisation de leur présence se feraient sentir par les adolescents, le travailleur social peut alors aider les adolescents à identifier ces rapports d'inégalité et à poser des actions avec eux dans l'optique d'un partage plus équitable du pouvoir. Il doit donc être à l'écoute du vécu des adolescents au sein des instances et au besoin amener les milieux à se questionner sur le pouvoir réel qu'on leur laisse et sur les objectifs véritables qu'ils poursuivent.

Toujours dans son rôle de facilitateur, il nous apparaît tout aussi important que le travailleur social offre un accompagnement aux adultes qui partagent le pouvoir avec les adolescents sur les instances démocratiques. Les administrateurs des CA de MDJ et les membres des CÉ expérimentent peut-être eux aussi pour la première fois ce type de participation et qui plus est, aux côtés d'adolescents. Ils doivent composer avec la mission de l'établissement, les exigences de leur poste, les objectifs à la fois politiques et pédagogiques de la participation des adolescents. Tenir compte des perceptions des adultes dans cette expérience constitue à la fois un aspect absent de notre recherche et une avenue essentielle dans une perspective d'intervention globale. Une oreille attentive pourrait donc être tendue à ces adultes pour mettre en place les conditions facilitantes qu'ils envisagent pour se sentir soutenus eux dans leur rôle, mais afin qu'ils soutiennent convenablement les adolescents également. Cette manière « convenable », comme nous l'avons vu, prend forme notamment par une écoute réelle, des rapports de réciprocité et de reconnaissance, un partage équitable des tâches et du pouvoir ainsi qu'une transmission du savoir.

Nous estimons par ailleurs que ces adultes devraient avoir la chance de réfléchir au contexte dans lequel les adolescents évoluent aujourd'hui. Par une attitude de non-jugement et de compréhension, ils contribuent davantage à les supporter dans la période de l'adolescence, à diminuer le fossé adulte/jeune et à travailler sur le rapprochement intergénérationnel. Pour ce faire, divers moyens peuvent être envisagés. On peut certes penser à des ateliers préparatoires offerts aux administrateurs adultes, mais un moyen très simple tel que passer du temps informellement avec les jeunes apparaît efficace. À cet égard, Loïc soulignait la complicité qui



s'accroissait entre les adultes et les jeunes lorsque les administrateurs venaient passer la soirée à la MDJ.

En outre, en regard des structures de pouvoir, nous croyons que l'intervenant a un rôle majeur à jouer dans les situations où les adolescents n'ont pas accès aux lieux où ils pourraient légitimement prendre part. D'abord, il peut plaider en faveur qu'ils puissent obtenir une représentation au sein des instances décisionnelles afin qu'ils défendent eux-mêmes leur point de vue. Mieux encore, il peut agir comme guide afin que les adolescents mènent eux-mêmes cette lutte. Notons qu'il est nettement préférable qu'un minimum de deux sièges soit accordé aux jeunes au sein d'un comité composé majoritairement d'adultes. Les milieux doivent être conscients qu'il est impressionnant pour eux d'être face à un groupe d'adultes. La mise en place d'espaces parallèles formels ou informels pour se préparer au débat avec les adultes s'avère également facilitante.

Par ailleurs, sur le plan des enjeux de société, l'intervenant peut aussi par son action favoriser le rapprochement entre le monde politique et les adolescents, de même que la participation des adolescents à certaines consultations publiques, souhait que les répondants ont formulé. Supporter leur participation aux dossiers sociopolitiques de plus grande envergure, telle la mise en place de la prochaine Stratégie jeunesse, de nouveaux services publics qui les concernent ou encore les différentes réformes dans le milieu scolaire, contribue notamment à ce qu'ils se sentent citoyens maintenant, que les services et les structures de notre société soient davantage à leur image (Head, 2011) et qu'ils passent d'objets de politiques publiques à acteurs sociaux dans l'opinion publique. Cela rappelle l'importance que nous évoquions à l'effet de valoriser l'implication des adolescents dans la société plutôt que de leur faire mauvaise presse. Un manque de confiance envers eux risque d'être intériorisé et d'anéantir leur sentiment d'être capables d'intervenir dans leur milieu (Checkoway, 2011, p. 342). En revanche, leur refléter une image positive d'eux-mêmes pourrait peut-être en amener d'autres à participer activement en société. En somme, il y a donc un travail à faire au niveau des structures en place. Dans les cas où il serait impossible qu'ils représentent eux-mêmes les

intérêts de leur groupe, un rôle de médiateur est à endosser afin que leur parole se rende aux lieux de pouvoir.

Enfin, dans l'esprit où la participation du plus grand nombre d'adolescents est souhaitable, nous croyons qu'il est important que les travailleurs sociaux soient critiques quant aux exigences requises dans l'accès à ce type d'expérience et quant aux formes parfois traditionnelles que prennent les dispositifs de participation. Les nombreux traits de personnalité requis pour accomplir leurs fonctions, énumérés au quatrième chapitre, posent la question suivante. Est-ce que seuls ceux qui font preuve de leadership ou de maturité peuvent participer ou occuper une telle fonction? Rappelons que les chefs de comité sont choisis sur la base de leur leadership et que plusieurs élus ont abordé l'utilité d'être mature pour jouer ce rôle. Loncle et Muniglia (2011, p. 126) parlent d'une limite bien connue des expériences de participation, comme quoi elles s'adressent aux jeunes qui sont déjà aguerris à la chose publique. Head soulève également cette préoccupation comme quoi seuls les jeunes les plus confiants seraient impliqués dans les dispositifs politiques et organisationnels formels, et les plus vulnérables difficiles à rejoindre. Il explique que les jeunes sont parfois mal informés et moins intéressés par les affaires publiques et les formes plus standards de participation mises en place par les adultes. Il soulève cependant que plusieurs adolescents seraient davantage actifs au sein de filières qu'ils mettent eux-mêmes en place (Head, 2011, p. 544). Ainsi, à constater le processus de subjectivation qui semble s'opérer chez les répondants rencontrés, il nous apparaît favorable d'ouvrir cette expérience à des adolescents plus vulnérables. Il serait d'ailleurs intéressant de documenter les effets de la participation citoyenne chez des adolescents vivant certaines formes d'exclusion (homophobie, racisme, handicap, etc.) pour voir comment cela agit sur le processus de subjectivation et la construction identitaire. Par ailleurs, non seulement les travailleurs sociaux, mais les adultes en général doivent faire preuve d'ouverture quant à la manière souvent créative qu'ont les jeunes de participer à la société. Ils ne le font pas toujours par les mêmes canaux et de la même façon que les adultes. Néanmoins, ils ont un fort potentiel d'injection d'idées nouvelles et de dynamisation de la démocratie. Il faut savoir soutenir et reconnaître l'émergence de nouveaux modes de participation dans un contexte social continuellement changeant.

De ce point de vue, nous prônons le rehaussement du financement des initiatives de réelle participation citoyenne qui émergent de la communauté, plutôt que la mise en place de programmes dans une approche du haut vers le bas. Bien souvent, les jeunes sont vus soit comme un groupe à risque de vivre une panoplie de problèmes, ou alors le discours de l'engagement est tellement présent dans les politiques sociales que la participation citoyenne devient normée. Certes, un rôle actif leur est alors donné, mais il s'agit à la limite d'une entreprise d'insertion, d'une injonction à participer (Martuccelli, 2004, p. 487), de la manière voulue par l'État, pour légitimer les politiques et mesures gouvernementales. Il nous apparaît grandement préférable de soutenir les organismes de la société civile qui le font déjà et qui répondent aux besoins véritables des adolescents, comme les MDJ, par exemple. Supporter ces initiatives qui proviennent de la base porte un message de confiance envers la jeunesse et de reconnaissance de leur créativité. La participation citoyenne devrait être un acte volontaire, posé lorsqu'ils se sentent interpellés par une situation qui les touche. Le printemps érable en fut un très bel exemple. La réaction du gouvernement au pouvoir n'a pourtant pas, pourrait-on dire, convergé dans le même sens que son appel à l'engagement citoyen des jeunes.

## CONCLUSION

*« Nous sommes Avenir. Notre vision, c'est celle d'une démocratie directe sollicitée à chaque instant. C'est celle d'un Nous qui s'exprime dans les assemblées : à l'école, au travail, dans les quartiers. Notre vision, c'est celle d'une prise en charge permanente de la politique par la population, à la base, comme premier lieu de légitimité politique. C'est une possibilité pour ceux et celles que l'on n'entend jamais prendre la parole. » (Extrait du manifeste de la CLASSE, 2012)*

L'expérience de la participation citoyenne à l'adolescence, un levier pour devenir un citoyen réflexif? Notre analyse des propos des adolescents nous porte à le croire. Bien sûr, à un si jeune âge, nous ne prétendons point que tous nos répondants se soient transformés en individus hyper critiques quant à leurs manières d'agir et tout à fait conscients des réalités sociales qui les entourent. Par ailleurs, certains répondants semblaient déjà présenter une figure de Sujet avant même leur expérience de participation citoyenne : les exigences requises pour accéder à leur rôle et les motifs qu'ils ont invoqués pour s'impliquer nous le suggèrent. Néanmoins, ce que nous avançons, c'est que cette participation au sein de comités leur permettant de débattre, décider et agir ensemble au sujet du bien commun laisse des traces de subjectivation.

De prime abord, pour parvenir à devenir ce citoyen critique, la découverte de soi de même que certains apprentissages sur notre société, sur son fonctionnement et sur des stratégies pour y prendre sa place s'avèrent nécessaires. Pour développer un regard réflexif sur soi et sur la société, il faut au préalable se connaître et avoir conscience du monde qui nous entoure. Pour Dubet, c'est justement par la mise en tension des logiques d'intégration et de stratégie que l'individu fait sens de son expérience sociale et devient Sujet. Dans notre recherche, les nombreux apports personnels et les retombées sociales que les adolescents ont évoqués révèlent la présence de ces trois logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation à

travers leur expérience de participation citoyenne. En premier lieu, en ce qui concerne l'intégration, leur participation à ces divers comités leur permet notamment d'apprendre au sujet du fonctionnement démocratique de notre société et d'assimiler un certain nombre de valeurs et de normes importantes. L'expérience les amène également à remplir un rôle social, ce qui marque fortement leur identité et agit aussi comme un bouclier contre la vision négative des jeunes dans la société. En d'autres mots, cela leur permet de sortir du rôle péjoratif que la société fait revêtir au groupe social des « jeunes ». Par rapport à la logique stratégique, leur expérience leur servira potentiellement à investir le marché du travail ultérieurement, mais pour l'heure, elle leur donne l'occasion d'utiliser certaines stratégies au sein de ces espaces démocratiques pour faire entendre leurs arguments et atteindre leurs objectifs.

Non seulement l'expérience contribue à développer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde qui les entoure, mais il semble qu'elle laisse entrevoir chez les adolescents rencontrés une certaine distance critique face au monde et à eux-mêmes. Cette conscience de soi et du monde, nous l'avons perçue d'une part à travers leur désir d'améliorer leur milieu et d'être solidaires à l'Autre, par le biais de leur indignation quant à certaines situations d'injustices dans le monde et par leur volonté d'agir ensemble en regard d'enjeux sociaux. D'autre part, les adolescents nous ont parlé d'une remise en question constante de leur manière de voir les choses, de leurs opinions, de ce qui est important pour eux/elles. En effet, la confrontation de leurs idées, rendue possible à l'intérieur de l'exercice du débat, semble concourir à la définition du « Je », à la mise à distance de leurs rôles, des attentes d'autrui, de ce qui est important à leurs yeux. Le débat permet de connaître plusieurs opinions différentes, d'autres connaissances, ce qui confronte leurs valeurs et les amène à se repositionner constamment. En somme, leur implication au sein de ces espaces nous dévoile à la fois le visage intégrateur, le visage ressource et le visage critique de leur identité. Selon Duret, ces trois visages s'avèrent nécessaires pour évoluer dans le monde d'aujourd'hui et un travail de juxtaposition de ces trois logiques par l'individu est nécessaire pour donner un sens à son expérience sociale. Pour l'auteur, plus la tension est forte entre ces trois logiques, plus les logiques sont éloignées les unes des autres, plus il est difficile de les unifier pour faire sens.

Or, nous n'avons pas senti de difficultés chez nos répondants pour se définir et trouver le sens de leur expérience. Au contraire, leur participation citoyenne semble leur offrir des repères, des balises pour la construction identitaire et leur devenir adulte dans un contexte de mouvance et de pluralité des repères normatifs.

Par ailleurs, nous avons également fait le constat que ce processus de subjectivation est lié aux conditions dans lesquelles les adolescents vivent l'expérience de participation citoyenne et aux objectifs poursuivis par les milieux où prennent vie ces comités. La plupart du temps, ces comités constituent des espaces de parole, d'écoute, de partage du pouvoir et de construction collective des actions, particulièrement lorsqu'ils se retrouvent entre jeunes. Cependant, d'importants enjeux de reconnaissance, de réciprocité et de partage équitable du pouvoir traversent leur expérience lorsqu'ils siègent à ces comités aux côtés d'adultes. En effet, la reconnaissance mutuelle entre adultes et jeunes, l'accompagnement et le soutien dans leur rôle, le partage équitable du pouvoir et la complicité les rapprochent, leur fait vivre une expérience émancipatrice et développe leur lien d'appartenance à ces comités (les CA, les CÉ). À l'inverse, ne pas considérer les adolescents comme des acteurs à part entière, ne pas leur laisser la parole ou la censurer, ne pas leur expliquer les points à l'ordre du jour ou ne pas leur donner la chance de débattre de leurs points de vue les maintient dans un rôle instrumental et creuse le fossé entre les adultes et les jeunes. Décidément, peu importe l'âge pendant lequel un individu s'investit dans la cité, les conditions favorables à la participation citoyenne semblent demeurer les mêmes.

Néanmoins, pour Dubet, le conflit peut aussi être favorable au développement du sens critique et à la subjectivation, en ce sens que l'individu est alors amené à se questionner, à se positionner, à s'opposer au manque de reconnaissance et à la domination (1994, p. 255). Ici, le conflit peut renvoyer à l'image négative des jeunes en société, aux contraintes imposées par les milieux où se déroule l'action, à l'impossibilité de débattre de son point de vue à l'instance décisionnelle ou à la censure de certains propos des jeunes par les adultes. À la lumière de nos résultats, deux conditions semblent favorables pour faire face à ce genre de conflit et pour soutenir le processus de subjectivation. Tout d'abord, il semble que la

reconnaissance juridique, c'est-à-dire le fait de pouvoir siéger à l'instance décisionnelle, leur permette d'exprimer et de défendre leur point de vue de manière démocratique dans un espace décisionnel légitime. Au terme du débat, il leur sera plus facile d'accepter la décision définitive s'ils ont eu le pouvoir de persuader les adultes du bien-fondé de leurs projets. L'autre condition favorable que nous avons identifiée pour une expérience critique concerne l'existence d'un comité où les adolescents pourront préparer ensemble leur argumentaire, débattre de leur position commune avant de participer au comité décisionnel où siègent les adultes. Pour les représentants, le fait de siéger à un comité de jeunes leur permet de préparer leur contre-argumentaire quant aux opinions des adultes et de sentir l'appui des jeunes-le « Nous »- lors de leurs représentations auprès des adultes. Bref, avoir la possibilité de siéger à l'instance décisionnelle et se préparer avec ses pairs de manière à vivre le conflit collectivement constituent deux conditions qui soutiennent le processus de subjectivation. Les propos de frustration et d'impuissance d'une répondante n'ayant pas accès au lieu décisionnel pour défendre le projet de ses pairs qui, par ailleurs, étaient faiblement mobilisés viennent imager notre observation.

À ce titre, nous ne pouvons nous empêcher de citer l'exemple du récent conflit étudiant québécois. Dans l'adversité, plutôt que de se conformer aux attentes du gouvernement, d'accepter la hausse des frais de scolarité, de retourner en classe comme de « bons » citoyens, les étudiants et les associations ont continué de se mobiliser, de développer une analyse sociale et politique de plus en plus poussée, de porter une vision critique de ce qu'ils souhaitent que la société devienne, malgré un rapport social de domination assez présent. Cette grève étudiante aura certainement contribué à former des citoyens plus réflexifs en plus d'être une occasion extraordinaire d'apprendre le fonctionnement de la société, des assemblées délibérantes, des institutions politiques. Le haut taux de participation aux dernières élections provinciales nous indique à tout le moins que les jeunes ont le pouvoir de changer le cours des choses.

Au terme de notre recherche, nous faisons le constat que nos résultats n'ont rien d'étonnant, car ils convergent dans le même sens que les écrits disponibles portant sur la participation

citoyenne des jeunes en général. Ils en retirent de nombreux avantages personnels et des repères de citoyens pour évoluer dans le monde d'aujourd'hui.

Mais ce mémoire se veut plus que l'unique illustration du processus de subjectivation catalysé par la participation citoyenne des adolescents. Il s'agit d'un plaidoyer pour reconnaître les jeunes, incluant les adolescents, comme des acteurs et des citoyens à part entière, qui apportent beaucoup à la société. Ce qui en ressort, contrairement à ce qui est largement véhiculé dans l'opinion publique, c'est que les adolescents rencontrés ne demandent pas mieux que d'occuper une place active dans la société, en s'exprimant sur ce qui touche à leur milieu de vie immédiat (école, MDJ, etc.), mais aussi sur des enjeux sociaux plus larges, pour participer à définir ce qui est commun, comme le programme éducatif de l'école secondaire ou les enjeux électoraux de leur comté. Ils sont loin d'être passifs et désengagés. Ils agissent, au quotidien, pour améliorer leur milieu de vie, pour sensibiliser leurs pairs aux causes sociales et environnementales qui les touchent. Ils représentent leurs pairs au sein d'instances décisionnelles dans un esprit d'équité, avec disponibilité et probité. Faisant preuve d'altruisme, ils sont sensibles aux difficultés que vivent les jeunes autour d'eux et les gens de la communauté, locale ou internationale. Ils renforcent ainsi les liens sociaux. De notre point de vue, ils sont des modèles inspirants, à la fois pour l'ensemble des jeunes que pour les adultes qui les côtoient. Imaginons l'impact si nous tous vivions un tel niveau de participation dans la cité : nous pourrions certainement enrayer la pauvreté et faire une lutte féroce aux changements climatiques. Au final, reconnaître les adolescents comme des acteurs à part entière, c'est une démocratie plus vivante, un bien commun défini collectivement, des individus critiques et engagés dans leur communauté. Accompagnons-les dans leurs expérimentations, comprenons le contexte dans lequel ils évoluent, laissons-les prendre leur place parce que oui, c'est un passage entre l'enfance et l'âge adulte, mais faisons-leur confiance pour qu'ils se fassent confiance à leur tour et qu'ils croient en leur légitimité d'action (Checkoway, 2011, p. 342). Ce sont là des principes qui semblent bien simples, mais qui prennent forme parfois difficilement.



Nous souhaitons que ce mémoire soit l'occasion pour la société de se questionner sur l'image des jeunes et la place qui leur est laissée dans la société. Quel genre de citoyen veut-on former et quel genre de démocratie voulons-nous faire vivre? Des citoyens bien intégrés, « Gentil-gentil » comme disait Richard Séguin, qui adhèrent aux valeurs déterminées, transmises par les institutions qu'ils fréquentent? Des citoyens qui veulent performer pour se faire une place enviable, qui détiennent assez de moyens pour consommer et répondre à leurs intérêts individuels? Ou alors des citoyens créatifs capables de remettre en question leurs propres comportements et ceux de la société dans laquelle ils évoluent? « [...] on devrait chaque fois réaliser que les attitudes, les agirs et les apports des jeunes, s'ils inspirent le trait emblématique de leur génération, ont été engrammés, modelés par les valeurs prônées et les événements advenus au temps de leur formation. » (Letendre et Marchand, 2010, p. 3). Ils sont Avenir.

## APPENDICE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nom du (de la) participant(e) : \_\_\_\_\_

J'accepte de participer au projet de recherche portant *sur la participation citoyenne des adolescents(es) au Québec*, sous la responsabilité de madame Isabelle Morissette, étudiante à la maîtrise à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Les objectifs, les procédures et les implications de ma participation sont les suivants :

#### **Objectif général de la recherche :**

Comprendre l'impact de la participation citoyenne des adolescents(es) au sein de lieux d'influence ou décisionnels (comités jeunes, conseils d'élèves, organismes communautaires, etc.) au Québec.

Je comprends que ma participation à ce projet comporte les engagements suivants :

- 1) Je comprends que ma participation à cette recherche consiste à :
  - Participer à une entrevue d'une durée de 60 minutes qui sera enregistrée à l'aide d'un magnétophone (bande sonore), au cours des prochaines semaines.
- 2) Je comprends que les informations recueillies pour cette recherche demeureront strictement confidentielles. Un numéro de code me sera attribué. Les informations recueillies seront donc codées et seule l'étudiante avec qui je serai en communication

aura accès aux informations recueillies. Seuls des résultats de groupe pourront être rendus publics et toutes les précautions seront prises pour préserver l'anonymat des participants (es). Je comprends que l'anonymat et la confidentialité sont garantis dans les limites des lois canadiennes et québécoises.

- 3) Les résultats de la recherche seront diffusés principalement via le dépôt du mémoire de l'étudiante. Les résultats globaux de l'étude pourraient également faire l'objet d'un article de revue ou d'une conférence dans un colloque.
- 4) Ma participation à ce projet demeure volontaire, je peux refuser de répondre à certaines questions et je peux me retirer à tout moment, sans conséquence et sans devoir justifier ma décision, malgré le consentement parental. Si je choisis de me retirer de la recherche, je pourrai accepter ou refuser que les données qui auront déjà été recueillies soient conservées pour fins d'analyse.
- 5) Je reconnais avoir eu le temps de poser toutes les questions que je voulais relativement au projet de recherche qui m'est présenté, en avoir saisi les objectifs et, après réflexion, j'accepte librement de participer à l'étude.
- 6) Je comprends que ma participation au projet de recherche pourra me donner l'occasion de collaborer à l'avancement des connaissances. Je serai d'ailleurs informé(e) de ces résultats si je le souhaite.

Signatures :

\_\_\_\_\_  
Signature du (de la) participant(e)

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de l'étudiante

\_\_\_\_\_  
Date

Autorisation parentale :

À titre de parent légal de \_\_\_\_\_ (nom de l'enfant),  
j'accepte, après avoir lu les conditions du formulaire d'engagement (page 1) et en avoir parlé

avec lui (elle), que mon enfant participe au projet de recherche sur la participation citoyenne à l'adolescence, mené par Isabelle Morissette, étudiante en travail social à l'Université du Québec à Montréal.

Signature :

\_\_\_\_\_

Signature du parent

\_\_\_\_\_

Date

**Numéros de téléphone où on peut me rejoindre :**

Parent : \_\_\_\_\_

Jeune : \_\_\_\_\_

Étudiante : Isabelle Morissette, 514-637-4192

Directeur de recherche : Jean-François René, 514-987-3000, poste 0289

Note : Le comité d'éthique de l'école de travail social de l'UQÀM a approuvé la réalisation de ce projet de mémoire sur le plan éthique. Pour joindre Ginette Berteau, composez le 514-987-3000, poste 7065.

Merci de votre collaboration et n'hésitez pas à me joindre pour toute question ou discussion, il me fera plaisir d'en parler avec vous !

Isabelle Morissette

## APPENDICE B

### GUIDE D'ENTRETIEN

#### 1. L'EXPÉRIENCE DE PARTICIPATION CITOYENNE

Explique-moi ton expérience au sein de (...lieu de participation).

Note : *Si le participant a vécu plus d'une implication qui corresponde aux critères de la recherche, commencer par la dernière et aller à rebours dans les descriptions. Faire le tour des engagements et faire dialoguer les expériences entre elles.*

Sous-questions<sup>6</sup> :

- Explique-moi ton rôle, tes responsabilités particulières ? Celles des autres ?
- Depuis quand y es-tu impliqué ? Combien de temps comptes-tu y rester ?
- Combien d'heures par semaine cela te demande-t-il ?
- Pourquoi c'est important pour toi de participer au (...lieu de participation) ?
- Si tu avais à convaincre quelqu'un d'y participer, que lui dirais-tu ?
- Quels moyens sont mis en place pour faciliter ton implication au comité ? (contexte idéal, stratégies de recrutement)

#### 1a. TRAJECTOIRES QUI MÈNENT À LA PARTICIPATION CITOYENNE

Au départ, qu'est-ce qui t'a amené à être actif à (...lieu de participation) ? *S'il y en a plusieurs, fouiller les raisons pour chacune des participations. Faire attention pour bien distinguer les raisons liées à la participation aux activités de l'organisme et celles liées à la participation au comité.*

Sous-questions :

---

<sup>6</sup> Les sous-questions seront utilisées au besoin, si le participant n'aborde pas ces thèmes par lui-même.

- Comment as-tu connu le (...lieu de participation) ?
- Pourquoi avoir choisi le (...lieu de participation) et pas un autre ?
- Est-ce que c'est la première fois que tu participes à un comité de ce genre ?
- Peux-tu me décrire ta famille ? Situation familiale (biparentale, monoparentale, reconstituée, etc.) As-tu des frères, sœurs ?
- Qu'est-ce ta famille pense de ton implication ? Est-ce que d'autres personnes dans ta famille ou que tu connais s'impliquent, font du bénévolat ?
- Comment c'est perçu dans ton entourage de s'engager socialement ? Qu'est-ce que tes amis en pensent ?
- (au besoin) Maintenant, qu'est-ce qui te motive à continuer ton implication ?

#### **Sur le débat, les discussions**

Parle-moi des discussions, des débats que vous faites dans votre groupe ?

- Sur quels sujets discutez-vous ?
- Être une gang ensemble comme ça, puis d'échanger des points de vue, qu'est-ce que tu aimes là-dedans ? Ce que tu n'aimes pas ?
- (au besoin) Qu'est-ce qui est le plus important : ton opinion ou celle du groupe ? Pourquoi ?

#### **Sur le processus de prise de décision**

Parle-moi des décisions que vous prenez dans votre groupe.

- Comment se prennent les décisions au (...lieu de participation) ?
- Quel genre de décisions prenez-vous ensemble ?
- Selon toi, qu'est-ce qui fait que c'est facile de discuter, décider, passer à l'action dans votre groupe ? (Autres questions possibles : Avez-vous des règles ou des manières de faire lorsque vous êtes en « réunion » ? Lesquelles ? Que penses-tu de ces règles ?)
- Es-tu satisfait(e) de la place qu'on te laisse sur le comité ?
- Prendre ce genre de décisions en groupe, est-ce que c'est la première fois de ta vie que tu fais ça ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?

#### **Sur les actions posées**

Parle-moi de certaines actions/gestes/activités que vous avez posés/réalisés ? *Fouiller les réponses.*

## 2. BÉNÉFICES DE LA PARTICIPATION CITOYENNE

Parle-moi de ce que ta participation au comité t'apporte ?

Sous-questions :

- Retires-tu certains privilèges parce que tu es sur le comité ?
- Qu'est-ce que ça vient chercher chez toi ? Y a-t-il des talents, des qualités que tu peux mettre à profit dans ce contexte ?
- Parle-moi des liens (amis, animateurs, etc.) que tu as développés au cours de ton implication ?
- Comment te sens-tu quand tu es actif sur le comité ?
- Qu'est-ce qui te fait du bien là-dedans ?
- Y vois-tu des désavantages ?
- Pourrais-tu me parler de tes valeurs, c'est-à-dire de ce qui est le plus important pour toi dans la vie ? Quelles sont celles de l'organisme ? À ton avis, sont-elles semblables ?
- Il se dit souvent beaucoup de choses sur les ados : âge difficile, violence, sexualité précoce, drogue... Que penses-tu de cette image-là ?
- On dit souvent que l'adolescence est une période où plusieurs changements surviennent. Qu'en penses-tu ? Quels changements remarques-tu ? Est-ce que ta participation t'aide à vivre ces changements ? (ou Depuis que tu as commencé à t'impliquer, est-ce que ta participation t'a amené à changer ta façon de penser, tes opinions, ta compréhension de ton milieu de vie ?)
- À quoi va te servir ton expérience plus tard ? Est-ce que ta participation t'aide à savoir davantage ce que tu veux, à faire des choix ? Comment ?

## 3. RETOMBÉES SOCIALES DE LA PARTICIPATION

Tu viens de me parler de ce que cela t'apporte d'être actif au (...lieu de participation). Selon toi, est-ce que ta participation est également utile pour ton milieu ? (Comment, pourquoi)

Sous-questions :

- Qu'est-ce que ça donne de poser ces actions ?
- Penses-tu que ce que tu accomplis est apprécié ? Comment tu t'en rends compte ?

- Penses-tu que tu peux changer des choses dans ton milieu de vie, autour de toi ? Comment ? À quel moment ou lors de quel événement en particulier as-tu senti que tu pouvais changer des choses ? Pourquoi ?
- Peux-tu me nommer des causes que tu trouves importantes à défendre dans la société ? Concrètement, comment ça prend forme au jour le jour ? Avec qui parles-tu de ces sujets ? Fais-tu partie de réseaux sur Internet concernant ces sujets ?
- Quelles sont tes principales occupations ? Comment occupes-tu tes temps libres ?
- Qu'est-ce qui distingue ta participation au (...lieu de participation) de celle d'une autre activité que tu fais, genre un sport ou une sortie avec tes amis ?
- Te considères-tu comme quelqu'un d'impliqué dans ton quartier ? Quelles sont les qualités d'une personne très impliquée ?
- Selon toi, pourquoi certaines personnes s'impliquent et d'autres non ?
- Qu'est-ce qu'être un citoyen pour toi ? Et un « bon » citoyen ? Peux-tu m'en nommer un(e) ?
- Est-ce que tu vois un lien entre ta participation au comité et le fait que tu deviendras officiellement un citoyen à 18 ans ?
- Trouves-tu que les adolescents ont assez de place dans la société en général ?



## BIBLIOGRAPHIE

- Arnstein, Sherry R. 1969. « A Ladder of Citizen Participation ». *Journal of the American Planning Association*, vol. 35, n° 4, p. 216-224.
- Aubin, Jacinthe et al. 2002. *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- Beaudet, Rock, Frédéric Lapointe et Forum Jeunesse de l'île de Montréal. 2001. *Lumière sur la place des jeunes dans les lieux décisionnels sur l'île de Montréal*. Montréal : Forum jeunesse de l'île de Montréal.
- Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (France). 2005. *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*. Coll. «Collection Débats jeunesse». Paris: L'Harmattan.
- Bessant, Judith. 2001. « From Sociology of Deviance to Sociology of Risk : Youth Homelessness and the Problem of Empiricism ». *Journal of Criminal Justice : an International Journal*, vol. 29, no 1, p. 31-44.
- Bessant, Judith. 2004. « Mixed Messages : Youth Participation and Democratic Practice ». *Australian Journal of Political Science*, vol. 39, no 2, p. 387-404.
- Blais, Mireille, et Stéphane Martineau. 2006. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 2, p. 1-18.
- Boisvert, Yves, Jacques Hamel et Marc Molgat. 2000. *Vivre la citoyenneté : identité appartenance et participation*. Montréal : Liber.
- Boulanger, Dany, François Larose et Yves Couturier. 2010. « La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, no 1, p. 152-176.
- Bréchon, Pierre. 1995. « Politisation et vote des jeunes ». *Agora débats/jeunesse*, vol. 2, 3<sup>e</sup> trimestre, p. 9-21.
- Brooks, Rachel. 2009. « Young People and Political Participation: An Analysis of European Union Policies ». *Sociological Research Online*. En ligne, vol. 14, no 1. <<http://www.socresonline.org.uk/14/1/7.html>>. Consulté le 24 mars 2012.

- Calame, Claude. 2008. *Identités de l'individu contemporain*. Coll. « La Discorde ». Paris : Éditions Textuel.
- Castoriadis, Cornelius. 1986. « La création de la démocratie ». *Débat*, n° 38, p. 126-144.
- Checkoway, Barry. 2011. « What is Youth Participation? ». *Children and Youth Services Review*, n° 33, p. 340-345.
- Cicchelli, Vincenzo. 2005. « Liens entre générations et médiation ou de quelques paradoxes dans l'analyse de l'autonomie des jeunes dans une société à forte circulation des savoirs ». In *Jeunes des quartiers populaires. Construction de l'identité, image et autonomie*, Cyprien Avenel, Vincenzo Cicchelli, Mirielle Jiquel, Horia Kebabza, Marc-Olivier Padis, Sylvie Weil et Henry Yanowitz (collectif d'auteurs). St-Denis : Les cahiers de Profession Banlieue.
- Cloutier, Richard. 1996. *Psychologie de l'adolescence*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Club 2tiers. S.d.. *Rapport annuel 2007-2008*. En ligne. <<http://www.2tiers.org>>. Consulté le 9 décembre 2009.
- Colombo, Annamaria. 2008. « La reconnaissance : un enjeu pour la sortie de la rue des jeunes à Montréal ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 576 p.
- Commission scolaire de Montréal. 2009. « Structure et comités ». In *Commission scolaire de Montréal*. En ligne. <<http://www.csdm.qc.ca/CSDM/Structure/ComitesEtudiants.aspx>>. Consulté le 19 juillet 2012.
- Conseil permanent de la jeunesse. 2004. *ReMIXer la CITÉ : la participation citoyenne des jeunes issus de l'immigration et des minorités visibles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse. 2005. *Jeunes : citoyens à part... entière !* Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse. 2010. *Répertoire des organismes jeunesse du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil de la santé et du bien-être. 2001. *Avis : Quel temps pour les jeunes ? La participation sociale des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Croteau, Normand. 2007. « Les représentations citoyennes des 18-24 ans ». Mémoire de maîtrise, Rouyn, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 137 p.

- Dejaeghere, Yves, et Marc Hoogue. 2009. « Brief Report : Citizenship Concepts among Adolescents. Evidence from a Survey among Belgian 16-Year Olds ». *Journal of Adolescence*, no 32, p. 723-732.
- Delagrave, Michel, et Hôpital Sainte-Justine. 2005. *Ados : mode d'emploi*, Nouv. éd., rev. et augm. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dubet, François. 1987. *La Galère : jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Coll. «La couleur des idées». Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François. 2001. « Entrée dans la vie et socialisation en France ». In *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, sous la dir. de Laurence Roulleau-Berger, et Madeleine Gauthier, p. 27-41. La Tour d'Aigues (France) : Éditions de l'Aube.
- Dubet, François, et Danilo Martuccelli. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Coll. «Épreuve des faits». Paris : Éditions du Seuil.
- Duval, Michelle. 2008. « L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser ». *Service social*, vol. 54, no 1, p. 83-96.
- Ellefsen, Bjenk, et Jacques Hamel. 2000. « Citoyenneté, jeunesse et exclusion ». *Lien social et Politique*, no 43 (printemps), p. 133-142.
- Esau, Michelle V. 2007. « Citizen Participation and the Poor: A Participatory Approach to Achieving Political, Social and Economic Freedom? ». *Politikon*, vol. 34, no 2, p. 187-203.
- Établissements Verts Brundtland. S.d.. « Qui sommes-nous? »: In *Établissements Verts Brundtland*. En ligne. <<http://www.evb.csq.net>>. Consultée le 9 décembre 2009.
- Fahmy, Miriam, Antoine Robitaille et Anne-Marie Aitken. 2005. *Jeunes et engagés*. Coll. «Supplément de L'Annuaire du Québec». Saint-Laurent, Québec: Fides.
- Ferrand-Bechmann, Dan. 2005. « La pratique associative des jeunes mineurs : l'exemple du Réseau national des juniors associations ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 169-182. Coll. «Collection Débats jeunesse». Paris : L'Harmattan.
- Finn, Janet L. 2001. « Text and Turbulence : Representing Adolescence as Pathology in the Human Services ». *Childhood*, no 8, p. 167-191.

- Flanagan Constance, et Matthew Bundick. 2011. « Civic Engagement and Psychosocial Well-Being in College Students ». *Liberal Education*, vol. 97, no 2.
- Fortin-Debart, Cécile, et Yves Girault. 2009. « De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement*, vol. 8, p. 129-145.
- Fraser, Nancy. 2004. « Justice sociale, redistribution et reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, no 23, p. 152-164.
- Galland, Olivier. 2007. *Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie*. Paris : A. Collin.
- Gaulejac, Vincent de, et Isabel Taboada Leonetti. 2007. *La lutte des places : insertion et désinsertion*, Nouv. éd.. Coll. «Sociologie clinique». Paris: Desclée de Brouwer.
- Gauthier, Madeleine. 2003. *La jeunesse au Québec*. Coll. «Regards sur la jeunesse du monde». Québec: Éditions de l'IQRC : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine, et Pierre-Luc Gravel. 2003a. « La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation ». In *La jeunesse au Québec*, sous la dir. de Madeleine Gauthier, p. 91-104. Coll. «Regards sur la jeunesse du monde». Québec: Éditions de l'IQRC : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine, et Pierre-Luc Gravel. 2003b. « Une génération apathique ? » *Les cahiers du 27 juin*, vol. 1, no 1, p. 34-37.
- Gauthier, Madeleine, et Lucie Piché. 2001. « Participation des jeunes aux lieux d'influence et de pouvoir ». *L'Action nationale*, vol. XCI, no 7, p. 77-86.
- Gauthier, Madeleine, Pierre-Luc Gravel et Angèle-Anne Brouillette. 2004. « Qu'est-ce qui pousse les jeunes à s'engager ». In *Les valeurs des jeunes*, sous la dir. de Pronovost, Gilles et Chantal Royer, p. 149-168. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, Madeleine, Jean-François Guillaume et Association internationale des sociologues de langue française. 1999. *Définir la jeunesse? : d'un bout à l'autre du monde*. Coll. «Culture et société». Sainte-Foy, Québec : Editions de l'IQRC, Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine, Léon Bernier, Francine Bédard-Hô et INRS-Culture et société. 1997. *Les 15-19 ans quel présent? Vers quel avenir?* Sainte-Foy: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Golombek, Silvia Blitzer. 2006. « Children as Citizens ». *Journal of Community Practice*, vol. 14, no 1-2, p. 11-30.

- Goyette, Martin, Annie Pontbriand et Céline Bellot. 2011. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Greene, Saara. 2005. « Including Young Mothers: Community Based Participation and the Continuum of Active Citizenship ». *Community Development Journal*, vol. 42, no 2, p. 167-180.
- Guibet Lafaye, Caroline. 2009. « Éducation à la citoyenneté et parité de participation ». *Raison Publique*, no 11, p. 121-147.
- Guindon, Geneviève C. 2002. « L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social ». *Lien social et Politique*, no 48, p. 167-178.
- Hamel, Jacques. 2000. « Citoyenneté, jeunes et droits sociaux ». In *Vivre la citoyenneté : identité appartenance et participation*, sous la dir. de Boisvert, Yves, Jacques Hamel et Marc Molgat, p. 65-73. Montréal : Liber.
- Hansotte, Majo. 2005. *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Hart, Roger. 1992. *Children's Participation : from Tokenism to Citizenship*. Florence : UNICEF International Child Development Centre.
- Head, Brian W. 2011. « Why not Ask them ? Mapping and Promoting Youth Participation ». *Children and Youth Services Review*, n° 33, p. 541-547.
- Honneth, Axel. 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Ion, Jacques. 2005. « Quand se transforment les modes d'engagement dans l'espace public ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 23-34. Coll. «Collection Débats jeunesses». Paris : L'Harmattan.
- Lamoureux, Diane. 2008. « Démocratiser radicalement la démocratie ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 21, no 1, p. 121-136.
- Lamoureux, Jocelyne. 2001. « Marges et citoyenneté ». *Sociologie et société*, vol. 33, no 2, p. 29-48.
- Lamoureux, Jocelyne. 2004. « On est des entêt(e)s. Pensez pas nous épuiser ». *Lien social et Politiques*, no 51, p. 29-38.

- Lapeyronnie, Didier. 2005. « L'engagement à venir ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (France), p. 35-54. Coll. «Collection Débats jeunesses». Paris: L'Harmattan.
- Larose, Gérald. 2000. « Les jeunes, acteurs sociaux de la société civile ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no 2, p. 50-64.
- Letendre, Robert, et Denise Marchand. 2010. *Adolescence et affiliation, Les risques de devenir soi*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Loncle, Patricia, et Virginia Muniglia. 2011. « Les catégorisations de la jeunesse en Europe au regard de l'action publique ». *Informations sociales*, no 165-166, p. 120-127.
- Marcelli, Daniel. 2007. « Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité ? ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, no 55, p. 251-257.
- Martucelli, Danilo. 2004. « Les figures de la domination ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, p. 469-497.
- Maurer, Sophie. 2004. « La socialisation politique des jeunes ». In *Ce que nous savons des jeunes*, sous la dir. de Pugeault-Cicchelli, Catherine, Vincenzo Cicchelli et Tariq Ragi, p. 53-67. Coll. «Sciences sociales et sociétés ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Mercier, Clément, Bourque, Denis et Lise St-Germain (coll). 2009. *Participation citoyenne et développement des communautés au Québec : enjeux, défis et conditions d'actualisation*. Série Documentation et diffusion, Revue Développement Social et ARUC-ISDC, no 8, 74 p.
- McQueen, Paddy. 2011. « Social and Political Recognition ». *Internet Encyclopedia of Philosophy*. En ligne. <[http://www.iep.utm.edu/recog\\_sp/](http://www.iep.utm.edu/recog_sp/)>. Consulté le 20 mars 2012.
- Molgat, Marc. 2000. « La citoyenneté et le passage à la vie adulte ». In *Vivre la citoyenneté : identité appartenance et participation*, sous la dir. de Boisvert, Yves, Jacques Hamel et Marc Molgat, p. 75-86. Montréal : Liber.
- Molgat, Marc. 2011. « De « l'âge adulte émergent » aux transitions : comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? ». In *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*, sous la dir. de Goyette, Martin, Annie Pontbriand et Céline Bellot, p. 33-55. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Mukamurera, Joséphine, France Lacourse et Yves Couturier. 2006. « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 110-138.
- Multimania. 1998. *Habermas et le concept d'espace public*. En ligne. <<http://membres.multimania.fr/tomate/pdf/habermas.pdf>>. Consulté le 24 octobre 2012.
- Nussbaum, Martha Craven. 2011. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle?*. Paris : Climats.
- Paillé, Pierre. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, no 23, p. 147-181.
- Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paugam, Serge. 2009. *Le lien social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piché, Lucie, et Sophie Goulet (coll.). 2004. « Jeunes et militantisme chrétien. Des valeurs acquises aux valeurs transmises ». In *Les valeurs des jeunes*, sous la dir. de Pronovost, Gilles et Chantal Royer, p. 169-184. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Piette, Jacques, Christian-Marie Pons et Luc Giroux. 2007. *Les jeunes et internet. Rapport final de l'enquête menée au Québec*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications du Gouvernement du Québec.
- Pronovost, Gilles. 2007. *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, Gilles, et Chantal Royer. 2004. *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Québec (Province). Secrétariat à la jeunesse. 2001. *La jeunesse au coeur du Québec politique québécoise de la jeunesse*. Québec: Secrétariat à la Jeunesse.
- Québec (Province). Secrétariat à la jeunesse. 2006. *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite. Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Québec: Secrétariat à la Jeunesse.
- Québec (Province). Secrétariat à la jeunesse. 2009. *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec: Secrétariat à la Jeunesse.
- Quéniart, Anne, et Julie Jacques. 2004. *Apolitiques, les jeunes femmes?* Montréal: Éditions du Remue-ménage.

- Quivy, Raymond, et Luc Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Regroupement des Maisons de Jeunes du Québec. 1997. *Le cadre de référence sur les pratiques en maisons de jeunes*. Montréal: Regroupement des Maisons de Jeunes du Québec.
- Regroupement des Maisons de jeunes du Québec. 2009. « Notre mission ». In *Regroupement des maisons de jeunes du Québec*. En ligne. <<http://www.rmjq.org>>. Consulté le 9 décembre 2009.
- René, Jean-François. 2009. « L'individualisation de l'intervention dans les organismes communautaires. Levier ou barrière à la prise en charge démocratique ? ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, no 1, p. 111-124.
- René, Jean-François, Suzanne Garon, Francine Ouellet, Danielle Durand et Renée Dufour. 2001. « Être pauvre avec des enfants aujourd'hui. Repères pour le processus du devenir sujet ». In *Problèmes sociaux, tome II, Études de cas et interventions sociales*, sous la dir. de Dorvil, Henri et Robert Mayer, p. 337-359. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Richez, Jean-Claude. 2005. « Avant-propos ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 9-12. Coll. «Collection Débats jeunesses». Paris : L'Harmattan.
- Rossini, Nathalie. 2001. « Quand l'expérimentation citoyenne mène à l'expérience sociale ». In *La jeunesse comme ressource*, sous la dir. d'Alain Vulbeau, p. 195-212. Coll. «Questions vives sur la banlieue». Paris : Obvies/Èrès.
- Rossini, Nathalie. 2005. « Les jeunes engagés dans les conseils locaux : des acteurs à part entière ? ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 139-154. Coll. «Collection Débats jeunesses». Paris : L'Harmattan.
- Roudet, Bernard. 2005. « Les jeunes, les valeurs de la démocratie et l'école ». In *Quand les jeunes s'engagent : entre expérimentations et constructions identitaires*, sous la dir. de Becquet, Valérie, Chantal de Linares et Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 95-106. Coll. «Collection Débats jeunesses». Paris : L'Harmattan.
- Roulleau-Berger, Laurence, et Madeleine Gauthier. 2001. *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. France : Éditions de l'Aube.



- Royer, Chantal, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau. 2004. « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois. Ce qui compte pour eux ». In *Les valeurs des jeunes*, sous la dir. de Pronovost, Gilles et Chantal Royer, p. 49-69. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savard, Sébastien, Guy Chiasson et Tony Lachapelle. 2005. « Exclusion et citoyenneté des jeunes en milieu rural : quelle place pour les jeunes de la ruralité québécoise? » *Intervention*, no 123, p. 47-58.
- Schnapper, Dominique, et Christian Bachelier. 2000. *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Coll. « Folio/actuel 75 ». Paris : Gallimard.
- Singly, François De. 2006. *Les adonassants*. Coll. « Collection Individu et société ». Paris : Armand Colin.
- Singly, François De. 2008. « Le processus d'individualisation : une étape, l'entrée dans l'adolescence ». In *Identités de l'individu contemporain*, sous la dir. de Claude Calame, p. 129-145. Coll. « La Discorde ». Paris : Éditions Textuel.
- Smith, Noel, Ruth Lister, Sue Middleton et Lynne Cox. 2005. « Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship ». *Journal of Youth Studies*, vol. 8, no 4, p. 425-443.
- Statistique Canada. 2009. *Canadiens dévoués, canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête nationale de 2007 sur le don, le bénévolat et la participation*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Van de Velde, Cécile. 2008. « L'autonomie des jeunes adultes, une affaire d'État? Des politiques publiques aux cultures familiales en Europe ». *L'Information sociale*, no 145, p. 112-121.
- Vulbeau, Alain. 2001. *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Collection « Questions vives sur la banlieue ». Paris : Obvies/Èrès.
- Weinstock, Daniel. 2000. « La citoyenneté en mutation ». In *Vivre la citoyenneté : identité appartenance et participation*, sous la dir. de Boisvert, Yves, Jacques Hamel et Marc Molgat, p. 15-26. Montréal : Liber.
- Wieviorka, Michel. 2008. « Pour une approche critique du « Sujet » ». In *Identités de l'individu contemporain*, sous la dir. de Claude Calame, p. 33-46. Coll. « La Discorde ». Paris : Éditions Textuel.
- Wong, Naima T., Marc A. Zimmerman et Edith A. Parker. 2010. « A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 46, no 1-2, p. 100-114.

Xypas, Constantin. 2003. « La construction à l'école d'une identité de citoyen : obstacles et condition ». *Le Télémaque*, no 23, p. 47-54.