

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ**

**LA SOCIALISATION POLITIQUE DES JEUNES EN SITUATION DE  
VULNÉRABILITÉ**

**Un cas de mobilisation des connaissances au Centre 16-18 de St-Hubert**

Par

**Marie-Eve GINGRAS**

Bachelière ès arts, B.A.

Essai présenté pour obtenir le grade de

Maître ès arts, M.A.

**Maîtrise en pratiques de recherche et action publique**

Mai 2015

Cet essai intitulé

**LA SOCIALISATION POLITIQUE DES JEUNES EN SITUATION DE  
VULNÉRABILITÉ**

**Un cas de mobilisation des connaissances au Centre 16-18 de St-Hubert**

Et présenté par

**Marie-Eve GINGRAS**

a été évalué par un jury composé de

Mme Nicole GALLANT, directrice de recherche, INRS-UCS

Mme Hélène BELLEAU, examinatrice interne, INRS-UCS

M. François LABBÉ, examinateur externe, RACQ/RAJE citoyenne

## RÉSUMÉ

Cet essai propose un retour sur un stage de mobilisation des connaissances effectué dans le cadre de la maîtrise en Pratiques de recherche et action publique de l'Institut national de la recherche scientifique-Centre Urbanisation Culture Société (INRS-UCS). Le projet de recherche partenariale portait sur la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité.

Pour aborder ces thématiques, une délégation de sept rattachés inscrits au Centre 16-18 a été formée afin de participer à l'École d'hiver 2014, organisée par l'Institut du Nouveau Monde (INM). Le projet a été financé par le Forum jeunesse Longueuil. Afin d'étudier les spécificités de la participation de ce type de jeunes, deux groupes de discussion et des séances d'observation ont été menés. Cet essai présente le contexte général dans lequel le stage s'est développé ainsi que les résultats de recherche qui en découlent. Nous verrons, entre autres, que la participation de ce type de jeunes dépend grandement des activités et de l'encadrement proposés. L'essai présente aussi un retour sur les aspects spécifiques à la démarche partenariale, notamment sur la mobilisation et la concertation des organisations, sur la gestion du financement et sur le rôle parfois ambigu de l'agent d'interface. Enfin, l'essai recense différentes conceptions de la mobilisation des connaissances ainsi qu'une réflexion critique sur celles-ci.

Mots-clés : jeunes, rattachés, socialisation politique, participation politique, engagement, mobilisation des connaissances, recherche partenariale, école citoyenne.

## REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier ma directrice de recherche, Nicole Gallant, dont l'apport dans mon avancement académique est énorme. Je te remercie pour ta rigueur, ton regard critique et tes conseils toujours éclairants. Mon parcours à la maîtrise a été grandement facilité par ton encadrement et, malgré la distance, tu as toujours su te rendre disponible pour moi. Merci enfin pour les moments d'apaisement et d'écoute dans mes périodes d'angoisse et de stress, tu as su apaiser bon nombre de mes craintes.

Merci à mes collègues de cohorte Stéphane, Lilian, Déborah, Éveline et Louis, qui ont rendu la maîtrise très agréable. Au plaisir de partager une bière avec vous à nouveau. Un merci spécial aux colocataires du bureau 3102, plus particulièrement à Guillaume, pour les moments de réflexion, de débat et, il faut bien le dire, de procrastination! Je désire aussi remercier tous ceux avec qui j'ai eu la chance de m'impliquer dans l'association étudiante du Centre. J'y ai beaucoup appris et j'ai grandement apprécié échanger avec chacun d'entre vous.

Je tiens ensuite à remercier tout le personnel du Centre Urbanisation Culture et Société. Je considère sincèrement que l'encadrement offert aux étudiants du Centre est exceptionnel. J'ai beaucoup apprécié mon passage au Centre, entre autres parce que l'ambiance est très sympathique et que les professeurs, les étudiants et le personnel cohabitent de manière respectueuse et chaleureuse. Un merci particulier à Wassila Foul et à Marie-Ève Dugas, dont les portes ont toujours été ouvertes et auprès de qui j'ai toujours obtenu une réponse rapide à mes questions. Je remercie aussi Hélène Belleau, pour son écoute et ses conseils, mais aussi pour avoir accepté d'évaluer cet essai. Merci aussi à monsieur François Labbé d'avoir accepté de consacrer de son temps à la lecture et à l'évaluation de ce document.

Enfin, je souhaite remercier ma famille et mes amis. Merci à ma maman de m'avoir appris, parfois malgré elle, la persévérance et l'entêtement. Merci à Catherine d'avoir su me rassurer, me rationaliser et m'encourager tout au long de mon parcours. Je suis heureuse d'avoir pu vivre cette expérience qu'est la maîtrise en même temps que toi. J'ai trouvé une oreille attentive et compréhensive en ta personne et je t'en remercie. Enfin, merci à mon amoureux Vincent, pour ta patience, ta présence et ton écoute, et ce, même quand ce n'était pas trop clair sur quoi, pourquoi ou avec qui je travaillais.





# TABLE DES MATIÈRES

<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>ix</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>ix</b>
<b>Liste des abréviations et des sigles</b> .....	<b>x</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Contexte de stage</b> .....	<b>3</b>
1.1 Contexte et sujet de stage .....	3
1.2 Partenaires et pertinence du stage .....	4
<i>L'Institut du Nouveau Monde</i> .....	5
<i>Le Centre 16-18 de St-Hubert</i> .....	6
<i>Le Forum jeunesse Longueuil</i> .....	8
1.3 Problématique.....	9
1.4 État des connaissances .....	10
<i>Les facteurs d'influence de la socialisation politique</i> .....	11
<i>Spécificités de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité</i> .....	12
<b>Chapitre 2 : Activités et résultats de recherche et transfert scientifique</b> .....	<b>17</b>
2.1 Méthodologie .....	17
2.2 Activités de recherche.....	18
<i>Le recrutement</i> .....	18
<i>Les groupes de discussion</i> .....	20
<i>L'observation</i> .....	21
2.2 Résultats de recherche .....	23
<i>Profil des participants</i> .....	23
<i>Données d'observation et du second groupe de discussion</i> .....	27
2.3 Transfert et retombées scientifiques .....	39
<b>Chapitre 3 : Aspect partenarial</b> .....	<b>43</b>
3.1 Bilan critique de la démarche partenariale .....	43
<i>Mobilisation et concertation des partenaires</i> .....	43

<i>Financement et gestion des fonds</i> .....	46
<i>Préparation et encadrement des jeunes</i> .....	48
3.2 Transfert en milieu de pratique.....	51
3.3 Retombées du projet.....	52
3.4 Bilan des apprentissages.....	55
3.5 Retour sur le rôle d'agent d'interface.....	57
<b>Chapitre 4 : Retour critique sur la mobilisation des connaissances</b> .....	<b>61</b>
4.1 Quelques pistes théoriques.....	62
4.2 Des indicateurs de mobilisation des connaissances.....	65
4.3 Pour favoriser la mobilisation des connaissances.....	67
<b>Conclusion</b> .....	<b>68</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>71</b>
<b>Annexe 1 : Grille des groupes de discussion</b> .....	<b>75</b>
<b>Annexe 2 : Grille d'observation</b> .....	<b>79</b>
<b>Annexe 3 : Diapositives du transfert scientifique</b> .....	<b>81</b>
<b>Annexe 4 : Demande de financement au Forum jeunesse Longueuil</b> .....	<b>91</b>
<b>Annexe 5 : Reddition de comptes</b> .....	<b>96</b>
<b>Annexe 6 : Certificat d'éthique</b> .....	<b>101</b>
<b>Annexe 7 : Lettre de consentement pour une sortie avec un mineur</b> .....	<b>105</b>
<b>Annexe 8 : Rapport d'activité remis aux partenaires</b> .....	<b>107</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1: Parcours choisis .....	22
Tableau 2.2: Recensions des observations du point de vue des jeunes .....	31
Tableau 2.3: Recension des observations en ce qui a trait à l'organisation .....	38

## LISTE DES FIGURES

Figure 3: Structure partenariale anticipée du stage .....	58
Figure 3.1: Structure partenariale réelle du stage .....	58
Figure 4: Modèle de circulation et d'utilisation des connaissances .....	63

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES**

ARUC	Alliance de recherche université-communauté
FJL	Forum jeunesse Longueuil
INM	Institut du Nouveau Monde
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MDC	Mobilisation des connaissances
PRAP	Pratiques de recherche et action publique
UCS	Urbanisation culture société
UQAM	Université du Québec à Montréal

## INTRODUCTION

Le présent essai vise à documenter une expérience de mobilisation des connaissances vécue dans le cadre de la maîtrise en Pratiques de recherche et action publique (PRAP) de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). La maîtrise PRAP a pour objectif de favoriser les échanges entre les milieux de la recherche et de la pratique et insiste sur l'importance de travailler de manière collaborative, en misant, entre autres, sur les processus de mobilisation, de transfert et de diffusion des connaissances.

Le stage s'est déroulé entre les mois d'octobre 2013 et février 2014. Il a été mené en partenariat avec trois organisations : l'Institut du Nouveau Monde (INM), le Centre 16-18 de St-Hubert et le Forum jeunesse Longueuil (FJL). Le projet de recherche a rassemblé ces partenaires autour de la thématique de la socialisation politique, plus particulièrement celle des jeunes en situation de vulnérabilité. Plus spécifiquement, le stage, financé par le Forum jeunesse Longueuil, visait à former une délégation de jeunes rattachés inscrits du Centre 16-18 pour participer aux activités de l'École d'hiver, organisée par l'INM. Ce projet de recherche a permis d'observer les spécificités de la participation du groupe de rattachés, ainsi que les éléments de l'activité (organisation, rythme, thématiques, participants, animation, etc.) ayant une incidence positive ou négative sur l'intégration de la délégation. Élaboré sous la forme d'une étude de cas, le stage visait à documenter l'expérience du groupe plutôt que celle de chaque jeune individuellement. Il est donc important de prendre en compte cette spécificité du projet dans la lecture et l'interprétation des résultats.

Le premier chapitre de l'essai présente le contexte du stage, les partenaires qui y ont participé, la problématique étudiée ainsi que l'état des connaissances sur le sujet de la socialisation politique des jeunes. Ensuite, le deuxième chapitre porte sur la méthodologie et les activités de recherche menées dans le cadre du projet. Je présente aussi mes résultats de recherche et j'effectue un retour sur le transfert scientifique et ses retombées. Les éléments liés à la démarche partenariale tels que la mobilisation et la concertation des partenaires, le financement du projet et l'encadrement des participants sont abordés au troisième chapitre. J'y décris aussi mon activité de transfert dans le milieu et j'y effectue un bilan des apprentissages ainsi qu'un retour critique sur la position d'interface. Enfin, j'aborde la mobilisation des connaissances d'un point de vue critique dans le quatrième et dernier chapitre.



# CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE STAGE

La première partie de cet essai a pour objectifs de présenter le contexte et le sujet de stage, les partenaires impliqués et la pertinence du projet pour ceux-ci ainsi que les retombées anticipées du stage. Suivent ensuite la présentation de la problématique étudiée ainsi qu'une brève synthèse des connaissances sur la socialisation politique des jeunes et plus spécifiquement, des jeunes en situation de vulnérabilité.

## 1.1 Contexte et sujet de stage

La maîtrise en Pratiques de recherche et action publique vise à favoriser les échanges entre les milieux de recherche et les acteurs de terrain de manière à « réduire la distance entre les chercheurs, les citoyens et leurs représentants institutionnels » (Centre UCS 2011, sous « Étudier au centre »). Dans cet esprit, le stage, obligatoire au programme, doit permettre aux étudiants « [d'] assumer de multiples rôles liés à l'interface entre la recherche sociale et l'action publique, entre la théorie et la pratique [,et ce.] grâce à des contacts directs avec des équipes de recherche et leurs partenaires issus de divers milieux » (Centre UCS 2011, sous « Étudier au centre »). Implicitement, il est aussi entendu que le stage du programme PRAP s'élabore avec l'aide du directeur ou la directrice de recherche à travers, notamment, ses suggestions d'orientation ainsi que ses contacts dans différents milieux de pratique.

Dans mon cas, si le stage s'est élaboré autour de mes intérêts de recherche pour la socialisation et l'engagement politique, il s'est aussi et surtout, construit autour d'un projet initialement pensé par Nicole Gallant, ma directrice de maîtrise et Annie Pilote, professeure à l'Université Laval et chercheuse à l'Observatoire Jeunes et Société. Dans le cadre de nos discussions sur le stage, j'avais exprimé à Nicole mon désir d'élaborer un projet qui me permettrait de concrétiser mon intérêt pour les thématiques liées à l'engagement et la vulnérabilité chez les jeunes. Nicole m'avait alors fait part d'un projet qu'elle et Annie Pilote avaient envisagé, inspiré des travaux de Carl James, directeur du « York Center for education and community » de l'Université York, qui visait à étudier l'intégration d'un groupe de jeunes marginalisés aux activités de l'Institut du Nouveau Monde. Des discussions concernant un éventuel partenariat avec l'INM avaient été amorcées avec Michel Venne, directeur de l'INM, lors du deuxième Forum des jeunes ambassadeurs de la francophonie des Amériques qui se

tenait à Moncton en 2011. Le partenariat de recherche ne s'étant jamais concrétisé, Nicole m'avait soumis cette idée de stage et c'est à partir de celle-ci que j'ai construit mon projet et amorcé une démarche de recherche partenariale à l'automne 2013. Afin de favoriser les chances de réalisation du projet, les premiers contacts concernant un possible partenariat avec l'INM ont été établis par Nicole Gallant; elle souhaitait aborder directement Michel Venne, de manière à lui remémorer les premiers pourparlers et à s'enquérir de son intérêt pour la tenue d'un projet inspiré des discussions de 2011. La réponse de monsieur Venne s'est avérée favorable et il m'a mise en contact avec Louis-Philippe Lizotte, chargé de projet à l'INM.

Le stage s'est ainsi développé avec l'objectif de mener une activité de socialisation politique qui consistait à former et à intégrer une délégation d'un certain nombre de rattachés à l'École d'hiver de l'INM. Le but premier du projet était d'observer le processus de socialisation d'un groupe de jeunes marginalisés dans un contexte d'école de citoyenneté afin, notamment, d'identifier les facteurs de succès ou d'échec de cette initiative. Afin de couvrir les aspects plus spécifiques du projet, trois organisations ont été ciblées pour participer à la recherche : le Centre 16-18 de St-Hubert, le Forum jeunesse Longueuil ainsi que l'Institut du Nouveau Monde.

En bref, il était prévu que, dans le cadre du stage :

- je forme une délégation de jeunes en situation de vulnérabilité pour participer à une école citoyenne;
- j'observe la participation et les interactions sociales et politiques des jeunes participants pendant l'activité;
- je donne une tribune aux jeunes participants en leur permettant de s'exprimer sur l'expérience et sur leur participation, pendant et après l'activité;
- je favorise l'apprentissage politique des jeunes participants pendant l'activité;
- je rédige un rapport d'observation et une série de recommandations à partir des éléments observés.

## **1.2 Partenaires et pertinence du stage**

Le projet de stage comportait deux grandes thématiques : d'une part, plus largement, la participation politique des jeunes et, d'autre part, plus spécifiquement, celle d'un groupe dans une situation de vulnérabilité. Afin de construire un projet de stage qui intégrerait concrètement ces deux axes, je devais considérer la participation de plusieurs partenaires. L'INM s'était déjà

montré intéressé; je devais ensuite trouver un partenaire qui me permettrait d'aborder la question de la vulnérabilité. À nouveau, c'est avec l'aide de Nicole Gallant, et plus spécifiquement de Martin Boire, aussi étudiant à la PRAP, que le Centre 16-18 et le Forum jeunesse de Longueuil se sont intégrés au projet.

### **L'Institut du Nouveau Monde**

Le premier partenaire considéré pour le projet de stage a donc été l'Institut du Nouveau Monde en raison, notamment, de son expertise dans l'organisation d'écoles citoyennes. L'Institut du Nouveau Monde est un organisme à but non lucratif, qui se veut non partisan et dont la mission consiste à « encourager la participation citoyenne et [...] à renouveler les idées au Québec [...] dans une perspective de justice et d'inclusion sociales, dans le respect des valeurs démocratiques et dans un esprit d'ouverture et d'innovation » (INM 2013). Sa structure est basée sur trois approches: informer, débattre et proposer. Les activités de l'Institut sont divisées en quatre programmes, soient les écoles de citoyenneté pour les jeunes (une en été et une en hiver), le programme d'entrepreneuriat social « À go, on change le monde ! », le festival de l'expression citoyenne ainsi que les rendez-vous stratégiques sur les enjeux de société. À l'image du pluralisme de la société québécoise, l'INM insiste sur l'inclusion et la participation d'acteurs variés aux débats politiques et sociaux et propose un cursus d'activités liées à la participation citoyenne, à la démocratie participative, à la gouvernance participative et à l'entrepreneuriat social. Dans la réflexion entourant la participation politique des jeunes en situation de vulnérabilité, il m'est apparu qu'en raison de sa mission visant l'inclusion et la participation d'acteurs variés aux débats publics, l'INM constituerait un environnement de stage intéressant et complémentaire aux visées du projet. De plus, l'INM, à travers l'École d'hiver, représentait un terrain de recherche balisé dans la durée, la forme et le contenu, ce qui me permettait d'établir en amont ma stratégie méthodologique et la préparation des jeunes.

Puisque, dans la conception du projet, l'École d'hiver était envisagée comme le terrain de recherche, l'Institut du Nouveau Monde a été le premier partenaire contacté. Un refus de participer de la part de l'INM pouvait drastiquement changer l'orientation du projet de stage; il était donc primordial de confirmer son intérêt avant d'amorcer d'autres initiatives de partenariat. D'abord joint par courriel, Louis-Philippe Lizotte, chargé de projet à l'INM, s'est montré très intéressé par le projet et a proposé une rencontre le 2 décembre 2013 afin d'établir des objectifs communs dans la planification du stage. Dès lors, Monsieur Lizotte s'est montré très réceptif à la

proposition visant à documenter l'initiative d'insertion d'un groupe de jeunes raccrocheurs, plus particulièrement à travers les aspects de vulgarisation et de mobilisation, et de formuler des recommandations de manière à apporter les ajustements nécessaires pour les éditions futures. Monsieur Lizotte a aussi exprimé la préoccupation de l'organisation de mettre de l'avant des activités inclusives. L'INM étant consciente des limites de sa programmation, elle tente, dans le cadre de ses activités, d'améliorer son approche de manière à proposer des activités mieux adaptées à l'intégration de différents publics. Cette réunion nous a donc permis d'établir nos visées communes dans le projet, l'INM signifiant d'emblée qu'il n'y avait pas d'argent disponible pour le stage, mais exprimant un fort intérêt pour des données abordant la démarche d'insertion du groupe. L'INM n'étant pas en mesure de défrayer l'entièreté des coûts de participation des jeunes, il a été entendu que le groupe bénéficierait du tarif « délégation » même si, habituellement, celui-ci est réservé aux formations de 10 personnes ou plus. Suite à cette rencontre, il a été convenu que mes activités de recherche se dérouleraient dans le cadre de l'École d'hiver prévue du 15 au 18 janvier 2014 au Cégep de Jonquière.

### **Le Centre 16-18 de St-Hubert**

Parallèlement aux démarches entreprises avec l'INM, je devais, afin de recruter des jeunes désireux de participer à l'École d'hiver, cibler une institution scolaire disposée et intéressée à prendre part au projet. Puisque la recherche visait à étudier plus spécifiquement le cas de jeunes marginalisés, je devais aussi trouver un milieu qui me permette de recruter un échantillon qui remplisse ce critère. Le milieu scolaire étant particulièrement difficile à approcher et à percer pour des partenariats de recherche, le Centre 16-18 de St-Hubert est apparu comme un partenaire intéressant puisque Martin Boire, ancien étudiant de la PRAP, y avait précédemment mené un projet, également axé sur la socialisation politique des jeunes; ce lien pouvait donc me permettre d'entrer en contact directement avec la directrice du Centre, Mme Carolle Dubois. De plus, comme le Centre était un centre d'éducation aux adultes, les jeunes qui allaient être mobilisés remplissaient le critère de vulnérabilité à travers leur caractéristique de « raccrocheurs », à savoir des « élèves qui retournent sur les bancs d'école afin d'y obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir abandonné leurs études » (Boissonneault et al. 2007,14). La directrice du Centre était, au moment de notre rencontre, déjà bien au fait des procédures entourant la tenue d'un stage de la PRAP et s'est montrée grandement intéressée par le projet d'École d'hiver; l'expérience antérieure de Martin Boire avec le Centre a donc assurément facilité mes démarches.

La mission du Centre consiste à favoriser l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de jeunes adultes aux parcours scolaires dits « alternatifs » (sont définis comme alternatifs des parcours scolaires interrompus, inachevés ou étalés sur plusieurs années). Le Centre propose une formation axée sur les arts (technologiques, dramatiques, plastiques et visuels) ainsi qu'un programme de tutorat personnalisé aux étudiants; il cherche à adapter l'offre de services aux besoins de l'étudiant et tente de contribuer à sa réussite scolaire par le développement des réseaux social, scolaire et communautaire des jeunes. (Centre 16-18 2014, sous « Poursuivre mes études »).

La première rencontre avec le Centre, organisée par Martin Boire, s'est déroulée le 13 novembre 2013. Carolle Dubois a rapidement exprimé un intérêt pour le projet en raison, notamment, de sa portée éducative et de sa cohérence avec la mission visant à favoriser la réussite scolaire par le développement de réseaux. Le Centre 16-18 étant un centre d'éducation aux adultes, il constituait, de mon point de vue, le lieu de recrutement idéal pour le projet de stage en raison de la souplesse des horaires de cours et de l'ouverture de l'institution aux projets visant à stimuler les étudiants. Dans la perspective de la direction, le projet d'École d'hiver offrait la chance aux étudiants de vivre gratuitement une expérience différente, en plus de pouvoir éventuellement leur permettre de faire usage des connaissances acquises dans le cadre de cette activité. Son expérience précédente avec un étudiant la PRAP s'étant très bien déroulée, Madame Dubois a manifesté beaucoup de confiance à mon endroit et il a été rapidement convenu que ce serait dans le bassin d'étudiants du Centre que nous procéderions au recrutement des participants. Ce serait aussi dans les locaux de l'école qu'auraient lieu toutes les rencontres d'information et les groupes de discussion. La directrice m'a toutefois confié qu'elle partait à la retraite après les vacances du temps des fêtes. Ainsi, bien qu'elle ait consenti à remplir le rôle de responsable de mon stage, il était déjà clair que Carolle n'allait pas poursuivre le projet jusqu'au bout. Comme le temps nous pressait, j'ai choisi de reléguer cet imprévu au bas de ma liste de préoccupations, préférant alors mettre mes efforts dans la mise en place du projet à très court terme. Nous reviendrons d'ailleurs au chapitre 3 sur les difficultés et les conséquences pratiques de cette situation. Afin de faciliter les démarches de recrutement, d'information et de mobilisation, il a dès lors été entendu que la coordination de ce terrain de stage serait assurée par technicienne en loisirs du Centre, madame Catherine Normandin. Elle m'apporterait son support pour la réservation des salles au Centre, pour la signature des certificats d'éthique et pour les contacts quotidiens avec les jeunes de la délégation. Il a aussi

été convenu qu'elle m'accompagnerait à l'École d'hiver. De plus, sa présence m'assurait d'une continuité au Centre après le départ de Madame Dubois.

### **Le Forum jeunesse Longueuil**

La question du financement s'est avérée la dernière à être résolue, même si la participation des jeunes aux activités de l'École d'hiver restait conditionnelle au financement de celle-ci. Une demande de subvention a été soumise au Forum jeunesse de Longueuil, organisme de concertation dont la mission consiste à « contribuer au développement durable de l'agglomération de Longueuil, en favorisant la participation des jeunes de 12 à 35 ans aux décisions qui les concernent » (FJL 2013, sous « Mission »). Plus spécifiquement, il a pour mandats « de favoriser la concertation des intervenants jeunesse de la région de Longueuil, de soutenir des projets locaux et régionaux par le biais du Fonds régional d'investissement jeunesse et d'initier et de coordonner des projets structurants de développement » (FJL 2013, sous « Mission »). Dans cette perspective, le projet de stage répondait donc directement à la vocation du FJL, celle-ci visant à « favoriser l'implication des jeunes au sein des instances décisionnelles » (FJL 2013, sous « Mission »). Ainsi, à condition que les jeunes soient recrutés spécifiquement dans la région de Longueuil, il était possible de soumettre une demande au « Programme de financement de projets pour les organismes (2013-2015) dans le cadre de l'entente en participation citoyenne ». Cette condition étant remplie grâce à l'entente de partenariat avec le Centre 16-18, les démarches de demande de financement étaient de bon augure.

Initialement, cette demande de subvention devait être facilitée par Martin Boire, alors agent de développement en participation citoyenne au FJL, qui devait être chargé du volet financier du projet. Martin Boire s'était jusqu'alors montré très engagé dans mes démarches de recherche de partenaires et son appui m'avait été grandement utile. Toutefois, peu après la rencontre avec Madame Dubois du Centre 16-18, Martin a quitté son emploi au FJL. Cet événement a influencé le déroulement de mes démarches dans la mesure où mon projet est tombé dans un certain flou au FJL, l'identité de la nouvelle personne responsable des dossiers de Martin n'ayant pas encore été dévoilée. Mon projet devenait, d'une certaine manière, orphelin au FJL, et le temps de développer de nouveaux contacts avec la remplaçante et de présenter à nouveau ma planification et mes objectifs, la date limite pour la demande d'une subvention en 2013 était imminente. Il a donc fallu remplir rapidement les documents nécessaires pour déposer la

demande avant l'échéance. C'est finalement le 20 décembre que le financement a été officiellement accordé, soit moins d'un mois avant le début des activités de l'École d'hiver.

Le Forum jeunesse Longueuil a contribué financièrement au projet en accordant les fonds nécessaires pour couvrir les dépenses de déplacement, d'hébergement et de subsistance des jeunes et des accompagnatrices. Il a par ailleurs manifesté plus spécifiquement un intérêt pour des produits de recherche documentant l'aspect partenarial du projet.

### **1.3 Problématique**

Certaines institutions mettent de l'avant des initiatives visant à encourager l'apprentissage et l'acquisition de compétences politiques; elles ont aussi pour objectif de stimuler la participation et l'engagement des jeunes. En développant des espaces d'échange, de participation et de socialisation tels que des écoles citoyennes, des organisations comme l'INM offrent ainsi l'occasion aux jeunes de développer leur sens de l'engagement civique et leur sensibilité politique.

Avec l'objectif de stimuler l'engagement et la participation citoyennes des jeunes, l'Institut du Nouveau Monde a mis sur pied des écoles de citoyenneté dont les objectifs sont multiples :

- stimuler l'intérêt des jeunes du Québec et d'ailleurs pour les grands enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels auxquels nos sociétés sont confrontées;
- transmettre aux participants les connaissances et les compétences nécessaires à une citoyenneté active;
- favoriser l'échange entre les participants et les décideurs de la société;
- développer leur esprit critique afin qu'ils puissent mieux s'exprimer sur les questions qui les concernent;
- soulever leur intérêt pour l'engagement social;
- créer une communauté réunissant les participants au-delà de l'évènement;
- favoriser le dialogue entre les générations. (INM 2013, sous « École d'été »).

Toutefois, en pratique, le portrait général des participants aux écoles citoyennes de l'Institut du Nouveau Monde est plutôt homogène. Même si à travers ses écoles citoyennes, l'INM offre

l'opportunité à certains jeunes de développer leur sens de l'engagement, l'organisation ne parvient habituellement qu'à rejoindre un public familier avec cet univers et préalablement intéressé par les questions qui y sont abordées. Bien souvent, les participants assistent aux écoles de citoyenneté dans le but de peaufiner des connaissances et des compétences déjà existantes; ils ne visent donc essentiellement qu'à *bonifier* leur socialisation politique. Sensible à cette problématique, l'INM est préoccupé par le fait que, d'une année à l'autre, les participants à ses activités présentent généralement tous le même profil : des jeunes sensibles et intéressés aux questions sociales et politiques, qui possèdent habituellement un parcours académique linéaire et qui sont issus d'environnements politiquement dynamiques. Ainsi, il est possible de croire que les écoles de citoyenneté, en s'adressant à des publics conquis, reproduisent plus ou moins les inégalités inhérentes à l'accès à l'éducation politique.

Si le réel objectif de l'INM est de stimuler l'intérêt des jeunes « en général » et de favoriser les échanges sociaux, il semble primordial de s'assurer de la participation de différents types de publics, à savoir des participants dont la socialisation et la connaissance politiques sont faibles ou inexistantes. Dès lors, il est intéressant de s'interroger sur les moyens à prendre pour favoriser l'intégration aux écoles citoyennes de publics marginalisés dans leurs compétences et apprentissages politiques. Quels impacts peuvent avoir ces activités sur un public qui n'est pas familier avec les questions et thématiques qui y sont abordées? Ces activités peuvent-elles constituer des lieux de socialisation politique efficaces pour des jeunes peu familiers avec la sphère politique? Si oui, comment et si non, pourquoi?

La problématique a donc été élaborée de manière à, dans le cadre d'une étude de cas, produire des données de recherche qui permettent une meilleure compréhension des spécificités de la participation aux écoles de citoyenneté de jeunes en situation de raccrochage. Ultimement, ces données de recherche visent à éclairer les institutions sur les pistes d'action à considérer pour favoriser l'intégration de jeunes marginalisés aux écoles de citoyenneté.

#### **1.4 État des connaissances**

Afin de favoriser l'implication et l'engagement politiques des jeunes, il est nécessaire de connaître et de comprendre les éléments et situations qui auraient une influence sur les processus de socialisation politique. Une brève revue de la littérature a permis de mettre en

lumière les principaux facteurs connus pour avoir une influence sur l'intérêt, la pratique et les compétences politiques. Cette section vise à présenter, dans un premier temps, l'état des connaissances sur les facteurs qui influencent la socialisation politique et, dans un deuxième temps, les spécificités de cette dernière dans le cas de jeunes marginalisés ou vulnérables.

La conscience et l'engagement politiques sont généralement influencés par les expériences de socialisation vécues pendant l'enfance et l'adolescence; différents facteurs peuvent, pendant cette période, y contribuer ou y nuire. La socialisation politique constitue la somme des expériences et des connaissances politiques accumulées pendant ces périodes. Plus spécifiquement, elle se définit comme «l'ensemble des processus d'acquisition et de formation des différents attributs de l'identité politique, et plus largement de la citoyenneté» (Muxel 2001, 27) et se rattache à la « question du fondement du lien social, entendu comme la façon dont chacun va non seulement décoder, interpréter, se représenter la réalité politique et sociale qui l'entoure, mais aussi y être un acteur, faisant des choix et adoptant des comportements qui lui sont propres » (Muxel 2001, 27).

### **Les facteurs d'influence de la socialisation politique**

L'impact de la famille dans les processus de socialisation politique constitue l'élément le plus souvent identifié par les chercheurs parmi les facteurs d'influence (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013). L'influence de la famille est parfois directe et parfois indirecte et elle se transmet par les expériences de participation des parents, la transmission des valeurs politiques et par le biais des discussions politiques menées au sein de la famille ou des comportements qui y sont mis de l'avant (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013). De plus, il apparaît que les jeunes qui abordent fréquemment les questions politiques avec leurs parents présentent des seuils d'ouverture et de tolérance plus élevés (Ekstrom et Ostman 2013); ces discussions favoriseraient aussi le développement d'un « discours civique » et une meilleure articulation des opinions chez les jeunes (Ekstrom et Ostman, 2013; Flanagan et al. 2012; Kahne et al. 2013). Enfin, les conversations politiques menées en famille permettent de prédire une tendance favorable à l'engagement chez les jeunes (Dieme 2012).

Les pairs jouent aussi un rôle important. S'ils peuvent parfois s'illustrer comme des « déclencheurs », les amis et les connaissances sont aussi une source importante d'information

et d'influence (Quéniart et Jacques 2008; Solhaug et Kristensen 2013). Leur influence aurait tendance à favoriser d'abord l'émergence puis la pérennité d'une conscience politique et citoyenne. Le groupe, au sens de « noyau social », joue un rôle primordial dans le processus de socialisation des jeunes; il s'inscrit comme un lieu favorisant les échanges, l'apprentissage et le débat (Quéniart et Jacques 2008; Sullivan et al. 2011). Par ailleurs, Ekstrom et Ostman (2013) ont mené une étude sur les liens entre la discussion (avec la famille et avec les pairs) et l'orientation politique des jeunes; ils en sont venus à la conclusion que l'impact des relations horizontales (pairs et amis) sur la socialisation politique et le développement de valeurs d'engagement serait en fait plus considérable que celui issu des relations verticales (parents et famille).

L'éducation, mais plus spécifiquement l'école comme lieu physique et symbolique de l'apprentissage, joue aussi un rôle considérable dans les processus de socialisation politique. Constituée comme une mini-société, l'école est un lieu de vie commun au sein duquel les jeunes doivent, d'une part, parvenir à vivre ensemble, dans la cohésion comme dans la différence et, d'autre part, apprendre à émettre des opinions et à les défendre. C'est aussi l'endroit où les jeunes se familiarisent avec les processus démocratiques, l'organisation civile et sociale ainsi que le fonctionnement des institutions (Solhaug et Kristensen 2013).

### **Spécificités de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité**

Certains groupes sociaux dits vulnérables ou marginaux sont moins susceptibles de s'engager civiquement. La nationalité, le niveau d'éducation, les facteurs académiques (résultats scolaires, taux d'absentéisme), les facteurs démographiques (âge, nationalité, genre), les attitudes civiques (débat et discussions) et les comportements politiques (bénévolat ou volontariat) et les connaissances civiques (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012) constituent tous des éléments pouvant affecter le processus de socialisation politique, tout comme l'existence d'un réseau inadéquat, le manque d'encadrement ou l'absence de circonstances opportunes (Mahéo et al., 2012; Greissler et Labbé 2012). De plus, il est difficile pour un jeune de développer ses compétences politiques lorsque son accès aux espaces pouvant faciliter les interactions politiques est limité et que ses ressources matérielles et culturelles sont restreintes (Kirkby-Geddes 2012, Greissler et Labbé 2012). En général, ces facteurs d'influence prennent origine dans les inégalités sociales; celles-ci engendrent des différences marquées dans les formes et les niveaux de socialisation politique des individus (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012;

Mahéo et al. 2012; Morimoto et Fiedland 2013; Greissler et Labbé 2012). Enfin, d'autres chercheurs identifient le cynisme, lié entre autres au « manque réel de choix politique et [à] l'image du politique dans les médias » (Mahéo et al. 2012, 409) comme un frein à la socialisation politique.

Certains types de connaissances civiques sont préalables à l'engagement, par exemple : la compréhension des processus démocratiques et des institutions, le suivi de l'actualité et la connaissance des élus. Les connaissances générales, la compréhension des enjeux, les habiletés à communiquer et à s'organiser ainsi que la motivation jouent aussi un rôle (Cohen et Chaffee 2012, Diemer 2012). Or, les jeunes qui ne possèdent pas ces connaissances civiques ou ces « compétences politiques » préalables, ou qui ont *l'impression* de ne pas les posséder, préfèrent souvent éviter l'engagement en raison soit de la timidité, soit de la honte, car ils ont, de cette manière, l'impression d'exposer davantage leur vulnérabilité (Greissler et Labbé 2012). Certains chercheurs soulignent par ailleurs que « la jeune génération a un cycle de vie différent des précédentes générations, où l'âge adulte et l'entrée dans la vie participative s'effectuent plus tardivement qu'avant » (Mahéo et al. 2012, 409). La combinaison du travail et des études ainsi qu'un parcours académique plus long auraient pour effet de relayer la politique au bas de l'échelle des préoccupations des jeunes.

Différents projets de recherche ont été élaborés de manière à observer la socialisation politique au sein de groupes de jeunes afin, notamment, d'établir le rôle du contexte et de l'encadrement dans le processus. Toutefois, il n'existe que peu de documentation sur ces expériences de socialisation politique menées spécifiquement avec des jeunes en situation de vulnérabilité. Néanmoins, les recherches sur des dispositifs dont les retombées se sont avérées positives démontrent qu'une série de variables pratiques, psychologiques et contextuelles peuvent influencer la réussite ou l'échec de tels projets. Plus précisément, il ressort de ces études l'importance du sentiment de confiance, de la réciprocité, de la reconnaissance, du sens de l'humour et de la négociation comme attributs, tant des intervenants que des participants (Kirkby-Geddes et al. 2012; Sullivan et al. 2011). Par exemple, une étude de Michelle Sullivan et al. (2011) au Labrador met en lumière les facteurs de réussite d'un projet mené en partenariat avec l'université et les groupes communautaires locaux. Le projet visait à stimuler la participation d'un groupe de jeunes en situation de vulnérabilité dans le cadre de la conception et du développement des politiques locales. Globalement, les chercheurs ont identifié l'encadrement, la présence de ressources pour les jeunes (nourriture, déplacement, accès à

l'Internet, etc.), la possibilité d'expérimenter de nouveaux projets ainsi que la tenue d'activités qui soient flexibles et agréables pour les jeunes comme des facteurs pouvant favoriser leur participation au projet. Pour assurer la réussite de ce type d'expérience, les auteurs soulignent que les intervenants impliqués doivent parvenir à anticiper les besoins et les conflits, afin de prévoir un support qui soit approprié à toutes les situations. En effet, Sullivan et al. soulignent que le travail avec les adolescents comporte des défis aux niveaux comportemental (distraction, compétition entre les jeunes, désintérêt), psychologique (anxiété, manque d'estime, frustration) et social (problèmes familiaux, responsabilités financières). Les responsables doivent ainsi démontrer une capacité à lire et à prévenir les signes d'anxiété, de stress et d'angoisse exprimés par les participants tout en assurant la sécurité, le confort, l'encadrement et l'acceptation (Sullivan et al. 2011; Conn et al. 2014).

Au Québec, l'expérience du Rassemblement de la jeunesse citoyenne (RAJE) présente des caractéristiques semblables à celles évoquées par Sullivan et al. Mené au sein des Auberges du Cœur, le projet « forme un espace d'expérimentation d'une citoyenneté critique et engagée pour les jeunes fréquentant l'Auberge » (Greissler et Labbé 2012, 209). Il a pour objectif de mobiliser les jeunes autour d'enjeux communs, soient un accès facilité à l'aide sociale, une meilleure accessibilité aux programmes d'études et un service amélioré dans les Centres locaux d'emplois (Greissler et Labbé 2012). Les participants, résidents des Auberges du Cœur, sont en situation de vulnérabilité et en processus de réinsertion sociale. Dans le cadre du RAJE, les intervenants du projet ont identifié plusieurs contraintes à l'engagement chez ces jeunes. Le cynisme, le scepticisme et l'impuissance exprimés par les participants relativement à la crédibilité de leurs actions ou de la possibilité de se faire entendre par le gouvernement font écho aux observations de Mahéo et al. Les contraintes liées au statut socioéconomique se sont aussi avérées importantes dans le projet, certains jeunes ayant eu de la difficulté à concilier le travail, les études et l'engagement.

Ces deux projets de socialisation politique ont présenté des retombées positives pour les jeunes participants. Ces expériences ont permis aux jeunes de développer des compétences pratiques (débat, prise de position, expression) tout en favorisant le développement d'une meilleure estime de soi, un sentiment d'autonomisation, de responsabilisation et de fierté (Sullivan et al. 2011; Greissler et Labbé 2012; Conn et al. 2013). Les retombées sur la participation ou l'engagement politique à long terme demeurent toutefois incertaines. Il aurait fallu que l'étude du projet s'échelonne sur une plus longue période afin d'observer si, dans une perspective

longitudinale, l'engagement politique des jeunes s'est maintenu, voire accru. Par ailleurs, la question de la durée de participation des jeunes constitue un défi au sein même du RAJE. Bien souvent, les parcours de vie sont inconstants et les jeunes font face à des réalités socioéconomiques complexes; ils manifestent ainsi de grandes difficultés à se mobiliser dans la durée (Greissler et Labbé 2012). De plus, la tenue de ce type de projet nécessite un support financier important alors que l'apport des professionnels, intervenants ou coordonnateurs est primordial. En raison de l'encadrement et de la mobilisation nécessaires, le manque de ressources économiques et humaines constitue l'une des principales contraintes au maintien de ces programmes (Greissler et Labbé 2012; Sullivan et al. 2011).

En résumé, la littérature portant sur les thématiques de la socialisation politique des jeunes répertorie différents facteurs ayant une influence positive ou négative sur ces processus. La cellule familiale (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013), le niveau et le lieu d'éducation (Mahéo et al. 2012; Solhaug et Kristensen 2013), la nature des relations avec les pairs (Quéniart et Jacques 2008; Solhaug et Kristensen 2013; Sullivan et al. 2011; Ekstrom et Ostman 2013) ainsi que le contexte socioéconomique (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012; Morimoto et Fiedland 2013; Greissler et Labbé 2012) constituent les plus importants facteurs d'influence pouvant expliquer l'intérêt et la participation des uns et l'indifférence des autres face à l'engagement politique.

Le deuxième chapitre me permettra de faire écho à cette littérature à travers la présentation de mes activités et de mes résultats de recherche. J'y aborderai aussi mon activité de transfert scientifique.



## **CHAPITRE 2 : ACTIVITÉS ET RÉSULTATS DE RECHERCHE ET TRANSFERT SCIENTIFIQUE**

Ce second chapitre vise à présenter la méthodologie et les activités de recherche réalisées en lien avec la problématique retenue dans le cadre du stage. Deux groupes de discussion et des séances d'observation m'ont permis, dans un premier temps, d'esquisser le profil d'engagement du groupe et dans un deuxième temps, d'obtenir des résultats de recherche liés à l'École d'hiver. Enfin, j'aborderai mon transfert scientifique alors que, pour des raisons de cohérence, j'aborderai plutôt le transfert effectué dans le milieu de pratique dans le troisième chapitre.

### **2.1 Méthodologie**

La méthodologie développée dans le cadre du stage est de nature qualitative. L'approche qualitative constituait l'approche la plus pertinente puisqu'elle me permettait de recueillir des données liées à l'immersion des jeunes dans l'École d'hiver en temps réel tout en donnant la chance à la délégation de s'exprimer sur les activités, pendant et après. Les données qualitatives étant directement liées au contexte, il m'était par la suite plus facile d'établir des liens entre les jeunes et les activités offertes par l'INM. Ces considérations méthodologiques sont aussi liées à l'angle privilégié de la mobilisation des connaissances dans le projet. Le stage a été modelé dans le but de favoriser l'échange des savoirs et des expériences; il devait permettre de favoriser la participation des jeunes tout en leur permettant d'émettre leur opinion sur les activités offertes à l'École d'hiver. Il était important pour moi, tant dans le cadre de la cueillette que de l'analyse des données, de prévoir un espace pour le point de vue des jeunes et c'est dans cette perspective que se sont déroulées les différentes activités de recherche.

Une première séance d'information visait à présenter le projet et à expliquer l'implication attendue des jeunes, à savoir l'expression de leur point de vue, honnête, sur l'ensemble du projet et tout au long de celui-ci. Ensuite, un premier groupe de discussion m'a permis de mieux connaître les participants tout en favorisant l'émergence d'un sentiment de confiance qui s'est avéré primordial dans la tenue de l'activité. Des séances d'observations m'ont pour leur part permis d'identifier différents éléments liés à l'intégration et à la participation des jeunes. Enfin, le second groupe de discussion était entièrement réservé aux jeunes; les questions abordées avaient pour objectif de leur donner la possibilité de s'exprimer sur différents aspects de l'activité

qui venait d'être réalisée tout en formulant des critiques et des recommandations en regard de leur expérience. Cette séance de discussion s'est d'ailleurs déroulée immédiatement après l'École d'hiver, soit le mardi suivant notre retour afin de préserver la « fraîcheur » des souvenirs de la délégation.

## 2.2 Activités de recherche

### Le recrutement

En choisissant le Centre 16-18 comme partenaire de stage, il avait implicitement été établi que l'aspect vulnérabilité recherché chez les participants consisterait en la caractéristique de « raccrocheur » des jeunes. Toutefois, à travers cette seule caractéristique se déployait tout un éventail de situations de vulnérabilité; n'étant ni intervenante, ni enseignante, il m'aurait été très difficile de mener le stage avec des jeunes présentant des troubles (de comportement ou d'apprentissage) trop importants. La stratégie de recrutement a donc, d'une part, visé des jeunes qui étaient à même de comprendre l'implication nécessaire et de respecter leur engagement et, d'autre part, qui ne se trouveraient pas dans une situation de très grande vulnérabilité en acceptant de participer à l'activité. D'ailleurs, il aurait été irresponsable de ma part de sélectionner un jeune dont l'encadrement aurait présenté des défis que je n'aurais pu relever.

Les critères de recrutement établis étaient les suivants :

- intérêt pour les thématiques d'engagement et de participation;
- intérêt et disponibilité pour l'ensemble du projet, des groupes de discussion jusqu'aux activités à Jonquière;
- aisance relative à communiquer;
- âgé de 18 ans et plus<sup>1</sup>;
- nécessitant peu d'encadrement.

---

<sup>1</sup> Le critère de majorité (18 ans et plus) avait été établi en fonction du certificat éthique qui m'avait été émis par le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains, celui-ci ne permettant le déroulement du projet qu'avec des participants âgés de 18 ans et plus. Une modification a toutefois été demandée ultérieurement, afin de permettre à un participant mineur de participer aux activités. Comme celui-ci démontrait un fort intérêt pour l'activité et que sa candidature respectait les autres critères établis, j'ai choisi de remplir les démarches nécessaires à sa participation, celles-ci incluant une demande de modification au certificat d'éthique et la création d'un formulaire de consentement destiné à ses parents de manière à ce qu'ils autorisent l'école à faire une sortie avec un jeune d'âge mineur (annexe).

L'étape du recrutement s'est déroulée de manière informelle; il aurait d'ailleurs été difficile de faire autrement, le contexte scolaire présentant plusieurs limites. D'abord, les jeunes ne suivaient pas tous le même parcours, et plusieurs assistaient aux cours donnés le soir. De plus, afin de respecter les critères ci-haut, il aurait été impossible pour moi et Carolle de faire une tournée des classes et de parler du projet à l'ensemble des étudiants puisqu'il aurait fallu établir un processus de sélection après une première phase de recrutement; cela nous aurait demandé une trop grande organisation et aurait occasionné des délais dont nous n'avions pas le luxe. Initialement, afin de faciliter le recrutement des jeunes et de respecter ces critères, nous avons opté pour une présélection qui serait effectuée par les enseignants. Cette technique m'aurait permis d'avoir un certain contrôle sur la nature et le niveau de vulnérabilité des jeunes participants tout en m'assurant du bon déroulement de l'activité et d'un encadrement adapté aux participants sélectionnés. Malheureusement, les professeurs étant déjà surchargés avec leurs propres tâches d'enseignement, je n'ai reçu aucun écho de leur part. J'ai donc dû revoir la stratégie de recrutement, l'élaborant plutôt avec l'aide de Catherine Normandin, technicienne en loisirs au Centre. La technicienne en loisirs a finalement approché directement quelques étudiants correspondant au profil recherché pour leur mentionner le projet et les inviter à la rencontre d'information prévue deux semaines plus tard.

Au total, sept étudiants du Centre 16-18 ont accepté de participer au projet. Parmi ceux-ci, six étaient de sexe féminin et un de sexe masculin; ils étaient âgés de 16 à 21 ans et complétaient, au moment du stage, leur secondaire trois, quatre ou cinq. Six jeunes étaient présents au moment de la première rencontre d'information. Deux étudiants inscrits au programme de soir auraient été intéressés à participer; il était toutefois difficile de trouver une période de rencontre qui soit adaptée aux deux horaires du Centre et cette réalité a constitué une limite importante au recrutement. Suite à cette première rencontre, trois étudiants se sont désistés puisqu'il leur était impossible de prendre congé dans leur milieu de travail pour pouvoir assister aux activités. Par la suite, il y a toutefois eu un effet de bouche à oreille et certains amis d'un même groupe se sont ajoutés, portant alors le total à nouveau à six. Ce n'est que plus tard, la semaine avant le départ pour les vacances des fêtes, que s'est ajouté un septième participant. Bien que celui-ci ait manqué le groupe de discussion, j'ai accepté sa candidature dans la mesure où il le budget était suffisant pour intégrer un étudiant supplémentaire et qu'un nombre plus élevé de participants me procurerait sans doute plus de données à étudier. Au final, un total de sept jeunes a participé à l'École d'hiver dans le cadre de ce projet de recherche.

## Les groupes de discussion

D'un point de vue pratique, le groupe de discussion permet une collecte de données plus rapide que l'entretien individuel; il constitue aussi, d'un point de vue théorique, la méthode la plus complète en regard aux questions de recherche du projet. En effet, il a l'avantage d'offrir au chercheur des données de nature expérientielle. Il permet aussi aux participants de formuler une opinion qui soit contextualisée par la discussion et par le groupe (Johnson 1996). Toutefois, le format « groupe » peut venir restreindre l'information recueillie puisque les participants tendent à révéler moins d'informations personnelles lorsqu'ils sont plusieurs à la fois. Dans le cadre du projet, les répondants étant de jeunes adultes, il m'a été donné d'observer une tendance à l'autocensure chez certains d'entre eux, par pudeur ou par crainte du jugement, ceux-ci ne répondant que de manière vague à certaines questions. Cette limite méthodologique est importante, notamment dans le cas du premier groupe de discussion. Celui-ci avait pour objectif d'établir les profils des participants tout en identifiant leur niveau de connaissance des questions politiques; le format « groupe » de la discussion est venu limiter significativement l'approfondissement des informations qui m'aurait été nécessaire pour dresser un portrait personnalisé des situations des différents participants. Par contre, comme il s'agit d'une étude de cas collective, à savoir qu'il était davantage question de savoir comment le *groupe*, plutôt que les *individus* spécifiquement, allait s'intégrer aux activités de l'INM, il est possible de croire que cette limite n'a eu que peu d'impact sur la nature et la qualité des résultats de recherche obtenus.

Cette méthode de collecte de données a aussi comme désavantage le fait de rendre le travail du chercheur plus difficile au niveau de la modération de la discussion. En effet, cette méthode, contrairement à la méthode des entretiens, ne permet pas d'animer ou d'orienter les questions de manière à obtenir une information précise. Les discussions tendent à s'enflammer et il peut devenir difficile de demander des précisions alors que les échanges sont vivants et dynamiques. Dans le cas qui nous concerne, la dynamique de la discussion a aussi été influencée par le fait que certains participants provenaient du même groupe d'amis; une chimie et une complicité étaient donc palpables chez certains alors que chez les autres, il m'a été permis d'observer un plus grand repli. Enfin, le groupe de discussion ne permet pas non plus de garantir la confidentialité des propos et les participants en ont été informés dès le départ.

Lors du deuxième groupe de discussion, nous avons procédé à un retour sur les activités de l'École d'hiver. Il s'agissait alors de permettre aux participants de s'exprimer sur les éléments positifs et négatifs de l'activité de manière, d'une part, à identifier les facteurs de succès et d'échec de l'activité, et, d'autre part, me permettre d'établir, si possible, des liens avec les observations faites pendant l'activité<sup>2</sup>.

## **L'observation**

La problématique du projet de stage met en lumière la difficulté pour l'Institut du Nouveau Monde d'intégrer une plus grande variété de participants à ses activités. Pour étudier cette réalité, il convenait de distinguer les éléments pouvant avoir une influence positive ou négative sur l'intégration d'un groupe de jeunes dont le profil se distingue de l'ensemble des autres participants. Pour ce faire, des séances d'observation directe ont été menées. L'observation directe « consiste à être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités (...) sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz 2004, 14). Par contre, le type d'observation choisie se rapprochait grandement de l'observation participante dans la mesure où elle supposait une implication considérable de ma part dans la routine et les activités du groupe. L'observation participante a pour avantage de permettre au chercheur de « vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Bastien 2007, 128). De plus, elle favorise un « accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Bastien 2007, 128). L'observation comporte toutefois une limite méthodologique importante; les jeunes se sachant observés, ils ont pu, à certains moments, adapter ou modifier leur comportement de manière à remplir des attentes qu'ils *croyaient* que j'avais à leur endroit. Si j'ai répété à plusieurs reprises qu'il ne m'était guère utile de recueillir des données sur des comportements qui sont feints, il m'est tout de même impossible d'assurer l'authenticité de ceux-ci.

Une grille générale d'observation<sup>3</sup> était prévue pour chaque activité. La grille prévoyait quatre grandes catégories :

---

<sup>2</sup> Voir la grille des deux groupes de discussion en annexe 1

<sup>3</sup> Voir la grille d'observation en annexe 2

- accueil et intégration;
- échanges et discussions;
- réceptivité et intérêt;
- blocages et difficultés.

La première catégorie regroupait tous les éléments liés à l'arrivée des jeunes à l'École d'hiver, à leur confort et leur intégration générale dans les activités proposées. La seconde catégorie, sur les échanges et discussions, rassemblait, comme son nom l'indique, les observations liées à la communication des jeunes entre eux, avec les autres participants et avec les animateurs. La section « réceptivité et intérêt » réunissait quant à elle les éléments en rapport avec l'attention, la compréhension des thématiques et l'intérêt général pour celles-ci. Enfin, la catégorie des blocages et difficultés rassemblait, globalement, tous les éléments concrets qui favorisaient ou nuisaient au bon déroulement du projet. Ces observations ont ensuite été classées de manière « positive » ou « négative ». Si j'ai choisi d'utiliser une grille qui couvrait de grandes catégories, c'est pour des raisons pratiques. Comme je devais observer et noter le comportement de sept jeunes dans le cadre d'une douzaine d'activités, et ce, en temps réel, mes outils de collecte se devaient d'être le plus flexibles possible.

Des activités spécifiques étaient prévues pour tous les participants dans le cadre des « parcours »; les parcours, choisis au moment de l'inscription, constituaient des chemins d'activités thématiques. Puisque je devais pouvoir observer l'ensemble des jeunes de la délégation, j'ai été forcée de restreindre les choix du groupe à un maximum de deux parcours afin de me permettre de me déplacer entre les différents locaux tout en menant mes activités d'observation correctement. Les jeunes ont ciblé deux parcours parmi les choix proposés : cinq d'entre eux ont sélectionné le parcours «Traçons l'avenir» et deux ont préféré le parcours « Aux arts, citoyens! ».

Tableau 2.1 : Parcours choisis

Traçons l'avenir	« À l'aide de la méthode de la pensée design (design thinking), vous devrez développer une maquette de la communauté d'avenir et ensuite raconter l'histoire de votre communauté glocale. Une belle occasion d'exercer sa créativité, de développer de nouveaux concepts et d'approfondir sa relation avec notre milieu » (INM, EH2014, 12)
------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

Aux arts, citoyens!

« Au sein de ce parcours de création artistique, vous serez appelés à réfléchir à l'art comme puissant vecteur d'engagement. À travers celui-ci, vous pouvez susciter de nombreuses réactions et véhiculer un message qui vous tient à cœur. Différentes formes artistiques vous seront proposées : ce sera à vous de les apprivoiser et de les faire vôtres! » (INM, EH2014, 13)

---

Par ailleurs, il m'a aussi été donné, à différents moments « hors programmation », d'observer des éléments pertinents qui ont été utilisés comme données de recherche. Comme j'agissais tant à titre d'accompagnatrice, de coordonnatrice que de chercheuse, l'observation s'est (parfois malgré moi!) déroulée au-delà des périodes d'activités définies. Par exemple, comme l'École d'hiver s'échelonnait sur trois jours, il y a eu certaines périodes de latence où j'ai pu simplement discuter avec les jeunes du déroulement des activités. Ces informations, bien que recueillies de manière informelle, m'ont été au moins aussi utiles que les données « officiellement » récoltées dans la grille d'observation.

## 2.2 Résultats de recherche

### Profil des participants

Afin d'assurer l'anonymat des participants au projet, les données sociodémographiques n'ont pas directement été associées aux individus. Comme il s'agit d'une étude de cas collective, il n'est ni nécessaire ni souhaitable d'effectuer une analyse qui soit personnalisée. Ainsi, la méthodologie de recherche ne permet pas d'établir des liens entre les traits caractéristiques des individus et les spécificités de leur intégration aux activités. Toutefois, il était important, pour justifier la participation de ce groupe en particulier, de définir les grandes lignes de leur profil personnel, politique, académique et social, ce qui a été fait grâce au premier groupe de discussion.

Le premier groupe de discussion s'est déroulé en présence de six des sept participants; Catherine Normandin y a aussi assisté. La grille de questions était élaborée de manière à mettre en lumière les différents profils des jeunes. Il importe toutefois de spécifier que cette grille de questions servait essentiellement uniquement à encadrer les échanges; elle devait permettre de les approfondir sans pour autant les restreindre. Ces questions visaient à connaître les parcours scolaires et d'engagement des jeunes participants. La grille de discussion était divisée en trois

grandes sections : une partie abordant les parcours scolaires, une autre les trajectoires d'engagement et finalement, une section traitant des environnements sociaux et familiaux des jeunes. L'objectif de cette discussion était d'identifier le niveau de vulnérabilité des participants tout en déterminant l'étendue de leurs connaissances sur les thématiques entourant l'engagement social et politique. Si l'échange s'est bien déroulé sur le plan du rythme et de la volubilité, le format du groupe de discussion n'a pas permis d'obtenir une information complète pour chacun des participants, tel que mentionné plus haut. De plus, il y a nécessairement eu des inégalités dans le temps de parole recherché et obtenu par les participants, certains étant plus volubiles que d'autres, et ce, malgré une modération active des tours de parole.

C'est sur les questions liées aux environnements familiaux et aux parcours scolaires que les jeunes se sont montrés le moins volubiles. Pour plusieurs d'entre eux, les réponses se sont avérées floues et j'ai voulu respecter leur discrétion en choisissant de ne pas creuser davantage. Au niveau des parcours scolaires, les six participants, au moment du projet, complétaient leur secondaire trois, quatre ou cinq. La moitié d'entre eux affirme préférer le type d'enseignement privilégié au Centre 16-18 à celui des polyvalentes traditionnelles. Pour ces trois personnes, l'école « traditionnelle » est trop grande, trop impersonnelle et peu adaptée à leurs besoins. À ce sujet, ils s'entendent tous pour dire que l'approche individualisée du Centre 16-18, qui met l'accent sur le tutorat et le suivi particulier, est plus intéressante, plus stimulante et les motive davantage à terminer leurs études. Par ailleurs, trois participants ont exprimé avoir vécu de l'intimidation au sein de leur ancien établissement, problème qu'ils jugent moins présent au Centre 16-18. Ils affirment tous être conscients de l'importance d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et envisagent en majorité de poursuivre leurs études jusqu'à un diplôme d'études professionnelles ou collégiales. Lorsque questionnés sur leur intérêt pour des études universitaires, ils ont à l'unanimité exprimé qu'ils ne pensaient ni ne souhaitaient s'y rendre.

Les environnements sociaux et familiaux des jeunes sont, à première vue, apparus assez semblables les uns des autres. Une minorité des participants a des parents séparés alors que pour la majorité les familles sont encore unies. En analysant les professions des parents, il semble que la plupart d'entre eux effectuent des métiers ouvriers ou techniques, ce qui nous permet de penser que l'ensemble des jeunes du groupe provient de milieux économiques modestes.

Par ailleurs, le groupe de discussion a permis de mettre en lumière une très faible connaissance des questions politiques. Comme la discussion s'est déroulée peu après les élections municipales, j'ai pu les interroger plus spécifiquement sur cet enjeu. Tous les jeunes en âge de voter l'avaient fait, mais pour différentes raisons et dans différents cadres. Si tous les jeunes sont allés voter, c'est parce que l'ensemble d'entre eux y a été accompagné par un parent ou un proche. Dans une majorité des cas, c'est sous la pression d'un proche que les jeunes ont exercé leur droit de vote. Ils se sont donc, dans l'ensemble, montrés très distancés des enjeux ou des partis. À preuve, aucun des jeunes n'est parvenu à se souvenir du parti ou du candidat pour lequel il avait voté. En général, ces jeunes se montrent cyniques lorsqu'il est question du vote. Pour quatre d'entre eux, voter, « ça ne change rien », alors que pour les deux autres, il est possible, lors de moments importants, qu'un seul vote puisse changer quelque chose; ceux-ci se rallient toutefois aux autres pour dire que « généralement », « ça ne change rien ». Au niveau provincial, s'ils ont tous été en mesure de me dire le nom de la première ministre de l'époque et de son parti, ils n'ont, dans l'ensemble, pas été en mesure de développer la question davantage. Néanmoins, pour la majorité de ces jeunes, il n'est pas tabou de parler de politique à la maison et, pour la majorité, c'est même un sujet qui est parfois abordé en famille. En général, les participants ont démontré un intérêt pour des enjeux qui sont très proches de leur réalité. S'ils se sont montrés peu volubiles sur le volet idéologique ou théorique des questions touchant à l'engagement, ils ont démontré un plus grand intérêt lorsque des enjeux « concrets » ont été abordés: la maltraitance des enfants et des animaux, l'environnement, le recyclage et la pollution sont ceux qui ont été explicitement nommés.

Ça me fait vraiment de la peine quand je vois des animaux torturés ou blessés et c'était [une activité de sensibilisation à la cruauté animale] organisé avec l'école alors j'ai juste décidé de le faire.

Pour un répondant, la question de la langue française est un enjeu politique important, tout comme l'immigration. Dans l'ensemble, tous les jeunes avaient suivi de loin la grève étudiante de 2012 et la majorité d'entre eux est parvenue à identifier au moins un enjeu lié à ces événements.

Au sujet de leurs parcours d'engagement, l'ensemble du groupe affirme d'emblée n'avoir aucune expérience en la matière et la plupart d'entre eux ne savent pas ce que signifie le mot « militantisme ». Toutefois, lorsque j'ai présenté des exemples d'engagement, certains jeunes ont évoqué des expériences. D'abord, deux participants groupe de discussion font partie du

Conseil d'établissement du Centre 16-18. Ces deux jeunes ne considèrent pas cette participation comme une expérience d'engagement et ne parviennent pas à expliquer clairement leur intérêt pour celle-ci.

On m'a juste, comme, demandé de le faire [faire partie du Conseil d'établissement], et je me suis dit pourquoi pas. Mais tsé, je fais pas grand-chose.

Par ailleurs, les participants au groupe de discussion ne s'informent que très peu. Leurs sources principales sont Facebook et le journal *Métro* ou le *24 heures*, disponibles gratuitement dans les transports en commun; une seule famille est abonnée à un quotidien et il s'agit du *Journal de Montréal*. Les jeunes ne regardent pas beaucoup la télévision, encore moins pour écouter spécifiquement les bulletins d'actualité.

Enfin, lorsqu'interrogés sur les raisons les motivant à participer à l'activité d'École d'hiver, l'ensemble des jeunes a répondu le faire par plaisir, dans le but de vivre une expérience différente et pour explorer l'environnement collégial. Aussi, ils ont, en majorité, évoqué la volonté d'y apprendre de nouvelles choses.

Ces données font écho à certains éléments de la littérature sur les facteurs d'influence de la socialisation politique. Globalement, le premier groupe de discussion a permis d'établir que le groupe exprimait davantage d'obstacles à la socialisation politique que de facteurs favorables. Les seuls éléments qui sont considérés comme « favorables » dans la littérature et qui ont été mentionnés dans le cadre de la discussion sont la présence d'échanges politiques au sein de la famille (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013) et la reconnaissance de l'école comme un lieu d'apprentissage et de vivre ensemble (Solhaug et Kristensen 2013). À l'inverse, les nombreuses évocations des obstacles s'avèrent révélatrices quant au niveau de socialisation politique présenté par le groupe. Évidemment, comme ces jeunes ont été sélectionnés selon un critère de vulnérabilité (essentiellement lié à la scolarité, dans ce cas-ci), il n'est pas surprenant de voir que le faible niveau de scolarité, que la présence de parcours scolaires fragmentés ainsi que l'obtention de résultats scolaires faibles (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012) sont des éléments qui ont été évoqués dans le cadre de la discussion. De plus, il a aussi été possible de dégager dans le groupe une faible connaissance et un très faible intérêt pour les enjeux politiques ainsi qu'une très mince expérience liée à la participation politique (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012). Enfin, certains

commentaires ont plutôt fait écho au manque d'occasions de participation ainsi qu'à leur accès limité à des espaces d'information et d'interactions (Kirkby-Geddes 2012; Greissler et Labbé 2012).

En somme, l'analyse du premier groupe de discussion a permis d'établir que la délégation de jeunes choisie pour l'École d'hiver se caractérisait par ses faibles prédispositions aux niveaux de l'intérêt, de l'expérience et de la connaissance politiques. Si les jeunes ont mentionné quelques éléments que l'on peut catégoriser comme étant favorables à la participation politique, ils ont bien davantage exprimé les faiblesses et obstacles liés à leurs parcours de socialisation politique. Ces résultats me permettent donc de formuler trois affirmations. D'abord, ces résultats démontrent que la délégation issue du Centre 16-18 n'était que peu ou pas familière avec les questions d'engagement et de participation citoyenne. Ensuite, en regard de leurs parcours scolaires et sociaux, les jeunes choisis présentaient un niveau de vulnérabilité suffisant pour la poursuite du projet. Finalement, en considérant que les obstacles énoncés sont presque tous, de près ou de loin, liés aux origines sociales, il est possible d'avancer que le groupe présentait différents niveaux de vulnérabilité au niveau social. Pour toutes ces raisons, la délégation choisie constituait un objet d'étude pertinent pour le projet de recherche.

### **Données d'observation et du second groupe de discussion**

Nous avons vu que la grille d'observation était divisée en quatre grandes catégories (accueil et intégration, échanges et interactions, réceptivité et intérêt, facilitateurs et blocages), lesquelles étaient par la suite divisées en deux niveaux : celui des participants et celui de l'organisation. Finalement, ces deux niveaux se déclinaient chacun en deux sous-catégories, à savoir les éléments positifs et négatifs. Il est important de noter que les sous-catégories « positif » et « négatif » ne visaient pas à classer les données de manière à attribuer un bon ou un mauvais comportement; elles avaient plutôt pour objectif de me permettre de distinguer ce qui, en regard des thématiques et activités proposées, obtenait ou non une résonance chez les jeunes. L'aspect positif ou négatif ne catégorisait donc pas les participants en soi, mais plutôt la nature de cette résonance dans un contexte.

Par ailleurs, les résultats du deuxième groupe de discussion sont présentés ici en lien avec les observations. Le second groupe de discussion s'est tenu peu après le retour des jeunes de l'École d'hiver; il avait pour objectif de leur permettre de s'exprimer sur leur perception de

l'activité, ses éléments positifs et négatifs. Les propos des jeunes sont donc venus corroborer ou nuancer mes propres observations.

### *Résultats du point de vue des jeunes*

Les observations entourant spécifiquement les comportements des jeunes ont permis d'identifier six comportements ou attitudes significatifs dans l'étude de leur intégration à l'École d'hiver. D'abord, en ce qui concerne des échanges et des discussions, les étudiants n'ont que peu ou pas pris la parole dans les activités de groupe, tant avec les animateurs qu'avec les autres participants. Je n'ai, à aucun moment, été en mesure d'observer de véritables échanges entre le groupe du Centre 16-18 et les autres jeunes. Il n'y a eu que peu d'échanges avec les autres jeunes et j'ai par ailleurs pu observer une grande réticence à débattre et à prendre position devant les autres. En général, je réservais quelques minutes après les activités pour prendre le pouls de la délégation sur les activités de la journée. En petit groupe, les jeunes exprimaient une opinion claire et articulée sur ce qui avait été abordé dans les parcours. Pourtant, devant les autres participants, je n'ai, à aucun moment, pu voir un étudiant du Centre 16-18 prendre volontairement la parole.

Dans le même ordre d'idée, la première activité de l'École d'hiver était une activité brise-glace. Élaborée dans le format « speed dating », l'activité avait pour objectif de faire discuter les participants entre eux autour de questions posées par une animatrice. La première question était « De quel CÉGEP viens-tu et quel est ton programme d'étude? ». Si cette question devait faciliter les échanges autour d'une thématique banale pour l'ensemble des autres participants, elle a plutôt eu l'effet contraire pour les jeunes du Centre 16-18, les confrontant plutôt à leur statut « différent » des autres. Cet événement a eu un effet négatif sur leur perception des autres participants puisque la délégation a par la suite exprimé fréquemment, verbalement et physiquement, un sentiment d'infériorité face aux autres. Ce sentiment s'est plus tard observé à travers leur maintien en retrait des autres participants dans les classes, à la cafétéria et dans l'autobus. C'est aussi l'un des éléments qui est le plus souvent ressorti dans le second groupe de discussion. Aux dires des jeunes, l'activité de réseautage a intensifié le sentiment d'inégalité de statut entre les jeunes du Centre 16-18 et les autres participants.

Ça, honnêtement, je me sentais tellement gênée et puis des fois j'allais vers le monde puis « je suis au cégep, je suis au cégep », je me sentais à l'écart de ça genre. Tout le

monde autour de moi était au cégep alors je suis comme ... je me sens toute petite comparée à eux.

Ainsi, tant au niveau de l'intégration que des échanges, les jeunes du Centre 16-18 se sont montrés distants face aux autres participants et sont restés groupés tout au long des activités, ne quittant jamais la délégation.

Le troisième comportement observé est celui de l'effet de groupe qui s'est fait sentir à différents niveaux pendant l'École d'hiver. À certains moments, le groupe s'est manifesté autant comme un refuge que comme une barrière. Puisque les jeunes sont restés groupés dans toutes les activités, il m'est apparu qu'ils se sont sentis plus confiants lorsqu'ils étaient réunis. À l'inverse, le fait d'être séparés du groupe impliquait pour les jeunes de sortir de leur zone de confort. Ainsi, s'ils n'y étaient pas fortement encouragés, les jeunes n'avaient pas *besoin* d'aller vers les autres; dans une certaine mesure donc, le groupe s'est aussi constitué comme un obstacle au processus de socialisation. Ceci a aussi eu pour effet d'instaurer une dynamique de « nous versus eux » et la délégation est, à une seule exception, restée unie dans son opposition aux autres participants. L'exception dont il est ici question réfère à la présence d'un autre raccrocheur dans les participants de l'École d'hiver, s'étant présenté ainsi lors de la première activité du parcours « Traçons l'avenir ». Comme il était seul, certains jeunes de la délégation sont allés l'aborder lors d'une pause cigarette et ont discuté avec lui de sa situation personnelle. Cette autre présence « vulnérable » est venue influencer la perception du groupe du Centre 16-18 des autres, permettant ainsi de renverser légèrement leur jugement négatif envers les autres participants. Cette nouvelle connaissance a en quelque sorte permis de « normaliser » les autres participants, à savoir que bien qu'ils semblaient tous être issus du collégial, ce n'était pas forcément cette même réalité qui était vécue par tous. Cette autre présence « vulnérable » nous a d'ailleurs permis d'avoir une discussion, au retour de l'École d'hiver, sur le jugement et la perception d'autrui ainsi que sur l'ouverture d'esprit et la confiance en soi. Les jeunes ont aussi évoqué leur admiration pour cet autre participant en raison surtout du fait qu'il soit venu seul aux activités.

Quatrièmement, mes observations m'ont permis de constater qu'en général, la participation de la délégation s'est manifestée de manière soutenue à travers des efforts d'écoute active. En effet, les activités étant toujours amorcées avec des présentations magistrales, j'ai pu observer que c'est dans les premières minutes que les jeunes se montraient disposés à écouter et à

fournir l'attention nécessaire à leur participation. Leur effort était perceptible au niveau physique; bien qu'installés au fond de la salle, les jeunes du Centre 16-18 étaient généralement assis correctement, le regard posé sur les animateurs et l'attention portée sur leurs propos. Par contre, si cet effort d'attention était appréciable dans les premiers moments, soit environ dans la première demi-heure des activités, plus les périodes avançaient, plus les jeunes présentaient des signes de fatigue et de déconcentration.

Cinquièmement, c'est généralement dans le cadre des activités considérées comme plus « concrètes » (activités manuelles ou de terrain) que la délégation s'est montrée plus attentive et réceptive. Par exemple, dans le cadre du parcours « Traçons l'avenir », les participants étaient appelés à utiliser une méthode de « Design Thinking » qui consistait à conceptualiser une communauté idéale à travers l'utilisation de blocs de type légo. Si le début de cette activité était très théorique (définition des concepts, historique du « Design Thinking », etc.), la partie plus « pragmatique » s'est avérée un réel succès, constituant ainsi l'un des moments les plus positifs de l'École d'hiver pour les jeunes de la délégation. C'est toutefois aussi dans le cadre de cette activité que j'ai pu observer des difficultés à conceptualiser dans le groupe; cette difficulté a constitué le sixième comportement observé. Par exemple, lors de l'activité de Design Thinking, les jeunes de la délégation ont éprouvé certaines difficultés à répondre à la question « Quelle serait votre communauté idéale? ». Des concepts tels que l'autogestion, l'indépendance énergétique ou le multiculturalisme sont ressortis dans les interventions des autres participants. Les jeunes de la délégation se sont pour leur part montrés plus discrets dans leurs interventions sur cette question; certains ont exprimé des concepts à travers des exemples ou des explications plus larges et imagées (par exemple, l'autogestion a été abordée à travers le fait de vivre en marge de la communauté « sans avoir besoin de l'aide de personne ») alors que les autres ne sont pas intervenus sur ce point. Cette difficulté au niveau de la conceptualisation s'est avérée être un blocage important dans la participation générale des jeunes à l'École d'hiver.

La visite terrain d'une maison entièrement écoénergétique a aussi soulevé l'enthousiasme de la délégation, celui-ci s'étant notamment exprimé dans les discussions pendant et au retour de l'activité. Pendant la visite, les jeunes sont par exemple venus m'interpeller sur le fonctionnement de l'énergie solaire et pendant notre retour au Cégep de Jonquière, certains d'entre eux m'ont parlé de la beauté de la maison tout en soulignant l'ingéniosité de son propriétaire qui guidait notre visite. Inversement, les présentations plus théoriques ont généré

peu d'enthousiasme chez les jeunes du Centre 16-18 : leur réceptivité et leur intérêt étaient à leur plus bas dans les activités de nature théorique. Dans la visite de la maison par exemple, les jeunes ont bougé tout au long des explications ; ils étaient bien davantage intéressés par la visite physique que par la compréhension des technologies vertes.

En somme, il est possible de diviser ces éléments d'observation recensés dans le cadre de l'École d'hiver dans deux catégories : positifs ou négatifs. Les efforts d'écoute active, la participation active des jeunes aux activités concrètes et manuelles ainsi que l'effet de groupe sont tous des éléments qui ressortent positivement de l'observation menée en ce qui a trait à la participation des jeunes. Par ailleurs, si le groupe s'est constitué comme un élément favorable en raison de la motivation, de la confiance et de l'appui qu'il a pu apporter aux jeunes, il s'est aussi imposé comme un facteur négatif en raison de la fermeture aux autres qu'il a engendré. Pour leur part, la réticence à débattre, les difficultés liées au statut de « raccrocheur », la distance face aux autres participants, l'inattention des jeunes lors des présentations plus théoriques et la difficulté à conceptualiser des idées se sont avérés être des obstacles importants dans l'intégration de la délégation à l'École d'hiver.

Tableau 2.2 : Recensions des observations du point de vue des jeunes

Observations	Participants	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration		Difficultés liées au statut
Échanges et discussion	Effort de participation à travers l'écoute active	Réticence à débattre et à prendre position
Réceptivité et intérêt	Participation accrue dans les activités concrètes	Inattention et mutisme lorsque les sujets sont théoriques, philosophiques ou abstraits
Facilitants/blocages	Effet de groupe	Difficultés à conceptualiser Effet de groupe

Ces observations font écho à certaines données recensées dans la littérature. En effet, il a été établi que les pairs représentaient une source d'influence importante dans la socialisation politique des jeunes (Quéniart et Jacques, 2008; Flanagan et al., 2012; Solhaug et Kristensen, 2013), notamment en créant des espaces d'échange et de débat. À la lumière des observations menées dans le cadre de l'École d'hiver, il m'est possible d'affirmer que les pairs ont eu une

influence à la fois positive et négative sur la motivation, l'enthousiasme, la compréhension et l'information des jeunes de la délégation. En conséquence, l'essentiel des discussions à teneur politique se sont déroulées en marge des autres participants, dans le cadre de conversations informelles et le groupe s'est constitué comme un espace de délibération parallèle tout au long des activités.

Par ailleurs, il m'a aussi été donné d'observer une compétition latente avec les autres jeunes, celle-ci étant fortement liée à la différence de statut des participants. Cette compétition s'est exprimée dans la distance créée par les jeunes du Centre 16-18 face aux autres participants, mais aussi dans les commentaires et jugements énoncés, en groupe fermé, à l'endroit des autres. Il est possible de croire que ce sentiment de compétition était lié à un manque d'estime de soi, élément lui aussi évoqué précédemment dans la littérature (Sullivan et al. 2011; Conn et al. 2014; Greissler et Labbé 2012).

Enfin, à certains moments de délibération, des jeunes ont évoqué « l'inutilité » de formuler leur opinion dans le but de débattre. Pour un participant en particulier, le fait de vouloir convaincre quelqu'un d'une idée était vain et improductif, dans la mesure où il était, de son point de vue, impossible d'en arriver à un quelconque consensus. Ainsi, ce refus d'échanger et ce scepticisme devant la crédibilité de son propre point de vue nous renvoient, dans une moindre mesure, au cynisme exprimé par les jeunes du RAJE face à l'utilité de leurs actions (Greissler et Labbé 2012).

### *Résultats concernant les activités de l'INM*

Les résultats d'observation ont aussi été analysés de manière à identifier les éléments provenant de l'organisation qui pouvaient avoir une influence sur l'intégration des jeunes du Centre 16-18 aux activités de l'École d'hiver.

Un premier élément d'organisation dont les impacts se sont avérés positifs sur la participation de la délégation est lié à la formation des équipes dans les séances de travail en groupe. Lors de la première activité du parcours « Traçons l'avenir », l'animateur a explicitement émis une consigne demandant aux jeunes de former des groupes hétérogènes, au sein desquels au moins un des participants devait provenir du Centre 16-18. Dans le parcours « Aux arts citoyens! », les jeunes de la délégation ont aussi été amenés à travailler en groupe et à interagir

avec les autres participants. Ces consignes ont généré une résonance positive; c'est en effet les seuls moments où les étudiants ont interagi avec les autres participants. C'est aussi dans le cadre de cette activité que les participants ont rencontré l'autre raccrocheur. Il est donc possible d'affirmer que les interactions entre les différents participants ont été favorisées par l'organisation lorsque celle-ci a émis des consignes à ce propos. Il importe aussi de souligner que l'animateur a fait preuve d'une grande délicatesse dans sa formulation ce qui a permis d'éviter d'ostraciser la délégation.

Par ailleurs, les échanges et discussions ainsi que la réceptivité et l'intérêt ont été favorisés par le travail en petit groupe et les méthodes participatives déployées par l'organisation. Dans le parcours « Traçons l'avenir », l'activité se déroulait dans un premier temps sous forme de discussion; les jeunes devaient se concerter, en petits groupes, autour des éléments qui baliseraient leur communauté idéale. Le format débat de cette activité a, comme je l'ai mentionné plus tôt, posé certains défis pour les raccrocheurs lorsqu'ils ont dû, oralement, conceptualiser les grandes lignes de leur communauté idéale. Ensuite, le deuxième volet devait quant à lui permettre aux jeunes de construire, avec l'aide de blocs de type légo, une maquette basée sur les principes et idées énoncés dans la première partie de l'activité. Enfin, dans un troisième temps, les jeunes devaient mettre en scène une présentation visant à imager l'ensemble de leurs discussions autour du thème de la communauté idéale. Les jeunes devaient élaborer une présentation théâtrale, qui allait être présentée à tous les participants de l'École d'hiver, tous les parcours confondus, lors de la dernière soirée, et y intégrer les grands concepts qui ont émergé des discussions et de la conceptualisation du premier volet de l'activité. Comme mentionné plus tôt, c'est dans le cadre du travail en petit groupe ainsi que dans l'activité visant organiser, concrètement, la communauté idéale avec les blocs légo, que les jeunes se sont le plus exprimés et qu'ils ont démontré un maximum d'intérêt.

Les mêmes conclusions sont ressorties dans mes observations sur le travail de mise en scène et de présentation de la pièce. Le volet sur la mise en scène s'est avéré très fastidieux puisque les jeunes inscrits au parcours « Traçons l'avenir » étaient peu encadrés dans leur travail en plus de devoir travailler avec l'imaginaire. La partie présentation, bien que stressante pour les jeunes de la délégation parce qu'elle impliquait de jouer devant une assemblée, a suscité beaucoup d'enthousiasme chez eux. Le même phénomène s'est produit dans le parcours artistique. Les participants de la délégation étaient amenés à se familiariser, en petit groupe, avec la performance comme forme d'expression artistique. La portion théorique du début a

généralisé moins d'enthousiasme que la partie pratique, alors que la présentation finale, aussi diffusée à tous les participants de l'École d'hiver, a suscité de la fébrilité et de la fierté. Les méthodes de travail en petits groupes ainsi que les activités plus concrètes se sont donc avérées être des approches fructueuses pour stimuler la participation des rattachés.

L'animation des parcours a aussi joué un rôle important dans l'intégration des jeunes aux activités. Dans le parcours « Traçons l'avenir », il y avait initialement deux animateurs. Toutefois, l'animateur ayant donné la consigne d'intégrer au moins un jeune du Centre 16-18 aux groupes a quitté l'activité une fois les consignes données. L'autre animatrice s'est montrée plus souple, moins encadrante et cela a eu un impact négatif sur la motivation, l'engagement et la participation des jeunes, tant ceux du Centre 16-18 que les autres. Les délibérations entourant la mise en scène ont été fastidieuses; les jeunes ne bénéficiaient pas de matériel qui aurait pu leur permettre d'écrire leurs idées et il n'y avait pas de modération au niveau des tours de parole, ce qui a, selon mes observations, fortement nui à la compréhension des objectifs de l'activité. Ceci s'est aussi ressenti dans l'engagement des jeunes dans l'activité; ils sont d'ailleurs partis prendre de longues pauses à plusieurs reprises. Inversement, l'animatrice du parcours artistique était très dynamique, très énergique et très encadrante et l'utilisation de matériel visuel pour le contenu théorique a permis de dynamiser l'exposé magistral en début d'activité. Si la thématique du parcours laissait évidemment plus de place à la créativité et à la légèreté, cette animatrice s'est montrée très présente dans tous les aspects, participant autant que les jeunes à l'activité, les amenant ainsi à s'engager dans l'activité et à ne pas, par exemple, être gênés de performer devant les autres. Les rattachés qui ont suivi ce parcours se sont montrés très participatifs, très positifs et très dynamiques alors que les jeunes de la délégation ayant opté pour le parcours « Traçons l'avenir » ont, à différents moments, exprimé une fatigue et une lassitude. Ainsi, l'animation, lorsque bien effectuée, s'est imposée comme une forme utile et efficace d'encadrement. Les jeunes, une fois en confiance avec l'animateur ou l'animatrice, avaient davantage tendance à suivre naturellement les consignes.

À certains moments par contre, l'encadrement s'est avéré étouffant pour les jeunes. Par exemple, lorsque des activités étaient en cours, les jeunes n'avaient pas accès à leur chambre. Ils ne pouvaient donc pas se retirer pour prendre une pause ou pour s'isoler des autres. Le fait que l'activité se déroulait sur trois jours et que les jeunes n'étaient pas, pendant cette période, complètement libres de leurs déplacements, le besoin de prendre une pause et de s'isoler était flagrant. De plus, contrairement aux autres participants, les jeunes de la délégation étaient

accompagnés par moi et par la technicienne en loisirs, en plus d'être constamment observés. Ils étaient donc sollicités et entourés de toutes parts, ce qui a nécessairement accru leur besoin d'isolement. De plus, la majorité des jeunes du groupe étaient fumeurs mais n'étaient pas libres de leurs sorties. Pour éviter les pertes ou les vols, la direction du Cégep de Jonquière ne laissait pas la clé des chambres aux jeunes; ils devaient donc chaque fois demander à la sécurité sur place d'ouvrir leur porte pour accéder à leurs manteaux pour aller fumer. Ces limitations ont occasionné beaucoup de frustrations chez les jeunes. Cet élément est d'ailleurs revenu dans le groupe de discussion. Une majorité des jeunes m'ont exprimé s'être sentis coincés par la « sécurité » et l'encadrement. Par contre, les jeunes ont souligné avoir apprécié l'encadrement fourni par Catherine et moi; ils ont affirmé avoir bénéficié de suffisamment de liberté tout en appréciant nos moments de coordination plus soutenue.

Dans l'étude sur la participation d'un groupe de jeunes en situation de vulnérabilité à un projet d'élaboration de politiques locales, Sullivan et al. (2011) ont identifié l'encadrement soutenu comme un facteur d'influence important. Néanmoins, dans le cas du projet de l'École d'hiver, l'encadrement fourni par l'INM s'est avéré parfois positif et parfois négatif. Il fut positif dans le sens où l'encadrement au niveau de l'organisation et de la logistique de l'évènement a grandement facilité la coordination des jeunes. La présence du personnel ressource a aussi permis le bon déroulement des activités tout en assurant la sécurité et le bien-être des jeunes. Dans le groupe de discussion mené au retour des jeunes, ceux-ci se sont montrés volubiles quant aux éléments touchant l'organisation de l'évènement. Ils se sont exprimés positivement sur tout ce qui touchait au confort général (la nourriture, les chambres et les installations sanitaires) et négativement sur leur liberté de déplacement et d'isolement.

D'autres éléments d'organisation ont nui à la réceptivité et à l'intérêt des jeunes. La durée des périodes d'activité, par exemple, était beaucoup trop longue pour des jeunes peu familiers avec les thématiques proposées par l'École d'hiver. Le contenu étant très théorique et peu axé sur les intérêts des jeunes, il semble que leur attention, déjà fragile, était difficile à maintenir dans un tel contexte. Dans le groupe de discussion, les jeunes se sont tous entendus sur le fait qu'à leurs yeux, l'École d'hiver s'échelonnait sur une trop longue période, qu'une journée de moins aurait été l'idéal, et qu'ils avaient tous très hâte de retrouver leurs routines respectives.

Par ailleurs, le format de certaines activités n'était pas adapté à la délégation. La table ronde, le déjeuner-causerie et les tables interactives n'ont pas suscité d'intérêt chez ces jeunes, certains

refusant même d'y participer à certains moments. Par exemple, une table ronde sur la Charte des valeurs québécoise proposée par le Parti Québécois a eu lieu le soir de notre arrivée, après presque sept heures de route; la fatigue a nécessairement eu un impact négatif sur l'intérêt des jeunes. L'homogénéité des points de vue défendus par les panelistes n'a pas non plus laissé beaucoup de place au débat; il ne s'agissait donc pas d'une activité très dynamique et le sujet a été abordé de manière très idéologique. Cette observation a été corroborée par une majorité de jeunes dans le second groupe de discussion; plusieurs ont déploré le manque de diversité des points de vue sur certaines thématiques ainsi que l'unanimité de la salle devant les propos tenus par les invités. Par exemple, lorsqu'il a été question de la Charte québécoise des valeurs, la totalité des invités de l'INM s'est positionnée en défaveur de celle-ci, tout comme les membres de l'assistance.

Parce qu'à la table ronde c'était supposé être un débat, mais il y avait eu plus de contre que de pour. J'en ai parlé avec une autre; j'ai trouvé ça plate que tout le monde pense la même chose. C'était pas un vrai débat.

Pour certains jeunes, cette situation leur a donné l'impression qu'il y avait, aux yeux de l'INM, une bonne et une mauvaise manière de concevoir les choses et qu'une orientation idéologique était donnée à l'École d'hiver. Ainsi, ceux du groupe qui se considéraient plutôt en faveur de la charte se sont sentis « exclus » du ton général et donc ostracisés dans leur point de vue; ils ont explicitement souligné que cette situation les a par la suite découragés de prendre la parole sur des thématiques semblables. Le contenu théorique a donc eu un impact généralement négatif sur la motivation et la réceptivité des jeunes.

L'activité des tables interactives devait permettre aux jeunes de partager leur lunch avec différents intervenants de la région du Saguenay et de favoriser les échanges entre les jeunes et les « experts ». Une entrepreneure, un élu et un conseiller à l'Éco-Quartier étaient parmi les invités présents. Au signal, les jeunes étaient invités se déplacer d'une table à l'autre pour discuter d'enjeux locaux avec les intervenants présents, mais la délégation a refusé de participer. Certains éléments de contexte ont pu avoir influencé ce refus. Puisque je n'avais pas eu la chance de discuter de cette activité au préalable avec les jeunes, dès leur arrivée à la cafétéria, le personnel de l'INM leur a rapidement indiqué qu'ils devaient s'asseoir à l'une ou l'autre des tables, et ce, séparément. L'effet de surprise, combiné à la frustration de ne pouvoir rester en groupe a généré la colère dans la délégation. Les jeunes m'ont alors fermement signifié qu'ils ne voulaient pas participer et sont plutôt allés manger à l'écart. Les jeunes du

Centre 16-18 se sont exprimés plus longuement sur cet épisode dans le deuxième groupe de discussion. Pour eux, le fait de devoir se séparer pour pouvoir discuter aux tables n'était ni envisageable ni agréable. De plus, le fait de manger et de parler en même temps, avec des inconnus de surcroît, les intimidait grandement. Enfin, ils m'ont aussi souligné leur désintérêt pour tous les invités et thématiques abordées.

À propos du contenu de l'École d'hiver, les raccrocheurs ont eu du mal à identifier, à leur retour, les thématiques qui avaient été abordées ainsi que les intervenants qui étaient présents; leurs souvenirs étaient surtout liés à des sentiments éprouvés : l'ennui, la frustration, le plaisir, etc. Ils ont eu plus de facilité à exprimer, au sens de se rappeler, de ce qu'ils ont *fait* plutôt que ce dont ils ont *parlé*. Selon leurs propos, les jeunes ont davantage apprécié les activités pragmatiques que le contenu théorique. Les premiers éléments abordés dans le groupe de discussion étaient les activités pratiquées et leur souvenir était intact lorsqu'il s'agissait de parler des blocs légo ou de leur présentation à l'assemblée citoyenne de fermeture. D'ailleurs lorsqu'une activité pratique était combinée à un propos théorique, les jeunes ont eu beaucoup plus de facilité à se remémorer le contenu que lors d'une activité seulement théorique. Ça a été le cas lorsqu'ils ont par exemple abordé l'Assemblée citoyenne, s'exprimant naturellement sur la crise de la faim, le manque de ressources et la guerre.

Pis là, à la pièce de théâtre on a eu des idées pour ça, pis qu'on imaginait la crise de la faim pis qu'on pouvait après ça, créer la paix, pour faire un changement dans le monde, pour la guerre mondiale, pour faire un impact. Fait que là, nous, on a monté ça un peu sur le Moyen âge, il y avait le roi (...)

Nous, à chaque thème, on devait faire une performance d'art dramatique. Tsé, exemple, je sais pas si tu as vu la conférence de Stephen Harper pis qu'il y a deux jeunes qui sont arrivés avec des feuilles. Bin c'est ça, c'est ça la performance, c'est ça que j'ai appris là-bas. Il fallait le faire à chaque thème, il fallait, pas parler pis faire des affaires, agir. Poser une action.

Toujours au niveau du contenu, les jeunes m'ont surtout souligné qu'aucune thématique abordée ne les touchait particulièrement. Il m'est apparu dans l'analyse que les jeunes, pour être intéressés aux thématiques, doivent être concernés de très près pour s'y intéresser et que le sujet doit être abordé de manière très concrète. Par exemple, Léo Bureau Blouin est venu

présenter les résultats d'une tournée québécoise effectuée dans le but d'élaborer la politique jeunesse du gouvernement d'alors et il a spécifiquement abordé sa visite du Centre 16-18 et d'un autre établissement d'enseignement aux adultes. Lorsque questionnés sur cet élément en groupe de discussion, les jeunes m'ont avoué avoir trouvé le tout beaucoup trop théorique, voire même ennuyant et la plupart d'entre eux ne se souvenaient pas de son propos sur les centres d'éducation aux adultes. Ce désintérêt rapide et cette importante tendance à la distraction chez certains jeunes fait écho aux conclusions de Sullivan et al. (2011), de Conn et al. (2014) et de Greissler et Labbé (2012).

Tableau 2.3 : Recension des observations en ce qui a trait à l'organisation

Observations	Organisation	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration	Consignes d'intégration	Emphase sur le niveau collégial
Échanges et discussions	Travail en petit groupe	Thématiques abstraites
Réceptivité et intérêt	Méthodes de travail	Format des activités
Facilitants et blocages	Animation dynamique	Animation faible Espace personnel

En somme, l'aspect « nouveauté » du projet a réellement contribué à produire un écho favorable chez les rattachés, certains mentionnant d'ailleurs que cette activité « faisait changement » et qu'ils avaient le sentiment d'avoir beaucoup appris. Leurs commentaires négatifs étaient plus spécifiquement liés à l'organisation, et ceci peut possiblement s'expliquer par le fait qu'il est plus facile de prendre position sur des situations concrètes que sur du contenu thématique. Par contre, il m'est apparu, dans le groupe de discussion suivant notre retour, que les jeunes se sont sentis véritablement différents des autres, non seulement en raison de leur statut de rattaché certainement, mais aussi en raison de notre présence à Catherine et à moi. Néanmoins, bien que cet élément ait renforcé la spécificité de leur participation et possiblement contribué à leur sentiment d'infériorité, les jeunes ont tout de même exprimé leur reconnaissance face à notre présence, soulignant au passage avoir apprécié nos discussions moins « officielles » ainsi que la dynamique de confiance que nous sommes parvenues à instaurer.

## 2.3 Transfert et retombées scientifiques

Une première activité de transfert scientifique s'est déroulée en février 2014 dans le cadre du cours « Préparation de stage » offert à la maîtrise PRAP par Hélène Belleau et Myriam Simard. Dans le cadre de cette présentation, j'ai eu l'occasion d'entretenir les étudiants sur les démarches entourant la recherche de partenaires et le développement de mon projet de stage. Puisqu'à cette période je terminais tout juste mon stage, cette allocution m'a surtout permis d'aborder les difficultés inhérentes à l'aspect partenarial de mon projet (concertation des partenaires, recherche et gestion du financement, mobilisation des jeunes) et de mettre en lumière les obstacles qu'il faut anticiper lors de la préparation du stage. La présentation visait essentiellement à mettre en lumière mon expérience, il est donc difficile d'identifier des retombées. Par contre, je crois que mon allocution a permis aux étudiants du cours de découvrir concrètement un modèle de stage et d'accroître leur vigilance dans leur conception du projet de stage. Une seconde présentation dans le cours de « Préparation de stage » était prévue pour février 2015.

L'activité de transfert scientifique principale s'est quant à elle déroulée le 14 octobre 2014 au Centre Urbanisation Culture Société à Montréal. Organisée en collaboration avec Éveline Favretti, aussi étudiante à la PRAP, la présentation a pris la forme d'un midi-conférence et visait à présenter les résultats de nos recherches respectives aux étudiants et professeurs présents. Éveline et moi travaillant à temps plein toutes les deux au moment de la préparation de l'activité de transfert, la collaboration au niveau de l'organisation a comporté certains défis. La communication entre nous était difficile en raison de nos horaires différents et la concertation entourant la réservation de la salle et la diffusion de l'évènement s'est avérée fastidieuse. De plus, comme il y avait deux professeures qui devaient y assister de Québec, des problèmes liés à la visioconférence sont venus chambouler nos plans à la dernière minute. En effet, le système VIA n'étant plus fonctionnel au local initialement réservé, nous avons dû changer de lieu du midi-conférence le matin même de la présentation. Enfin, comme l'activité était organisée par les étudiantes, elle ne s'inscrivait pas dans un cycle de présentation soutenu par un groupe ou un observatoire de recherche; cette particularité a évidemment influencé à la baisse le nombre de participants présents. Toutefois, certains enseignants de la PRAP ainsi que la directrice du

Centre sont venus assister à la présentation, ce qui a entériné le caractère scientifique de l'activité.

L'exposé portait le même titre que le projet soit « La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité : un cas de mobilisation des connaissances au Centre 16-18 de St-Hubert » et elle avait pour objectif de présenter le contexte du stage, l'état des connaissances dans la littérature ainsi que les premiers résultats de recherche obtenus dans le premier groupe de discussion et dans mes observations menées à l'École d'hiver<sup>4</sup>. Cette présentation me permettait non seulement de soumettre mes résultats de recherche aux chercheurs présents, mais aussi de bénéficier de leurs commentaires critiques sur la méthodologie utilisée ainsi que sur l'analyse des données. Les questions formulées par les professeurs présents m'ont été grandement utiles et m'ont permis de poser un regard plus objectif sur mon projet.

D'un point de vue scientifique, il est difficile d'établir les retombées réelles de cette présentation. Comme le public était peu nombreux et en majorité de provenance académique, il est réaliste de croire que les impacts de ma présentation sur les connaissances de l'auditoire sont modestes. Il aurait été intéressant que des chercheurs plus spécialisés dans la thématique de la socialisation politique soient présents afin de pouvoir mesurer davantage les retombées de mon projet sur la communauté scientifique. Ceci étant dit, je crois qu'il est possible d'avancer que mon projet comportait un certain intérêt dans la mesure où mes résultats sont venus confirmer ce qui a été recensé dans la littérature sur le sujet. De par son format, il est aussi possible de croire que mon projet de recherche est venu jeter un éclairage supplémentaire sur la manière de recenser des données issues d'une expérience de socialisation politique avec une population à caractère vulnérable. Par ailleurs, je crois que mes résultats de recherche sont venus confirmer la pertinence de poursuivre d'autres initiatives d'intégration des jeunes marginalisés, afin, notamment, de changer la perception des institutions et des autres participants en liens avec ce type d'activité. Dans le même ordre d'idées, mes résultats de recherche concernant le sentiment d'infériorité et d'exclusion ressenti par les jeunes ont pu, dans une moindre mesure, mettre en lumière l'importance de créer des espaces de socialisation qui soient inclusifs et adaptés à tous.

En termes de retombées parallèles, il m'importe de souligner que la présentation m'a d'abord et avant tout été utile personnellement. En effet, le fait de traiter les données dans la perspective d'une présentation m'a forcé à synthétiser ma pensée et m'a permis de mieux identifier les liens

---

<sup>4</sup> Voir les diapositives du transfert scientifique en annexe 3

entre la littérature sur le sujet et mes résultats. Aussi, le transfert scientifique s'est constitué comme un exercice d'appropriation des données puisque la présentation orale exige une solide maîtrise du sujet. De plus, la période de questions m'a donné l'occasion de défendre ma méthodologie et de faire valoir mes résultats dans une perspective scientifique. Les commentaires ont aussi apporté un éclairage différent à mon projet. Par exemple, Christian Poirier, professeur au Centre UCS, est intervenu sur l'importance de ne pas considérer l'INM comme une organisation neutre, mais bien comme une institution avec un agenda politique qui lui est propre. Bien que je sois restée vigilante sur l'indépendance de mes résultats tout au long du projet, je n'avais jusqu'alors jamais réellement considéré que l'INM et, plus spécifiquement l'École d'hiver, pouvait constituer un espace politiquement connoté. Cette réflexion s'est par la suite avérée très importante dans la poursuite de mes travaux dans la mesure où j'en suis venue à aborder différemment mon projet. Dans le cadre de ma rédaction par exemple, ce commentaire m'a permis de réaliser qu'un projet d'intégration d'un groupe de jeunes en situation de vulnérabilité à des activités de socialisation politique devrait être réalisé avec certaines précautions notamment devant l'influence des organisations sur le contenu. Avec le recul, et à la lumière d'autres commentaires sur cet élément, la question de la « neutralité politique » des partenaires s'est imposée comme une considération importante lorsque l'on travaille sur l'engagement politique. L'INM n'est évidemment pas neutre, pas plus que le Forum jeunesse ou toute autre organisation qui travaille à stimuler l'engagement des individus. La participation telle qu'elle est présentée dans l'École d'hiver ne constitue qu'une forme d'engagement parmi plusieurs autres et les résultats de mon projet auraient assurément été différents si un autre modèle avait été mis de l'avant. Il est possible de croire, par exemple, que les jeunes ont eux-mêmes identifié cette limite dans leurs propos et leurs comportements, par exemple lorsqu'ils ont mentionné avoir eu l'impression qu'un point de vue unique était défendu lors de la table-ronde sur la Charte québécoise des valeurs ou même en se positionnant toujours à l'écart des autres jeunes. Toutefois, afin de contrer cette limite, un soin particulier a été porté aux discussions sur la liberté d'être différent, sur le fait ne pas cadrer dans un modèle « dominant » et sur la légitimité d'avoir sa propre opinion sur les sujets abordés. Les participants ont été encouragés à formuler des commentaires sur le modèle de participation que proposait l'INM à travers l'École d'hiver.

Enfin, de manière très pragmatique, la date butoir du midi-conférence a généré une motivation supplémentaire dans mon travail de rédaction, m'obligeant, d'une certaine manière, à boucler le travail d'analyse nécessaire à mon avancement académique.

Le chapitre suivant abordera les éléments liés à l'aspect partenarial du projet. Le chapitre trois propose un bilan critique du stage à travers un retour sur les étapes marquantes de la démarche partenariale et décrit l'activité de transfert effectuée dans le milieu de pratique. Ce sera aussi l'occasion d'aborder les retombées du projet ainsi que les apprentissages effectués.

## **CHAPITRE 3 : ASPECT PARTENARIAL**

Le troisième chapitre de cet essai aborde les éléments du stage touchant plus spécifiquement à la démarche partenariale dans le projet. Il permet aussi d'effectuer un retour sur les contraintes et difficultés rencontrées durant le stage, sur le transfert effectué en milieu de pratique ainsi que sur les retombées anticipées. De plus, il présente un bilan critique du stage à travers un retour sur les apprentissages et sur l'interface.

### **3.1 Bilan critique de la démarche partenariale**

#### **Mobilisation et concertation des partenaires**

L'élaboration du projet de stage à la PRAP s'effectue normalement au cours de la première année de maîtrise. Pendant cette période, les étudiants sont amenés à réfléchir à la mobilisation des connaissances et, plus spécifiquement, à la recherche dans un contexte partenarial. À travers ces notions et en lien avec nos intérêts de recherche, nous devons progressivement commencer à dresser une ébauche de projet de stage. Dans le cas de ma cohorte, ce processus de réflexion a été bousculé par le contexte particulier de la session d'automne 2012. Toute l'année académique 2012 ayant été désorganisée en raison de la grève étudiante, les cours de la session d'hiver 2012 ont dû se poursuivre pendant l'automne, repoussant ainsi le début des cours prévus pour cette session en octobre. Ce retard a aussi eu pour effet de condenser l'enseignement et de chevaucher les sessions d'automne, d'hiver et d'été de l'année scolaire 2012-2013. Ces éléments contextuels ont eu un impact sur le processus d'élaboration de stage puisqu'au retour des vacances des fêtes, certains travaux étaient toujours à remettre pour la session d'automne; tous les étudiants étaient à mi-chemin entre l'automne et l'hiver, plus concentrés sur les objectifs à très court terme que sur le stage. Dans mon cas, comme dans bien d'autres, ces considérations ont eu pour effet de repousser au printemps le démarchage vers d'éventuels partenaires de stage.

C'est dans le cadre du cours de préparation de stage, donné à la session d'hiver 2013, que les grandes lignes du projet ont commencé à se dessiner. Les discussions entourant le sujet et le lieu du stage ont été amorcées avec Nicole et suite à sa suggestion d'adapter l'idée d'Annie Pilote pour mon projet, des démarches ont été entamées, d'abord avec l'INM, en février 2013;

celles-ci n'ont toutefois finalement abouti sur une rencontre qu'en novembre 2013. Les premières discussions avec Martin Boire concernant l'implication du Forum jeunesse Longueuil se sont quant à elles déroulées en avril 2013, mais les premiers avancements significatifs ont eu lieu en juillet 2013. Au retour des vacances estivales, Martin Boire a amorcé une prise de contact avec la directrice du Centre 16-18 et notre première rencontre s'est déroulée en novembre également. Entre temps, par contre, Martin Boire s'était trouvé un nouvel emploi et il m'a annoncé son départ du FJL le jour de notre rencontre avec Carolle Dubois. Cette même journée, Carolle m'a elle aussi appris qu'elle quittait le Centre 16-18 pour partir à la retraite. Ces annonces ont eu différentes conséquences : en plus d'occasionner des délais supplémentaires, ces départs ont eu pour résultat que mon projet de stage est tombé dans un certain flou tant au FJL qu'au Centre 16-18. Au FJL, Caroline Arseneau a repris le projet par intérim, mais comme il n'avait pas été élaboré avec elle et que nous étions pressées par le temps, la collaboration et la communication s'en sont ressenties. Avant son départ, Martin Boire m'avait fait parvenir les documents nécessaires pour la demande de financement<sup>5</sup> que je devais déposer au FJL. Comme nous étions déjà à la fin du mois de novembre, je devais remplir la demande de financement le plus rapidement possible afin que celle-ci soit entérinée avant le départ de la direction du FJL pour les vacances des fêtes. Dans la précipitation, toutefois, Martin Boire ne m'a pas fait parvenir le bon document et j'ai dû remplir à nouveau une autre demande de financement, engendrant ainsi d'autres délais. Le financement n'a finalement été confirmé que le 20 décembre, tout juste avant le départ pour les vacances des fêtes.

Au Centre 16-18, le départ de Carolle Dubois a eu des impacts à d'autres niveaux. Comme Carolle restait en poste jusqu'à Noël, la tenue du projet à court terme n'était pas compromise. Par contre, son départ a eu pour effet de créer une coupure avec le Centre 16-18 puisque la directrice adjointe héritait de plusieurs projets et que la nouvelle directrice n'était pas encore tout à fait établie. Mon projet n'a donc pas fait l'objet d'un suivi ou d'un intérêt particulier au Centre et ma seule stabilité avec le signataire de mon entente de stage tenait à la participation de Catherine Normandin, la technicienne en loisirs.

Si j'aborde toutes ces dates en rafale, c'est essentiellement pour démontrer que la prise de contact avec d'éventuels partenaires s'est déroulée sur une longue période. Pour s'assurer du succès du partenariat et de la concrétisation du projet, il ne s'agissait pas seulement d'entrer en contact, mais aussi de maintenir, parfois sur plusieurs mois, la communication et la négociation.

---

<sup>5</sup> Voir la demande de financement en annexe 4

Ce sont des délais que j'aurais dû prévoir dans mon calendrier, surtout dans la mesure où mon projet réunissait trois partenaires différents.

En conséquence de tous ces soubresauts, en novembre 2013 je n'avais pas encore pu amorcer mon recrutement alors que l'École d'hiver débutait le 15 janvier 2014. L'entente de stage était signée, mais la suite des choses était toujours incertaine puisque le financement ne s'est confirmé qu'à la dernière minute. Les prolongations amenées par le nouveau calendrier post-grève étudiante, ajoutées au temps nécessaire pour rejoindre les trois partenaires convoités (et obtenir leurs confirmations) ont constitué des contretemps considérables dans l'élaboration de mon projet de stage. Ces délais étaient non seulement stressants, mais ils étaient aussi très, peut-être même trop, serrés pour me permettre d'assurer le bon déroulement des choses. Il aurait été préférable que le projet débute à la rentrée des classes et que les professeurs du Centre 16-18 soient, dès le début de l'année scolaire, impliqués dans la démarche. J'aurais ainsi pu arrimer le projet au cursus académique des jeunes et le projet aurait pu se développer comme une activité *scolaire* plutôt que *parascolaire*.

Comme je l'ai mentionné au premier chapitre, j'ai eu la chance de bénéficier des contacts et des idées de Nicole Gallant pour la création et la réalisation de mon projet de stage. De plus, la participation de Martin Boire, même si elle fut brève, m'a été grandement utile pour démarrer mon projet de stage, pour trouver une source de financement ainsi que pour approcher un milieu pour le recrutement. Toutefois, je crois que le fait d'avoir eu ce contact m'a aussi amenée à prendre le partenariat pour acquis et ceci a eu pour effet de me rendre dépendante des points d'entrée de Martin Boire avec les partenaires. Son départ du Forum jeunesse est venu bousculer mes plans et ceux-ci étaient probablement trop rattachés à son implication dans le projet. En faisant la recension des prises de contact, je réalise a posteriori que beaucoup de temps s'est écoulé entre mes premières communications avec mes partenaires et la confirmation du projet. Plusieurs raisons hors de mon contrôle contribuent à expliquer ces délais : changement de personnel, spécificités du milieu et du calendrier scolaire, etc.

Le même problème de continuité de lien s'est présenté à nouveau vers la fin du projet. Lors de notre retour de l'École d'hiver, la directrice adjointe du Centre 16-18 avait assisté à une partie du deuxième groupe de discussion. Elle s'était alors montrée très enthousiaste face au projet et à ses résultats et elle avait souligné qu'à la lumière de ces retombées positives, il serait intéressant que le Centre 16-18 reproduise l'expérience ou, à tout le moins, d'en faire bénéficier

le Centre à travers un déjeuner-causerie où les jeunes auraient pu parler de leur expérience; ça aurait aussi été l'occasion pour moi de remettre mon rapport d'activité aux partenaires et d'ainsi effectuer mon transfert dans le milieu de pratique. Différents projets de diffusion avaient aussi été discutés avec la technicienne en loisir, Catherine Normandin: un article dans le journal étudiant, des photos sur le babillard de l'école, une présentation aux professeurs, etc. Malheureusement, ces activités n'ont pas eu lieu, puisque Catherine Normandin a été mutée dans une autre école avant la fin de l'année scolaire et cet autre départ est venu sceller la distance déjà bien établie entre le Centre 16-18 et moi. J'ai par la suite tenté de joindre la directrice adjointe et le nouveau technicien en loisirs, mais ces démarches n'ont pas abouti, probablement parce que la fin de l'année scolaire approchait et que le personnel du Centre était occupé par d'autres tâches plus importantes. Je me suis donc retrouvée dans une position où je n'avais plus de contact au Centre 16-18 et où les jeunes du projet, en raison des spécificités de leur cursus académique, étaient à nouveau dissipés.

En somme, dans l'espace d'une seule année, l'ensemble de mes relations au Centre 16-18 a quitté et sans celles-ci, il m'était très difficile d'aller de l'avant avec quelque projet de transfert que ce soit. Sans mobilisation préalable et sans l'encadrement de Catherine, les jeunes se sont dispersés et sont retournés à leurs activités quotidiennes. Les remobiliser pour un nouveau projet aurait été fastidieux sans l'aide d'une personne qui soit non seulement établie au Centre, mais aussi au fait de l'ensemble de mon projet.

### **Financement et gestion des fonds**

Les éléments touchant au financement de l'activité ont aussi occasionné certaines difficultés. Pour pouvoir bénéficier d'un financement du FJL, le projet devait se dérouler avec un partenaire et des participants du secteur de Longueuil. Pour remplir cette clause, nous avons initialement convenu avec Carolle Dubois que le Centre 16-18 ferait office de demandeur pour le financement et que le formulaire serait signé par la directrice de l'école. Comme j'étais pressée par le temps à cette étape du projet, j'étais davantage préoccupée par le *résultat* plutôt que par la *manière* et j'ai posé peu de questions sur le déroulement du processus d'octroi et la gestion du financement. Au retour des vacances toutefois, une fois le financement confirmé, j'ai appris qu'il n'allait pas être géré ni par moi, ni par le Centre 16-18, mais bien par la commission scolaire Marie-Victorin. En soi, ce n'était pas un problème, mais j'étais tracassée par le fait que la personne en charge à la commission scolaire m'était totalement inconnue et que celle-ci

n'avait aucune connaissance de mon projet; devoir m'en remettre à une personne aussi distanciée de mon stage m'inquiétait.

Par ailleurs, je n'avais pas prévu que le financement fonctionnerait avec une méthode de remboursement; pour les différents paiements, je devais d'abord payer les dépenses, garder la facture et attendre le remboursement qui viendrait plus tard par chèque. Comme il s'agissait de montants significatifs, je me suis entendue avec Catherine Normandin pour que nous nous partagions les frais; nous avons donc dû avancer les montants pour toutes les indemnités des participants à l'aller et au retour ainsi que pour la location de nos chambres respectives. Pour procéder au remboursement, je devais fournir les factures à la secrétaire du Centre 16-18 pour qu'elle les transmette à la commission scolaire. Évidemment, si Carolle avait été encore présente, cette situation ne m'aurait pas autant agacée puisque j'aurais eu un contact de confiance au Centre. Bien qu'il s'agisse de contraintes normales lorsqu'un projet obtient du financement externe, en l'absence de Carolle Dubois comme personne ressource dans le stage, j'étais mal à l'aise avec le fait que des personnes inconnues gèrent « mon » projet. La secrétaire de l'école, Ginette Vézina, m'a rassurée sur la procédure en me soulignant que le Centre 16-18 avait l'habitude de coordonner les finances pour des projets spécifiques avec le FJL et son suivi m'a été grandement utile dans le projet. Toutefois, j'aurais évidemment préféré ne pas dépendre d'entités externes au projet, ayant déjà suffisamment de partenaires à concerter. De plus, idéalement, le stage aurait dû être à coût nul pour Catherine Normandin; il n'était aucunement de sa responsabilité d'avancer des montants d'argent et j'étais mal à l'aise avec cette situation.

Enfin, l'absence d'une personne ressource a aussi rendu la reddition de compte<sup>6</sup> et la fermeture du projet avec le Centre 16-18 et le Forum jeunesse Longueuil difficiles. Une fois le stage terminé, j'ai dû rédiger un rapport de fin de projet pour le FJL afin d'identifier ses retombées. Une fois remplie, cette reddition de compte devait être signée par la nouvelle directrice du Centre et être envoyée au FJL accompagnée du bilan financier des dépenses. Comme la commission scolaire Marie-Victorin avait elle-même géré le financement, je n'étais pas en mesure de fournir moi-même ce document. J'ai tenté d'obtenir, à trois reprises, entre février et mai 2014, une copie du bilan final des dépenses auprès de la secrétaire du Centre. Malheureusement, celle-ci n'avait pas en sa possession le détail complet du projet et c'était à la commission scolaire que je devais m'adresser. Une fois jointe, la commission scolaire m'a assuré qu'elle transmettrait le document à Geneviève Tardif, nouvelle directrice du Centre 16-

---

<sup>6</sup> Voir la reddition de comptes en annexe 5

18, afin qu'elle le signe et qu'enfin, celle-ci l'envoie au FJL. Le 5 juin 2014, Mme Tardif n'avait toujours pas en sa possession le document comptable et c'est finalement le 9 septembre 2014 que le projet s'est officiellement clôt. Encore une fois, j'évoque ces dates afin de mettre en lumière la complexité inhérente à la gestion des relations entre les partenaires de mon projet. Le fait d'avoir eu trois partenaires dont l'un d'entre eux était issu du secteur scolaire, et donc soumis à des impératifs plus grands que lui (la commission scolaire par exemple) a grandement complexifié mon travail, notamment au niveau des aspects administratifs.

### **Préparation et encadrement des jeunes**

Le recrutement des jeunes a, lui aussi, posé plusieurs défis. D'abord, puisque les professeurs n'ont pas été en mesure de contribuer au projet, j'ai dû repenser la formule de recrutement initialement proposée par Carolle Dubois et présenter moi-même le projet aux jeunes. J'ai donc organisé une première rencontre d'information afin de présenter aux jeunes, de la manière la plus vulgarisée possible, la nature et les objectifs du projet. Puisque les jeunes n'avaient qu'une très faible compréhension de l'engagement citoyen, même vulgarisée à son maximum, ma présentation n'était pas adaptée pour des jeunes raccrocheurs. C'est Catherine Normandin qui, à travers ses interventions au cours de ma présentation, est venue réorienter mon propos de manière à ce que celui-ci soit plus parlant pour les jeunes. J'ai rapidement compris, grâce à l'aide de Catherine Normandin, que le PowerPoint ne serait pas d'une grande utilité et que la meilleure stratégie pour éveiller les étudiants était de faire écho à leurs expériences et à leurs connaissances, en transformant mes affirmations en questions et en m'assurant que tous suivaient mon propos.

Par la suite, outre les difficultés liées à la présentation et à la vulgarisation du projet, la phase de recrutement m'a aussi demandé des ajustements au niveau éthique en raison de l'intérêt à participer d'un jeune d'âge mineur. Comme le premier certificat éthique que j'avais obtenu stipulait que je devais travailler avec des personnes majeures, ce jeune n'était pas admissible à l'activité. J'ai dû demander une modification au certificat d'éthique pour intégrer un participant mineur au projet<sup>7</sup> et, une fois ma modification acceptée, j'ai aussi dû développer un formulaire

---

<sup>7</sup> Voir le certificat d'éthique en annexe 6

de consentement spécifiquement destiné aux parents de manière à ce qu'ils autorisent l'école à faire une sortie avec un jeune d'âge mineur<sup>8</sup>.

Les délais très serrés, occasionnés par les incidents relatés plus haut, ont aussi eu des conséquences sur l'encadrement que je pouvais fournir aux jeunes, notamment en amont du départ pour l'École d'hiver. En effet, en plus de la séance d'information initiale, les jeunes recrutés ont participé à une rencontre de préparation. Dans le cadre de cette rencontre, ils devaient choisir leur parcours d'activité. Comme je l'ai mentionné plus tôt, en raison des délais trop serrés, il m'a été impossible de préparer davantage les jeunes; idéalement, ceux-ci auraient bénéficié d'une séance supplémentaire de « formation » où ils auraient pu se familiariser avec les concepts et les thématiques qui seraient abordées pendant l'École d'hiver. En outre, les parcours ont été choisis très rapidement; pendant l'École d'hiver, deux jeunes m'ont mentionné qu'ils n'avaient pas bien compris leur parcours avant de le choisir et que, si c'était à refaire, ils feraient un autre choix.

Mon projet de stage exigeait une grande organisation à différents niveaux; d'un côté, je devais m'assurer que tous les partenaires étaient coordonnés et, d'un autre côté, je devais aussi veiller à ce que les jeunes soient préparés et encadrés. Même si toute l'information était disponible dans le guide d'inscription de l'INM, il était important de revoir avec les participants chaque détail lié à leur séjour : sac de couchage, matelas gonflable, brosse à dents, peigne à cheveux, dentifrice, etc. Je devais aussi m'assurer que les heures et points de départ étaient bien compris et que je pouvais entrer en contact avec chacun d'entre eux en cas d'urgence. Pour ce faire, j'ai pris en note les numéros de téléphone cellulaire de chacun des jeunes afin d'être en mesure de les joindre le jour du départ si un changement d'horaire devait survenir. De plus, comme le Centre 16-18 est situé à Longueuil et que le point de départ de la navette pour Jonquière partait du métro Berri-UQAM, j'avais prévu un budget pour les départs et les retours en transport en commun. Malgré ma prévoyance, je n'avais pas anticipé que je devrais, au moment de la rencontre d'information, avoir sur moi le montant exact (et séparé en sommes individuelles) pour leur départ afin que les jeunes n'aient pas à déboursier eux-mêmes leurs frais de déplacement. C'est grâce à l'expérience de Catherine Normandin, plus habituée que moi aux sorties en groupe, que nous avons pu pallier à mon oubli en utilisant l'argent de la « petite caisse » de l'école pour la rembourser plus tard. Ces petits détails peuvent sembler banals, mais ils ont un impact sur le niveau de stress général et sur le bon déroulement des activités. Tous ces

---

<sup>8</sup> Voir la lettre de consentement pour sortie d'un mineur en annexe 7

éléments à considérer sont apparus au fil du projet et la seule véritable clé de réussite était celle de l'adaptation. Il m'a donc fallu contenir mon propre stress et me concentrer sur l'organisation et l'encadrement pour m'assurer que l'activité se déroulait correctement.

L'encadrement des jeunes pendant l'École d'hiver s'est avéré crucial dans la réussite de l'activité. Tous les matins, Catherine Normandin et moi devions les rejoindre dans leur chambre afin de nous assurer que tous étaient bien réveillés. Par la suite, nous regardions tous ensemble le programme de la journée. Après les activités, lorsque l'horaire le permettait, nous nous regroupions afin de revenir sur les apprentissages, les blocages et les éléments facilitants. Ces moments me permettaient aussi d'intervenir rapidement sur des frustrations ou des insatisfactions ressenties pendant la journée. Ces périodes latentes ont été grandement utiles pour régler quelques petits conflits, clarifier des intentions et revenir sur les objectifs du projet. Le groupe exigeait aussi beaucoup d'encouragement et de stimulation. Tous les jours, une attention particulière était apportée à la motivation des jeunes afin de maintenir leur niveau d'énergie et, surtout, leur bonne humeur. Aussi, la question de la drogue s'est présentée à une reprise. La consigne de l'INM stipulait clairement que la consommation de drogue était interdite sur place. Toutefois, au moment de me rendre à ma chambre le deuxième soir, j'ai croisé certains jeunes de la délégation dehors qui me donnaient l'impression de s'apprêter à fumer un joint de marijuana. Puisque ces jeunes étaient majeurs, j'ai choisi d'aborder la situation de façon détournée. Afin de préserver le lien de confiance que nous partagions, je leur ai simplement signifié que s'ils se faisaient prendre, ils étaient entièrement responsables de leurs actions et qu'ils devraient en assumer les conséquences. Un peu nerveux, les jeunes se sont mis à rire et m'ont assurée qu'ils seraient sages et prudents. Je crois que mon approche, à ce moment plus spécifiquement, mais aussi dans l'ensemble de mes interventions, a été appréciée et qu'elle a renforcé la confiance que le groupe m'accordait. En effet, tout au long des trois jours d'activité, moi et Catherine Normandin devions trouver le juste équilibre dans l'encadrement du groupe. Je souhaitais évidemment que les jeunes soient en mesure de suivre les activités et qu'ils restent concentrés, mais je ne voulais pas les accabler avec des consignes ou un excès de discipline.

En somme, la démarche partenariale a posé des défis de différentes natures. Si certaines de ces difficultés auraient pu être évitées avec une meilleure préparation, la plupart d'entre elles s'anticipaient difficilement. Au fur et à mesure du projet, j'ai dû m'adapter, suivre mon instinct et prendre des décisions au meilleur de mes connaissances. J'en tire de nombreux apprentissages

et à la lumière des commentaires positifs du groupe après l'activité, je crois que ces défis n'ont pas affecté la qualité de l'expérience des jeunes.

### **3.2 Transfert en milieu de pratique**

Dans le déroulement du stage, le Forum jeunesse Longueuil et l'Institut du Nouveau Monde sont devenus, si je peux dire, des partenaires parallèles. Puisque le Centre 16-18 était le signataire de l'entente de stage, c'est avec lui que je devais convenir des outils de transfert. Par contre, en raison des délais serrés au début du projet et des départs en cours de stage, le transfert n'a finalement jamais été officiellement rediscuté. Pour sa part, le Forum jeunesse était intéressé à financer mon projet dans la mesure où il correspondait à sa mission. Enfin, du côté de l'INM, Louis-Philippe Lizotte, sans vouloir se prononcer sur la forme que devaient prendre les résultats, m'avait assuré, lors de notre première rencontre, que l'organisme serait très heureux de bénéficier des retombées du projet, peu importe la forme qu'elles prendraient. Le format et la nature des outils qui émaneraient de mon projet n'ont donc jamais réellement fait l'objet de discussions avec les divers partenaires et il était implicite qu'ils allaient se satisfaire des résultats que je devais présenter aux autres partenaires. Comme j'avais pu, physiquement, rencontrer un représentant de l'INM, le projet était déjà mieux articulé avec ce partenaire. Toutefois, puisque je ne me suis pas intégrée à l'INM comme tel, il m'a été difficile d'établir un lien qui soit significatif avec l'équipe. Celle-ci s'est néanmoins montrée très disponible et m'a été d'une grande utilité dans la coordination du projet, mais il était évident que j'étais une entité qui évoluait à l'externe de l'organisation et j'étais donc plus proche d'une « consultante avec un projet » que d'une partenaire.

Ainsi, si l'entente de stage stipulait la réalisation d'une activité style déjeuner-causerie ainsi que la rédaction d'une trousse de formation, le transfert dans le milieu s'est plutôt limité à la préparation d'un rapport d'activité accompagné de recommandations<sup>9</sup>. Puisque le lien avec le Centre 16-18 s'est progressivement affaibli pendant le projet et qu'une coupure s'est effectuée au moment du départ de Catherine Normandin, il m'était pratiquement impossible d'organiser une activité avec le Centre 16-18. Pour que cela puisse fonctionner, il aurait fallu avoir convenu d'une date et d'un format dès le début du projet; pour plusieurs raisons, dont celle du calendrier trop serré, cette discussion n'a pas eu lieu. Certes, puisque mon projet comportait trois

---

<sup>9</sup> Voir le rapport d'activité remis aux partenaires en annexe 8

partenaires, j'aurais pu envisager de présenter mes résultats à l'INM ou au Forum jeunesse, mais comme je n'avais eu que peu de discussions avec ces organisations, il me semblait que le développement de nouveaux outils de transfert serait une étape fastidieuse et complexe dans la mesure où mon stage était complété. En somme, il m'aurait été plus facile d'effectuer mon transfert en milieu de pratique si j'avais eu un pied à terre dans les organisations qui constituaient mes partenaires ou si, à tout le moins, j'avais eu des contacts réguliers avec celles-ci. En conséquence, mon transfert dans mon milieu de pratique s'est résumé au dépôt d'un rapport d'activité dont les recommandations ont été adaptées aux besoins exprimés par les partenaires. Ce rapport avait surtout pour objectif de mettre en lumière les difficultés et facteurs de succès inhérents à l'intégration d'un groupe de jeunes en situation de raccrochage à une activité de socialisation politique. Il proposait aussi quelques recommandations pouvant faciliter une éventuelle démarche de cette nature.

Finalement, c'est aussi pour toutes ces raisons que l'examineur externe de cet essai ne provient pas du milieu de stage. Comme je n'avais plus de contact au Centre 16-18 et qu'aucun autre de mes partenaires n'avait été témoin de l'ensemble du projet, de toutes les étapes et de tous les aspects qui ont été traités, j'ai jugé, avec Nicole Gallant, qu'un examineur externe serait plus approprié pour évaluer cet essai puisqu'il pourrait en faire la lecture avec un regard neuf, sans des préconceptions qui seraient liées à la connaissance d'une partie limitée du stage. Je préférais avoir un membre du jury qui soit familier avec la thématique de mon stage, plutôt qu'un partenaire qui n'ait été impliqué que dans une partie trop précise de mes activités.

### **3.3 Retombées du projet**

Il est difficile d'anticiper les retombées du projet mené dans le cadre du stage. Puisque le projet n'était institutionnalisé par aucun des partenaires, il n'est, à ce stade-ci, pas appelé à être reproduit. Par contre, il est possible de croire que le stage a tout de même généré quelques retombées positives pour les différentes parties impliquées.

D'abord, je crois que, à très petite échelle, le projet a eu pour effet de motiver et de stimuler certains des jeunes participants. Plusieurs d'entre eux étaient en fin de parcours scolaire lors de l'activité de l'École d'hiver et quelques-uns m'ont signifié être dans une période de démotivation

et de découragement. Ayant pu constater le plaisir que les jeunes ont eu à réaliser l'activité, à la fois pendant et après celle-ci, je crois que cet enthousiasme a pu les aider à maintenir le cap sur leur objectif académique. De façon réaliste, je ne crois pas que le projet ait contribué à faire du groupe des jeunes qui soient devenus *engagés*, mais il leur a certainement permis d'entrer en contact avec des sujets, des thématiques et des réalités d'engagement et de participation citoyenne qui étaient non seulement nouveaux, mais aussi différents de ce qu'ils concevaient initialement. L'École d'hiver a ainsi constitué pour eux une expérience de socialisation qui, sans être révélatrice d'un engagement soudain, a tout de même été significative dans leur *perception* de ce qu'est l'engagement et la participation citoyenne. En somme, même si les jeunes ne changeront pas pour autant leur comportement en devenant soudainement plus engagés, ils auront pu bénéficier d'une part d'information leur permettant d'être mieux outillés pour, si la situation se présentait, faire le choix de participer ou de s'engager davantage. Le fait d'avoir pu côtoyer différents jeunes dans un contexte d'apprentissage leur a peut-être aussi permis de concevoir l'engagement citoyen de manière plus incarnée et surtout, de confronter certains de leurs préjugés. L'objectif principal du stage a donc été atteint, dans la mesure où celui-ci a favorisé, à très petite échelle, la socialisation politique d'un groupe de jeune en situation de vulnérabilité. Néanmoins, pour constater de plus amples retombées à long terme, il faudrait suivre les jeunes de manière longitudinale afin d'étudier le réel impact de leur participation au projet sur leur socialisation politique. Les délais prévus pour le stage et la rédaction sont limités et ne permettent malheureusement pas toujours d'élargir la problématique aux acteurs et réalités parallèles. Ainsi, une étude plus approfondie des autres pratiques des différents partenaires en matière d'intégration, de mobilisation et de soutien à l'engagement permettrait de tirer des conclusions plus précises et de formuler des recommandations ciblées.

Évidemment, la tenue d'un projet comme celui réalisé nécessite un encadrement soutenu ainsi qu'une organisation considérable. Il est donc possible de croire que mon stage met en lumière les obstacles à anticiper ainsi que les intervenants à mobiliser. Il permet aussi de constater que les obstacles se trouvent bien souvent davantage au niveau de l'organisation et de la coordination des projets partenariaux que dans l'accompagnement des participants comme tel. Les différents partenaires de mon stage peuvent tout de même observer certaines retombées. D'abord, pour le Forum Jeunesse, le projet s'est inscrit dans sa mission et leur financement a, comme nous le souhaitons, favorisé la participation sociale et politique d'un groupe de jeunes du secteur de Longueuil. Mon stage aura aussi sans doute permis de confirmer l'importance des organisations comme les Forums jeunesse dans la tenue de projets de mobilisation citoyenne.

Ensuite, pour l'INM, je crois sincèrement que le projet d'intégration d'une délégation de jeunes rattachés à l'École d'hiver a contribué à mettre en lumière les limites de leur activité, tant au niveau du format que du contenu. Par contre, ce projet permet aussi de conclure qu'il n'est pas impossible de favoriser l'intégration de différents publics lorsque les ressources, l'organisation et l'encadrement sont appropriés. Comme je l'ai mentionné au premier chapitre, l'INM est bien conscient de ses limites, non seulement au niveau de l'activité, mais aussi au niveau de l'encadrement qu'il peut déployer. Pour l'Institut du Nouveau Monde, la difficulté d'intégrer différents publics n'est pas seulement liée aux préoccupations entourant l'adaptation du contenu ou du format des activités, elle est aussi grandement liée au manque de ressources pour l'accompagnement et l'encadrement des groupes aux besoins plus spécifiques. Enfin, je crois aussi que le projet a permis aux intervenants qui évoluent dans le milieu scolaire de constater l'importance de favoriser la tenue d'activités formatrices à l'extérieur des écoles. Pour les jeunes du Centre 16-18, cette activité s'est inscrite dans leur continuum d'apprentissage sans pour autant se dérouler dans le format académique traditionnel. Il s'agit là à mes yeux d'une manière *différente* d'apprendre. Le fait de valoriser et d'encourager ce type d'activité pourrait permettre aux jeunes de vivre l'apprentissage de façon stimulante; c'est à mon avis une piste importante à considérer lorsque l'on cherche des façons de motiver les jeunes qui sont dans des parcours alternatifs.

Enfin, plus généralement, je crois que ces retombées positives mettent en lumière à la fois l'importance et la difficulté du travail en partenariat. Le projet a pu fonctionner grâce à la participation des trois partenaires; sans l'un d'entre eux, le stage aurait sans doute été plus difficile, voire impossible, à réaliser. Chacun des partenaires a pu contribuer au stage à travers son expertise et chacune de ces expertises était complémentaire aux autres. Le travail en partenariat nécessite toutefois un travail soutenu de coordination. Dans le cas de mon stage, il m'apparaît, avec le recul, qu'il aurait été mieux réalisé et plus significatif si je n'avais pas moi-même dû faire cette partie du travail. Étant au centre du projet, certains aspects du stage ont été négligés par manque de temps et de ressources. Par exemple, le stage a-t-il réellement constitué un exercice de mobilisation des connaissances? À mes yeux, le stage que j'ai réalisé constitue bien davantage un projet de mobilisation des partenaires plutôt que de leurs connaissances respectives et il en sera davantage question au chapitre suivant.

### 3.4 Bilan des apprentissages

Le stage de la PRAP a pour objectif de permettre à l'étudiant d'expérimenter la recherche en contexte partenarial tout en développant des ponts entre la théorie et la pratique. Dans le cas de mon projet, je dirais plutôt que le stage m'a permis d'expérimenter à la fois la coordination, la recherche, la mobilisation, l'intervention et l'application. Contrairement à certains de mes collègues qui ont choisi de s'insérer soit dans un milieu de pratique avec un projet spécifique, soit dans une étape spécifique d'un projet académique plus vaste, j'ai instinctivement opté pour un stage dont la structure pourrait s'apparenter aux livres «dont vous êtes le héros»! En effet, et bien que je parlais d'un projet de stage assez défini, je devais, au fur et à mesure prendre des décisions qui pouvaient influencer la suite des choses puisque j'ai fait face à plusieurs départs et changements.

Un modèle de stage comme le mien comporte évidemment plusieurs avantages, mais il implique aussi des obstacles. Jusqu'à la toute fin de la rédaction de cet essai, j'ai éprouvé certaines difficultés à analyser les liens entre la structure, le déroulement et les résultats de mon stage. À savoir par exemple, pourquoi ne m'a-t-il pas été possible de développer de meilleurs liens avec mes partenaires, ou encore, pourquoi est-ce qu'aucune des organisations n'a manifesté un intérêt soutenu pour le projet? Dans le cadre d'une présentation aux étudiants de la PRAP, l'un d'entre eux m'a partagé l'idée selon laquelle mon stage s'apparentait grandement à un projet-pilote. Cette intervention m'a soudainement fait réaliser l'importance et la prédominance de l'aspect exploratoire de mon projet. En mettant sur pied mon stage, j'ai créé une situation afin d'en observer les résultats. Ces résultats devaient non seulement permettre de documenter l'expérience, mais aussi, idéalement, d'influencer la mise sur pied de projets semblables dans le futur. Cette constatation me permet maintenant d'expliquer, en partie, pourquoi les relations avec les partenaires ont été aussi fastidieuses et pourquoi il ne découle pas d'outils de transfert spécifiques. D'abord, il est normal que les liens avec les partenaires aient parfois été difficiles à établir dans la mesure où, en présentant un projet sans précédent documenté, il a fallu défricher un terrain nouveau tout en définissant, au fur et à mesure, une structure nouvelle. Une certaine pression a donc été nécessaire, ne serait-ce que pour assurer le déroulement du projet. Ensuite, bien que l'aspect « projet-pilote » du projet ne justifie pas entièrement l'absence d'outils de transfert concrets, il appuie par contre la pertinence de produire un rapport d'activité assorti de recommandations comme résultat de projet. Puisque tout était à construire, il m'apparaît que ce document devrait être considéré comme une base pour un nouveau projet, qui, avec des

moyens et des ressources supplémentaires, pourrait voir le jour. Ainsi, bien que mon outil de transfert n'en soit pas un très innovant, il remplit tout de même la mission de transfert dans la mesure où il s'attarde au déroulement et aux résultats du stage tout en ciblant ce qui, dans un projet futur, devrait être appréhendé et considéré dans la planification.

Sur le plan des difficultés, la formule particulière du stage a exigé deux niveaux de coordination. D'abord, les partenaires, entre eux, n'avaient pas de contact et j'étais le seul élément qui les reliait. Par exemple, pour une formalité aussi simple que les inscriptions à l'École d'hiver, je devais être en contact avec l'INM afin de m'assurer qu'ils enregistraient bien nos candidatures comme une délégation. Par la suite, je devais contacter le Centre 16-18 pour m'informer à quel nom l'INM devait charger les inscriptions en l'absence de Carolle Dubois. Le Centre 16-18 devait d'abord vérifier l'information auprès de la commission scolaire et par la suite, me la communiquer pour que je la transmette à l'INM. Ce type d'aller-retour avec les partenaires s'est répété à de nombreuses reprises pendant le stage. Ce travail est évidemment normal, mais ce que je désire mettre en lumière ici, c'est que j'avais grandement sous-estimé le temps nécessaire à ces tâches de coordination. Il va donc sans dire que le stage s'est avéré une source importante d'apprentissage en termes d'organisation et de gestion de projet. Évidemment, je n'ai pas pu prendre toutes les bonnes décisions et remplir tous mes objectifs puisque ce temps de travail n'avait pas été comptabilisé dans l'élaboration du projet. Par contre, à un certain moment, les obstacles étaient tellement nombreux que je considérais que si je parvenais à faire mon stage, ça allait en soi être une réussite.

En revanche, et malgré les embûches, j'ai pu, sans autre contrainte réelle que la faisabilité, définir mes objectifs et mes démarches de recherche de la manière qui me semblait la plus pertinente et la mieux adaptée. Cette liberté m'a aussi permis de m'ajuster, à ma manière et selon mes moyens, aux différentes contraintes rencontrées. Puisque les décisions que je prenais n'avaient réellement d'impact que sur ma charge de travail à moi, j'ai pu moduler le projet de manière à ce qu'il s'arrime aux besoins et aux demandes de ceux qui y participaient. Avec le recul, j'ai grandement apprécié ma liberté d'action et de choix et je crois que cette forme de stage cadrerait non seulement très bien avec ma personnalité, mais qu'elle m'a aussi permis d'apprendre davantage que si je m'étais ajoutée à un projet déjà existant.

Enfin, le volet humain du projet m'a aussi beaucoup apporté. Si je m'intéressais déjà aux questions touchant plus largement aux jeunes, le fait de travailler en proximité avec ceux-ci m'a

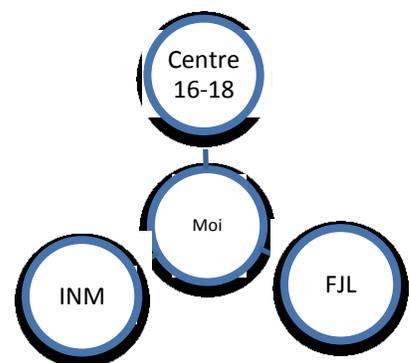
aussi permis d'en apprendre beaucoup sur l'importance du lien de confiance. Sans ce lien, il m'aurait été très difficile de mener ce stage à son terme puisque les jeunes étaient au centre de mes activités; je devais avoir, en tout temps, non seulement leur entière participation, mais aussi leur contribution honnête. Pour espérer cette honnêteté, je devais m'assurer que les jeunes me fassent confiance. Je ne saurais dire précisément ce qui m'a permis de développer ce sentiment de confiance, mais je crois que le fait d'avoir avancé en suivant mon instinct et en restant moi aussi honnête sont des éléments qui m'ont permis de développer une relation d'équité entre moi et les jeunes, parvenant ainsi, à certains moments, à les faire oublier mon rôle de chercheure dans le projet.

Toujours au niveau humain, j'ai aussi pu développer de nouvelles compétences. Alors que je doutais grandement de ma capacité à animer des groupes, je me suis acquittée de cette tâche au mieux de mes capacités, pour finalement réaliser que j'y excellais peut-être plus que je ne le croyais. Enfin, je considère aussi que, tout compte fait, au-delà des organisations, les réels partenaires du projet étaient les jeunes participants ainsi que Catherine Normandin. Ce sont leurs connaissances que j'ai mobilisées et c'est bien davantage auprès d'eux que j'ai effectué un travail de concertation.

### 3.5 Retour sur le rôle d'agent d'interface

La maîtrise PRAP vise ultimement à former des agents qui évoluent à l'interface entre la pratique et la recherche. Puisqu'elle en fait sa spécialité, c'est sans surprise qu'une simple recherche Google avec les termes « agent » et « interface » ne produit que peu de résultats, les plus pertinents provenant du Centre Urbanisation Culture Société. Il est difficile de trouver une définition qui nous permette de comprendre, dans toute sa complexité, le rôle d'un agent d'interface. Dans un projet de recherche partenariale dont la structure peut être considérée comme classique, réunissant par exemple un seul partenaire et un projet de recherche défini, le rôle de l'agent d'interface est somme toute facile à concevoir. Dans cette situation, on s'attend à ce que l'agent serve à faciliter les liens, relationnels, théoriques et pratiques, entre un milieu d'action donné et un ou plusieurs chercheurs. Toutefois, dans un projet plus complexe, réunissant, comme mon stage, trois partenaires autour d'un même projet de

Figure 3: Structure partenariale anticipée du stage



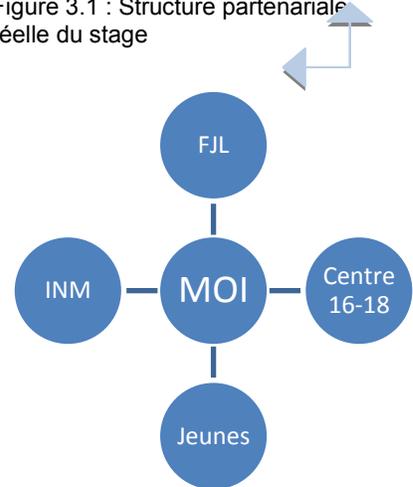
recherche, le travail d'interface s'avère plus complexe qu'il ne le paraît.

Initialement, la structure de mon stage se concevait comme la figure 3 : trois partenaires dont j'étais le seul lien commun. À l'interface des trois partenaires, je prenais en charge l'aspect recherche et l'aspect coordination. Avec le recul, je considère que le projet de recherche s'est plutôt articulé comme le démontre la figure 3.1, non pas avec trois partenaires, mais bien quatre, puisqu'il m'a aussi fallu concerter directement les jeunes dans l'activité, ces derniers constituant finalement un groupe de partenaires à part entière. Ainsi, la partie « gestion administrative » s'est élaborée avec le Centre 16-18, mais l'essentiel du travail de concertation s'est effectué auprès du groupe de jeunes. Si la théorie de la mobilisation des connaissances, comme ce sera davantage abordé au chapitre suivant, insiste beaucoup sur « le partenaire comme organisation », il m'apparaît qu'elle occulte par contre l'importance de concevoir les individus comme des partenaires à part entière.

Dans le cadre de mon projet, j'ai dû remplir différentes tâches dans des interfaces de natures variées. Ainsi, mon travail auprès de l'INM ne s'est pas articulé de la même manière que celui effectué auprès des jeunes. Tout un travail de coordination et de communication s'est accompli dans l'interface et ces multiples fonctions m'incitent à croire qu'il est plus pertinent de parler d'un « espace d'interface » plutôt que d'un « agent d'interface » en soi. Pour moi, l'interface se constitue comme un espace entier, qui englobe la somme des interactions des partenaires entre eux et qui se déploie différemment selon les milieux et les contextes dans lesquels il est appelé à intervenir. De manière métaphorique, l'espace d'interface se constitue comme un moment interactif dans lequel, selon la situation, le sujet abordé et l'interlocuteur, il faut choisir quelle langue on doit parler.

Dans mon stage, l'interface se concevait à certains moments comme un espace de vulgarisation et de traduction, alors qu'à d'autres, c'était un espace de gestion et d'organisation. En analysant mon projet, je constate que l'interface s'y est plus fréquemment constituée comme un espace de coordination et de gestion. Ainsi, l'interface consistait plus souvent à transmettre l'information entre les différents partenaires, notamment en ce qui avait trait à l'organisation, qu'à la traduire ou à l'adapter. Par exemple, j'ai été le point central des communications concernant la

Figure 3.1 : Structure partenariale réelle du stage



facturation de l'activité entre l'INM et le FJL. J'ai aussi dû, à certains moments, transmettre les demandes et questions des jeunes à l'INM tout en les relayant aussi à la direction du Centre 16-18. Néanmoins, l'interface s'est aussi parfois conçue comme un espace de vulgarisation et de traduction. Plutôt que de simplement présenter le cahier du participant de l'École d'hiver aux jeunes, j'ai dû adapter son contenu de manière à le rendre compréhensible pour la délégation. Pendant les activités de l'École d'hiver, j'ai aussi été appelée à traduire certaines informations de contenu pour le groupe.

L'interface de traduction et de vulgarisation s'est donc essentiellement articulée dans les interactions avec le groupe. L'espace d'interface avec les organisations servait quant à lui aux échanges liés à la gestion et à l'administration du projet. Selon les partenaires impliqués, je devais adopter le langage approprié aux différentes interactions. Ainsi, si j'étais l'interface entre l'INM et les participants ou entre le Centre 16-18 et le Forum jeunesse, je me devais d'ajuster mon approche de manière à faciliter les communications. En somme, pour moi, l'interface s'est constituée comme le lieu de concertation, de traduction, d'organisation et de gestion.

Ainsi, il m'est impossible de décrire plus spécifiquement l'interface. Celle-ci étant fortement contextuelle, elle commande différentes aptitudes et une très grande faculté d'adaptation. Elle prend différentes formes et ne possède pas une seule nature. Elle s'installe à différents moments d'un projet et il faut, je crois, être en mesure de passer de l'interface à l'action lorsque la situation le commande. Je crois que c'est un espace qui, bien qu'il soit présent et ancré dans tous les projets de recherche, reste fondamentalement volatile. Pour cette raison, la charge de travail liée à l'interface, dans mon cas particulièrement, a été grandement sous-estimée. J'ajouterais même que le travail lié à l'interface est bien souvent pris pour acquis, considéré comme naturellement effectué par la personne définie comme étant la coordonnatrice d'un projet.

Je crois que, pour s'assurer de l'efficacité de l'espace d'interface, il est important que ceux qui y évoluent ne proviennent ni du milieu de recherche, ni du milieu de pratique. Si cette considération est au cœur de la PRAP, elle n'était pourtant pas aussi facile à appliquer dans la réalisation concrète du stage. Dans le cadre de mon projet, l'activité aurait été grandement facilitée par la présence d'une personne en charge de la liaison entre les partenaires. Le fait d'avoir dû endosser plusieurs rôles (chercheuse, accompagnatrice intervenante et coordonnatrice) a eu pour effet de dissiper mon implication dans ces différentes tâches et j'étais

finalement partout et nulle part à la fois. De plus, le travail de recherche a été plus difficile à effectuer dans la mesure où je ne bénéficiais pas de la distance que je jugeais nécessaire pour observer, de manière neutre, les jeunes. Par contre, le fait d'avoir occupé tous les rôles a assurément eu un impact favorable sur la confiance que les jeunes m'ont accordée, puisqu'ils devaient interagir avec la même personne pour tous les aspects et toute la durée du projet. Ce témoignage de confiance m'a évidemment été très utile, dans la mesure où je crois que, pour espérer mobiliser les connaissances, il faut avant tout mobiliser les individus porteurs de ces connaissances.

J'aborderai davantage cet élément dans le quatrième et dernier chapitre à travers différentes définitions de la mobilisation des connaissances.

## CHAPITRE 4 : RETOUR CRITIQUE SUR LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Ce dernier chapitre propose une réflexion critique sur la mobilisation des connaissances et j'y présente quelques conceptions issues des différents travaux menés à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'y aborde aussi les indicateurs à considérer et j'y formule quelques réflexions sur son application.

La littérature scientifique, tout comme celle issue des milieux de pratique, propose différentes approches de la mobilisation des connaissances. La variété des conceptions et des définitions s'explique en partie par le fait qu'il s'agit d'un concept relativement nouveau, l'essentiel de la littérature à ce sujet ayant été publié à partir du début des années 2000. De plus, s'il n'existe pas de modèle unique, c'est aussi parce que plusieurs champs et milieux d'activité s'y intéressent, et ce, avec des aprioris conceptuels qui leurs sont propres. Une revue la littérature scientifique, menée dans le cadre d'un travail de recherche pour le cours de méthodologie qualitative (PRAP 2012), a permis de démontrer que la notion de mobilisation des connaissances émanait essentiellement du milieu académique, les milieux professionnels et pratiques lui préférant plutôt les concepts de « transfert », de « valorisation » ou de « circulation » des connaissances<sup>10</sup>. À cet égard, le Groupe de recherche Médias et santé rapporte qu'une enquête, menée en 2006 dans neuf pays, auprès de 33 organismes de financement en recherche appliquée sur la santé, a recensé pas moins de 29 termes relatifs au partage des connaissances, et ce, dans la littérature anglophone seulement (Graham et al. 2006, cité dans Elissalde et Renaud 2010). Cette pluralité des conceptions évoque le fait que, selon les missions, les objectifs, les moyens et les secteurs d'activité, les organisations travaillent à partir de leur propre compréhension de ce qu'est la mobilisation des connaissances. C'est aussi le cas des étudiants de la PRAP, qui amorcent bien souvent le projet de stage avec une conception basée sur les écrits consultés dans le cadre des cours suivis dans le programme. Heureusement ou malheureusement, la compréhension de la mobilisation des connaissances évolue et se complexifie dans le cheminement du stage et certains étudiants – c'est mon cas – terminent leur projet avec une conception nouvelle, mais plus complexe, influencée par l'expérience concrète du terrain. C'est donc dans ce contexte mouvant que se

---

<sup>10</sup> Travail remis dans le cours PRA8110, mars 2013. « Mobilisation, transfert et diffusion des connaissances : les causes de la variation des conceptions selon les milieux », par Favretti, E. Gingras, M-È. Grausem, D. Labbé, S. Marques Rodrigues, L.

définit la mobilisation des connaissances : à travers les expériences, le vécu, les objectifs et les missions des acteurs provenant des milieux non seulement académiques, mais aussi publics et communautaires.

#### **4.1 Quelques pistes théoriques**

Afin de mieux comprendre la mobilisation des connaissances, il importe de recenser quelques définitions. À travers ses différentes publications et ses nombreux groupes de travail sur la question, l'UQAM se démarque par ses activités de recherche touchant à la mobilisation des connaissances et propose des approches complémentaires. Il importe de s'attarder à cette approche institutionnelle.

D'abord, l'approche qui semble le plus faire consensus au sein des étudiants et des professeurs du Centre UCS, au vu de ses nombreuses citations dans les travaux menés à la PRAP, est celle développée par Jérôme Ellisalde et Lise Renaud au sein du Groupe de recherche Médias et santé de l'UQAM. Sommairement, le Groupe aborde la mobilisation des connaissances comme l'une des étapes d'un processus, plus large, de circulation des connaissances; pour la décrire, il propose la définition de Peter Levesque qui la décrit comme « un processus d'échange d'une diversité de savoirs (recherches, pratiques, expériences, cultures) dans le but de créer une nouvelle forme de connaissance prête à servir l'action » (Ellisalde et Renaud 2010, 138). Ce modèle propose une conception de la mobilisation des connaissances qui s'inscrit dans une dynamique générale -la circulation des connaissances-, celle-ci impliquant elle-même différentes « sous-dynamiques » telles que la mise en réseau, l'échange et la valorisation des connaissances. La « mise en réseau » consiste essentiellement à faire connecter les partenaires d'un projet et leurs intérêts de manière à permettre la mise en commun des informations des différentes parties. Dans ce modèle, la valorisation, le transfert et la diffusion des connaissances font aussi partie de l'étape de mobilisation. Plus spécifiquement, la valorisation des connaissances passerait par les processus de transfert, définis comme « l'intégration des connaissances dans la pratique des individus et des organisations » (ARUC 2007, 8 cité dans Ellisalde et Renaud 2010 :140), et par la diffusion des connaissances, qui « consiste à rendre accessibles et à faire connaître [...] des résultats d'une recherche » (ARUC 2007, 7, cité dans Ellisalde et Renaud 2010, 141).

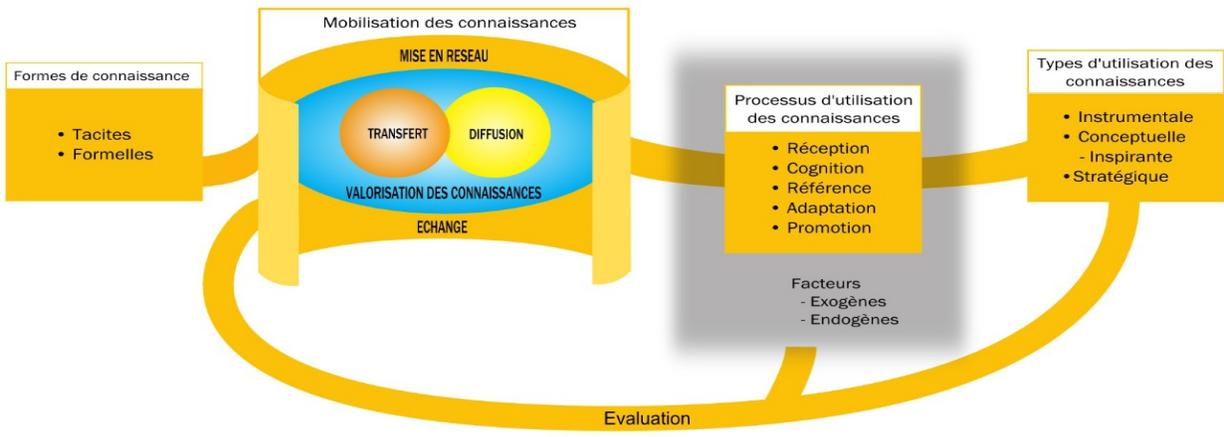


Figure 4: Modèle de circulation et d'utilisation des connaissances (Source : Ellisalde et Renaud, 2010)

Très complète, cette figure propose une vision de la mobilisation des connaissances inspirée de la co-construction des savoirs; elle implique donc les partenaires dès la première phase du projet, celle de la mise en commun des connaissances.

Ensuite, ce modèle est repris par le département de Soutien à la mobilisation des connaissances (SMDC) de l'UQAM. Il propose une synthèse de la vision du Groupe de recherche Médias et santé, en définissant la mobilisation des connaissances comme «[l']ensemble des processus qui visent à l'échange de divers savoirs (recherches, pratiques, expériences et cultures) dans le but de créer de nouvelles formes de connaissances pouvant servir à l'action [elle] est la résultante des stratégies de mise en réseau, d'échange et de valorisation (diffusion et transfert)» (SMDC UQAM 2014 sous « La mobilisation des connaissances »).

Enfin, toujours à l'UQAM, en 2009, un groupe de travail constitué de plusieurs chercheurs (Brodeur, Fontan, Landry, Auclair et Tirilly) a publié un rapport intitulé *L'UQAM : une mission particulière de mobilisation des connaissances*. Dans ce document, les chercheurs abordent la mobilisation des connaissances comme une « science citoyenne » (Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances 2009, 6) et la définissent comme « un processus qui implique une collaboration bidirectionnelle entre le savoir universitaire et d'autres savoirs présents dans la société » (Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances 2009, 11). Ils identifient cinq facteurs de réussite d'un projet de mobilisation des connaissances : l'investissement des ressources (humaines, matérielles et financières) nécessaires à la réalisation du projet, le climat

de confiance entre les parties impliquées, l'engagement complet des partenaires, la présence d'intérêts communs entre les chercheurs et les praticiens ainsi que l'équité de leur participation dans l'élaboration du projet et l'intégration des connaissances et des expertises de tous les participants.

Les conceptions proposées par les différents chercheurs de l'UQAM sont complémentaires et mettent toutes de l'avant une approche basée sur les échanges, la mise en commun et la co-construction des savoirs. Aussi, elles mettent en lumière le volet « action », que ce soit explicité à travers la création de nouvelles connaissances ou la prise de décision. On comprend bien que la mobilisation des connaissances se veut ainsi un processus inclusif, qui vise non seulement à reconnaître les savoirs tacites des organisations, mais aussi à les valoriser en les intégrant aux projets de recherche dont l'objectif est généralement d'implanter un changement. Évidemment, ces conceptions théoriques proposent un processus *idéal* de mobilisation des connaissances et d'importants obstacles sont à considérer dans la mise en place de tels projets. Dans le cas des conceptions proposées par différents acteurs en provenance de l'UQAM, il est possible de croire qu'elles sont caractérisées par leur portée « institutionnelle ». Ces modèles proposent une conception globalement cohérente, harmonisée à la mission de l'UQAM qui vise, entre autres, à « servir les collectivités en mobilisant ses ressources et diffusant ses expertises aux partenaires des différents milieux économiques, professionnels et culturels et aux groupes sociaux » (UQAM s.d. sous « Recherche et création »). Ainsi, si l'approche de l'UQAM est aussi complète, c'est parce qu'elle travaille activement, à travers ses différents secteurs d'activités et de recherche, à instaurer une *culture* de mobilisation des connaissances dans les projets de recherche, offrant même à ses chercheurs un service de soutien à la recherche partenariale. Cet aspect institutionnel nous permet de formuler deux réflexions. D'une part, la mobilisation des connaissances est une notion qui se développe progressivement, et ce, de manière collective; c'est la somme des définitions qui permet de produire, peu à peu, une notion plus claire et plus complète. D'autre part, il est possible de croire que, lorsqu'arrimés à la mission d'une organisation, les processus de mobilisation des connaissances sont facilités par la mise en place d'une structure organisationnelle favorisant par exemple l'attribution des moyens financiers, matériels et professionnels nécessaires au développement et à l'étude de projets de mobilisation des connaissances.

## 4.2 Des indicateurs de mobilisation des connaissances

La plupart des chercheurs qui étudient la mobilisation des connaissances s'entendent sur l'importance de réduire le fossé qui subsiste entre la production et l'utilisation des connaissances, entre le milieu de la recherche et le milieu de l'action. Afin d'évaluer la qualité d'un projet de mobilisation des connaissances, il me semble pertinent de s'intéresser aux indicateurs de réussite évoqués dans la littérature. Pour Trocmé et al. (2009), il est possible de parler de réussite lorsque trois conditions sont remplies : qu'il y ait 1) une coproduction des connaissances, 2) une harmonisation de la recherche aux processus de prise de décision et 3) l'implantation d'une réelle culture partenariale au sein des organisations impliquées. Le Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances dresse lui aussi une liste d'indicateurs; parmi ceux-ci, les auteurs citent 1) la transmission des résultats de recherche aux utilisateurs, 2) la lecture et la compréhension des utilisateurs des rapports de recherche, 3) l'effort d'adaptation des résultats, et 4) l'observation d'un changement tangible dans les pratiques ou les services suite au projet de recherche. Ainsi, les indicateurs de réussite énoncés par les auteurs sont surtout liés aux résultats du projet de mobilisation des connaissances, à savoir la présence et l'utilisation des outils de transfert et l'implantation d'un changement. Ces critères permettent de comprendre que la mobilisation des connaissances s'effectue essentiellement à travers le développement -et le maintien- de liens solides entre les différents partenaires. Nous pouvons donc, grâce à ces indicateurs, mieux saisir l'articulation et d'évaluer la portée de la mobilisation des connaissances.

Selon ces critères, il m'est possible d'affirmer que, dans le cadre de mon stage, je n'ai pas réalisé, à proprement parler, un projet de mobilisation des connaissances. D'un point de vue critique, mon projet a surtout mobilisé des partenaires, sans pour autant mobiliser *leurs connaissances*. Je demeure ainsi convaincue d'avoir davantage mobilisé les connaissances des participants que celles des partenaires. Les partenaires « officiels » ont certainement été mobilisés dans la mesure où ils ont participé au projet, mais leurs connaissances et leurs expertises n'ont pas été intégrées au projet. En fait, selon les définitions présentées, la mobilisation des partenaires et des individus constitue la première étape, cruciale, d'un projet de mobilisation des connaissances. Pour la rédaction de cet essai, j'ai recensé quelques définitions et procédé à une brève revue de la littérature sans jamais vraiment parvenir à projeter mon stage dans les modèles proposés. Comme je l'ai mentionné au troisième chapitre, ce n'est que plus tard dans le processus de rédaction qu'il m'est apparu que mon stage prenait la forme d'un

projet-pilote qui *s'inspirait* des processus de mobilisation des connaissances. Suite à cette constatation, j'en suis venue à comprendre que, si mon projet de stage ne s'harmonisait pas parfaitement aux processus de mobilisation des connaissances proposés dans la littérature, c'est en partie parce qu'à mon avis, il précédait cette étape. Si l'on se réfère au modèle suggéré par le Groupe de recherche Médias et santé de l'UQAM, je considère que mon projet s'insérait dans la partie « formes de connaissances ». Simplement, comme il n'existait pas, au moment de débiter le stage, des données spécifiquement liées à l'intégration d'une délégation de jeunes vulnérables à l'École d'hiver, il m'a fallu faire le travail de mise en relation des partenaires et de construction structurelle pour produire des connaissances qui devaient, idéalement, dans un deuxième temps, faire l'objet d'un processus de mise en réseau et d'échange pour répéter l'expérience. En d'autres termes, c'est une fois les données de base recensées qu'il aurait été possible de construire un véritable projet de mobilisation des connaissances, avec les moyens et le déploiement que cela sous-tend.

Comme il en a été question plus tôt, il est possible d'avancer que les projets de mobilisation des connaissances sont généralement facilités par une prise en charge institutionnelle. Je crois que mon projet de stage se serait davantage inscrit dans un processus de mobilisation des connaissances s'il s'était inscrit plus concrètement dans les activités des organisations partenaires. De plus, il est possible de croire que si mon projet de stage ne s'est pas réellement inscrit dans un processus de mobilisation des connaissances, c'est aussi parce qu'il n'y a non seulement pas eu, concrètement, ni de mise en commun des connaissances préalable au stage ni de transfert effectué dans les milieux de pratique après l'activité. Ces étapes auraient non seulement permis d'échanger sur les orientations du projet, mais elles auraient aussi favorisé une relecture des résultats inspirée des connaissances des différents partenaires.

Évidemment, il n'est pas dit que les résultats de mon projet de stage ne feront pas l'objet d'une deuxième expérience à moyen terme, celle-ci cette fois, davantage ancrée dans les principes de la mobilisation des connaissances. Il existe des temporalités différentes entre la période dédiée à un projet précis, un stage par exemple, et celle associée à la durée de vie des résultats, celle-ci se poursuivant bien souvent au-delà des projets. J'espère donc que ce projet pourra servir, à tout le moins d'inspiration, aux organisations intéressées par la question de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité. Il m'apparaîtrait pertinent de reproduire l'expérience en considérant les résultats du projet dans la planification d'un projet de cette nature.

### **4.3 Pour favoriser la mobilisation des connaissances**

Tout au long de mon cheminement académique, j'ai été convaincue de la pertinence de mobiliser les acteurs sociaux dans les projets de recherche. Malheureusement, mon expérience de stage me laisse plutôt croire que la théorie est loin de la pratique. Je crois que la mobilisation des connaissances est, à ce jour, encore trop théorique pour être mise en place de manière optimale. Trop abstraite et souvent « académiquement connotée », la notion de mobilisation des connaissances, en raison de sa complexité, tend à démobiliser les acteurs. Si je continue de croire fermement en la pertinence d'intégrer les différents acteurs sociaux aux recherches qui les concernent, je m'interroge sur l'approche qu'il nous faut adopter pour mobiliser à la fois les individus, les organisations et leur savoir. Je me questionne aussi sur comment le milieu de la recherche aborde la mobilisation des connaissances et sur comment il la circonscrit dans des schémas et des définitions. C'est un champ bien vaste que celui de la recherche et ce l'est encore plus lorsque l'on tente, au mieux de nos capacités, de mobiliser et de concerter les acteurs sociaux.

La mobilisation des connaissances est une notion encore jeune, qui demande à être davantage approfondie, sans pour autant être complexifiée et cela suppose une meilleure concertation entre les acteurs importants dans ce domaine : chercheurs, décideurs et acteurs. À ce titre, il me semble qu'elle est encore peu abordée, tant dans les milieux universitaires que dans les milieux de pratique et je crois qu'il est de la responsabilité des chercheurs que de développer des espaces d'échange sur ces questions. Je suis aussi persuadée que les institutions, tant dans le secteur académique que dans le secteur public, doivent favoriser l'institutionnalisation de la mobilisation des connaissances comme approche de recherche. Pour ce faire, elles doivent faciliter la réalisation des projets de recherche en mettant à la disposition des chercheurs et des acteurs sociaux des ressources, financières, structurelles et organisationnelles. Enfin, à mes yeux, l'avancement de la mobilisation des connaissances passe par une mise en pratique plus soutenue, plus réaliste, plus ancrée dans la complexité relationnelle et la réalité terrain. Parallèlement, afin d'en arriver à une conception commune, les acteurs doivent être invités à participer au processus de définition de la mobilisation des connaissances sans quoi celle-ci risque que non seulement d'être limitée à son caractère théorique, mais aussi d'être dénaturée de son sens premier.

## CONCLUSION

Cet essai proposait un retour sur le stage mené dans le cadre de la maîtrise PRAP. Réunissant trois partenaires, ce stage visait à étudier la socialisation politique d'un groupe de jeunes raccrocheurs dans le contexte de l'École d'hiver 2014. Cette étude de cas a permis de documenter l'ensemble du projet, du démarchage auprès des partenaires à l'analyse des résultats en passant par les étapes de coordination et d'organisation du projet.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche devaient permettre à l'Institut du Nouveau Monde de prendre connaissance des éléments, tant au niveau de l'organisation que du contenu, pouvant avoir une incidence favorable ou défavorable sur la participation d'un groupe dont le profil se distingue des participants habituels. Les retombées de cette recherche devaient aussi, de manière parallèle, offrir l'occasion aux jeunes du Centre 16-18 de vivre une expérience d'apprentissage particulière. À ces niveaux, je crois que le projet de stage a rempli ses objectifs dans la mesure où il a effectivement permis de documenter le processus d'intégration d'une délégation au profil différent, tout en faisant bénéficier les jeunes d'une opportunité positive d'apprentissage. Pour obtenir ces résultats, il a toutefois fallu surmonter certains obstacles. Les départs de certains individus au sein des organismes partenaires ont grandement compliqué mon travail au niveau de l'interface; ils ont aussi eu un impact négatif sur la qualité et la pérennité de mes relations avec mes partenaires. À un certain moment, le projet a failli ne pas pouvoir voir le jour et, à cet égard, la simple réalisation du stage est en soi une réussite. La structure du stage s'est aussi avérée plus complexe qu'anticipée. La coordination des trois partenaires, ajoutée à l'organisation des activités de recherche ainsi qu'à la préparation et à l'encadrement des jeunes sont des contraintes qui ont, à mon avis, influencé négativement le processus de mobilisation des connaissances.

Je ressors de cette expérience avec de nombreux apprentissages. Au niveau académique, ce projet m'a permis de faire concrètement l'expérience d'un processus de recherche. Puisque j'étais au centre du projet, j'ai bénéficié d'une grande liberté d'action et de choix et j'ai ainsi eu la chance de tester mon instinct scientifique. Il m'est aussi arrivé, à certains moments, de douter de mes choix méthodologiques, de remettre en question leur pertinence et d'être confrontée à leurs limites. Je crois maintenant que ces questionnements font non seulement partie d'une démarche scientifique normale, mais qu'ils sont aussi essentiels, voire inhérents, au travail de chercheur. Le stage m'a aussi permis de développer mes compétences au niveau de la

coordination et de la concertation des partenaires. Ces nouvelles aptitudes me sont assurément très utiles professionnellement et j'ai pu, au moment de faire valoir mes compétences, les mettre de l'avant.

Enfin, au niveau humain, je retiens deux grandes leçons. D'abord, l'importance des relations humaines dans tous les aspects d'un projet. Aucun projet ne peut voir le jour sans l'entière confiance de ceux qui y participent; à ce chapitre, je suis grandement reconnaissante de celle qui m'a été accordée par le groupe qui m'accompagnait à l'École d'hiver. Finalement, le stage m'a aussi permis de comprendre que la gestion de l'ambiguïté est essentielle tant au travail du chercheur qu'à celui effectué à l'interface. Les projets, les partenaires, les concepts et les théories étant en constant mouvement, il faut savoir naviguer dans l'incertain tout en maintenant le cap sur les objectifs.



## BIBLIOGRAPHIE

- Bastien, Soulé. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. » *Recherches qualitatives* 27 (1): 127-140.
- Boissonneault, Julie, Jacques Michaud, Daniel Côté, C Tremblay et Gratien Allaire. 2007. « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. » *Éducation et francophonie* 35 (1): 3-22.
- Castel, Robert. 1994. « La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation: Marginalité et exclusion sociale. » *Cahiers de recherche sociologique* (22): 11-25.
- Centre 16-18. 2014. « Notre centre », *Centre 16-18*. Consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2014. <http://cea1618ans.ecoles.csmv.qc.ca/notre-ecole/>
- Cohen, A. K. et B. W. Chaffee. 2013. « The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. » *Education, Citizenship and Social Justice* 8 (1): 43-57.
- Conn, A. M., C. Calais, M. Szilagy, C. Baldwin et S. H. Jee. 2014. « Youth in out-of-home care: Relation of engagement in structured group activities with social and mental health measures. » *Children and Youth Services Review* 36: 201-205.
- Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances. 2009. *L'UQAM : une mission particulière de mobilisation des connaissances*: UQAM <http://www.uqam.ca/vrrc/rapports/mobilisation.pdf>.
- Diemer, M. A. 2012. « Fostering Marginalized Youths' Political Participation: Longitudinal Roles of Parental Political Socialization and Youth Sociopolitical Development. » *American Journal of Community Psychology* 50 (1-2): 246-256.
- Ekström, M. et J. Östman. 2013. « Family talk, peer talk and young people's civic orientation. » *European Journal of Communication* 28 (3): 294-308.
- Elissalde, Jérôme et Lise Renaud. 2010. « 6.1 Les démarches de circulation des connaissances: mobilisation et valorisation des connaissances. » *Les médias et la santé: de l'émergence à l'appropriation des normes sociales*: 409.
- Flanagan, C., W. Beyers et R. Žukauskiene. 2012. « Political and civic engagement development in adolescence. » *Journal of Adolescence* 35 (3): 471-473.
- Forum jeunesse Longueuil. 2013. « À propos », *Forum jeunesse Longueuil*. Consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2014. <http://forumjeunesselongueuil.ca/a-propos/historique#ancree>

- Fournier, Bernard et Raymond Hudon. 2012. « Susciter l'envie d'en savoir plus pour inciter à la participation politique » In *Engagements citoyens et politiques de jeunes: bilans et expériences au Canada et en Europe*, 123-144. Presses de l'Université Laval.
- Greissler, Élisabeth et François Labbé. 2012. « Lutter pour exister: Conditions d'émergence du Rassemblement de la Jeunesse citoyenne. » *Nouvelles pratiques sociales* 25 (1): 208-223.
- Institut du Nouveau Monde. 2013. « À propos », *INM*. Consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2013. <http://inm.gc.ca/blog/a-propos-3/>
- Institut du Nouveau Monde. 2014. « Cahier du participant à l'École d'Hiver ». Montréal.
- INRS. 2011. « Programmes d'études : Les pratiques de recherche et l'action publique », *Centre Urbanisation Culture Société*. Consultée le 16 juillet 2014. <http://www.ucs.inrs.ca/ucs/etudier/programmes/pratiques-recherche-action>
- Johnson, Alan. 1996. « 'It's good to talk': the focus group and the sociological imagination. » *The Sociological Review* 44 (3): 517-538.
- Joignant Rondon, Alfredo. 1997. « La socialisation politique. Stratégies d'analyse, enjeux théoriques et nouveaux agendas de recherche. » *Revue française de science politique* 47 (5): 535-559.
- Kirkby-Geddes, E., N. King et A. Bravington. 2013. « Social Capital and Community Group Participation: Examining 'Bridging' and 'Bonding' in the Context of a Healthy Living Centre in the UK. » *Journal of Community and Applied Social Psychology* 23 (4): 271-285.
- Ma, H. K. 2012. « Social competence as a positive youth development construct: A conceptual review. » *The Scientific World Journal* 2012.
- Mahéo, Valérie-Anne, Yves Dejaeghere et Dietlind Stolle. 2012. « La non-participation politique des jeunes: Une étude des barrières temporaires et permanentes de l'engagement. » *Canadian Journal of Political Science* 45 (02): 405-425.
- Morimoto, S. A. et L. A. Friedland. 2013. « Cultivating success: Youth achievement, capital and civic engagement in the contemporary United States. » *Sociological Perspectives* 56 (4): 523-546.
- Muxel, Anne. 2001. « Socialisation et lien politique » In *La dialectique des rapports hommes-femmes*, 27-43. Paris: PUF.
- Peretz, Henri. 2004. *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris: La Découverte.
- Quéniart, Anne et Julie Jacques. 2008. « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez les jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique » *Politique et sociétés* 27 (3).

- Solhaug, T. et N. N. Kristensen. 2013. « Political learning among youth: Exploring patterns of students' first political awakening. » *Citizenship, Social and Economics Education* 12 (3): 174-185.
- Sullivan, E. M., N. E. Sullivan, D. H. Cox, D. Butt, C. Dollemont et M. Shallow. 2011. « 'You are taking who?! to a national conference on social policy?': A place for youth in the social policy life of their communities. » *Community Development Journal* 46 (4): 511-525.
- Tonge, Jon, Andrew Mycock et Bob Jeffery. 2012. « Does Citizenship Education Make Young People Better-Engaged Citizens? » *Political studies* 60 (3): 578-602.
- Trocmé, Nico, Tonino Esposito, Claude Laurendeau, Wendy Thomson et Lise Milne. 2009. « La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. » *Criminologie* 42 (1): 33-59.
- UQAM. 2014. « Soutien à la mobilisation des connaissances », UQAM. Consultée le 29 décembre 2014. <http://www.mdc.uqam.ca/mdc-uqam/>.
- UQAM. 2014. « Recherche et création », UQAM. Consultée le 20 février 2015. <http://recherche.uqam.ca/>
- Wearing, M. 2011. « Strengthening youth citizenship and social inclusion practice - The Australian case: Towards rights based and inclusive practice in services for marginalized young people. » *Children and Youth Services Review* 33 (4): 534-540.
- Wray-Lake, Laura et Daniel Hart. 2012. « Growing social inequalities in youth civic engagement? Evidence from the National Election Study. » *PS: Political Science & Politics* 45 (03): 456-461.



# ANNEXE 1 : GRILLE DES GROUPES DE DISCUSSION

## Premier groupe de discussion

---

### Profil des participants

- Présentation des **participants**

*Chaque participant se présente avec son nom et son âge, son travail (s'il y a lieu)*

- Présentation des **parcours scolaires**

*Quel est le dernier niveau que vous avez complété à l'école?*

*À quel niveau êtes-vous présentement?*

*Pour quelles raisons êtes-vous venu au centre 16-18, qu'est-ce qui ne fonctionnait pas à l'autre école?*

*Qu'est-ce que vous aimez le moins de l'école?*

*Qu'est-ce que vous aimez le plus de l'école?*

*Quelles sont vos matières préférées? Celles que vous aimez le moins?*

*Qu'est-ce qui pourrait être amélioré à l'école?*

*Qu'est-ce que vous voulez faire dans la vie comme métier?*

- Présentation des **trajectoires d'engagement**

*Avez-vous déjà participé à des projets parascolaires? (Conseil d'établissement, président de classe, organisation de sorties, etc.)? Si non, pourquoi? (jamais eu la chance, manque d'intérêt, manque de temps, etc.)*

*Avez-vous déjà fait du bénévolat? Scout? Activités de financement? Causes caritatives (animaux, enfants malades, UNICEF, etc.) ?*

*Avez-vous déjà voté? Si non, pourquoi? (âge, désintérêt)*

*Pensez-vous que c'est important de voter?*

*C'est quoi l'engagement/participation sociale?*

*C'est quoi l'engagement,/participation politique?*

*Est-ce que c'est important? Pourquoi?*

*Si vous aviez à vous engager, quelles causes vous tiennent le plus à cœur (environnement, pauvreté, éducation, souveraineté, aide internationale, aide humanitaire, jeunesse, etc.)*

*Est-ce que vous vous informez? Sur Internet, à la télé, à la radio, dans le journal?*

*Si oui, qu'est-ce qui vous intéresse le plus et le moins?*

*Est-ce que c'est important de s'informer selon vous?*

*Est-ce que vous en parlez avec votre famille ou vos amis?*

- **Environnement social et familial**

*Vos parents font quel métier dans la vie?*

*Est-ce que vos parents sont séparés?*

*Avez-vous des frères et sœurs, si oui, de quel âge?*

*Est-ce que vous parlez de politique parfois à la maison? Si oui, dans quel contexte?*

*Est-ce que vous parlez des causes mentionnées plus haut à la maison?*

*Est-ce que vos parents font du bénévolat ou participent à des activités sociales?*

*Connaissez-vous quelqu'un qui fait de la politique?*

- **Contraintes et difficultés** liées à l'engagement et à la participation

*Est-ce que vous trouvez ça difficile de vous engager ou de participer? Pourquoi?*

*(Temps, connaissances, argent, opportunités, lieux d'engagement, etc.)*

*Est-ce que vous aimeriez pouvoir le faire plus?*

- **Conditions** favorables à l'engagement et la participation

*Qu'est-ce qui pourrait vous aider à le faire plus? Le faire à l'école, participer à des projets comme le mien, le faire avec vos amis, votre famille?*

- **Intérêts, anticipations, attentes** dans le projet de participation à l'INM

## Deuxième groupe de discussion

---

- **Retour sur l'activité** (déroulement, impressions générales, commentaires généraux sur l'École d'hiver et sur l'activité comme telle)
- **Apprentissages** (qu'avez-vous appris, auriez-vous aimé en savoir plus, qu'avez-vous trouvé plus complexe, qu'est-ce qui a retenu (ou pas) votre attention)
- **Critiques et difficultés** liées à l'École d'hiver (contenu, organisation, qu'est-ce qui pourrait être amélioré, qu'est-ce qui est plus ou moins pertinent, qu'est-ce qui a bloqué, qu'est-ce qui vous a agacé ou rendu mal à l'aise)
- **Suggestions et observations** (comment l'École pourrait être adaptée à différents publics, la durée des activités est-elle trop longue ou trop courte, retour sur les critiques et (re) formulation positive de celles-ci)
- **Commentaires** sur le projet de recherche (est-ce utile, intéressant, à refaire, à améliorer)



## ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION

Date :  
Nom :  
Activité :

Hre ou moment de la journée :  
Parcours :

	Positif	Négatif
Interactions et intégration		
Échanges et discussions		
Réceptivité et intérêt		

Blocages et difficultés (contenu et format)		
------------------------------------------------	--	--

Notes (position, notes générales, commentaires, etc) :

## ANNEXE 3 : DIAPOSITIVES DU TRANSFERT SCIENTIFIQUE

**La socialisation politique des jeunes en  
situation de vulnérabilité: un cas de  
mobilisation des connaissances au Centre  
16-18**

15 octobre 2014  
Centre UCS, Montréal  
Par Marie-Eve Gingras

### Plan de la présentation

- 1) Contexte de la recherche
- 2) Problématique de la recherche
- 3) Méthodologie
- 4) État des connaissances
- 5) Résultats de recherche
- 6) Conclusion

## Contexte de la recherche

- Stage mené dans le cadre de la maîtrise PRAP (octobre 2013 à février 2014)
- Sujet de la recherche
  - La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité
    - « L'ensemble des processus d'acquisition et de formation des différents attributs de l'identité politique, et plus largement de la citoyenneté » (Muxel, 2001: 27)
- Objectif général
  - Observer la socialisation politique d'une délégation de jeunes raccrocheurs à l'École d'hiver de l'Institut du Nouveau Monde (INM)
  - « Élèves qui retournent sur les bancs d'école afin d'y obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir abandonné leurs études » (Boissonneault et al. 2007:14)

## Partenaires du stage

- Institut du Nouveau Monde (INM)
  - École d'hiver 2014
- Centre 16-18 de St-Hubert
  - Centre d'éducation aux adultes
  - Lieu de recrutement des participants
- Forum Jeunesse Longueuil
  - Partenaire financier

# Problématique

- Objectifs des écoles de citoyenneté
  - Stimuler l'intérêt pour les grands enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels;
  - Transmettre des connaissances et des compétences nécessaires à une citoyenneté active;
  - Développer l'esprit critique;
  - Favoriser la libre expression. (INM 2013)

# Problématique

## Limites des écoles de citoyenneté

- Homogénéité des participants
  - Sensibles, intéressés et informés;
  - Parcours académiques linéaires;
  - Environnements politiquement dynamiques
- Pour remplir la mission
  - Accroître la participation de jeunes dont la socialisation politique est faible ou inexistante;
  - Favoriser l'intégration.

## Question de recherche

Les écoles de citoyenneté peuvent-elles constituer des lieux de socialisation politique efficaces pour des jeunes peu familiers avec la sphère politique? Si oui, comment?

Et si non, pourquoi?

## Méthodologie

- Groupe de discussion
  - Profil des jeunes
    - Trajectoires d'engagement
    - Parcours scolaires
    - Expériences de socialisation politique
  
- Observation directe

## Grille d'observation

Observations	Les jeunes		L'organisation	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif
Accueil et intégration				
Échanges et discussion				
Réceptivité et intérêt				
Facilitants/blocages				

## Facteurs généraux d'influence

Éléments d'influence	Caractéristiques	Sources
<b>Famille</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expériences de participation des parents</li> <li>Transmission des valeurs politiques</li> <li>Discussions et comportements politiques mis de l'avant dans la famille</li> </ul>	Quéniart et Jacques, 2008; Flanagan et al. 2012; Ma, 2012; Solhaug et Kristensen, 2013
<b>Pairs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Source d'information et d'influence</li> <li>Favorisent l'émergence et la pérennité de la conscience politique</li> <li>Créent des espaces d'échange et de débat</li> </ul>	Quéniart et Jacques, 2008; Solhaug et Kristensen, 2013; Sullivan et al. 2011
<b>Éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lieu d'apprentissage</li> <li>Espace d'expression</li> <li>Expérience du vivre ensemble</li> </ul>	Solhaug et Kristensen, 2013; Guillaume et Xhonneux, 2012

# Obstacles

Obstacles	Spécificités	Sources
<b>Facteurs académiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible niveau d'éducation</li> <li>Parcours scolaire fragmenté</li> <li>Haut taux d'absentéisme</li> <li>Faibles résultats scolaires</li> </ul>	Cohen et Chaffee, 2012; Diemer, 2012
<b>Connaissances civiques et politiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible niveau de connaissances politiques</li> <li>Peu ou pas d'expérience politique</li> <li>Peu ou pas d'intérêt</li> <li>Cynisme</li> </ul>	Cohen et Chaffee, 2012; Diemer, 2012; Mahéo et al. 2012
<b>Ressources matérielles et culturelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peu ou pas d'encadrement</li> <li>Réseau inadéquat</li> <li>Peu ou pas d'opportunité de participation</li> <li>Accès limité à des espaces d'information et d'interaction</li> </ul>	Kirkby-Geddes, 2012; Greissler et Labbé, 2012

## Limites spécifiques aux jeunes en situation de vulnérabilité

Catégories	Obstacles	Sources
<b>Comportemental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distraction</li> <li>Compétition entre les jeunes</li> <li>Désintérêt</li> </ul>	
<b>Psychologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anxiété</li> <li>Manque d'estime</li> <li>Frustration</li> <li>Impatience</li> </ul>	Sullivan et al, 2011; Conn et al. 2014; Greissler et Labbé, 2012.
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problèmes familiaux</li> <li>Responsabilités financières</li> <li>Engagements professionnels</li> </ul>	

## Profil des participants

PARTICIPANT	ÂGE	SEXE	ANNÉE SCOLAIRE
1	21	F	SECONDAIRE 4 ET 5
2	19	F	SECONDAIRE 4 ET 5
3	18	H	SECONDAIRE 4 et 5
4	19	F	SECONDAIRE 5
5	16	F	SECONDAIRE 3
6	18	F	SECONDAIRE 4 ET 5
7	20	F	SECONDAIRE 4 ET 5

## Profil des participants

	Éléments d'influence	Obstacles
PARTICIPANTS	<p><b>Famille</b> Expériences de participation des parents Transmission des valeurs politiques <b>Discussions et comportements politiques mis de l'avant dans la famille</b></p>	<p><b>Facteurs académiques</b> <b>Faible niveau d'éducation</b> <b>Parcours scolaire fragmenté</b> Absentéisme <b>Résultats scolaires</b></p>
	<p><b>Pairs</b> Source d'information et d'influence Favorise l'émergence et la pérennité de la conscience politique Espace d'échange et de débat</p>	<p><b>Connaissances civiques et politiques</b> <b>Faible niveau de connaissances politiques</b> <b>Peu ou pas d'expérience politique</b> <b>Peu ou pas d'intérêt</b></p>
	<p><b>Éducation</b> <b>Lieu d'apprentissage</b> Espace d'expression <b>Expérience du vivre ensemble</b></p>	<p><b>Ressources matérielles et culturelles limitées</b> Peu ou pas d'encadrement Réseau inadéquat <b>Peu ou pas d'opportunité de participation</b> <b>Accès limité à des espaces d'information et d'interaction</b></p>

## Observations- Les jeunes

Observations	Participants	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration		Retrait physique Difficultés liées au statut
Échanges et discussion	Effort de participation à travers l'écoute active	Réticence à débattre et à prendre position
Réceptivité et intérêt	Participation accrue dans les activités concrètes	Inattention et mutisme lorsque les sujets sont théoriques, philosophiques ou abstraits
Facilitants/blocages	Effet de groupe	Difficulté à conceptualiser Effet de groupe

## Observations-L'INM

Observations	Organisation	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration	Consignes d'intégration	Disposition des classes
Échanges et discussion	Travail en petit groupe	Périodes d'activités trop longues
Réceptivité et intérêt	Méthodes participatives innovantes	Format des activités
Facilitants/blocages	Animation dynamique	Animation faible Espace personnel

## Facteurs de succès et obstacles

- Succès
  - Encadrement soutenu
  - Activités pragmatiques
  - Effet de nouveauté
  - Autre présence « vulnérable »
- Obstacles
  - Thématiques abstraites et faible connaissance des enjeux
  - Désintérêt et déconcentration
  - Durée des activités
  - Distance dans la différence

## Conclusion

- Les écoles de citoyenneté peuvent constituer des lieux de socialisation politique efficace pour des jeunes peu familiarisés avec la sphère politique
  - À condition
    - Modifier les prémisses de base
    - Adapter le contenu
    - Miser sur une approche intégrée
    - Prévoir l'encadrement nécessaire
  - Rôles de chacun

**MERCI!**

**QUESTIONS?**

## ANNEXE 4 : DEMANDE DE FINANCEMENT AU FORUM JEUNESSE LONGUEUIL

<b>Titre du projet : La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité : un cas de mobilisation des connaissances au Centre 16-18</b>	
<b>Nom du promoteur : Centre 16-18, St-Hubert</b> <b>Coordonnées :</b> 1940, boulevard Marie Longueuil, Québec J4T 2A9 <b>Tél. :(450)</b> <b>Fax :(450)</b> <b>Courriel :</b>	
<b>Description du promoteur (4 lignes) :</b> Formation générale secondaire pour adultes.	<b>Statut juridique</b>

<p><b>1. Description du projet</b> (présenter les objectifs poursuivis et la démarche du projet; démontrer en quoi le projet encourage la participation citoyenne des jeunes de l'agglomération de Longueuil; relever le type de participation des jeunes dans le projet, justifier l'aide financière demandée par rapport à d'autres sources de financement disponibles, etc.)</p> <p>L'objectif général du projet consiste en la formation d'une délégation de 8 à 10 jeunes rattachés du Centre 16-18 de St-Hubert aux activités de l'École d'hiver de l'Institut du Nouveau Monde (INM) en janvier 2014 afin de favoriser leur socialisation politique tout en développant, a posteriori, des outils permettant aux trois partenaires, le Centre 16-18, l'INM et le Forum Jeunesse de Longueuil (FJL), d'en tirer des apprentissages. Plus spécifiquement, le projet vise à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observer la participation et les interactions sociales et politiques des jeunes participants;</li> <li>○ Donner une tribune aux jeunes participants en leur permettant de s'exprimer sur l'expérience et sur leur participation;</li> <li>○ Rédiger un rapport d'observation et une série de recommandations à partir des éléments observés;</li> <li>○ Élaborer un outil de transfert utile aux organismes partenaires;</li> <li>○ Favoriser l'apprentissage politique des jeunes participants.</li> </ul> <p>Le projet vise à susciter la curiosité et l'intérêt des jeunes du Centre 16-18 pour les questions de participation citoyenne et politique. En participant à l'École d'hiver de l'INM, ils ont l'opportunité de discuter, en collectivité avec d'autres jeunes de leur âge, des enjeux sociaux et politiques et de partager leurs perspectives sur ceux-ci. En ce sens, le projet constitue une occasion d'apprendre et de débattre dans un cadre plus souple et plus fraternel. En termes d'implication, les jeunes doivent accepter de participer à un groupe de discussion préalable à l'École d'hiver afin de, notamment, explorer les différentes trajectoires d'engagement des participants et de favoriser la cohésion de la cohorte. Cela permettra aussi à la responsable du projet d'identifier les besoins en termes de formation ou de mise à niveau et de construire, à partir de ces constatations, une petite formation préalable pour les participants. Les jeunes doivent aussi s'engager à participer aux journées de l'École d'hiver ainsi qu'à un deuxième groupe de discussion après l'activité. Ils sont évidemment libres d'abandonner le projet à tout moment. Le Forum Jeunesse de Longueuil constitue ainsi un partenaire idéal pour le financement de cette activité. Les participants étant issus de l'agglomération et s'inscrivant dans un processus de participation citoyenne et politique, il semble que le FJL soit tout indiqué pour contribuer au projet. Cette activité vise à développer une conscience citoyenne chez les jeunes participants, à favoriser les apprentissages et l'acquisition de savoirs variés; elle s'inscrit donc dans la mission du FJL .</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>2. Contexte</b> (justifier la réalisation du projet en précisant la mise en contexte et la problématique de même que votre expertise)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le projet est réalisé dans le cadre d'un stage à la maîtrise en pratiques de recherche et action publique, au centre Urbanisation, Culture, Société de l'Institut National de recherche scientifique. Marie-Eve Gingras, étudiante de deuxième année, a approché le Centre 16-18 pour la réalisation de celui-ci. Intéressée par les processus de socialisation politique, l'étudiante s'interroge sur les facteurs pouvant favoriser ou nuire à la participation citoyenne des jeunes en situation de vulnérabilité ou de marginalité. L'Institut du Nouveau Monde s'est aussi montré intéressé au projet dans la mesure où il pourrait lui permettre de revoir ses pratiques. Ainsi, en matière d'implication sociale et d'engagement politique, il est possible de croire que les jeunes les plus actifs sont souvent ceux bénéficiant d'un environnement familial stable, d'un réseau social dynamique et d'un parcours académique achevé. Moins confortables dans des structures d'apprentissage inflexibles, dans l'argumentation, le débat et l'échange des idées, les jeunes en situation de vulnérabilité se sentent ainsi moins interpellés par des écoles de citoyenneté comme celles proposées par l'Institut du Nouveau Monde. L'aménagement d'un support particulier ainsi qu'un accompagnement plus soutenu pourraient permettre l'intégration d'une population moins familière aux activités de socialisation politique tout en favorisant les facteurs d'engagement et d'implication chez les jeunes visés.

**3. Résultats, retombées et impacts du projet** (définir les résultats escomptés, le rayonnement, l'effet structurant sur la problématique. Répondre à la question : en quoi le projet fera la différence pour les jeunes, l'organisme et la communauté ? )

De ce projet découlera la rédaction d'un rapport d'observation et d'une série de recommandations (possiblement sous forme de trousse) à partir des éléments observés et recueillis. Celle-ci sera destinée aux deux partenaires initialement intéressés à développer les questions de l'engagement et de la participation politique des jeunes en situation de vulnérabilité (Centre 16-18 et INM).

Ce projet vise à faire l'expérience de la socialisation politique et la formation prévue a pour objectif de mettre en confiance les participants tout en leur fournissant des outils d'apprentissage (information sur le déroulement, lexique des termes, analyse du programme et préparation préliminaire) jugés utiles ou nécessaires avant le début des activités. Le projet constitue pour les jeunes participants une expérience unique puisqu'il leur offre la possibilité de participer à une activité sans avoir à déboursier d'argent tout en bonifiant leur socialisation et leurs connaissances politiques. L'École d'hiver étant un lieu d'apprentissage festif et informel, il s'agit d'une belle occasion d'apprendre dans un contexte amusant et différent. Cela pourrait par exemple les inciter à participer à différents projets locaux d'engagement dans un avenir rapproché ou encore motiver leurs pairs à faire de même.

Il s'agit par ailleurs d'une opportunité pour les participants de contribuer à améliorer les programmes visant la socialisation politique et l'inclusion d'autres jeunes dont les situations sont semblables aux leurs.

**4. Calendrier et échéancier de réalisation** (dresser un calendrier des grandes étapes du projet et son échéancier)

Tâches à accomplir	Date de réalisation
Recrutement des participants	Semaine du 25 novembre
Rencontre des participants, signature des formulaires de consentement et premier groupe de discussion (entre 1 et 2 heures)	Semaines du 9 décembre

<b>Séance de formation pour les participants (par la stagiaire)</b>	<b>Semaine du 6 janvier 2014</b>
<b>Activités de l'École d'hiver de l'INM (si dans le nom il y a une majuscule...)</b>	<b>Du 15 au 18 janvier 2014</b>
<b>Deuxième groupe de discussion (entre 1 et 2 heures)</b>	<b>Semaine du 3 février</b>
<b>Présentation et remise du rapport</b>	<b>avril 2014</b>

**5. Plan de mise en œuvre** (décrire comment vous comptez vous y prendre pour réaliser le projet)

Les partenaires impliqués sont à ce jour, déjà au fait du projet; ils se sont par ailleurs tous montrés très intéressés par celui-ci. Les professeurs du Centre 16-18 seront mandatés du recrutement des participants. Ils effectueront donc un premier « tri » dans les jeunes susceptibles d'être intéressés par l'activité. Les jeunes seront par la suite rencontrés par la stagiaire responsable du projet afin d'être davantage informés des étapes à suivre et de signer le formulaire de consentement. Le premier groupe de discussion sera mené au Centre 16-18 tout comme la séance de formation pour les participants. Les activités de l'École d'hiver se dérouleront du 15 au 18 janvier au Cégep de Jonquière. Le transport se fera en autobus (départ de Montréal) et l'hébergement sera aux résidences du Cégep de Jonquière. Pendant l'activité, les jeunes seront accompagnés par la stagiaire ainsi que par la technicienne en loisirs du Centre 16-18. Les jeunes choisiront le parcours de leur choix et assisteront aux activités proposées s'ils le désirent. Au retour, un deuxième groupe de discussion est prévu au Centre 16-18 afin de procéder à un retour sur les activités de l'École d'hiver.

**6. Communication** (préciser les activités de communication prévues : lancement, communiqué de presse, etc., et la visibilité offerte au Forum jeunesse Longueuil)

Une activité de communication est prévue en avril 2014. Il sera possible d'organiser une communication de type table-ronde ou conférence au moment de remettre le rapport produit dans le cadre du projet. Cela pourrait s'effectuer dans les locaux du Forum Jeunesse. En tant qu'organisme subventionnaire principal, le Forum Jeunesse sera visible dans les documents produits par la stagiaire.

## 7. Contributions et dépenses liées au projet

Contribution totale demandée au Forum jeunesse Longueuil : 4 342.50 \$

DÉPENSES ADMISSIBLES		CONTRIBUTEURS	En argent (A)	Biens et services (B)	TOTAL (A + B)
POSTES DE DÉPENSES	TOTAL				
Frais de déplacement en autobus	750.00 \$	Contribution du Forum jeunesse Longueuil	3 592.50 \$	0.00 \$	3 592.50 \$
Frais de déplacement en métro	71.50 \$				
Frais d'inscriptions à l'école d'hiver de l'INM	720.00 \$				
Frais d'hébergement (accompagnatrices)	265.00 \$				
Per diem (dîner dans l'autobus du retour, 10\$/pers)	120.00 \$				
Frais d'impression et reliure des rapports finaux	100.00 \$				
*Frais de rémunération (technicienne en loisirs 58hX 27,00\$)	1 566.00 \$				
*Coordination : 4heures Co-animation : 6 heures Camp d'hiver : 48 heures	1 200.00 \$	Promoteur	0.00 \$	1200.00 \$	1 200.00 \$
Frais d'audit	750.00 \$	Remboursement maximum des frais d'audit (Forum)	750.00 \$	0.00 \$	750.00 \$
<b>TOTAL</b>	<b>5 542.50 \$</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4 342.50 \$</b>	<b>1 200.00 \$</b>	<b>5 542.50 \$</b>
Part des dépenses admissibles assumées par des contributions gouvernementales (FDR + FRIJ+ Québec+ Canada)					78 %
Part des dépenses admissibles assumées par les autres contributeurs (promoteur, OBNL, municipalité)					22 %

## 8. Documents à joindre avec la demande :

- L'original et une copie électronique du formulaire de demande dûment rempli et signé.
- Une copie des lettres patentes ou de l'acte constitutif.
- Les engagements écrits de tous les partenaires financiers identifiés au projet indiquant le montant et la nature de leur engagement.
- Une résolution des administrateurs autorisant le représentant à déposer une demande de financement et à signer les documents relatifs à la demande, incluant le protocole d'entente à signer avec le Forum jeunesse Longueuil.
- Une résolution des administrateurs indiquant le montant et la nature de l'engagement financier du promoteur.
- Une copie du dernier rapport annuel, incluant les états financiers les plus récents.

### 8.1 Documents à joindre dans le cas d'un établissement d'enseignement :

- La résolution du **Conseil d'établissement** autorisant le représentant à déposer une demande de financement et à signer les documents relatifs à la demande, incluant le protocole d'entente à signer avec le Forum jeunesse Longueuil.
- La résolution du **Conseil d'établissement** indiquant le montant et la nature de l'engagement financier du promoteur.
- Les engagements écrits de tous les partenaires financiers identifiés au projet indiquant le montant et la nature de leur engagement.
- L'original et une copie électronique du formulaire de demande dûment rempli et signé, incluant le plan d'action et le budget.

Des **modèles de résolutions** sont annexés au guide de financement des projets pour l'entente de partenariat pour le développement de l'entrepreneuriat collectif jeunesse.

N.B. Veuillez prendre note que le prochain CE est le 5 février 2014, nous présenterons la résolution lors de ce comité.

**9. Signature** (la personne autorisée à déposer la demande doit signer le formulaire) :

**Signature :** \_\_\_\_\_  
**Nom de la personne :** \_\_\_\_\_  
**Titre :** \_\_\_\_\_  
**Date :** \_\_\_\_\_

## ANNEXE 5 : REDDITION DE COMPTES

<b>Titre du projet : La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité : un cas de mobilisation des connaissances au Centre 16-18</b>	
<b>Nom du promoteur : Centre 16-18, St-Hubert</b> <b>Coordonnées :</b>  1940, boulevard Marie Longueuil, Québec J4T 2A9  <b>Tél. :(450)</b> <b>Fax :(450)</b> <b>Courriel :</b>	
<b>Description du promoteur (4 lignes) :</b>  Formation générale secondaire pour adultes.	<b>Statut juridique</b>

<b>1. Description du projet</b> (présenter les objectifs poursuivis et la démarche du projet; démontrer en quoi le projet encourage la participation citoyenne des jeunes de l'agglomération de Longueuil; relever le type de participation des jeunes dans le projet, justifier l'aide financière demandée par rapport à d'autres sources de financement disponibles, etc.)
<p>L'objectif général du projet consiste en la formation d'une délégation de 8 à 10 jeunes rattachés du Centre 16-18 de St-Hubert aux activités de l'École d'hiver de l'Institut du Nouveau Monde (INM) en janvier 2014 afin de favoriser leur socialisation politique tout en développant, a posteriori, des outils permettant aux trois partenaires, le Centre 16-18, l'INM et le Forum Jeunesse de Longueuil (FJL), d'en tirer des apprentissages. Plus spécifiquement, le projet vise à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observer la participation et les interactions sociales et politiques des jeunes participants;</li> <li>○ Donner une tribune aux jeunes participants en leur permettant de s'exprimer sur l'expérience et sur leur participation;</li> <li>○ Rédiger un rapport d'observation et une série de recommandations à partir des éléments observés;</li> <li>○ Élaborer un outil de transfert utile aux organismes partenaires;</li> <li>○ Favoriser l'apprentissage politique des jeunes participants.</li> </ul> <p>Le projet vise à susciter la curiosité et l'intérêt des jeunes du Centre 16-18 pour les questions de participation citoyenne et politique. En participant à l'École d'hiver de l'INM, ils ont l'opportunité de discuter, en collectivité avec d'autres jeunes de leur âge, des enjeux sociaux et politiques et de partager leurs perspectives sur ceux-ci. En ce sens, le projet constitue une occasion d'apprendre et de débattre dans un cadre plus souple et plus fraternel. En termes d'implication, les jeunes doivent accepter de participer à un groupe de discussion préalable à l'École d'hiver afin de, notamment, explorer les différentes trajectoires d'engagement des participants et de favoriser la cohésion de la cohorte. Cela permettra aussi à la responsable du projet d'identifier les besoins en termes de formation ou de mise à niveau et de construire, à partir de ces constatations, une petite formation préalable pour les participants. Les jeunes doivent aussi s'engager à participer aux journées de l'École d'hiver ainsi qu'à un deuxième groupe de discussion après l'activité. Ils sont évidemment libres d'abandonner le projet à tout moment. Le Forum Jeunesse de Longueuil constitue ainsi un partenaire idéal pour le</p>

financement de cette activité. Les participants étant issus de l'agglomération et s'inscrivant dans un processus de participation citoyenne et politique, il semble que le FJL soit tout indiqué pour contribuer au projet. Cette activité vise à développer une conscience citoyenne chez les jeunes participants, à favoriser les apprentissages et l'acquisition de savoirs variés; elle s'inscrit donc dans la mission du FJL .

## **2. Contexte** (justifier la réalisation du projet en précisant la mise en contexte et la problématique de même que votre expertise)

Le projet est réalisé dans le cadre d'un stage à la maîtrise en pratiques de recherche et action publique, au centre Urbanisation, Culture, Société de l'Institut National de recherche scientifique. Marie-Eve Gingras, étudiante de deuxième année, a approché le Centre 16-18 pour la réalisation de celui-ci. Intéressée par les processus de socialisation politique, l'étudiante s'interroge sur les facteurs pouvant favoriser ou nuire à la participation citoyenne des jeunes en situation de vulnérabilité ou de marginalité. L'Institut du Nouveau Monde s'est aussi montré intéressé au projet dans la mesure où il pourrait lui permettre de revoir ses pratiques. Ainsi, en matière d'implication sociale et d'engagement politique, il est possible de croire que les jeunes les plus actifs sont souvent ceux bénéficiant d'un environnement familial stable, d'un réseau social dynamique et d'un parcours académique achevé. Moins confortables dans des structures d'apprentissage inflexibles, dans l'argumentation, le débat et l'échange des idées, les jeunes en situation de vulnérabilité se sentent ainsi moins interpellés par des écoles de citoyenneté comme celles proposées par l'Institut du Nouveau Monde. L'aménagement d'un support particulier ainsi qu'un accompagnement plus soutenu pourraient permettre l'intégration d'une population moins familière aux activités de socialisation politique tout en favorisant les facteurs d'engagement et d'implication chez les jeunes visés.

## **3. Résultats, retombées et impacts du projet** (définir les résultats escomptés, le rayonnement, l'effet structurant sur la problématique. Répondre à la question : en quoi le projet fera la différence pour les jeunes, l'organisme et la communauté ? )

De ce projet découlera la rédaction d'un rapport d'observation et d'une série de recommandations (possiblement sous forme de trousse) à partir des éléments observés et recueillis. Celle-ci sera destinée aux deux partenaires initialement intéressés à développer les questions de l'engagement et de la participation politique des jeunes en situation de vulnérabilité (Centre 16-18 et INM).

Ce projet vise à faire l'expérience de la socialisation politique et la formation prévue a pour objectif de mettre en confiance les participants tout en leur fournissant des outils d'apprentissage (information sur le déroulement, lexique des termes, analyse du programme et préparation préliminaire) jugés utiles ou nécessaires avant le début des activités. Le projet constitue pour les jeunes participants une expérience unique puisqu'il leur offre la possibilité de participer à une activité sans avoir à déboursier d'argent tout en bonifiant leur socialisation et leurs connaissances politiques. L'École d'hiver étant un lieu d'apprentissage festif et informel, il s'agit d'une belle occasion d'apprendre dans un contexte amusant et différent. Cela pourrait par exemple les inciter à participer à différents projets locaux d'engagement dans un avenir rapproché ou encore motiver leurs pairs à faire de même.

Il s'agit par ailleurs d'une opportunité pour les participants de contribuer à améliorer les programmes visant la socialisation politique et l'inclusion d'autres jeunes dont les situations sont semblables aux leurs.

## **4. Calendrier et échéancier de réalisation** (dresser un calendrier des grandes étapes du projet et son échéancier)

**Tâches à accomplir**

**Date de réalisation**

<b>Recrutement des participants</b>	<b>Semaine du 25 novembre</b>
<b>Rencontre des participants, signature des formulaires de consentement et premier groupe de discussion (Entre 1 et 2 heures)</b>	<b>Semaines du 9 décembre</b>
<b>Séance de formation pour les participants (par la stagiaire)</b>	<b>Semaine du 6 janvier 2014</b>
<b>Activités de l'École d'hiver de l'INM (si dans le nom il y a une majuscule...)</b>	<b>Du 15 au 18 janvier 2014</b>
<b>Deuxième groupe de discussion (entre 1 et 2 heures)</b>	<b>Semaine du 3 février</b>
<b>Présentation et remise du rapport</b>	<b>avril 2014</b>

**5. Plan de mise en œuvre** (décrire comment vous comptez vous y prendre pour réaliser le projet)

Les partenaires impliqués sont à ce jour, déjà au fait du projet; ils se sont par ailleurs tous montrés très intéressés par celui-ci. Les professeurs du Centre 16-18 seront mandatés du recrutement des participants. Ils effectueront donc un premier « tri » dans les jeunes susceptibles d'être intéressés par l'activité. Les jeunes seront par la suite rencontrés par la stagiaire responsable du projet afin d'être davantage informés des étapes à suivre et de signer le formulaire de consentement. Le premier groupe de discussion sera mené au Centre 16-18 tout comme la séance de formation pour les participants. Les activités de l'École d'hiver se dérouleront du 15 au 18 janvier au Cégep de Jonquière. Le transport se fera en autobus (départ de Montréal) et l'hébergement sera aux résidences du Cégep de Jonquière. Pendant l'activité, les jeunes seront accompagnés par la stagiaire ainsi que par la technicienne en loisirs du Centre 16-18. Les jeunes choisiront le parcours de leur choix et assisteront aux activités proposées s'ils le désirent. Au retour, un deuxième groupe de discussion est prévu au Centre 16-18 afin de procéder à un retour sur les activités de l'École d'hiver.

**6. Communication** (préciser les activités de communication prévues : lancement, communiqué de presse, etc. et la visibilité offerte au Forum jeunesse Longueuil)

Une activité de communication est prévue en avril 2014. Il sera possible d'organiser une communication de type table-ronde ou conférence au moment de remettre le rapport produit dans le cadre du projet. Cela pourrait s'effectuer dans les locaux du Forum Jeunesse. En tant qu'organisme subventionnaire principal, le Forum Jeunesse sera visible dans les documents produits par la stagiaire.

## 7. Contributions et dépenses liées au projet

Contribution totale demandée au Forum jeunesse Longueuil : **4 342.50 \$**

DÉPENSES ADMISSIBLES		CONTRIBUTEURS	En argent	Biens et services	TOTAL
POSTES DE DÉPENSES	TOTAL		(A)	(B)	(A + B)
Frais de déplacement en autobus	750.00 \$	Contribution du Forum jeunesse Longueuil	3 592.50 \$	0.00 \$	3 592.50 \$
Frais de déplacement en métro	71.50 \$				
Frais d'inscriptions à l'école d'hiver de l'INM	720.00 \$				
Frais d'hébergement (accompagnatrices)	265.00 \$				
Per diem (dîner dans l'autobus du retour, 10\$/pers)	120.00 \$				
Frais d'impression et reliure des rapports finaux	100.00 \$				
*Frais de rémunération (technicienne en loisirs 58hX 27,00\$)	1 566.00 \$				
*Coordination : 4heures Co-animation : 6 heures Camp d'hiver : 48 heures	1 200.00 \$	Promoteur	0.00 \$	1 200.00 \$	1 200.00 \$
<b>Frais d'audit</b>	750.00 \$	<b>Remboursement maximum des frais d'audit (Forum)</b>	750.00 \$	0.00 \$	750.00 \$
<b>TOTAL</b>	<b>5 542.50 \$</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4 342.50 \$</b>	<b>1 200.00 \$</b>	<b>5 542.50 \$</b>
Part des dépenses admissibles assumées par des contributions gouvernementales (FDR + FRIJ+ Québec+ Canada)					78 %

## 8. Documents à joindre avec la demande :

- L'original et une copie électronique du formulaire de demande dûment rempli et signé.
- Une copie des lettres patentes ou de l'acte constitutif.
- Les engagements écrits de tous les partenaires financiers identifiés au projet indiquant le montant et la nature de leur engagement.
- Une résolution des administrateurs autorisant le représentant à déposer une demande de financement et à signer les documents relatifs à la demande, incluant le protocole d'entente à signer avec le Forum jeunesse Longueuil.
- Une résolution des administrateurs indiquant le montant et la nature de l'engagement financier du promoteur.
- Une copie du dernier rapport annuel, incluant les états financiers les plus récents.

### 8.1 Documents à joindre dans le cas d'un établissement d'enseignement :

- La résolution du **Conseil d'établissement** autorisant le représentant à déposer une demande de financement et à signer les documents relatifs à la demande, incluant le protocole d'entente à signer avec le Forum jeunesse Longueuil.
- La résolution du **Conseil d'établissement** indiquant le montant et la nature de l'engagement financier du promoteur.
- Les engagements écrits de tous les partenaires financiers identifiés au projet indiquant le montant et la nature de leur engagement.
- L'original et une copie électronique du formulaire de demande dûment rempli et signé, incluant le plan d'action et le budget.

Des **modèles de résolutions** sont annexés au guide de financement des projets pour l'Entente de partenariat pour le développement de l'entrepreneuriat collectif jeunesse.

**N.B. Veuillez prendre note que le prochain CE est le 5 février 2014, nous présenterons la résolution lors de ce comité.**

## 9. Signature (la personne autorisée à déposer la demande doit signer le formulaire) :

Signature : \_\_\_\_\_  
 Nom de la personne : \_\_\_\_\_  
 Titre : \_\_\_\_\_  
 Date : \_\_\_\_\_

# ANNEXE 6 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Le 3 octobre 2013

Madame Marie-Eve Gingras  
Centre Urbanisation Culture Société  
385, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H2X 1E3

**Objet : CER-13-332 – La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité : un cas de mobilisation des connaissances**

---

Madame,

En réponse à votre demande de certificat d'éthique pour le projet de recherche mentionné en titre et suite à l'évaluation effectuée par le comité d'éthique en recherche (CER) de l'INRS, j'ai le plaisir de confirmer l'acceptation de votre demande et l'émission du certificat. Les informations fournies dans votre demande sont satisfaisantes et conformes à la politique de l'INRS en matière d'éthique. Le comité souhaite toutefois vous faire part de certains commentaires et obtenir des réponses aux demandes de précisions et questions suivantes.

#### Demande de précisions et questions

- Qu'arrivera-t-il si plus de cinq personnes manifestent leur intérêt à participer au projet? Procéderez-vous à une sélection? Si oui, est-ce que cette sélection sera réalisée en collaboration avec le représentant du Forum Jeunesse Longueuil? Quels seront alors les critères d'exclusion ou d'acceptation?
- Que représente l'investissement en temps des sujets, en termes de la participation à l'École d'Hiver de l'Institut du nouveau monde? Est-ce que des activités préparatoires à cette fin de semaine de formation seront requises et si oui, quel investissement en temps représentent-elles?
- Dans la lettre d'information aux sujets, à quelles questions réfère le point 4? Veut-on parler ici de questions posées durant l'École d'Hiver ou durant les séances de discussion de groupe? Il faudrait clarifier.
- Au point 6 du document d'information ainsi qu'à la section décrivant la destruction des données, il est mentionné que les retranscriptions anonymisées seront conservées afin de permettre une étude longitudinale du phénomène. Est-ce que cette étude longitudinale pourra être effectuée sans conserver les données nominatives des sujets pour permettre de les recontacter? Est-ce que le but sera simplement de refaire l'exercice quelques années plus tard avec un autre groupe de sujets et de comparer les observations? Veuillez préciser.

#### Commentaires et suggestions

- Le document d'information destiné aux participants comporte quelques coquilles et devra être révisé avant d'être envoyé aux participants.

Institut national de la recherche scientifique  
Direction scientifique

490, rue de la Couronne  
Québec (Québec) G1K 9A9 CANADA  
T 418 654-2500 F 418 654-3858  
www.inrs.ca

## ***Lettre d'information et formulaire de consentement***

L'expérience des jeunes du Centre 16-18 à l'École d'hiver de l'Institut du Nouveau Monde

Recherche menée par Marie-Eve Gingras, étudiante à la maîtrise au Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS. Cette recherche est financée par le Forum Jeunesse de Longueuil.

Voici l'information sur la recherche où vous êtes invités à participer. L'objectif de ces documents est de vous informer de vos droits en tant que participant à la recherche.

1. L'objectif de la recherche est de documenter l'expérience et le parcours de socialisation politique des cinq participants à travers l'observation de la participation des jeunes pendant les activités de l'École d'Hiver de l'Institut du Nouveau Monde. L'un des objectifs est aussi de favoriser l'apprentissage politique et social des jeunes, tout en stimulant les discussions, les débats et les échanges.

2. Votre participation à la recherche consistera à participer à la fin de semaine de l'École d'Hiver en janvier 2014 et à prendre part à deux groupes de discussion. Le groupe de discussion portera sur divers aspects de votre parcours scolaire ainsi que sur votre opinion sur l'engagement et l'implication politique. Les données seront utilisées pour rédiger un rapport destiné aux trois partenaires du projet (le Forum Jeunesse Longueuil, le Centre 16-18 et l'Institut du Nouveau Monde) ainsi qu'un essai de maîtrise portant sur l'expérience de socialisation politique destiné à l'INRS.

3. En participant à cette recherche, vous contribuerez à une meilleure compréhension des dynamiques entourant l'engagement et l'implication politique des jeunes rattachés. Par ailleurs, votre participation au projet vous expose à quelques risques. Bien que le principal inconvénient soit le temps passé à participer au projet, il est possible que, pendant le déroulement de cette recherche, vous vous sentiez gêné par la présence des autres participants ou inconfortable dans les échanges de l'École d'Hiver. Ce projet vise toutefois à faire l'expérience de la socialisation politique; il est donc entendu vous serez préalablement informé du contexte qui vous attend. De plus, une formation ayant pour objectif de vous fournir les outils (information sur le déroulement, lexique des termes, analyse du programme et préparation préliminaire, etc.) que vous jugez utiles ou nécessaires est prévue avant le début des activités. Vous aurez aussi la possibilité de choisir certaines activités de formation. Finalement, entre participants, vous pourrez partager vos impressions et vos observations de manière à, si nécessaire, vous encourager et vous soutenir.

4. S'il y a des questions auxquelles vous ne pouvez pas ou préférez ne pas répondre, vous êtes tout à fait libre de choisir de ne pas répondre sans avoir à fournir de raisons et sans conséquences négatives. Sachez par ailleurs qu'à titre de participant volontaire à cette étude, vous avez la possibilité de vous retirer à tout moment.

5. Il est impossible d'assurer votre anonymat puisque vous ferez partie d'un groupe qui aura des contacts entre eux. Il est aussi impossible de s'assurer que les autres individus présents à l'École d'hiver ne remarquent pas votre statut particulier puisque vous serez accompagnés et ferez partie d'un groupe. Pour les groupes de discussion, il sera aussi impossible de garantir la confidentialité des propos tenus en groupe car les autres participants pourraient répéter les propos qu'ils ont entendus dans ce cadre. En conséquence, je désire attirer votre attention sur le fait que la discrétion est fortement recommandée à tous les participants au groupe de discussion et vous serez appelés à respecter l'intimité et l'anonymat des autres participants et à traiter de manière confidentielle les propos entendus au cours des groupes de discussion. Aucun élément dans les conférences ou les publications de recherche ne permettra de retracer directement votre identité.

6. Une fois retranscrites, les discussions enregistrées seront conservées dans des fichiers sécurisés par mot de passe. Les retranscriptions ne seront accessibles qu'aux chercheurs qui participent à la recherche.

Les données nominatives seront conservées deux ans après le dépôt. Ensuite, tous les documents papier (s'il y a lieu) contenant des données nominatives seront déchiquetés et les versions électroniques seront effacées de manière sécurisée (c'est-à-dire grâce à un logiciel adapté empêchant la reconstitution des fichiers). Toutefois, les transcriptions anonymisées seront conservées de manière sécurisée au-delà de cette période, cela afin de permettre une étude longitudinale du phénomène, par exemple lors d'études au doctorat.

Vous trouverez ci-joint deux exemplaires du formulaire de consentement que nous vous demandons de signer, si vous acceptez de participer au projet de recherche. Avant de signer le formulaire, vous pouvez, si vous le désirez, demander à Marie-Eve Gingras, chercheuse principale, toutes les informations supplémentaires que vous souhaitez sur la recherche. Vous pouvez aussi contacter Nicole Gallant, directrice de recherche et superviseure du présent projet, dont les coordonnées apparaissent au bas de la page.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Marie-Eve Gingras  
385, rue Sherbrooke est  
Montréal, Qc, H2X 1E3  
Téléphone :  
Courriel : [marie-eve.gingras@ucs.inrs.ca](mailto:marie-eve.gingras@ucs.inrs.ca)

Madame Nicole Gallant  
Directrice de recherche et superviseure du projet  
490, rue de la Couronne  
Québec (Québec) G1K 9A9  
Téléphone :  
Courriel: [nicole.gallant@ucs.inrs.ca](mailto:nicole.gallant@ucs.inrs.ca)

**Personne ressource extérieure à l'équipe de recherche :**

Madame Cathy Vaillancourt  
Vice-présidente, Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains  
INRS  
490, rue de la Couronne  
Québec (Québec) G1K 9A9  
Téléphone :  
Courriel: [cathy.vaillancourt@iaf.inrs.ca](mailto:cathy.vaillancourt@iaf.inrs.ca)

### **Formulaire de consentement**

#### **L'expérience des jeunes du Centre 16-18 à l'École d'hiver de l'Institut du Nouveau Monde**

J'ai pris connaissance de la recherche décrite dans la lettre d'information.

J'ai été informé(e), oralement et par écrit, des objectifs de la recherche, de ses méthodes de cueillette des données et des modalités de ma participation au projet.

J'ai également été informé(e) :

- a) de la façon selon laquelle les chercheurs assureront la confidentialité des données et protégeront les renseignements recueillis;
- b) de mon droit de mettre fin au groupe de discussion ou à l'enregistrement si je le désire, ou de ne pas répondre à certaines questions;
- c) de mon droit, à titre de participant volontaire à cette étude, de me retirer à tout moment sans conséquence négative;
- d) de mon droit de communiquer, si j'ai des questions sur le projet, avec le responsable du projet : 385, rue Sherbrooke est Montréal, Qc, H2X 1E3 (514) 499-8283 [Gingras.marie-eve@ucs.inrs.ca](mailto:Gingras.marie-eve@ucs.inrs.ca)

J'ai compris que j'ai la possibilité de me retirer de la recherche en tout temps ou de ne pas répondre à certaines questions, sans avoir à fournir d'explications et sans subir d'inconvénients.

J'ai l'assurance que les propos recueillis au cours de ce groupe de discussion seront conservés de façon confidentielle et traités de façon anonyme. Cependant, je suis conscient que malgré toutes les précautions prises à cet effet, il demeure possible que je sois identifié de manière indirecte.

J'autorise la chercheuse principale, désignée ci-dessous, à citer certains extraits de la discussion et ce, exclusivement à des fins de recherche.

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche selon les modalités décrites dans la lettre d'information sur le projet, ci-annexée.

Je signe ce formulaire en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant

\_\_\_\_\_  
Date

Marie-Eve Gingras  
385, rue Sherbrooke est  
Montréal, Qc, H2X 1E3  
Téléphone :  
Courriel : [Gingras.marie-eve@ucs.inrs.ca](mailto:Gingras.marie-eve@ucs.inrs.ca)

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS : 8 octobre 2013

**ANNEXE 7 : LETTRE DE CONSENTEMENT POUR UNE SORTIE AVEC  
UN MINEUR**

## Lettre de consentement pour une sortie avec un mineur

À qui de droit,

Je / Nous, \_\_\_\_\_  
*nom(s) complet(s) du / des parent(s)*

Adresse : \_\_\_\_\_  
*rue, ville*

\_\_\_\_\_ *province / état, pays*

Téléphone et adresse de courriel : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

suis / sommes le / les parent(s), le / les tuteur(s), la / les personne(s) autorisée(s) ou l'organisme ayant le droit de garde, le droit de tutelle, le droit d'accès ou l'autorité parentale de l'enfant suivant.

### Renseignements sur l'enfant

Nom : \_\_\_\_\_  
*nom complet de l'enfant*

Date et lieu de naissance : \_\_\_\_\_ *jj/mm/aaaa* \_\_\_\_\_ *ville, province / état*

Numéro et date d'expiration de la carte  
d'assurance-maladie \_\_\_\_\_  
*numéro* \_\_\_\_\_ *jj/mm/aaaa*

J'autorise / Nous autorisons l'enfant à voyager seul

### Coordonnées durant le voyage

J'autorise / Nous autorisons l'enfant à se rendre à l'endroit suivant / aux endroits suivants :

Endroit(s) : \_\_\_\_\_  
*destination*

Dates de voyage : \_\_\_\_\_  
*date de départ et date de retour*

pour séjourner à \_\_\_\_\_  
*nom de l'hôtel ou autre service d'hébergement accommodation*

à l'adresse suivante / aux adresses  
suivantes : \_\_\_\_\_  
*rue(s), ville(s)*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Signature du responsable de l'enfant*

\_\_\_\_\_  
*Date*

*Pour toutes questions ou renseignements supplémentaires*

Marie-Eve Gingras  
Centre Urbanisation Culture Société  
385, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H2X 1E3  
(514) 499-8283  
Marie-eve.gingras@ucs.inrs.ca

**INRS**  
Université d'Ottawa

INRS- Centre Urbanisation Culture Société

# La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité

Un cas de mobilisation des connaissances au  
Centre 16-18

Marie-Eve Gingras  
27/02/2015



## Table des matières

<b>SOMMAIRE EXÉCUTIF .....</b>	<b>111</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>116</b>
Contexte du projet de recherche.....	116
Partenaires du stage .....	117
<i>L'Institut du Nouveau Monde.....</i>	<i>117</i>
<i>Le Centre 16-18 de St-Hubert.....</i>	<i>118</i>
<i>Le Forum jeunesse Longueuil.....</i>	<i>119</i>
Problématique.....	119
État des connaissances .....	122
<i>Les facteurs d'influence de la socialisation politique.....</i>	<i>122</i>
<i>Spécificités de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité.....</i>	<i>123</i>
<b>Méthodologie.....</b>	<b>128</b>
Méthodologie .....	128
<i>Recrutement.....</i>	<i>129</i>
<i>Groupes de discussion .....</i>	<i>130</i>
<i>Observation directe.....</i>	<i>130</i>
<b>Résultats de recherche.....</b>	<b>133</b>
<i>Profil des participants.....</i>	<i>133</i>
<i>Analyse des données (observation et second groupe de discussion).....</i>	<i>136</i>
<i>Résultats du point de vue des jeunes.....</i>	<i>137</i>
<i>Résultats concernant les activités de l'INM .....</i>	<i>141</i>
<b>Retour sur les aspects liés au partenariat .....</b>	<b>148</b>
<i>Mobiliser les partenaires .....</i>	<i>148</i>
<i>Le financement et la gestion des fonds.....</i>	<i>148</i>
<i>Préparation et encadrement des jeunes.....</i>	<i>150</i>
Bilan du partenariat.....	151

**Conclusion ..... 152**  
**Facteurs de succès ..... 154**  
**BIBLIOGRAPHIE..... 155**

# SOMMAIRE EXÉCUTIF

## Résumé du projet

---

**Titre du projet :** La socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité : un projet partenarial de mobilisation des connaissances avec le Centre 16-18 de St-Hubert, l'Institut du Nouveau Monde (INM) et le Forum jeunesse de Longueuil (FJL).

**Description du projet :** Réalisation d'une activité de socialisation politique consistant à former, accompagner et intégrer une délégation de 7 jeunes rattachés à l'École d'hiver de l'INM.

### Objectifs

- observer et documenter le processus de socialisation du groupe dans un contexte d'école de citoyenneté;
- identifier les facteurs de succès ou d'échec de cette initiative.

### Partenaires

- Institut du Nouveau Monde: organisme à but non lucratif dont la mission consiste à « encourager la participation citoyenne et [...] à renouveler les idées au Québec [...] dans une perspective de justice et d'inclusion sociales, dans le respect des valeurs démocratiques et dans un esprit d'ouverture et d'innovation » (INM 2013).
- Centre 16-18 de St-Hubert: centre d'éducation aux adultes dont la mission consiste à favoriser l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de jeunes adultes aux parcours scolaires dits « alternatifs » (sont définis comme alternatifs des parcours scolaires interrompus, inachevés ou étalés sur plusieurs années).
- Forum jeunesse de Longueuil: organisme de concertation dont la mission consiste à « contribuer au développement durable de l'agglomération de Longueuil, en favorisant la participation des jeunes de 12 à 35 ans aux décisions qui les concernent » (FJL 2013, sous « Mission »)

### Faits saillants des résultats de recherche

---

Des activités de recherche ont été menées avant, pendant et après l'École d'hiver. Un premier groupe de discussion a permis de dresser le portrait général des participants au projet afin, notamment, de démontrer le caractère vulnérable de leur situation et d'ainsi justifier la pertinence de la participation de cet échantillon au projet. Des séances d'observations ont ensuite été menées pendant les trois journées d'activité de l'École d'hiver. Celles-ci avaient pour objectif d'identifier les spécificités de la participation de la délégation et de distinguer, parmi les activités et consignes proposées par l'INM, les éléments ayant un impact positif ou négatif sur la délégation. Enfin, un second groupe de discussion devait permettre aux jeunes de s'exprimer sur leurs apprentissages et d'exprimer leurs commentaires sur le contenu et la forme de l'École d'hiver.

### Premier groupe de discussion : portrait des participants

Sept étudiants du Centre 16-18 ont accepté de participer au projet. Parmi ceux-ci, six étaient de sexe féminin et un de sexe masculin; ils étaient âgés de 16 à 21 ans et complétaient, au moment du stage, leur secondaire trois, quatre ou cinq.

La brève revue de littérature a permis de recenser différents éléments pouvant avoir une influence favorable ou défavorable sur la socialisation politique des jeunes; ils sont recensés dans le tableau ici-bas. En gras se distinguent les facteurs qui ont été évoqués ou identifiés au sein de la délégation lors du premier groupe de discussion. Il est ainsi possible de constater que le groupe est confronté à plus d'obstacles qu'il ne bénéficie de facteurs d'influence favorables.

Tableau 1 Portrait des participants

Participants	Éléments d'influence	Obstacles
	<p><b>Famille</b>            Expérience de participation des parents            Transmission des valeurs politiques  <b>Discussions et comportements politiques mis de l'avant avec la famille</b></p>	<p><b>Facteurs académiques</b>  <b>Faible niveau d'éducation</b>  <b>Parcours scolaire fragmenté</b>            Absentéisme  <b>Faibles résultats scolaires</b></p>
	<p><b>Pairs</b>            Source d'information et d'influence            Favorise l'émergence et la pérennité de la conscience politique            Espace d'échange et de débat</p>	<p><b>Connaissances civiques et politiques</b>  <b>Faible niveau de connaissances politiques</b>  <b>Peu ou pas d'expérience politique</b>  <b>Peu ou pas d'intérêt</b></p>
	<p><b>Éducation</b>  <b>Lieu d'apprentissage</b>            Espace d'expression  <b>Expérience du vivre ensemble</b></p>	<p><b>Ressources matérielles et culturelles limitées</b>            Peu ou pas d'encadrement            Réseau inadéquat  <b>Peu ou pas d'opportunité de participation</b>  <b>Accès à des espaces d'information et d'interaction politique limité</b></p>

### Observation participante : spécificités de la participation de la délégation

Les observations entourant spécifiquement les comportements des jeunes ont permis d'identifier huit comportements ou attitudes significatifs dans l'étude de leur intégration à l'École d'hiver.

Tableau 2 Observations liées à la délégation

Observations	Participants	
	Positif	Négatif
<b>Accueil et intégration</b>	X	Retrait physique Difficultés liées au statut
<b>Échanges et discussion</b>	Effort de participation à travers l'écoute active	Réticence à débattre et à prendre position
<b>Réceptivité et intérêt</b>	Participation accrue dans les activités concrètes	Inattention et mutisme lorsque les sujets sont théoriques, philosophiques ou abstraits
<b>Facilitants/blocages</b>	Effet de groupe	Difficulté à conceptualiser Effet de groupe

## Faits saillants de la participation des jeunes

- En général, les jeunes du Centre 16-18 ont pris place au fond des locaux, en marge des autres participants. Les jeunes de la délégation ont tous évolué en marge des autres participants, exprimant à plusieurs reprises des inquiétudes quant à la pertinence de leur présence ainsi qu'à la différence de leur statut.
- Le statut de « raccrocheur » a constitué une barrière importante aux interactions avec le reste des participants, ceux-ci étant majoritairement des collégiens.
- Les étudiants n'ont que peu ou pas pris la parole dans les activités de groupe, tant avec les animateurs qu'avec les autres participants. Il n'y a eu que peu d'échanges avec les autres jeunes et une grande réticence à débattre et à prendre position en groupe a été observée. Leur participation s'est plutôt exprimée à travers leurs efforts d'écoute active.
- Les jeunes de la délégation se sont montrés plus enthousiastes, plus concentrés et plus impliqués dans les activités concrètes. Inversement, les activités à contenu théorique se sont avérées moins stimulantes pour les jeunes de la délégation.
- Les jeunes de la délégation ont démontré des difficultés au niveau de la conceptualisation. Il leur était particulièrement difficile de sortir de l'expérience vécue pour aborder des concepts plus généraux.
- L'effet de groupe s'est illustré tant comme un facteur positif, qu'un facteur négatif.

## Observation participante : spécificités de l'organisation (INM)

Les observations entourant le déroulement des activités, le contenu proposé et les consignes émises par l'organisation ont permis d'identifier neuf éléments significatifs dans l'étude de l'intégration de la délégation de raccrocheurs à l'École d'hiver.

Tableau 3 : Observations liées à l'organisation

Observations	Organisation	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration	Consignes d'intégration	Emphase sur le collégial
Échanges et discussion	Travail en petit groupe	Thématiques abstraites
Réceptivité et intérêt	Méthodes de travail	Format des activités
Facilitants/blocages	Animation dynamique	Animation faible Espace personnel

## Faits saillants de l'organisation de l'École d'hiver

- Lors d'une activité d'équipe, l'animateur a explicitement demandé à ce que les groupes intègrent au moins un jeune du Centre 16-18. Cette consigne a permis aux jeunes du groupe de discuter avec les autres participants et d'ainsi, entrer en relation avec les autres.
- L'École d'hiver s'adresse principalement à un public issu du collégial et les activités y sont essentiellement liées. Cette caractéristique de l'activité a eu un impact négatif sur la participation et l'intégration de la délégation.
- Les activités demandant un travail en petit groupe ont favorisé l'implication et la participation des jeunes de la délégation.

- Le format des activités a parfois nui à la participation des jeunes. La durée des activités, la disposition des salles lors de ces activités, une mauvaise compréhension des enjeux abordés sont différents éléments pouvant expliquer cette observation.
- L'animation a joué un rôle important dans la participation des rattachés. Deux situations d'animations différentes m'ont permis d'observer des dynamiques variées chez les jeunes.
- Les consignes liées aux déplacements ont occasionné beaucoup de frustration chez les jeunes de la délégation qui ont exprimé avoir besoin d'espace et de temps personnel pour relaxer.

## **Second groupe de discussion**

Lors du deuxième groupe de discussion, nous avons procédé à un retour sur les activités de l'École d'hiver. Il s'agissait alors de permettre aux participants de s'exprimer sur les éléments positifs et négatifs de l'activité de manière d'une part, à identifier les facteurs de succès et d'échec de l'activité, et d'autre part, me permettre d'établir, si possible, des liens avec les observations faites pendant l'activité.

### **Faits saillants du second groupe de discussion :**

- L'ensemble de la délégation a exprimé un malaise lié à leur statut de rattaché. Ils ont affirmé s'être sentis différents, gênés et à l'écart.
- Les jeunes se sont davantage exprimés sur ce qu'ils avaient *fait* plutôt que sur ce qu'ils avaient *appris*.
- Les jeunes du groupe auraient souhaité qu'une plus grande variété de positions soit proposée dans le cadre de la table ronde d'ouverture. L'uniformité des positions a donné au groupe l'impression que l'INM ne défendait qu'une seule position.
- En général, les jeunes ont grandement apprécié leur expérience. Ils ont signifié avoir apprécié l'encadrement général, la nourriture ainsi que leur chambre.
- Du point de vue de la délégation, l'horaire des activités était trop serré; trop d'activités étaient prévues en trop peu de temps. De plus, selon les jeunes, il serait préférable que l'École d'hiver s'échelonne sur deux journées, transport inclus. Pour la majorité d'entre eux, la durée de trois jours était trop longue.

## **Volet partenarial**

Le volet partenarial du projet a comporté différents défis. Le projet de stage a aussi été l'occasion d'identifier les éléments facilitants le travail partenarial et les obstacles rencontrés.

- **La mobilisation des partenaires**  
L'organisation générale du projet de stage a été affectée par différents départs professionnels. Ces personnes constituaient les assises du projet de stage dans leurs organisations respectives et leurs départs ont eu des impacts sur le calendrier et le déroulement des activités dans la mesure où il est quelque peu tombé dans un flou tant au FJL qu'au Centre 16-18.
- **Le financement et la gestion des fonds**  
Les éléments touchant au financement du stage ont occasionné certaines difficultés. La gestion du financement s'étant effectuée à un niveau hiérarchique plus important, il m'a parfois été difficile d'obtenir des réponses à mes questions et d'être éclairée sur les procédures. De plus, puisque la subvention fonctionnait sur remboursement, j'ai dû assumer

une partie des frais et attendre le remboursement sans en avoir été préalablement avisée. L'absence d'une personne ressource a aussi rendu la reddition de compte et la fermeture du projet avec le Centre 16-18 et le Forum jeunesse Longueuil difficiles.

➤ **Préparation et encadrement des jeunes**

Le projet de stage exigeait une grande organisation à différents niveaux; d'un côté, je devais m'assurer que tous les partenaires étaient coordonnés et d'un autre côté, je devais aussi voir à ce que les jeunes soient préparés et encadrés.

## **INTRODUCTION**

Ce rapport d'activité est le résultat d'un projet de recherche menée en partenariat avec le Forum Jeunesse Longueuil (FJL), le Centre 16-18 de St-Hubert ainsi qu'avec l'Institut du Nouveau Monde (INM). Le programme de maîtrise « Pratiques de recherche et action publique » de l'Institut national de recherche scientifique a pour exigence d'effectuer un stage de recherche avec un partenaire issu du milieu communautaire, du secteur privé ou d'une organisation publique. Le projet s'est initialement élaboré dans le cadre de discussions entre l'étudiante et sa directrice de recherche, Madame Nicole Gallant et ce, en cohérence avec les intérêts de l'étudiante pour les questions entourant la socialisation politique des jeunes. Il est inspiré d'un projet initialement pensé par Nicole Gallant et Annie Pilote, professeure à l'Université Laval et chercheure à l'Observatoire Jeunes et Société. Leur projet, inspiré des travaux de Carl James, directeur du « York Center for education and community » de l'Université York, visait à étudier l'intégration d'un groupe de jeunes marginalisés aux activités de l'Institut du Nouveau Monde. Des discussions concernant un éventuel partenariat avec l'INM avaient été amorcées avec Michel Venne, directeur de l'INM, lors du deuxième Forum des jeunes ambassadeurs de la francophonie des Amériques qui se tenait à Moncton en 2011. Le partenariat de recherche ne s'étant jamais concrétisé, l'idée de projet m'a été soumise par Nicole Gallant et une démarche de recherche partenariale a été amorcée à l'automne 2013. Le stage s'est déroulé sur une période de cinq mois, soit d'octobre 2013 à février 2014.

Ce rapport vise d'abord à présenter les éléments de contexte qui ont mené à la réalisation de ce stage ainsi qu'à la mobilisation des partenaires impliqués. La problématique, les questions de recherche et les hypothèses émises sont ensuite présentées, suivies des activités de recherche et du cadre méthodologique du projet. Enfin, dans une seconde partie, les réflexions critiques sur la démarche partenariale ainsi que les recommandations ciblées pour les partenaires sont abordées.

## **CONTEXTE DU PROJET DE RECHERCHE**

La maîtrise en Pratique de recherche et action publique vise à favoriser les échanges entre les milieux de recherche et les acteurs de terrain de manière à « réduire la distance entre les chercheurs, les citoyens et leurs représentants institutionnels » (Centre UCS 2011, sous « Étudier au

centre »). Dans cet esprit, le stage doit permettre aux étudiants « [d'] assumer de multiples rôles liés à l'interface entre la recherche sociale et l'action publique, entre la théorie et la pratique, [et ce,] grâce à des contacts directs avec des équipes de recherche et leurs partenaires issus de divers milieux » (Centre UCS 2011, sous « Étudier au centre »).

Le stage s'est élaboré autour de l'objectif de mener une activité de socialisation politique consistant à former et à intégrer une délégation d'un certain nombre de rattachés à l'École d'hiver de l'INM. Le but premier du projet était d'observer le processus de socialisation du groupe dans un contexte d'école de citoyenneté afin, notamment, d'identifier les facteurs de succès ou d'échec de cette initiative. Afin de couvrir les aspects plus spécifiques du projet, trois organisations ont été ciblées pour participer à la recherche : le Centre 16-18 de St-Hubert, le Forum jeunesse Longueuil ainsi que l'Institut du Nouveau Monde.

## **PARTENAIRES DU STAGE**

Le projet de stage comportait deux grandes thématiques : d'une part, plus largement, la participation politique des jeunes et, d'autre part, plus spécifiquement, celle d'un groupe dans une situation de vulnérabilité. Afin de construire un projet de stage qui intégrerait concrètement ces deux thématiques, trois partenaires ont été considérés. L'INM, pour son expertise en matière d'école de citoyenneté, le Centre 16-18 de St-Hubert pour sa population étudiante pertinente au projet et le Forum jeunesse Longueuil pour son encadrement.

### **L'Institut du Nouveau Monde**

En raison, notamment, de son expertise dans l'organisation d'écoles citoyennes, le premier partenaire considéré pour le projet de stage a été l'Institut du Nouveau Monde. Ce dernier est un organisme à but non lucratif dont la mission consiste à « encourager la participation citoyenne et [...] à renouveler les idées au Québec [...] dans une perspective de justice et d'inclusion sociales, dans le respect des valeurs démocratiques et dans un esprit d'ouverture et d'innovation » (INM 2013). Sa structure est basée sur trois approches: informer, débattre et proposer. Les activités de l'Institut sont divisées en quatre programmes, soient les écoles de citoyenneté pour les jeunes (une en été et une en hiver), le programme d'entrepreneuriat social « À go, on change le monde ! », le festival de l'expression citoyenne ainsi que les rendez-vous stratégiques sur les enjeux de société. À

l'image du pluralisme la société québécoise, l'INM insiste sur l'inclusion et la participation d'acteurs variés aux débats politiques et sociaux et propose un cursus d'activités liées à la participation citoyenne, à la démocratie participative, à la gouvernance participative et à l'entrepreneuriat social. Dans la réflexion entourant la participation politique des jeunes en situation de vulnérabilité, il m'a semblé qu'en raison de sa mission visant l'inclusion et la participation d'acteurs variés aux débats publics, l'INM constituerait un environnement de stage intéressant et complémentaire aux visées du projet.

Dans la conception du projet, l'École d'hiver, définie comme « un univers citoyen, participatif où s'entremêlent discussions passionnées, brassage d'idées, créativité et rencontres de personnalités engagées » (INM 2013, sous « Blog » et « École d'hiver ») était envisagée comme le terrain de recherche. Une fois contacté, l'INM, par le biais de Louis-Phillipe Lizotte, chargé de projets, a exprimé le désir de documenter l'initiative d'insertion d'un groupe de jeunes raccrocheurs, plus particulièrement à travers les aspects de vulgarisation et de mobilisation de manière à identifier des pistes de réflexion et d'action en vue d'apporter des ajustements, si nécessaire, aux éditions futures. Au-delà de l'intérêt à documenter le projet d'insertion, il a été entendu que l'INM permettrait au groupe de bénéficier du tarif « délégation » même si habituellement celui-ci est réservé aux formations de 10 personnes ou plus.

### **Le Centre 16-18 de St-Hubert**

Le Centre 16-18 est un centre d'éducation aux adultes dont la mission consiste à favoriser l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de jeunes adultes aux parcours scolaires dits « alternatifs » (parcours interrompus, inachevés ou étalés sur plusieurs années). Les jeunes du Centre sont considérés comme des « raccrocheurs », soient des « élèves qui retournent sur les bancs d'école afin d'y obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir abandonné leurs études » (Boissonneault et al. 2007, 14). Le Centre propose une formation axée sur les arts (technologiques, dramatiques, plastiques et visuels) ainsi qu'un programme de tutorat personnalisé aux étudiants; il cherche à adapter l'offre de services aux besoins de l'étudiant et tente de contribuer à la réussite scolaire par le développement du réseau social, scolaire et communautaire (Centre 16-18 2014, sous « Poursuivre mes études »).

De la perspective de la direction du Centre, le projet d'École d'hiver offrait la chance aux étudiants de vivre, gratuitement, une expérience différente en plus de pouvoir éventuellement leur permettre

de faire usage des connaissances acquises dans le cadre de cette activité. La direction du Centre s'est aussi montrée disposée à fournir les locaux de l'école pour y effectuer les rencontres d'information et les groupes de discussion. Afin de faciliter les démarches de recrutement, d'information et de mobilisation, il a été entendu que la coordination de ce terrain de stage serait assurée par technicienne en loisirs du Centre 16-18, Catherine Normandin et qu'elle accompagnerait la délégation à l'École d'hiver.

### **Le Forum jeunesse Longueuil**

Créé en 2006, le Forum jeunesse Longueuil est un organisme de concertation qui a pour mission de « contribuer au développement durable de l'agglomération de Longueuil, en favorisant la participation des jeunes de 12 à 35 ans aux décisions qui les concernent » (FJL 2013, sous « Mission »). Plus spécifiquement, il a pour mandats « de favoriser la concertation des intervenants jeunesse de la région de Longueuil, de soutenir des projets locaux et régionaux par le biais du Fonds régional d'investissement jeunesse et d'initier et de coordonner des projets structurants de développement » (FJL 2013, sous « Mission »). Dans cette perspective, le projet de stage répondait directement à la mission du FJL visant à « favoriser l'implication des jeunes au sein des instances décisionnelles » (FJL 2013, sous « Mission »). Ainsi, à condition que les jeunes soient recrutés spécifiquement dans la région de Longueuil, il a été possible de soumettre une demande au « Programme de financement de projets pour les organismes (2013-2015) dans le cadre de l'entente en participation citoyenne ». Le Forum jeunesse Longueuil a contribué financièrement au projet en accordant les fonds nécessaires pour couvrir les dépenses de déplacement, d'hébergement et de subsistance des jeunes et des accompagnatrices. Par ailleurs, il a manifesté plus spécifiquement un intérêt pour des produits de recherche documentant l'aspect partenarial du projet.

## **PROBLÉMATIQUE**

L'Institut du Nouveau Monde met de l'avant des initiatives visant à encourager l'apprentissage et l'acquisition de compétences politiques. Ces activités ont aussi pour objectif de stimuler la participation et l'engagement des jeunes. En développant des espaces d'échange, de participation et de socialisation tels que des écoles citoyennes, des organisations comme l'INM offrent ainsi l'occasion aux jeunes de développer leur sens de l'engagement et leur sensibilité politique.

Avec l'objectif de stimuler l'engagement et la participation citoyenne des jeunes, l'Institut du Nouveau Monde a mis sur pied des écoles de citoyenneté dont les objectifs sont multiples :

- stimuler l'intérêt des jeunes du Québec et d'ailleurs pour les grands enjeux sociaux, économiques, politiques et culturels auxquels nos sociétés sont confrontées;
- transmettre aux participants les connaissances et les compétences nécessaires à une citoyenneté active;
- favoriser l'échange entre les participants et les décideurs de la société;
- développer leur esprit critique afin qu'ils puissent mieux s'exprimer sur les questions qui les concernent;
- soulever leur intérêt pour l'engagement social;
- créer une communauté réunissant les participants au-delà de l'évènement;
- favoriser le dialogue entre les générations. (INM 2013, sous « École d'été »)

Le portrait général des participants aux écoles citoyennes de l'Institut du Nouveau Monde est plutôt homogène. Si à travers ses écoles citoyennes, l'INM offre l'opportunité à certains jeunes de développer leur sens de l'engagement, l'organisation ne parvient habituellement qu'à rejoindre un public familier avec cet univers et préalablement intéressé par les questions que l'on y aborde. Bien souvent, les participants assistent aux écoles de citoyenneté dans le but de peaufiner des connaissances et des compétences déjà existantes; ils ne visent donc essentiellement qu'à *bonifier* leur socialisation politique. Sensible à cette problématique, l'INM est préoccupé par le fait que, d'une année à l'autre, les participants à ses activités présentent généralement tous le même profil : des jeunes sensibles et intéressés aux questions sociales et politiques, qui possèdent habituellement un parcours académique linéaire et qui sont issus d'environnements politiquement dynamiques. Ainsi, il est possible de croire que les écoles de citoyenneté, en s'adressant à des publics conquis, reproduisent plus ou moins les inégalités inhérentes à l'accès à l'éducation politique.

SI le réel objectif de l'INM est de stimuler l'intérêt des jeunes « en général » et de favoriser les échanges sociaux, il semble primordial de s'assurer de la participation de différents types de publics, à savoir des participants dont la socialisation et la connaissance politique sont faibles ou inexistantes. Dès lors, il est intéressant de s'interroger sur les moyens à prendre pour favoriser l'intégration aux écoles citoyennes de publics marginalisés dans leurs compétences et apprentissages politiques. Quels impacts peuvent avoir ces activités sur un public qui n'est pas familier avec les questions et thématiques qui y sont abordées? Ces activités peuvent-elles constituer des lieux de socialisation politique efficaces pour des jeunes peu familiers avec la sphère politique? Si oui, comment et si non, pourquoi?

La problématique a donc été élaborée de manière à, dans le cadre d'une étude de cas, produire des données de recherche qui permettent une meilleure compréhension des spécificités de la participation aux écoles de citoyenneté de jeunes en situation de raccrochage. Ultimement, ces données de recherche visent à éclairer les institutions sur les pistes d'action à considérer pour favoriser l'intégration de jeunes marginalisés aux écoles de citoyenneté.

## ÉTAT DES CONNAISSANCES

Préalablement au stage, une brève revue de littérature a été effectuée afin de recenser les facteurs de socialisation politique. Afin de favoriser l'implication et l'engagement politique des jeunes, il était nécessaire de connaître et de comprendre les éléments et situations qui auraient une influence sur les processus de socialisation politique. La revue de la littérature a permis de mettre en lumière les principaux facteurs connus pour avoir une influence sur l'intérêt, la pratique et les compétences politiques. Cette section vise à présenter, dans un premier temps, l'état des connaissances sur les facteurs qui influencent la socialisation politique et dans un deuxième temps, les spécificités de cette dernière dans le cas de jeunes marginalisés ou vulnérables.

La conscience et l'engagement politiques sont généralement influencés par les expériences de socialisation vécues pendant l'enfance et l'adolescence; différents facteurs peuvent, pendant cette période, y contribuer ou y nuire. La socialisation politique constitue la somme des expériences et des connaissances politiques accumulées pendant ces périodes. Plus spécifiquement, celle-ci se définit comme « l'ensemble des processus d'acquisition et de formation des différents attributs de l'identité politique, et plus largement de la citoyenneté » (Muxel 2001, 27) et se rattache à la « question du fondement du lien social, entendu comme la façon dont chacun va non seulement décoder, interpréter, se représenter la réalité politique et sociale qui l'entoure, mais aussi y être un acteur, faisant des choix et adoptant des comportements qui lui sont propres » (Muxel 2001, 27).

### **Les facteurs d'influence de la socialisation politique**

L'impact de la famille dans les processus de socialisation politique constitue l'élément le plus souvent identifié par les chercheurs parmi les facteurs (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013). L'influence de la famille est parfois directe et parfois indirecte et elle se transmet par les expériences de participation des parents, la transmission des valeurs politiques et par le biais des discussions politiques menées au sein de la famille ou des comportements qui y sont mis de l'avant (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013). De plus, il apparaît que les jeunes qui abordent fréquemment les questions politiques avec leurs parents présentent des seuils d'ouverture et de tolérance plus élevés (Ekstrom et Ostman 2013); ces discussions favoriseraient aussi le développement d'un « discours civique » et une meilleure articulation des opinions chez les jeunes (Ekstrom et Ostman 2013;

Flanagan et al. 2012; Kahne et al. 2013). Enfin, les conversations politiques menées en famille permettent de prédire une tendance favorable à l'engagement chez les jeunes (Diemer 2012).

Les pairs jouent aussi un rôle important. S'ils peuvent s'illustrer comme des « déclencheurs », les amis et les connaissances sont aussi une source importante d'information et d'influence (Quéniart et Jacques 2008; Solhaug et Kristensen 2013). Leur influence aurait tendance à favoriser d'abord l'émergence puis la pérennité d'une conscience politique et citoyenne. Le groupe, au sens de « noyau social », joue un rôle primordial dans le processus de socialisation des jeunes; il s'inscrit comme un lieu favorisant les échanges, l'apprentissage et le débat (Quéniart et Jacques 2008; Sullivan et al. 2011). Par ailleurs, Ekstrom et Ostman (2013) ont mené une étude sur les liens entre la discussion (avec la famille et avec les pairs) et l'orientation politique des jeunes; ils en sont venus à la conclusion que l'impact des relations horizontales (pairs et amis) sur la socialisation politique et le développement de valeurs d'engagement serait plus considérable que celui issu des relations verticales (parents et famille).

L'éducation, mais plus spécifiquement l'école comme lieu physique et symbolique de l'apprentissage, joue aussi un rôle considérable dans les processus de socialisation politique. Constituée comme une mini-société, l'école est un lieu de vie commun au sein duquel les jeunes doivent, d'une part, parvenir à vivre ensemble, dans la cohésion comme dans la différence et, d'autre part, apprendre à émettre des opinions et à les défendre. C'est aussi l'endroit où les jeunes se familiarisent avec les processus démocratiques, l'organisation civile et sociale ainsi que le fonctionnement des institutions (Solhaug et Kristensen 2013).

### **Spécificités de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité**

Certains groupes sociaux dits vulnérables ou marginaux sont moins susceptibles de s'engager civiquement. La nationalité, le niveau d'éducation, les facteurs académiques (résultats scolaires, taux d'absentéisme), les facteurs démographiques (âge, nationalité, genre), les attitudes civiques (débat et discussions) et les comportements politiques (bénévolat ou volontariat) et les connaissances civiques (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012) constituent tous des éléments pouvant affecter le processus de socialisation politique, tout comme l'existence d'un réseau inadéquat, le manque d'encadrement ou l'absence de circonstances opportunes (Mahéo et al. 2012; Greissler et Labbé 2012). De plus, il est difficile pour un jeune de développer ses compétences

politiques lorsque son accès aux espaces pouvant faciliter les interactions politiques est limité et que ses ressources matérielles et culturelles sont restreintes (Kirkby-Geddes 2012, Greissler et Labbé 2012). En général, ces facteurs d'influence prennent origine dans les inégalités sociales; celles-ci engendrent des différences marquées dans les formes et les niveaux de socialisation politique des individus (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012; Morimoto et Fiedland 2013; Greissler et Labbé 2012). Enfin, d'autres chercheurs identifient le cynisme, lié entre autres au « manque réel de choix politique et [à] l'image du politique dans les médias » (Mahéo et al. 2012, 409) comme un frein à la socialisation politique.

Certains types de connaissances civiques sont préalables à l'engagement, par exemple : la compréhension des processus démocratiques et des institutions, le suivi de l'actualité et la connaissance des élus. Les connaissances générales, la compréhension des enjeux, les habiletés à communiquer et à s'organiser ainsi que la motivation jouent aussi un rôle (Cohen et Chaffee 2012, Diemer 2012). Or, les jeunes qui ne possèdent pas ces connaissances civiques ou ces « compétences politiques » préalables, ou qui ont *l'impression* de ne pas les posséder, préfèrent souvent éviter l'engagement en raison soit de la timidité, soit de la honte, car ils ont, de cette manière, l'impression d'exposer davantage leur vulnérabilité (Greissler et Labbé 2012). Certains chercheurs soulignent par ailleurs que « la jeune génération a un cycle de vie différent des précédentes générations, où l'âge adulte et l'entrée dans la vie participative s'effectuent plus tardivement qu'avant » (Mahéo et al. 2012, 409). La combinaison du travail et des études ainsi qu'un parcours académique plus long auraient pour effet de relayer la politique au bas de l'échelle des préoccupations des jeunes.

Différents projets de recherche ont été élaborés de manière à observer la socialisation politique au sein de groupes de jeunes afin, notamment, d'établir le rôle du contexte et de l'encadrement dans le processus. Toutefois, il n'existe que peu de documentation sur ces expériences de socialisation politique menées spécifiquement avec des jeunes en situation de vulnérabilité. Les recherches sur des dispositifs dont les retombées se sont avérées positives démontrent qu'une série de variables pratiques, psychologiques et contextuelles peuvent influencer la réussite ou l'échec de tels projets. Ainsi, il ressort de ces études l'importance du sentiment de confiance, de la réciprocité, de la reconnaissance, du sens de l'humour et de la négociation comme attributs, tant des intervenants que des participants (Kirkby-Geddes et al. 2012; Sullivan et al. 2011). Par exemple, une étude de Michelle Sullivan et al. (2011) au Labrador met en lumière les facteurs de réussite d'un projet mené en partenariat avec l'université et les groupes communautaires locaux. Le projet visait à stimuler la

participation d'un groupe de jeunes en situation de vulnérabilité dans le cadre de la conception et du développement des politiques locales. Globalement, les chercheurs ont identifié l'encadrement, la présence de ressources pour les jeunes (alimentaire, déplacement, accès à l'Internet, etc.), la possibilité d'expérimenter de nouveaux projets ainsi que la tenue d'activités qui soient flexibles et agréables pour les jeunes comme des facteurs pouvant favoriser leur participation au projet. Pour assurer la réussite de ce type d'expérience, les auteurs soulignent que les intervenants impliqués doivent parvenir à anticiper les besoins et les conflits, afin de prévoir un support qui soit approprié à toutes les situations. Sullivan et al. soulignent que le travail avec les adolescents comporte des défis aux niveaux comportemental (distraction, compétition entre les jeunes, désintérêt), psychologique (anxiété, manque d'estime, frustration) et social (problèmes familiaux, responsabilités financières). Les responsables doivent ainsi démontrer une capacité à lire et à prévenir les signes d'anxiété, de stress et d'angoisse exprimés par les participants tout en assurant la sécurité, le confort, l'encadrement et l'acceptation (Sullivan et al. 2011; Conn et al. 2014).

Au Québec, l'expérience du Rassemblement de la jeunesse citoyenne (RAJE) présente des caractéristiques semblables à celles évoquées par Sullivan et al. Mené au sein des Auberges du Cœur, le projet « forme un espace d'expérimentation d'une citoyenneté critique et engagée pour les jeunes fréquentant l'Auberge » (Greissler et Labbé 2012, 209). Il a pour objectif de mobiliser les jeunes autour d'enjeux communs, soient un accès facilité à l'aide sociale, une meilleure accessibilité aux programmes d'études et un service amélioré dans les centres locaux d'emplois (Greissler et Labbé 2012). Les participants, résidents des Auberges du Cœur, sont en situation de vulnérabilité et en processus de réinsertion sociale. Dans le cadre du RAJE, les intervenants du projet ont identifié plusieurs contraintes à l'engagement chez les jeunes. Le cynisme, le scepticisme et l'impuissance exprimés par les participants relativement à la crédibilité de leurs actions ou de la possibilité de se faire entendre par le gouvernement font écho aux observations de Mahéo et al. Les contraintes liées au statut socioéconomique se sont aussi avérées importantes dans le projet, certains jeunes ayant eu de la difficulté à concilier le travail, les études et l'engagement.

Ces deux projets de socialisation politique ont présenté des retombées positives pour les jeunes participants. Ces expériences ont permis aux jeunes de développer des compétences pratiques (débat, prise de position, expression) tout en favorisant le développement d'une meilleure estime de soi, un sentiment d'autonomisation, de responsabilisation et de fierté (Sullivan et al. 2011; Greissler et Labbé 2012; Conn et al. 2013). Les retombées sur la participation ou l'engagement politique à

long terme demeurent toutefois incertaines. Il aurait fallu que l'étude du projet s'échelonne sur une plus longue période afin d'observer si, dans une perspective longitudinale, l'engagement politique des jeunes s'est maintenu ou accru. Par ailleurs, la question de la durée de participation des jeunes constitue un défi au sein même du RAJE. Bien souvent, les parcours de vie sont inconstants et les jeunes font face à des réalités socioéconomiques complexes; ils manifestent ainsi de grandes difficultés à se mobiliser dans la durée (Greissler et Labbé 2012). De plus, la tenue de ce type de projet nécessite un support financier important alors que l'apport des professionnels, intervenants ou coordonnateurs est primordial. En raison de l'encadrement et de la mobilisation nécessaires, le manque de ressources économiques et humaines constitue les principales contraintes au maintien de ces programmes (Greissler et Labbé 2012; Sullivan et al. 2011).

En résumé, la littérature s'intéressant à la thématique de la socialisation politique répertorie différents facteurs ayant une influence positive ou négative sur les processus de socialisation politique des jeunes. Nous savons que la cellule familiale (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013), le niveau et le lieu d'éducation (Mahéo et al. 2012; Solhaug et Kristensen 2013), la nature des relations avec les pairs (Quéniart et Jacques 2008; Solhaug et Kristensen 2013; Sullivan et al. 2011; Ekstrom et Ostman 2013) ainsi que le contexte socioéconomique (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012; Morimoto et Fiedland 2013; Greissler et Labbé 2012) constituent les plus importants facteurs d'influence pouvant expliquer l'intérêt et la participation des uns et l'indifférence des autres face à l'engagement politique. Voici trois tableaux récapitulatifs des données issues de la littérature.

Tableau 1 : Éléments généraux d'influence

Éléments d'influence	Caractéristiques	Sources
<b>Famille</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expériences de participation des parents</li> <li>• Transmission des valeurs politiques</li> <li>• Discussions et comportements politiques mis de l'avant dans la famille</li> </ul>	Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013
<b>Pairs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Source d'information et d'influence</li> <li>• Favorisent l'émergence et la pérennité de la conscience politique</li> <li>• Créent des espaces d'échange et de débat</li> </ul>	Quéniart et Jacques 2008; Solhaug et Kristensen 2013; Sullivan et al. 2011
<b>Éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lieu d'apprentissage</li> <li>• Espace d'expression</li> <li>• Expérience du vivre ensemble</li> </ul>	Solhaug et Kristensen 2013

Tableau 2 : Obstacles à la socialisation

Obstacles	Spécificités	Sources
<b>Facteurs académiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible niveau d'éducation</li> <li>• Parcours scolaire fragmenté</li> <li>• Haut taux d'absentéisme</li> <li>• Faibles résultats scolaires</li> </ul>	Cohen et Chaffee 2012; Diemer, 2012
<b>Connaissances civiques et politiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible niveau de connaissances politiques</li> <li>• Peu ou pas d'expérience politique</li> <li>• Peu ou pas d'intérêt</li> <li>• Cynisme</li> </ul>	Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012
<b>Ressources matérielles et culturelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu ou pas d'encadrement</li> <li>• Réseau inadéquat</li> <li>• Peu ou pas d'opportunité de participation</li> <li>• Accès limité à des espaces d'information et d'interaction</li> </ul>	Kirkby-Geddes 2012; Greissler et Labbé 2012

Tableau 3 : Spécificités de la socialisation politique des jeunes en situation de vulnérabilité

Catégories	Obstacles	Sources
<b>Comportemental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distraction</li> <li>• Compétition entre les jeunes</li> <li>• Désintérêt</li> </ul>	Sullivan et al 2011; Conn et al. 2014; Greissler et Labbé 2012
<b>Psychologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anxiété</li> <li>• Manque d'estime</li> <li>• Frustration</li> <li>• Impatience</li> </ul>	
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes familiaux</li> <li>• Responsabilités financières</li> <li>• Engagements professionnels</li> </ul>	

## **MÉTHODOLOGIE**

Cette section vise à présenter la méthodologie et les activités de recherche réalisées dans le cadre du stage de manière à étudier la problématique retenue; deux groupes de discussion et des séances d'observation participante ont été menés dans le cadre du projet de recherche. Ensuite sont présentés les résultats obtenus.

## **MÉTHODOLOGIE**

La méthodologie développée dans le cadre du stage est de nature qualitative. L'approche qualitative constituait l'approche la plus pertinente puisqu'elle me permettait de recueillir des données liées à l'immersion des jeunes dans l'École d'hiver en temps réel tout en donnant la chance à la délégation de s'exprimer sur les activités, pendant et après. Les données qualitatives étant directement liées au contexte, il m'était par la suite plus facile d'établir des liens entre les jeunes et les activités offertes par l'INM. Le projet de stage a été modelé dans le but de favoriser l'échange des savoirs et des expériences; il devait permettre de favoriser la participation des jeunes tout en leur permettant d'émettre leur opinion sur les activités offertes à l'École d'hiver.

Une première séance d'information visait à présenter le projet et à expliquer l'implication attendue des jeunes, à savoir l'expression de leur point de vue, honnête, sur l'ensemble du projet et tout au long de celui-ci. Ensuite, un premier groupe de discussion m'a permis de mieux connaître les participants tout en favorisant l'émergence d'un sentiment de confiance qui s'est avéré primordial dans la tenue de l'activité. Des séances d'observations m'ont pour leur part permis d'identifier différents éléments liés à l'intégration et à la participation des jeunes. Enfin, le second groupe de discussion était entièrement réservé aux jeunes; les questions abordées avaient pour objectif de leur de s'exprimer sur différents aspects de l'activité qui venait d'être réalisée tout en formulant des critiques et des recommandations en regard de leur expérience. Cette séance de discussion s'est d'ailleurs déroulée immédiatement après l'École d'hiver, soit le mardi suivant notre retour afin de préserver la « fraîcheur » des souvenirs de la délégation

## Recrutement

La stratégie de recrutement a donc, d'une part, visé des jeunes qui étaient à même de comprendre l'implication nécessaire et de respecter leur engagement et, d'autre part, qui ne se trouveraient pas dans une situation de très grande vulnérabilité en acceptant de participer à l'activité.

Les critères de recrutement établis étaient les suivants :

- intérêt pour les thématiques d'engagement et de participation;
- intérêt et disponibilité pour l'ensemble du projet, des groupes de discussion jusqu'aux activités à Jonquière;
- aisance relative à communiquer;
- âgé de 18 ans et plus<sup>11</sup>;
- nécessitant peu d'encadrement.

Initialement, afin de faciliter le recrutement des jeunes et de respecter ces critères, il avait été décidé, en concertation avec la directrice du Centre 16-18, que les enseignants procéderaient à une présélection. Cette technique m'aurait permis d'avoir un certain contrôle sur la nature et le niveau de vulnérabilité des jeunes participants tout en m'assurant du bon déroulement de l'activité et d'un encadrement adapté aux participants sélectionnés. Malheureusement, en raison d'une surcharge de travail ou d'un manque d'intérêt, les enseignants n'ont pas participé au projet et j'ai revu la stratégie de recrutement en l'élaborant plutôt avec l'aide de Catherine Normandin, technicienne en loisirs au Centre. La technicienne en loisirs a finalement approché directement quelques étudiants correspondant au profil recherché pour leur mentionner le projet et les inviter à la rencontre d'information.

Au total, sept étudiants du Centre 16-18 ont accepté de participer au projet. Parmi ceux-ci, six étaient de sexe féminin et un de sexe masculin; ils étaient âgés de 16 à 21 ans et complétaient, au moment du stage, leur secondaire trois, quatre ou cinq. Six jeunes étaient présents au moment de la première rencontre d'information. Deux étudiants inscrits au programme de soir auraient été intéressés à participer, il était toutefois difficile de trouver une période de rencontre qui soit adaptée aux deux horaires du Centre; cette réalité a constitué une limite importante au recrutement.

---

<sup>11</sup> Le critère de majorité (18 ans et plus) avait été établi en fonction du certificat éthique qui m'avait été émis par le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains, celui-ci ne permettant le déroulement du projet qu'avec des participants âgés de 18 ans et plus. Une modification a toutefois été demandée ultérieurement, afin de permettre à un participant mineur de participer aux activités. Comme celui-ci démontrait un fort intérêt pour l'activité et que sa candidature respectait les autres critères établis, j'ai choisi de remplir les démarches nécessaires à sa participation, celles-ci incluant une demande de modification au certificat d'éthique et la création d'un formulaire de consentement destiné à ses parents de manière à ce qu'ils autorisent l'école à faire une sortie avec un jeune d'âge mineur (annexe).

### **Groupes de discussion**

Dans le cadre du projet, les répondants étant de jeunes adultes, il m'a été donné d'observer que, chez certains d'entre eux, la peur du jugement ou du rejet sous-tendait la forme et la nature des propos tenus dans le groupe. Cette limite méthodologique est importante, notamment dans le cas du premier groupe de discussion. Celui-ci avait pour objectif d'établir les profils des participants tout en identifiant leur niveau de connaissance des questions politiques; le format « groupe » de la discussion est venu limiter significativement l'approfondissement des informations qui m'aurait été nécessaire pour dresser un portrait personnalisé des situations des différents participants. Par contre, comme il s'agit d'une étude de cas collective, à savoir qu'il était davantage question de savoir comment le *groupe*, plutôt que les *individus* spécifiquement, allait s'intégrer aux activités de l'INM, il est possible de croire que cette limite n'a eu que peu d'impact sur la nature et la qualité des résultats de recherche obtenus. Dans le cas qui nous concerne, la dynamique de la discussion a aussi été influencée par le fait que certains participants provenaient du même groupe d'amis; une chimie et une complicité étaient donc palpables chez certains alors que chez les autres, il m'a été permis d'observer un plus grand repli.

Lors du deuxième groupe de discussion, nous avons procédé à un retour sur les activités de l'École d'hiver. Il s'agissait alors de permettre aux participants de s'exprimer sur les éléments positifs et négatifs de l'activité de manière d'une part, à identifier les facteurs de succès et d'échec de l'activité, et d'autre part, me permettre d'établir, si possible, des liens avec les observations faites pendant l'activité.

### **Observation directe**

La problématique du projet de stage met en lumière la difficulté pour l'Institut du Nouveau Monde d'intégrer une plus grande variété de participants à ses activités. Pour étudier cette réalité, il convenait de distinguer les éléments pouvant avoir une influence positive ou négative sur l'intégration d'un groupe de jeunes dont le profil se distingue de l'ensemble des autres participants. Pour ce faire, des séances d'observation directe ont été menées. L'observation directe « consiste à être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités (...) sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz 2004, 14). Par contre, le type d'observation choisie se rapprochait grandement de l'observation participante dans la mesure où

elle supposait une implication considérable de ma part dans la routine et les activités du groupe. L'observation participante a pour avantage de permettre au chercheur de « vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Bastien 2007, 128). De plus, elle favorise un « accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (Bastien 2007, 128). L'observation comporte toutefois une limite méthodologique importante; les jeunes se sachant observés, ils ont pu, à certains moments, adapter ou modifier leur comportement de manière à remplir des attentes qu'ils *croyaient* que j'avais à leur endroit. Si j'ai répété à plusieurs reprises qu'il ne m'était guère utile de recueillir des données sur des comportements qui sont feints, il m'est tout de même impossible d'assurer l'authenticité de ceux-ci.

Une grille générale d'observation était prévue pour chacun des participants. La grille prévoyait quatre grandes catégories :

- accueil et intégration;
- échanges et discussions;
- réceptivité et intérêt;
- blocages et difficultés.

La première catégorie regroupait tous les éléments liés à l'arrivée des jeunes à l'École d'hiver, à leur confort et leur intégration générale dans les activités proposées. La seconde catégorie, sur les échanges et discussions, rassemblait, comme son nom l'indique, les observations liées à la communication des jeunes entre eux, avec les autres participants et avec les animateurs. La section « réceptivité et intérêt » réunissait quant à elle les éléments en rapport avec l'attention, la compréhension des thématiques et l'intérêt général pour celles-ci. Enfin, la catégorie des blocages et difficultés rassemblait, globalement, tous les éléments concrets qui favorisaient ou nuisaient au bon déroulement du projet. Les observations étaient ensuite classées de manière « positive » ou « négative ». Si j'ai choisi d'utiliser une grille qui couvrait de grandes catégories, c'est pour des raisons pratiques. Comme je devais observer et noter le comportement de sept jeunes dans le cadre d'une douzaine d'activités, et ce, en temps réel, mes outils de collecte se devaient d'être le plus flexibles possible.

Des activités spécifiques étaient prévues pour les jeunes dans le cadre des « parcours »; les parcours, choisis au moment de l'inscription, constituaient des chemins d'activités thématiques. Puisque je devais pouvoir observer l'ensemble des jeunes, j'ai été forcée de restreindre le groupe à un maximum de deux parcours afin de me permettre de me déplacer entre les différentes activités

tout en menant mes activités d'observation correctement. Les jeunes ont ciblé deux parcours parmi les choix proposés : cinq d'entre eux ont sélectionné le parcours «Traçons l'avenir» et deux ont préféré le parcours « Aux arts, citoyens! ».

Tableau 2 Parcours choisis

---

**Traçons l'avenir**

« À l'aide de la méthode de la pensée design (design thinking), vous devrez développer une maquette de la communauté d'avenir et ensuite raconter l'histoire de votre communauté locale. Une belle occasion d'exercer sa créativité, de développer de nouveaux concepts et d'approfondir sa relation avec notre milieu » (INM EH2014, 12)

---

**Aux arts, citoyens!**

« Au sein de ce parcours de création artistique, vous serez appelés à réfléchir à l'art comme puissant vecteur d'engagement. À travers celui-ci, vous pouvez susciter de nombreuses réactions et véhiculer un message qui vous tient à cœur. Différentes formes artistiques vous seront proposées : ce sera à vous de les apprivoiser et de les faire vôtres! » (INM EH2014 ,13)

---

Par ailleurs, il m'a aussi été donné, à différents moments « hors programmation », d'observer des éléments pertinents qui ont été utilisés comme données de recherche. Comme j'agissais tant à titre d'accompagnatrice, que de coordonnatrice et de chercheure, l'observation s'est parfois déroulée au-delà des périodes d'activités définies. L'École d'hiver ayant duré trois jours, il y a eu certaines périodes de latence où j'ai pu simplement et informellement discuter avec les jeunes du déroulement de l'activité. À d'autres moments, en partageant par exemple un repas, j'ai pu m'enquérir de l'état général de la situation. Ces informations, bien que recueillies de manière informelle, m'ont été au moins aussi utiles que les données « officiellement » récoltées dans la grille d'observation.

## RÉSULTATS DE RECHERCHE

### Profil des participants

Afin d'assurer l'anonymat des participants au projet, les données sociodémographiques n'ont pas été associées directement aux individus. Comme il s'agit d'une étude de cas collective, il n'est ni nécessaire ni souhaitable, d'effectuer une analyse qui soit personnifiée. Ainsi, la méthodologie de recherche ne permet pas d'établir des liens entre les traits caractéristiques des individus et les spécificités de leur intégration aux activités. Toutefois, il était important, pour justifier la participation de ce groupe en particulier, de définir les grandes lignes de leur profil personnel, politique, académique et social, ce qui a été fait avec le premier groupe de discussion.

Ce premier groupe de discussion s'est déroulé en présence de six participants et de Catherine Normandin. La grille de questions (voir annexe X) était élaborée de manière à mettre en lumière les différents profils des jeunes. Il importe toutefois de spécifier que cette grille de questions ne servait essentiellement qu'à encadrer les échanges; elle devait permettre de les approfondir sans pour autant les restreindre. Les questions visaient à connaître les parcours scolaires et d'engagement des jeunes participants. La grille de discussion était divisée en trois grandes sections : une partie abordant les parcours scolaires, une autre les trajectoires d'engagement et finalement, une section traitant des environnements sociaux et familiaux des jeunes. L'objectif de cette discussion était d'identifier le niveau de vulnérabilité des participants tout en déterminant l'étendue de leurs connaissances sur les thématiques entourant l'engagement social et politique. Si l'échange s'est bien déroulé sur le plan du rythme et de la volubilité, le format du groupe de discussion n'a pas permis d'obtenir une information complète pour chacun des participants. De plus, il y a nécessairement eu des inégalités dans le temps de parole recherché et obtenu, certains étant plus volubiles que d'autres, et ce, malgré une modération active des tours de parole.

Au niveau des parcours scolaires, les six participants, au moment du projet, complétaient leur secondaire trois, quatre ou cinq. La moitié d'entre eux affirme préférer le type d'enseignement privilégié au Centre 16-18 à celui des polyvalentes traditionnelles. Pour ces trois personnes, l'école « traditionnelle » est trop grande, trop impersonnelle et peu adaptée à leurs besoins. À ce sujet, ils s'entendent tous pour dire que l'approche individualisée du Centre 16-18, qui met l'accent sur le tutorat et le suivi particulier, est plus intéressante, plus stimulante et les motive davantage à terminer leurs études. Par ailleurs, trois participants ont exprimé avoir vécu de l'intimidation au

sein de leur ancien établissement, problème qu'ils jugent moins présent au Centre 16-18. Ils affirment tous être conscients de l'importance d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et envisagent en majorité de poursuivre leurs études jusqu'au diplôme d'études professionnelles ou collégiales. Lorsque questionnés sur leur intérêt pour des études universitaires, ils ont à l'unanimité exprimé qu'ils ne pensaient ni ne souhaitent s'y rendre.

Les environnements sociaux et familiaux des jeunes sont, à première vue, apparus assez semblables les uns des autres. Une minorité des jeunes a des parents séparés alors que pour la majorité les familles sont encore unies. En analysant les professions des parents, il semble que la plupart d'entre eux effectuent des métiers ouvriers ou techniques, ce qui nous permet de penser que l'ensemble des jeunes provient de milieux économiques modestes.

Par ailleurs, le groupe de discussion a permis de mettre en lumière une très faible connaissance des questions politiques. Comme la discussion s'est déroulée peu après les élections municipales, j'ai pu les interroger plus spécifiquement sur cet enjeu. Tous les jeunes en âge de voter l'avaient fait, mais pour différentes raisons et dans différents cadres. Si tous les jeunes sont allés voter, c'est parce que l'ensemble d'entre eux y a été accompagné par un parent ou un proche. Dans une majorité des cas, c'est sous la pression d'un proche que les jeunes ont exercé leur droit de vote. Ils se sont donc, dans l'ensemble, montrés très distancés des enjeux ou des partis. À preuve, aucun des jeunes n'est parvenu à se souvenir du parti ou du candidat pour lequel il avait voté. En général, les jeunes se montrent cyniques lorsqu'il est question du vote. Pour quatre d'entre eux, voter ça ne change rien alors que pour les deux autres, il est possible, lors de moments importants, qu'un seul vote puisse changer quelque chose; ceux-ci se rallient toutefois aux autres pour dire que « généralement », ça ne change rien. Au niveau provincial, s'ils ont tous été en mesure de me dire le nom de la première ministre et de son parti, ils n'ont, dans l'ensemble, pas été en mesure de développer la question davantage. Néanmoins, pour la majorité des jeunes, il n'est pas tabou de parler de politique à la maison et, pour la majorité, c'est même un sujet qui est parfois abordé en famille. En général, les participants ont démontré un intérêt pour des enjeux qui sont très proches de leur réalité. S'ils se sont montrés peu volubiles sur le volet idéologique ou théorique des questions touchant à l'engagement, ils ont démontré un plus grand intérêt lorsque des enjeux « concrets » ont été abordés: la maltraitance des enfants et des animaux, l'environnement, le recyclage et la pollution sont ceux qui ont été explicitement nommés.

Ça me fait vraiment de la peine quand je vois des animaux torturés ou blessés et c'était [une activité de sensibilisation à la cruauté animale] organisé avec l'école alors j'ai juste décidé de le faire.

Pour un répondant, la question de la langue française est un enjeu politique important, tout comme l'immigration. Dans l'ensemble, tous les jeunes avaient suivi de loin la grève étudiante de 2012 et la majorité d'entre eux est parvenue à énoncer au moins une question liée à ces événements.

Au sujet de leurs parcours d'engagement, l'ensemble du groupe affirme d'emblée n'avoir aucune expérience en la matière et la plupart d'entre eux ne savent pas ce que signifie le mot « militantisme ». Toutefois, lorsque j'ai présenté des exemples d'engagements, certains jeunes ont évoqué des expériences. D'abord, deux participants groupe de discussion font partie du Conseil d'établissement du Centre 16-18. Ces deux jeunes ne considèrent pas cette participation comme une expérience d'engagement et ne parviennent pas à expliquer clairement leur intérêt pour celle-ci.

On m'a juste, comme, demandé de le faire [faire partie du Conseil d'établissement], et je me suis dit pourquoi pas. Mais tsé, je fais pas grand-chose

Par ailleurs, les participants au groupe de discussion ne s'informent que très peu. Leurs sources principales sont Facebook et le journal *Métro* ou le *24 heures*, disponibles gratuitement dans les transports en commun; une seule famille est abonnée à un quotidien et il s'agit du *Journal de Montréal*. Les jeunes ne regardent pas beaucoup la télévision, encore moins pour écouter spécifiquement les bulletins d'actualité.

Enfin, lorsqu'interrogé sur les raisons les motivant à participer à l'activité d'École d'hiver, l'ensemble des jeunes a répondu le faire par plaisir, dans le but de vivre une expérience différente et pour explorer l'environnement collégial. Aussi, ils ont, en majorité, évoqué la volonté d'y apprendre de nouvelles choses.

Ces données font écho à certains éléments de la littérature sur les facteurs d'influence de la socialisation politique. Globalement, le premier groupe de discussion a permis d'établir que le groupe exprimait davantage d'obstacles à la socialisation politique que de facteurs favorables. Les seuls éléments qui sont à la fois considérés comme « favorables » dans la littérature et qui ont été mentionnés dans le cadre de la discussion sont la présence d'échanges politiques au sein de la famille (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Ma 2012; Solhaug et Kristensen 2013) et la reconnaissance de l'école comme un lieu d'apprentissage et de vivre ensemble (Solhaug et Kristensen 2013). À l'inverse, les nombreuses évocations des obstacles s'avèrent révélatrices quant

au niveau de socialisation politique présenté par le groupe. Évidemment, comme les jeunes ont été sélectionnés selon un critère de vulnérabilité (essentiellement lié à la scolarité dans ce cas-ci), il n'est pas surprenant de voir que le faible niveau de scolarité, que la présence de parcours scolaires fragmentés ainsi que l'obtention de résultats scolaires faibles (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012) sont des éléments qui ont été évoqués dans le cadre de la discussion. De plus, il a aussi été possible de dégager dans le groupe une faible connaissance et un très faible intérêt pour les enjeux politiques ainsi qu'une très mince expérience liée à la participation politique (Cohen et Chaffee 2012; Diemer 2012; Mahéo et al. 2012). Enfin, certains commentaires ont plutôt fait écho au manque d'occasion de participation ainsi qu'à leur accès limité à des espaces d'information et d'interactions (Kirkby-Geddes 2012; Greissler et Labbé 2012).

En somme, l'analyse du premier groupe de discussion a permis d'établir que la délégation de jeunes choisie pour l'École d'hiver se caractérisait par ses faibles prédispositions aux niveaux de l'intérêt, de l'expérience et de la connaissance politiques. Si les jeunes ont mentionné quelques éléments que l'on peut catégoriser comme étant favorables à la participation politique, ils ont bien davantage exprimé les faiblesses et obstacles liés à leurs parcours de socialisation politique. Ces résultats me permettent donc de formuler trois affirmations. D'abord, ces résultats démontrent que la délégation issue du Centre 16-18 n'était que peu ou pas familière avec les questions d'engagement et de participation citoyenne. Ensuite, en regard de leurs parcours scolaires et sociaux, les jeunes choisis présentaient un niveau de vulnérabilité suffisant pour la poursuite du projet. Finalement, en considérant que les obstacles énoncés sont presque tous, de près ou de loin, liés aux origines sociales, il est possible d'avancer que le groupe présentait différents niveaux de vulnérabilité au niveau social. Pour toutes ces raisons, la délégation choisie constituait un objet d'étude pertinent pour le projet de recherche.

### **Analyse des données (observation et second groupe de discussion)**

Nous avons vu que la grille d'observation était divisée en quatre grandes catégories (accueil et intégration, échanges et interactions, réceptivité et intérêt, facilitateurs et blocages), lesquelles étaient par la suite divisées en deux niveaux : celui des participants et celui de l'organisation. Finalement, ces deux niveaux se déclinaient chacun en deux sous-catégories, à savoir les éléments positifs et négatifs. Il est important de noter que les sous-catégories « positif » et « négatif » ne visaient pas à classer les données de manière à attribuer un bon ou un mauvais comportement; elles avaient

plutôt pour objectif de me permettre de distinguer ce qui, en regard des thématiques et activités proposées, obtenait ou non une chez les jeunes. L'aspect positif ou négatif ne catégorisait donc pas les participants en soi, mais plutôt la nature de cette résonance dans un contexte.

De plus, les résultats du deuxième groupe de discussion sont présentés en lien avec les observations. Le second groupe de discussion s'est tenu peu après le retour des jeunes de l'École d'hiver; il avait pour objectif de leur permettre de s'exprimer sur leur perception de l'activité, ses éléments positifs et négatifs. Les propos des jeunes sont donc venus corroborer ou nuancer mes observations.

### **Résultats du point de vue des jeunes**

Les observations entourant spécifiquement les comportements des jeunes ont permis d'identifier huit comportements ou attitudes significatifs dans l'étude de leur intégration à l'École d'hiver. D'abord, au niveau des échanges et des discussions, les étudiants n'ont que peu ou pas pris la parole dans les activités de groupe, tant avec les animateurs qu'avec les autres participants. Je n'ai, à aucun moment, été en mesure d'observer de véritables échanges entre le groupe du Centre 16-18 et les autres jeunes. Il n'y a eu que peu d'échanges avec les autres jeunes et j'ai par ailleurs pu observer une grande réticence à débattre et à prendre position devant les autres. En général, je réservais quelques minutes après les activités pour prendre le pouls de la délégation sur les activités de la journée. En petit groupe, les jeunes exprimaient une opinion claire et articulée sur ce qui avait été abordé dans les parcours. Pourtant, devant les autres participants, je n'ai, à aucun moment, pu voir un étudiant du Centre 16-18 prendre volontairement la parole.

Dans le même ordre d'idée, la première activité de l'École d'hiver était une activité brise-glace. Élaborée dans le format « speed dating », l'activité avait pour objectif de faire discuter les participants entre eux autour de questions posées par une animatrice. La première question était « De quel CÉGEP viens-tu et quel est ton programme d'étude? ». Si cette question devait faciliter les échanges autour d'une thématique banale pour l'ensemble des autres participants, elle a plutôt eu l'effet contraire pour les jeunes du Centre 16-18, les confrontant plutôt à leur statut « différent » des autres. Cet événement a eu un effet négatif sur leur perception des autres participants puisque la délégation a par la suite exprimé fréquemment, verbalement et physiquement, un sentiment d'infériorité face aux autres. C'est aussi l'un des éléments qui est le plus souvent ressorti dans le

second groupe de discussion. Aux dires des jeunes, l'activité de réseautage a intensifié le sentiment d'inégalité de statut entre les jeunes du Centre 16-18 et les autres participants.

Ça, honnêtement, je me sentais tellement gênée et puis des fois j'allais vers le monde puis « je suis au cégep, je suis au cégep », je me sentais à l'écart de ça genre. Tout le monde autour de moi était au cégep alors je suis comme ... je me sens toute petite comparée à eux.

Ainsi, tant au niveau de l'intégration que des échanges, les jeunes du Centre 16-18 se sont montrés distants face aux autres participants et sont restés groupés tout au long des activités, ne quittant jamais la délégation. L'effet de groupe s'est fait sentir à différents niveaux pendant l'École d'hiver. Certains moments, le groupe s'est manifesté autant comme un refuge que comme une barrière. Groupés dans toutes les activités, il m'est apparu que les jeunes se sont sentis plus confiants lorsqu'ils étaient réunis. À l'inverse, le fait d'être séparé du groupe impliquait pour les jeunes de sortir de leur zone de confort. Ainsi, s'ils n'y étaient pas fortement encouragés, les jeunes n'avaient pas *besoin* d'aller vers les autres; dans une certaine mesure donc, le groupe s'est aussi constitué comme un obstacle au processus de socialisation. Ceci a aussi eu pour effet d'instaurer une dynamique de « nous versus eux » et la délégation est, à une seule exception, restée unie dans son opposition aux autres participants. L'exception dont il est ici question réfère à la présence d'un autre rattaché dans les participants, celui s'étant présenté ainsi lors de la première activité du parcours « Traçons l'avenir ». Comme il était seul, certains jeunes de la délégation sont allés l'aborder lors d'une pause cigarette et ont discuté avec lui de sa situation personnelle. Cette autre présence « vulnérable » est venue influencer la perception du groupe du Centre 16-18 des autres, permettant ainsi de renverser légèrement leur jugement négatif envers les autres participants. Cette nouvelle connaissance a permis de « normaliser » les autres participants, à savoir que bien qu'ils semblaient tous être issus du collégial, ce n'était pas forcément cette même réalité qui était vécue par tous. Cette autre présence « vulnérable » nous a d'ailleurs permis d'avoir une discussion, au retour de l'École d'hiver, sur le jugement et la perception d'autrui ainsi que sur l'ouverture d'esprit et la confiance en soi. Les jeunes ont aussi évoqué leur admiration pour cet autre participant en raison surtout du fait qu'il soit venu seul aux activités.

Mes observations m'ont permis de constater qu'en général, la participation de la délégation s'est manifestée à travers des efforts d'écoute active. En effet, les activités étant toujours amorcées avec des présentations magistrales, j'ai pu observer que c'est dans les premières minutes que les jeunes se montraient le plus disposés à écouter et à fournir l'attention nécessaire à leur participation. Leur effort était perceptible au niveau physique; bien qu'installés au fond de la salle, les jeunes du Centre

16-18 étaient généralement assis correctement, le regard posé sur les animateurs et l'attention portée sur leurs propos. À la lumière de mes observations, c'est le niveau de participation le plus important qu'ont été en mesure de fournir les jeunes de la délégation. Par contre, si cet effort d'attention était appréciable dans les premiers moments, soit environ dans la première demi-heure des activités, plus les périodes avançaient, plus les jeunes présentaient des signes de fatigue et de déconcentration.

Généralement, c'est dans le cadre des activités considérées comme plus « concrètes » (activités manuelles ou de terrain) que la délégation s'est montrée plus attentive et réceptive. Par exemple, dans le cadre du parcours « Traçons l'avenir », les participants étaient appelés à utiliser une méthode de « Design Thinking » qui consistait à conceptualiser une communauté idéale à travers l'utilisation de blocs de type légo. Si le début de cette activité était très théorique (définition des concepts, historique du « Design Thinking », etc.), la partie plus « pragmatique » s'est avérée un réel succès, constituant ainsi l'un des moments les plus positifs de l'École d'hiver. C'est toutefois dans le cadre de cette activité que j'ai aussi pu observer des difficultés à conceptualiser dans le groupe, ce qui s'est avéré être un blocage important dans la participation générale des jeunes. Par exemple, lors de l'activité de *design thinking*, les jeunes de la délégation ont éprouvé certaines difficultés à répondre à la question « Quelle serait votre communauté idéale? » Des concepts tels que l'autogestion, l'indépendance énergétique ou le multiculturalisme sont ressortis dans les interventions des autres participants. Les jeunes de la délégation se sont pour leur part montrés plus discrets dans leurs interventions sur cette question. Certains ont exprimé des concepts à travers des exemples ou des explications plus larges et imagées alors que les autres ne sont pas intervenus sur ce point.

La visite terrain d'une maison entièrement écoénergétique a aussi soulevé l'enthousiasme de la délégation celui-ci s'étant notamment exprimé dans les discussions pendant et au retour de l'activité. Pendant la visite, les jeunes sont par exemple venus m'interpeller sur le fonctionnement de l'énergie solaire et pendant notre retour au Cégep de Jonquière, certains d'entre eux m'ont parlé de la beauté de la maison tout en soulignant l'ingéniosité de son propriétaire qui guidait notre visite. Inversement, les présentations plus théoriques ont généré peu d'enthousiasme chez les jeunes du Centre 16-18 : leur réceptivité et leur intérêt étaient à leur plus bas dans les activités de nature théorique. Dans la visite de la maison par exemple, les jeunes ont bougé tout au long des

explications ; ils étaient bien davantage intéressés par la visite physique que par la compréhension des technologies vertes.

Ainsi, il est possible de diviser les éléments d'observation recensés dans le cadre de l'École d'hiver dans deux catégories : positifs ou négatifs. Les efforts d'écoute active, la participation active des jeunes aux activités concrètes et manuelles ainsi que l'effet de groupe sont tous des éléments qui ressortent positivement de l'observation menée du point de vue des jeunes. Par ailleurs, si le groupe s'est constitué comme un élément favorable en raison de la motivation, de la confiance et de l'appui qu'il a pu apporter aux jeunes, il s'est aussi imposé comme un facteur négatif en raison de la fermeture aux autres qu'il a engendré. La réticence à débattre, les difficultés liées au statut de « raccrocheur », la distance face aux autres participants, l'inattention des jeunes lors des présentations plus théoriques et la difficulté à conceptualiser des idées se sont avérées être des obstacles importants dans l'intégration de la délégation à l'École d'hiver.

Tableau 4 Recensions des observations

Observations	Participants	
	Positif	Négatif
<b>Accueil et intégration</b>		Difficultés liées au statut
<b>Échanges et discussion</b>	Effort de participation à travers l'écoute active	Réticence à débattre et à prendre position
<b>Réceptivité et intérêt</b>	Participation accrue dans les activités concrètes	Inattention et mutisme lorsque les sujets sont théoriques, philosophiques ou abstraits
<b>Facilitants/blocages</b>	Effet de groupe	Difficulté à conceptualiser Effet de groupe

Ces observations font écho à certaines données recensées dans la littérature. En effet, il a été établi que les pairs représentaient une source d'influence importante dans la socialisation politique des jeunes (Quéniart et Jacques 2008; Flanagan et al. 2012; Solhaug et Kristensen 2013), notamment en créant des espaces d'échange et de débat. À la lumière des observations menées dans le cadre de l'École d'hiver, il m'est possible d'affirmer que les pairs ont eu une influence à la fois positive et négative sur la motivation, l'enthousiasme, la compréhension et l'information. En conséquence, l'essentiel des discussions à teneur politique s'est déroulé en marge des autres participants, dans le cadre de discussions informelles et le groupe s'est constitué comme un espace de discussion et de délibération parallèle tout au long des activités.

Par ailleurs, il m'a aussi été donné d'observer une compétition latente avec les autres jeunes, celle-ci étant fortement liée à la différence de statut des participants. Cette compétition s'est exprimée dans la distance créée par les jeunes du Centre 16-18 face aux autres participants, mais aussi dans les commentaires et jugements énoncés, en groupe fermé, à l'endroit des autres. Il est possible de croire que ce sentiment de compétition était lié à un manque d'estime de soi, élément lui aussi évoqué précédemment dans la littérature (Sullivan et al. 2011; Conn et al. 2014; Greissler et Labbé 2012).

Enfin, à certains moments de délibération, des jeunes ont évoqué « l'inutilité » de formuler leur opinion dans le but de débattre. Pour un participant en particulier, le fait de vouloir convaincre quelqu'un d'une idée était vain et improductif, dans la mesure où il était, de son point de vue, impossible d'en arriver à un quelconque consensus. Ainsi, ce refus d'échanger et ce scepticisme face à la crédibilité de son propre point de vue nous renvoient, dans une moindre mesure, au cynisme exprimé par les jeunes du RAJE face à l'utilité de leurs actions (Greissler et Labbé 2012).

### **Résultats concernant les activités de l'INM**

Les résultats d'observation ont aussi été analysés de manière à identifier les éléments provenant de l'organisation qui pouvaient avoir une influence sur l'intégration des jeunes du Centre 16-18 aux activités de l'École d'hiver.

Lors de la première activité du parcours « Traçons l'avenir », l'animateur a explicitement émis une consigne demandant aux jeunes de former des groupes hétérogènes, au sein desquels au moins un des participants devait provenir du Centre 16-18. Dans le parcours « Aux arts citoyens! », les jeunes ont aussi été amenés à travailler en groupe et à interagir avec les autres participants. Ces consignes ont généré une résonance positive; c'est en effet les seuls moments où les étudiants ont interagi avec les autres participants. C'est aussi dans le cadre de cette activité que les participants ont rencontré l'autre raccrocheur. Il est donc possible d'affirmer que les interactions entre les différents participants ont été favorisées par l'organisation lorsque celle-ci a émis des consignes à ce propos.

Par ailleurs, les échanges et discussions ainsi que la réceptivité et l'intérêt ont été favorisés par le travail en petit groupe et les méthodes participatives déployées par l'organisation. Dans le parcours « Traçons l'avenir », l'activité se déroulait dans un premier temps sous forme de discussion; les jeunes devaient se concerter, en petits groupes, autour des éléments qui baliseraient leur

communauté idéale. Le format débat de cette activité a, comme je l'ai mentionné plus tôt, posé certains défis pour les rattachés lorsqu'ils ont dû, oralement, conceptualiser les grandes lignes de leur communauté idéale. Ensuite, le deuxième volet devait quant à lui permettre aux jeunes de construire, avec l'aide de blocs de type légo, une maquette basée sur les principes et idées énoncés dans la première partie de l'activité. Enfin, dans un troisième temps, les jeunes devaient mettre en scène une présentation visant à imaginer l'ensemble de leurs discussions autour du thème de la communauté idéale. Les jeunes devaient élaborer une présentation théâtrale, qui allait être présentée à tous les participants de l'École d'hiver, tous les parcours confondus, lors de la dernière soirée, et y intégrer les grands concepts qui ont émergé des discussions et de la conceptualisation du premier volet de l'activité. Comme je l'ai mentionné plus tôt, c'est dans le cadre du travail en petit groupe ainsi que dans l'activité visant à organiser, concrètement, la communauté idéale avec les blocs légo, que les jeunes se sont le plus exprimés et qu'ils ont démontré un maximum d'intérêt. Les mêmes conclusions sont ressorties dans mes observations sur le travail de mise en scène et de présentation de la pièce. Le volet sur la mise en scène s'est avéré très fastidieux puisque les jeunes étaient peu encadrés dans leur travail en plus de devoir travailler avec l'imaginaire. La partie présentation, bien que stressante pour les jeunes parce qu'elle impliquait de jouer devant une assemblée, a suscité beaucoup d'enthousiasme chez les jeunes du Centre 16-18. Le même phénomène s'est produit dans le parcours artistique. Les jeunes étaient amenés à se familiariser, en petit groupe, avec la performance comme forme d'expression artistique. La portion théorique du début a généré moins d'enthousiasme que la partie pratique, alors que la présentation finale, aussi diffusée à tous les participants de l'École d'hiver, a suscité la fébrilité et la fierté. Les méthodes de travail en petits groupes ainsi que les activités plus concrètes se sont donc avérées être des approches fructueuses pour stimuler la participation des rattachés.

L'animation des parcours a aussi joué un rôle important dans l'intégration des jeunes aux activités. Dans le parcours « Traçons l'avenir », il y avait initialement deux animateurs toutefois, l'animateur ayant donné la consigne d'intégrer au moins un jeune du Centre 16-18 aux groupes d'entre eux a quitté l'activité une fois les consignes données. L'autre animatrice s'est montrée plus souple, moins encadrante et cela a eu un impact sur la motivation, l'engagement et la participation des jeunes, tant ceux du Centre 16-18 que les autres. Les délibérations entourant la mise en scène ont été fastidieuses; les jeunes ne bénéficiaient pas de matériel leur permettant de mettre leurs idées par écrit et il n'y avait pas de modération au niveau des tours de parole ce qui a, selon mes observations, fortement nui à la compréhension des objectifs de l'activité. Ceci s'est aussi ressenti dans

l'engagement des jeunes dans l'activité; ils sont d'ailleurs partis prendre de longues pauses à plusieurs reprises. Inversement, l'animatrice du parcours artistique était très dynamique, très énergique et très encadrante et l'utilisation de matériel visuel pour le contenu théorique a permis de dynamiser l'exposé magistral en début d'activité. Si la thématique du parcours laissait évidemment plus de place à la créativité et à la légèreté, celle-ci s'est montrée très présente dans tous les aspects, participant autant que les jeunes à l'activité, les amenant ainsi à s'engager dans l'activité et à ne pas, par exemple, être gênés de performer devant les autres. Les raccrocheurs qui ont suivi ce parcours se sont montrés très participatifs, très positifs et très dynamiques alors que les jeunes du parcours « Traçons l'avenir » ont, à différents moments, exprimé une fatigue et une lassitude. Ainsi, l'animation, lorsque bien effectuée, s'est imposée comme une forme utile et efficace d'encadrement. Les jeunes, une fois en confiance avec l'animateur ou l'animatrice, avaient davantage tendance à suivre naturellement les consignes.

À certains moments par contre, l'encadrement s'est avéré étouffant pour les jeunes. Par exemple, lorsque des activités étaient en cours, les jeunes n'avaient pas accès à leur chambre. Ils ne pouvaient donc pas se retirer pour prendre une pause ou pour s'isoler des autres. Le fait que l'activité se déroulait sur trois jours et que les jeunes n'étaient, pendant cette période, pas complètement libres de leurs déplacements, le besoin de prendre une pause et de s'isoler était flagrant. De plus, contrairement aux autres participants, les jeunes de la délégation étaient accompagnés par moi et la technicienne en loisirs en plus d'être constamment observés. Ils étaient donc sollicités et entourés de toutes parts, ce qui a nécessairement accru leur besoin d'isolement. De plus, la majorité des jeunes du groupe étaient fumeurs et n'étaient pas libres de leurs sorties. Pour éviter les pertes ou les vols, la direction du Cégep de Jonquière ne laissait pas la clé des chambres aux jeunes. Ils devaient à chaque fois demander à la sécurité sur place d'ouvrir leur porte pour accéder à leurs manteaux pour aller fumer. Ces limitations ont occasionné beaucoup de frustrations chez les jeunes qui ont exprimé à certains moments se sentir coincés. Cet élément est d'ailleurs revenu dans le groupe de discussion. Les jeunes m'ont exprimé s'être sentis coincés par la « sécurité » et l'encadrement. Le fait de ne pas avoir accès à leur chambre et d'être dépendants de la sécurité pour, par exemple, obtenir leur manteau pour aller fumer, a causé un sentiment de frustration. Par contre, les jeunes ont souligné avoir apprécié l'encadrement fourni par Catherine et moi; ils ont affirmé avoir bénéficié de suffisamment de liberté tout en appréciant nos moments de coordination plus soutenue. Dans l'étude sur la participation d'un groupe de jeunes en situation de vulnérabilité à un projet d'élaboration de politiques locales, Sullivan et al. (2011) ont identifié l'encadrement soutenu

comme un facteur d'influence important. Néanmoins, dans le cas du projet de l'École d'hiver, l'encadrement fourni par l'INM s'est avéré à la fois positif et à la fois négatif. Il fut positif dans le sens où l'encadrement au niveau de l'organisation et de la logistique de l'évènement ont grandement facilité la coordination des jeunes. La présence du personnel ressource a aussi permis le bon déroulement des activités tout en assurant la sécurité et le bien-être des jeunes. Dans le groupe de discussion mené au retour des jeunes, ceux-ci se sont montrés volubiles quant aux éléments touchant l'organisation de l'évènement. Ils se sont exprimés positivement sur tout ce qui touchait au confort général : la nourriture, les chambres et les installations sanitaires et négativement sur leur liberté de déplacement et d'isolement.

D'autres éléments d'organisation ont nui à la réceptivité et à l'intérêt des jeunes. La durée des périodes d'activité, par exemple, était beaucoup trop longue pour des jeunes peu familiers avec les thématiques proposées par l'École d'hiver. Le contenu étant très théorique et peu axé sur les intérêts des jeunes, il semble que leur attention, déjà fragile, était difficile à maintenir dans un tel contexte. Dans le groupe de discussion, les jeunes se sont tous entendus sur le fait qu'à leurs yeux, l'École d'hiver s'échelonnait sur une trop longue période, une journée de moins aurait été l'idéal, et qu'ils avaient tous très hâte de retrouver leurs routines respectives.

Ensuite, le format de certaines activités n'était pas adapté à un public de jeunes raccrocheurs. La table ronde, le déjeuner-causerie et les tables interactives n'ont pas suscité d'intérêt chez les jeunes, certains refusant même d'y participer à certains moments. La table ronde sur la Charte des valeurs québécoise proposée par le Parti Québécois a eu lieu le soir de notre arrivée, après presque sept heures de route; la fatigue a nécessairement eu un impact négatif sur l'intérêt des jeunes. L'homogénéité des points de vue défendus par les panelistes n'a pas non plus laissé beaucoup de place au débat; il ne s'agissait donc pas d'une activité très dynamique et le sujet a été abordé de manière très idéologique. Cette observation a été corroborée par une majorité de jeunes dans le second groupe de discussion; plusieurs ont déploré le manque de diversité des points de vue sur certaines thématiques ainsi que l'unanimité générale de la salle devant les propos tenus par les invités. Par exemple, lorsqu'il a été question de la Charte québécoise des valeurs, la totalité des invités de l'INM s'est positionnée en défaveur de celle-ci, tout comme les membres de l'assistance.

Parce qu'à la table ronde c'était supposé être un débat, mais il y avait eu plus de contre que de pour. J'en ai parlé avec une autre, j'ai trouvé ça plate que tout le monde pense la même chose, c'était pas un vrai débat.

Pour certains jeunes, cette situation leur a donné l'impression qu'il y avait, aux yeux de l'INM, une bonne et une mauvaise manière de concevoir les choses et qu'une orientation idéologique était donnée à l'École d'hiver. Ainsi, ceux du groupe qui s'exprimaient plutôt en faveur de la charte se sont sentis « exclus » du ton général et donc ostracisés dans leur point de vue; ils ont explicitement souligné que cette situation les a par la suite découragés de prendre la parole sur des thématiques semblables. Le contenu théorique a donc eu un impact généralement négatif sur la motivation et la réceptivité des jeunes.

L'activité des tables interactives devait permettre aux jeunes de partager leur lunch avec différents intervenants de la région du Saguenay et de favoriser les échanges entre les jeunes et les « experts ». Une entrepreneure, un élu et un conseiller à l'Éco-Quartier étaient parmi les invités présents. Au signal, les jeunes étaient invités se déplacer d'une table à l'autre pour discuter d'enjeux locaux avec les intervenants présents, mais la délégation a refusé de participer. Certains éléments de contexte ont pu avoir influencé ce refus. Puisque je n'avais pas eu la chance de discuter de cette activité au préalable avec les jeunes, dès leur arrivée à la cafétéria, le personnel de l'INM leur a rapidement indiqué qu'ils devaient s'asseoir à l'une ou l'autre des tables, et ce, séparément. L'effet de surprise, combiné à la frustration de ne pouvoir rester en groupe a généré la colère dans la délégation. Les jeunes m'ont alors fermement signifié qu'ils ne voulaient pas participer et sont plutôt allés manger à l'écart. Les jeunes du Centre 16-18 se sont exprimés sur cet épisode dans le deuxième groupe de discussion. Pour eux, le fait de devoir se séparer pour pouvoir discuter aux tables n'était ni envisageable ni agréable pour eux. Ensuite, le fait de manger et de parler en même temps avec des inconnus de surcroît les intimidait grandement. Enfin, ils m'ont aussi souligné leur désintérêt pour tous les invités et thématiques abordées.

À propos du contenu de l'École d'hiver, les raccrocheurs ont eu du mal à identifier les thématiques abordées ainsi que les intervenants présents; leurs souvenirs étaient plutôt liés à des sentiments éprouvés : l'ennui, la frustration, le plaisir, etc. Ils ont eu plus de facilité à exprimer, au sens de se rappeler, de ce qu'ils ont *fait* plutôt que ce dont ils ont *parlé*. Selon leurs propos, les jeunes ont davantage apprécié les activités pragmatiques que le contenu théorique. Les premiers éléments abordés dans le groupe de discussion étaient les activités pratiquées et leur souvenir était intact lorsqu'il s'agissait de parler des blocs légo ou de leur présentation à l'assemblée citoyenne de fermeture. D'ailleurs lorsqu'une activité pratique était combinée à un propos théorique, les jeunes ont eu beaucoup plus de facilité à se remémorer le contenu que lors d'une activité seulement

théorique. Ça été le cas lorsqu'ils ont par exemple abordé l'Assemblée citoyenne, s'exprimant naturellement sur la crise de la faim, le manque de ressources et la guerre.

Pis là, à la pièce de théâtre on a eu des idées pour ça, pis qu'on imaginait la crise de la faim pis qu'on pouvait après ça, créer la paix, pour faire un changement dans le monde, pour la guerre mondiale, pour faire un impact. Fait que là nous on a monté ça un peu sur le moyen âge, il y avait le roi (...).

Nous à chaque thème, on devait faire une performance d'art dramatique. Tsé, exemple, je sais pas si tu as vu la conférence de Stephen Harper pis qu'il y a deux jeunes qui sont arrivés avec des feuilles. Bin c'est ça, c'est ça la performance, c'est ça que j'ai appris là-bas. Il fallait le faire à chaque thème, il fallait, pas parler pis faire des affaires, agir. Poser une action.

Toujours au niveau du contenu, les jeunes m'ont surtout souligné qu'aucune thématique abordée ne les touchait particulièrement. Il m'est apparu dans l'analyse que les jeunes, pour être intéressés aux thématiques, doivent être concernés de très près pour s'y intéresser et que le sujet doit être abordé de manière très concrète. Par exemple, Léo Bureau Blouin est venu présenter les résultats d'une tournée québécoise effectuée dans le but d'élaborer la politique jeunesse du gouvernement d'alors et il a spécifiquement abordé sa visite du Centre 16-18 et d'un autre établissement d'enseignement aux adultes. Lorsque questionnés sur cet élément en groupe de discussion, les jeunes m'ont avoué avoir trouvé le tout beaucoup trop théorique, voire même ennuyant et la plupart d'entre eux ne se souvenaient pas de son propos sur les centres d'éducation aux adultes. Ce désintérêt rapide et cette importante tendance à la distraction chez certains jeunes fait écho aux conclusions de Sullivan et al. (2011), de Conn et al. (2014) et de Greissler et Labbé (2012).

Tableau 5 : Recension des observations liées à l'organisation

Observations	Organisation	
	Positif	Négatif
Accueil et intégration	Consignes d'intégration	Emphase sur le niveau collégial
Échanges et discussions	Travail en petit groupe	Thématiques abstraites
Réceptivité et intérêt	Méthode de travail	Format des activités
Facilitants et blocages	Animation dynamique	Animation faible Espace personnel

En somme, l'aspect nouveauté du projet a réellement contribué à produire un écho favorable chez les raccrocheurs, certains mentionnant d'ailleurs que cette activité « faisait changement » et qu'ils avaient le sentiment d'avoir beaucoup appris. Leurs commentaires négatifs étaient plus spécifiquement liés à l'organisation et ceci peut possiblement s'expliquer par le fait qu'il est plus facile de prendre position sur des situations concrètes que sur des incompréhensions liées au

contenu ou aux thématiques. Par contre, il m'est apparu dans ce groupe de discussion que les jeunes se sentaient véritablement différents des autres, en raison en raison de leur statut de raccrocheur certainement, mais aussi en raison de notre présence à Catherine et à moi. Néanmoins, bien que cet élément ait renforcé la spécificité de leur participation et possiblement contribué à leur sentiment d'infériorité, les jeunes ont tout de même exprimé leur reconnaissance face à notre présence, soulignant au passage avoir apprécié nos discussions moins « officielles » ainsi que la dynamique de confiance que nous sommes parvenues à instaurer.

## **RETOUR SUR LES ASPECTS LIÉS AU PARTENARIAT**

La coordination des partenaires a constitué une importante partie du projet de stage. De la mobilisation des partenaires jusqu'à la gestion du financement, la coordination projet s'est avérée être au moins aussi prenante que la collecte de données.

### **Mobiliser les partenaires**

L'organisation générale du projet de stage a été affectée par différents départs professionnels. Dans la même période, la personne chargée du projet au Forum jeunesse de Longueuil et la directrice du Centre 16-18 et signataire de l'entente de stage ont toutes deux quitté leur poste pour différentes raisons. Le projet ayant été amorcé avec du retard, ces départs ont eu quelques conséquences sur le projet. Ces personnes constituaient les assises du projet de stage dans leurs organisations respectives. Ainsi, en plus d'occasionner des délais supplémentaires, des départs ont aussi affecté le projet dans la mesure où il est quelque peu tombé dans un flou tant au FJL qu'au Centre 16-18. Dans le tourbillon des départs, certaines informations ont été mal communiquées et des erreurs de formulaires ont aussi engendré des délais supplémentaires.

Ces instabilités professionnelles sont toutefois normales et courantes dans l'élaboration de projets collaboratifs. Non seulement la prise de contact peut s'avérer longue, mais la concertation et la coordination des différents partenaires sont aussi des éléments qui s'ajoutent à la complexité du travail en partenariat. Si ces impondérables n'ont pas, grâce à l'implication et à la motivation des personnes impliquées, affecté la tenue du projet, ils ont par contre influencé la manière dont celui-ci s'est déroulé. Ultimement, le projet de stage avait pour objectif de développer un projet de recherche qui soit mobilisateur pour les partenaires. Malheureusement, le départ des instigateurs du projet a aussi eu pour effet d'ébranler les assises du projet de stage, et celui-ci n'ayant pas fait l'objet d'un suivi ou d'un intérêt particulier ni au Centre ni au FJL, il a été très difficile de mobiliser les partenaires.

### **Le financement et la gestion des fonds**

Les éléments touchant au financement du stage ont occasionné certaines difficultés. Pour pouvoir bénéficier d'un financement du FJL, le projet devait se dérouler avec un partenaire et des participants du secteur de Longueuil. Pour remplir cette clause, il avait été initialement convenu

avec Carolle Dubois que le Centre 16-18 ferait office de demandeur pour le financement et que le formulaire serait signé par la directrice de l'école. Puisque le temps pressait pour pouvoir déposer la demande dans les délais demandés, j'ai posé peu de questions sur le déroulement du processus d'octroi et la gestion du financement. Au retour des vacances toutefois, une fois le financement confirmé, j'ai appris qu'il n'allait pas être géré ni par moi, ni par le Centre 16-18, mais bien par la commission scolaire Marie-Victorin.

Par ailleurs, le financement obtenu allait être géré de manière à rembourser les dépenses effectuées, pour les différents paiements, je devais d'abord payer les dépenses, garder la facture et attendre le remboursement qui viendrait plus tard par chèque. Comme il s'agissait de montants significatifs, il aurait été préférable de connaître cette clause avant la poursuite du projet afin, par exemple, de prévoir ces dépenses dans mon budget personnel.

Bien qu'il s'agisse de contraintes normales lorsqu'un projet obtient du financement externe, en l'absence de Carolle Dubois comme personne ressource dans le stage, la gestion des éléments liés aux dépenses a constitué un élément complexe dans l'organisation du projet. En effet, il était particulièrement difficile d'obtenir des réponses à mes questions puisque je n'avais pas de contact direct avec la personne en charge de gérer le financement. Ainsi, je devais à chaque fois chercher la personne qui pourrait m'aider, devant à nouveau me présenter, présenter le projet et remettre mes interlocuteurs en contexte. Ces contraintes étaient particulièrement irritantes dans la mesure où j'avais moi-même rédigé la demande de financement sans pour autant savoir où et qui, concrètement, était en charge.

Enfin, l'absence d'une personne ressource a aussi rendu la reddition de compte et la fermeture du projet avec le Centre 16-18 et le Forum jeunesse Longueuil difficiles. Cette reddition de compte devait être signée par la nouvelle directrice du Centre et être envoyée au FJL accompagnée du bilan financier des dépenses. Comme la commission scolaire Marie-Victorin avait elle-même géré le financement, je n'étais pas en mesure de fournir moi-même ce document. Sans personne ressource, ces démarches se sont avérées fastidieuses et elles ont grandement complexifié mon travail, notamment sur les aspects administratifs qui n'étaient, malgré moi, pas de mon ressort, et dont je n'avais pas la responsabilité ou la liberté de traiter.

Je tiens par contre à souligner qu'au final, le projet s'est déroulé sans grande contrainte. Le FJL a approuvé le financement du projet dans le cadre d'une rencontre spéciale, organisée spécifiquement pour cette demande. Je ne peux qu'être reconnaissante des efforts qui ont été faits et dans ce contexte, ces départs nous ont tous affectés d'une manière ou d'une autre. Tant le personnel du FJL que du Centre 16-18 s'est montré disposé à m'aider au mieux de leur compétence et de leur disponibilité. Je me dois aussi de souligner la pertinence du programme de financement du Forum jeunesse; sans ce support financier, la tenue de ce projet aurait certainement été compromise.

### **Préparation et encadrement des jeunes**

Le projet de stage exigeait une grande organisation à différents niveaux; d'un côté, je devais m'assurer que tous les partenaires étaient coordonnés et d'un autre côté, je devais aussi voir à ce que les jeunes soient préparés et encadrés. Il était important de revoir avec les participants, même si toute l'information était disponible dans le guide d'inscription de l'INM, chaque détail lié à leur séjour : sac de couchage, matelas gonflable, brosse à dents, peigne à cheveux, dentifrice, etc. Je devais aussi m'assurer que les heures et points de départ étaient bien compris et que je pouvais entrer en contact avec chacun d'entre eux en cas d'urgence. Ces petits détails peuvent sembler banals, mais ils ont un impact sur le niveau de stress général et sur le bon déroulement des activités. Tous ces éléments à considérer sont apparus au fil du projet et la seule véritable clé de réussite était celle de l'adaptation. Il m'a donc fallu contenir mon propre stress et me concentrer sur l'organisation et l'encadrement pour m'assurer que les choses se déroulaient dans l'ordre.

L'encadrement des jeunes s'est avéré nécessaire tout au long de l'École d'hiver. Tous les matins, Catherine Normandin et moi devions rejoindre les jeunes dans leur chambre afin de nous assurer que tous étaient bien réveillés. Nous regardions par la suite tous ensemble le programme de la journée. Après les activités, lorsque l'horaire le permettait, nous nous regroupions afin de revenir sur les apprentissages, les blocages et les facilitants. Le groupe exigeait aussi beaucoup d'encouragements et de stimulations. Tous les jours, une attention particulière était apportée à la motivation des jeunes afin de maintenir leur niveau d'énergie et surtout, leur bonne humeur. Tout au long des trois jours d'activité, moi et Catherine Normandin devions trouver le juste équilibre pour l'encadrement du groupe.

## BILAN DU PARTENARIAT

Évidemment, la tenue du projet a nécessité un encadrement soutenu ainsi qu'une organisation considérable. Il est donc possible de croire que le stage met en lumière les obstacles à anticiper ainsi que les intervenants à mobiliser. Il permet aussi de constater que les obstacles se trouvent bien souvent davantage au niveau de l'organisation et de la coordination des projets partenariaux plutôt que dans l'accompagnement des participants comme tel.

Les différents partenaires du stage bénéficient de certaines retombées. D'abord, pour le Forum Jeunesse, le projet s'est inscrit dans sa mission et leur financement a, comme nous le souhaitions, favorisé la participation sociale et politique d'un groupe de jeunes du secteur de Longueuil. Le stage aura aussi sans doute permis de confirmer l'importance des organisations comme les Forums jeunesse dans la tenue de projets de mobilisation citoyenne. Ensuite, pour l'INM, je crois sincèrement que le projet d'intégration d'une délégation de jeunes raccrocheurs à l'École d'hiver a contribué à mettre en lumière les limites de leur activité, tant au niveau du format que du contenu. Par contre, ce projet permet aussi de conclure qu'il n'est pas impossible de favoriser l'intégration de différents publics lorsque les ressources, l'organisation et l'encadrement sont appropriés. Comme je l'ai mentionné plus tôt, l'INM est bien conscient de ses limites, non seulement au niveau de l'activité, mais aussi au niveau de l'encadrement qu'il peut déployer. Pour l'Institut du Nouveau Monde, la difficulté d'intégrer différents publics n'est pas seulement liée aux préoccupations entourant l'adaptation du contenu ou du format des activités, elle est aussi grandement liée au manque de ressources pour l'accompagnement et l'encadrement des groupes aux besoins plus spécifiques. Enfin, je crois aussi que le projet a permis aux intervenants qui évoluent dans le milieu scolaire de constater l'importance de favoriser la tenue d'activités formatrices à l'extérieur des écoles. Pour les jeunes du Centre 16-18, cette activité s'est inscrite dans leur continuum d'apprentissage sans pour autant se dérouler dans le format académique traditionnel. Il s'agit là pour moi d'une manière *différente* d'apprendre. Le fait de valoriser et d'encourager ce type d'activité pourrait permettre aux jeunes de vivre l'apprentissage de façon stimulante; c'est à mon avis, une piste importante à considérer lorsque l'on cherche des façons de motiver les jeunes qui sont dans des parcours alternatifs.

Enfin, plus généralement, je crois que ces retombées positives mettent en lumière l'importance et la difficulté du travail en partenariat. Le projet a pu fonctionner grâce à la participation des trois

partenaires; sans l'un d'entre eux, le stage aurait sans doute été plus difficile à réaliser. Chacun des partenaires a pu contribuer au stage à travers son expertise et chacune des expertises était complémentaire à l'autre.

Le travail en partenariat nécessite toutefois un travail soutenu de coordination. Dans le cas de mon stage, il m'apparaît, avec le recul, qu'il aurait été mieux réalisé et plus significatif si je n'avais pas moi-même dû faire cette partie du travail. Étant au centre du projet, certains aspects du stage ont été négligés par manque de temps et de ressources. Par exemple, le stage a-t-il réellement constitué un exercice de mobilisation des connaissances? Ne s'agit-il pas plutôt d'un projet de mobilisation de partenaires plutôt que de leurs connaissances? La structure de mon projet de stage m'a toutefois permis de bénéficier d'une grande liberté dans la prise de décision et dans les orientations que je désirais prendre.

## **CONCLUSION**

Ce rapport proposait un retour sur le stage mené en partenariat avec l'INM, le Centre 16-18 et le FJL. Le projet visait à étudier la socialisation politique d'un groupe de jeunes raccrocheurs dans le contexte de l'École d'hiver 2014. Cette étude de cas a permis de documenter l'ensemble du projet, du démarchage des partenaires à l'analyse des résultats en passant par les étapes de coordination et d'organisation du projet.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche devaient permettre à l'Institut du Nouveau Monde de prendre connaissance des éléments, tant au niveau de l'organisation que du contenu, pouvant avoir une incidence favorable ou défavorable sur la participation d'un groupe dont le profil se distingue des participants habituels. Les retombées de cette recherche devaient aussi, de manière parallèle, offrir l'opportunité aux jeunes du Centre 16-18 de vivre une expérience d'apprentissage particulière. À ces niveaux, je crois que le projet de stage a rempli ses objectifs dans la mesure où il a effectivement permis de documenter le processus d'intégration d'une délégation au profil différent tout en faisant bénéficier les jeunes d'une opportunité positive d'apprentissage. Pour obtenir ces résultats, il a toutefois fallu surmonter certains obstacles. Les départs de certains partenaires ont grandement compliqué mon travail au niveau de l'interface; ils ont aussi eu un

impact négatif sur la qualité et la pérennité de mes relations avec mes partenaires. À un certain moment, le projet a failli ne pas pouvoir voir le jour et à cet égard, la simple réalisation du stage est en soi une réussite. La structure du stage s'est aussi avérée plus complexe qu'anticipée. La coordination des trois partenaires, ajoutée à l'organisation des activités de recherche ainsi qu'à la préparation et à l'encadrement des jeunes sont des contraintes qui ont, à mon avis, influencé négativement le processus de mobilisation des connaissances.

Je ressors de cette expérience avec de nombreux apprentissages. Au niveau académique, ce projet m'a permis de faire concrètement l'expérience d'un processus de recherche. Puisque j'étais au centre du projet, j'ai bénéficié d'une grande liberté d'action et de choix et j'ai ainsi eu la chance de tester mon instinct scientifique. Il m'est aussi arrivé, à certains moments, de douter de mes choix méthodologies, de remettre en question leur pertinence et d'être confrontée à leurs limites. Je crois maintenant que ces questionnements font non seulement partie d'une démarche scientifique normale, mais qu'ils sont aussi essentiels, voire inhérents, au travail de chercheur.

Au niveau humain, je retiens deux grandes leçons. D'abord, l'importance des relations humaines dans tous les aspects d'un projet. Aucun projet ne peut voir le jour sans l'entière confiance de ceux qui y participent à ce chapitre, je suis grandement reconnaissante de celle qui m'a été accordée par le groupe qui m'accompagnait à l'École d'hiver. Finalement, le stage m'a aussi permis de comprendre que la gestion de l'ambiguïté est essentielle tant au travail du chercheur qu'à celui effectué à l'interface. Les projets, les partenaires, les concepts et les théories étant en constant mouvement, il faut savoir naviguer dans l'incertain tout en maintenant le cap sur les objectifs.

Je crois réellement que le projet qui a été mené est porteur d'un grand potentiel de récurrence. Il serait grandement intéressant que l'un des partenaires du stage reproduise l'expérience à partir des conclusions générées par ce projet. Ultimement, la participation citoyenne des jeunes est extrêmement importante et je crois qu'il est du ressort des institutions qui les encadrent de leur permettre de développer leurs compétences et leurs connaissances de la manière la plus efficace possible. Ce projet gagnerait à être repris par l'un des partenaires, mais dans une perspective de mobilisation des connaissances plus approfondies. Je crois que l'aspect partenarial de cette expérience s'est avéré fondamental dans sa réalisation et il serait très intéressant d'en reconduire une version améliorée; ce projet a d'ailleurs démontré qu'il est possible de le réaliser avec peu de moyens.

## FACTEURS DE SUCCÈS

### Pour favoriser l'intégration d'un groupe de jeunes marginalisés dans une école de citoyenneté

- Prévoir une équipe d'encadrement en laquelle les jeunes ont confiance et dont le mandat serait non seulement de préparer les jeunes à l'activité, mais aussi de les accompagner tout au long du projet.
- Proposer du contenu préalable aux activités à travers la diffusion de vidéos, de photos ou encore via une page interactive. Ces outils pourraient permettre aux jeunes de se familiariser avec les sujets qui seront traités dans les parcours.
- Prévoir un lieu et des périodes de recueillement et de repos ainsi qu'une approche flexible, favorisant les moments de liberté.
- Proposer des activités au format « pratique » pour présenter du contenu théorique (manipulation, déplacement, construction, création, action, etc.).
- Adapter les activités et les locaux de manière à encourager les interactions. Par exemple, lors du travail en équipe, donner des consignes favorisant les nouveaux contacts ou disposer les classes en forme circulaire.

### Pour faciliter le travail partenarial

- Le travail partenarial est maximisé lorsque tous les partenaires conviennent ensemble de la nature, des objectifs et du calendrier de recherche. Ces éléments doivent être recensés dans une entente écrite et ils doivent aussi faire l'objet d'un suivi.
- Idéalement, les partenaires communiquent entre eux directement. Si ce n'est pas le cas, les éléments d'organisation doivent préférentiellement être pris en charge par un responsable de projet ou un agent d'interface chargé, entre autres, des liens entre les partenaires.
- Des lieux de rencontre doivent être mis à la disposition des partenaires et des outils de travail commun doivent être disponibles pour les organisations impliquées.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bastien, Soulé. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. » *Recherches qualitatives* 27 (1): 127-140.
- Boissonneault, Julie, Jacques Michaud, Daniel Côté, C Tremblay et Gratien Allaire. 2007. « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. » *Éducation et francophonie* 35 (1): 3-22.
- Centre 16-18. 2014. « Notre centre », [En ligne] <http://cea1618ans.ecoles.csmv.qc.ca/notre-ecole/> (page consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2014)
- Cohen, A. K. et B. W. Chaffee. 2013. « The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. » *Education, Citizenship and Social Justice* 8 (1): 43-57.
- Conn, A. M., C. Calais, M. Szilagyi, C. Baldwin et S. H. Jee. 2014. « Youth in out-of-home care: Relation of engagement in structured group activities with social and mental health measures. » *Children and Youth Services Review* 36: 201-205.
- Diemer, M. A. 2012. « Fostering Marginalized Youths' Political Participation: Longitudinal Roles of Parental Political Socialization and Youth Sociopolitical Development. » *American Journal of Community Psychology* 50 (1-2): 246-256.
- Ekström, M. et J. Östman. 2013. « Family talk, peer talk and young people's civic orientation. » *European Journal of Communication* 28 (3): 294-308.
- Flanagan, C., W. Beyers et R. Žukauskiene. 2012. « Political and civic engagement development in adolescence. » *Journal of Adolescence* 35 (3): 471-473.
- Forum jeunesse Longueuil. 2013, «À propos », [En ligne] <http://forumjeunesselongueuil.ca/a-propos/historique#ancree> (page consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2014)
- Greissler, Élisabeth et François Labbé. 2012. « Lutter pour exister: Conditions d'émergence du Rassemblement de la Jeunesse citoyenne. » *Nouvelles pratiques sociales* 25 (1): 208-223.
- Institut du Nouveau Monde. 2014. « Cahier du participant à l'École d'Hiver ». Montréal.
- Institut du Nouveau Monde. 2013. « À propos » [En ligne] <http://inm.qc.ca/blog/a-propos-3/> (page consultée le 1<sup>er</sup> novembre 2013)
- INRS. 2011. « Programmes d'études : Les pratiques de recherche et l'action publique », [En ligne] <http://www.ucs.inrs.ca/ucs/etudier/programmes/pratiques-recherche-action> (page consultée le 16 juillet 2014).

- Kirkby-Geddes, E., N. King et A. Bravington. 2013. « Social Capital and Community Group Participation: Examining 'Bridging' and 'Bonding' in the Context of a Healthy Living Centre in the UK. » *Journal of Community and Applied Social Psychology* 23 (4): 271-285.
- Ma, H. K. 2012. « Social competence as a positive youth development construct: A conceptual review. » *The Scientific World Journal* 2012.
- Mahéo, Valérie-Anne, Yves Dejaeghere et Dietlind Stolle. 2012. « La non-participation politique des jeunes: Une étude des barrières temporaires et permanentes de l'engagement. » *Canadian Journal of Political Science* 45 (02): 405-425.
- Morimoto, S. A. et L. A. Friedland. 2013. « Cultivating success: Youth achievement, capital and civic engagement in the contemporary United States. » *Sociological Perspectives* 56 (4): 523-546.
- Muxel, Anne. 2001. « Socialisation et lien politique » In *La dialectique des rapports hommes-femmes*, 27-43. Paris: PUF.
- Peretz, Henri. 2004. *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris: La Découverte.
- Quéniart, Anne et Julie Jacques. 2008. « Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez les jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique » *Politique et sociétés* 27 (3).
- Solhaug, T. et N. N. Kristensen. 2013. « Political learning among youth: Exploring patterns of students' first political awakening. » *Citizenship, Social and Economics Education* 12 (3): 174-185.
- Sullivan, E. M., N. E. Sullivan, D. H. Cox, D. Butt, C. Dollemont et M. Shallow. 2011. « 'You are taking who?! to a national conference on social policy?': A place for youth in the social policy life of their communities. » *Community Development Journal* 46 (4): 511-52

