

Université du Québec en Outaouais

La participation de l'enfant, un enjeu intersectionnel:
Une recherche qualitative menée avec des jeunes péruvien·nes de 15 à 17 ans.

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 2034)

PAR
Cinthya Murphy-Vazquez

Sous la direction de
Vicky Lafantaisie

Mai 2025

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente un projet inspiré de la Recherche-Action Participative par, pour et avec les jeunes (RAP-J) réalisé avec un groupe de 18 adolescent·es péruvien·nes. Ce projet, effectué au cours d'un séjour de trois mois à Lima, visait l'inclusion des jeunes dans la conceptualisation et la contextualisation du droit à la participation, conformément à la Convention Internationale des Droits des Enfants (CIDE). Adoptant une perspective décoloniale qui valorise la reconnaissance épistémique des sujets eux-mêmes dans leur contexte, les jeunes ont contribué à la production de connaissances. Plus précisément, le mémoire a pour objectifs principaux de 1) définir la participation selon le point de vue des adolescent·es péruvien·nes en tenant compte des compétences requises et développées et des effets qu'elle produit et 2) décrire le déroulement d'un projet inspiré de la RAP avec des adolescent·es. Puisant également son inspiration dans l'ethnographie et la Context-Informed Perspective (CIP), ce mémoire vise l'identification des facteurs contextuels, des facilitateurs associés à la participation dans un projet de recherche participative, et plus largement la participation globale des adolescent·es. Durant l'étude, les jeunes ont participé à la co-construction d'une définition de la participation et ont identifié les compétences associées. Les jeunes ont capturé des photos dans leur environnement afin d'illustrer les formes de participation leur étant significatives. Cette recherche exploratoire a eu recours à l'analyse par questionnement analytique afin d'adopter une approche réflexive face aux questions émergentes tout au long du processus. Les résultats illustrent la nature complexe et multidimensionnelle de la notion de participation et des dangers épistémologiques associés à sa hiérarchisation. Aussi, l'analyse révèle l'importance de revoir l'idéalisation des compétences associées à la participation, et de plutôt leur redonner un rôle plus humble, soit celui de facilitateurs.

Mots-clés : Recherche-Action Participative par, pour et avec les jeunes (RAP-J); ethnographie; Pérou; participation de l'enfant; perspective décoloniale.

ABSTRACT

This master's thesis presents a project inspired by Youth Participatory Action Research (YPAR), carried out with a group of 18 Peruvian teenagers. The project, conducted during a three-month stay in Lima, aimed to include young people in the conceptualization and contextualization of the right to participation, in line with the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). Adopting a decolonial perspective that values the epistemic recognition of the subjects themselves in their context, the young people contributed to the production of knowledge. More specifically, the main aims of the thesis are 1) to define participation from the point of view of Peruvian adolescents, considering the competences associated, and the effects it produces, and 2) to describe the development of a research project with adolescents. Also inspired by ethnography and the Context-Informed Perspective (CIP), this thesis aims to identify the contextual factors and facilitators associated with participation in this kind of project, and more broadly, the overall participation of adolescents. During the study, young people participated in the co-construction of a definition of participation and identified associated competencies. The young people captured photos in their environment to illustrate the forms of participation that were significant to them. This exploratory research used analytical questioning to adopt a reflexive approach to emerging questions throughout the process. The results illustrate the complex, multi-dimensional nature of the notion of participation and the epistemological dangers associated with its hierarchization. The analysis also reveals the importance of reviewing the idealization of competences associated with participation, and rather offering a more modest role of facilitators.

Keywords: Youth Participatory Action Research (YPAR); ethnography; Peru; child's participation; decolonial perspective.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
ABSTRACT	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES ET DES IMAGES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1.....	4
1.1 Posture de recherche	4
1.2 Mise en contexte	5
1.3 L'article 12, un pilier de la participation des enfants.....	6
1.4 Adultisme.....	9
1.5 La faible participation de l'enfant: Un enjeu global	11
1.5.1 <i>Conceptualisation de la participation de l'enfant</i>	12
1.6 Ce que l'on sait sur la participation	18
1.6.1 <i>Perspective développementale : Une alliée de l'adultisme</i>	18
1.6.2 <i>Le spectre de l'enfance</i>	21
1.7 Perspective décoloniale.....	23
1.7.1 <i>À l'origine de l'infantilisation</i>	23
1.7.2 <i>Nuancer la « misère » des enfants du Sud</i>	25
1.7.3 <i>Entre relativisme et universalisme</i>	27
1.8 Perspective épistémique : Occidentalisation des savoirs	29
1.8.1 <i>Production des savoirs : À l'origine de la CIDE</i>	29
1.8.2 <i>Hégémonie intellectuelle</i>	31
1.8.3 <i>« Racisme philosophique »</i>	33
1.9 Perspective intersectionnelle : À la croisée des discriminations.....	35
1.10 L'importance de la participation des enfants	37
1.11 La participation des enfants comme approche de recherche.....	38
1.11.1 <i>YPAR : Une approche émergente en recherche</i>	39
1.12 Courant épistémologique	40

CHAPITRE 2.....	42
2.1. Approches de recherche.....	42
2.2. Considérations éthiques	45
2.2.1. <i>Consentement</i>	45
2.2.2. <i>Assentiment</i>	46
2.2.3. <i>Confidentialité</i>	47
2.3. Participant·es.....	47
2.3.1. <i>Description des participant·es</i>	48
2.4. Procédures et collecte de données.....	49
2.4.1. <i>Groupe de travail</i>	49
2.4.2. <i>Déroulement</i>	50
2.5. Journal de bord.....	53
2.6. Analyses.....	54
2.6.1. <i>Analyse par questionnaire analytique</i>	55
2.6.2. <i>Analyse ethnographique</i>	60
CHAPITRE 3.....	61
3.1. Conceptualisation de la participation	61
3.1.1. <i>Quelle est la définition de la participation du groupe?</i>	62
3.1.2. <i>Dans quels contextes le droit à la participation n'est-il pas respecté?</i>	63
3.1.3. <i>La participation est-elle volontaire ou obligatoire?</i>	64
3.1.4. <i>La participation, telle qu'abordée, s'adresse-t-elle aux adolescent·es ou aux enfants?....</i>	65
3.2. Définition de la compétence	66
3.2.1. <i>Quelle est la définition de compétence selon le groupe?</i>	66
3.2.2. <i>La notion de compétence est-elle pertinente pour les adolescent·es?</i>	67
3.2.3. <i>Quelles sont les compétences associées à la participation?</i>	67
3.2.4. <i>Les compétences sont-elles des prérequis à la participation?</i>	75
3.3. Les formes que prend la participation des jeunes	76
3.3.1. <i>Comment les jeunes participent-ils·elles dans leur environnement?</i>	76
3.3.2. <i>Quels sont les facteurs contextuels qui influencent la participation?</i>	86
3.4. Description du déroulement d'une recherche inspirée de la RAP-J.....	92
3.4.1. <i>Comment s'est déroulée la recherche selon les jeunes?</i>	92
3.4.2. <i>Quel est le rôle des adolescent·es dans cette recherche ?</i>	96

3.4.3.	<i>Quel est le rôle des adultes dans cette recherche selon les jeunes?</i>	96
3.4.4.	<i>Quels sont les effets de la participation à ce projet selon les jeunes?</i>	96
3.4.5.	<i>Quels sont les facilitateurs à la mise en place d'une recherche avec les jeunes?</i>	98
3.4.6.	<i>Quels sont les obstacles inhérents à la mise en place d'une recherche avec les jeunes?</i>	103
CHAPITRE 4		109
4.1.	Importance du principe de non-hiérarchisation de la participation	111
4.2.	La réalité des jeunes influence directement la conceptualisation et la contextualisation de la participation	113
4.3.	L'idéalisation de la compétence; l'utopie d'une standardisation	115
4.4.	Le degré d'implication des adultes au sein de la collaboration avec les jeunes doit être contextualisé	117
4.5.	Co-production des savoirs : vers une optimisation des recherches participatives	119
4.6.	Forces et limites	121
4.7.	Pistes futures	123
CONCLUSION		124
RÉFÉRENCES		127
ANNEXE A		139
ANNEXE B		140
ANNEXE C		145
ANNEXE D		151
ANNEXE E		160
ANNEXE F		165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. - Canevas d'investigation	56
---	----

LISTE DES FIGURES ET DES IMAGES

Figure 1 - L'article 12 sous une lentille multidimensionnelle.....	18
Figure 2. - Besoin des enfants.....	23
Figure 3. - Âge et genre des participant·es.....	49
Image 1. - <i>Un buffet d'amitié</i>	77
Image 2. - <i>Le bonheur l'amitié et la force entre nous</i>	78
Image 3. - <i>L'unité pour aller de l'avant</i>	79
Image 4. - <i>Faire partie des fans</i>	79
Image 5. - <i>Profiter de son enfance</i>	81
Image 6. - <i>Tout finit toujours par s'arranger</i>	82
Image 7. - <i>Pour une société plus participative et inclusive!</i>	83
Image 8. - <i>L'union en équipe</i>	84
Image 9. - <i>Quelle est la raison pour laquelle les chiens sont laissés en adoption?</i>	85
Image 10. - <i>Rétroaction du deuxième atelier</i>	93
Figure 4. – La participation selon le groupe.....	110
Figure 5. – Schéma intégratif.....	117

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CIDE : Convention Internationale des droits des Enfants

CIP: Context-Informed Perspective

IBCR: Bureau international des droits des enfants

IUJD : Institut Universitaire Jeunes en Difficulté

ONG : Organisation non gouvernementale

RAP: Recherche-Action participative

RAP-J: Recherche-Action participative par, pour et avec les jeunes

YPAR: Youth Participatory Action Research

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Vicky Lafantaisie, qui m'a fait découvrir l'amour de la recherche, sans qui cette opportunité n'aurait pu voir le jour. Merci d'avoir cru en moi dès le début et d'avoir su me transmettre, avec tant de bienveillance, tes précieuses réflexions. Tu es une source d'inspiration inestimable dans ma vie, et je suis si reconnaissante d'avoir pu bénéficier de ta guidance. Je tiens également à remercier Sarah pour son appui tout au long du projet. Ta sagesse et ton écoute m'ont guidée et réconfortée.

J'éprouve une immense gratitude envers mes ami·es et ma famille, qui m'ont accompagnée durant ce périple marqué par l'écoute, la patience, la douceur et la bonté. Un énorme merci à Papou, Mami, Barbe et Boubou pour votre appui émotionnel, je vous aime de tout mon cœur. Vous êtes des piliers dans ma vie, et je suis si reconnaissante de pouvoir compter sur vous. Un grand merci à Solaine, Florence, Cassandra, Magalie, Olivia, Ariana, Karyane, Vincent, Justin et Laurie de faire partie de ma vie. Vous êtes si précieux·euses et votre présence (même à distance) illumine ma vie.

Je tiens également à remercier l'Institut Universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) m'ayant octroyé la bourse pour une collecte de données à l'étranger. Ce financement m'a grandement aidée à réaliser ce projet en toute tranquillité.

Gracias a Miguel por su apoyo incondicional. Gracias por creer en mí y por siempre estar a mi lado cuando lo he necesitado. Tu escucha, cariño, paciencia y sabiduría me han acompañado desde el principio.

Expreso mi agradecimiento a la ONG COMETA y al Colegio Felipe Santiago Salaverry por su confianza, su apoyo, su presencia y por la maravillosa oportunidad que me dieron. Mi gratitud se extiende a Miriam y Tannia, por su tiempo, su involucramiento y su apoyo a lo largo del proyecto. De colegas a amigas para toda la vida, las amo con todo mi corazón.

Gracias a Fiorella, Angela, Anthony, Rodrigo y Adrián por las conversaciones, los debates y sus reflexiones tan enriquecedoras. He aprendido mucho gracias a ustedes, sobre lo lindo de su cultura y estoy muy agradecida por cada instante que hemos compartido. Gracias especialmente a Fio, por recibirme en tu casa con tanto amor, por las risas varias y tantos momentos de crecimiento. Mi experiencia peruana fue inolvidable gracias a ti. Te amo profundamente hermana.

Finalmente, un agradecimiento especial a Yashira Yque la Rosa, Zindy Vasquez, Ivan Emiliano, Kattherine Urrutia, Medina Alexander, Olenka Parimango, Javier Parada, Dayron. C, Miguel Espinoza, Luciano, David Jose Pace Espinoza, Matias Ignacio Marin Alzamora y Angelo por su participación en este proyecto. Estoy muy agradecida por haber tenido la oportunidad de conocerlos y compartir momentos increíbles con ustedes. Este proyecto no hubiera sido posible su presencia.

INTRODUCTION

L'intérêt porté aux droits des enfants et à leur participation dans la vie courante a augmenté au cours des trente dernières années en recherche (Biswas, 2022; Johnson & West, 2018; Liebel, 2023; Tisdall, 2013; Twum-Danso Imoh et al., 2022). En effet, plusieurs auteur·trices cherchent à mettre en application les principes issus de la Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE) en vue d'optimiser notamment la liberté d'expression et décisionnelle des enfants de manière concrète (Bettencourt, 2020; Johnson & West, 2018; Liebel, 2023; Lundy, 2007). La CIDE a permis, lors de son adoption en 1989, la reconnaissance mondiale de certaines valeurs et droits fondamentaux de l'enfant, dont la liberté, l'autonomie, la responsabilisation, l'autodétermination et la protection (UNICEF, n.d.). Plusieurs efforts sont déployés par des chercheur·euses en quête d'une plus grande justice sociale afin de dénoncer l'adultisme¹ dont les enfants sont victimes au quotidien. Bien que la CIDE soit adoptée par 197 États, les enfants n'ont généralement pas, à ce jour, le droit de prendre des décisions de façon autonome et leur opinion est rarement réellement prise en compte (Dziri, 2021). En effet, l'adultisme demeure un enjeu global qui contribue au maintien des pratiques discriminatoires, voire de la maltraitance, à l'égard des enfants (Dziri, 2021). Cette tendance adultiste est d'autant plus accentuée dans les pays du Sud global, soit cet ensemble disparate de pays en grande précarité n'appartenant pas à l'Occident (Capdepuy, 2023; Dziri, 2021). Concrètement, le « Sud » renvoie généralement à un construit territorial, incluant les continents de l'Asie, de l'Afrique, l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, des régions marquées par le colonialisme (Sud et Sánchez-Ancochea, 2022). Il importe de préciser que cette catégorisation est à la fois « utile et

¹ Le concept d'adultisme ou d'adulto-centrisme, qui désigne une forme de discrimination des adultes envers les enfants, sera approfondi dans le premier chapitre.

incomplète », puisqu'il est difficile de désigner avec précision les pays concernés (Waisbich et al., 2021). Afin d'éviter d'adopter une approche simpliste, ce construit doit être envisagé sous une perspective structurelle et politique : les universitaires du Sud considèrent que « le retard économique persistant de leurs pays est un malaise structurel imposé » [traduction libre] (Sud et Sánchez-Ancochea, 2022, p. 1143). D'une part, certaines inégalités sociales, économiques et politiques, dont l'origine remonte à la colonisation, constituent une entrave à la participation des enfants et au respect de leurs droits (Liebel, 2023). D'abord, plusieurs carences matérielles et économiques ne permettent pas l'accès aux ressources à l'ensemble des enfants, particulièrement dans le Sud global, ne leur offrant pas les mêmes opportunités qu'un bon nombre d'enfants issus du Nord global (Liebel, 2023). D'autre part, plusieurs études réalisées par des chercheur·euses occidentaux·ales comportent des biais culturels dans leur interprétation et leur application de la CIDE auprès des pays du Sud Global (Liebel, 2020, 2023). La notion de « meilleur intérêt de l'enfant », propre à la CIDE est souvent interprétée sous une approche protectionniste et paternaliste par les adultes issus du Nord global (Meade, 2023). Bien que ces dernier·ères soient doté·es d'intentions respectables, la vision des valeurs nommées précédemment, telles que la liberté, l'autonomie et la responsabilisation, tend à varier d'une culture à l'autre, rendant alors laborieux l'universalisation de certains préceptes abordés dans la CIDE (Liebel, 2020). Dans cet ordre d'idées, le présent mémoire souhaite tenir compte du point de vue des personnes directement concernées et valoriser leur participation afin de peindre un portrait fidèle de la participation au sein d'un contexte leur étant propre. L'élaboration du mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche dirigé par Vicky Lafantaisie intitulé *Vers un référentiel commun de la participation de l'enfant* et réalisé en partenariat avec le Bureau international des droits de l'enfant (IBCR). Ce projet global vise à générer des recommandations, à partir du point de vue d'enfants et de jeunes, afin de contribuer au respect du droit à la

participation des enfants. Il a comme objectif de développer un référentiel commun des conditions nécessaires à la participation des enfants. À ce jour, des données ont été produites avec différents groupes d'enfants et de jeunes, notamment en Afrique de l'Ouest et du Nord, et un volet en Amérique du Sud est prévu dans les années à venir. Dans cette foulée, c'est en partenariat avec l'IBCR et l'organisme péruvien COMETA² qu'un projet de coopération volontaire d'une durée de trois mois a été réalisé pour le présent mémoire. En plus de permettre la réalisation de ce mémoire de maîtrise, la collecte de données réalisées permettra de frayer la voie à des collectes de données à plus grande échelle en Amérique du Sud dans le cadre du projet global. Le droit à la participation étant abordé et défendu selon diverses orientations au sein de la littérature scientifique, ce premier chapitre permettra de l'aborder selon quatre grands paradigmes recensés, soit le développemental, le décolonial, l'épistémique et l'intersectionnel. Dans cette optique, la participation des enfants sera traitée à la fois comme problématique, en considérant ses diverses typologiques et ses fondements, et comme approche, dont les bienfaits seront présentés. Le deuxième chapitre, quant à lui, permet de détailler la méthodologie employée, de présenter les caractéristiques des participant·es ainsi que les stratégies d'analyse employées. Le troisième chapitre traite des résultats qualitatifs propres à la participation de l'enfant, à la participation dans un projet inspiré de la RAP-J ainsi que des facteurs contextuels, des facilitateurs et des obstacles associés. Enfin, le quatrième chapitre permet de relever les principaux constats, l'interprétation des résultats, les diverses réflexions et les avenues, tant pour la recherche sur la participation que la participation en recherche.

² L'ONG COMETA est reconnu pour son engagement auprès des enfants et des adolescent·es, en termes de droits et de développement (COMETA, 2024). Cet organisme offre des formations auprès d'éducateur·trices ou du personnel œuvrant auprès des enfants et des adolescent·es, des volontariats et des initiatives visant le changement social (COMETA, 2024).

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Posture de recherche

D'abord, il importe de préciser que je me considère comme une immigrante de deuxième génération, née au Mexique d'un père Québécois et d'une mère mexicaine. Bien que j'aie grandi au Québec, ces deux identités culturelles co-existent au sein de mon être. Concrètement, je suis consciente de mes privilèges comme personne ayant grandi dans une société occidentale et de mes biais ethnocentristes associés. Cependant, j'ai développé une proximité avec mes racines mexicaines et saisi l'importance de la spiritualité ainsi que des coutumes ancestrales au cœur de certaines sociétés considérées injustement comme « en développement ». À cet effet, il m'importe d'adopter une posture d'humilité et de soulever l'impact de l'impérialisme culturel occidental sur la vision des enfants provenant du Sud global. En effet, en contribuant à l'élaboration d'un référentiel commun de la participation selon l'enfant, je tiens à faire preuve d'une extrême prudence dans la formulation de mes propos, et ce, en m'informant sur les dangers de l'élaboration de concepts eurocentrés qui ne sont pas universalisables.

Aussi, mon expérience en tant qu'intervenante de milieu auprès de jeunes adolescent·es m'a fait prendre conscience des nombreuses injustices dont ils·elles sont victimes et de mon désir de faire entendre leur voix. Plusieurs m'ont avoué trouver essentiel que les adultes s'expriment dans un langage qui leur est significatif teinté d'ouverture et de non-jugement. Je tiens alors à faire preuve d'adaptation et d'écoute bienveillante dans le cadre de mes interventions et de mes échanges avec eux·elles.

D'ailleurs, ayant moi-même voyagé une année à travers l'Amérique du Sud, seule et en sac à dos, j'ai eu l'opportunité d'échanger avec des enfants de diverses cultures. Cette expérience

enrichissante m'a permis d'en apprendre sur leur philosophie en matière d'éducation. J'ai été confrontée à plusieurs reprises à mes propres valeurs et à ma vision hermétique de l'enfance, notamment en observant au Brésil des enfants de 2 ans manipuler des objets qualifiés de « dangereux » en Occident, tels des marteaux ou d'autres outils « réservés aux adultes ». À cet effet, je considère primordial d'aborder l'histoire de l'enfance ainsi que l'impact de la colonisation sur l'adultisme contemporain. Aussi, je tenais à approfondir ma compréhension du contexte péruvien dans lequel s'inscrit plus précisément la conceptualisation de la participation idéale selon les enfants. Le but ici n'est pas de discréditer les pratiques occidentales, mais plutôt de nuancer le discours en matière de vision universelle sur les droits des enfants qui maintient certains préjugés à l'endroit des pays du Sud global.

1.2 Mise en contexte

Dans le cadre de l'élaboration du référentiel de compétences, un projet de coopération volontaire a été réalisé en partenariat avec le Bureau international des droits des enfants (IBCR), une organisation internationale non gouvernementale (ONG), fondée en 1994 (IBCR, 2025). Cette association canadienne vise la promotion et la protection des droits des enfants à travers le monde, en vertu des obligations issues de la CIDE, dont l'article 12 portant sur la participation de l'enfant (IBCR, 2025). Une offre de volontariat a été proposée par l'ONG au Pérou, à titre de conseillère en psychoéducation, où j'ai été amenée à collaborer 3 mois avec l'organisme péruvien COMETA. Cette ONG péruvienne s'intéresse particulièrement à la promotion de l'agentivité des adolescent·es en termes de participation sociale, familiale et citoyenne (IBCR, 2025).

Ce projet de coopération volontaire de courte durée visait la reconnaissance et l'élaboration d'outils propres à la pratique psychoéducative auprès d'une soixantaine d'éducateurs œuvrant auprès d'adolescent·es retrouv·es en centre juvénile liménien. Au cours de

mon séjour à Lima, au Pérou, j'ai conçu des ateliers de formation en vue de promouvoir la pratique psychoéducative et sa terminologie dont les opérations professionnelles, les schèmes relationnels et le vécu éducatif partagé. En parallèle, j'ai pu réaliser ma collecte de données avec un groupe composé de 18 jeunes adolescent·es âgé·es entre 15 et 17 ans. Les jeunes fréquentaient le collège Felipe Santiago Salaverry, une école secondaire partenaire de COMETA.

1.3 L'article 12, un pilier de la participation des enfants

La fin des années 80 a marqué l'avènement d'une sociologie contemporaine de l'enfance³ (Liebel, 2023). Les auteurs James et Prout (1997) ont alors proposé une nouvelle orientation épistémologique de l'enfance en la percevant comme une construction sociale. Ceux-ci mettent de l'avant l'idée que la conception de l'enfance peut varier notamment d'une culture à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un genre à l'autre et d'une ethnie à l'autre (James et Prout, 1997). Ces pionniers soulignent alors l'hétérogénéité des expériences et des visions de l'enfance au sein d'un même milieu et précisent la diversité des facteurs pouvant influencer l'expérience individuelle de cette période développementale (James et Prout, 1997). Le concept d'agentivité a alors émergé comme socle au sein de la redéfinition de l'enfance, où le sujet concerné n'était plus perçu comme un être passif, voire un simple réceptacle (James et Prout, 1997). Concrètement, le concept d'agentivité signifie que les enfants sont des membres actifs dans la perception, la construction, l'expression et la réalisation de leur vie sociale (James et Prout, 1997).

Au cœur de ce mouvement social, la Convention Internationale des Droits de l'enfant (CIDE), publiée en 1989, a permis de concrétiser ce changement de paradigme en termes de politiques et de programmes entourant les droits des enfants (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). En

³ La vision traditionnelle de l'enfance sera abordée dans la section dédiée à la perspective développementale.

effet, dès les années 90, des parlements, des unions, des clubs et des organismes dirigés par les enfants ont émergé, leur offrant ainsi l'opportunité de participer à des conférences à échelles nationales et internationales (Lansdown, 2014). Parallèlement, plusieurs pays ont alors adopté des lois pour considérer le consentement des enfants en ce qui concerne les procédures d'adoption, de soins, de garde et de procédures criminelles, telles que le Canada, la Pologne et le Danemark (Lansdown, 2014). En l'occurrence, l'enfant est reconnu pour la première fois comme un sujet légal et un agent actif dans son développement ; certains droits et décisions lui appartiennent (Liebel, 2023; Seccaud, 2011). Connus sous les trois « P », la CIDE distingue dans son élaboration la provision, la protection et la participation comme piliers de la promotion des droits des enfants (Liebel, 2023). Par la reconnaissance de son agentivité, l'enfant n'est plus entièrement dépendant des personnes qui prennent en charge sa sécurité dans de la prise de décisions quotidiennes (Liebel, 2023). Son adoption, de manière presque unanime, représentait alors un consensus mondial sur l'enfance et ses droits, dont les mesures associées s'apparentent à celles applicables aux droits humains fondamentaux (Seccaud, 2011). Ruiz-Casares et al. (2017) précisent que la CIDE est considérée comme le traité sur les droits humains avec le plus de reconnaissance à l'échelle internationale.

L'article 12 de la CIDE est alors perçu par plusieurs auteur·trices comme un point de référence de la participation de l'enfant, considérant notamment son adoption dans plusieurs pays (Bettencourt, 2020; Jamieson, et al., 2022; Johnson & West, 2018; Liebel, 2020; Lundy, 2007; Ruiz-Casares et al., 2017). Cet article composé de deux parties permet de circonscrire le droit à la participation de l'enfant de la façon suivante:

- 1) Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de

l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

- 2) À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale. (UNICEF, n.d.)

Cet article stipule que les enfants doivent pouvoir s'exprimer et que leur opinion doit être prise en compte lorsque des décisions sont prises à leur sujet (Cuevas-Parra, 2023). Plus précisément, la considération de l'opinion de l'enfant implique qu'au-delà d'être écouté·e, il·elle doit être entendu·e et exercer une influence véritable dans l'élaboration des interventions subséquentes (Lundy, 2007). Lundy (2007) précise que l'opinion de l'enfant mérite d'être formulée, qu'elle soit mature ou non, que seule la capacité d'expression en soi est nécessaire, qu'elle soit verbale ou non. En ce qui concerne le degré de compétences requises en faveur de la participation, celles-ci ne concernent pas l'âge, la maturité ou les connaissances, mais plutôt la capacité de l'enfant à assumer une fonction quelconque (Cuevas-Parra, 2023). En somme, cette proposition considère alors la participation de l'enfant, tant comme un processus continu et itératif qu'un résultat (Lundy, 2007). En effet, la participation de l'enfant est à la fois considérée comme une pratique concrète, où il·elle peut se mettre en action de la manière qui lui convient, et comme un droit acquis se présentant sous forme d'opportunités pour contribuer activement à son environnement. Certain·es auteur·trices affirment que le respect de ce droit n'est possible qu'au moyen de la reconnaissance et l'appui de certains articles connexes formulés dans la CIDE, tels que l'article 2 associé à la non-discrimination, l'article 3 s'attardant au « meilleur intérêt » de l'enfant et à leur protection, l'article 5 portant sur la supervision des adultes, l'article 13 relatif à

la liberté d'expression ainsi que l'article 19 relatif à la protection contre l'abus (Lundy, 2007). En d'autres mots, la participation est accessible 1) si l'enfant évolue dans un milieu exempt de discrimination lui permettant de s'exprimer (article 2); 2) si le meilleur intérêt de l'enfant est garanti (article 3); 3) si l'accès à l'information et la possibilité de s'exprimer sont assurés (article 13); et 4) si la protection de l'enfant contre tout type d'abus est garantie (article 19).

L'article 12 est fréquemment utilisé comme repère pour soutenir la participation des enfants. Toutefois, malgré l'existence de cet article, ils·elles sont tout de même victimes d'exclusion dans la prise de décisions les concernant et sont soumis·es aux pratiques adulte-centrées au quotidien (Rouyer et al., 2020). En effet, cet article a permis la démocratisation de ce droit sans toutefois garantir l'autonomie et l'autodétermination des enfants de manière concrète (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). Son implantation est encore à ce jour problématique, et son application est considérée comme étant « modeste » en raison de diverses entraves institutionnelles, sociales, culturelles, économiques et politiques (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). L'enjeu ne concerne pas la capacité des enfants à participer, mais plutôt la capacité des adultes et du système à écouter et à prendre en considération le point de vue des enfants (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022).

1.4 Adultisme

Plusieurs comportements ou schèmes de pensées maintiennent l'exclusion quotidienne de la perspective des enfants dans les décisions les concernant. Cette discrimination, voire cette condescendance, volontaire ou non, à l'égard des personnes dont l'âge est inférieur à 18 ans est connue sous le nom d'adultisme ou d'adulto-centrisme (Meade, 2023). L'adultisme, défini pour la première fois par le psychologue Jack Flasher (1978), réfère au pouvoir que les adultes exercent sur les enfants et le statut d'infériorité auquel ils·elles les soumettent. Selon l'auteur, les

adultes possèdent leurs privilèges en raison de leurs responsabilités légales et socioéconomiques, de leur force physique généralement supérieure et de leur rôle d'aide-soignant·e au sein de la relation dépendante de l'enfant à l'égard de l'adulte (Flasher, 1978). Cet adultisme maintient d'ailleurs la violence épistémique à l'égard des enfants, où seule la parole de l'adulte est reconnue comme une source valide de connaissance, légitimant ainsi son autorité de manière exclusive (Bettencourt, 2020). L'adultisme est vécu différemment par les enfants et diverses réactions peuvent émerger. Ils·elles peuvent ressentir de la frustration et peuvent réagir de manière plus réactive, par la résistance, ou de manière plus passive, en décidant d'abandonner et de se taire (Meade, 2023). Cette forme de discrimination s'inscrit dans des patrons relationnels qui peuvent générer l'impuissance, l'irrespect et le rejet chez les enfants (Bettencourt, 2020). D'ailleurs, l'autrice souligne la pertinence d'avoir recours à une vision plus large et plus intersectionnelle de l'adultisme, puisque cette tendance se reflète dans plusieurs contextes démographiques et expériences discriminatoires vécues par les jeunes (Bettencourt, 2020).

L'un des mécanismes de l'adultisme, dont les origines seront explicitées ultérieurement, concerne la délimitation des rôles attribués aux enfants et aux adultes (Johnson & West, 2018; Liebel, 2020). Cette délimitation entre l'enfance et l'âge adulte en termes d'occupations, de responsabilités et de droits conduit à la subordination des enfants qui, par leur statut d'infériorité, dépendent constamment des adultes (Liebel, 2020). Parmi les activités exclusives à l'enfance, on retrouve, d'un côté, des activités dont la contribution sociale est faible, telles que le « jeu », et, de l'autre, on retrouve des activités visant la préparation de l'enfant à la vie adulte, telles que la scolarisation (Johnson & West, 2018; Liebel, 2020). Selon cette perspective adulto-centrée, l'enfant, n'étant pas considéré·e comme étant « prêt·e » à affronter les responsabilités de la vie

d'adulte, est contraint·e de « jouer » ou de se « former ». L'adultisme se manifeste à divers degrés et constitue une entrave considérable à la participation des enfants à travers le monde.

1.5 La faible participation de l'enfant: Un enjeu global

Suivant la globalisation de la CIDE, plusieurs modèles ont fait leur apparition dans la pratique professionnelle auprès des enfants dans différents pays, ce qui a fait accroître par le fait même leur participation à l'échelle mondiale (Jonhson & West, 2018). Cependant, l'enjeu actuel concerne l'absence de consensus quant à l'interprétation de l'article 12 et la concrétisation de la participation (Jonhson & West, 2018). D'abord, plusieurs adultes persistent à croire que ce droit est respecté lorsque les enfants « jouent » et n'accordent pas suffisamment d'importance au volet concernant la prise de décisions, l'expression et l'interprétation de l'opinion des enfants (Johnson & West, 2018). De plus, Skaug et al. (2021) notent que plusieurs auteur·trices s'intéressent seulement à la participation sous forme de résultat ou en fonction des droits plutôt que sous forme de processus couvrant l'expérience et le quotidien des enfants.

En ce qui concerne sa conceptualisation, on retrouve au cœur des études sur les droits des enfants des contradictions et des similitudes, tant à l'échelle locale que globale en termes de subjectivité et d'« objectivité » épistémologique (Markowska-Manista, 2023). Cette variabilité discursive dans la recherche sur les droits des enfants souligne la complexité de représenter la diversité des enfants, voire des enfances. En effet, les réalités locales et mondiales ne peuvent être simplifiées et réduites à une vérité objectivée. Plus précisément, deux problèmes sont principalement à l'origine de certaines incohérences dans la conceptualisation de ces droits : la globalisation de l'approche individualiste de l'agentivité et la prémisse selon laquelle tout le monde a accès aux mêmes droits (Budde, 2023). En effet, l'approche individualiste, qui sera explicitée dans la section portant sur le racisme philosophique, est ancrée dans une vision

occidentale où l'égalité des droits n'est pas respectée en pratique, compte tenu des inégalités socioéconomiques mondiales (Liebel, 2023). Plusieurs recherches portant sur la participation des enfants reconnaissent l'absence d'occasions leur permettant de réellement faire valoir leur opinion dans la prise de décisions et dénoncent l'attribution arbitraire des contextes idéaux de participation, se limitant, par exemple, à écouter les idées des enfants ou à leur transmettre de l'information (Skaug et al., 2021). Selon Skaug et al. (2021), il est problématique que le droit à la participation soit conçu, interprété et appliqué par les adultes sans tenir compte des besoins et des envies des enfants.

1.5.1 Conceptualisation de la participation de l'enfant

Bien que l'article 12 soit un pilier reconnu du droit à la participation, il ne fournit toutefois pas de définition explicite et concrète (Cuevas-Parra, 2023). Comme mentionné précédemment, son implantation demeure difficile et ambiguë (Cuevas-Parra, 2023). Plusieurs tentatives ont été réalisées afin d'éclaircir son application alors que des tentatives de conceptualisation, remontant à des décennies plus tôt, s'attardaient jusqu'alors presque exclusivement aux jeunes adultes et aux adolescent·es (Johnson & West, 2018). Divers termes, tels que l'« autonomisation⁴ » désignaient auparavant l'appellation actuelle de participation (Johnson & West, 2018). Certaines de ces imprécisions sont associées notamment à la difficulté de traduire d'une langue à l'autre, tant le concept de participation que sa définition (Johnson & West, 2018). Aussi, au sein d'une même culture ou d'une même langue, « les significations vernaculaires varient, mais commencent souvent par *taking part*, comme prendre part à une conversation, (...) [ou] prendre part à un

⁴ L'autonomisation, également connue sous la version anglaise « *empowerment* », désigne le processus selon lequel une personne ou un groupe de personnes actualise son potentiel en développant ses habiletés et en les mettant à profit en vue de transformer son environnement de manière positive (Office québécois de la langue française, 2003).

examen. À un autre niveau, l'idée de participer peut être plus formelle, comme prendre part à une recherche ou à une consultation » [traduction libre] (Johnson & West, 2018, p. 40). Alors qu'en anglais l'expression « prendre part » représente généralement la participation de l'enfant, en espagnol, plus particulièrement en Amérique du Sud, il peut être question de « protagonisme infantile » (Johnson & West, 2018; Liebel, 2023). Globalement, cette notion représente l'idée selon laquelle la participation de l'enfant ne se limite pas aux contextes prévus par les adultes, puisque ces opportunités se construisent également par ou avec les enfants, leur offrant la possibilité d'être autonomes (Liebel, 2020, 2023). En somme, cette section permettra d'aborder de manière spécifique l'histoire de la schématisation de la participation de l'enfant afin de clarifier sa conceptualisation.

Plusieurs auteur·trices ont conçu des typologies afin de structurer les différents niveaux de participation depuis la deuxième moitié du vingtième siècle (Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Cuevas-Parra, 2023; Hart, 1992; Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Mayne et al., 2018; Shier, 2001; Treseder, 1997, cité dans Skaug et al., 2021; Vis & Thomas, 2009; Wong et al., 2010). L'échelle de la participation d'Arnstein est souvent considérée comme le premier modèle officiel de la participation citoyenne, frayant la voie à l'inclusion des enfants (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Johnson & West, 2018; Liebel, 2020; Wong et al., 2010). Ce modèle conceptuel, représenté sous forme d'échelle, où chaque palier indiquait une différente forme de participation, avait comme objectif la « provocation » au cœur du débat sur l'implication citoyenne de l'époque (Arnstein, 1969). La première et la deuxième marche sont regroupées sous la « non-participation » alors que la troisième, la quatrième et la cinquième sous le « tokénisme⁵ » ainsi que les trois dernières

⁵ Selon Hart (1992), le tokénisme se manifeste lorsque l'importance accordée à la voix de l'enfant se manifeste de façon superficielle en raison de l'absence d'opportunités pour choisir le sujet et le mode de communication, voire d'exprimer son opinion.

marches sous le « pouvoir citoyen » (Arnstein, 1969). Cependant, l'autrice a reconnu les limites du modèle proposé et les lacunes en termes de distinctions claires entre la résistance et l'oppression vécue par les enfants, qui se manifestent plutôt de façon dynamique et complexe en pratique (Johnson & West, 2018). En effet, il est peu réaliste de hiérarchiser l'autonomisation des enfants et de la corréler systématiquement à leur indépendance. Par exemple, certain·es enfants pourraient bénéficier davantage de l'appui des adultes et voir leur sentiment de contrôle augmenter et exercer une influence dans leur milieu, même sans liberté complète. À l'inverse, certain·es enfants peuvent être victimes de discrimination ou d'adulto-centrisme même en prenant part à des projets où plus de liberté leur est attribuée si certaines restrictions sont imposées par les adultes.

L'un des modèles les plus répandus et utilisés pour la participation de l'enfant a été développé par Hart (1992) à partir de l'échelle d'implication citoyenne d'Arnstein à huit paliers en s'attardant spécifiquement aux enfants (Johnson & West, 2018; Mayne et al., 2018; Skauge et al., 2021; Wong et al., 2010). L'auteur du modèle distingue alors les processus initiés par les enfants de ceux par les adultes et précise que la participation initiée par les enfants s'actualise grâce au principe de motivation (Hart, 1992). Toutefois, ce modèle a également été critiqué en raison de la hiérarchisation des huit niveaux de participations qui peuvent dévaloriser certaines formes de participation pourtant positives pour les enfants (Jamieson et al., 2022; Johnson & West, 2018; Skauge et al., 2020).

Ensuite, les modèles de Treseder (1997) et de Shier (2001) sont perçus comme une continuité de l'échelle de Hart (1992), centrés sur les cinq derniers paliers associés à la participation de l'enfant. Le modèle de Shier (2001) se présente sous forme de continuum linéaire de la participation alors que celui de Treseder (1997) présente les cinq degrés de participation de l'enfant sans les hiérarchiser. Toutefois, ces deux modèles ont suscité la controverse, puisque le

degré de participation associé à l'autonomie complète des enfants, considéré comme optimal, n'est pas systématiquement un idéal en pratique (Wong et al., 2010). Par exemple, certains contextes politiques, légaux ou académiques pourraient nécessiter une collaboration entre les enfants et les adultes, ces derniers étant amenés à partager leurs connaissances et à favoriser une compréhension commune des enjeux. À cet effet, Shier (2009) précise que son modèle ainsi que plusieurs autres ne permettent pas de tenir compte de la « complexité » et de la « multi-dimensionnalité » inhérentes à l'expression de la participation de l'enfant dans la société.

Le modèle de Lundy (2007) à quatre dimensions, basé sur l'article 12 de la CIDE a également constitué un point d'ancrage dans la déhiérarchisation de la participation de l'enfant (Cuevas-Parra, 2023). L'autrice conceptualise le droit à la participation de l'enfant sous les concepts de « voix », d'« espace », d'« audience » et d'« influence » (Lundy, 2007). Ces dimensions sont alors considérées comme des prérequis à une participation efficace et pertinente de l'enfant (Lundy, 2007). En effet, la « voix » fait référence à l'expression de l'opinion, l'« espace » à l'opportunité d'expression, l'« audience » à l'écoute des autres et l'« influence » à la considération de l'opinion dans la prise de décisions (Lundy, 2007). Bien que ce modèle largement reconnu ait facilité la reconnaissance des opportunités de participation des enfants, il demeure simpliste et incomplet (Cuevas-Parra, 2023). Ce modèle ne tient pas compte de l'hétérogénéité de la manifestation de la participation des enfants au sein d'un même milieu, ni de la diversité des identités, des relations, voire des enfances et de l'intersectionnalité (Cuevas-Parra, 2023). En effet, la « voix » peut ne pas avoir la même valeur aux yeux de l'« audience » si l'on considère les diverses formes de discriminations vécues par les personnes de couleur, les personnes en situation de handicap ou les personnes issues de la précarité.

De manière similaire, Mayne et al. (2018) ont fusionné le modèle de Lundy (2007) à celui

de Hart (1992) dans une matrice où on retrouve les 8 paliers de l'échelle de la participation sur l'axe vertical et les quatre dimensions de l'article 12 de la CIDE sur l'axe horizontal. Ce modèle permet alors à l'adulte d'adapter l'inégalité de pouvoir en fonction de la capacité de l'enfant à participer, notamment en termes de latitude, de supervision ou de pouvoir d'influence (Mayne et al., 2018). Cependant, ce guide, basé sur l'échelle de Hart (1992), demeure hiérarchique et subjectif considérant le pouvoir ultime accordé au jugement de l'adulte. En effet, ce modèle considère que le « pouvoir » accordé aux enfants dépend de leurs connaissances et de la volonté des adultes. Ce guide a été initialement conçu pour les enfants de 3 à 8 ans et n'a pas été validé auprès des enfants plus âgés (Mayne et al., 2018).

Sous un autre angle, Wong et al. (2010) ont élaboré une pyramide de la participation où le premier niveau comprend aux deux extrémités le contrôle des adultes et le contrôle des enfants. Le sommet de la pyramide, perçu comme le degré optimal de participation, est représenté par la collaboration adulte-enfant (Wong et al., 2010). Toutefois, ce modèle hiérarchise également la participation de l'enfant et dévalorise les contextes où les enfants participent de façon autonome, sans la présence de l'adulte. En effet, une autonomie complète peut être légitime dans certains contextes, notamment en termes de mouvements sociaux initiés par les enfants et d'activisme, qui seront explicités ultérieurement (Liebel, 2023; Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). Le modèle sélectionné pour le projet a été conçu par Cuevas-Parra (2023) et constitue une réforme du modèle proposé par Lundy (2007) basé sur l'article 12 de la CIDE. En effet, sous le nom de « l'article 12 sous une lentille multidimensionnelle » [traduction libre], ce dernier permet de tenir compte de la complexité des enfances et des divers facteurs pouvant entraver la participation des enfants (Cuevas-Parra, 2023). L'auteur affirme que les quatre dimensions développées par Lundy ne peuvent pas actualiser ce droit de manière indépendante au contexte, ce qui l'amène à ajouter deux niveaux supplémentaires, soit les « contextes favorables » et les « identités

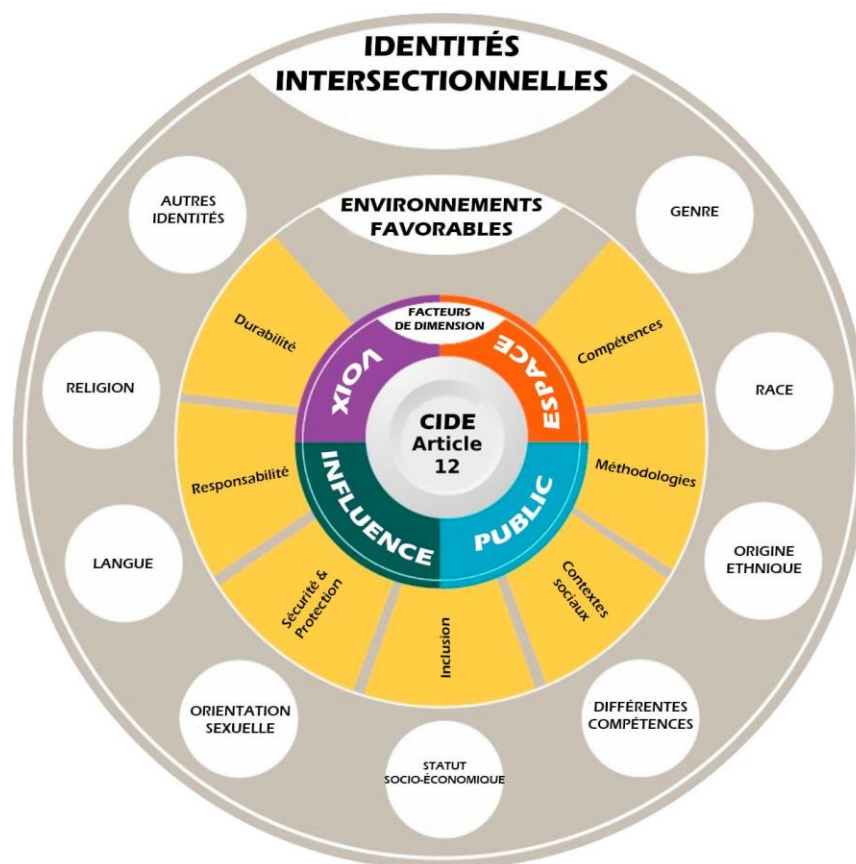
intersectionnelles » (Cuevas-Parra, 2023). Le niveau associé aux « contextes favorables » permet la considération de plusieurs facteurs, tels que la méthodologie employée, la longévité, la responsabilité, l'inclusion, la sécurité et la protection et les compétences (Cuevas-Parra, 2023). Le dernier niveau, associé aux « identités intersectionnelles », fait référence aux caractéristiques des enfants associées à certaines formes de discrimination, telles que le genre, la nationalité, l'âge, la langue parlée, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique et la « race »⁶ (Cuevas-Parra, 2023). Cette typologie, élaborée suivant une approche émancipatrice et décoloniale⁷ sert d'outil d'agentivité dans un monde gorgé d'inégalités politiques, sociales et économiques.

⁶ La notion de « race » dénonce en elle-même une catégorisation de groupes de personnes fondée sur des attributs qui, par sa valeur sociale accordée, se manifeste dans l'institutionnalisation de pratiques sociales, économiques, culturelles ou psychologiques (Bilge & Forcier, 2017). Dans ce contexte, les personnes sont « racisées » en raison d'idées socialement construites visant à induire une altérité, car la « race » n'est ni biologique ni objective (Pierre, 2017).

⁷ L'approche décoloniale englobe actuellement en recherche la remise en question de l'eurocentrisme, tant par la reconnaissance de la pluralité des épistémologies du Sud global, que par la critique du racisme structurel dissimulé au sein des recherches internationales (Chipato & Chandler, 2022). Selon Quijano (2007), la décolonisation épistémologique vise la déconstruction de la modernité et des vestiges issus de la colonisation.

Figure 1.

L'article 12 sous une lentille multidimensionnelle [traduction libre] (Cuevas-Parra, 2023 p. 364).



Afin de saisir l'ampleur des injustices vécues par les enfants en termes de participation, quatre perspectives seront présentées dans la prochaine section : la développementale, la décoloniale, l'épistémique ainsi que l'intersectionnelle.

1.6 Ce que l'on sait sur la participation

1.6.1 Perspective développementale : Une alliée de l'adultisme

Selon une perspective développementale, plusieurs auteur·trices stipulent que l'adultisme, comme entrave à la participation, est exacerbé en raison du manque de considération des

capacités, des compétences et de la rationalité des enfants (Biswas, 2022; Budde, 2023; Cregan & Cuthbert, 2014; Gaudemard, 2021; Johnson & West, 2018; l'Anson, 2011; Liebel, 2023; Seccaud, 2011). Un débat idéologique significatif entourant la participation de l'enfant concerne l'opposition des valeurs d'autonomie et de protection en raison de la « vulnérabilité perçue » des enfants qui découle à la fois de principes sociaux et naturels (Liebel, 2023). Dès le vingtième siècle, l'avènement de la psychologie oriente la perception du développement de l'enfant alors marqué par des stades fixes et universels selon des théoriciens, tels que Jean Piaget (Johnson & West, 2018). L'enfance est alors reconnue comme une période développementale distincte sur le plan biologique, dont les différences sont toutefois représentées de manière démesurée sous des qualitatifs tels « l'immatunité, l'innocence et l'incapacité » (Seccaud, 2011). Bien que la sociologie contemporaine de l'enfance dénonce certaines contradictions et limites propres aux théories psycho-développementales, celles-ci continuent d'exercer une influence à l'échelle globale à l'origine de certaines pratiques adulte-centrées (Johnson & West, 2018). Une critique majeure associée à la théorie des stades élaborée par Piaget concerne sa nature classificatoire et restrictive que ses adversaires considèrent comme une conception « mutilante de l'enfance », voire fataliste (Fedi, 2012). L'âge est devenu un argument pour considérer l'enfant comme un être irrationnel et incomplet ne pouvant pas se doter des mêmes droits que les adultes (Biswas, 2022; Gaudemard, 2021). Les adultes persistent à croire que les enfants sont munies de capacités cognitives limitées entravant leur capacité de discernement dans la prise de décisions (Seccaud, 2011). Concrètement, l'enfant est considéré·e comme un être « en devenir » qui doit bénéficier de la sagesse de l'adulte pour se développer de façon optimale (l'Anson, 2011; Cregan & Cuthbert, 2014).

Ces limitations psychologiques et cognitives autorisent des restrictions imposées à l'autonomisation des enfants et légitiment leur statut subalterne au moyen d'une prise en charge

sociale, morale et politique par les adultes (Seccaud, 2011). Un devoir de protection est alors imposé aux adultes, surtout aux parents qui, par leur force supérieure, leurs facultés intellectuelles et leur « clairvoyance » se voient dans l'obligation de superviser les enfants (Liebel, 2023). Selon cette prémisse, les adultes sont considéré·es comme une incarnation de la rationalité, la supériorité et la perfection auxquels les enfants doivent s'assujettir (Budde, 2023). En effet, un cadre légal et moral encadre l'autorité parentale de l'adulte et limite la liberté de l'enfant, qui doit se conformer aux décisions du parent alors véhiculées pour son bien (Gaudemard, 2021). Ainsi, de considérer exclusivement les droits de l'enfant en vertu de l'autorité parentale présuppose que cette dernière est la « propriété » de son parent (Gaudemard, 2021). Le droit de l'enfant est en opposition avec le droit du parent dont lui incombe la prise de décisions dans son meilleur intérêt (Gaudemard, 2021). Cependant, étant pensé et imposé par le parent, il est difficile de savoir dans quelle proportion cet intérêt provient de l'enfant ou l'adulte (Gaudemard, 2021). La justification selon laquelle le pouvoir décisionnel revient ultimement à l'adulte pour répondre aux besoins des enfants est subjective considérant la variation des besoins et parfois l'incapacité des adultes à les cerner adéquatement (Liebel, 2023).

Bien que les enfants aient objectivement des spécificités psychologiques, socio-affectives ou physiques les amenant à bénéficier du soutien de l'adulte, certaines restrictions bien intentionnées peuvent générer des sentiments d'impuissance et de dépendance, entravant l'autodétermination et la participation de l'enfant (Liebel, 2023; Rouyer et al., 2020). À ce propos, certain·es auteur·trices proposent plutôt de considérer l'enfant à la fois comme être, tel qu'il·elle est, et comme être « en devenir » en vue de tenir compte de ses spécificités et de la relation interdépendante adulte-enfant (Biswas, 2022; Rouyer et al., 2020; Uprichard, 2008). En somme, les droits des enfants sont considérés comme des droits humains fondamentaux qui appartiennent

actuellement, tant aux adultes qu'aux enfants, dont le départage est laborieux en pratique et suscite l'ambivalence (Liebel, 2023).

1.6.2 Le spectre de l'enfance

La définition de l'enfance qui sous-tend la CIDE est basée sur la délimitation de l'âge, où les dix-huit premières années de vie d'un individu indiquent l'appartenance à cette catégorie (Liebel, 2020). Cependant, la vastitude de cet intervalle, regroupé sous un même nom, minimise la diversité des besoins des sujets concernés et évoque une compréhension subjective des intérêts des jeunes (Liebel, 2020). Dans cet ordre d'idées, on retrouve au cœur de l'enfance une catégorie distincte, communément appelée « adolescence », qui étymologiquement, provient du latin *adulescens* et indique « celui qui est en train de croître » (Huerre, 2001). Nonobstant, ce construit d'origine occidentale a initialement permis la délimitation d'une étape de la vie associée au prolongement de la scolarisation et tire son origine au cours du vingtième siècle (Pease Dreibelis et al., 2021; García Suárez & Parada Rico, 2018). Plus particulièrement, c'est en réponse à l'exploitation ouvrière, sexuelle et physique des enfants que l'autonomie des enfants s'est vue limitée, redéfinissant leur valeur étant jusque-là surtout économique (Qamar, 2022). En effet, l'ère industrielle, marquée par le travail excessif et dangereux des enfants, a mené à une régulation intransigeante de leurs droits et une préparation rigoureuse à la « vie adulte », d'où l'apparition de la notion d'adolescence (Johnson & West, 2018). Les enfants occidentaux n'étaient plus perçus comme une source de revenus immédiats, mais plutôt comme un investissement à long terme avec l'arrivée de la scolarisation massive (Qamar, 2022).

À ce jour, l'UNICEF (n.d.) situe l'adolescence entre 10 et 19 ans, eu égard aux transformations biologiques, psychologiques, physiques et cognitives observées. Bien que ces

changements pubertaires soient indéniables et universels au cours de cette période approximative, leur interprétation varie d'un contexte culturel à l'autre (Pease Dreibelis et al., 2021). Ces délimitations arbitraires ne concordent pas forcément avec les conceptions d'un·e « enfant » ou de l'« enfance » issues des sociétés non occidentales (Biswas, 2022). En effet, Abebe et al. (2022) stipulent que la « globalisation » de l'enfance peut être problématique, et constituer un « sophisme intellectuel », considérant son caractère interactionnel et dynamique. Les auteur·trices ajoutent que les conceptions contemporaines de l'enfance sont façonnées par le croisement des mouvements migratoires, de l'éducation et de la globalisation en accordant peu de poids aux enfances « périphériques » (Abebe et al., 2022). Par exemple, dans plusieurs cultures du Sud global, le passage à l'âge adulte ne s'effectue pas en fonction de l'âge chronologique, mais plutôt proportionnellement à la reconnaissance des responsabilités et des compétences (Liebel, 2020). Or, les sujets dont l'âge est inférieur à dix-huit ans qui assument des responsabilités, telles que la prise en charge des autres, peuvent se sentir « infantilisés » par la désignation du terme « enfant » (Liebel, 2020). Tel qu'évoqué par Liebel (2020, p. 137) : « Les intérêts subjectifs d'un·e jeune de 16 ans n'ont pas grand-chose à voir avec ceux d'un·e enfant en bas âge ; un·e enfant qui vit dans la pauvreté absolue n'aura pas les mêmes priorités qu'un·e enfant qui vit dans la prospérité » [traduction libre]. L'un des enjeux fondamentaux concerne les défaillances en termes de considérations individuelles et collectives des besoins des enfants et des enfances au cœur des cosmovisions contemporaines. La figure 2 illustre l'interaction entre les besoins des « enfants » et des « enfances », dont les limites sont ambiguës. En somme, cet adultisme idéologique ayant pris de l'essor durant la période industrielle justifie en partie l'intensité des pratiques discriminatoires à l'endroit des individus issus du Sud Global. Cette discrimination trouve ses racines encore plus profondément, ayant servi de mécanisme immanent de la colonisation, et sera abordée dans la perspective suivante.

Figure 2.*Besoins des enfants*

1.7 Perspective décoloniale

1.7.1 À l'origine de l'infantilisation

Parmi les explications qui sous-tendent l'adultisme davantage marqué à l'égard des enfants en provenance du Sud global, plusieurs se rapportent à l'impérialisme culturel occidental. D'abord, l'irrationalité et l'incompétence, toutes deux attribuées aux enfants sont reconnues comme une forme d'infantilisation, celle-ci ayant servi comme mécanisme au cours de la colonisation européenne (Cregan & Cuthbert, 2014; Liebel, 2023). Durant la période coloniale, l'enfance et le primitivisme ont été associés au sein du discours impérialiste permettant ainsi de hiérarchiser le développement des humains (Ashcroft, 2001; Liebel, 2020). La métaphore de l'« enfant » a été employée à plusieurs reprises par des philosophes européens pour décrire les cultures des Premières Nations, tels que Kant, Descartes, Locke, Rousseau et Diderot (Ashcroft, 2001; Biswas, 2022; Liebel, 2023). Cette posture d'infériorité accordée aux enfants a également permis

d'assimiler les sujets colonisés considérés comme des êtres « sauvages », en les comparant aux adultes colonisateurs blancs « civilisés » et « développés » (Ashcroft, 2001; Biswas, 2022; Liebel, 2023). Le mode de vie ainsi que les connaissances des autochtones étaient jugés inférieurs et devaient être transformés (Abebe, et al., 2022). En effet, ces sujets étaient perçus comme étant figés dans le passé dans une « phase primitive lointaine de l'évolution » [traduction libre] (Gagen, 2007, p. 18). Cette infantilisation à l'endroit des peuples autochtones a alors légitimisé l'entrée en vigueur de plusieurs politiques paternalistes, l'assimilation et l'exploitation de leurs ressources (Gagen, 2007). Lorsque les personnes des Premières Nations contestaient et résistaient, elles étaient perçues comme irresponsables et opposées à l'évolution (Liebel, 2023). La reconnaissance de l'altérité du sujet colonisé et la représentation intrinsèque de l'enfance comme objet « à civiliser » ont permis la régulation de cette dynamique coloniale ainsi que la justification du recours à la violence (Liebel, 2023).

La construction sociale de l'enfant occidental idéal reflétait alors les valeurs religieuses, genrées et classistes de l'élite européenne et fut instrumentalisée en vue de conquérir des humains de tous les âges alors déclarés « enfants » (Abebe et al., 2022; Liebel, 2023). Cet élitisme visait cette standardisation au point où les enfants issus des peuples colonisateurs subissaient également l'humiliation, le génocide et la ségrégation s'ils-elles déviaient de cette norme bourgeoise (Liebel, 2023). Ce mécanisme colonial a donc permis de renforcer l'opposition entre l'image du « pauvre sujet inéduqué » du Sud et celle du sujet « riche, éduqué et moderne » du Nord qui persiste à ce jour (Liebel, 2023). La prochaine section sera allouée à la déconstruction de cette vision binaire de l'enfance et à certaines inégalités socioéconomiques et politiques associées à l'adultisme.

1.7.2 Nuancer la « misère » des enfants du Sud

La période coloniale ayant ravagé les territoires situés dans le Sud global, est à l'origine de nombreuses inégalités persistantes entre le Nord et le Sud (Liebel, 2023). En effet, le mode de vie impérialiste et l'économie capitaliste de l'Occident sont à l'origine de la crise climatique et affectent davantage les pays du Sud actuellement (Liebel, 2023; Ngcamu, 2023; Malherbe & Oladejo, 2024). Considérant la proportion plus élevée d'enfants dans les populations du Sud, ils·elles sont davantage concerné·es par les inégalités en termes de ressources matérielles et économiques (Liebel, 2023). Les enfances du Sud, notamment certaines en Amérique du Sud, sont perçues sous un angle de pauvreté, de situation de vulnérabilité et de carences (Voltarelli, 2022). Certes, leur espérance de vie, leurs opportunités, leur mobilité et leur sécurité sont réduites et ils·elles sont plus à risque d'exploitation économique et d'exclusion en raison de leur origine ethnique, sociale ou de leur couleur de peau (Ngcamu, 2023).

Ces vestiges coloniaux exercent alors une influence sur le quotidien des enfants du Sud et ils·elles réussissent à s'adapter à leurs conditions de vie (Markowska-Manista, 2023). Afin de survivre dans ces conditions plus difficiles, plusieurs enfants du Sud sont amené·es à assumer certaines responsabilités, à jouer un rôle actif en société et sont confronté·es à la « vie adulte » de manière plus hâtive comparativement aux enfants occidentaux (Dankyi et al., 2022; (Twum-Danso Imoh et al., 2022; Liebel, 2023). Certain·es auteur·trices précisent que de souligner purement les carences des enfants du Sud consolide les biais adulto-centrés fondés selon une logique protectionniste (Blazek, 2023, O'Reilly et al., 2024). En ignorant cette réalité non occidentale dans les conventions politiques et sociales, la participation des enfants du Sud peut alors être invisibilisée, et par le fait même, perpétrer des conséquences dégradantes à leur égard (Liebel, 2023).

Par exemple, la notion de *protagonismo infantil*, évoquée précédemment, dont l'émergence remonte aux années 70, se référait initialement au rôle actif que les enfants travailleur·euses ou issu·es des communautés marginalisées jouaient dans la société et au cœur de la lutte sociale (Cussiánovich & Figueroa S., 2011; Liebel, 2023; Voltarelli, 2022). Au Pérou, plus particulièrement, un mouvement social d'envergure nationale a été initié par les Enfants et Adolescent·es Travailleur·euses (NNATS⁸) âgés entre 6 et 17 ans en 1976 (Cussiánovich & Figueroa S., 2011; Voltarelli, 2022). Ce mouvement collectif a permis une meilleure reconnaissance de l'autonomie et du leadership des enfants issu·es de milieux socioéconomiques défavorisés (Cussiánovich & Figueroa S., 2011; Voltarelli, 2022). Dès lors, cet activisme infantile a pris de l'expansion au courant des années 90, favorisant l'agentivité et les droits des enfants en Amérique du Sud, en Afrique et dans certaines régions de l'Asie (Liebel, 2023). Actuellement, la perspective issue du protagonisme infantile ne concerne pas exclusivement l'autonomie, mais surtout l'interaction active des enfants avec leur environnement et leur capacité d'intégration au sein du monde social et économique (Liebel, 2023; Voltarelli, 2022).

Paradoxalement, l'appellation « protagonisme infantile » a été conçue et attribuée par les adultes, et ce n'est pas un terme que les enfants emploient pour représenter leur réalité, bien qu'ils·elles en comprennent le sens (Liebel, 2023). D'autre part, Dankyi et al. (2022) s'indignent que quelques auteur·trices soulignent exclusivement leur agentivité en ignorant les situations oppressives dans lesquelles ils·elles se retrouvent réellement. Dans cet ordre d'idées, il importe de souligner à la fois la victimisation et le potentiel des enfants du Sud global en tant qu'agent actif de la décolonisation (Dankyi et al., 2022; Liebel, 2023; O'Reilly et al., 2024). Ces dernier·ères partagent cette discrimination, mais ne constituent pas un tout homogène et la

⁸ L'acronyme NNATS provient de l'espagnol: « *Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*. »

pluralité des enfances doit être reconnue : il n'existe pas d'« enfant sans enfance » (Liebel, 2023). Bien qu'il soit primordial de reconnaître la diversité des enfances, il est parfois difficile de délimiter certaines pratiques culturelles des abus commis, un enjeu qui sera explicité dans la prochaine section.

1.7.3 Entre relativisme et universalisme

Comme évoqué précédemment, les formes de participation de l'enfant varient d'une culture à l'autre, de même que leur interprétation. Cette diversité d'interprétation s'apparente notamment aux concepts complémentaires que sont le relativisme et l'universalisme. L'approche relativiste préfère la reconnaissance des valeurs inhérentes aux pratiques et aux constructions sociales des sujets alors que l'approche universaliste priorise les valeurs universelles qui transcendent ces aspects culturels et sociaux (Kaferer & Theodossopoulos, 2016). Un élément fondamental au cœur des deux approches concerne l'« exotisme⁹ », qui représente ce qui est externe à l'expérience ordinaire, pouvant être connoté tant de manière positive que négative (Kaferer & Theodossopoulos, 2016). Par exemple, l'exotisme fut un terme discursif intrinsèque à la colonisation, où l'ordinaire représentait l'Europe moderne alors que l'« autre » était représenté par les peuples colonisés (Biswas, 2022; Liebel, 2023). En contrepartie, il importe de « déterritorialiser » cette notion et préciser que c'est une vision ethnocentrique¹⁰ qui oriente l'évaluation de l'altérité, et que chaque groupe distinct est confronté à ce phénomène (Kaferer &

⁹ Selon Cohen-Emerique (2015), l'exotisme représente exclusivement la valorisation et l'idéalisation d'une autre culture, mais la définition proposée par Kaferer et Theodossopoulos (2016) sera sélectionnée dans le cadre du mémoire.

¹⁰ L'ethnocentrisme correspond à un processus cognitif universel qui évalue et hiérarchise les différences culturelles en fonction de ses propres référents, valeurs et normes (Cohen-Emerique, 2015).

Theodossopoulos, 2016). Une posture universaliste peut donc sous-évaluer l'exotisme alors que la posture relativiste peut la surévaluer (Kaferer & Theodossopoulos, 2016).

Dans cet ordre d'idées, certaines pratiques éducatives pourraient être perçues comme étant inadéquates et réprimandables en contexte occidental alors qu'elles pourraient être légitimes sous un angle alternatif (Budde, 2023). Par exemple, un jeune enfant se retrouvant sans supervision peut être un indicateur de négligence parentale dans le Nord global, mais un indicateur de confiance au sein de plusieurs cultures issues du Sud (Liebel, 2020). Aussi, la supervision de la fratrie à l'enfance peut être perçue comme une forme de parentification selon des normes occidentales alors qu'elle est considérée comme un acte de responsabilisation dans certaines communautés autochtones (Amigó et al., 2022; Liebel, 2020). À cet effet, les décisions formulées dans le « meilleur intérêt » de l'enfant sont relatives et peuvent alors être discréditées lors de l'universalisation de l'enfance selon une ontoépistémologie occidentale (Biswas, 2022; Liebel, 2020). Cependant, il ne faudrait pas adopter une posture relativiste en acceptant aveuglément certaines attitudes ou positions dommageables au nom de la culture (Liebel, 2020). Par exemple, il pourrait être dangereux de légitimiser certaines pratiques adoptées de manière non consensuelle dans certaines communautés, telles que la mutilation génitale féminine (Liebel, 2020; Ruiz-Casares et al., 2017). Aussi, une approche purement relativiste ignore la coexistence et la combinaison de diverses pratiques, valeurs ou croyances au sein d'une même culture (Budde, 2023).

Les cultures sont hétérogènes et constituées d'un ensemble de groupes différents, mais également d'un ensemble d'individus distincts dotés d'un système de croyances et de pensées leur étant propres (Budde, 2023). Dans toutes les sociétés, qu'elles soient situées dans le Nord global ou le Sud global, il existe certaines hiérarchies sociales, où certains membres privilégiés

peuvent abuser de leur pouvoir et invisibiliser des groupes minoritaires (Liebel, 2020). Il est primordial de se doter d'un discernement afin de nuancer, tant l'universalisme que le relativisme culturel lors de l'élaboration de conventions, notamment la CIDE. La prochaine partie vise l'approfondissement des conséquences de l'ethnocentrisme, tant sur la construction des savoirs que leur transmission, associées aux entraves à la participation de l'enfant.

1.8 Perspective épistémique : Occidentalisation des savoirs

D'après bon nombre d'auteur·trices, la participation de l'enfant, abordée sous un angle épistémique, est actuellement entravée en raison d'une construction et d'une application occidentalisation des savoirs qui prétend l'universalité (Abebe et al., 2022; Amigó et al., 2022; Biswas, 2022; Blazek, 2023; Budde, 2023; Desai & Angod, 2022; Jamieson et al., 2022; Liebel, 2020; Maris, 2020; Markowska-Manista, 2023; Murphy & Zhu, 2012; Qamar, 2022; Quennerstedt et al., 2018; Seccaud, 2011; Skauge et al., 2021; Twum-Danso Imoh et al., 2022). Cette section permettra d'aborder la participation de l'enfance au moyen de l'exploration historique de l'élaboration de la CIDE, voire de son épistémologie.

1.8.1 Production des savoirs : À l'origine de la CIDE

À la suite de la publication de la CIDE, les droits des enfants ont gagné en visibilité, ce qui a favorisé la remise en question de comportements, d'attitudes et de croyances adulte-centrées. Cependant, la mondialisation de normes éthiques et morales peut s'avérer problématique si elle ne tient pas compte de la pluralité des cosmovisions qui influencent les perceptions de l'enfance. La CIDE, étant majoritairement adoptée et servant d'assise pour la participation de l'enfant, conceptualise l'enfance d'une manière surtout occidentale (Budde, 2023; Qamar, 2022; Seccaud,

2011). Celle-ci tend à maintenir certains préjugés à l'égard des enfants originaires du Sud global, tant dans sa conception que dans son interprétation (Liebel, 2020).

D'abord, il convient de noter que la rédaction de la CIDE a été initiée par la Pologne vers la fin des années 70, en contexte de guerre froide où des efforts ont été déployés à l'international afin de diminuer les tensions politiques (Quennerstedt et al., 2018; Seccaud, 2011). La chute du mur de Berlin a accéléré sa publication en 1989 après 10 années de délibération, surtout entre les idéaux de l'Orient et ceux de l'Occident (Quennerstedt et al., 2018). En effet, les pays occidentaux ayant participé à la rédaction souhaitaient se concentrer exclusivement sur les droits politiques et civils des enfants alors que les pays orientaux préféraient les droits socioéconomiques (Quennerstedt et al., 2018). Aussi, au moment de la révision de la convention, les états non occidentaux ont tenté de proposer des modifications adaptées à leur réalité socioculturelle, qui n'ont pas été reconnues (Seccaud, 2011). Les Occidentaux préféraient une vision protectionniste de l'enfant vulnérable, immature alors que certains pays de l'Afrique valorisaient plutôt la responsabilisation des enfants en termes d'obligations sociales et familiales (Johnson & West, 2018; Seccaud, 2011). Bien que cette ratification semble consensuelle, cette dernière a suivi une logique occidentale et accentué les rapports de force entre le Nord global et le Sud global qui se manifestent actuellement (Qamar, 2022; Quennerstedt et al., 2018; Seccaud, 2011).

L'objectif de cette critique n'est pas de rejeter catégoriquement la CIDE, mais plutôt de proposer une réforme afin de tenir compte de la multitude des opinions et des incohérences. Concrètement, certains articles sont à préciser, voire à reformuler en vue d'inclure des notions propres à la perception de l'enfance en provenance du Sud global. Par exemple, l'article 3 portant notamment sur la surveillance et la protection de l'enfant peut limiter sa participation et

influencer son point de vue sur les décisions (Alderson, 2015; Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). De plus, l'article 32 qui restreint le travail des enfants discrimine les enfants dont la participation économique est essentielle à la survie de la famille en situation de précarité (Amigó et al., 2022; Seccaud, 2011). En ce sens, un enfant travaillant à la maison pour aider sa famille pourrait voir son droit à la participation (article 12) restreint par les articles 3 et 32, qui le soumettent à la protection (Alderson, 2015). En effet, la CIDE, ne reconnaissant pas le travail « dans la dignité » et les droits des enfants travailleur·euses, entretient les effets néfastes associés à l'illégalité, tels que l'abus et la négligence (Meade, 2023). Au-delà de la conception de la CIDE, il importe également d'aborder les valeurs sociales et les mécanismes épistémologiques qui maintiennent cet impérialisme culturel occidental.

1.8.2 Hégémonie intellectuelle

En vue de comprendre l'adultisme et l'eurocentrisme véhiculés dans le domaine de la participation de l'enfant, il est crucial de s'attarder à l'épistémologie et au raisonnement implicite derrière les conventions et les lois communément adoptées. Si l'on considère les facteurs endogènes de la recherche scientifique, on peut dénoncer les médiums de publication, la méthodologie, l'esthétique et le contenu propre à la participation de l'enfant. D'abord, une hégémonie intellectuelle se manifeste au moyen d'une production de connaissances orientée selon une logique occidentale en prétendant l'unanimité et la représentativité globale (Abebe et al., 2022). Les enfances du Sud, ayant suscité l'intérêt des chercheur·euses depuis les trente dernières années, sont évaluées et interprétées à travers une lentille vernaculaire occidentale, ce qui entrave leur validité épistémique (Markowska-Manista, 2023). En effet, ces savoirs, produits principalement par les chercheur·euses issu·es du Nord global, ne constituent qu'une interprétation simpliste de l'expérience vécue par les enfants du monde selon des assises

théoriques eurocentrées qui prétendent l'objectivité (Abebe et al., 2022; Markowska-Manista, 2023).

L'anglais, considéré comme la langue de la sphère académique, domine les revues scientifiques de renommée mondiale qui excluent de nombreux auteur·trices issu·es du Sud global (Blazek, 2023; Murphy & Zhu, 2012). Aussi, la plupart des revues reconnues sont situées en Grande-Bretagne, ce qui incite les auteur·trices à adapter leur approche et leurs objectifs de recherche afin d'être publié·es et d'être cité·es (Twum-Danso Imoh et al., 2022). Il est laborieux pour les chercheur·euses dont l'anglais n'est pas la langue maternelle de traduire et de nuancer des arguments tout en se conformant au processus éditorial (Twum-Danso Imoh et al., 2022). Dans cet ordre d'idées, la dominance de l'anglais délégitimise les connaissances produites dans des langues locales ou autochtones, qui par la traduction, perdent leur essence (Liebel, 2023).

Cette littérature anglophone est également publiée par des auteur·trices qui sont souvent plus avantagé·es sur le plan financier, culturel et linguistique (Blazek, 2023). En effet, les chercheur·euses en provenance d'universités du Sud luttent en début de carrière pour avoir accès à des ressources pédagogiques, matérielles et financières afin d'apporter leur contribution scientifique (Abebe et al., 2022). Ces dernier·ères sont contraint·es d'œuvrer dans des espaces académiques plus modestes, tels que des établissements d'enseignement qui bénéficient d'un financement public moindre (Abebe et al., 2022). À cet effet, la production de connaissances sur la participation de l'enfant du Sud global dépend grandement des subventions en provenance du Nord global (Jamieson et al., 2022). Cependant, une hiérarchisation du financement accordé amène les recherches portant sur les droits de survie à primer sur celles abordant les droits de la participation, ce qui maintient des déséquilibres de pouvoir (Jamieson et al., 2022). De plus, les revues, dont les normes divergent des standards occidentaux, ont un classement inférieur et

attirent des auteur·trices dont la reconnaissance est négligeable (Murphy & Zhu, 2012). Les études issues du Sud global, dans leur hétérogénéité, sont donc réduites à des variations empiriques, ce qui limite la contribution épistémique aux études sur les enfances (Twum-Danso Imoh et al., 2022).

En outre, l'écriture étant reconnue comme la forme légitime de transmission de savoirs académiques, déprécie les formes autochtones, telles que la transmission orale, la musique, l'art et le conte (Abebe et al., 2022). Le système d'écriture alors considéré dans la culture scientifique comme étant le plus complexe outil de production de connaissances priorise les langues coloniales au détriment de plusieurs langues autochtones qui se communiquent exclusivement à l'oral (Liebel, 2023). Seules les connaissances littéraires produites par les institutions académiques sont reconnues comme étant scientifiques et valides, et attribuent une valeur exotique aux modes de communications autochtones (Liebel, 2023). Ce phénomène s'apparente à ce que le sociologue portugais De Sousa Santos (2014) qualifie d'« épistémicide », soit la mort de la connaissance émanant des cultures subordonnées, dont les cultures des Premières Nations et des peuples colonisés. Ces injustices épistémiques et épistémologiques à l'égard des cultures non occidentales, reflètent des d'inégalités socioéconomiques et politiques majeures qui doivent être analysées sous un angle plus large (Twum-Danso Imoh et al., 2022).

1.8.3 « Racisme philosophique »¹¹

Bien que les sciences sociales constituent un point d'ancrage légitime pour redéfinir la participation de l'enfant, il importe également de considérer la philosophie et les fondements théoriques qui orientent la construction des savoirs sur les enfants. Tel qu'abordé précédemment,

¹¹ Ayant été conceptualisée par le sociologue Sud-Africain Mogobe Ramose, la notion de « racisme philosophique » vise la dénonciation de l'essence même de la philosophie occidentale issue des siècles des lumières ayant légitimisé la colonisation, et sur laquelle s'articule présentement la culture scientifique (Biswas, 2022; Maris, 2020).

la recherche est assujettie à l'impérialisme culturel et valorise, tant une production qu'une transmission des savoirs occidentaux. À cet égard, les savoirs qui en découlent dépeignent l'agentivité de l'enfant en termes de droits individuels, lesquels s'apparentent spécifiquement à l'individualisme occidental. Par exemple, la participation de l'enfant, telle que définie par la CIDE, est souvent considérée comme un droit individuel d'être écouté et entendu dans la prise de décisions, droit qui constitue néanmoins une forme restreinte de participation parmi d'autres (Skaug et al., 2021). Cet individualisme teinte la vision contemporaine de l'être humain en termes de « possession de soi » et de distance avec l'Autre qui exclut la participation comme étant un droit interpersonnel ou collectif (Desai & Angod, 2022).

D'ailleurs, les concepts de rationalité et de liberté inhérents à l'individualisme sont à l'origine de plusieurs dichotomies, telles que l'objectivité et la subjectivité, le corps et l'âme ainsi que la raison et l'émotion (Liebel, 2023). Ces divisions sont ancrées au sein de l'universalisme scientifique et renforcent l'idée selon laquelle la neutralité doit être intrinsèque à la recherche, celle d'une unique vérité (De Sousa Santos, 2014). Cependant, ce raisonnement est considéré comme étant supérieur aux philosophies non occidentales, ces dernières devant constamment prouver leur légitimité au moyen d'une comparaison à cet « absolu » (De Sousa Santos, 2014; Biswas, 2022). D'abord, les philosophies orientales sont souvent catégorisées comme des « études religieuses » et les recherches critiques comme des variantes secondaires, telles que des « études post-coloniales » (Biswas, 2022). De plus, plusieurs cultures dont celles du Sud et des Premières Nations empruntent plutôt une philosophie relationnelle, où l'humain n'est pas séparé de l'Autre, c'est-à-dire que le « soi » ne peut pas être considéré de manière indépendante, que seul, il n'existe pas (Biswas, 2022; Liebel, 2023). À cet effet, le Colombien Orlando Fals-Borda

développe le néologisme « Sentir-penser » pour illustrer la connexion entre le cœur et l'esprit ainsi que la sensibilité et la pensée (Liebel, 2023; Pineau, 2023).

C'est dans ce contexte qu'émerge la Recherche-Action participative (RAP) en Amérique du Sud, où les connaissances acquises ne sont pas externes à l'expérience de recherche, se construisant plutôt en collaboration avec les sujets à l'étude (Liebel, 2023; Pineau, 2023). D'après ce paradigme, l'enjeu ne se situe pas dans la considération de l'enfant comme un être « en devenir » et en constante évolution, mais l'enjeu est plutôt d'omettre que l'adulte le soit aussi (Johnson & West, 2018). Or, cette cosmovision entre en conflit avec la quête d'individualité et d'indépendance souvent exhibée au sein des études portant sur la participation des enfants (Biswas, 2022). La participation de l'enfant étant conçue et interprétée de manière relative ne se manifeste pas de la même façon pour les enfants et plusieurs formes d'injustices peuvent l'influencer à divers degrés. Dans cette optique, la perspective intersectionnelle sera abordée dans la prochaine section et permettra une considération des différents facteurs relevés qui contribuent à la problématisation de la participation des enfants.

1.9 Perspective intersectionnelle : À la croisée des discriminations

La perspective épistémique a permis de soulever l'interaction entre l'adultisme et le racisme retrouvée dans les études sur les enfances, et plus largement dans la culture scientifique (Biswas, 2022). Selon une perspective intersectionnelle¹², plusieurs auteur·trices considèrent le manque de considération de l'ensemble des injustices comme un obstacle majeur à la participation des enfants (Bessell et al., 2020; Biswas, 2022; Cuevas-Parra, 2023; Dziri, 2021; Johnson & West,

¹² Le concept d'intersectionnalité a été élaboré par Kimberly Crenshaw (1989) en vue de dénoncer les diverses formes de domination qui invisibilisent certaines personnes vulnérables, comme les femmes noires au sein du mouvement féministe. L'autrice dénonce la crédibilité attribuée aux hommes noirs au sein du mouvement anti-raciste et des femmes blanches au sein du mouvement féministe au cours des années 1970 (Crenshaw, 1989).

2018; Kennedy et al., 2022; Liebel, 2023; Markowska-Manista, 2023; Tisdall & Cuevas-Parra, 2022; Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014). Par exemple, l'étude de Cuevas-Parra (2023) soulève qu'en plus de l'ethnicité, plusieurs jeunes associent le genre aux relations de pouvoir et au traitement différencié en termes d'opportunités et de prises de décisions. Au sein de plusieurs cultures, les attentes sociales en termes de normes à respecter et de travail varient selon le genre, ce qui affecte tant la participation des enfants que leur perception face à celle-ci (Bessell et al., 2020; Dziri, 2021; Johnson & West, 2018). Aussi, Cuevas-Parra (2023) rapporte que l'expérience participative des enfants issues des minorités sexuelles et de genre est également freinée et que ces dernières sont davantage victimes d'exclusion et de discrimination.

Au cœur de cette lutte pour faire valoir le droit à la participation de l'enfant, la voix des différentes acteur·trices n'a pas le même poids et la même portée. Les mouvements sociaux excluent souvent des personnes marginalisées au sein même des communautés pour qui elles militent et peuvent jusqu'à perpétrer certaines injustices (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022). L'intersectionnalité devient alors une théorie critique afin de mettre en lumière le point de vue des « minorités situées à l'intersection des grands axes de structuration des inégalités sociales » (Jaunait & Chauvin, 2013, p. 287).

Bien que les adultes soient doté·es des meilleures intentions, ils·elles peuvent entraver l'expérience participative des enfants au moment de collaborer avec eux·elles. Dans cette optique, certaines manifestations de l'intersectionnalité seront explicitées, précisément en contexte de recherche auprès des enfants. Kennedy et ses collaborateur·trices (2022) font mention d'« adultisme racialisé » pour dénoncer la manière dont les adultes interviennent auprès des enfants en fonction de l'origine ethnique, la couleur de peau et la classe sociale. Les auteur·trices

ont dénoté la tendance des adultes à être surprotecteurs, plus disciplinaires et à surveiller davantage les jeunes de couleur en contexte de recherche participative (Kennedy et al., 2022).

Sous un autre angle on retrouve également le capacitisme au sein des recherches participatives avec les enfants (Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014), soit la « discrimination liée aux capacités et aux (in)capacités » (Drolet, 2022, p. 89). Selon Wickenden et Kembhavi-Tam (2014), les chercheur·euses ont tendance à regrouper des enfants ayant des handicaps cognitifs et physiques et à séparer les enfants sans handicap visible des enfants en situation de handicap, indépendamment de leurs besoins spécifiques ou de leurs intérêts communs (Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014). L'expérience participative des enfants en situation de handicap, jumelée à l'adultisme et au racisme, est davantage entravée, en particulier dans le cadre des recherches menées dans le Sud global (Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014). En somme, plusieurs formes de discrimination interagissent entre elles et constituent un obstacle majeur à la participation des enfants, celles et ceux-ci pouvant se faire exclure, tant sur le plan de l'espace accordé que sur celui du pouvoir décisionnel attribué. La prochaine section permettra de souligner l'importance de revoir la participation des enfants, notamment en recherche afin de redéfinir sa conceptualisation.

1.10 L'importance de la participation des enfants

Actuellement, la conceptualisation de la participation et de l'enfance, influencée notamment par la culture, le contexte spécifique et l'âge, affecte directement l'actualisation de la participation des enfants (Hartcourt & Sargeant, 2011; Jamieson et al., 2022; O'Reilly et al., 2024; Skaug et al., 2021). Bessell (2011) distingue l'importance de la participation selon trois catégories, soit par sa valeur intrinsèque, sa valeur instrumentale ainsi que sa valeur centrale dans

la promotion des droits des enfants. La première catégorie se réfère aux bienfaits ressentis par les enfants, recensés dans plusieurs études, tels que l'autonomisation, le développement du sentiment de compétence et de reconnaissance, l'augmentation de l'estime de soi et le développement de l'identité (Bessell, 2011; Mayne et al., 2018; Ranta, 2023; Skauge et al., 2021; Tisdall, 2013). Mayne et al. (2018) soutiennent que la participation est également primordiale en raison de l'influence positive générée chez les enfants, dont le désir de « changer le monde » et de croissance personnelle. La seconde catégorie se réfère aux résultats de la participation et aux changements structurels, politiques et sociaux à plus long terme (Bessell, 2011; Bettencourt, 2020). Par exemple, ces changements se manifestent lorsque les enfants peuvent contribuer à des projets, à divers degrés, participer à des conseils ou des comités dont les décisions influencent la mise en place de programmes, de codes ou de lois. Finalement, la troisième catégorie s'apparente à l'importance du respect du droit à la participation en vertu de la CIDE (Bessell, 2011; Bettencourt, 2020; Jamieson, et al., 2022; Johnson & West, 2018; Liebel, 2020; Lundy, 2007; Ruiz-Casares et al., 2017). La littérature indique qu'il est primordial de considérer la participation des enfants comme un outil fondamental pour reconnaître et revisiter adéquatement la participation qui leur revient, où l'action mènera à la redéfinition (Budde, 2023; Liebel, 2023; O'Reilly et al., 2024; Skauge et al., 2021). De ce fait, la co-production des savoirs est perçue comme un moyen légitime de décoloniser la recherche et de transformer la conceptualisation et le soutien à la participation (Jamieson et al., 2022; Liebel, 2023; Collins et al., 2020; O'Reilly et al., 2024; Tisdall, 2013).

1.11 La participation des enfants comme approche de recherche

Bien qu'actuellement peu reconnues par la communauté scientifique, les approches participatives avec les enfants permettent une remise en question des normes éthiques et

traditionnelles en recherche ainsi qu'une réflexivité continue (Bettencourt, 2020; Hadfield-Hill et al., 2023; Johnson & West, 2018). Ces approches exigent plus de temps, de flexibilité, de tolérance à l'ambiguïté, d'adaptation éthique et méthodologique (Hadfield-Hill et al., 2023; Webber et al., 2024), un processus transformateur que certain·es qualifient d'« inconfortable » (Abebe et al., 2022; Hadfield-Hill et al., 2023). En effet, celles-ci nécessitent un effort adaptatif et réflexif afin de tenir compte notamment des besoins des participant·es, de leur rythme ainsi que de leurs intérêts. La recherche participative avec les enfants accorde une place centrale à leurs idées et à leurs points de vue (Hartcourt & Sargeant, 2011), à une collaboration adulte-enfant et à l'opportunité de générer des connaissances, de l'expérience et des compétences (Webber et al., 2024). En somme, c'est grâce à l'implication des enfants en recherche, que des changements épistémiques seront possibles en vue de redéfinir adéquatement la participation (O'Reilly et al., 2024; Webber et al., 2024).

1.11.1 YPAR : Une approche émergente en recherche

Selon plusieurs chercheur·euses, la *Youth Participatory Action Research* (YPAR) constitue une approche participative de recherche idéale avec les enfants pour faire valoir leurs droits (Bettencourt, 2020; Kennedy et al., 2022; Lafantaisie et al., 2022; Liebel, 2023; Webber et al., 2024). Connue en français sous le terme de Recherche-Action participative par, pour et avec les jeunes (RAP-J), celle-ci se définit comme une approche visant la collaboration entre l'adulte-chercheur·euse et l'enfant-chercheur·euse, soit tout individu âgé de moins de 18 ans, dans un but d'aborder et d'agir sur une problématique qui le concerne directement (Bettencourt, 2020). La RAP-J permet de considérer les jeunes dans leur intégralité et leurs aptitudes de manière à les faire évoluer pendant ce processus de co-construction des savoirs (Bettencourt, 2020). Bien que la plupart des recherches issues de cette approche sont réalisées avec des adolescent·es, celle-ci

viser l'inclusion de l'ensemble des enfants (voir Anselma, 2019). Elle unit les enfants et les adultes au sein d'un processus de recherche visant le changement social et le départage de pouvoirs (Kennedy et al., 2022). Il s'agit d'une approche cohérente pour redéfinir le droit à la participation des enfants au moyen d'une recherche par, pour et avec les jeunes, sur laquelle s'inspire l'élaboration du présent mémoire.

1.12 Courant épistémologique

Cette recherche qualitative s'inscrit dans un courant constructiviste. Selon ce paradigme de recherche, la réalité peut être perçue sous des angles multiples et les savoirs en découlant se construisent de manière subjective et contextuelle (Fortin & Gagnon, 2022). La parole de l'enfant est alors reconnue comme une source de connaissance légitime qui doit être interprétée de manière fidèle à son vécu (Rouyer et al., 2020). Il est primordial dans le cadre de cette recherche participative d'offrir l'opportunité aux enfants de circonscrire la participation dans les situations qui leur importent pour ainsi faire valoir leurs droits. Puisque l'objet du mémoire concerne la conceptualisation de la participation des enfants au Pérou, par les sujets eux-mêmes, il importe d'étudier l'environnement dans lequel cette vision s'inscrit. Ce courant épistémologique permet donc de limiter l'ethnocentrisme et les pratiques adulto-centrées par l'adoption d'une attitude d'humilité et d'ouverture (Rouyer et al., 2020). Aussi, mon immersion dans divers milieux (volontariat au sein d'une ONG et vécu partagé avec des locaux) au cours de mon séjour a permis d'enrichir mes réflexions et de valider certaines perceptions. Ces ajustements réflexifs et critiques permettent de favoriser une co-construction des savoirs organique, où chaque interaction contribue activement à l'élaboration des connaissances dans leur subjectivité et leur diversité. En concordance avec ce devis qualitatif, l'écriture au « je » a été privilégiée afin d'accueillir la subjectivité inhérente à cette recherche dans une optique de responsabilisation.

Question de recherche principale:

Selon les jeunes péruvien·nes de 15 à 17 ans, qu'est-ce qui facilite la participation des enfants et des jeunes ?

Objectifs de recherche:

- 1) Définir la participation selon le point de vue des adolescent·es péruvien·nes en tenant compte des compétences requises et développées et des effets qu'elle produit;
 - a. Identifier les facteurs contextuels, les facilitateurs et les obstacles associés à la participation
 - b. Documenter les formes de participation des jeunes
- 2) Décrire le déroulement d'un projet inspiré de la RAP avec des adolescent·es;
 - a. Documenter les facteurs contextuels, les obstacles et les facilitateurs qui influencent la participation des adolescent·es au Pérou à un projet de recherche;
 - b. Identifier les éléments clés à respecter pour mener une recherche avec des adolescent·es;

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les paramètres méthodologiques de l'étude, en exposant d'abord les approches de recherche préconisées ainsi que les diverses considérations éthiques, seront abordés. Ensuite, la procédure de collecte de données, le portrait des participant·es ainsi que les différents outils utilisés seront présentés. Finalement, les approches et les stratégies d'analyse seront exposées.

2.1.Approches de recherche

Plus les recherches sont effectuées *par* ou *avec* les enfants, plutôt que *sur* ou *à propos* d'eux·elles, plus elles tendent à être éthiques et à reconnaître leur agentivité, principes qui sont prônés dans les recherches participatives impliquant les jeunes (Bodén, 2021). La RAP-J constitue alors une approche cohérente pour orienter l'élaboration du projet de recherche en lien avec le droit à la participation des enfants. Cette approche reconnaît l'adultisme vécu par les jeunes et vise un engagement collaboratif des adultes et des enfants en rejetant la neutralité (Bettencourt, 2020; Kennedy et al., 2022; Webber et al., 2024). Cette démarche accorde une valeur épistémique à la contribution des enfants au même titre que celle des adultes, remettant ainsi en question les normes heuristiques et l'autorité traditionnellement endossée par les chercheur·euses (Bettencourt, 2020; Collins et al., 2020). Afin d'adhérer de manière authentique à cette approche, les chercheur·euses doivent anticiper la possibilité d'être dévalorisé·es par la communauté scientifique en raison de ces déviations (Bettencourt, 2020). Comme évoqué précédemment, la flexibilité requise pour l'élaboration de tels projets implique de s'écarter des normes académiques et des exigences de planification propres aux protocoles de recherche ou

aux demandes de financement (Lafantaisie et al., 2022). Les choix méthodologiques sont au cœur d'une communication teintée de flexibilité et d'adaptation avec l'ensemble des membres impliqués dans la recherche (Liebel, 2023). Les jeunes sont amené·es à être investi·es dans le processus à divers degrés, c'est-à-dire en fonction de leur volonté et de leurs besoins, puisqu'il s'agit d'une approche valorisant l'hétérogénéité et l'inclusion (Bettencourt, 2020). Il importe cependant de préciser que ce mémoire s'inspire de la RAP-J sans suivre l'ensemble de la démarche : un canevas initial et les questions de recherches ont été élaborés au préalable sans l'implication des enfants péruviens. L'implication des jeunes en matière de décisions méthodologiques sera explicitée au moment de présenter les procédures et la collecte de données.

L'approche ethnographique guide également l'élaboration du mémoire considérant mon immersion au sein de la culture étudiée (Fortin & Gagnon, 2022). Cette démarche permet d'approfondir la compréhension des coutumes et le mode de vie des membres en vue de les décrire de manière plus authentique (Fortin & Gagnon, 2022). C'est en s'immisçant dans le contexte culturel étudié que les chercheur·euses arrivent à saisir l'essence du phénomène étudié (Cléret, 2013). Cette approche invite les chercheur·euses à s'abandonner à l'expérience et à accepter l'imprévisibilité et l'inconfort inhérents aux interactions et aux relations propres à ce processus de recherche (Parent & Sabourin, 2016; Rémy, 2014). L'ethnographie contemporaine vise l'intégration de l'expérience corporelle et affective au cœur d'une « participation observante », où l'agentivité trouve un équilibre chez l'ensemble des sujets impliqués (Elliot & Culhane, 2021). Plus précisément, l'agentivité des participant·es doit être accueillie dans son hétérogénéité et sa multidimensionnalité, permettant à chacun·e de prendre la place qui lui convient au sein de la dynamique de groupe instaurée. Au même titre que l'approche participative, cette démarche requiert une souplesse méthodologique et une sensibilité amenant

les chercheur·euses à s'adapter aux interactions sur le terrain (Morrisette et al., 2014).

L'ethnographie est particulièrement intéressante dans le cadre de ce projet, puisqu'elle permet de tenir compte de la multitude d'interprétations des enfances en cohérence avec une perspective décoloniale (Amigo et al., 2022 et Blazek, 2023). Généralement, les ethnographes effectuent leur collecte de données auprès d'une communauté ou au cœur d'un milieu spécifique en relevant les détails du quotidien, en vue d'aboutir à une documentation exhaustive des manifestations culturelles dans leur complexité (Fortin & Gagnon, 2022). Pour des raisons éthiques, méthodologiques et de logistique, les moments de convivialité n'étaient pas possibles avec le groupe de participant·es au-delà des rencontres prévues pour les ateliers et à l'extérieur de l'école. Toutefois, mon séjour de trois mois au Pérou m'aura permis de saisir certaines nuances culturelles, de vivre certains malaises, et d'autres états affectifs m'amenant à réfléchir sur la manifestation de la participation des enfants au Pérou.

La troisième approche qui oriente la construction du mémoire est la *Context-Informed Perspective* (CIP), une approche émergente développée par des chercheur·euses affilié·es au groupe NEVET de l'Université hébraïque de Jérusalem (Roer-Strier & Nadan, 2020). En cohérence avec le modèle théorique sélectionné, la CIP vise l'identification des divers contextes interagissant de façon intersectionnelle, organique et transitoire qui influencent le développement et le vécu des individus, des familles, voire des communautés (Cuevas-Parra, 2023; Roer-Strier & Nadan, 2020). Or, l'approche peut tenir compte de plusieurs facteurs, tels que la culture, la religion, l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, le cadre légal ou la nationalité (Roer-Strier & Nadan, 2020). Selon cette méthode dynamique, les contextes de vie peuvent exercer un degré d'influence relatif en ce qui concerne la conception de la vie et les expériences vécues, qui sont alors centraux dans l'étude de la participation des enfants (Roer-Strier & Nadan, 2020; Ruiz-

Casares, et al., 2017; Skauge et al., 2018). En conséquence, la CIP tient compte de la complexité de la réalité perçue et évite de considérer les cultures comme étant homogènes et stables (Roer-Strier & Nadan, 2020).

2.2.Considérations éthiques

Un certificat éthique a été obtenu pour le projet global le 25 septembre 2023 et un certificat éthique pour la présente recherche que j'ai coordonnée¹³ a été émis le 6 mai 2024 par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

2.2.1. Consentement

Les participant·es de l'étude étaient âgé·es entre 15 et 17 ans au moment de la collecte de données, mais il a été convenu d'obtenir le consentement parental en raison des divergences internationales en matière de considérations éthiques et légales. À ce sujet, le consentement parental a été reçu sous forme écrite pour l'ensemble des sujets lors du premier atelier. Les formulaires de consentement ont été transmis directement aux parents par la psychologue de l'école secondaire où les jeunes ont été recruté·es, et un espace pour expliquer le projet et obtenir la signature des adolescent·es a été prévu. Les parents ont pu lire l'ensemble du protocole dans leur domicile respectif et signer à tête reposée s'ils étaient en accord avec la participation de leur enfant.

¹³ Les différentes opérations ont été supervisées par la directrice de mémoire et par un expert en participation impliqué dans le projet global. J'ai également bénéficié du support à distance d'une collègue au doctorat ayant participé aux collectes de données antérieures.

2.2.2. Assentiment

À l'instar de plusieurs auteur·trices réalisant des recherches participatives avec des enfants (Dockett et al., 2013; Huser et al. 2022, Lafantaisie et al., 2022; Rouyer et al., 2020; Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014), l'assentiment écrit a été obtenu afin d'offrir un pouvoir décisionnel à l'enfant et de « faire preuve de sensibilité éthique » (Côté et al., 2018, p. 129). À cet effet, une « lettre de permission » basée sur les écrits de Côté et al. (2018) a été développée par l'équipe responsable du projet global afin de présenter de manière vulgarisée, colorée et succincte les informations permettant aux jeunes de donner leur assentiment (Lafantaisie et al., 2022).

En vue de limiter les rapports hiérarchiques adulte-enfant, l'assentiment verbal des adolescent·es était obtenu systématiquement au début de chaque rencontre après un rappel du déroulement, des objectifs, des rôles et des droits de chacun (Côté et al., 2018). Les activités se déroulant dans une classe près d'une aire extérieure de leur école, les jeunes pouvaient se retirer (Huser et al., 2022) ou prendre une pause à tout moment et n'étaient pas dans l'obligation de s'impliquer dans l'ensemble des activités proposées. De plus, des moments étaient prévus pour développer une relation de confiance entre les animatrices et les jeunes, par l'entremise de discussions informelles, de jeux, de brise-glace, et de goûters collectifs (Huser et al., 2022; Lafantaisie et al., 2022).

Les animatrices ayant reçu au préalable une formation sur l'approche participative avec les enfants, celles-ci ont fait preuve de bienveillance et d'indulgence en vue de respecter l'assentiment. Lorsque nous percevions des signes de fatigue (bâillements, regard fixe, posture affaissée) ou de déconcentration (soupirs, difficulté à maintenir le regard vers les animatrices,

chuchotements, agitation physique), nous leur proposons un temps d'arrêt, une pause collation, ou des jeux (Côté et al., 2018).

2.2.3. Confidentialité

En vue d'assurer la confidentialité des données recueillies, plusieurs stratégies ont été employées. D'abord, les deux animatrices, la personne responsable du journal de bord et deux psychologues, présentes lors des rencontres, ont signé un formulaire d'engagement à la confidentialité¹⁴. Les enregistrements audios, les données nominatives issues des formulaires de consentement ou des lettres de permission ont été déposés sur un dossier sécurisé de l'UQO. Aussi, aucune donnée transcrite au sein du journal de bord ou du présent mémoire n'est associée aux jeunes de manière spécifique. Cependant, ces dernières ont manifesté leur volonté de dévoiler leurs noms au moment des publications des résultats associés au projet global.

2.3. Participant·es

Le recrutement s'est effectué par l'entremise de l'ONG avec laquelle j'ai effectué le volontariat au Pérou. COMETA est entré en contact avec la psychologue d'une école secondaire à Lima et lui a transmis les documents préparés (document comportant la méthodologie et les objectifs de recherche, formulaire de consentement parental et lettre de permission). Les critères d'inclusion concernaient seulement l'âge des participant·es, soit entre 15 et 17 ans et la taille de l'échantillon se situant entre 8 à 12 personnes. La différence d'âge et la taille réduite visée initialement favorisaient le respect du rythme dans la facilitation des ateliers, l'interprétation commune des concepts ainsi que la cohésion de groupe. Initialement, il était prévu d'inclure un

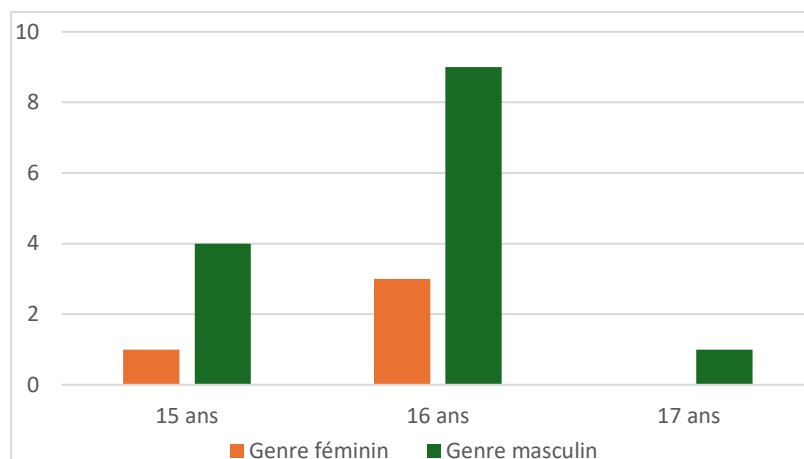
¹⁴ Seule l'enseignante des élèves, présente lors de la première rencontre, n'a pas été en mesure de signer le formulaire d'engagement à la confidentialité.

deuxième groupe d'enfants âgés entre 10 et 13 ans afin d'élargir le spectre de l'enfance conformément au projet global. Cependant, certaines difficultés temporelles et organisationnelles ont entravé la concrétisation de la collecte auprès d'un deuxième groupe.

Ce projet de recherche a été perçu par l'école comme une opportunité de développer les habiletés sociales des enfants en matière de participation. À cet effet, la psychologue a présélectionné les 15 élèves qui, selon elle, pouvaient bénéficier le plus des ateliers et a contacté directement les parents pour leur transmettre les formulaires. Parmi les personnes sélectionnées initialement, seule l'une d'elles a refusé l'invitation et 4 personnes se sont ajoutées au dernier moment. Ultimement, 18 jeunes ont participé à la recherche, dont 4 personnes s'identifiant au genre féminin et 14 au genre masculin. À la demande de COMETA, nous avons convenu de réaliser un tirage au sort à la fin de la troisième rencontre afin de favoriser l'assiduité et l'engagement des enfants qui devaient se déplacer les fins de semaine pour y assister. Ce prix final a permis de souligner la participation des enfants tout au long du projet. Aussi, une attestation de participation a été remise à chaque enfant à l'atelier de rétroaction afin de souligner leur travail.

2.3.1. Description des participant·es

L'ensemble du groupe était présent lors de la première rencontre, 13 à la seconde et 14 à la troisième. L'une des raisons pouvant expliquer les absences était que les ateliers avaient lieu à l'école le samedi matin à 9 heures et les jeunes, la majorité habitant près, marchaient pour s'y rendre. La plupart des jeunes étaient originaires de la capitale du pays alors que l'un provenait du Venezuela et un autre du Chili. La figure ci-dessous illustre plus en détail le genre et l'âge des participant·es.

Figure 3*Âge et genre des participant·es*

2.4. Procédures et collecte de données

2.4.1. Groupe de travail

Dans le cadre de cette recherche participative, un groupe de travail a été formé avec les 18 jeunes, où ces dernier·ères ont pu s'engager dans un processus réflexif collectif au cours des trois ateliers prévus à cet effet. Cette dénomination permet de valoriser l'apport épistémique collectif de l'ensemble des membres dans le cadre de la recherche (Lafantaisie et al., 2022). La procédure assurait à la fois une collaboration adulte-enfant et une « zone de contact » où les rapports de pouvoirs, les différences culturelles et les privilèges ont pu être considérés et générer des apprentissages, considérant leur inévitabilité (Bettencourt, 2020; Hadfield-Hil, 2023). En vue de limiter les injustices et de favoriser un engagement équitable dans la production des savoirs, plusieurs stratégies ont été employées, telles que la possibilité de choisir la méthodologie de recherche, de s'engager dans les analyses, de choisir les formes d'expression au cours des ateliers ou de rendre disponible l'accès à l'information nécessaire par le biais de définitions fournies

(Bettencourt, 2020; Budde, 2023; Collins et al., 2020; Kennedy et al., 2022; Liebel, 2023; Webber et al., 2024).

Le groupe de travail se réunissait à chaque atelier autour d'une table ronde avec le matériel nécessaire à disposition afin de sélectionner librement une méthode communicationnelle de préférence. À cet effet, nous retrouvions un grand carton, des *post-it*, des images portant sur la participation, les définitions imprimées des concepts à l'étude, des crayons à l'encre de couleur, des crayons de bois ainsi qu'un tableau avec des craies. Les jeunes avaient également la possibilité de s'exprimer oralement, d'écrire des mots ou de faire des dessins tout au long de la collecte. Aussi, les jeunes étaient libres de revoir leur choix de méthode si ces dernières le désiraient.

2.4.2. Déroulement

Le processus de recherche s'est prolongé sur une période de 5 semaines, où chaque atelier était d'une durée approximative de trois heures. Trois ateliers ont été animés. Ceux-ci débutaient avec un accueil chaleureux des participant·es, une activité brise-glace, un rappel du déroulement, des objectifs et des droits de chacun ainsi qu'une validation de l'assentiment à la participation et à l'enregistrement audio. Chaque atelier ayant ses spécificités, l'ensemble des ateliers intégrait des jeux ludiques, le partage de collations et se terminait avec un retour sur la rencontre et un moment de rétroaction de la part des participant·es au moyen d'un outil de leur choix (Annexe A). La facilitation a principalement été réalisée par une collègue volontaire de l'IBCR et moi-même. Une autre collègue volontaire du même organisme était responsable de prendre des notes pendant la rencontre afin de remplir le journal de bord. Mes collègues ont offert leur aide tout au

long du projet et se sont impliquées dans la préparation du matériel, l'animation ainsi que dans la rédaction des notes.

Le premier atelier ayant eu lieu le 17 août visait l'exploration des concepts de participation citoyenne et sociale, de compétence et de droit à la participation en vertu de la CIDE (Annexe B). L'objectif général concernait le développement d'une compréhension commune de la participation et la transmission d'informations essentielles, tant celles en provenance de la convention, que celles conçues par les adultes et par d'autres jeunes ayant antérieurement participé au même processus de recherche. Les jeunes ont été amené·es à concevoir une définition préliminaire de la participation et à sélectionner une méthodologie parmi la photographie, le dessin, le jeu de société, le groupe de discussion ou le sketch/mime pour le second atelier. Les jeunes ont voté presque unanimement pour la photographie et un seul participant a opté pour le dessin. L'ensemble du groupe était d'accord pour préparer une photo ou un dessin qui représentait la participation communautaire et/ou sociale dans leur environnement pour la rencontre suivante.

La deuxième rencontre a eu lieu la semaine suivante, ce qui a favorisé la fluidité des activités et le rappel des notions abordées précédemment (Annexe C). Huit jeunes ont préparé une photo et un jeune a conçu un dessin qui représentait la participation à leurs yeux alors que quatre n'ont pas été en mesure de préparer leur matériel. Quelques alternatives leur ont été proposées la journée même telles que la conception d'un dessin individuel ou collectif, le groupe de discussion, le sketch/mime ou la sélection d'une photo parmi celles imprimées au préalable. Ces dernier·ères ont décidé de réaliser un dessin de groupe. Durant cet atelier, les adolescent·es ont présenté leur photo ou leur dessin, ont énoncé les raisons motivant leur choix et ont partagé leur signification. Après chaque présentation, le reste du groupe pouvait offrir une rétroaction et/ou ajouter certains

éléments de réponse. Ensuite, les jeunes ont collectivement relevé les compétences inhérentes aux formes de participation exposées. Finalement, ils·elles ont pu partager les effets de leur participation au sein du projet de recherche et/ou dans leur communauté et transmettre les messages leur étant importants.

Le dernier atelier ayant eu lieu trois semaines plus tard, assurait l'engagement des participant·es dans le processus analytique amorcé en vue de limiter les biais d'interprétation adulte-centrés ou culturels (Annexe D). Durant la rencontre, les animatrices ont présenté les réponses préliminaires aux questions de recherche initiales. Les jeunes ont eu l'opportunité de modifier, ajouter ou de retirer des éléments de réponse au moyen d'une réflexion et d'une discussion collective. Durant les collectes de données précédentes au sein du projet global, les adultes ont relevé certaines « incohérences », où un même élément constituait à la fois un obstacle et un facilitateur associés à la participation selon les enfants. La rencontre a permis un éclaircissement de certains énoncés qui paraissent contradictoires aux yeux des adultes, mais sensés pour les enfants, nous permettant ainsi d'avoir accès à leur réalité. Les jeunes ont également eu l'opportunité de donner leur avis par rapport au processus global de la recherche, à la mise en forme du référentiel, aux modes de communication et aux éléments à préserver.

Au cours des séances, les données ont été recueillies par plusieurs méthodes, soit par les messages verbaux et non-verbaux exprimés par les jeunes¹⁵, les notes rédigées par les jeunes sur les *post-it* ou les cartons à disposition, les enregistrements sur bande audio ainsi que les notes rédigées par les adultes dans les journaux de bord, qui seront présentés ensuite. Dans cette perspective, la triangulation des outils de cueillette désigne la méthode selon laquelle l'ensemble

¹⁵ L'ensemble des dialogues et des données produits par les jeunes ont été transcrits de manière impersonnelle et anonyme afin de reconnaître la co-construction des connaissances comme étant un processus collectif, trouvant son sens dans sa manifestation globale.

des outils précédemment nommés sont combinés pour se compléter et se valider mutuellement (Sawadogo, 2021). Les moments informels étaient également tenus en compte et enrichissaient tant le développement des relations que la production des connaissances (Lafantaisie et al., 2022).

2.5. Journal de bord

En cohérence avec l'approche ethnographique et participative, deux journaux de bord ont été rédigés avant, pendant et après les collectes effectuées sur le terrain. D'abord, la rédaction d'un journal de bord personnel a été initiée parallèlement à la construction du mémoire, où mes ressentis et mes observations ont été documentés en continu. Ces notes guident la structuration de la pensée au cœur d'un processus réflexif qui s'inscrit dans une approche dialogique personnelle (Bernad & Vanlint, 2021). Celles-ci de nature théorique, méthodologique et émotionnelle servent de « témoins » et privilégient tant la conceptualisation que l'appropriation de la subjectivité inhérente à la recherche qualitative (Bernad & Vanlint, 2021). Ce processus rédactionnel favorise le regard critique et une mise à distance suffisante en facilitant la reconnaissance des préjugés, des biais ou des ressentis qui reflètent l'expérience personnelle engagée (Laszczuk & Garreau, 2018). Celui-ci incarne humblement une herméneutique où l'écriture en soi implique d'emblée une interprétation des données reflétée à la fois par l'angle linguistique et la sélection du contenu (Paillé & Mucchielli, 2016). La tenue du journal de bord s'harmonise donc avec le courant épistémologique choisi en considérant les savoirs comme étant contextualisés (Bernad & Vanlint, 2021). Le journal personnel a été rédigé sous forme de rédaction libre, en ordre chronologique, afin d'accueillir les pensées dans leur manifestation brute.

Le deuxième journal de bord, quant à lui, a été rédigé collectivement par ma collègue co-animatrice, moi-même et l'assistante chargée de systématiser le déroulement des ateliers. En plus

des informations ayant émergé durant les ateliers, chacune des assistantes a pu y inscrire ses impressions, ses émotions et ses perceptions dès le début de la mise en place du projet de recherche. Le canevas de ce journal était identique pour les deux ateliers de collecte afin de guider la rédaction des assistantes (Annexe E). Le canevas du troisième atelier était plutôt centré sur la chronologie des événements et sur la rétroaction des jeunes, sans la première partie sur le protocole de recherche. Aussi, un espace de rédaction libre était prévu pour ajouter des observations ou des ressentis supplémentaires. Tant dans sa rédaction que dans sa relecture, le journal de bord permettait de mettre en évidence certains questionnements en lien avec les questions initiales de recherche qui pouvaient être abordés ultérieurement avec les sujets eux-mêmes. D'ailleurs, un moment de partage était prévu après chaque atelier entre les trois collègues afin de discuter du déroulement de la séance et de s'offrir une rétroaction mutuelle.

Quelques extraits audibles ont été retranscrits le plus fidèlement possible et j'ai obtenu l'appui de l'assistante chargée de la prise de notes dont la langue maternelle était l'espagnol. Cette dernière a soigneusement transcrit les propos formulés par les participant·es et par les animatrices de manière littérale, nous fournissant ainsi de nombreux extraits verbatim qui ont été consignés dans le journal de bord. L'ensemble des extraits provenant des jeunes, sous forme verbale ou écrite, ont été traduits librement au moment de les présenter au sein des résultats.

2.6. Analyses

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse qualitative permet d'extraire le sens du phénomène à l'étude en tenant compte de la subjectivité de l'expérience humaine. Les auteurs stipulent que l'analyse implique naturellement une formulation de questions dans une quête de réponses entamée par la ou le chercheur.euse. À ce propos, la présente analyse s'effectuera de

manière intégrée et horizontale selon deux cadres analytiques que sont l'analyse par questionnement analytique et l'analyse ethnographique. Ces approches complémentaires permettront d'analyser les données sous l'angle psychoéducatif et anthropologique, processus connu sous le nom de triangulation théorique qui implique le recours à différentes perspectives disciplinaires (Sawadogo, 2021). L'angle psychoéducatif surtout associé au questionnement analytique permet de tenir compte de l'aspect éducationnel et adaptatif de la participation alors que l'angle ethnographique issu de l'anthropologie permet d'approfondir certaines thématiques culturelles associées à la problématique. En ce sens, les résultats de nature ethnographique nécessiteront une recherche littéraire supplémentaire, plus précisément dans la section portant sur les facteurs contextuels qui influencent la participation. Ces deux cadres analytiques permettent d'interpréter certains éléments subliminaux propres à la réalité étudiée et de les aborder avec les sujets concernés. Cette stratégie itérative d'analyse s'apparente à la triangulation « écologique » qui vise à valider les interprétations avec les sujets eux-mêmes, voire à les enrichir (Sawadogo, 2021). Ces interprétations s'effectuent dans une diversité de contextes, tant dans les moments formels qu'informels, bien que les éléments fondamentaux soient analysés durant les ateliers de collecte (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette analyse s'est effectuée au moyen du logiciel de traitement de données qualitatives NVivo. Les spécificités de chacune des formes d'analyse seront explicitées dans les lignes qui suivent.

2.6.1. Analyse par questionnement analytique

La stratégie d'analyse principale est celle du questionnement analytique qui consiste à soumettre un corpus de données à des questions initiales, celles-ci générant des questions de plus en plus spécifiques, dans un processus cyclique (Paillé & Mucchielli, 2016). À cet effet, un canevas d'investigation initial comportant six questions a été conçu au préalable, qui, dans une

première tentative de réponse, suscitaient de nouvelles questions d’approfondissement (Paillé & Mucchielli, 2016). Selon les auteurs, cette méthode d’analyse est reconnue pour sa pertinence en contexte de recherche-action en raison de sa flexibilité et de sa distance par rapport aux stratégies traditionnelles qui visent l’isolement et le codage d’unités de signification. Cette procédure permet de poursuivre le dialogue amorcé avec les participant·es avec l’ensemble des données colligées (Paillé & Mucchielli, 2016). À mesure que l’analyse progresse et que de nouvelles questions émergent, le canevas investigatif évolue et intègre, modifie ou rejette des niveaux de questions selon trois phases examinatrices, soit celle de l’exploration, de la consolidation et de la validation.

Le tableau 1 présente le processus analytique associé à l’évolution du canevas investigatif ainsi que les six questions de recherche initiales.

Tableau 1.

Canevas d’investigation

Version 1 Canevas investigatif initial	Version 2 Canevas investigatif en construction	Version 3¹⁶ Canevas investigatif final
1. Comment les adolescent·es définissent-ils·elles la participation?	1. Conceptualisation de la participation a) Quelle est la définition de la participation du groupe? b) Dans quel(s) contexte(s) ce droit n’est-il pas respecté? c) La participation est-elle volontaire ou obligatoire?	1. Conceptualisation de la participation a) Quelle est la définition de la participation du groupe? b) Dans quel(s) contexte(s) ce droit n’est-il pas respecté? c) La participation est-elle volontaire ou obligatoire? d) La participation, telle qu’abordée, s’adresse

¹⁶ Les éléments en gras désignent les notions ajoutées à la dernière version du canevas.

		aux adolescent·es ou aux enfants?
2. Comment les adolescent·es définissent-ils·elles la compétence?	2. Conceptualisation de la compétence a) Quelle est la définition de compétence selon le groupe? b) La notion de compétence est-elle pertinente pour les adolescent·es? c) Sur quelles compétences les enfants s'appuient-ils·elles pour participer? d) Les compétences sont-elles des prérequis à la participation? e) Les compétences doivent-elles être maîtrisées par les enfants ou les adultes?	2. Définition de la compétence a) Quelle est la définition de compétence selon le groupe? b) La notion de compétence est-elle pertinente pour les adolescent·es? c) Quelles sont les compétences associées à la participation? d) Les compétences sont-elles des prérequis à la participation?
3) Comment les enfants participent-ils·elles dans leur environnement ?	3.Contextualisation de la participation a) Comment les enfants participent-ils·elles dans leur environnement ? b) Quels sont les facteurs contextuels qui influencent la participation?	3.Contextualisation de la participation a) Comment les enfants participent-ils·elles dans leur environnement ? b) Quels sont les facteurs contextuels qui influencent la participation?
4.Sur quelles compétences les enfants s'appuient-ils·elles pour participer? 5.Quels sont les effets de la participation à ce projet et/ou dans	4) Décrire le déroulement d'un projet inspiré de la RAP avec les jeunes a) Comment s'est déroulée la recherche selon les jeunes? b) Quel est le rôle des jeunes? c) Quels sont les effets de la participation? d) Quels sont les messages que les jeunes veulent transmettre par rapport à ce projet? e) Comment s'est déroulé le projet selon les adultes?	4.Description d'un projet inspiré de la RAP avec les jeunes a) Comment s'est déroulée la recherche selon les jeunes? b) Quel est le rôle des jeunes dans cette recherche ? c) Quel est le rôle des adultes dans ce projet selon les jeunes? d) Quels sont les effets de la participation à ce projet selon les jeunes? e) Quels sont les facilitateurs à la mise en place d'une recherche participative avec les jeunes?

6. Quels sont les messages que les jeunes veulent transmettre?	f) Quel est le rôle des adultes? g) Quels sont les facilitateurs à la mise en place d'une recherche avec les jeunes? h) Quels sont les tensions ou les malaises inhérents à la mise en place d'une recherche participative avec les jeunes?	f) Quels sont les obstacles inhérents à la mise en place d'une recherche participative avec les jeunes?
--	--	---

Examen exploratoire

Une fois le canevas initial conçu, j'ai tenté de répondre aux six questions de départ en parcourant les deux journaux de bord qui regroupent l'ensemble des données colligées. Cette étape vise une familiarisation avec le corpus de données dans une première tentative de rédaction (Paillé & Mucchielli, 2016). Les auteurs proposent de rédiger les sous-questions avant d'y répondre formellement jusqu'à avoir l'impression de couvrir l'ensemble des éléments de réponse possibles (Paillé & Mucchielli, 2016). Cependant, les questions de recherche étant abordées directement avec les sujets au cours des séances, l'élaboration de réponses a été entamée simultanément dans ce même processus de reformulation. Chaque sous-question émergente a pu être abordée directement avec le groupe dans une optique d'approfondissement ou de compréhension. La nature et le moment de ces précisions seront spécifiés au moment de présenter les résultats.

En parcourant le corpus de données, une fois les ateliers terminés, j'ai réalisé que quelques questions principales étaient plutôt des sous-questions et qu'une question supplémentaire était nécessaire afin de tenir compte de l'ensemble des objectifs de recherche (Paillé & Mucchielli, 2016). En effet, les questions « Sur quelles compétences les enfants s'appuient-ils-elles pour participer? » et « Comment les adolescent·es définissent-ils-elles la

compétence? » étaient à mes yeux trop intrinsèquement liées pour être considérées toutes deux comme des questions principales. Aussi, le corpus contenait beaucoup de données concernant le déroulement du projet, thématique qui pouvait englober les questions portant sur les messages importants à transmettre et sur les effets du projet selon les jeunes. Cet exercice conscient de questionnements m'a amenée à remettre en cause la pertinence même des questions et d'explorer mes biais adulte-centrés dans leur formulation. Par exemple, j'ai tenté d'explorer la pertinence de la définition de la compétence aux yeux des jeunes.

Examen de consolidation

Cette deuxième phase permet de proposer un canevas investigatif exhaustif et de formuler des réponses satisfaisantes (Paillé & Mucchielli, 2016). À cette étape, la saturation des données est atteinte, c'est-à-dire que l'ensemble des données ont été maximisées, à la limite de la redondance (Paillé & Mucchielli, 2016). Ultimement, chaque question englobait une thématique et chaque sous-question permettait de l'aborder sous forme de sous-catégorie plus précise. À cette étape, certaines sous-questions ont été fusionnées, voire supprimées puisque leur réponse n'enrichissait plus la compréhension du phénomène étudié, telles que la « Les compétences doivent-elles être maîtrisées par les enfants ou les adultes? » et « Quels sont les messages que les jeunes veulent transmettre par rapport à ce projet? » En effet, ces éléments de réponses étaient déjà abordés par d'autres sous-questions apparentées, donc le recours à une question distincte n'était plus nécessaire.

Examen de validation

Cette dernière étape visait une vérification finale du processus analytique, tant dans sa fidélité par rapport au corpus de données que dans sa profondeur (Paillé & Mucchielli, 2016). Au

cours de cette vérification ultime, j'ai comparé à maintes reprises les résultats d'analyses aux éléments codés dans le logiciel et aux journaux de bord.

2.6.2. Analyse ethnographique

À l'instar du processus d'analyse par questionnement analytique, l'analyse ethnographique s'effectue de manière réflexive et itérative dans une optique de synthétisation et de complémentarité à la première technique (Fortin & Gagnon, 2022). L'approche ethnographique, orientant la conception de cette recherche, a permis une considération plus large des observations effectuées au cours de cette expérience interculturelle. À ce propos, les données colligées et analysées comprennent l'ensemble des observations et des discussions associées à la manifestation de la participation des enfants, les informations rapportées par les sujets eux-mêmes durant les moments formels et informels, les écrits issus des journaux de bord ainsi que les enregistrements des ateliers. Cette analyse se penchant sur des éléments culturels parfois méconnus et difficilement explicables autrement, une recherche littéraire supplémentaire était nécessaire au moment d'aborder les facteurs contextuels qui influencent la participation. La nature réflexive du processus analytique s'observe dans l'évolution parallèle de l'analyse et de l'interprétation des données (Fortin & Gagnon, 2022). De nouveaux questionnements jaillissent des déductions émises par la chercheuse ou le chercheur pouvant alors être abordés avec les sujets dans un processus contenu (Fortin & Gagnon, 2022). Cette approche analytique permet donc d'examiner en profondeur certaines spécificités culturelles, au sein même du processus de questionnement analytique.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à présenter les résultats associés aux objectifs de la recherche obtenus en fonction des cadres analytiques qualitatifs présentés précédemment. Les résultats seront regroupés sous les 4 grandes thématiques : 1) la conceptualisation de la participation, 2) la définition de la compétence, 3) les formes que prend la participation des jeunes, et 4) la description du déroulement d'une recherche participative. L'interprétation de ces résultats sera présentée dans la discussion. Compte tenu de la confusion relative, tant à la conceptualisation qu'à la contextualisation de la participation, on peut retrouver certaines incohérences dans la présentation des résultats. De plus, les différentes composantes, telles que la participation, les effets et les compétences ne sont pas mutuellement exclusifs, ce qui conduit à certaines répétitions.

3.1. Conceptualisation de la participation

La participation s'est définie au courant des ateliers, où plusieurs fragments de réponse ont pu être assemblés dans un processus de co-construction. À cette fin, les jeunes ont d'abord eu accès à la définition officielle en vertu de la CIDE, à une définition émise par les adultes ainsi qu'une définition émise par d'autres enfants ayant participé au même projet de recherche. Plusieurs idées différentes ont émergé à l'oral et à l'écrit, dont la plupart ont été rédigées sur les *post-it* distribués. Les jeunes ont déclaré ne pas connaître l'existence de la CIDE et de l'article concernant le droit à la participation alors que le Pérou a ratifié la CIDE.

3.1.1. Quelle est la définition de la participation du groupe?

Dans l'élaboration de leur définition de la participation, les jeunes ont décidé de préserver certains éléments proposés par les autres enfants, tels que la pensée et le raisonnement, la prise de décisions, la contribution, l'écoute, l'information et la considération des adultes. Parmi les éléments issus des définitions proposées par les adultes, les jeunes ont voulu préserver la libre expression de l'opinion et l'accès à l'information. Ces dernières ont cependant précisé certaines nuances leur étant importantes pour enrichir leur conceptualisation commune.

Pour le groupe, la participation se définit comme la capacité de « penser, raisonner ou exprimer librement » son « opinion ». Cela implique aussi de « prendre des décisions », « résoudre des problèmes », ainsi qu'« apporter une contribution positive à la localité ou à l'école. » En revanche, la participation peut impliquer la « récréation » et le jeu. Pour ce faire, les enfants doivent disposer de la « bonne information », se sentir « écouté·es, considéré·es et respecté·es par les adultes » et ils·elles doivent s'entraider. La participation est « inclusive », « non seulement pour les adultes », mais « pour tout le monde », et peut être individuelle et/ou collective.

En effectuant les premières analyses, j'ai relevé des éléments intéressants dans le discours des jeunes que j'ai imprimés sur une feuille afin de leur demander s'ils·elles voulaient les ajouter aux réponses, et préciser laquelle le cas échéant. Lors de la présentation des résultats auprès des jeunes, ces dernières ajoutent à la définition qu'« une personne doit développer 4 capacités : résoudre des problèmes, être créatif, être critique et prendre des décisions. » Ils·elles précisent

qu'il s'agit d'une citation provenant de leur cours de « développement personnel, citoyen et civique »¹⁷ donné dans leur parcours au secondaire.

3.1.2. Dans quels contextes le droit à la participation n'est-il pas respecté?

Les jeunes mentionnent au cours des ateliers que « dans plusieurs situations, ce droit n'est pas respecté. » Pour le groupe, c'est particulièrement lacunaire en ce qui concerne l'expression et la considération de l'opinion dans les prises de décisions, qui se réfèrent surtout aux composantes de la « voix » et de l'« influence » issues du modèle adapté de la CIDE (Cuevas-Parra, 2023). Les individus en question soulèvent que leur opinion est négligée sur le plan « social », « politique » et « économique »¹⁸. Particulièrement sur la sphère politique, plusieurs sentent ne pas avoir l'« espace » pour mettre en application leur droit et exercer une influence sur les décisions (Cuevas-Parra, 2023). En présentant initialement aux jeunes la définition¹⁹ de la participation citoyenne, un jeune exprime « que seuls les adultes peuvent participer. » D'abord, ces dernières « n'ont pas le droit de vote » et, selon eux·elles, « légalement, les opinions qui valent toujours sont celles [des adultes]. »

Ensuite, les participant·es ajoutent que « dans l'aspect social, [les adultes] ne considèrent pas [leurs] opinions », qu'il n'y a « pas de respect », entre autres lorsqu'ils·elles font « des propositions à la maison ». Le groupe déclare que la participation est également brimée en ce qui concerne la prise de décisions, notamment vis-à-vis leur famille. Par exemple, ils·elles ne peuvent pas prendre de décisions « quand il y a des problèmes de famille ». Cet aspect est

¹⁷ Le cours de développement personnel, citoyen et civique est donné au Pérou tout au long du parcours académique secondaire et vise, entre autres, le développement de l'identité personnelle ainsi que la promotion de la participation démocratique (Ministerio de Educación, 2022).

¹⁸ Aucune information n'a été directement associée à cet élément de réponse.

¹⁹ « La participation citoyenne est l'exercice et l'expression de la citoyenneté à travers la pratique de la participation publique, de la participation sociale et de la participation électorale » (Institut du Nouveau Monde, s. d.).

également limité en ce qui a trait à leur « futur » et leur indépendantisation, et certaines filles du groupe précisent cette limitation en lien avec l'expression de leur style vestimentaire :

Il y a des contextes dans lesquels tu ne peux pas prendre tes propres décisions. Par exemple, dans comment tu t'habilles, dans ce que tu veux étudier. Certains veulent se dédier au soccer et ils te disent que tu n'as pas de futur, [qu'il faut] que tu sois médecin ou ingénieur [...].

Par ailleurs, la participation est également entravée à l'école : « Ils ne veulent pas que l'on joue au ballon parce qu'ils ont peur que quelque chose se brise. » Un autre participant manifeste son besoin de récréation et dénonce certaines restrictions des professeurs : « Ils disent qu'on est venus étudier, pas jouer. » Sous un autre angle, une jeune précise qu'une vision leur est parfois imposée : « Des fois les professeurs disent comment nous sommes au collège. »

3.1.3. La participation est-elle volontaire ou obligatoire?

Au moment des premières analyses, il m'était difficile de déterminer si la participation représentait pour le groupe un droit s'exerçant de manière facultative ou obligatoire. Lors de l'atelier de rétroaction, la question leur a été directement posée et les jeunes ont affirmé que la nature de la participation variait, que généralement elle est volontaire alors que dans certains cas elle peut être obligatoire. En effet, lorsqu'il y a certaines exigences et que certaines conséquences négatives sont anticipées, la participation peut être perçue comme une obligation. Bien que la définition de la participation conçue par le groupe évoque une liberté décisionnelle, les enfants tendent parfois à nommer des exemples s'en éloignant en incluant des activités obligatoires. À

titre d'exemple, les jeunes mentionnent que les devoirs scolaires représentent une participation obligatoire, puisqu'en s'y opposant ils·elles pourraient « avoir une mauvaise note. »

D'autre part, la notion d'expression libre d'idées et d'opinions était un élément récurrent au cours des ateliers, suggérant que la participation orale doit être exempte de toute pression, et ultimement d'obligation. Dans cet ordre d'idées, la prise d'initiatives, également relevée au cours du processus, indique la nécessité d'une latitude et l'exercice du libre arbitre dans l'articulation de ce droit : « si tu n'as pas d'autonomie, tu ne peux pas prendre tes propres décisions. » La notion de liberté a également été jumelée à la capacité de penser et de raisonner, évoquant la possibilité de choisir d'entamer le processus réflexif cognitif inhérent à la participation.

3.1.4. La participation, telle qu'abordée, s'adresse-t-elle aux adolescent·es ou aux enfants?

Au fil du processus de recherche, les mots « adolescent », « jeune » et « enfant » étaient employés de manière interchangeable, tant par les participant·es que les animatrices. À certains moments, certaines questions de recherche ou d'approfondissement étaient posées par les facilitatrices en se référant aux enfants alors qu'à d'autres, il était question de jeunes ou d'adolescent·es. À l'oral et à l'écrit, les participant·es s'identifiaient également de manière variable lorsque certaines idées étaient exprimées : « La participation des jeunes dans notre société est très importante », « l'écoute des adultes aux enfants », « pas seulement pour les adultes, c'est pour les adolescent·es. » Dans cet ordre d'idées, la définition développée par, pour et avec les jeunes maintenait l'inclusion de l'ensemble des enfants (0 à 18 ans), même après l'atelier de rétroaction.

Cependant, la plupart des questions abordées utilisaient initialement la notion de « jeune », dont l'usage a été maintenu jusqu'à la fin. Relativement à la contextualisation de la participation, les jeunes ont réclamé l'emploi du terme « adolescent » pour désigner les formes de participation. Cette question empruntait le mot « enfant » dans sa formulation initiale, qui a été contestée lors de l'atelier itératif. Celles et ceux-ci précisent à ce moment ne pas se considérer comme des enfants à proprement dit et préfèrent l'appellation « adolescent » pour y faire référence. En effet, cette question de recherche s'attardant de manière spécifique à la participation des jeunes dans leur environnement, cette dernière représentait la réalité du groupe, dont la tranche d'âge est limitée de 15 à 17 ans.

3.2. Définition de la compétence

3.2.1. Quelle est la définition de compétence selon le groupe?

Bien que la notion de compétence ait été abordée tout au long des ateliers, sa définition n'a pas été directement traitée avec le groupe. En effectuant les premières analyses, j'ai relevé dans le journal de bord plusieurs fragments de réponse en vue de concevoir une définition avec leurs mots. Afin d'accorder plus de poids décisionnel aux jeunes, la définition leur a été présentée comme une proposition facultative, pouvant être rejetée, modifiée ou préservée. Ma proposition initiale était alors la suivante :

Selon les jeunes, la compétence est définie comme l'ensemble de « valeurs, attitudes, comportements et connaissances » qui permettent la participation.

Lors du dernier atelier, ils-elles manifestent leur intérêt face à la proposition et souhaitent ajouter que la compétence comprend également « les habiletés et les capacités de ce que l'on peut faire. »

Aussi, ces dernier·ères tiennent à préciser que « la compétence va de pair avec les trois savoirs [(savoir, savoir-faire et savoir-être)] » qui ont été abordés lors du premier atelier (Annexe F).

3.2.2. La notion de compétence est-elle pertinente pour les adolescent-es?

Afin d'approfondir le processus réflexif des jeunes lors de la conceptualisation, nous leur avons demandé si la compétence était un terme pertinent, dont la définition méritait d'être traitée. Au cours de la première rencontre, un adolescent déclare que la connaissance les « forme comme personne » alors qu'un autre jeune affirme que, celle-ci, combinée à l'expérience, permet la participation. En abordant ce qui était le plus important à la lumière de cet atelier, une personne désigne la connaissance de leurs propres habiletés. Ensuite, à la deuxième rencontre, en leur demandant ce dont ils·elles se rappelaient, plusieurs nommaient la combinaison des trois savoirs, ceux-ci étant intrinsèquement liés à la compétence. Au moment de partager les effets de leur participation au sein du projet, un jeune s'exprime : « Le savoir-être, le savoir-faire et le savoir sont très importants parce qu'ils nous aident à mieux nous connaître nous-mêmes et les autres personnes. » Bien que la définition préliminaire n'ait pas été conçue directement par les jeunes, ils·elles se la sont appropriée au moment du dernier atelier en souhaitant qu'elle « se maintienne et se complète avec le reste » des éléments proposés.

3.2.3. Quelles sont les compétences associées à la participation?²⁰

Communication.

En abordant la notion de compétence avec les jeunes, l'un des éléments de réponse ayant émergé à maintes reprises était la communication. Cette compétence globale a été abordée sous

²⁰ Durant l'atelier de rétroaction, les jeunes ont décidé de retirer les compétences suivantes : la camaraderie, l'amitié et l'amour, en raison de leur caractère facultatif au moment de participer, par rapport aux autres compétences.

divers angles et appellations connexes : « dialogue », « expression », « socialisation », « écoute active », « assertivité. » Pour le groupe, il s'agit d'une habileté, d'un savoir-faire, mais également d'un savoir que certains affirment maîtriser alors que d'autres sentent ne pas l'avoir développé à ce jour. La communication est idéale dans la mesure où l'on peut « s'exprimer librement et de manière assertive » dans le partage d'idées ou d'opinions, dans les « débats » et dans les conversations. Lorsqu'il s'agit de la capacité à dialoguer et à s'exprimer avec assertivité, certains affirment qu'il s'agit d'une forme de savoir alors que l'écoute active relèverait du savoir-être, soit d'une attitude. En lien avec l'écoute, les jeunes insistent sur l'importance de respecter les opinions des autres et de les considérer pour communiquer de manière « saine. » Lorsque la communication leur a été proposée comme compétence associée à la participation au moment de l'itération, ces dernières manifestent leur désir de la préserver.

Être unique

Lors de la présentation des résultats préliminaires au groupe, celui-ci ajoute « être unique » comme compétence inhérente à la participation. Initialement, je n'avais pas pensé à inclure l'unicité, mais c'est en révisant le corpus de données que j'ai pu saisir l'importance de cet élément pour les jeunes. Parmi les contextes de participation contestés par les jeunes, beaucoup d'éléments de réponses se rapportaient à l'identité personnelle, tels que l'importance de l'« opinion propre » ou d'« être acteur dans [sa vie]. » En effet, les jeunes révoquent à plusieurs moments leur besoin d'agentivité, d'autonomie et de liberté d'expression, au moyen d'une prise de décisions personnelles concernant leur futur et leur expression vestimentaire. En leur demandant les bienfaits de l'unicité en lien avec la participation, un jeune écrit sur un *post-it* : « Tu ne te laisses pas influencer/manipuler par les mauvaises personnes. » Cette phrase illustre une certaine méfiance quant au conformisme et à l'influence externe au moment de la prise de

décisions. Cependant, ces propos ont été nuancés à l'écrit au moment d'indiquer un inconvénient du concept: « Il se peut que quelqu'un ne prenne pas en compte le *POV*²¹/opinion des autres. » Cette réflexion évoque un souci de la considération des autres et de l'inclusivité, qui sont également des concepts centraux au sein du discours des jeunes.

Contrôler les émotions

Pour le groupe, l'autorégulation émotionnelle est une compétence essentielle dans le cadre d'une participation idéale. Les jeunes nomment à quelques reprises l'importance de « contrôler les sentiments » et de « savoir gérer [ses] émotions pour ne pas affecter les autres. » Pour les jeunes, il est primordial d'être patient avec les autres, d'être respectueux et de « réfléchir [ses] décisions pour ne pas commettre d'erreurs. » Le contrôle des émotions permet donc de prendre soin des autres et une meilleure conscience de soi au moment de participer.

Prendre des initiatives

Selon les adolescent·es, la prise d'initiatives est une compétence associée à la participation et représente à la fois une connaissance tacite et un savoir. La responsabilisation et la possibilité de formuler des propositions leur permettent d'« apprendre à être autonomes » et à « savoir affronter les problèmes de la vie quotidienne. » L'initiative constitue en soi une forme d'apprentissage, une habileté formatrice en tant que manifestation de la participation. Cependant, certain·es jeunes nuancent au dernier atelier que cette compétence n'est pas obligatoire pour tous les membres aux moments de participer. En effet, ils·elles précisent que la prise d'initiative est importante au sein de la participation, « mais tu ne vas pas toujours prendre, toi, les initiatives », que parfois « une autre personne » peut le faire.

²¹ L'expression colloquiale « *POV* » provient de l'anglais « *point of view* », se traduisant « point de vue » en français.

Estime de soi

Pour les jeunes, l'estime de soi relève du savoir-être et représente une compétence importante au moment de participer. Pour eux·elles, cette dernière permet d'être sûr de soi et d'« avoir confiance en son opinion. » Les participant·es expriment tout au long du processus l'importance de se sentir en confiance et en sécurité « avec soi-même » malgré la peur d'être invalidé·e dans ses propositions. L'estime de soi est également intrinsèquement liée à la connaissance de soi, qui constitue à la fois une prédisposition et une conséquence de la participation selon le groupe. Considérant que ce ne sont pas tous les jeunes qui disposent d'une bonne estime de soi, ces dernier·ères précisent pouvoir s'entraider et se « conseiller » le cas échéant.

Respecter les opinions des autres

Dès le début du processus, les jeunes expriment l'importance accordée au respect des opinions de tous. Ils·elles évoquent à plusieurs reprises le manque de considération et de leurs opinions dans diverses sphères quotidiennes. Selon eux·elles, les opinions devraient être écoutées, « qu'elles soient bonnes ou mauvaises », et peu importe l'âge des proposants. Pour eux·elles, les propositions et les idées doivent être écoutées et considérées, tant par les « camarades » que par les adultes.

Inclusion

L'inclusion a été identifiée par les jeunes comme étant une compétence essentielle au cœur d'une participation idéale. Selon eux·elles, cette notion évoque la représentation culturelle et la considération de la diversité des opinions, mais également des personnes au moment de

participer. Pour le groupe, il est essentiel de n'exclure personne et d'offrir l'opportunité à tous d'« exercer leur droit. » Dès le premier atelier, les adolescent·es mentionnent l'idée de solidarité et leur souhait d'accorder une voix à tous en vue de favoriser la diversité, puisque la participation concerne tout le monde.

Égalité

Dès la première rencontre, les jeunes ont relevé le concept d'égalité durant le processus de co-construction de la définition de la participation. Initialement, ces dernier·ères faisaient référence à l'« égalité des opportunités », telle qu'introduite précédemment dans la conceptualisation de l'inclusion, et mentionnent que « tous méritent le même traitement. » Afin d'approfondir le champ d'application de cette compétence, nous leur avons demandé à la deuxième rencontre ce à quoi ils·elles faisaient référence lorsqu'ils·elles parlaient d'égalité. Par rapport à l'inclusion, un·e participant·e évoque la discrimination basée sur les (in)capacités : « Certaines personnes veulent faire quelque chose et on ne les laisse pas, parce, je sais pas, parce qu'elles n'ont pas les mêmes capacités. » Aussi, les jeunes précisent d'emblée l'égalité entre eux·elles pour « ne pas se sentir exclus » dans le cadre des activités. Ensuite, ces dernier·ères mentionnent l'égalité des genres et une jeune partage une forme de discrimination vécue par les femmes au travail :

Moi: Il y a d'autres types d'égalité qui sont importants pour vous?

Participante : Au travail.

Moi : Dans quel sens au travail?

Participante : Quand une femme est enceinte [...].

Moi : Et qu'est-ce qu'il se passe quand une femme est enceinte?

Participant : Il y a des fois que les entreprises ne laissent pas de travail [inaudible] ne prennent pas en compte que [les femmes enceintes] ont certaines responsabilités.

En plus de l'égalité au travail des genres, les jeunes réclament également l'égalité en contexte scolaire par rapport à la valeur des opinions dans la relation enseignant·e-étudiant·e. Durant la présentation des compétences au troisième atelier, les jeunes souhaitent préciser que l'égalité comme compétence se réfère à l'égalité de genre, sociale et économique. Dans cet ordre d'idées, l'égalité participative se comprend en termes de valeur et d'opportunités, non comme une stricte égalité des résultats, et ce, en vue de respecter la composante volontaire et libre de la participation.

Sécurité et confiance ²²

Plusieurs indicateurs verbaux et écrits laissent sous-entendre que la sécurité et la confiance sont des compétences essentielles à la participation. D'abord, un jeune écrit sur un *post-it* à la première rencontre : « je peux participer si je me sens en sécurité ». Ensuite, en leur demandant les compétences associées à la participation qu'ils·elles possèdent déjà au deuxième atelier, certains mentionnent la « sécurité dans mon opinion » et la « sécurité en soi-même. » De plus, quelqu'un mentionne qu'« il doit y avoir de la sécurité pour se sentir en confiance » pour préciser le degré de prééminence de la sécurité et de son lien intrinsèque avec la confiance. Au moment d'effectuer les premières analyses, je me demandais si le groupe jugeait qu'elles étaient indispensables à la participation. Lorsque la question leur a été directement posée lors de l'atelier de rétroaction, les jeunes mentionnent que la sécurité et la confiance ne sont pas obligatoires pour participer, mais qu'elles « aident. » Au troisième atelier, un participant poursuit cette réflexion :

²² La sécurité et la confiance ont été identifiées par les jeunes comme des compétences distinctes, mais sont regroupées dans cette section en vue d'éviter les redondances d'éléments communs.

La sécurité au moment de parler est importante parce que si tu n'es pas sûr de ce que tu vas dire, il y a des fois qu'ils ne peuvent pas te prendre en compte parce qu'ils vont penser que c'est mal ou tu doutes de ce que tu dis.

La confiance signifie pour plusieurs jeunes « qu'on nous écoute quand on veut parler » et celle-ci se manifeste en connaissance de l'autre personne. Ces dernier·ères affirment se sentir généralement en confiance en présence de la « maman », des « cousines, des « frères » et du « chien ». Parmi les catalyseurs de la confiance nommés au dernier atelier, on retrouve les apprentissages réalisés au cours de la recherche. La confiance peut également être générée par l'entraide et la communication au moment de participer selon certain·es. Parallèlement, d'autres précisent avoir « besoin de confiance pour parler » et mentionnent la notion de confiance en soi. Les adolescent·es confirment donc au deuxième atelier que la confiance est une compétence qui s'articule dans le rapport à soi-même et par rapport à l'autre. La sécurité, quant à elle, a été abordée presque exclusivement sous un angle personnel et psychique.

Empathie

Selon les jeunes, l'empathie constitue à la fois une forme de savoir-être et de savoir, puisqu'elle s'agit d'une valeur qui s'enseigne, notamment par « les parents » et également d'une attitude. À la rencontre de rétroaction, un jeune affirme que l'empathie, « c'est de se mettre à la place de l'autre personne et de savoir ce qu'elle sent. » En guise d'exemple, ce dernier ajoute qu'« une personne peut se sentir nerveuse au moment de donner son opinion et [que l'on devrait] se mettre à sa place, c'est-à-dire essayer de savoir ce qu'il veut dire. Et pouvoir, dans certains cas, l'aider à s'exprimer. » Tout au long de la collecte, l'empathie, telle que définie, est incarnée par les

jeunes, notamment en introduisant les notions d'inclusion, de solidarité et de non-discrimination. Quelques jeunes affirment être déjà en possession de cette faculté au moment de participer au projet de recherche.

Avoir de l'information sur la thématique

La possession d'informations légitimes constitue selon plusieurs une compétence de l'ordre du savoir. Pour le groupe, la « bonne information » concerne la thématique abordée, mais également la connaissance de leurs propres « habiletés ». Les connaissances théoriques sont souvent transmises par les adultes au moment de participer et leur permettent de formuler leurs opinions. La source d'apprentissages des connaissances tacites n'a pas été précisée durant les ateliers, mais elles sont généralement associées à la « prise de conscience » au moment de participer. Lors du troisième atelier, les jeunes ont identifié l'accès aux connaissances des adultes comme l'un de leurs rôles au moment de participer. Aussi, une personne considère l'apprentissage comme un moteur de « l'impulsion pour reconnaître nos opinions. »

Autonomie

Pour le groupe de jeunes, l'autonomie relève du savoir-être, c'est-à-dire qu'elle constitue une attitude personnelle, celle-ci disposant l'individu à l'indépendance et à la liberté. La prise de décisions est à la fois un enjeu et un besoin manifesté par diverses personnes tout au long de la collecte de données. Lorsqu'on leur demande au deuxième atelier la raison pour laquelle la prise de décisions est importante à leurs yeux, ces dernières affirment qu'elle génère l'apprentissage de l'autonomie. Simultanément, certaines affirment au troisième atelier que « si tu n'as pas d'autonomie, tu ne peux pas prendre de décisions » pour préciser le lien bidirectionnel entre cette disposition (autonomie) et son actualisation (prise de décisions). Dans cet ordre d'idées, les

jeunes soulignent l'importance de la capacité à prendre des décisions en vue d'assumer certaines actions concrètes, telles que « s'indépendantiser », qui représentent alors des formes de participation. Au dernier atelier, lorsqu'on leur demande les bénéfices de la liberté décisionnelle, certain·es écrivent qu'elle permet le développement de cette habileté malgré les erreurs commises et l'apprentissage de « ce qui est bon pour moi. »

3.2.4. Les compétences sont-elles des prérequis à la participation?

Les compétences, cet ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes nommées précédemment, ont été abordées tout au long du processus de recherche. Bien que leur importance soit majoritairement attestée, il était difficile de savoir si ces dernières sont perçues comme des facilitateurs à la participation ou des prérequis. La question n'a pas été abordée directement avec le groupe de participant·es, mais plusieurs éléments indiquent que les compétences facilitent la participation plus qu'elles ne la prédisposent.

D'abord, le verbe « pouvoir » a été jumelé à différentes reprises aux composantes traitées, tant à l'oral qu'à l'écrit. Par exemple, les jeunes se réfèrent aux habiletés en termes de « capacités qui peuvent se faire », en illustrant la possibilité, au-delà de l'obligation. Comme mentionné précédemment, plusieurs jeunes ont signalé l'importance des compétences, telles que la sécurité et la confiance tout en indiquant que ces dernières aident la participation sans être obligatoires.

Toutefois, il importe de préciser qu'un adolescent avait déclaré au deuxième atelier : « Nous avons besoin de confiance pour parler, dire, [inaudible], écouter » pour préciser la nature fondamentale de cette compétence associée aux deux pôles communicationnels. De plus, certain·es jeunes affirment au dernier atelier que la confiance est cruciale « pour bien participer. »

Considérant tout de même la variabilité des positions quant au rôle des compétences au sein de la participation, il convient de les percevoir comme des agents, qui dans leur maîtrise favorisent la participation. À cet effet, lors de la séquence portant sur la transmission des messages importants, un jeune souligne l'importance de certaines compétences : « Pour une participation satisfaisante, nous devons être honnêtes et responsables avec nos opinions et nos propositions. » Par ailleurs, d'autres compétences telles que l'entraide constituent un facilitateur implicite au développement de certaines compétences au sein du groupe. À titre d'exemples, les jeunes mentionnent pouvoir conseiller les personnes à faible estime de soi et faire preuve de « solidarité avec [leurs] compagnons. » Les adultes jouent un rôle considérable dans le développement ou la consolidation des compétences, rôle qui sera explicité ultérieurement. De plus, certaines compétences, telles que la prise d'initiatives, ont été considérées comme significatives pour participer, indépendamment de la personne l'exécutant. En somme, pour le groupe, il importe de prendre « en compte la participation de tous », puisque c'est un droit universel. Cela est indépendant de la maîtrise des compétences, bien que ces dernières puissent être améliorées grâce à l'entraide.

3.3. Les formes que prend la participation des jeunes

3.3.1. Comment les jeunes participent-ils·elles dans leur environnement?

Pour contextualiser leur participation, les participant·es ont choisi de prendre une photo ou de dessiner un contexte dans leur environnement la représentant. Les jeunes ont décrit, tour à tour, la représentation de leur œuvre sans toutefois les catégoriser. En effectuant les premières analyses, j'ai tenté d'attribuer un titre aux formes de participation désignées par les jeunes, et ce, le plus fidèlement possible. Ces titres ont été approuvés par le groupe au dernier atelier.

Partager des moments, se divertir, manger ensemble.

Sur l'une des photos présentées, on peut voir plusieurs contenants de nourriture sur une table ainsi que des mains avec le pouce levé. La personne explique qu'il s'agit d'un « partage » dans la salle à manger de l'école et que la photo « représente l'unité que nous avons tous. » Celle-ci ajoute avoir « choisi ce moment parce qu'il était spécial. » Après l'explication, les autres camarades commentent la beauté de l'idée et un jeune ajoutent que « c'est comme un buffet d'amitié. » Dans ce cas, la participation a été catégorisée comme un partage de moments, de divertissement ou d'alimentation commune afin de tenir compte des éléments clés de la photo capturée.

Image 1

Un buffet d'amitié.



Faire partie d'un groupe, d'une équipe.

Trois photos présentaient un terrain de soccer et une équipe de joueurs à différents moments. Parmi celles-ci, deux photos ont été prises au gymnase de l'école : l'une illustre un groupe de joueurs se prenant par les épaules en cercle, et la seconde capture des joueurs en action durant une partie. La première photo a été décrite comme un moment qui « montre l'unité pour aller de l'avant » alors que la deuxième « représente le bonheur, l'amitié et la force entre [eux]. » La troisième photo, quant à elle, saisit une partie de soccer féminin depuis les estrades. Le photographe explique avoir reçu des billets en cadeau pour assister à la partie en soulignant la vue « des supporteurs ». Les autres participant·es affirment que la photo indique le fait de « faire partie des *fans* ²³ » et la beauté de voir les gens chanter « la musique de l'équipe. » Aux premières analyses, j'ai regroupé les trois photos sous une forme de participation commune, soit le sentiment d'appartenance, précisément au sein d'une équipe.

Image 2

Le bonheur l'amitié et la force entre nous.



²³ Les jeunes ont recours au mot *hinchada*, une expression colloquiale péruvienne pour indiquer le groupe de fans dans leur frénésie.

Image 3

L'unité pour aller de l'avant.

**Image 4**

Faire partie des fans.



Faire des activités sociales dans le plaisir.

Deux photos ont été regroupées sous une même forme de participation en raison des similitudes notables de leurs caractéristiques communes. Sur la première photo exhibée, on peut voir un groupe d'enfants dans un parc autour d'un animateur ayant un micro dans les mains. Le jeune ayant capturé le moment précise qu'il s'est déroulé durant le jour de l'enfant²⁴ en exprimant la valeur symbolique de cette festivité. L'un de ses camarades s'exclame qu'il faut « profiter de son enfance » parce qu'en grandissant « ce sera pire. »²⁵ La deuxième photographie, quant à elle, capture dix adolescent·es et une enseignante dans une classe. La personne derrière le choix de cette image raconte qu'elle évoquait une journée très joyeuse, entourée de personnes aimées. Le moment s'est déroulé durant la journée de l'enseignant où ils·elles ont discuté et ont éprouvé du plaisir en prenant congé d'études. Dans une tentative de représentation participative, j'ai proposé au groupe de jeunes d'identifier ces scènes sous forme de participation à des activités sociales dans le divertissement, proposition approuvée au troisième atelier.

²⁴ Cette fête annuelle se célèbre à chaque troisième dimanche du mois d'août afin d'honorer le bien-être et les droits des enfants, officialisée et mondialisée par l'Organisation des Nations Unies (ONU) (LA NACION, 2022).

²⁵ L'idée n'a pas été approfondie, mais la thématique concernait principalement le plaisir vécu dans l'enfance.

Image 5

Profiter de son enfance.



Parler et résoudre des situations en groupe.

Sous un autre angle, l'une des photos exposées immortalise une discussion entre quelques élèves aux abords de la porte d'une classe. L'un des élèves sur la photo s'exprime avec le regard tendu et le bras levé, à la vue de ses camarades, immobiles. L'auteur de la photo raconte qu'il y a eu une dispute en lien avec la perte d'un sac à dos, situation qui s'est résolue ultimement. Ce dernier ajoute que « c'est quelque chose qui se passe souvent, mais tout finit toujours par s'arranger. » Il termine en affirmant qu'« un accord parvient en discutant et ça se résout. » Cette forme de participation symbolise alors la discussion et la résolution de conflits, une composante ayant été abordée par le groupe à quelques reprises. Au premier atelier, deux jeunes écrivent sur le carton prévu pour la conceptualisation de la participation « trouver des solutions » ainsi que la résolution de problèmes.

Image 6

Tout finit toujours par s'arranger.



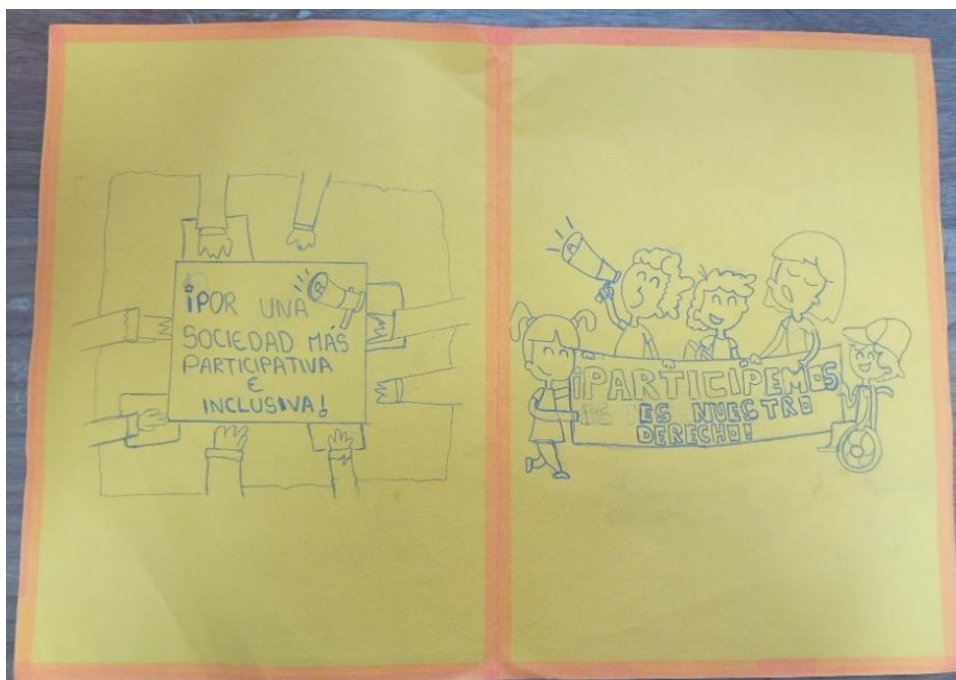
Lutter pour le droit à la participation.

Sur le premier dessin, nous pouvons voir sur la partie gauche de la feuille huit mains autour d'une affiche comportant un mégaphone et le message suivant : « Pour une société plus participative et inclusive! » Sur la partie droite de la feuille, nous pouvons voir 5 personnes soutenant une banderole avec l'inscription suivante : « Participons. C'est notre droit. » Nous pouvons également voir une personne s'exprimant avec un mégaphone et une personne en chaise roulante parmi le groupe. L'artiste dénonce le fait que « dans plusieurs situations, ce droit n'est

pas respecté » et certain·es de ses camarades soulignent l'inclusion et la lutte du droit à la participation.

Image 7

Pour une société plus participative et inclusive!



Travailler en équipe dans l'inclusivité

Sur le deuxième dessin présenté et réalisé par quatre participant·es lors du deuxième atelier, nous pouvons voir sept personnes assises autour d'une table ronde. Les auteur·trices explicitent sa signification : « quand il y a une équipe, l'union marque la différence », « chacun a fait sa part du dessin pour que tous travaillent en équipe », « on prend en compte la participation de tous. » Les collègues des auteur·trices commentent l'égalité et les droits de tous, la représentation culturelle et font un parallèle avec l'atelier : « Nous sommes tous à la même table et nous pouvons nous asseoir pour converser de thèmes. »

Image 8

L'union en équipe.

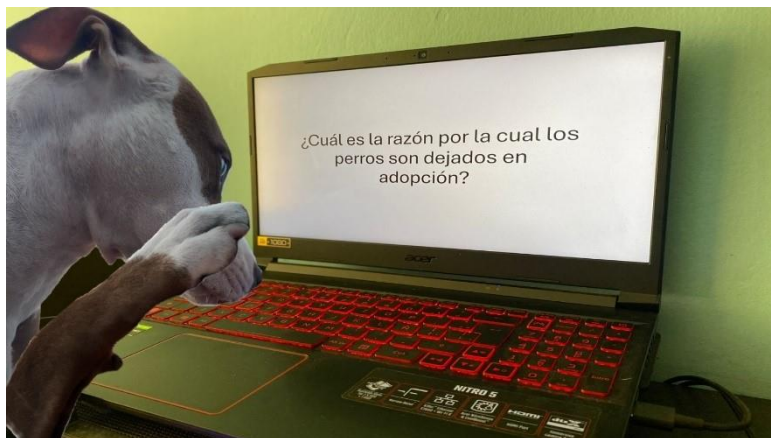


Exprimer librement mon opinion par rapport aux décisions qui me concernent.

Ensuite, on peut distinguer sur la photo suivante un chien devant un écran d'ordinateur où on peut lire : « Quelle est la raison pour laquelle les chiens sont laissés en adoption? » L'auteur de l'œuvre déclare qu'elle représente la participation par rapport à un « sujet qui intéresse » et spécifie l'importance de la liberté d'expression. Considérant le lien perceptible entre le sujet de l'image et la question le concernant directement, il a été proposé au groupe de jeunes de préciser la notion de liberté d'expression par rapport aux décisions personnelles. Comme suggéré précédemment, ces formes de liberté ont été révoquées tout au long de la collecte par le groupe de jeunes, et constituaient un droit primordial et ainsi une manifestation de la participation.

Image 9

Quelle est la raison pour laquelle les chiens sont laissés en adoption?



Aider les personnes dans le besoin.

Aucune photo au sujet de l'entraide n'a été présentée par le groupe et c'est en révisant le corpus de données que j'ai soulevé l'importance de cette forme de participation. En effet, les jeunes affirment dès le premier atelier que la participation sociale se manifeste au moyen de l'entraide, en donnant notamment de l'argent, en aidant les personnes dans la rue ou en donnant des vêtements. Quatre participant·es ont inscrit sur le carton alloué à la conceptualisation de la participation la notion d'aide ou de contribution. En approfondissant la signification de l'entraide pour le groupe au deuxième atelier, certain·es expliquent qu'elle est importante en lien avec la participation afin de « connaître », d'« écouter » les autres personnes et d'« avoir confiance ». En plus des gestes nommés précédemment, certain·es jeunes ajoutent qu'il est possible d'aider à conseiller les personnes à faible estime de soi, en expliquant à ses camarades de classe des notions académiques ou en offrant de la nourriture. Les jeunes ont manifesté leur accord durant l'atelier de rétroaction face à la proposition fondée sur leurs témoignages.

Bien que le fait d'aider autrui soit présenté ici comme une forme de participation, ceci joue également un rôle d'amplificateur dans le développement des compétences au sein du groupe lors de la participation. De plus, les jeunes mentionnent à la deuxième rencontre que l'entraide symbolise également un effet positif de la participation, en tant qu'apprentissage de l'altruisme et comme appui émotionnel pour le bénéficiaire.

3.3.2. Quels sont les facteurs contextuels qui influencent la participation?

L'unicité dans l'unité; nuancer le dualisme idéologique

Avant de mener ce projet de recherche sur le terrain j'avais la certitude que l'Occident se distinguait par son individualisme et excluait systématiquement l'Amérique du Sud. Je croyais aussi que cette dernière était exclusivement collectiviste et que l'harmonie sociale avait préséance sur le bien-être individuel. Néanmoins, certaines expériences interculturelles encouragent une remise en question de cette binarité idéologique et peuvent être mises en relation avec la contextualisation de la participation du groupe. En révisant le corpus de données, l'importance de certains concepts associés à l'individualité a été relevée, tels que l'« indépendance », l'« unicité » et la « liberté » au même titre que certains éléments de nature communautaire, tels que la « camaraderie », « la solidarité » ou « l'entraide ». Ce constat a induit une première instance de dissonance cognitive en lien avec ma vision des valeurs incarnées par les personnes issues du contexte latino-américain. En parallèle, une discussion notée dans mon journal de bord avec une amie m'ayant hébergée plusieurs jours a été emblématique dans mon exploration du contexte péruvien :

Dans la cuisine, Fiorella et moi parlions des comportements sociaux qui diffèrent entre l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud. J'ai dit : « moi, comme occidentale » ou « nous, en Occident » et elle m'a regardée avec un air d'incompréhension et m'a dit « nous aussi on fait partie de l'Occident, on n'est pas l'Orient. C'est comme quand les États-Uniens disent qu'ils sont américains, qu'ils sont l'Amérique, je me sens comme si, nous, on se promenait tous à dos de lama... » (journal de bord personnel, 20 juin 2025).

Cette scène illustre le sentiment d'exclusion exprimé par mon amie en raison de l'altérité véhiculée dans mon discours. Celle-ci s'est imprégnée dans ma mémoire et a suscité une remise en question de mes biais. À la suite de cet échange, j'ai discuté du sujet avec d'autres ami·es péruvien·nes et j'ai obtenu une variété de réponses : certain·es m'assuraient que l'Amérique latine était distincte de l'Occident, en termes de valeurs et de cosmovision alors que d'autres m'affirmaient au contraire que la colonisation a occidentalisé l'Amérique latine, notamment en ce qui concerne la langue, la religion et la modernisation. Ces variances discursives m'ont amenée à investiguer davantage afin de comprendre cette thématique.

L'Occident, qui évoque à la fois une position géographique centrée à l'Ouest de l'Europe et un construit géopolitique ou sociohistorique, demeure une notion ambiguë dont la délimitation est contestée (Del Valle, 2014; Moessinger, 2024; Montaner, 2003). Pour certain·es, les membres sont désignés par l'appartenance à un ensemble de valeurs, telles que le néolibéralisme et la globalisation (Rozès, 2024), l'individualisme et le capitalisme ou à un héritage gréco-romain (Côté, 2015) et judéo-chrétien (Montaner, 2003). D'autre part, certain·es dénoncent l'opposition de l'Occident au « reste » en rejetant l'idée d'une distinction rigide en termes d'identité individuelle ou culturelle (Moessinger, 2024), voire l'idée selon laquelle l'individualisme et le

néolibéralisme lui sont exclusives (Del Valle, 2014; De Singly, 2015). En ce sens, la complexité distinctive de la conceptualisation de l'Occident est reflétée dans la diversité spéculative énoncée en lien avec l'inclusion de L'Amérique latine²⁶. L'auteur cubain Carlos Alberto Montaner (2003) soutient, en toute considération de ses idiosyncrasies et de son syncrétisme culturel, sa forte appartenance à l'Occident en se référant notamment à l'omniprésence du christianisme, de la langue espagnole et à l'héritage architectural. En effet, la colonisation a été à l'origine de nombreuses fractures civilisationnelles et culturelles en Amérique latine, redéfinissant ainsi l'identité individuelle et collective dans un processus d'occidentalisation (Krys et al., 2022; Montaner, 2003). Paradoxalement, Liebel (2023) signale l'« humiliation » subie par plusieurs enfants autochtones d'Amérique latine témoins de la « glorification » des vestiges coloniaux dans l'enseignement de l'histoire à l'école alors que ces dernières ne peuvent pas s'exprimer dans leur langue maternelle ou porter leurs vêtements traditionnels.

Cette difficulté à délimiter avec certitude la culture latino-américaine est également reflétée dans la coexistence de valeurs qui semblent entrer en opposition. Krys et al. (2022) relèvent que plusieurs personnes originaires de l'Amérique latine présentent à la fois des traits associés à l'individualité et à une construction indépendante du « soi », tout en adhérant à des valeurs de nature collectiviste. Selon les auteur·trices, l'Amérique latine est caractérisée à la fois par des valeurs individualistes traditionnellement incarnées par les pays du Nord global et par des valeurs collectivistes relevées dans le confucianisme asiatique (Krys et al., 2022). Les résultats de l'étude concordent avec ceux présentés ici, où le « je » importe au même titre que le « nous » pour le groupe. En somme, cette simultanéité permet de comprendre la nature de la participation par le

²⁶ L'Amérique latine recouvre la « partie méridionale de l'Amérique du Nord », l'Amérique centrale, l'Amérique du Sud ainsi que les Antilles (Larousse, s.d.).

groupe de jeunes, où tant les compétences exprimées que les formes de participation évoquent l'individu et la collectivité.

Le soccer comme véhicule identitaire

Durant mon séjour au Pérou, je me souviens avoir été émerveillée par les attroupements dans les rues, dans les restaurants et dans d'autres lieux publics lors d'un match de soccer. Les yeux brillants et les grands sourires lors d'un but ou d'une victoire m'ont marquée de la même manière que les sourcils froncés et les yeux humides à la suite d'une défaite. Au cours de la collecte de données, le soccer a illustré la participation dans le discours des jeunes et a servi de point d'ancrage pour trois photos prises à cet effet. Il importe de comprendre sa valeur symbolique pour le groupe en retraçant son origine : un héritage des immigrants britanniques à la fin du 19^e siècle traditionnellement pratiqué par la bourgeoisie européenne (Montaner, 2003; Pulgar Vidal, 2018). À son arrivée, cet héritage élitiste a soutenu une exclusion des femmes et des peuples autochtones jusqu'à la moitié du vingtième siècle. Éventuellement, le sport s'est popularisé et incluait en dernière instance l'ensemble des strates de la société (Gambarini Paredes, 2020; Pulgar Vidal, 2018).

D'après Pulgar Vidal (2018), la particularité de la culture du soccer au Pérou s'inscrit dans l'importance accordée au jeu, à sa sociabilité ainsi qu'à sa nature ludique au-delà de la compétitivité. Ainsi, cette idée concorde avec les notions d'union, de plaisir et de solidarité transmises par le groupe de jeunes au moment de mettre en relation ce sport avec la participation. Le soccer s'est enraciné graduellement dans la culture péruvienne au point d'être véhiculé dans l'identité nationale et collective, notamment au moyen d'une propagande médiatique et gouvernementale (Aguirre 2013; Gambarini Paredes, 2020). Dans une lutte contre l'impérialisme et la discrimination sociale et économique, les joueurs de soccer sont devenus des symboles de

l'héroïsme et de la prospérité du Pérou contemporain (Aguirre, 2013; Pahuacho, 2015).

L'avènement d'une sociologie du soccer a mené au développement du néologisme « *futbología* »²⁷ qui désigne l'étude du soccer en tant que phénomène social, culturel, économique et politique (Panfichi, 2016). Néanmoins, Pahuacho (2015) soulève que cet idéal identitaire camoufle un concept explicité dans la section suivante.

Machisme

En révisant les résultats du premier atelier, j'ai remarqué que les jeunes mentionnaient le concept d'égalité, mais je n'étais pas certaine de leur vision relative à celui-ci. Au deuxième atelier, lorsque la précision leur a été demandée, la réponse m'a fait réagir : « Lorsque les jeunes ont mentionné que c'était entre eux par rapport au machisme, mais aussi entre les adultes et eux, j'ai été émue et impressionnée par leur perception » (journal de bord collectif). J'étais surprise de constater que les jeunes se référaient précisément au machisme plutôt qu'au sexisme pour dénoncer la discrimination des femmes. Le machisme²⁸, qui constitue selon le groupe un frein important à la participation, se trouve donc parmi les éléments contextuels à considérer. Puisque les jeunes ont soulevé des exemples concrets où les femmes font face à de la discrimination en employant cette notion spécifique, il importe de comprendre la manifestation de cette problématique dans leur environnement. Castenada (2019) rapporte l'omniprésence de cette problématique dans l'ensemble des sociétés, qui est cependant plus couramment dénoncée au sein du Nord global à l'heure actuelle. Selon la même autrice, le machisme en tant que culte marque davantage les cultures latino-américaines et est davantage normalisé. Londoño Espinosa (2023)

²⁷ Cette notion pourrait se traduire littéralement par la « footbologie ».

²⁸ Selon l'autrice mexicaine Castaneda (2019), le machisme va au-delà du sexisme (la discrimination basée sur le sexe), puisqu'il englobe un culte de la masculinité et se définit comme un ensemble de croyances, d'attitudes et de comportements orientés par une présomption de suprématie masculine.

précise que cet enjeu trouve ses racines dans la colonisation, particulièrement lors de la fusion culturelle imposée par les conquistadors espagnols et des abus subis par les peuples autochtones. Ce processus sociohistorique aurait servi de mécanisme de protection et aurait été à l'origine du façonnement de l'archétype d'un « hyper-masculin » associé notamment au contrôle, à la jalousie sexuelle et à l'agressivité (Castenada, 2019; Londoño Espinosa, 2023)

Racisme et classisme

Au cours de l'atelier portant sur la présentation des premières analyses, les jeunes ont précisé que l'égalité devait être également de nature économique et sociale au moment de participer. Un jeune dénonce qu'« il arrive que les habitants des montagnes ne voient pas leur opinion prise en compte [, tandis que] les habitants de Lima voient la leur. » Une autre personne ajoute que les personnes fortunées peuvent également tendre à discriminer celles qui ne le sont pas. En cohérence avec les propos des participant·es, Espinosa et al. (2021) rapportent que la nation péruvienne est née d'un contexte d'exclusion sociale des personnes autochtones, spécialement des personnes issues des milieux ruraux. Cette exclusion sociale, politique et économique est issue d'une dynamique coloniale qui s'est formalisée autour du dix-septième siècle (Espinosa et al., 2021). Les élites péruviennes fortunées étaient à l'origine de leur invisibilisation et de la promotion d'une dichotomie linguistique raciste opposant le « montagnard »²⁹ pauvre et inéduqué au Liméen blanc, éduqué et moderne (Solis Mora, 2021; Pazos, 2017). Bien que cette appellation désigne initialement une position géographique, cette dernière a historiquement été associée à la « race de l'individu » et venait remplacer le terme colonial « indien » employé autrefois (Back & Zavala, 2017). En ce sens, cette instrumentalisation de la langue à des fins de propagande est associée à une « socialisation

²⁹ De son appellation espagnole, « *serrano* » est une expression utilisée de manière péjorative qui visait à discriminer les personnes issues des régions montagneuses (Solis Mora, 2021; Pazos, 2017).

négative » et à la cristallisation de ces mécanismes discriminatoires (Solis Mora, 2021; Pazos, 2017). En somme, cet enjeu intersectionnel affecte l'accès et la qualité de la participation des personnes visées, d'où l'importance de l'inclusivité et de l'égalité comme compétences pour le groupe de jeunes.

3.4. Description du déroulement d'une recherche inspirée de la RAP-J

3.4.1. Comment s'est déroulée la recherche selon les jeunes?

Comme convenu, à la fin de chaque atelier, nous prenions un moment pour recevoir la rétroaction des jeunes afin de considérer leurs commentaires, leurs ressentis et leurs suggestions le cas échéant. Dans l'ensemble des séances, les jeunes rapportaient avoir aimé les activités proposées et la plupart sélectionnaient un chiffre ou une émoticône reflétant leur appréciation positive. Une minorité de jeunes manifestait de l'indifférence durant les séances tout en maintenant leur implication au fil du processus. À la fin de la dernière séance, il était également possible d'obtenir une rétroaction plus exhaustive sous forme écrite ou sous forme de dessin. Parmi les partages les plus récurrents, dans l'ensemble, se trouvaient la sécurité, la confiance, le plaisir et l'engouement face aux ateliers suivants.

Image 10

Rétroaction du deuxième atelier



Se sentir en confiance

Pour plusieurs, l'expérience s'est avérée positive en raison du confort, de la confiance et de la sécurité générées par l'espace offert : « Très bien, très confortable dans un environnement où se transmet la confiance, un environnement très divertissant où nous apprenons beaucoup de choses et où on nous a bien traités ». Lorsqu'il leur a été demandé de mentionner les éléments indispensables aux ateliers à la fin du processus, certain·es précisent que « la confiance est ce qu'il y a de plus important. » Bon nombre d'entre eux·elles associent la confiance générée dans les ateliers au respect, à l'écoute et à la considération des animatrices envers leurs opinions et leurs sentiments. En effet, certain·es précisent que les adultes favorisaient la liberté d'expression en toute authenticité, que leurs opinions soient « bonnes ou mauvaises. » En ce sens, une personne mentionne que « les personnes qui nous accompagnaient sont le plus important de cet atelier. » Finalement, le développement de la confiance au sein du projet a été associé à la

connaissance graduelle d'autrui, tant à l'échelle individuelle que collective, grâce au travail en équipe et à la socialisation.

Les moments de plaisirs

Pour le groupe, l'un des éléments marquants du projet a été les moments de plaisir : « Je garde les bonnes choses comme les rires et les jeux. » Par exemple, le « cherche et trouve » a été l'une des activités préférées des jeunes lors du premier atelier et plusieurs manifestaient leur enthousiasme et leur désir de jouer au soccer ou au *Jenga* lors des moments informels. D'autre part, certain·es évoquent le plaisir de participer à cette expérience de recherche : « C'est une expérience unique vivre ça parce que je me suis senti bien en donnant mes opinions et mes sentiments. » Certain·es combinent les « moments de bonheur » à la liberté d'expression et soulignent plus largement le bien-être généré par l'importance accordée « à la participation des jeunes. »

Nervosité

La timidité ou l'anxiété se sont manifestées à divers degrés au cours du processus de recherche, par des comportements associés au retrait, tels que des regards au sol, des gestes adaptatifs, des postures fermées ou certains silences à la suite d'une question leur étant posée. À ce sujet, ma collègue chargée de la prise de notes évoque cette variation à la suite du deuxième atelier :

Le groupe semblait plus intégré et plus en confiance. Les garçons qui s'étaient montrés timides à la rencontre antérieure sont revenus et paraissaient avoir un plus grand intérêt pour les thématiques et une participation plus active. De l'autre côté, les filles se sont montrées plus timides et réticentes à partager leur opinion. Principalement, durant

l'activité de la photo, il y avait beaucoup de gêne au moment de partager la signification de la photo (journal de bord collectif) [traduction libre].

L'extrait évoque un changement en termes d'aisance chez certains garçons s'étant montrés timides au premier atelier et l'apparition de certaines réserves chez d'autres personnes lors d'une activité en particulier. Dans cet ordre d'idées, au moment de la rétroaction finale, un jeune écrit : « Je me suis senti un peu nerveux et très content » alors qu'un autre indique : « la première fois je me suis senti un peu nerveux, mais j'ai pris de la confiance peu à peu et à la deuxième réunion j'étais content. » En somme, toute forme de nervosité semble, d'une part, avoir été un état qui s'est estompé graduellement pour certains, tandis qu'elle a pu ponctuer quelques activités spécifiques pour d'autres.

Ennui ou indifférence?

Il importe de mentionner qu'à certains moments, les jeunes manifestaient des comportements relevant de l'ennui ou de l'indifférence. Par exemple, au premier atelier en leur demandant leur opinion de la définition de la participation citoyenne, un jeune s'exclame : « elle est plate. » Aussi, une collègue note dans le journal de bord à la suite de cet atelier que les jeunes paraissaient ennuyés lors de l'activité de la classification des compétences dans leur savoir respectif (voir Annexe B) : « Il a fallu les guider un peu pour déterminer s'ils avaient été attentifs parce qu'il y avait des mots qui se répétaient dans les différentes catégories (des 3 savoirs). » Finalement, lors de l'expression de la rétroaction globale au dernier atelier, un jeune écrit : « Je ne me suis pas senti très bien ou mal, tout était normal et tranquille : |³⁰ »

³⁰ Ce symbole représente un visage caractérisé par l'indifférence ou la neutralité.

3.4.2. *Quel est le rôle des adolescent-es dans cette recherche ?*

Lors de l'atelier de la présentation des résultats, il leur a été demandé de définir leur rôle dans le cadre de cette recherche participative. Selon le groupe, leur rôle était entre autres de « connaître ce que les adultes savent », de « donner [leur] opinion » et leur « point de vue. » Aussi, les jeunes mentionnent qu'il est également de leur responsabilité de « faire valoir » leurs droits ainsi que leurs décisions.

3.4.3. *Quel est le rôle des adultes dans cette recherche selon les jeunes?*

Pour le groupe, les animatrices ont comme mandat dans un tel projet d'orienter les jeunes, de les aider, de leur donner confiance et les « motiver à savoir des sujets. » Toujours selon les jeunes, le rôle des adultes de leur école secondaire a été d'offrir l'opportunité de participer au projet et d'inciter les jeunes à venir.

3.4.4. *Quels sont les effets de la participation à ce projet selon les jeunes?*

Cette section regroupe à la fois les effets de la participation à ce projet de recherche, tels que nommés par les jeunes, ainsi que les messages qui leur sont importants en raison de leur lien intrinsèque. D'abord, les jeunes qui souhaitaient transmettre des messages essentiels étaient d'accord sur l'importance de plusieurs valeurs, telles que le respect, la liberté d'opinion, l'égalité, l'empathie et la camaraderie.

Générer de la confiance et de la camaraderie

Parmi les effets associés à la participation à la recherche, les jeunes relèvent l'augmentation de la confiance et de la camaraderie³¹. Les jeunes expliquent que l'expérience leur a permis de « s'exprimer avec liberté, » de « rencontrer plus de gens » et de « s'unir à d'autres collègues. » Pour eux·elles, la communication interpersonnelle leur a permis d'établir une relation de confiance : « En nous connaissant, nous avons réussi à créer un noyau familial entre nous, en nous faisant confiance et en sachant qui nous sommes. » De manière spécifique à la camaraderie, les jeunes précisent la possibilité d'aider autrui, de pouvoir être « une épaule d'appui sans rien attendre en retour. » Pour eux·elles, l'amitié facilite les échanges et le travail en équipe permet la découverte de l'inconnu, puisque « l'union fait la force. »

Générer de l'empathie

Ensuite, le groupe rapporte que la participation à un tel projet permet de développer certains apprentissages en lien avec l'empathie, en cohérence avec leur classification de cette compétence dans l'ordre du savoir et du savoir-être. En effet, ils·elles mentionnent avoir appris à « comprendre les gens » et à reconnaître « des opinions précieuses » dans la diversité. Finalement, quelques-un·es rapportent plus largement avoir développé le savoir propre au respect d'autrui.

Meilleure connaissance personnelle et amélioration de soi ³²

Ensuite, les jeunes ont affirmé avoir pu développer une meilleure connaissance de soi, notamment par une prise de conscience de leur communication et de leur façon d'être avec

³¹ Ces effets ont été identifiés séparément par les jeunes et ont été regroupés dans cette section afin d'éviter les répétitions.

³² La connaissance de soi et le fait de « s'améliorer en tant que personne » ont été présentés distinctivement par le groupe et ont été regroupés ici pour éviter la redondance.

autrui : « En participant, ça nous fait savoir ce que nous ressentons et les émotions qui peuvent surgir. » Ils·elles se réfèrent explicitement à une prise de conscience et à une responsabilisation émotionnelle. En ce sens, le groupe décrit une amélioration de soi, « en tant que personne » et mentionne l'importance d'une autorégulation émotionnelle « pour n'affecter personne. » De plus, ce dernier évoque la réflexion en termes de décisions en vue d'éviter « de commettre des erreurs. » L'un des messages transmis associés à la responsabilisation et à l'autorégulation est le suivant : « Que tout le monde se porte bien. »

Générer des changements

Finalement, les jeunes décrivent la possibilité de générer des changements à la suite de la participation à un tel projet, au-delà de cette opportunité ponctuelle. Quelques-un·es mentionnent l'amélioration de leur « localité » ou de leur école comme un bénéfice potentiel. Plus largement, ces dernier·ères souhaitent transmettre l'idée suivante : « Notre participation peut avoir un impact sur notre société afin que notre pays s'améliore et que nous ayons tous les mêmes opportunités et la même égalité que tous les citoyens. » Pour eux, la prise de décisions leur permet d'« avancer » et leurs opinions constituent « une option supplémentaire à prendre en compte. » Pour le groupe, la participation à ce projet leur a permis de reconnaître leur capacité et la possibilité d'entreprendre des initiatives pouvant être bénéfiques tant sur le plan social que politique.

3.4.5. Quels sont les facilitateurs à la mise en place d'une recherche avec les jeunes?

Instauration d'une pratique réflexive et participative

L'un des facteurs favorisant la réalisation d'un projet inspiré de la RAP avec des adolescent·es consiste en l'adoption d'une approche réflexive et participative au sein de l'équipe de recherche. Comme évoqué précédemment, j'ai animé une brève formation préliminaire sur

l'approche participative et sur la rédaction du journal de bord pour mes deux collègues immédiates et pour la partenaire chargée du recrutement. Durant cette rencontre, j'ai pu clarifier notre mandat comme facilitatrice et des pistes de réflexion ont été proposées dans le but de limiter les interprétations ou les reformulations teintées de biais adulto-centrés. Des rencontres après chaque atelier étaient également prévues entre nous afin de valider nos ressentis et nos perceptions afin de favoriser certaines prises de conscience dans notre animation. En ce sens, « Il était intéressant d'entendre l'avis de chacune sur le déroulement des activités. Nous étions toutes d'accord pour dire que l'ambiance était agréable, ainsi que la dynamique entre les jeunes [...] » (journal de bord collectif).

Aussi, le processus rédactionnel associé au journal de bord nous a permis de prendre un pas de recul afin de réfléchir individuellement à des pistes d'amélioration et à documenter le processus réflexif : « [...] j'ai pris le temps de réfléchir aux questions que je voulais explorer et à l'approche que je voulais adopter avec les jeunes sans être trop directive ou trop les orienter » (journal de bord collectif). Cet outil nous permettait également de prendre conscience des écrits de nos partenaires et de reconnaître certaines erreurs commises en lien avec notre communication, notre organisation ou notre animation. Par exemple, j'ai réalisé avoir mal communiqué la distribution des rôles avant le début de l'animation, ce qui a généré de l'anxiété, m'amenant à prendre des mesures afin d'éviter de potentielles situations similaires. Ces stratégies, jumelées à l'écoute de l'enregistrement audio ont facilité certaines prises de conscience, dont notre difficulté à accueillir les moments de silence pour approfondir les réflexions :

Après un moment de silence, ma collègue a posé une autre question, que j'ai répétée.

Après la réponse d'un jeune, nous sommes passés à l'activité suivante, mais je n'ai pas non

plus approfondi la réponse, en lui demandant qui sont les personnes qui ne respectent pas ses opinions ? Quelles opinions ? (journal de bord collectif).

En somme, ces stratégies issues d'une approche réflexive et participative ont favorisé un processus itératif doté d'humilité et d'une volonté de perfectionnement. Cette approche a permis de favoriser la mise en œuvre du projet de recherche en soutenant l'autonomie et l'agentivité des jeunes dans l'articulation de leur participation.

Soutien pédagogique

Parmi les facilitateurs à la participation identifiés par le groupe, figure l'accompagnement des adultes sur le plan pédagogique et motivationnel. En effet, les jeunes mentionnent à quelques reprises l'importance d'avoir accès à l'information connue des adultes par rapport aux thématiques concernées par la participation. À cet égard, nous avons pris soin de transmettre nos connaissances en lien avec la participation au préalable. Aussi, nous avons offert plusieurs modalités pédagogiques afin de leur permettre de choisir une forme d'expression adaptée à leurs besoins. Nous étions à l'écoute des signaux de fatigue ou de dissentiment et nous leur proposons des moments de répit en vue de respecter leur rythme et ces dernières refusaient parfois en souhaitant s'autoréguler et varier l'expression de leurs idées : « Bien que fatigués et endormis, ils voulaient être présents et donner leur avis. Les plus timides et les plus silencieux ont exprimé sur les *post-it* qu'ils se sentaient à l'aise et confiants » (journal de bord collectif). En ce sens, la possibilité d'écrire et de dessiner sur diverses surfaces ou d'exprimer oralement leurs idées a eu un impact positif sur le maintien de la participation des jeunes et sur leur autonomie en termes d'autorégulation émotionnelle.

D'autre part, notre travail d'équipe entre adultes dans le soutien pédagogique a permis de bonifier l'animation et consolider le soutien apporté aux jeunes, tel qu'évoqué par ma collègue : « Mes interventions ont été très opportunes et ont eu lieu à des moments où je sentais que les adolescents ne comprenaient pas parce que la façon dont la question ou la réflexion était élaborée était confuse » (journal de bord collectif). Nous pouvions nous entraider dans la facilitation de l'atelier et « poser des questions spécifiques pour stimuler la conversation en reprenant les concepts qu'ils ont mentionnés » (journal de bord collectif).

En dernière instance, une composante essentielle sous-jacente à la pédagogie concerne l'appréciation de l'implication des jeunes par une attitude chaleureuse, par de la reconnaissance verbale et écrite, des sourires et dans ce cas, des prix de participation ainsi que des attestations de participation au projet de recherche. Leur implication au sein d'un projet de recherche à futures retombées les rendait fier·es et ils·elles démontraient beaucoup d'enthousiasme au moment de l'atelier de rétroaction : « Ils parlaient plus fort et avec plus d'assurance. Ils voulaient même parler directement dans le micro pour être sûrs d'être entendus » (journal de bord collectif). Durant ce dernier atelier, les jeunes « étaient très fiers et émus à l'idée de participer à une enquête et de voir leur nom imprimé sur un document officiel » (journal de bord collectif).

Les moments de plaisir et les informalités

Comme décrit précédemment, les jeunes ont rapporté leur appréciation à l'égard des jeux, des rires et des moments de plaisir partagés avec nous. Ces occasions constituent un facilitateur à la mise en place d'une recherche menée avec des jeunes en raison du confort, de la confiance et de l'esprit d'équipe générés. Par exemple, nos arrivées hâtives lors des réunions de rencontre ont favorisé les échanges informels afin de tisser un lien de confiance et une relation positive entre adultes et jeunes. Chacune des animatrices a pris l'initiative de consacrer un moment aux les

participant·es, que ce soit pour discuter ou pour jouer au soccer. Les activités brise-glace routinières ont également été marquantes : « la grande majorité des jeunes ont participé au mime et nous avons beaucoup ri ensemble » (journal de bord collectif). En effet, ce type d'« activité a eu un impact positif sur la cohésion du groupe, ce qui a également permis aux jeunes de bouger un peu avant de s'installer en classe » et de débiter le travail intellectuel (journal de bord collectif). Les moments de pause pour manger et pour jouer à d'autres jeux ont également eu un impact positif sur le déroulement du projet, tel que verbalisé par les adultes et les jeunes :

Une activité récréative a été organisée avec les adolescents. Nous avons joué au ballon et au *Jenga*, nous les avons interrogés sur leurs centres d'intérêt et nous avons discuté avec eux. Cet espace a permis d'instaurer un climat de confiance et de partager avec leurs pairs en dehors de la structure éducative conventionnelle. Ils ont apprécié et ont exprimé le besoin d'avoir plus d'espaces de ce type (journal de bord collectif)

Aménagement d'un espace sécuritaire

Parmi les éléments clés favorisant la mise en place d'un projet inspiré de la RAP avec les jeunes, se trouve l'aménagement d'un espace générant de la sécurité et de la confiance. Dès la première journée, mes collègues et moi prévoyions une trentaine de minutes avant le commencement afin de rendre le milieu plus chaleureux. Nous avons décidé de déplacer des pupitres, des chaises et du matériel au milieu de la classe, sous forme de table ronde afin de créer un espace inclusif et de discussion. Nous avons également mis à disposition les collations et les jeux près de la table ronde de manière à les rendre visibles et accessibles. La porte de la classe

demeurait ouverte en tout temps et se situait à proximité du gymnase extérieur et des toilettes de l'école.

Afin de favoriser le lien de confiance et la sécurité psychique, nous prenions le temps d'accueillir chaleureusement chaque jeune lors de son arrivée. Aussi, leur enseignante et la psychologue de l'école, qui sont des adultes connues des jeunes, étaient présentes dès le début du processus afin de favoriser leur adaptation à l'environnement. Les mesures prises afin de tenir compte de leurs besoins et de leur agentivité, telles que les demandes d'assentiment et de rétroaction à chaque atelier, la proposition de pauses pour jouer ou pour manger ont également eu un impact positif sur l'instauration d'un climat de confiance et de sécurité.

3.4.6. Quels sont les obstacles inhérents à la mise en place d'une recherche avec les jeunes?

Les malaises et les ambiguïtés

La dynamique du groupe a été positive dans l'ensemble de la réalisation du projet et les jeunes prônaient ouvertement l'inclusivité, la camaraderie, le respect et l'empathie. Cependant, quelques moments ont généré des tensions au sein du groupe et un bref déséquilibre, tant chez les jeunes que chez les adultes. Initialement, lorsque ma collègue et moi exposions des consignes ou du contenu à l'avant, les jeunes chuchotaient parfois entre eux·elles en riant et imitaient les mots en espagnol que nous disions. Nous tentions de désamorcer ces situations avec de l'humour, mais la barrière linguistique nous empêchait parfois de saisir l'atmosphère et les subtilités interactionnelles dans les commentaires et les chuchotements. En ce sens, nous prenions des moments entre adultes après les rencontres afin de discuter de nos perceptions. Par exemple, ma collègue note avoir vu un membre exercer de la pression sur un autre jeune dont l'engagement était moins visible : « un jeune, vers la fin, a montré des signes d'impatience et a haussé le ton

envers l'un de ses camarades plus timides, ce qui a pu avoir amplifié la pression pour ce jeune » (journal de bord collectif). Il nous était parfois difficile au moment des faits de savoir s'il s'agissait de la taquinerie ou d'une conduite inappropriée, notamment en raison de la barrière culturelle et linguistique. En effet, nous parlons couramment espagnol, mais certaines expressions colloquiales nous étaient étrangères et notre accent pouvait aussi entraver la communication.

Finalement, il nous était aussi parfois laborieux de nous situer par rapport à notre écoute et à notre tolérance face à des commentaires dont nous étions peu d'accord. Un extrait du journal de bord que j'ai rédigé en référence au deuxième atelier illustre un malaise qui, à mes yeux, semblait avoir été généralisé :

Lorsque nous avons parlé de l'égalité des sexes, je me suis sentie un peu mal à l'aise lorsqu'un adolescent a mentionné la discrimination qu'il ressentait parce qu'il était un homme. J'ai également ressenti une certaine tension, mais j'ai essayé d'adopter une approche empathique, de comprendre ce qu'il ressentait et d'explorer la situation avec lui. Après son discours, les filles ont commencé à parler de la discrimination à l'égard des femmes, en particulier sur le lieu de travail, ainsi que des femmes enceintes (journal de bord collectif) [traduction libre].

En somme, ces situations illustrent que le climat des séances a été affecté par des commentaires et certaines attitudes ayant généré des malaises et des déséquilibres, tant chez les adultes que chez les jeunes.

Se positionner face à la passivité perçue

Dans un souci de considération du rythme du groupe et des besoins individuels, nous étions amenées en tant qu'équipe de recherche à être à l'écoute des signaux verbaux et non-

verbaux des jeunes. Cependant, il nous était difficile à certains moments de déceler derrière les silences, les soupirs, les regards fixes ou les postures fermées s'il s'agissait de timidité, de fatigue, d'ennui ou d'indifférence. Durant ces moments perçus comme étant plus passifs, il m'était parfois difficile de cerner les besoins exprimés et d'adapter ma posture en conséquence. Parfois, ils·elles ballaient, semblaient distrait·es ou lunatiques et jouaient avec des objets, nous amenant à leur proposer une pause pour manger ou jouer à un jeu. Aussi, il arrivait que les jeunes donnent des réponses brèves et il était difficile de déceler si ces dernières reflétaient une opinion sincère ou de l'ennui. Par exemple, au premier atelier « j'ai trouvé la quatrième activité particulièrement difficile [...] J'ai dû répéter chaque définition au moins deux fois et lorsque je leur demandais leur avis, les jeunes répondaient *Oui, oui, c'est bon, on est d'accord !* » (journal de bord collectif).

Enjeux associés à la collaboration interadulte

L'un des aspects ayant entravé l'instauration de la recherche menée avec les jeunes fut la difficulté de concilier les attentes et les cadres déontologiques entre les diverses parties prenantes. Par exemple, je trouvais important de rencontrer les participant·es au préalable afin de me présenter et approfondir certains détails en lien avec le projet de recherche. Cependant, pour des raisons éthiques propres au milieu il ne m'était pas possible d'être en contact direct avec les jeunes et l'école : « Je me suis sentie un peu impuissante et limitée, sachant que je ne serais pas en mesure d'établir un premier contact avec les jeunes » (journal de bord collectif). Aussi, les balises éthiques n'étant pas fondées et appliquées de la même manière, le projet a initialement été présenté sous forme d'atelier sur les habiletés sociales plutôt que sur un projet de recherche. Dans cette lignée, des rencontres clarificatrices ont été nécessaires afin de s'entendre sur notre perception commune des normes légales et éthiques en termes de recherche participative avec les

enfants et l'implication du consentement parental. J'ai exposé les attentes éthiques en lien avec la nécessité de clarifier explicitement les objectifs, le déroulement et le contexte dans lequel il s'effectuait. Nous sommes finalement arrivées à un consensus au fil de notre conversation.

Tolérance aux imprévus et à l'abstraction

L'un des éléments pouvant affecter la mise en œuvre d'un projet s'inspirant de la RAP entoure la gestion des imprévus, tels que les départs hâtifs, l'augmentation inespérée du nombre de participant·es ou l'oubli de certains engagements. Paradoxalement, ces imprévus, bien qu'inévitables, généraient parfois des déséquilibres, nous amenant à prendre des décisions instantanées qui dérogeaient parfois des principes issus de l'approche participative. D'abord, un nombre réduit de huit à douze participant·es était prévu afin de faciliter les échanges et l'animation. J'étais donc déstabilisée d'apercevoir dix-huit jeunes lors du premier atelier et « je me demande si la taille du groupe n'a pas fait hésiter certain·es à partager leurs idées. » (journal de bord collectif). D'autre part, les jeunes avaient sélectionné la méthodologie photographique en prévision du deuxième atelier alors j'« étais un peu perplexe et inquiète lorsque 4 jeunes ont mentionné qu'ils n'avaient pas pris de photo pour l'atelier » (journal de bord collectif). Cet imprévu nous a amenées à improviser une intervention sur-le-champ peu réfléchie et peu cohérente avec l'approche préconisée³³, soit de proposer à ces jeunes de dessiner. Malgré tout, « après réflexion, je me suis sentie mal à l'aise à l'idée de leur imposer cette méthodologie. Nous avons donc eu l'idée de leur proposer » d'autres options afin de respecter leur pouvoir décisionnel (journal de bord collectif).

³³ En règle générale, les participant·es devraient pouvoir choisir la méthode d'expression idéale et pouvoir changer d'idée librement.

Par ailleurs, il nous était parfois difficile d'accueillir les réponses des sans les reformuler ou les catégoriser. En rédigeant le journal de bord et en discutant, nous avons eu une prise de conscience quant à notre approche d'animation pour nous adapter au discours des jeunes. Cependant, les questions de recherche, les objectifs et certaines attentes préconçues contribuaient à un réflexe de catégorisation. Comme observé avec ma nécessité de délimiter l'enfance et l'adolescence, en contraste avec leur flexibilité quant à la terminologie employée, j'ai parfois été embarrassée par l'abstraction. Plus largement, j'ai ressenti que ce malaise était plus fréquent chez les adultes :

Je trouve fascinant de voir à quel point les adultes peuvent sembler inconfortables en l'absence de catégories distinctes. Quand je parle de mon mémoire sur la participation des enfants à des collègues, des professeurs, etc. le premier réflexe que je perçois est la demande de précision: "La participation de quoi? La participation où? La participation sociale ou scolaire?" Quand j'ai parlé de participation aux jeunes, ceux-ci étaient d'emblée à l'aise dans l'abstraction et arrivaient à nommer plusieurs exemples à la fois distincts et interreliés sans les catégoriser (journal de bord personnel, 16 octobre 2024).

L'extrait présenté illustre une réflexion s'étant construite au fil de l'élaboration de ce projet, et une divergence marquante quant à la réaction des adultes par rapport à celle des adolescent·es en lien avec la notion de participation. Les jeunes pouvaient articuler la notion sous diverses formes sans qu'elles soient mutuellement exclusives, en allant aisément du « jeu » à « la prise de décisions », à la « contribution scolaire », au « don de vêtements », etc.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

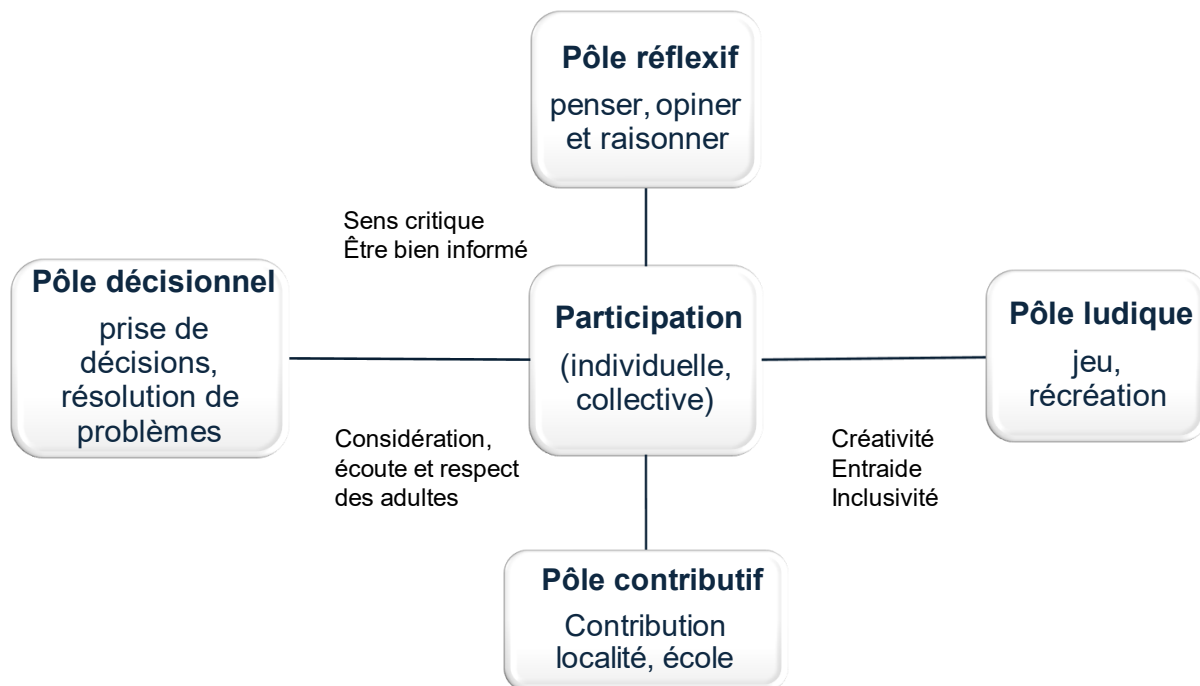
Plusieurs études se sont intéressées au droit à la participation de l'enfant, incluant les sphères sociales, académiques, ou individuelles en cohérence avec l'article 12 de la CIDE. Ce droit étant interprété et appliqué de manière non uniforme, cette étude s'insérait dans une tentative de compréhension de ce droit à partir du point de vue des sujets concernés. Au-delà de l'interprétation de la CIDE, certain·es auteur·trices en sont venu·es à dénoncer les biais ethnocentrés et adulte-centrés propres à sa conception. En ce sens, cette recherche visait en première instance la conceptualisation, la participation ainsi que l'identification des compétences, des facilitateurs, des obstacles et des facteurs contextuels associés, du point de vue des adolescent·es péruvien·nes. Plus précisément, l'idée initiale était d'aborder la participation au sens large afin de laisser les jeunes préciser les contextes et les formes leur étant significatifs, en cohérence avec l'approche de la RAP-J.

La participation, telle que définie par le groupe, est perçue selon quatre grands pôles, soit le réflexif (penser, opiner et raisonner), le décisionnel (prise de décisions et résolution de problèmes), le contributif (contribution à la localité ou à l'école) et le ludique (jeu et récréation), de manière collective ou individuelle (voir la figure 4). À l'instar de plusieurs auteur·trices, la participation s'articule notamment en termes d'opportunités pour émettre des opinions qui soient considérées par les adultes et qui puissent générer des impacts (Cuevas-Parra, 2023; Lundy, 2007; Johnson & West, 2018; Bettencourt, 2020; Liebel, 2023). Bien que les adultes tendent à associer l'enfance au « jeu », peu d'études recensées incluent l'aspect récréatif de la participation en plus des trois grandes sphères nommées précédemment (Johnson & West, 2018). La figure ci-dessous

illustre les quatre grands pôles de la participation en interaction avec les compétences et les conditions évoquées dans leur définition.

Figure 4.

La participation selon le groupe



Il était surprenant de noter que la grande majorité des formes de participation présentées par les jeunes relevait de la participation sociale alors qu'une seule était allouée à la participation individuelle et une autre à la participation politique. Tel qu'abordé précédemment, le contexte sociohistorique et culturel permet en partie d'expliquer l'importance simultanée de l'individualisme et du collectivisme au sein des manifestations de la participation relevées par les adolescent·es. Considérant que les jeunes mentionnent se sentir exclu·es sur le plan politique et économique, peu d'opportunités dans leur environnement tendent à concerner ces sphères. C'est

ce qui pourrait expliquer la plus grande importance accordée à la participation de nature directe, c'est-à-dire qu'elle peut exercer une influence sur l'environnement à court et moyen terme.

4.1. Importance du principe de non-hiérarchisation de la participation

L'un des principaux constats à l'issue de cette étude concerne l'importance du principe de non-hiérarchisation de la participation. La recherche s'est principalement intéressée jusqu'à maintenant au développement de typologies, de modèles conceptuels en vue de catégoriser la participation sans s'intéresser aux contextes plus larges dans lesquels elle s'inscrit (Hartung, 2017). Même lorsque le contexte sociohistorique ou politique est reconnu, les études échouent à tenir compte de la variabilité de la participation ainsi que des tensions manifestées, et tendent à la représenter de façon symétrique (Hartung, 2017). En effet, la participation tend à être perçue comme étant une manifestation globale d'un groupe dont les besoins, les intérêts, les comportements et la motivation semblent plutôt homogènes. Cette tendance à la catégorisation et à la simplification est associée à la valorisation de certaines formes de participation au détriment d'autres. Plusieurs études se sont penchées davantage sur la participation comme outil de transformation sociale ou politique (Liebel 2023; Mayne et al., 2018; Nichols, 2007; Ruiz-Casares et al., 2017; Tisdall, 2013; Zotian, 2014). Aussi, plusieurs auteur·trices soulignent l'importance d'une participation « significative » en insistant sur l'engagement et la motivation des jeunes (Bessell 2011; Kirby et al., 2003; Mayne et al., 2018; Shier, 2009). Cependant, cette étude révèle que la participation ne s'exprime pas systématiquement de façon homogène et les jeunes peuvent faire preuve de motivation ou d'engagement à divers degrés et de diverses façons sans que cela nuise à leur participation. Dans cet ordre d'idées, la « non-participation » perçue peut indiquer en soi une « stratégie consciente » et rationnelle associée à une forme de résistance ou une réponse « inconsciente » si elle reflète certains mécanismes habituels culturels et sociaux

(Hartung, 2017). Par exemple, l'étude de Zotian (2014) révèle que les jeunes peuvent parfois adopter une modalité de participation déstabilisante pour les adultes en désobéissant volontairement pour protester et faire valoir leurs droits. En effet, si peu de place est accordée au partage d'opinions et à la prise de décisions dans l'espace public, tel que dénoncé par les jeunes, ils·elles peuvent sentir que leur participation ne sera pas considérée par les adultes. En somme, il est nécessaire d'éviter l'idéalisation de certaines formes de participation et accueillir celles qui peuvent nous déstabiliser, ou celles qui ne semblent pas « productives » à nos yeux. Les participant·es de cette recherche ont souligné l'importance de la récréation et du jeu. Bien que la participation ludique ne mène pas directement à des transformations sociales ou politiques, cette dernière a démontré avoir des bénéfices, notamment sur le développement de certaines compétences et plus largement sur le bien-être des jeunes.

Valoriser l'expression de l'enfant

Un élément important ayant surgi de la présente étude concerne l'importance de la reconnaissance de la parole de l'enfant dans sa complexité et sa simplicité. Les jeunes ont pu faire valoir leur point de vue sous forme orale, écrite, sous forme de dessins, de photos et d'une communication verbale et non verbale implicite. L'ensemble de ces manifestations ont été considérées et ont contribué à la production de ces connaissances générées. La tendance adulte-centrée à la catégorisation et à la hiérarchisation peut être également dénotée sous forme d'élitisme communicationnel. D'abord, la littéracie étant prônée au sein de la production des savoirs assujettit les sujets à une discrimination épistémique celles et ceux ne la maîtrisant pas (Nogueira Beltrão, 2020). La crédibilité attribuée presque exclusivement à la communication écrite tend à maintenir une distance entre les adultes « compétent·es », aptes à formuler des postulats valides et les enfants « incompetent·es » (Liebel, 2023). Au-delà de la prédominance de

l'écriture dans la production des connaissances, la reconnaissance de la communication « rationnelle » séparée des émotions, qu'elle soit sous forme verbale ou écrite, maintient l'exclusion des enfants et des épistémologies non occidentales (De Sousa Santos, 2014). Il est primordial d'élargir le champ de la communication afin d'inclure des méthodologies qui ne reposent pas sur des bases cognitives et linguistiques eurocentrées et exclusives aux adultes (Liebel, 2023). L'expression des enfants devrait être considérée sous des formes reflétant leur réalité, puisque ces dernières dépendent de cette reconnaissance ainsi que des conditions développées afin d'actualiser leur agentivité (Liebel, 2023). Ils-elles peuvent répondre à des questions compliquées si on leur laisse le temps et l'espace afin d'accueillir leurs réflexions (Lafantaisie et al., 2022). Il suffit de s'intéresser davantage aux modalités propres à leur réalité, telles que le jeu ou le dessin afin d'avoir accès à leur « voix » (Lafantaisie et al., 2022). Or, cette « voix » ne doit pas être imposée, ils-elles devraient être libres de s'exprimer ou non en fonction de leurs besoins, de leurs intérêts et des conditions environnementales pouvant les réguler (Liebel, 2023).

4.2. La réalité des jeunes influence directement la conceptualisation et la contextualisation de la participation

Comme évoqué précédemment, la hiérarchisation de la participation en termes de valeur est à proscrire afin de limiter la projection des besoins et la volonté des adultes sur les enfants. En ce sens, la contextualisation de la participation de l'enfant est à la fois un reflet de sa réalité et de l'intériorisation de biais adulto-centrés en termes de capacités attendues. La participation, telle qu'ils-elles l'ont conceptualisée, s'attarde notamment à des besoins de justice, de plaisir, de liberté décisionnelle et d'inclusivité. L'importance accordée à de telles valeurs, se manifestant notamment dans la thématique sportive, les activités sociales ou la résolution de problèmes,

indique une préférence pour une participation de nature directe et sociale, d'après le modèle³⁴ développé par Lafantaisie et al. (2024). La participation directe concerne les décisions et les interventions quotidiennes, et la participation sociale s'actualise au sein de regroupements ou de réseaux (Lafantaisie et al., 2024). Concrètement, la grande majorité du groupe de jeunes est issue d'une région géographique dont l'indice de précarité est considéré comme étant de faible à moyen³⁵. En ce sens, les conditions spécifiques dans lesquelles les jeunes habitent et leurs intérêts se reflètent dans une conceptualisation de la participation permettant de viser au-delà de la satisfaction des besoins primaires (Liebel, 2023).

Outre leurs intérêts, leur rôle social est également influencé par leur milieu culturel, physique et socioéconomique (Bonnet, 2010). Certain·es jeunes issu·es de contextes marqués par une plus importante précarité peuvent tendre à « participer » au quotidien de manière plus active sur le plan économique, communautaire et/ou politique (Liebel, 2023). Par exemple, certain·es enfants de la rue à Lima travaillent pour subvenir aux besoins de leurs parents lorsque la survie de leur famille en dépend (Cavagnoud, 2010). La théorie de la « fonction sociale » élaborée par Marc et Picard (1989) s'apparente à la relation intrinsèque entre la socialisation, l'intériorisation d'un rôle social au sein d'une cellule nucléaire et des conditions de l'environnement (Cavagnoud, 2010). La participation quotidienne et les attentes à l'endroit des jeunes sont influencées par les « facteurs de vulnérabilité socioéconomique », qui sont alors intrinsèquement liés aux besoins particuliers de leur environnement immédiat (Amigo et al., 2022; Cavagnoud, 2010). L'agentivité de l'enfant se manifeste de manière relative à son contexte, ce dernier pouvant constamment être

³⁴ Ce modèle a été initialement conçu pour représenter la participation de l'enfant concerné·e par des mesures issues de la protection de l'enfance, mais il est également pertinent pour représenter la participation globale.

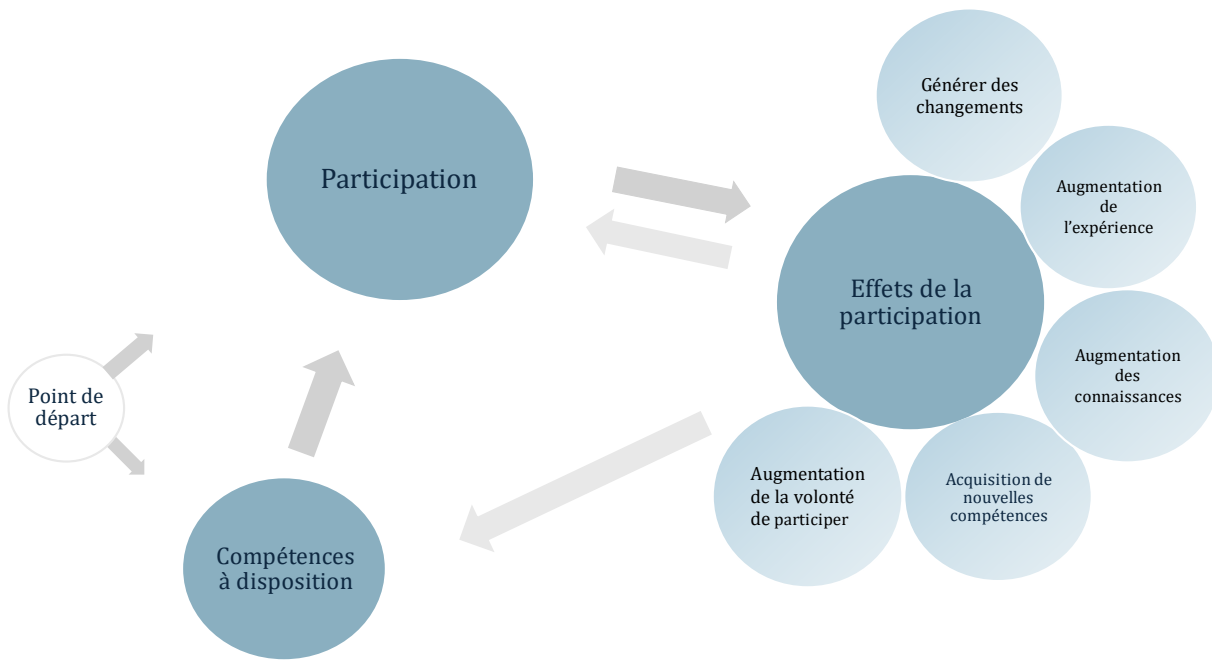
³⁵ Plus précisément, cette région géographique se caractérise par un taux de pauvreté financière allant de 6.5 à 8.8% et de 14.7% à 19.9%, selon les groupes, dont les couleurs associées sont respectivement le jaune et l'orange (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2013).

amené à évoluer dans le temps ou dans l'espace (Abebe, 2019). Il importe de réitérer que l'on doit éviter de romancer une agentivité associée à la « résistance » dans des conditions marquées par une adversité extrême, puisque des transformations politiques et sociales doivent être mises en place au-delà des comportements individuels de survie (Abebe, 2019; Amigo et al., 2019; Liebel 2023). Comme indiqué, les droits des enfants travailleur·euses, pour qui la participation économique est cruciale pour leur famille, doivent être reconnus. Cependant, des politiques doivent être instaurées et des programmes mis en place en amont afin de lutter contre la précarité. Dans cet ordre d'idées, cette agentivité doit être considérée à la fois sous forme de continuum caractérisé par des facettes contradictoires et diversifiées, dont la contextualisation doit être maintenue (Abebe, 2019; Amigo et al., 2019).

4.3. L'idéalisation de la compétence; l'utopie d'une standardisation

Le principe de compétence au sein de la participation de l'enfant est enraciné dans la littérature et camouflé derrière des termes tels que l'habileté, la maturité, ou la « capacité de discernement », tel qu'évoqué dans l'article 12 de la CIDE (UNICEF, n.d.). Que ce soit à travers les typologies développées et remodelées au fil du temps, ces dernières généralement basées sur la CIDE incorporent l'idée selon laquelle la compétence constitue un prédicteur de la légitimation de la participation. Bien que la compétence soit délimitée et définie selon divers critères subjectifs, plusieurs auteur·trices la considèrent comme étant un préalable pour atteindre des « niveaux » significatifs, voire supérieurs de participation (Arnstein, 1969; Cuevas-Parra, 2023; Hart, 1992; Lansdown, 2011; Lundy, 2007; Shier, 2001; Treseder, 1997, cité dans Skaug et al., 2021; Vis & Thomas, 2009; Wong et al., 2010). Les compétences sont également considérées par ces auteur·trices comme étant évolutives et soutenues par des facilitateurs contextuels, bien qu'essentielles au moment de participer. Ces dernier·ères considèrent l'aménagement de

l'environnement et l'adaptation au contexte comme dispositifs compensatoires. Or, la considération de la compétence de l'enfant ou du jeune comme socle d'une participation jugée optimale peut entretenir une dynamique de contrôle intrinsèque à sa conformisation (Hartung, 2017). En effet, l'imposition de certaines compétences, telles que la communication assertive ou l'autorégulation émotionnelle, rend leur maîtrise d'abord immesurable, prive certain·es enfants des opportunités pour les développer et élitise la participation plutôt que de la rendre accessible. À l'instar de Hartung (2017), la compétence ne devrait pas être un pilier générant une hiérarchisation ou une division des individus dans une logique structurante de la participation. Dans cet ordre d'idées, les résultats de cette recherche démontrent que certaines compétences, telles que l'inclusivité, l'empathie, l'unicité ou l'autonomie favorisent la participation, bien entendu, sans constituer un préalable. En effet, chaque opportunité pour participer, qu'elle soit sous forme ludique, décisionnelle, contributive ou réflexive, ne nécessite pas une « distribution homogène » de compétences parmi les membres de participant·es. Comme illustré par le schéma intégratif, la participation peut débiter avec ou sans compétences à disposition. En ce sens, l'expérience participative en soi permet l'apprentissage, le développement, voire la consolidation des compétences présentes ou non. Par exemple, les jeunes de cette étude mentionnent à plusieurs reprises l'apport motivationnel, émotionnel et/ou pédagogique des adultes ainsi que l'importance de l'entraide au sein du groupe pour enrichir la participation au-delà des compétences en soi. Au même titre que la participation en soi, les facteurs pouvant faciliter le développement ou la mise en place de compétences doivent être contextualisés et s'adapter au groupe de participant·es et à l'environnement dans lequel ils s'actualisent. Dans cet ordre d'idées, la contextualisation du degré d'implication des adultes au sein de la participation sera abordée dans la prochaine section

Figure 5.*Schéma intégratif*

En plus de la nature facultative des compétences de départ, le schéma illustre le processus dynamique d'apprentissage dans lequel s'articule la participation. En effet, la participation permet d'augmenter certaines compétences, générer de l'expérience et des apprentissages pouvant favoriser l'envie de participer, et ultimement la participation. En ce sens, ce processus naturel évoque la nature transcendante de l'expérience participative, indépendamment d'une hiérarchisation ou de l'imposition d'un idéal.

4.4. Le degré d'implication des adultes au sein de la collaboration avec les jeunes doit être contextualisé

Cette étude révèle que certaines formes de participation peuvent nécessiter l'implication des adultes alors que d'autres non. D'abord, le groupe a pu identifier des formes de participation

où l'implication des adultes n'était pas nécessaire, notamment celles de nature sociale et récréative. Par exemple, les parties de soccer, les goûters collectifs, les dons de vêtements ou toute forme d'aide ponctuelle ne requièrent pas l'investissement ou l'appui direct des adultes, hormis la liberté d'exercice accordée, voire l'absence d'ingérence. Bon nombre d'auteur·trices associent par défaut le soutien des adultes à une participation optimale, que ce soit dans leur contribution directe au projet ou indirecte dans la mise en place d'un environnement propice (Cuevas-Parra, 2023; Lundy, 2007; Vis & Thomas, 2010; Wong et al., 2010). Ce réflexe de nature adulte-centrée peut être associé à un sentiment de supériorité ou à la surprotection de l'adulte, qu'il soit bien intentionné ou non, en réaction à la perception de la vulnérabilité d'une personne mineure. Comme attesté selon une perspective développementale, la vulnérabilité des enfants est généralement considérée en raison de certains principes sociaux et biologiques (Liebel, 2023). Cependant, elle caractérise l'expérience humaine au sens large, puisqu'étymologiquement, elle indique le « risque d'être blessé » (Soulet, 2014, cité dans Lafantaisie et al., 2024).

L'invulnérabilité est un idéal dont l'atteinte est impossible, puisque l'ensemble des individus est à risque de se blesser, indiquant la nécessité à certains degrés d'une interdépendance (Lafantaisie et al., 2024). L'enjeu réside dans une répartition équilibrée des risques, où les injustices peuvent apparaître lorsque ceux-ci sont surévalués ou sous-évalués (Lafantaisie et al., 2024). Considérant l'importance de la flexibilité dans la considération des compétences associées à la participation et de l'implication, il est juste d'affirmer que les « risques » peuvent, dans certains cas, être répartis avec l'aide des adultes et grâce à l'entraide des sujets entre eux.

Dans le cadre de la participation à cette étude inspirée de la RAP-J, les jeunes ont relevé l'importance du soutien pédagogique et motivationnel des adultes. Pour le groupe, les adultes ont joué un rôle crucial en offrant un espace sécuritaire et de confiance, en leur donnant accès à

l'information sur la thématique et en renforçant leur motivation tout au long du projet.

Cependant, l'importance de l'implication des adultes est propre à un projet de telle nature en raison de certains facteurs et ne devrait pas être généralisée de manière systématique. D'abord, ce projet découle spécifiquement d'une initiative des adultes, qui disposaient des informations essentielles à transmettre aux jeunes. De plus, la recherche est conçue et effectuée principalement par des adultes qui ont tendance à extraire des données en vue de s'exprimer au nom des groupes à l'étude. Globalement, les données produites à ce jour sont marquées par un déséquilibre considérable, en ce qui concerne le « respect des populations étudiées » et les méthodologies employées issues des épistémologies occidentales dominant la culture scientifique (Jamieson et al., 2022). En ce sens, les études sur les enfances nécessitent une telle collaboration afin de produire et de reconceptualiser les connaissances avec les sujets eux-mêmes (Liebel, 2023). Au-delà de l'initiative des adultes, c'était aussi la première fois que les jeunes avaient l'opportunité de contribuer à un projet de recherche, et de prendre des décisions qui seraient prises en compte dans un tel contexte. Les jeunes ont donc affirmé avoir besoin de cet appui pour stimuler les conversations, pousser leurs réflexions et apprendre à exercer leurs droits dans un espace leur étant attribué. Cette co-production sera abordée dans la prochaine section en incluant les leçons et les facteurs à considérer dans l'élaboration d'un projet inspiré de la RAP-J.

4.5. Co-production des savoirs : vers une optimisation des recherches participatives

Plusieurs éléments relevés dans cette étude devraient être à considérer dans l'élaboration d'un projet inspiré de la RAP-J. Comme indiqué par Liebel (2023), une recherche de telle nature réalisée avec des enfants devrait accorder une place centrale à la « co-responsabilité », sous l'angle de la volonté, de l'autonomie et de la liberté. Ce postulat implique la considération des sujets comme les protagonistes, en respectant leur liberté décisionnelle (Liebel, 2023). Dans cette

optique, dans une recherche caractérisée par la collaboration adulte-enfant, il importe de respecter le rythme des sujets et d'accueillir la variabilité propre à la manifestation de leur participation. De manière relative à l'engagement émotionnel et affectif, les sujets de la recherche ont révélé un éventail d'attitudes ou d'émotions en passant par la joie, la nervosité, l'ennui ou l'indifférence, la moquerie, la fierté et l'émoi. Certes, ces différentes manifestations nous ont parfois déstabilisées, mais l'accueil bienveillant, tant de nos ressentis que de ces attitudes, nous a permis d'apprivoiser cette nouveauté. L'idéalisation d'une participation « active », au même titre que la compétence, peut mener à une discrimination des jeunes ne se conformant pas aux attentes des adultes en termes de participation « idéale » (Hartung, 2017). Ce projet illustre qu'une posture réflexive nous permet en tant qu'adulte d'accueillir les réactions et les formes de participation inattendues qui peuvent nous générer un inconfort. Dans un processus de co-construction, nous pouvons en tant qu'adultes être sensibles aux messages cachés derrière certaines attitudes, dont la « passivité perçue » afin de réfléchir aux besoins sous-jacents. Ce processus doit favoriser la jonction entre les chercheur·euses et l'étude et doit veiller à l'établissement d'« une relation horizontale » entre ces dernier·ères et les membres participant·es (Liebel, 2023). À cette fin, il est nécessaire de demeurer conscient des dynamiques de pouvoir inévitables au sein de la relation enfant-chercheur·euse, de se doter d'humilité.

Plusieurs stratégies concrètes peuvent être mises en place afin d'assumer sa part de responsabilité dans une recherche participative en tant qu'« adulte », telles que l'utilisation de diverses sources pour apprendre à connaître l'enfant (O'Neill & Zinga, 2008), l'accès à diverses formes de communication telles que le dessin, les images (Ponizovsky-Bergelson et al., 2020), le jeu ou la discussion (Lafantaisie, 2022). De manière relative à la conception d'un tel projet, les

questions et les formes de communiquer ou de percevoir la réalité doivent tenir compte des intérêts et des besoins des participant·es (Liebel, 2023).

4.6. Forces et limites

La présente étude contient certaines forces considérables, dont ma présence prolongée au Pérou où la collecte de données a été effectuée. Ce séjour de trois mois m'a permis de saisir plusieurs nuances culturelles, de réfléchir en amont, de partager ces réflexions avec des ami·es du milieu et de recueillir ces riches échanges dans mon journal de bord. J'ai pu reconnaître plusieurs de mes biais en m'emprenant de la culture péruvienne et en vivant des expériences me permettant de remettre en question certains préjugés que j'avais et d'évoluer en tant qu'étudiante-chercheuse en congruence avec les approches préconisées. Ce séjour limité à trois mois a également permis de planifier la collecte de données de manière à maintenir une distance optimale entre les rencontres. En effet, les rencontres rapprochées ont permis de favoriser la motivation et l'implication des jeunes dans le processus ainsi que le maintien des acquis collectifs. Les jeunes pouvaient se souvenir plus aisément des réflexions entamées et de les approfondir au fil des séances.

Une autre force intéressante concerne l'adoption d'une posture réflexive, tant dans les choix méthodologiques que dans les stratégies ponctuelles adoptées par l'ensemble des adultes contribuant de manière directe à la collecte de données. En effet, la rédaction d'un journal de bord collectif, les rencontres prévues avant et après chaque rencontre ainsi que l'ajout de la systématisation des rencontres à la coanimation ont favorisé le processus réflexif et l'instauration d'une dynamique générant les prises de conscience et une volonté d'améliorer sa pratique. Ces

modalités ont permis d'identifier des façons concrètes de s'adapter aux besoins du groupe et d'améliorer le déroulement.

L'une des principales limites de cette recherche concerne la sélectivité inhérente à l'échantillonnage. En effet, cette étude prévoyait initialement deux groupes d'adolescent·es, dont un avec des 12 à 15 ans un autre avec des 15 à 17 ans afin de peindre un portrait plus large de la participation. Pourtant, il a seulement été possible de travailler avec le groupe plus âgé. Aussi, l'échantillon était composé d'un groupe d'adolescent·es issu·es d'une région géographique spécifique de la ville de Lima alors la définition élaborée ainsi que les manifestations de la participation sont propres à ce milieu et aux facteurs contextuels associés. Une autre limite importante concerne l'inexpérience des adultes impliquées directement dans la planification et l'animation des ateliers de collecte de données. Bien que la directrice de mémoire et d'autres collègues aient pu offrir du mentorat à distance, il était impossible de bénéficier d'un soutien présentiel afin de valider la qualité de la réalisation des ateliers et de bénéficier d'une rétroaction plus précise.

Une troisième limite considérable concerne la possible influence du double rapport de force entre les adultes, dont deux issues du Nord global, et les adolescent·es sur l'authenticité des données produites. D'une part, l'exotisme des adultes étrangères a généré une forme de curiosité chez les jeunes, notamment par des commentaires et des attitudes laissant sous-entendre une forme d'idéalisation. Aussi, le fait d'être adultes, combiné au fait que certaines procédures dérogent de l'approche en RAP-J, telle que l'élaboration préalable du canevas et des questions de recherche, peuvent avoir accru la complaisance des jeunes. En effet, la plupart des propositions présentées par les adultes à l'atelier de rétroaction étaient acceptées par le groupe, nous amenant parfois à réitérer nos demandes de validation ou à chercher une justification de leur

« acceptation ». D'autre part, mes origines et les cadres académiques ayant façonné ma rhétorique rendent parfois complexe la critique des biais eurocentrés, considérant qu'elle s'effectue à travers une lentille, elle-même imprégnée de ces biais.

Une autre limite concerne les entraves à une considération entièrement fidèle des propos tenus par les participant·es. En effet, l'impossibilité de transcrire intégralement le contenu des séances et la barrière linguistique et culturelle ont pu occulter certaines nuances associées au discours des jeunes. L'espagnol n'étant pas la langue maternelle des deux animatrices pouvait altérer l'interprétation et la transmission de certains messages et certaines idiosyncrasies liées à la culture péruvienne ont pu être invisibilisées.

4.7. Pistes futures

Plusieurs avenues sont prometteuses afin de diversifier les perspectives sur la participation de l'enfant. D'abord, il serait pertinent de réaliser des études avec des plus jeunes, puisque les projets de nature participative sont généralement effectués avec des adolescent·es. Il importe d'élargir la vision de la participation en couvrant plus largement le spectre de l'enfance (voir Anselma et al., 2019). De tels projets gagnent à se faire reconnaître afin de favoriser l'implication des enfants dans la constitution des droits qui les concernent dans le respect de leur liberté décisionnelle et de leur rythme (Liebel, 2023). D'autre part, des études ultérieures sont nécessaires avec les enfants davantage marginalisé·es, et pour qui l'article 12 de la CIDE ou l'idéalisation des compétences sont discriminatoires. Par exemple, les enfants ayant des défis sur le plan comportemental, communicationnel ou sur le plan des apprentissages et (in)capacités sont souvent exclus des études sur les enfances (Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014). L'agentivité des enfants ayant des difficultés sur le plan intellectuel est beaucoup moins reconnue, ce qui affecte l'exercice de leurs droits ainsi que leur participation (Owen et al., 2008). En somme, il

importe de continuer de valoriser la parole des enfants et d'accueillir les réflexions associées à la participation en tenant compte de leurs besoins, leurs intérêts ainsi que des conditions environnementales régulant le tout.

CONCLUSION

Ce mémoire a exploré la conceptualisation de la participation en lien avec les compétences et les facteurs contextuels associés. À travers une analyse par questionnaire analytique, cette démarche a permis de revisiter la participation comme construit ainsi que son champ d'application. Des questions, telles que « la participation est-elle volontaire ou obligatoire? » et « les compétences sont-elles des prérequis à la participation? » ont servi de leviers pour aborder avec les jeunes leur vision du concept et leur propre définition.

Le premier objectif était de proposer une définition de groupe ainsi que de présenter les formes de participation propres à l'environnement des participant·es. Aussi, plusieurs facteurs contextuels pouvant influencer la conceptualisation ont pu être identifiés, tels que le milieu culturel et le statut socioéconomique des jeunes, l'importance du soccer dans la culture péruvienne ainsi que différentes formes de discrimination, telles que le racisme, le machisme et le classisme. Le second objectif portait sur la description de ce projet, inspiré de la RAP-J et de l'identification des facilitateurs et des obstacles rencontrés. Parmi les éléments importants relevés, la considération d'une approche réflexive teintée d'humilité demeure centrale au moment de mettre en place un tel projet. En effet, cette démarche doit favoriser la reconnaissance de la manifestation indéniable de biais et de comportements adulto-centrés ou ethnocentrés, surtout en terre étrangère. Ce projet a également permis de remettre en question certaines normes

académiques et scientifiques tenues pour évidentes, causant à ce jour de nombreux préjudices aux personnes s'éloignant des épistémologies eurocentrées.

Par ailleurs, cette étude participative a contribué à nuancer la normalisation du pouvoir accordé aux adultes en réévaluant leur rôle au cœur de la relation adulte-enfant. Or, il était surprenant de noter que les jeunes aient relevé l'importance de l'appui des adultes dans le développement de leur confiance, de leur motivation, et plus largement par rapport à leur implication dans de tels projets. Ainsi, les jeunes ont-ils·elles intériorisé des biais adulto-centrés les amenant à surestimer l'importance de l'implication des adultes? Ont-ils·elles réellement besoin des adultes pour prendre part à des projets participatifs? Ces interrogations invitent à réfléchir à l'interaction entre la socialisation et les représentations intériorisées de l'autorité adulte, au-delà de l'interdépendance inhérente à la relation adulte-enfant.

Enfin, les résultats de cette étude et les réflexions qui en découlent peuvent éclairer la pratique psychoéducative au Québec³⁶, tant en ce qui concerne l'application du code déontologique que l'usage de certains modèles conceptuels parfois détachés du portrait québécois contemporain. En effet, certaines dimensions critiques pourraient être ajoutées aux normes en vigueur en vue de tenir compte de l'interaction entre diverses cultures et cosmovisions en contexte interculturel. Tel qu'évoqué antérieurement, le rapport à l'expression écrite varie d'une culture à l'autre, alors que plusieurs engagements professionnels se formalisent à l'écrit. Il devient donc essentiel de revisiter les normes déontologiques, sociales et éthiques imposées dans la pratique psychoéducative à la lumière de la diversité culturelle. La psychoéducation

³⁶ Actuellement, la psychoéducation, telle que définie au Québec, est pratiquée et reconnue presque exclusivement dans cette province.

québécoise, reconnue pour sa spécialisation dans l'adaptation humaine, gagnerait à se redéfinir en tenant compte de l'évolution de son environnement socioculturel.

RÉFÉRENCES

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Abebe, T., Dar, A., & Lyså, I. M. (2022). Southern theories and decolonial childhood studies. *Childhood*, 29(3), 255-275. <https://doi.org/10.1177/09075682221111690>
- Aguirre, C. (2013). Perú campeón: fiebre futbolística y nacionalismo en 1970. Dans Aguirre, C. & Panfichi, A. (Éds.), *Lima siglo XX. Cultura, socialización y cambio* (p. 383-416). PUCP. [Aguirre_PeruCampeon.pdf](#)
- Alderson, P. (2015). Michael Freeman's View of Children's Rights and Some Ideas Arising from His Views. Dans Diduck, A., Peleg, N. & Reece, H. (Éds.), *Law in Society: Reflections on Children, Family, Culture and Philosophy: Essays in Honour of Michael Freeman* (p. 203-222). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004261495_012.
- Amigó, M. F., Bilous, R., & Rawlings-Sanaei, F. (2019). Volunteering for children or volunteering with children? A co-creation initiative to prepare student volunteers. *Global Studies of Childhood*, 12(2), 181-193. <https://doi.org/10.1177/2043610619832897>
- Amigó, M. F., García Palacios, M., Enriz, N., & Hecht, A. C. (2022). Indigenous epistemologies of childhood in contexts of inequality: Three case studies from the "Global South". *Childhood*, 29(3), 307-321. <https://doi.org/10.1177/09075682221109696>
- Anselma, M., Altenburg, T., & Chinapaw, M. (2019). Kids in Action : The protocol of a Youth Participatory Action Research project to promote physical activity and dietary behaviour. *BMJ Open*, 9(3), e025584. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025584>
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A systematic review of youth participatory action research (Ypar) in the united states : Methodologies, youth outcomes, and future directions. *Health Education et Behavior*, 45(6), 865-878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Ashcroft, B. (2000). Primitive and Wingless : The Colonial Subject as Child. Dans W. S. Jacobson (Éd.), *Dickens and the Children of Empire* (p. 184-202). https://doi.org/10.1057/9780230294172_14
- Back, M. & Zavala, V. *Racismo y lenguaje* (2017). Faculty Published Works. <https://opencommons.uconn.edu/facpubworks/1>

- Bernard, M-C. & Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans Forget, M-H. & Malo, A. *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*. (243-267). Presses de l'Université Laval.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia : What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496-501.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.006>
- Bessell, S., Siagian, C., & Bexley, A. (2020). Towards child-inclusive concepts of childhood poverty : The contribution and potential of research with children. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105118>
- Bettencourt, G. M. (2020). Embracing problems, processes, and contact zones : Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170.
<https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Bilge, S. & Fortier, M. (2017). La racialisation. *Ligue des droits et libertés*.
<https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- Biswas, T. (2022). What takes 'us' so long? The philosophical poverty of childhood studies and education. *Childhood*, 29(3), 339-354. <https://doi.org/10.1177/09075682221111642>
- Blazek, M. (2023). Children's geographies I : Decoloniality. *Progress in Human Geography*, 48(2), 224-235. <https://doi.org/10.1177/03091325231212258>
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by : Ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance : Une variété de normes et de contextes: *Informations sociales*, 160(4), 12-18. <https://doi.org/10.3917/inso.160.0012>
- Budde, R. (2023). Children's rights studies in search of its own profile. Dans Liebel, M. (Dir). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity* (1^{re} éd., p. 63-85). Policy Press.
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781447356400.001.0001>
- Capdepuy, V. (2023). Le Sud global, un nouvel acteur de la géopolitique mondiale ? *Géoconfluences*, [Le Sud global, un nouvel acteur de la géopolitique mondiale ? — Géoconfluences \(ens-lyon.fr\)](https://geoconfluences.ens-lyon.fr)
- Cavagnoud, R. (2010). Les adolescent·es travailleurs ambulants de lima : Stratégies familiales de survie et métropolisation en Amérique latine. *Enfances, Familles, Générations*, 12, 24-43.
<https://doi.org/10.7202/044391ar>
- Castenada, M. (2019). *El machismo invisible* (3^e éd.). DEBOLSILLO.

- Chipato, F., & Chandler, D. (2022). Another decolonial approach is possible : International studies in an antiblack world. *Third World Quarterly*, 43(7), 1783-1797. <https://doi.org/10.1080/01436597.2022.2069092>
- Collins, T. M., Jamieson, L., Wright, L. H. V., Rizzini, I., Mayhew, A., Narang, J., Tisdall, E. K. M., & Ruiz-Casares, M. (2020). Involving child and youth advisors in academic research about child participation : The Child and Youth Advisory Committees of the International and Canadian Child Rights Partnership. *Children and Youth Services Review*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104569>
- Cohen-Emerique, M. (2015). Les ethnocentrismes et leurs origines : enculturation, socialisation et professionnalisation. Dans *Pour une approche interculturelle en travail social : Théories et pratiques* (2^e éd., p. 103-122). Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- COMETA. (2024). *Compromiso con la niñez y la adolescencia*. [COMETA – ONG de Peru para la infancia y adolescencia](https://cometa.org.pe/)
- Côté, L. (2015). *L'inscription des sociétés non occidentales dans la modernité*. Presses de l'Université du Québec.
- Côté, I., Trottier Cyr, R. P., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). « Veux-tu participer à ma recherche? » : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. Dans A. Marin, B. Eysermann, & M. T. Giroux (Dir.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (p. 128-145). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>
- Cregan, K., & Cuthbert, D. (2014). *Global Childhoods: Issues and Debates*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473909656>
- Crenshaw, K. (2015). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1). <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cuevas-Parra, P. (2023). Multi-dimensional lens to article 12 of the UNCRC : A model to enhance children's participation. *Children's Geographies*, 21(3), 363-377. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2071598>
- Cussiánovich, A., & Figueroa S., E. (2011). L'expérience éducative des enfants travailleurs au Pérou : Les écoles des NNATs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 143-164. <https://doi.org/10.4000/cres.269>
- Dankyi, E., van Blerk, L., Hunter, J., & McFadden, A. (2022). Considering an agency–vulnerability nexus in the lives of street children and youth. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 7(1–3), 75–91. <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2059100>
- De Singly, F. (2015). Les deux sources de l'individualisme. *La Vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Les-deux-sources-de-l-individualisme.html>

- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Del Valle, A. (2014). La mondialisation en question et le destin de l'Occident. *Géoéconomie*, 72(5), 29-48. <https://doi.org/10.3917/geoec.072.0029>
- Desai, K., & Angod, L. (2022). Unsettling the global, moving beyond liberalism: Intimacies as a reading practice in childhood studies. *Childhood*, 29(3), 371-388. <https://doi.org/10.1177/09075682221112991>
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2013). Promoting children's informed assent in research participation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 802-828. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666289>
- Drolet, M.-J. (2022). Repérer et combattre le capacitisme, le sanisme et le suicidisme en santé. *Canadian Journal of Bioethics*, 5(4), 89. <https://doi.org/10.7202/1094701ar>
- Dziri, N. (2021). Adultism at the root of youth maltreatment in a. S. King's still life with tornado. *Children's Literature in Education*, 53(1), 18-32. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09434-0>
- Elliott, D., & Culhane, D. (Dir.). (2021). *Réinventer l'ethnographie : Pratiques imaginatives et méthodologies créatives*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1x676dj>
- Espinosa, A., János, E. & Kay, M. (2021). Participación política indígena en el Perú Una historia de racismo, exclusión y violencia. *Pie de Página*, (6), 23-31. [\(40\) Participación política indígena en el Perú Una historia de racismo, exclusión y violencia](#)
- Fedi, L. (2012). Lipman Contre Piaget : Une Mauvaise Querelle à Propos de la Philosophie Pour Enfants. *Le Télémaque*, 42(2), 149-162. <https://doi.org/10.3917/tele.042.0149>.
- Flasher, J. (1978). Adultism. *Adolescence*, 13(51), 517–523 [Adultism - ProQuest](#)
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Gagen, E. A. (2007). Reflections of Primitivism : Development, Progress and Civilization in Imperial America, 1898–1914. *Children's Geographies*, 5(1-2), 15-28. <https://doi.org/10.1080/14733280601108122>
- Gambarini Paredes, G. (2020). *La relación entre la identidad nacional y el fútbol en el Perú*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <http://hdl.handle.net/10757/653930>
- García Suárez, C. I., & Parada Rico, D. A. (2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, (85), 347-373. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>

- Gaudemard, L. (2021). Droits de l'enfant, droits à l'enfant : Les fondements éthiques de l'autorité parentale. *Les Cahiers de droit*, 62(4), 1181-1209. <https://doi.org/10.7202/1084261ar>
- Hadfield-Hill, S., Finn, M., Dudman, J., Ergler, C., Freeman, C., Hayes, T. A., Jarman, P., Leon, L., Lazaro, M. C., Latai-Niusulu, A., Oza, E., Robson, E., Rosen, R., Schaaf, M., Taua'a, S., Tanielu, H., & Walker, L. (2023). Expanding the scope of ethical research with and for children and young people – six viewpoints on crisis, cross-cultural working and reciprocity. *Children's Geographies*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2259331>
- Harcourt, D., & Sargeant, J. (2011). The challenges of conducting ethical research with children. *Education Inquiry*, 2(3), 421-436. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21992>
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (4). Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hartung, C. (2017). A Sense of Autonomy : Rethinking Children and Young People's 'Agency'. Dans *Conditional Citizens : Rethinking Children and Young People's Participation* (vol. 5, p. 51-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3938-6_4
- Huerre, P. (2001). L'histoire de L'adolescence : Rôles et Fonctions D'un Artifice. *Journal français de psychiatrie*, 14(3), 6-8. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2022). Young children's assent and dissent in research : Agency, privacy and relationships within ethical research spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026432>
- IBCR. (2025). *Le Bureau International des droits des enfants à travers le temps – Histoire*. [Histoire - Bureau international des droits des enfants](#)
- Institut du Nouveau Monde. (s.d.). *La participation citoyenne*. [Participation citoyenne - Institut du Nouveau Monde](#)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2013). *Compendio Estadístico, Perú 2013 - Informe*. [Compendio Estadístico, Perú 2013 - Informes y publicaciones - Instituto Nacional de Estadística e Informática - Plataforma del Estado Peruano](#)
- James, A., et Prout, A. (dir.). (1997). A new paradigm for a sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. Dans *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2^e éd.), 7-32. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Jamieson, L., Rizzini, I., Collins, T. M., & Wright, L. H. V. (2022). International perspectives on the participation of children and young people in the Global South. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 7(1-3), 56-74. <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2050940>

- Jaunait, A., & Chauvin, S. (2013). Intersectionnalité: Dans *Dictionnaire. Genre et science politique* (p. 286-297). Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.achi.2013.01.0286>
- Johnson, V., & West, A. (2018). *Children's participation in global contexts going beyond voice* (1^{re} éd.). Routledge.
- Kapferer, B., & Theodossopoulos, D. (Éds.). (2016). *Against exoticism* (1^{re} éd.). Berghahn Books. <https://doi.org/10.3167/9781785333705>
- Kennedy, H., Anyon, Y., Engle, C., & Schofield Clark, L. (2022). Using Intergroup Contact Theory to Understand the Practices of Youth-Serving Professionals in the Context of YPAR : Identifying Racialized Adultism. *Child & Youth Services*, 43(1), 76-103.
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2021.2004113>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation : Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation : handbook*. Department for Education and Skills. [Handbook - Building a Culture of Participation.pdf](#)
- Krys, K., Vignoles, V. L., De Almeida, I., & Uchida, Y. (2022). Outside the “Cultural Binary” : Understanding Why Latin American Collectivist Societies Foster Independent Selves. *Perspectives on Psychological Science*, 17(4), 1166-1187.
<https://doi.org/10.1177/17456916211029632>
- I’Anson, J. (2011). Childhood, complexity orientation, and children’s rights : Enlarging the space of the possible? *Education Inquiry*, 2(3), 373-384.
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21989>
- LA NACION (2022). *Día del Niño: ¿cuándo es y por qué se celebra?* [Día del Niño: ¿cuándo es y por qué se celebra? - LA NACION](#)
- Lafantaisie, V., Tourigny, S., & David, M. (2022). « Montre-moi que tu t’intéresses à moi et que tu me crois » : Questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, 41(1), 85. <https://doi.org/10.7202/1088796ar>
- Lafantaisie, V. (2023). *Cadre de recherche : référentiel commun pour la participation de l’enfant* [document inédit]. Université du Québec en Outaouais.
- Lafantaisie, V., Lacharité, C., Milot, T. & Diagne, M. (2024). *L’Université des enfants et des parents (UEP) comme projet de transformation académique dans le champ de la protection de l’enfance : La recherche-action participative par, pour et avec les jeunes*. [document inédit].
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2014). 25 Years of UNCRC : Lessons Learned in Children’s Participation. *Canadian Journal of Children's Rights*, 1(1). <https://doi.org/10.22215/cjcr.v1i1.12>

- Laszczuk, A. & Garreau, L. (2018). Le Journal de bord sibyllique. *Finance Contrôle Stratégie*, 21(3). [10.4000/fcs.2773](https://doi.org/10.4000/fcs.2773)
- Liebel, M. (2020). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity* (1^{re} éd.). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447356400.001.0001>
- Liebel, M. (2023). *Childhoods of the Global South: Children's rights and resistance*. Policy Press.
- Londoño Espinosa, S. (2023). El machismo como herencia adquirida en Latinoamérica. *Revista Vinculando*, 21(1). <https://vinculando.org/articulos/el-machismo-como-herencia-adquirida-en-latinoamerica.html>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough : Conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malherbe, N. & Oladejo, A. O. (2024). Against Climate Aid Colonialism: The Case for Climate Reparations and South-South Solidarity. *Africa Spectrum*. <https://doi.org/10.1177/00020397241285040>
- Maris, C. W. (2020). Philosophical racism and ubuntu: In dialogue with Mogobe Ramose. *South African Journal of Philosophy*, 39(3), 308-326. <https://doi.org/10.1080/02580136.2020.1809124>
- Markowska-Manista, U. (2018). The ethical dilemmas of research with children from the countries of the Global South. Whose participation? *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 51-65. <https://doi.org/10.2478/poljes-2018-0005>
- Markowska-Manista, U. (2023). Ethical challenges of research with children of the Global South. Dans Liebel, M. (Dir). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity* (1^{re} éd., p. 86-97). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447356400.001.0001>
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644-656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- Meade, P. (2023). Adultism, children's political participation and voting rights. Dans Liebel, M. (Dir). *Decolonizing childhoods: From exclusion to dignity* (1^{re} éd., p. 98-114). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447356400.001.0001>
- Ministère de la justice. (2019). *L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant et les droits de participation des enfants au Canada*. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/autreother/article12/p2.htm>

- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. [Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.pdf](#)*
- Moessinger, P. (2024). *Le jeu de l'identité et la dualité de l'Occident*. L'harmattan.
- Montaner, C. A. (2003). *Los latinoamericanos y la cultura occidental*. Bogotá : Grupo Editorial Norma.
- Morrisette, J., Demazière, D., & Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9. <https://doi.org/10.7202/1084389ar>
- Murphy, J., & Zhu, J. (2012). Neo-colonialism in the academy? Anglo-American domination in management journals. *Organization*, 19(6), 915-927. <https://doi.org/10.1177/13505084124530>
- Ngcamu, B.S. (2023). Climate change effects on vulnerable populations in the Global South: a systematic review. *Nat Hazards*, 118, 977–991. <https://doi.org/10.1007/s11069-023-06070-2>
- Nichols, S. (2007). Children as citizens : Literacies for social participation. *Early Years*, 27(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/09575140701425217>
- Nogueira Beltrão, B. (2020). El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo/sexismo epistémico. Dans Rufer, M. & Cornejo, I. (dir.). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (p. 231–249). CLACSO – CALAS. [10.2307/J.CTV1GM01VR.11](https://doi.org/10.2307/J.CTV1GM01VR.11)
- O'Neill, T. & Zinga, D. (2008). *Children's Rights : Multidisciplinary Approaches to Participation and Protection*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442687615>
- O'Reilly, M., Haffeejee, S., Eruyar, S., Sykes, G., & Vostanis, P. (2024). Benefits and challenges of engaging Majority World children in interdisciplinary, multi-qualitative-method, mental health research. *International Journal of Social Research Methodology*, 27(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/13645579.2022.2153977>
- Office québécois de la langue française. (2003). *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1298950/autonomisation>
- Owen, F., Tardif-Williams, C., Tarulli, D., Mcqueen-Fuentes, G., Feldman, M., Sales, C., Stoner, K., Gosse, L. & Griffiths, D. (2008). Human rights for Children and Youth with Developmental Disabilities. Dans O'Neill, T. & Zinga, D. *Children's Rights : Multidisciplinary Approaches to Participation and Protection*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442687615>
- Pahuacho, A. (2015). El fútbol y el héroe posmoderno. *Conexión*, 4(4), 48-67. <https://doi.org/10.18800/conexion.201501.003>

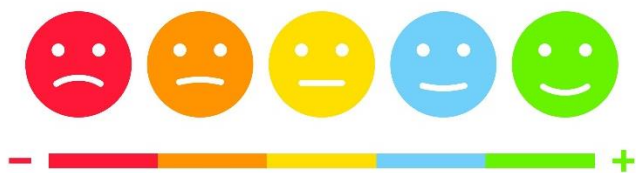
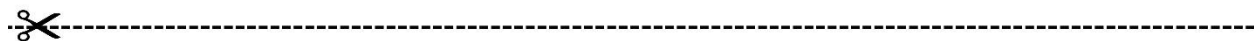
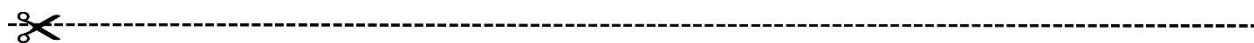
- Paillé, P & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Parent, F., & Sabourin, P. (2017). Ethnographie et théorie de la description – La construction des données sociologiques. *Cahiers de recherche sociologique*, 61, 109-126.
<https://doi.org/10.7202/1042371ar>
- Panfichi, A. (2016). *Ese gol existe : Una mirada al Perú a través del fútbol*. (2^e éd). Fondo Editorial de la PUCP.
- Pazos, J. (2018). Racismo, colonialidad e identidad. La escuela desde los maestros. *TRADICIÓN, segunda época*, (16), 23-36. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i16.1432>
- Pease Dreibelbis, M. A., Guillén Zambrano, H., De La Torre-Bueno Mannarelli, S., Urbano Flores, E., Aranibar Chacon, C., & Rengifo Qwistgaard, F. (2021). *El mundo interno adolescente Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184458>
- Pierre, A. (2017). Mots choisis pour réfléchir au racisme et à l'anti-racisme. *Ligue des droits et libertés*. <https://liguedesdroits.ca/mots-choisis-pour-reflechir-au-racisme-et-a-lanti-racisme/>
- Pineau, G. (2023). Pour en lire plus : Sentir-Penser avec la Terre. Une écologie au-delà de l'Occident. *Éducation relative à l'environnement* 18 (1). <https://doi.org/10.4000/ere.9>
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Marey-Sarwan, I., Roer-Strier, D. & Wahle, N. (2020). Young Children's Perspectives of Risk and Protection Dans Roer-Strier, D., & Nadan, Y. (Dir.). (2020). *Context-Informed Perspectives of Child Risk and Protection in Israel* (vol. 10, p. 263-287). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44278-1>
- Pulgar, V. (2018). La educación intelectual, moral y física. En Pulgar, V., *De golpes y goles. Los políticos y la selección peruana de fútbol (1911-1939)* (1^{re} éd., p. 1-52). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://doi.org/10.19083/978-612-318-137-6>
- Quennerstedt, A., Robinson, C., & I'Anson, J. (2018). The uncrs : The voice of global consensus on children's rights? *Nordic Journal of Human Rights*, 36(1), 38-54.
<https://doi.org/10.1080/18918131.2018.145358>
- Quijano, A. (2007). COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Qamar, A. H. (2022). Social value of the child in the global south : A multifaceted concept. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 610-623.
<https://doi.org/10.1177/1476718X221089581>

- Ranta, M. (2023). 'Can we see our voices?' Young children's own contributions to authentic child participation as a pillar for sustainability under the United Nations Convention on the Rights of the Child (Uncrc). *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 914-931. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214716>
- Rémy, C. (2014). Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4776>
- Roer-Strier, D., & Nadan, Y. (Dir.). (2020). *Context-Informed Perspectives of Child Risk and Protection in Israel* (10). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44278-1>
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252. <https://doi.org/10.1174/021037012800217970>
- Rozès, S. (2024). Occident – Sud global : Le choc des imaginaires. *Revue Défense Nationale*, 866(1), 47-56. <https://doi.org/10.3917/rdna.866.0047>
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Ruiz-Casares, M., Collins, T. M., Tisdall, E. K. M., & Grover, S. (2017). Children's rights to participation and protection in international development and humanitarian interventions : Nurturing a dialogue. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1262520>
- Sawadogo, H. P. (2021). Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées. Dans Piron, F. & Arsenault, É. (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. [Saturation, triangulation et catégorisation des données collectées – Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines](https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1262520)
- Seccaud, C. (2011). La conception de l'enfance en droit international. Illustration par les enfants travailleurs. *Revue québécoise de droit international*, 24(1), 131-170. <https://doi.org/10.7202/1068298ar>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children et Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2009). 'Pathways to participation' revisited: Learning from Nicaragua's child coffee-workers. Dans *A Handbook of Children and Young People's Participation* (1^{re} éd., p. 215-229). Routledge. [harryshier.net/docs/Shier-Pathways to Participation Revisited Handbook.pdf](http://harryshier.net/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_Handbook.pdf)
- Skauge, B., Storhaug, A. S., & Marthinsen, E. (2021). The What, Why and How of Child Participation—A Review of the Conceptualization of "Child Participation" in Child Welfare. *Social Sciences*, 10(2), 54. <https://doi.org/10.3390/socsci10020054>

- Solís Mora, J (2020). LOS DISCURSOS DEL ODIO : LENGUAJE Y RACISMO EN EL CUSCO. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 4 (12), 123-144. <https://doi.org/10.51343/rfdcp.v4i12.650>
- Sud, N., & Sánchez-Ancochea, D. (2022). Southern Discomfort : Interrogating the Category of the Global South. *Development and Change*, 53(6), 1123-1150. <https://doi.org/10.1111/dech.12742>
- Tisdall, E. K. M. (2013). [the transformation of participation? Exploring the potential of ‘transformative participation’ for theory and practice around children and young people’s participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.183>
- Tisdall, E. K. M., & Cuevas-Parra, P. (2022). Beyond the familiar challenges for children and young people’s participation rights : The potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 26(5), 792-810. <https://doi.org/10.1080/13642987.2021.1968377>
- Treseder, P., Smith, P. G., & Office, L. (1997). *Empowering children + young people Training manual; promoting involvement in decision-making*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Empowering-children-%2B-young-people-Training-manual%3B-Treseder-Smith/0e930fa5feb3a91a53a057816298ec12223d2d8d>
- Twum-Danso Imoh, A., Rabello De Castro, L., & Naftali, O. (2022). Studies of childhoods in the Global South : Towards an epistemic turn in transnational childhood research? *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 7(1-3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23802014.2022.2161619>
- Uezen Bozzi, Y., Herrera Álvarez, A. M., Simaes, A. C., Gago Galvano, L. G., & Huaire Inacio, E. J. (2022). Mentalidad machista, estilos de crianza y vulnerabilidad social en cuidadores primarios. Una comparación transcultural entre Argentina y Perú. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 196-204. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.22>
- UNICEF. (s.d.). *The Convention on the Rights of the Child : The children’s version*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version>
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becomings’ : Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children’s participation in Norwegian care and protection cases : Ikke bare snakk – barns deltakelse i Norske barnevernssaker. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>
- Voltairelli, M. A. (2022). protagonismo infantil em cenários latino-americanos : Diálogos limiares com os estudos da infância. *childhood & philosophy*, 18, 01-28. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277>

- Webber, C., Santi, E., Calabrese, J., & McGeown, S. (2024). Using participatory approaches with children and young people to research volitional reading. *Language and Education*, 38(4), 652-667. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2317962>
- Waisbich, L. T., Roychoudhury, S., & Haug, S. (2021). Beyond the single story : ‘Global South’ polyphonies. *Third World Quarterly*, 42(9), 2086-2095. <https://doi.org/10.1080/01436597.2021.1948832>
- Wickenden, M., & Kembhavi-Tam, G. (2014). Ask us too ! Doing participatory research with disabled children in the global south. *Childhood*, 21(3), 400-417. <https://doi.org/10.1177/0907568214525426>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330->
- Zotian, E. (2014). La participation sociale et politique des enfants : Une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes. *Lien social et Politiques*, 71, 127-142. <https://doi.org/10.7202/1024742ar>

ANNEXE A
OUTIL DE RÉTROACTION



ANNEXE B

PROTOCOLE DU PREMIER ATELIER

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : *Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant*

inclusive et permettre à tous de s'exprimer librement. L'intervenant a une posture de facilitateur et de témoin.

Rôle des enfants : Les enfants jouent un rôle de première ligne ; nous voulons leur opinion, leur expérience et leur contribution. Leur rôle est de s'exprimer sur les sujets discutés, tout en étant respectueux dans leurs propos et respectueux des propos des autres.

PAUSE JEUX

1. La pause « jeux » peut avoir lieu au moment qui semble le plus opportun en fonction des signes que vous observez chez les enfants (s'ils semblent désintéressés, fatigués, avoir besoin de bouger = pause jeux).
2. Déterminez ensemble (adultes et enfants) la durée de cette pause avant qu'elle débute.
3. Cette pause peut être réalisée en groupe et l'activité peut être choisie selon la préférence des enfants. S'ils demandent des propositions, vous pouvez jouer au jeu : bouche-à-oreille, « jean dit », faire des courses, jouer au soccer, aller marcher, jouer à un court jeu de société ou tout autre chose amusante pour les enfants présents.
4. Il peut y avoir une ou plusieurs pauses pendant la rencontre selon l'état des enfants.

ANIMATION DE L'ATELIER

1. ACCUEIL

L'adulte connu des enfants accueille les enfants au moment et à l'endroit convenu. Il prend soin d'écouter ce que les enfants partagent à leur arrivée. Il peut être intéressant de commencer la rencontre en partageant une collation.

Gardons en tête que dans ce type d'activité, l'adulte est un facilitateur de la discussion. Les enfants sont libres d'exprimer leurs opinions en regard aux questions posées. S'ils trouvent qu'une question n'est pas pertinente ou intéressante, nous devons être curieux et nous intéresser aux autres questions qu'ils ont envie d'aborder sur cette même thématique. Il est ainsi possible d'ajuster le processus de recherche et la discussion autour des questions ou des éléments qu'ils trouvent particulièrement importants.

- a. Informer du plan de la rencontre
 - Durée et séquence de la rencontre
 - Pauses et collations disponibles
 - Nommer la possibilité de quitter en tout temps
 - Rappel des règles de groupe (tout le monde a droit au respect, a le droit d'être entendu, etc.)
- b. Nommer les objectifs de la rencontre.
 - Explorer les concepts de participation dans la communauté et de compétence

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant

- Transmettre les informations que d'autres enfants ont déjà partagées dans le passé (dans des projets de recherche) au sujet de la participation, à la suite de l'exploration.
 - Avoir une compréhension commune de la participation et des compétences.
 - Inviter les enfants à choisir l'outil de consultation qu'ils souhaitent utiliser lors de la prochaine rencontre.
- c. **Revalider le consentement et l'assentiment auprès des enfants**
- d. **Demander le consentement des enfants pour l'enregistrement de la séance**

DÉBUTER L'ENREGISTREMENT VIDÉO OU AUDIO MAINTENANT

2. CHERCHE ET TROUVE

- a. On indique aux enfants qu'ils doivent partir à la recherche de 3 fiches qui leur serviront lors de l'atelier (imprimer et découper l'annexe 3). Pour trouver ces fiches, ils doivent trouver les réponses à 3 devinettes (voir tableau 1). L'animateur lit les énigmes à voix haute aux jeunes, une à la fois, pour qu'ils tentent de résoudre le problème ensemble, en discutant. Ils peuvent demander de l'aide aux adultes s'ils en ont besoin. Lorsqu'ils ont la première réponse, ils peuvent aller chercher la première feuille cachée. À titre d'exemple :
- Le premier indice est le suivant : je suis ce que tu apprends à l'école et à travers tes expériences de vie.
 - À quoi pensez-vous que cela fait référence ? Vous devez trouver un mot qui concorde avec cette définition.
 - Lorsque les jeunes ont trouvé la réponse, l'animateur leur demande : où croyez-vous qu'une connaissance pourrait se cacher ici ? Elle sera dans un endroit où il y a des connaissances...

Tableau 1

Indices à donner verbalement aux enfants			
Indice à trouver	Fiche : Savoir	Fiche : Savoir-Faire	Fiche : Savoir-être
Énigme	Je suis ce que tu apprends à l'école et à travers tes expériences de vie.	Ce qui me permet de faire du vélo, de résoudre des problèmes mathématiques, de cuisiner ou d'écrire un texte.	Ce qui m'aide à avoir de bonnes relations, à entrer en contact avec les autres, à me faire des amis.
Réponse	Connaissances	Habilités ou capacité.	Réponse : Attitudes (manière d'être), comportement
Endroit où cacher l'indice	Indice : Chercher un endroit de connaissance. Réponse : Dans un dictionnaire, un ordinateur, derrière un tableau, ou autre.	Indice : À un endroit où vous faites votre activité préférée. Réponse : Adapter selon l'organisation l'endroit de la cachette.	Indice : Chercher un endroit d'ouverture. Réponse : Dans un cadre de porte, une fenêtre, ou autre

3. RETOUR SUR L'ACTIVITÉ

Une fois que les jeunes reviennent avec les fiches, faire un retour avec eux sur l'activité. Les jeunes expriment leur opinion en discutant et notent les éléments importants sur le matériel de leur choix (tableau, sol, carton, banderole, etc.) et de la manière qu'ils veulent (à l'oral, à l'écrit ou par dessin). L'animateur explique ce qu'est une compétence et qu'il comporte 3 formes de savoirs : le savoir, savoir-être et savoir-faire.

- a. On va faire un retour ensemble sur l'activité qu'on vient de faire :
 - Qu'avez-vous eu besoin pour être en mesure de participer à l'activité de recherche et trouve ?
 - À partir des 3 fiches que vous avez trouvées (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être), dans quelle catégorie mettez-vous chacun des éléments que vous venez d'identifier sur la participation.
- b. Présentation de la définition de « compétence »
 - Le terme « compétence » se définit comme « la capacité à faire quelque chose grâce à ses connaissances, habiletés et attitudes », et regroupe trois types de savoirs : savoir, savoir-être et savoir-faire.

Est-ce le moment d'une pause?

4. C'EST QUOI LA PARTICIPATION ?

Depuis le début de la rencontre, on parle de « participer ». Qu'est-ce que ça veut dire participer? C'est quoi la participation dans la communauté ou la participation citoyenne?

- a. D'autres enfants ont déjà donné leur opinion sur c'est quoi la participation. Voici les éléments définitions qui en découlent :
 - Voir la fiche *Qu'est-ce que la participation pour les enfants. (annexe 1)*
 - Qu'en pensez-vous ?
 - Prendre un moment pour accueillir les partages et réflexions des enfants et les noter sur le tableau, le carton, le sol, la banderole ou autre.
- b. Les adultes eux disent cela :
 - Voir la fiche *Saviez-vous que : La participation est un droit des enfants. (annexe 2)*
 - « La participation citoyenne est l'exercice et l'expression de la citoyenneté à travers la pratique de la participation publique, de la participation sociale et de la participation électorale. La participation sociale fait référence à l'implication des individus dans des activités collectives dans le cadre de leur vie quotidienne. » <https://inm.qc.ca/participation-citoyenne/>
 - Qu'en pensez-vous ?

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : *Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant*

- *Prendre un moment pour accueillir les partages et réflexions des enfants et les noter sur le tableau, le carton, le sol, la banderole ou autre.*

5. DÉFINITION COMMUNE DE LA PARTICIPATION

Cette partie est toujours plus difficile pour les jeunes. Il est important de les soutenir dans leur réflexion. L'idée est de comparer les définitions des enfants et des adultes et de créer une définition commune. L'animateur doit s'assurer de rendre la définition concrète pour tous.

- Maintenant, on aimerait améliorer notre compréhension et notre définition de la participation. Donc, on va réfléchir ensemble pour essayer de construire une définition qui nous convient à tous.
 - D'abord, qu'est-ce qui est important pour vous dans les définitions qu'on a vues?
 - Avez-vous remarqué des ressemblances, des différences?
 - Qu'est-ce qui est plus significatif pour vous ?
 - Qu'est-ce que vous ajouteriez à ces définitions ?
 - Avec tout ce qui a été partagé précédemment, quelle serait votre définition ?
 - Qu'est-ce qui est important ?
- Encercler, relier, mettre une étoile à côté des termes importants identifiés par les enfants. Cela permettra de visualiser la concrétisation de leur définition. C'est possible, avec les éléments ressortis, de créer un carton représentant le résumé de leur définition. Ce résumé sera réutilisé lors de la consultation.*

6. PRÉSENTATION ET CHOIX DES MÉTHODES DE COLLECTE

Après avoir défini les outils aux enfants, prévoir un moment de réflexion en individuel puis en groupe pour qu'ils puissent prendre leur décision.

- Pour notre prochaine rencontre, nous avons créé 5 activités pour vous, les voici :
 - **Mise en scène/Sketch/Mime** : Les enfants sont amenés à jouer ou mimer, en équipe, un moment qui représente la participation dans leur communauté pour eux. Ils partageront après leur prestation, ce qu'ils ont tenté d'exprimer au groupe et en groupe, ils ressortiront les points importants. À l'aide de discussion, ils seront amenés à jouer au mime et faire deviner une compétence identifiée au groupe. L'activité se terminera par un jeu de papier sur les effets de l'activité.
 - **Jeux de société** : Les enfants sont amenés à créer un jeu qui porte sur la participation. Le jeu sera utilisé pour permettre aux enfants de s'exprimer sur les compétences qu'ils ont eu besoin lors de la création et participation au jeu. D'abord, la participation sera définie par les enfants et inscrite dans un nuage comme étant le but du jeu. Les enfants se prononceront sur les compétences sur lesquelles ils s'appuient pour participer et les éléments de réponses seront

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : *Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant*

inscrits sur le canevas de jeu. En groupe, ils établiront les règles du jeu et identifieront les effets de leur participation à cette activité.

- **Groupe de discussion** : Les enfants seront amenés à participer à une discussion autour de 3 grandes questions. À l'aide d'échange, ils inscriront leurs idées sur du papier en mode co-construction. Ils finiront par échanger également sur les effets de l'activité.
- **Dessin** : Les enfants seront amenés à dessiner ce que la participation représente pour eux et partageront verbalement ce que leur œuvre signifie pour eux devant le groupe. Par la suite, les enfants seront amenés à créer une fresque commune sur leur ce qu'ils ont eu besoin pour participer. L'activité se terminera avec la création de symbole, totem, dessin collectif, qui illustre les effets de l'activité.
- **Photo** : Les enfants seront amenés à prendre une photo de ce que la participation représente pour eux et partageront verbalement ce que la photo signifie pour eux devant le groupe. Par la suite, ils seront amenés à faire un collage de toutes leurs photos afin d'en ressortir les compétences utilisées. L'activité se termine avec une photo des effets de l'activité et d'une discussion autour de cette photo.
 - *Nommer aux enfants qu'ils doivent prendre une photo avant la prochaine consultation. L'enfant peut aussi choisir une photo qu'il a déjà prise.*
 - *Fournir les premières questions de l'atelier à l'enfant afin qu'il débute sa réflexion ; Comment participez-vous dans votre communauté ? Comment les enfants participent-ils dans leur communauté?*

b. Quelle activité choisissez-vous?

7. CLÔTURE

- a. *Faire un retour avec les enfants sur ce qu'ils ont retenu et appris lors de l'activité.*
 - Qu'avez-vous retenu de notre rencontre d'aujourd'hui?
 - Quelle est la chose la plus importante à se rappeler?
 - Aimerez-vous partager quelque chose en lien avec l'activité d'aujourd'hui?
- b. *Demander l'appréciation des jeunes à l'aide d'un des outils préparés en annexe 3 (émoticônes, météo, monstres, échelle de numéro). Cela a pour but de sonder leur niveau d'intérêt, satisfaction, motivation et appréciation à la suite de l'atelier.*
- c. *Leur demander de partager pourquoi ils ont choisi cet émoticône, météo, monstre ou chiffre.*
- d. *On remercie les enfants pour leur participation*

S'il reste du temps, proposer de terminer la rencontre avec un sport à faire ensemble.

ANNEXE C

PROTOCOLE DU DEUXIÈME ATELIER

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : *Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant*

PROTOCOLE ATELIER DE PHOTO

Objectifs de recherche :

- Coconstruire un référentiel commun pour la participation de l'enfant ;
- Établir, à partir du point de vue des enfants, une définition élargie de la participation ;

CONSIGNES

Où : Cette activité se déroule en présence. Les enfants et la personne responsable de l'animation choisissent où se tiendra cette activité. Un lieu connu des enfants, dans lequel ils se sentent bien pour s'exprimer librement tout en préservant la confidentialité des partages est à privilégier.

Qui : Groupe de 8 à 10 enfants de 11 à 18 ans. Il faut toutefois privilégier un petit écart d'âge entre les enfants participants (maximum 2 ans d'écart). Par exemple, un groupe pourrait être composé de 9 enfants de 11 à 13 ans. Cela permet, d'une part, une meilleure cohésion de groupe puisque les enfants ont un niveau de compréhension, des intérêts, des besoins, etc. semblables et, d'autre part, une meilleure participation de tous.

*Si vous avez 10 enfants intéressés à participer, mais qu'il y a une grande variation dans les âges, vous pouvez former 2 groupes de 5 enfants qui ont des âges semblables.

Quand : Les enfants et l'adulte cibleront un moment favorable pour l'ensemble des enfants. Il est important de prendre en considération les heures d'école et la fatigue des enfants.

Durée : Cette activité serait d'une durée de 3-4 heures entrecoupées de moments de plaisir/jeux. La durée est à adapter selon le groupe d'enfants (âge, capacité d'attention, engagement, etc.). Il faut respecter le rythme du groupe.

Matériel requis :

- Les fiches *Qu'est-ce que la participation selon les enfants ?* et *Saviez-vous que la participation est un droit des enfants ?* (utilisées à l'atelier 1)
- Fiche sur l'appréciation de l'atelier 1
- Notes des enfants de l'atelier 1
- 5 grands cartons ou grandes feuilles
- Crayons
- Appareil photo, cellulaire ou tablette

Rôle de l'intervenant : Tout au long de l'activité, être à l'écoute des propositions des jeunes. On demande aux jeunes quand ils veulent prendre les pauses/collations. On veut les impliquer dans le processus et favoriser leur autonomisation et leur pouvoir d'agir. On veut aussi créer une ambiance inclusive et permettre à tous de s'exprimer librement. L'intervenant a une posture de facilitateur et de témoin.

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant

Rôle des enfants : Les enfants jouent un rôle de première ligne ; nous voulons leur opinion, leur expérience et leur contribution. Leur rôle est de s'exprimer sur les sujets discutés, tout en étant respectueux dans leurs propos et respectueux des propos des autres.

PAUSE JEUX

1. La pause « jeux » peut avoir lieu au moment qui semble le plus opportun en fonction des signes que vous observez chez les enfants (s'ils semblent désintéressés, fatigués, avoir besoin de bouger = pause jeux).
2. Déterminez ensemble (adultes et enfants) la durée de cette pause avant qu'elle débute.
3. Cette pause peut être réalisée en groupe et l'activité peut être choisie selon la préférence des enfants. S'ils demandent des propositions, vous pouvez jouer au jeu : bouche-à-oreille, « jean dit », faire des courses, jouer au soccer, aller marcher, jouer à un court jeu de société ou tout autre chose amusante pour les enfants présents.
4. Il peut y avoir une ou plusieurs pauses pendant la rencontre dépendamment de l'état des enfants.

ANIMATION DE L'ATELIER

1. Accueil des enfants

- a. *L'adulte connu des enfants les accueille à la date, l'heure et l'endroit convenu lors de la première rencontre. Il prend soin de les écouter quant aux anecdotes que les enfants souhaitent partager à leur arrivée. Les adultes peuvent aussi aller les chercher à leur domicile ou à l'école, si désiré, et marcher ensemble jusqu'au point de rencontre. Il peut être intéressant de commencer la rencontre en partageant une collation.*
- b. *Lorsque le groupe est rassemblé, on peut commencer la rencontre.*

Gardons en tête que dans ce type d'activité, l'adulte est un facilitateur de la discussion. Les enfants sont libres d'exprimer leur opinion en regard aux questions posées. S'ils trouvent qu'une question n'est pas pertinente ou intéressante, nous devons être curieux et nous intéresser aux autres questions qu'ils ont envie d'aborder sur cette même thématique. Il est ainsi possible d'ajuster le processus de recherche et la discussion autour des questions ou des éléments qu'ils trouvent particulièrement importants.

- c. *L'animateur présente le plan de rencontre aux enfants*
 - Brise-glace
 - Retour sur la rencontre 1
 - Photo
 - Discussion sur le sujet de la participation
 - Conclusion

L'animateur s'assure que tous les enfants sont toujours consentants à participer à cette activité.

- Est-ce que tout le monde est d'accord à ce qu'on travaille ensemble sur la thématique des compétences des enfants pour la participation ?
- Êtes-vous toujours d'accord à ce qu'on enregistre la rencontre ?



DÉBUTER L'ENREGISTREMENT VIDÉO OU AUDIO MAINTENANT



2. Brise-glace (15 minutes)

Faire un retour sur leur journée en mangeant une collation. À titre d'exemple, voici quelques questions brise-glace qu'on peut adresser aux jeunes (l'enfant choisit ce qu'il a envie de partager au groupe) :

- Quel a été votre moment préféré dans votre journée ?
- Quel est le meilleur repas que tu as mangé dans toute ta vie ?
- Quel est ton dessert ou ton fruit ou ton légume préféré ?
- Quel est ton jeu/sport préféré ?
- Qu'est-ce qui t'a fait rire aujourd'hui ?
- Toute autre chose que l'enfant souhaite partager.

Laisser le temps de parole aux enfants. L'adulte est aussi encouragé à partager une anecdote lors de son tour de parole !

Prendre le temps : tous les enfants devraient pouvoir partager une anecdote s'ils le désirent.

3. Retour sur ce qui a été nommé lors de la rencontre 1 (atelier sur la participation) (15 minutes)

Matériel : Utiliser ce que vous avez mis en commun sur des feuilles/cartons lors de l'atelier 1, les fiches sur la participation de l'atelier, des crayons et un grand carton.

- a. Vous vous souvenez peut-être, lors de notre dernière rencontre, nous avons abordé ce que signifiait « participer ».
 - Pouvez-vous me parler de ce que vous vous souvenez ?
 - Que trouviez-vous particulièrement important au sujet de la « participation » ?
 - Est-ce qu'il y a des éléments que vous aimeriez ajouter aujourd'hui avant qu'on aille plus loin ?

Je vous invite à ajouter les éléments sur un carton si vous n'en aviez pas fait un lors de la première rencontre. Il s'agira du point de départ/référence pour la discussion d'aujourd'hui.

Prenez des notes des réflexions des enfants dans vos journaux de bord (ex. lorsqu'ils travaillent en sous-groupe à la production de leur sketch, lorsqu'ils débattent d'idées, etc.)

ATELIER PHOTO

Matériel : Photos prises par les enfants imprimées, 2 grands cartons, Crayons, Appareil photo ou cellulaire ou tablette

Pour participer à cette activité, les enfants devront avoir pris des photos en réponse à la question 1 nommée dans l'atelier sur la participation. Les enfants pourraient aussi choisir de présenter une photo qu'ils ont déjà prise dans le passé et qui permet de représenter leur réponse à cette question.

Si possible, demandez aux enfants d'envoyer une photo (leur préférée/celle qui est la plus significative pour eux) à l'avance, pour que l'animateur du groupe puisse l'imprimer. Si ce n'est pas possible, les photos seront présentées directement sur les téléphones. Au terme de l'activité, il faut que l'animateur ait en sa possession toutes les photos présentées par les jeunes.

4. Première question : Comment participez-vous dans votre communauté ? Comment les enfants participent-ils dans leur communauté ? (30 à 45 minutes)

Inviter un premier enfant à présenter une photo.

- De quoi parle ta photo ? Que représente-t-elle ?
- Pourquoi as-tu choisi de nous présenter cette photo parmi toutes celles que tu as prises ?

Une fois que l'enfant a partagé ce qu'il a tenté d'exprimer avec sa photo, demandez aux autres enfants :

- Qu'est-ce que cette photo représente pour vous ?

On invite un 2^e enfant à présenter une photo (on suit la même séquence pour les questions), 3^e enfant, 4^e enfant...

Est-ce le temps d'une pause ?
D'une collation ou d'un repas ?

5. Deuxième question : Sur quelles compétences les enfants s'appuient-ils pour participer ? (30 à 45 minutes)

On rassemble toutes les photos des enfants l'une à côté de l'autre pour créer une sorte de collage (s'il n'est pas possible d'imprimer les photos, nous pouvons simplement les laisser à disposition des enfants via un appareil).

PROJET DE RECHERCHE IBCR-UQO : Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant

On leur demande de porter un regard d'ensemble sur les photos et de discuter, en groupe, des compétences (habiletés, attitudes, capacités, qualité, forces, etc.) sur lesquels les enfants doivent s'appuyer pour générer ce type de participation. L'animateur note les réponses des enfants (compétences) sur un grand carton.

Ensuite, l'animateur demande de différencier les compétences/habiletés/capacités que les enfants ont déjà et celles qu'ils-elles aimeraient enrichir, renforcer ou développer. L'animateur identifie, avec une étoile, les compétences que tous les enfants possèdent déjà.

Est-ce le temps d'une pause ?
D'une collation ou d'un repas ?

6. Troisième question : quels sont les effets de votre participation (à ce projet et/ou dans leur communauté) (30 à 45 minutes)

Pour répondre à cette question, nous allons créer une photo commune des effets de la participation des enfants. Nous allons donc inviter les enfants à photographier quelque chose qui représente un ou des effets qu'ils ressentent ou remarquent à la suite de leur participation au projet, mais aussi lorsqu'ils-elles participent à l'intérieur de leur communauté :

- Leur demander dans un premier temps de réfléchir individuellement (environ 5 minutes de réflexion individuelle) aux effets possibles de leur participation à cette activité et, dans un deuxième temps, de partager cette réflexion au groupe ;
- Explorez des aspects plus spécifiques qui n'ont pas été abordés, et ce, toujours à partir du point de vue de l'enfant :
 - o Quelles compétences/habiletés/capacités, ce projet t'a-t-il permis d'enrichir/de renforcer/de développer ?
 - o Quels sont les effets sur [la personne représentante de l'organisation]?
 - o Quels sont les effets sur l'organisation elle-même?
 - o Quels sont les effets sur la communauté ?
 - o As-tu remarqué d'autres effets chez les personnes ou dans les environnements qui t'entourent ?
- Leur demander ce qui pourrait représenter ces idées : que pourriez-vous photographier qui représenterait ces idées ? Les enfants peuvent imaginer un symbole, une affiche, un mur, une lumière, un endroit, etc.
- Inviter les jeunes à aller à la recherche d'un élément à photographier.
- Demander aux enfants d'expliquer leur photo.

Prendre une photo du résultat

Est-ce le temps d'une pause ?
D'une collation ou d'un repas ?

CONCLUSION DE LA RENCONTRE

Matériel : 2 grands cartons ou grandes feuilles

- On s'est dit beaucoup de chose aujourd'hui, selon vous, quelle est la chose la plus importante qu'on doit retenir de ce que vous avez dit ?

On laisse aux enfants quelques minutes en individuel pour y réfléchir. Ensuite, chacun partage le message qu'il trouve le plus important. On vous invite ici à noter ces messages de manière qu'ils soient visibles pour les enfants.

En grand groupe :

- Qui sont les personnes qui devraient entendre ces messages ?
- *Finalement*, est-ce qu'il y a autre chose que vous trouvez particulièrement important par rapport aux questions vues aujourd'hui qui n'ont pas été abordées ?
- Avons-nous oublié de vous poser certaines questions ? Avez-vous d'autres idées avant qu'on se quitte ?
- Il y aura une activité de rétroaction dans quelques mois, qui veut être le porte-parole du groupe ?

On remercie les enfants pour leur participation.

APPRÉCIATION

Matériel : Fiches sur l'appréciation de l'atelier 1

- a. Demander l'appréciation des jeunes à l'aide d'un des outils préparés en annexe 3 (émoticônes, météo, monstres, échelle de numéro). Cela a pour but de sonder leur niveau d'intérêt, satisfaction, motivation et appréciation à la suite de l'atelier. Utiliser le même que celui de l'atelier 1.
- b. Leur demander de partager pourquoi ils ont choisi cet émoticône, météo, monstre ou chiffre.
- c. On remercie les enfants pour leur participation

S'il reste du temps, proposer de terminer la rencontre avec un sport à faire ensemble.

ANNEXE D

PROTOCOLE DU TROISIÈME ATELIER

Étape C

Consignes

Où : Cette activité se déroule en présence. Les enfants et la personne responsable de l'animation choisissent où se tiendra cette activité. Un lieu connu des enfants, dans lequel ils se sentent bien pour s'exprimer librement tout en préservant la confidentialité des partages est à privilégier.

Qui : Le même groupe que lors de la phase 1. *Il n'est pas possible d'ajouter des enfants.*

Quand : Les enfants et l'adulte cibleront un moment favorable pour l'ensemble des enfants. Il est important de prendre en considération les heures d'école et la fatigue des enfants.

Durée : Environ 4 heures (par groupe). La durée inclue les moments de plaisir et de jeux. La durée est à adapter selon le groupe d'enfants (âge, capacité d'attention, engagement, etc.). Il faut respecter le rythme du groupe.

Matériel requis :

- Post-it
- Crayons de couleur
- Crayons à mine
- Feuilles blanches ou de couleur
- Cartons (grand format)
- Flip-chart?
- Images avec les options de participation (discussion, dessin, vidéo, sketch, écriture, figurines)
- Impression des certificats (selon le nombre d'enfants)
- Impression des réponses (toutes les diapositives de résultats 2x)
- Impression document d'assentiment (selon le nombre d'enfants)
- Impression fiche d'identification (1)
- Impression des 12 énoncés
- Matériel pour enregistrer (vidéo et audio).
- 3 enveloppes
- Certificats de participation pour les enfants.

PAUSE JEUX

1. La pause «jeux» peut avoir lieu au moment qui semble le plus opportun en fonction des signes que vous observez chez les enfants (s'ils semblent désintéressés, fatigués, avoir besoin de bouger = pause jeux).
2. Déterminez ensemble (adultes et enfants) la durée de cette pause avant qu'elle débute.
3. Cette pause peut être réalisée en groupe et l'activité peut être choisie selon la préférence des enfants. S'ils demandent des propositions, vous pouvez jouer au jeu : bouche-à-oreille, «jean dit», faire des courses, jouer au soccer, aller marcher, jouer à un court jeu de société ou tout autre chose amusante pour les enfants présents.
4. Il peut y avoir une ou plusieurs pauses pendant la rencontre dépendamment de l'état des enfants.

Détails du déroulement

Activités	Temps prévu	Détails	Matériel
1. Accueil	30 minutes	L'adulte connu des enfants les accueille à la date, l'heure et l'endroit convenu. Il prend soin de les écouter quant aux anecdotes que les enfants souhaitent partager à leur arrivée. <i>Optionnel : Les adultes peuvent aussi aller les chercher à leur domicile ou à l'école, si désiré, et marcher ensemble jusqu'au point de rencontre. Il peut être intéressant de commencer la rencontre en partageant une collation.</i> Lorsque le groupe est rassemblé, on peut commencer la rencontre. *Demander aux enfants d'écrire leur nom sur la fiche d'identification en arrivant avec leurs informations.	- Une fiche d'identification imprimée - Crayons à l'encre
2. Objectifs et plan de la rencontre	10 minutes	On se rappelle, l'objectif de ce projet est de créer un <i>Référentiel de compétences des enfants pour leur participation</i>. Nous nous sommes déjà rencontrés à deux reprises en 2023 (juillet/août/septembre) et aujourd'hui est la troisième et dernière rencontre pour ce projet. L'objectif de la rencontre d'aujourd'hui est : 1. Expliquer où en est le processus de recherche 2. Revoir les résultats issus des rencontres que nous avons fait ensemble en 2023. 3. Voir ce qui émerge de toutes rencontres réalisées avec les enfants sur le continent Africain. 4. Nuancer les résultats selon votre point de vue : donner vos recommandations	- Powerpoint (projecteur) si désiré
3. Assentiment	20 minutes	Aujourd'hui, nous nous rassemblons pendant environ 4 heures pour discuter du référentiel commun relative à la participation des enfants qui mettra en lumière votre vision de la participation! 3.1. Les rôles D'abord, un élément important pour cette rencontre est de définir nos rôles : - Dans ce projet, on utilise une approche participative et centrée sur l'enfant. Ça veut dire que ce qui est au centre, c'est le point de vue, la perspective, la vision, l'opinion des enfants. - D'après vous, quel est le rôle des enfants dans la rencontre ? - o **Participer aux activités, donner leur opinion, demander de l'aide quand ils ont besoin, poser des questions quand ils ne comprennent pas, partager leurs expériences, ... - D'après vous, quel est le rôle des intervenant.e.s/animateur-trice de l'OSC et IBCR ? - o **Soutenir l'enfant, l'accompagner, - o On propose, en plus d'assister l'enfant, d'agir comme une caisse de résonance, d'adopter une posture de témoin. Et, à la fin, on va vous poser la question suivante : Qu'est-ce qui vous a particulièrement impressionné du travail des enfants ? Qu'est-ce que vous reprenez? - D'après vous, quel est le rôle des membres de l'équipe de recherche?	- Impressions de l'assentiment - Crayons à l'encre ou crayons de couleurs - Formulaire de consentement pour les enfants qui n'avaient pas signé. **

		○ **proposer des activités, écouter, prendre des notes, mettre tout ça ensemble et vous revenir avec une synthèse pour la prochaine fois. 3.2. Assentiment des enfants Avant de débiter l'activité, on souhaite obtenir votre assentiment, c'est-à-dire, votre accord à participer. Pour faire votre choix (de participer ou non), voici les éléments que vous devez considérer : - Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : ○ Tu peux donner mon opinion verbalement, par écrit ou en utilisant diverses formes de communication. Tu peux aussi rester en silence si je préfère. ○ Tu peux poser toutes les questions qui te viennent en tête. Nous prendrons le temps de te répondre. ○ Tu as le droit de refuser de répondre. - Nous t'invitons à participer à une rencontre d'au plus quatre heures. Il s'agit de la dernière rencontre ensemble pour ce projet. - Tu peux quitter ou cesser de participer quand je veux (<i>un adulte doit savoir où je vais et avec qui pour s'assurer que tu sois en sécurité</i>) - Je peux demander/prendre une pause lorsque tu en as besoin. - La rencontre est filmée et enregistrée pour qu'on n'oublie pas les choses importantes que tu nous as dites. - C'est confidentiel. Nous allons garder le secret de ce que tu nous racontes, SAUF SI tu partages quelque chose qui pourrait nous inquiéter. Lorsqu'on parlera du projet, on ne dira pas qui a dit quoi. - Je peux accepter ou refuser d'être pris-e en photo : l'adulte doit te le demander avant. Maintenant que vous avez ces informations, voulez-vous participer à cette recherche? *les enfants doivent dire « oui » de manière affirmative! Nous devons répondre à leurs questions ici avant de poursuivre. Si certains enfants n'avaient pas signé un formulaire de consentement lors des premières rencontres en 2023, nous vous invitons à faire signer un formulaire de consentement par les parents et l'enfant AVANT la tenue de l'activité en plus de l'assentiment. Signer le document* : le prendre en photo et l'envoyer à l'UQO après l'activité.	
Commencer l'enregistrement			- CAMERA ET AUDIO DE LA TRADUCTION
4. Expliquer où en est le	15 minutes	4.1. Processus de recherche Vous souvenez vous de ce qu'on a fait, dans le cadre de ce projet, la dernière fois qu'on s'est vu?	- Powerpoint (projecteur) si désiré

processus de recherche	C'est normal qu'on ait de la difficulté à se souvenir de tout. Pour vous aider, voici un résumé de ce qui s'est passé depuis notre première rencontre: <pre> graph LR A[1. Atelier sur la participation] --> B[2. Consultation (sketch, dessin, jeu de société, discussion)] B --> C[3. Analyse des résultats (équipe de recherche)] C --> D[4. Itération] </pre> On avait donc parlé de la participation, de la compétence et des compétences nécessaires pour participer. 4.2. Comment te sentais-tu tout au long de ce projet? **CONFIDENTIEL--> C'est un moment en individuel, aucun adulte assis avec les enfants. --> Vous souvenez vous comment vous vous sentiez la première fois qu'on s'est rencontrés? --> La deuxième fois? --> Aujourd'hui, comment vous sentez-vous à l'idée de faire cette activité? Une feuille par enfant. Tu peux : 1) Dessiner comment tu t'es senti 2) Écrire comment tu t'es senti 3) Encercler l'emoji qui ressemble le plus à ton sentiment On te demande ensuite d'identifier, sur cette échelle, l'intensité de ce sentiment. 4.3 Les analyses faites par l'équipe de recherche Ensuite, l'équipe de recherche a fait l'analyse, c'est-à-dire, qu'elles ont réécouté les rencontres de juillet/août/septembre et relu les notes prises lors des rencontres pour répondre à 6 questions principales :	- Document : comment t'es-tu senti?
------------------------	---	--

		• Quelle est la définition de la participation du groupe ? • Quelle est la définition de compétence pour les enfants ? • Comment les enfants participent-ils dans leur communauté? • Sur quelles compétences les enfants s'appuient-ils pour participer ? • Quels sont les effets de la participation des enfants ? • Quels sont les messages centraux que les enfants veulent partager ? Aujourd'hui, nous allons vous montrer les « réponses » que ça donne pour votre groupe. Ensuite, nous allons voir ce que les enfants rencontrés sur le continent disent aussi en lien avec ces questions. Ce sera aussi l'occasion de réagir et réfléchir autour des réponses. L'idée est que vous nous disiez : - Ce que vous pensez des informations présentées ? - S'il y a des éléments à ajouter aux réponses? - S'il y a des éléments à retirer aux réponses ? - S'il y a des éléments à modifier aux réponses? À dire : <i>Ce sera aussi l'occasion de réagir et réfléchir autour des réponses. Il est important de partager si vous n'êtes pas d'accord!</i> Commencer en montrant la première diapo qui dit "Les enfants ne devraient pas participer". L'idée est de s'assurer que les enfants le mentionnent s'ils ne sont pas d'accord avec ce qui est écrit. On les encourage donc à le faire avec cette première diapo. 4.3. Questions? Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions?	
PAUSE JEUX			
5. Retour sur les résultats du groupe pour la phase 1	60 minutes	5.1. Introduction des analyses - Partager l'image abstraite - Que voyez-vous sur cette image? - o Rassembler toutes les idées sur la table. Trouver intéressant les partages et la créativité des enfants. - On arrive à voir tellement plus de choses lorsqu'on met tout ça ensemble. C'est exactement ce que je souhaite qu'on fasse ensemble aujourd'hui : qu'on rassemble nos visions par rapport à la participation des enfants pour qu'ensemble on voit plus loin et plus grand. 5.2. Travail sur les analyses réalisés. A. Formez une équipe de 3 à 5 : l'équipe est au choix des enfants. B. Choisissez ensemble une question que vous souhaitez approfondir parmi les 6 fournies. <u>**Offrir un copie papier de toutes les réponses d'analyse pour chaque groupe d'enfants afin qu'ils choisissent. Plusieurs équipes peuvent choisir la même question.</u>	- Impression ppt de résultats - Impression images choix de moyens d'expression - Cartons - Flip chart - Papiers - Crayons de couleurs -

		<u>Les questions qui n'ont pas été choisies doivent être validées sommairement d'ici au terme de ce bloc.</u> C. Inviter les enfants à échanger autour des éléments suivants : ○ Que pensez-vous des informations présentées ? ○ Qu'est-ce que j'aimerais ajouter à ces réponses? (p.ex. ajouter des idées ou des nuances) ○ Qu'est-ce que j'aimerais retirer à ces réponses ? (p.ex. des idées qui ne représente pas ce que le groupe pense, des idées qui sont superflues, etc.) ○ Qu'est-ce que j'aimerais modifier? (p.ex. changer des mots, changer des phrases, etc.) **Il est important de partager si vous n'êtes pas d'accord avec ce qui est écrit! **Mettre à disposition des équipes le matériel nécessaire : crayons, papiers, cartons, etc. D. Inviter les enfants à formuler une réponse finale à la question choisie selon le format qui leur convienne le mieux. ○ Option 1 [écriture] : En partant du power point imprimé, les enfants rayent, changent des mots, ajouter des informations pour produire une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste). Les enfants mettent en évidence les mots particulièrement importants pour eux sur des post-it ou les surlignent sur la feuille imprimée. ○ Option 2 [dessin] : les enfants dessinent une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste). ○ Option 3 [sketch]: les enfants inventent un sketch (ou utilise les figurines pour jouer leur réponse) dans lequel ils mettent en évidence une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste). ○ Options 4 [parole] : les enfants prennent parole uniquement pour exprimer leur réponse au groupe. 5.3 Restitution en groupe : - Toutes les équipes partagent leur réponse selon l'option choisie. ○ Quelle question avez-vous choisie? ○ Comment avez-vous procédé dans votre équipe? ○ Quelle est la réponse que vous proposez? ○ Quelles sont les modifications que vous avez apportées? ○ Qu'est-ce qui vous a motivé à insister sur ces éléments de réponses?	
PAUSE JEUX			
6. Restitution des résultats	60 minutes	6.1. Mise en contexte	- Impression ppt de résultats

de la phase 1 qui impliquent tous les enfants.	- Nous avons visionné, écouté et annoté les rencontres réalisées avec des enfants dans différents pays : Sénégal, Togo, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Madagascar, Maroc, Tunisie - Au total, plus de 200 enfants ont participé! - Vous avez nommé beaucoup d'éléments en commun et il y a aussi des éléments qui étaient tantôt pareil, tantôt différents. On aurait besoin de votre aide pour mieux comprendre certains aspects comme cela VOUS concerne directement. 6.2. Travail en sous-groupe sur les 12 énoncés Plusieurs affirmations sont écrites sur des petits papier. Chaque équipe en pige un nombre égal (ex: s'il y a 3 équipes, chaque équipe en pige 4 : 12 énoncés au total). Pour chaque énoncé, vous êtes invités à réfléchir à ces deux questions ; 1. En quoi ce mot/énoncé peut contribuer à ma participation? 2. En quoi ce mot/énoncé peut limiter ou faire obstacle à ma participation? Donc, pour la ligne que vous choisissez, vous devez nous dire en quoi chaque colonne peut être à la fois favorable et nuisible à votre participation. 1) M'exprimer librement 2) Être fort / être un leader 3) Être vulnérable 4) Être encadrés par les adultes 5) Être libre de faire mes propres choix 6) Obéir à l'adulte 7) Aider les autres 8) Être considérés dans mes choix, besoins et préférences 9) Considérer les besoins et les préférences de la communauté 10) Être entre enfants (sans la présence d'adultes) 11) Être unique 12) Être un bon citoyen ou une bonne citoyenne <i>Par exemple :</i> <i>L'équipe de 3 enfants pige l'énoncé 8. Ils doivent alors réfléchir ce qui fait que d'être considérés dans ses choix, ses besoins et ses préférences est 1) favorable à leur participation et 2) nuisible à leur participation. Ensuite, ils doivent faire le même exercice pour le deuxième énoncé et ainsi de suite.</i> Les mêmes options de moyens d'expressions sont disponibles pour les enfants (ils choisissent en sous-groupe comment ils souhaitent procéder):	- Impression images choix de moyens d'expression - Cartons - Flip chart - Papiers - Crayons de couleurs - Téléphone pour filmer?
---	--	---

- Option 1 [écriture] : En partant du power point imprimé, les enfants rayent, changent des mots, ajoutent des informations pour produire une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste). Les enfants mettent en évidence les mots particulièrement importants pour eux sur des post-it ou les surlignent sur la feuille imprimée.
- Option 2 [dessin] : les enfants dessinent une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste).
- Option 3 [sketch] : les enfants inventent un sketch (ou utilise les figurines pour jouer leur réponse) dans lequel ils mettent en évidence une réponse plus finale et représentative de leur opinion (juste).
- Options 4 [parole] : les enfants prennent parole uniquement pour exprimer leur réponse au groupe.



6.4 Restitution en groupe

- Toutes les équipes partagent leur réponse selon l'option choisie.
 - Quelles sont vos réflexions?
 - *Pour le reste du groupe* : Avez-vous des choses que vous aimeriez ajouter aux réflexions du sous-groupe?

6.5 Quels sont les éléments les plus importants pour toi?

Ici, nous invitons les enfants à prendre un petit temps de réflexion (individuel ou en sous-groupe selon la préférence de chacun) pour compléter la phrase suivante : « S'il y a une chose à retenir du travail fait ensemble, c'est... »

- Option 1 [écriture] : l'enfant ou le groupe d'enfants écrit ce qu'il trouve particulièrement important parmi ce qui a été discuté au sein du groupe. Le texte peut être intégré dans le vidéo de l'option 4.
- Option 2 [dessin] : l'enfant ou le groupe d'enfants dessine ce qu'ils trouvent particulièrement important dans les éléments discutés. Le dessin peut être intégré dans le vidéo de l'option 4.
- Option 3 [sketch] : le groupe d'enfants fait un sketch pour partager ce qu'ils trouvent particulièrement important parmi ce qui a été discuté au sein du groupe. Les sketch peut être intégré dans le vidéo de l'option 4.
- Option 4 [paroles filmées] : faire un enregistrement vidéo (où on édite le tout d'emblée avec l'application). Chaque enfant peut prendre de 30 secondes à 1 minutes environ pour dire ce qu'il trouve particulièrement important.

		 <i>*les enfants peuvent choisir l'option qui leur convient le mieux! Il est important de respecter ce choix pour demeurer dans l'idée de l'approche participative.</i>	
7. Conclusion		7.1. Prendre une photo de groupe? 7.2. Vision du référentiel : Pour le référentiel : • Qu'est-ce que vous aimeriez? • Voulez-vous que votre prénom apparaisse? Vos dessins? • À qui souhaitent-ils s'adresser? • À qui souhaitez-vous que ça s'adresse? • Quel format pensez-vous que cela pourrait prendre? 7.3. Commentaires des enfants sur les rencontres réalisées et le projet: Nous invitons maintenant à formuler des commentaires pour nous améliorer dans les prochaines étapes du processus de recherche. Je vous invite à prendre 3 morceaux de papier différents, un pour chaque catégorie, et écrire (seul-e ou avec l'aide d'un-e ami-e) une chose ou plus pour chaque catégorie : - Ce que je garde - Ce que je jette - Ce que je suggère/conseille/recommande Vous pouvez déposer vos commentaires dans les enveloppes destinées à chacune des catégories! Seule l'équipe de recherche va lire les commentaires si sur place. 7.4. Les adultes, nous vous invitons à partager le fruit de vos observations aux enfants - Qu'est-ce qui vous a particulièrement <u>impressionné-e</u> du travail des enfants ? Qu'est-ce que vous reprenez? 7.5. Comment on se sent au terme de cette activité/processus? Remercier les enfants de leur participation, remise de certificats ++	- Post-it - Flip-chart - Certificats - 3 enveloppes

ANNEXE E
CANEVAS DU JOURNAL DE BORD COLLECTIF

Canevas de journal de bord — Projet de recherche IBCR-UQO
Vers un référentiel commun pour la participation de l'enfant

Nom du représentant :

Nom de l'organisation :

Vous pouvez utiliser des enregistrements vocaux, des notes manuscrites ou informatiques pour documenter votre journal de bord. À la fin de la collecte de donnée, vous transmettez votre journal de bord par courriel à l'assistante de recherche assignée. Il est également possible de transmettre vos notes au fur et à mesure que vous les entrez.

Recrutement des participants	
Date(s) du recrutement	
Date de saisie de la note	
Nombre de jeunes invités	
Comment les noms des jeunes ont été obtenus ? (Ex : Demandes effectuées à l'école, visite de clubs, porte à porte, autres. Spécifier si la présélection a été faite par proximité ou facilité d'accessibilité)	
Qui était présent ? Ex : Parents, enfants, présence d'alliés ou partenaires qui ont aidé.	
Où a eu lieu le recrutement ?	
Utilisation de la lettre d'invitation ?	☐ Oui ☐ Non ☐ Version française ☐ Traduction ☐ Lu par le jeune ☐ Lu oralement au jeune ?
Comment le sujet du projet a été exposé aux enfants ?	
Nombres de jeunes qui ont accepté l'invitation	
L'animation et la conduite du recrutement ont été faites par qui ?	
Nombre de jeunes qui ont refusé l'invitation, pourquoi ?	
Section Ressenti de l'intervenant Ex : Comment je me suis senti ? Était-ce facile/difficile ? Pourquoi ?	
Autres notes intéressantes	

Atelier sur la participation	
Date de l'atelier	
Date de saisie de la note	
Qui était présent ? Enfants, parents, intervenants ou autre	
Combien de temps l'atelier a duré ? L'atelier prenait-il place après une autre activité ? Ou a remplacé une activité existante ?	
Qui a animé et conduit l'atelier?	
Comment ont réagi les enfants durant l'atelier?	
Comment étaient l'ambiance et la dynamique de groupe ?	
Comment se sont passés l'atelier et la présentation des méthodes pour la consultation ? Ex : Est-ce que le protocole a été respecté ? Quelles modifications ont apporté ?	
Quels outils de communication ont été utilisés pour l'atelier? Discussion, tableau de co-construction, dessin, fresque	
Choix de la méthode pour la consultation Ex : unanimité ? Les méthodes intéressaient-elles les enfants ?	
Réponses des jeunes aux questions de réflexions proposées dans le protocole	
Quel est l'appréciation des enfants ? Ex : Commentaires des enfants sur l'activité	
Section Ressenti de l'intervenant Qu'est-ce que tu retiens de ce que les enfants ont dit ? Présence d'inconfort, de malaise, de surprise en toi. Commenter en prenant un pas de recul sur l'atelier. As-tu fait des réalisations ? Analyse ton rôle de l'adulte : quel était mon rôle ? Comment j'ai trouvé l'expérience dans ce rôle ? L'animation de l'atelier était : facile/difficile ? Pourquoi ?	
Autres notes intéressantes	

Consultation	
Dates de la consultation	
Date de la saisie de la note	
Qui était présent ? Enfants, parents, intervenants ou autres	
Combien de temps la consultation a duré ? L'atelier prenait-il place après une autre activité ? Ou a remplacé une activité existante ?	
Qui a animé et conduit la consultation ?	
Comment les enfants ont réagi durant la consultation ?	
Comment étaient l'ambiance et la dynamique de groupe ? Intervention nécessaire, chicane, entraide, enthousiasme, désintéressement, curiosité, etc.	
Comment s'est passée la consultation ? Ex : Est-ce que le protocole a été respecté ? Qu'est-ce qui en est ressorti ? Quelles modifications ont apporté ? A-t-on fait des pauses ?	
Quel est l'appréciation des enfants ? Ex : Commentaires des enfants sur de l'activité	
Quels outils de communication ont été utilisés ?	
Section Ressenti de l'intervenant Ex : Qu'est-ce que tu retiens de ce que les enfants ont dit ? Présence d'inconfort, de malaise, de surprise en toi. Commenter en prenant un pas de recul sur la consultation. As-tu fait des réalisations ? Bons coups/mauvais coups. Analyse du rôle de l'adulte : quel était mon rôle ? Comment ai-je trouvé l'expérience dans ce rôle ? Consultation : facile/difficile ? Pourquoi ?	
Autres notes intéressantes	

ANNEXE F
CLASSIFICATION DES TROIS SAVOIRS

