

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMMENT FAVORISER LA PARTICIPATION DES ENFANTS DANS LES
INTERVENTIONS QU'ILS REÇOIVENT : UNE ÉTUDE PARTICIPATIVE AVEC DES
ENFANTS DE 7 À 12 ANS.

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
Sarah Tourigny

Sous la direction de
Vicky Lafantaisie

Septembre 2021

Table des matières

Résumé du mémoire	9
Remerciements	11
Chapitre 1. Contexte théorique	13
1.1 La participation en contexte d'intervention	17
<i>1.1.1 L'enfant porteur de droits.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.2 Évolution de la pratique et de la recherche au regard de la participation des enfants....</i>	<i>20</i>
1.2 Conceptualisation de la participation	21
1.3 Conséquences de la participation	26
<i>1.3.1 Effets positifs associés à la participation</i>	<i>28</i>
<i>1.3.2 Effets associés au manque de participation.....</i>	<i>30</i>
<i>1.3.3 Effets constatés de la participation sur les organisations et les services</i>	<i>31</i>
1.4 Les opportunités de participation	33
<i>1.4.1 Caractéristiques de l'enfant influençant sa participation.....</i>	<i>35</i>
<i>1.4.2 Le rôle de la famille dans la participation de l'enfant.....</i>	<i>36</i>
<i>1.4.3 Caractéristiques de l'intervenant.....</i>	<i>38</i>
1.4.3.1 Capacité à créer une relation.	38
<i>1.4.3.1.1 Attitudes favorisant la participation.</i>	<i>41</i>
<i>1.4.3.1.2 Attitudes nuisant à la participation.</i>	<i>43</i>
1.4.3.2 Formation professionnelle.....	44
<i>1.4.4 Caractéristiques des organisations de services</i>	<i>46</i>

1.4.4.1 La stabilité et l'accessibilité des intervenants.....	47
1.4.4.2 Le travail d'équipe entre les intervenants.	48
1.4.4.3 Accessibilité de l'information.....	48
1.4.4.4 L'influence de l'environnement.	49
1.4.4.5 Approche centrée sur l'enfant.	50
1.4.4.6 Contribution au développement des services.	50
1.4.4.7 Reconnaître la faible participation des enfants.....	51
1.4.4.8 Valoriser les attitudes facilitant la participation à même la structure organisationnelle.	51
1.5 Principaux constats.....	54
1.6 Objectifs de la recherche.....	55
Chapitre 2. Méthodologie.....	56
2.1 Approches de recherche.....	57
2.2 Considérations éthiques.....	58
2.2.1 <i>Consentement</i>	59
2.2.2 <i>Assentiment</i>	59
2.2.3 <i>Confidentialité</i>	61
2.3 Recrutement et description des participants.....	61
2.3.1 <i>Recrutement</i>	61
2.3.2 <i>Participants</i>	62
2.4 Procédures et collecte de données.....	63

2.4.1 <i>Groupes de travail</i>	63
2.4.2 <i>Méthode de collecte de données</i>	64
2.5 <i>Analyse des données</i>	71
2.5.1 <i>Questionnement analytique</i>	71
2.5.2 <i>Analyse itérative</i>	74
Chapitre 3. Résultats	76
3.1 Définir le concept de participation	77
3.1.1 <i>Qu'est-ce que la participation selon les enfants?</i>	77
3.1.1.1 <i>Qu'est-ce que de la non-participation?</i>	79
3.1.1.2 <i>Qu'est-ce qui est central à la participation selon les enfants?</i>	79
3.1.2 <i>Pourquoi les enfants souhaitent-ils participer?</i>	80
3.1.2.1 <i>Accumulation de sentiments positifs.</i>	80
3.1.2.3 <i>Avoir de l'influence sur le déroulement de leur vie.</i>	81
3.1.2.4 <i>Résoudre ses problèmes.</i>	82
3.1.3 <i>Comment les enfants participent-ils?</i>	83
3.1.4 <i>Qu'est-ce qui est préalable à la participation?</i>	84
3.1.4.1 <i>L'amour dans la relation enfant-intervenant.</i>	84
3.1.4.2 <i>Se coller à la réalité de l'enfant.</i>	85
3.2 Documenter les facilitateurs et les obstacles à la participation des enfants	85
3.2.1 <i>Qu'est-ce qui facilite la participation selon les enfants?</i>	86
3.2.1.1 <i>Créer des relations de confiance.</i>	86

3.2.1.2 Partager suffisamment de temps de qualité	86
3.2.1.3 Se sentir chez soi.....	87
3.2.1.3.1 Moyens variés pour s'exprimer	89
3.2.2 <i>Quels sont les impacts d'une participation facilitée?</i>	89
3.2.2.1 Affects positifs.	89
3.2.2.2 Intérêt grandissant à collaborer	91
3.2.2.3 Optimisation de la portée des interventions	92
3.2.3 <i>Qu'est-ce qui fait obstacle à la participation selon les enfants?</i>	93
3.2.3.1 Tensions au sein du groupe	93
3.2.3.2 Ne pas croire l'enfant.....	93
3.2.3.3 Le temps restreint	94
3.2.3.4 Le manque d'intérêt porté envers l'enfant	95
3.2.3.6 Le partenariat déficient entre les intervenants de différents établissements	97
3.2.4 <i>Quels sont les impacts d'une participation qui est difficile?</i>	98
3.2.4.1 Affects négatifs	99
3.2.4.2 Accumulation de conséquences négatives	101
3.2.4.3 Désengagement face au processus d'intervention	101
3.3 Identifier les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants	102
3.3.1 <i>Qu'est-ce qu'un intervenant selon les enfants?</i>	102
3.3.1.1 Pourquoi les parents sont-ils confondus avec des intervenants?	103

3.3.2	<i>Quels sentiments recherchent les enfants pour participer?</i>	104
3.3.2.1	Se sentir en sécurité.....	104
3.3.2.2	Se sentir en confiance.....	105
3.2.3.4	Ressentir l'empathie de l'intervenant.	106
3.2.3.5	Se sentir libre.....	106
3.2.4	<i>Qu'est-ce que les intervenants devraient faire pour soutenir la participation des enfants?</i>	107
3.2.4.1	Priorisation des tâches.....	107
3.2.4.2	Comprendre ce qu'implique la participation.....	107
3.2.4.3	Liberté de choisir son intervenant.....	108
3.2.5	<i>Quelles caractéristiques de l'intervenant ont une incidence positive sur la participation des enfants?</i>	108
3.2.5.1	Être engagé.	108
3.2.5.2	Être innovant.	110
3.2.5.3	Être sensible.....	110
3.2.5.4	Être réconfortant.....	111
3.2.5.5	Être drôle	112
3.2.5.6	Être motivant.....	112
3.2.6	<i>Quelles caractéristiques de l'intervenant ont une incidence négative sur la participation des enfants?</i>	113
3.2.6.1	Être émotif.	113

3.2.6.2 Être passif.	113
3.2.6.3 Être rigide.	113
3.2.6.4 Être pressé.	114
3.2.6.5 Être distant.	115
3.2.6.6 Agir comme un enquêteur.	115
3.2.6.7 Se positionner en expert.	115
3.2.7 <i>Qu'est-ce qu'un intervenant qui permet la participation?</i>	116
Chapitre 4. Discussion	117
4.1 Premier constat : un lien étroit unit la relation enfant-intervenant et la participation	122
4.1.2 <i>Attitudes des intervenants favorables à la participation</i>	127
4.2 Deuxième constat : les approches traditionnelles d'intervention sont à repenser	128
4.2.1. <i>L'utilisation de méthodes créatives et flexibles</i>	128
4.2.2 <i>Lieux physiques</i>	129
4.3 Troisième constat : La non-participation, une expérience déroutante, mais connue des enfants	131
4.3.1 <i>Croire l'enfant</i>	131
4.3.2 <i>L'adulto-centrisme</i>	132
4.4. Quatrième constat : les approches participatives auprès des enfants représentent un défi pour les organisations de services	133
4.4.1 <i>La participation : un concept méconnu</i>	133
4.4.2 <i>La valorisation de l'effcience au détriment de la qualité</i>	134
4.4.3 <i>La participation : une responsabilité partagée</i>	135
4.4.4 <i>L'important roulement du personnel</i>	136

<i>4.4.5 Impossibilité de choisir son intervenant</i>	137
4.5 Recommandations pour la recherche et réflexions à poursuivre	137
4.6 Forces et limites de cette recherche	138
Conclusion	141
Bibliographie	144
Annexe A	164
Annexe B	166
Annexe C	169
Annexe D	170
Annexe E	171
Annexe F	172
Annexe G	174
Annexe H	175
Annexe I	176
Annexe J	177
Annexe K	178

Résumé du mémoire

En 1989, l'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a permis de souligner l'importance de la participation des enfants. Cette participation sous-tend que l'enfant ait l'opportunité d'exprimer son point de vue et que ses opinions soient prises en considération (Ministère de la justice, 2019). Ainsi, l'enfant devrait être en mesure de participer aux interventions, d'autant plus que l'on connaît les nombreux bienfaits de la participation sur son développement, notamment au regard de l'*empowerment*, de l'estime de soi, de l'affirmation de soi et de la connaissance de soi. De plus, la participation leur assure une plus grande satisfaction à l'égard des prises de décision les concernant ainsi qu'une amélioration des services offerts (Balsells et al., 2017; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Coyne & Harder, 2011). En ce sens, l'enfant devrait pouvoir jouer un rôle actif au sein du processus d'intervention (Vis & Thomas, 2009). Or, il est démontré qu'il peut être difficile de réellement prendre en compte le point de vue de l'enfant dans les interventions (Bessell, 2011; Cashmore, 2002). En fait, Coyne et Harder (2011) soutiennent que, dans le processus d'intervention, la compétence de l'enfant à participer peut être mésestimée, voire remise en question, ce qui a pour effet d'exclure son point de vue des discussions et de diminuer considérablement ses opportunités de participation. Cette recherche exploratoire utilise un devis qualitatif et souhaite comprendre comment favoriser la participation des enfants de sept à 12 ans aux interventions qu'ils reçoivent. Pour ce faire, six rencontres de deux heures prenant la forme de groupes de travail ont été réalisées auprès de 11 enfants d'âge scolaire qui fréquentent un Centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) des Laurentides (trois rencontres avec six enfants de sept à neuf ans et trois rencontres avec cinq enfants de dix à 12 ans). Des synopsis ont été rédigés après chaque rencontre et ont été analysés à l'aide d'une démarche de questionnement analytique. Une rencontre d'analyse avec les

intervenantes du CPSC a permis de nuancer, d'expliquer et de valider les résultats. Les résultats traduisent la capacité et le désir des enfants à prendre la parole et à être entendus à travers le processus d'intervention. Ils permettent, à partir du point de vue des enfants, de définir la participation, de cibler des facilitateurs et des obstacles à la participation et d'étayer quelques recommandations pour l'intervention. L'analyse permet de dégager quatre grands constats : (a) un lien étroit unit la relation enfant-intervenant et la participation, (b) les approches traditionnelles sont à repenser, (c) la non-participation est une expérience déroutante pour les enfants, mais bien connue par ceux-ci et (d) la mise en place d'approches participatives auprès des enfants représentent un défi de taille pour les organisations de services. Ces différents constats mettent en lumière l'importance de s'intéresser et d'utiliser les approches participatives à travers le processus d'intervention, et ce, afin de contribuer à ce que les jeunes adoptent un rôle plus actif et puissent bénéficier des impacts positifs que cela engendre sur le développement de leur pouvoir d'agir.

Mots-clés : Enfants en situation de vulnérabilité; empowerment; participation; approche qualitative; groupe de travail; intervention

Remerciements

En rédigeant ces dernières lignes, je suis partagée entre la fébrilité de soumettre le fruit de ce travail acharné et la nostalgie de ce chapitre qui se clôt après deux ans de travail. Je suis reconnaissante d'avoir eu la chance, à travers le mémoire et les opportunités qui en ont découlé, d'écouter le récit d'humains aussi sensibles, persévérants et renversants. Je remercie les enfants et les intervenantes avec lesquels j'ai pu collaborer dans le cadre de ce projet. J'espère avoir su transmettre votre vision le plus fidèlement possible.

Je tiens à remercier ma directrice, Vicky Lafantaisie, sans qui ce projet n'aurait pas été le même. Ton approche unique et sensible m'a toute suite fait sentir en confiance tout en me donnant la latitude nécessaire pour que je puisse m'améliorer. Tu m'as transmis la passion de la recherche et je t'en serai éternellement reconnaissante. Merci de m'avoir permis de prendre part à des projets aussi stimulants et, surtout, merci pour ton écoute, tes encouragements et ta douceur. J'admire ta capacité à reconnaître, à valoriser et à mettre à profit le meilleur chacun. Sache que, si ce processus a été agréable et formateur, c'est certainement grâce à ton soutien, ta compréhension et nos échanges réguliers.

Je tiens aussi à remercier mes amies et ma famille qui, à travers leurs mots d'encouragement, leur écoute et leurs gestes quotidiens, ont contribué à ce projet. Merci Noémie, Flavie, Daphnée, Alexandra, Emma, Francis et mes parents (Martine et Marcel) pour votre présence et votre soutien inconditionnel. Un merci tout spécial à Élisabeth et Josée qui ont pris le temps de me lire et de me soutenir dans les dernières étapes de ce processus.

Je remercie aussi le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) qui m'a octroyé la bourse d'études supérieures du Canada (BESC M) Joseph-Armand-Bombardier. Ce financement m'a permis de mener à terme ce projet en toute quiétude.

Chapitre 1. Contexte théorique

Les enfants sont plus souvent qu'autrement considérés comme étant dépendants des adultes pour forger leurs opinions, prendre des décisions et se mettre en action (Christensen & Prout, 2005; Graham, 2011). Leur point de vue est rarement inclus dans le discours commun et il est peu souvent considéré dans les prises de décision, même celles qui les concernent (Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018). Ils se retrouvent dans la même situation que les populations marginalisées, qui peinent à se faire entendre et à être représentées dans les discours dominants (Boylan & Dalrymple, 2011). Or, les enfants ne sont pas reconnus comme étant un groupe marginalisé au même titre que les femmes ainsi que les personnes âgées, trans, racisées, ou encore celles ayant un faible statut socioéconomique ou vivant avec un trouble de santé mentale (voir par exemple : Arnal & Haegel, 2019; Jacques et al., 2016; Kaeser, 2016). Cependant, on leur attribue généralement un rôle passif, leur parole est souvent substituée par celle d'un parent ou d'un adulte et peu de crédibilité leur est accordée lorsque vient le temps qu'ils soient entendus (Munro, 2001; Varadan, 2019). Les enfants sont donc rarement considérés lors de l'élaboration de politiques ou lors de prise de décision les impactant et ils ne sont pas appelés à participer à définir les problématiques les concernant.

J'ai été interpellée par ce sujet de recherche (la faible participation des enfants dans l'intervention psychosociale) puisque j'ai constaté des lacunes importantes à faire valoir la parole de l'enfant, et ce, dans divers milieux de pratique. J'ai été témoin de jeunes qui revendiquaient leur droit de s'exprimer pour être entendus et d'enfants qui, avant même l'âge de 12 ans, abdiquaient après avoir cumulé de nombreux échecs pour prendre part à leurs interventions. Or, c'est lorsqu'on côtoie ces enfants, qu'on les écoute et qu'on porte attention à leurs perceptions qu'on se rend compte qu'ils ont une vision différente des adultes et que celle-ci est riche et pertinente. C'est dans ce contexte qu'il s'est avéré essentiel, pour moi, d'écouter leur expérience

et de donner une place à leur parole afin qu'ils puissent s'exprimer sur une problématique qui les touche directement : la participation en contexte d'intervention. À travers ce projet, je souhaitais mieux comprendre les prémisses de la participation tout en désirant contribuer au développement des connaissances et des compétences en intervention de manière à en faire la promotion. Ce projet s'est réalisé dans un environnement qui reconnaît, défend et valorise les droits des enfants : un Centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC).

Les CPSC se sont développés autour de deux principes clés, soit « la volonté de ne laisser aucun enfant tomber entre deux chaises dans le système, sans ressources, sans soins ou sans accompagnement » (Julien & Trudel, 2009, p.152) et « l'importance de mettre en place le principe du village qui s'occupe de ses enfants » (Julien & Trudel, 2009, p.152). Les CPSC adoptent une approche qui s'inscrit en continuité avec la défense des droits, des besoins et des intérêts des enfants. L'approche de pédiatrie sociale s'appuie donc sur les 41 articles de la CIDE de manière à favoriser le développement de l'enfant de même que son épanouissement, et ce, dans le respect des droits qui lui sont reconnus (Julien & Trudel, 2009).

Ce milieu valorise la participation de l'enfant et de sa famille dans toutes les étapes du processus d'intervention. La pédiatrie sociale s'adresse à des enfants dits « vulnérables » en raison de leurs expériences de maltraitance ou de négligence, d'obstacles majeurs associés à l'accessibilité aux services et de mauvaises conditions de vie (Julien & Trudel, 2009). Les enfants qui fréquentent un CPSC côtoient généralement plusieurs intervenants¹ que ce soit ceux

¹ *Note aux lecteurs* : Afin d'alléger le texte, les mots « professionnels » et « intervenants », par exemple, désignent toutes les personnes occupant ce type d'emploi indépendamment de leur identité sexuelle et de genre. La forme féminine ne sera utilisée que lorsque les personnes rencontrées le mentionnent spécifiquement. Néanmoins, il importe de rappeler que les enfants ayant participé à ce projet fréquentent des milieux où les intervenants sont généralement de sexe féminin.

du CPSC lui-même, de la protection de la jeunesse, du milieu scolaire et d'autres organisations de services. Ils sont donc en mesure de témoigner de différentes expériences d'intervention dans lesquelles ils ont eu plus ou moins la chance de participer activement.

Le premier chapitre permet de circonscrire la problématique à l'étude en présentant un état des lieux, basé sur la documentation scientifique, de la participation des enfants aux interventions qui les concernent. Il dresse également le portrait du concept de participation et des conséquences qui sont associées à la présence ou à l'absence de participation. Le deuxième chapitre décrit la méthode de recherche qui a été utilisée pour produire les résultats qui sont présentés dans le chapitre trois. Ceux-ci sont discutés dans le chapitre quatre qui se conclut par la proposition de différentes pistes d'interprétation et d'action.

1.1 La participation en contexte d'intervention

1.1.1 L'enfant porteur de droits

En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a permis de cibler plusieurs droits que possèdent les enfants, ceux-ci reposant sur les principes de non-discrimination, du respect des intérêts de l'enfant, du droit à la vie à la survie et au développement ainsi que de participation (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2021). Plusieurs pays ont adopté la CIDE, dont le Canada en 1991 ce qui a occasionné des changements dans l'organisation des services et dans l'intervention elle-même; la centration sur les besoins de l'enfant étant dorénavant mise en lumière (Emond, 2008; Thomas, 2007). Les droits évoqués dans la CIDE visent à protéger les enfants, qui sont considérés vulnérables, notamment dû à leur dépendance aux adultes pour obtenir des soins, des services, de la protection et autres. La CIDE permet de reconnaître les droits des enfants qui étaient et qui sont, encore à ce jour, bafoués dans certains pays et dans certaines situations afin que les personnes qui mettent en œuvre les politiques et qui prennent des décisions impactant les enfants puissent être sensibles à leurs droits. En effet, jusqu'à tout récemment, les enfants étaient perçus comme des êtres passifs qui n'avaient pas à être entendus et qui n'étaient pas considérés lors des prises de décision les concernant (Munro, 2001; Varadan, 2019). La promotion de ces droits permet, au bout du compte, d'intégrer la vision des enfants aux processus de prise de décision et à l'élaboration de nouvelles politiques, et ce, afin de limiter l'accumulation d'impacts négatifs sur leur développement et leur futur (Unicef, n.d.). Tout comme c'est le cas pour les droits de l'Homme, les droits des enfants doivent non seulement être respectés, mais ils doivent également être valorisés au sein des structures organisationnelles et être considérés à travers les

interventions auprès des enfants. L'article 12 de la CIDE est l'article sur lequel la présente recherche s'est basée ; cet article « exige que les opinions des enfants soient entendues et prises en considération » (Ministère de la justice, 2019, Section article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant). Il se déploie en deux volets :

1. Les États partis 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'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale. (Ministère de la justice, 2019, Section article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant)

Selon l'article 12, l'enfant possède le droit de s'exprimer, d'être écouté et d'être considéré et doit être en mesure d'exercer ses droits indépendamment du milieu dans lequel il se trouve. Les intervenants de l'ensemble des organisations de services (milieu scolaire, services de garde, réseau de la santé et des services sociaux, milieu communautaire) devraient donc permettre à l'enfant de les exercer. L'article 12 est indissociable des autres articles de la CIDE où l'on reconnaît aux enfants le droit de non-discrimination, d'accès à l'information, d'être accompagné, d'être en sécurité, de s'exprimer et que ses intérêts supérieurs soient considérés lors des prises de décision (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, n.d.; Lundy, 2007; Ministère de la justice, 2019). Ainsi, la participation de l'enfant ne dépend pas de son âge ou de sa maturité, mais bien de sa capacité à partager son point de vue, ce qui peut se traduire par une communication verbale ou non-verbale (Lundy, 2007). Il s'agit donc de

considérer que le point de vue de l'enfant permet d'accéder à une autre perspective de la situation qui doit nécessairement être considérée dans le processus d'intervention (Lansdown, 2005; Ministère de la justice, 2019). C'est ainsi dire que l'obligation engendrée par cet article est non seulement que l'enfant soit en mesure de participer, mais également que les adultes qui gravitent autour de lui soutiennent et encouragent l'enfant afin qu'il puisse faire valoir et exercer ses droits dans ses différents contextes de vie et à travers les diverses situations auxquelles il est confronté (Ministère de la justice, 2019). À travers la CIDE, la vulnérabilité de l'enfant est reconnue en juxtaposant le droit de participer au besoin de protection et d'obtention de services adaptés (Sinclair, 2004). En ce sens, l'article 12 ne prétend pas qu'il faille suivre et obtempérer à tous les désirs de l'enfant, il valorise plutôt le fait d'accroître la participation de l'enfant sans déresponsabiliser les parents ou les adultes qui gravitent autour de lui (Unicef, n.d.). Ce faisant, la CIDE permet de s'éloigner des conceptions paternalistes selon lesquelles prendre la responsabilité d'une personne résulte en la déresponsabilisation de cette dernière (Sinclair, 2004).

À la suite de l'adoption de la CIDE (1989), les différents pays signataires ont encouragé l'implantation du concept de participation à travers les interventions s'adressant aux enfants. Or, bien que les éléments législatifs soient communs pour tous, les approches d'intervention varient en fonction des pays et des organisations. Peu de directives ont découlé de l'adoption de la CIDE concernant la mise en place de pratiques participatives avec les enfants. On peut donc se demander de quelle manière l'introduction de ce concept a permis une évolution dans les pratiques (Vis & Thomas, 2009).

1.1.2 Évolution de la pratique et de la recherche au regard de la participation des enfants.

Dans les dernières années, l'importance d'impliquer l'enfant dans les prises de décision et dans la planification des interventions a été soulevée par les chercheurs et mise de l'avant par les praticiens (Bell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Lucas, 2017; Metselaar et al., 2015; Paré & Bé, 2020; Sinclair, 2004; Stroul & Friedman, 1986). Au niveau sociologique, l'enfant a longtemps été perçu comme étant un individu passif, immature et dépendant de l'adulte pour produire sa propre idée et évoluer (Christensen & Prout, 2005; Graham, 2011). Or, la CIDE soutient que celui-ci est un agent² actif plutôt qu'une personne passive et vulnérable (Brummelaar et al., 2018; Emond, 2008; Sinclair, 2004; Thomas, 2007; Varadan, 2019). La CIDE semble d'ailleurs s'appuyer sur des perspectives développementales et sur des principes d'*empowerment* (Bell, 2011; Brummelaar et al., 2018; De Winter, 2002). Ces perspectives reconnaissent qu'un engagement actif de la personne permet de mieux définir et comprendre la situation dans laquelle elle se trouve. Ainsi, la personne développerait un sentiment de pouvoir d'agir sur sa propre situation et se concevrait comme étant protagoniste de sa trajectoire de vie plutôt que victime des actions de son environnement. Ainsi, la perspective où l'intervenant est l'expert de la situation de l'enfant est délaissée, et ce, en faveur d'une vision selon laquelle l'enfant est reconnu comme étant l'expert de sa propre situation (Brummelaar et al., 2018; Graham, 2011; Lucas, 2017; Metselaar et al., 2015).

² Le terme agent fait référence à l'agentivité qui conçoit l'individu (l'enfant dans le cas actuel) comme étant en mesure de faire des choix et de mettre en place des actions qui lui sont propres. Dans une perspective d'autodétermination, les choix et les actions que l'enfant prend lui permettent de construire un parcours de vie qui lui convient et qui est en cohérence avec ses valeurs, ses intérêts et son bien-être. (Elder et al., 2003; Robin, 2019; Zerbe & Lefèvre-Utile, 2021)

Pour s'engager dans des pratiques participatives en intervention, une approche plus égalitaire entre les adultes et les enfants doit être favorisée, de manière à partager le pouvoir (Lucas, 2017). Dans cette perspective, l'enfant doit participer à la définition de ses besoins et être au centre des préoccupations; les modalités pour atteindre les objectifs et répondre aux besoins doivent donc favoriser sa participation (Metselaar et al., 2015). Cette approche se traduit par l'implication et la participation de la personne dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des services; la prise de décision étant une action inhérente à tous ces volets (Metselaar et al., 2015). En ce sens, il s'avère primordial de comprendre le concept de participation pour favoriser l'intégration de pratiques participatives aux interventions s'adressant aux enfants.

1.2 Conceptualisation de la participation

Dans la littérature, la participation est définie de plusieurs façons et les mots y faisant référence peuvent varier (Franklin & Sloper, 2005; Vis & Thomas, 2009). En fait, on peut constater que la littérature scientifique anglophone utilise des mots-clés différents pour y faire référence dont *involvement* et *engagement* (Metselaar et al., 2015). Afin de promouvoir la participation des enfants et l'accroître dans les différents milieux où ils évoluent, il importe de pouvoir apprécier et évaluer le même phénomène. En ce sens, la communauté scientifique ainsi que les praticiens devraient se doter d'un référent et d'une définition homogène (Brummelaar et al., 2018). Ainsi, cette section permettra de faire un tour d'horizon des différentes manières de faire référence à la participation dans la littérature et proposera ensuite une définition opérationnelle sur laquelle s'appuie ce mémoire.

Une multitude d'auteurs ont développé des réflexions et des modèles pour schématiser la participation des enfants (Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Franklin & Sloper, 2005; Hart, 1992; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2005; Lundy, 2007; Sheir, 2001; Thoburn et al., 1995, cité par Metselaar et al., 2015; Treseder, 1995, cité dans Cashmore, 2002; Vis & Thomas, 2009).

Certains ont opté pour la création d'échelles hiérarchiques comportant de quatre à neuf niveaux de participation pouvant s'appliquer tant à la recherche qu'à l'intervention (Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Franklin & Sloper, 2005; Hart, 1992; Lansdown, 2005; Vis & Thomas, 2009).

Hart (1992, p.8), par exemple, a développé une échelle de participation à huit niveaux qui permet d'évaluer le degré de participation des enfants. Les trois premiers niveaux désignent des formes de non-participation où l'enfant est réduit à un rôle passif, où il est consulté sans être informé des tenants et aboutissants de cette consultation et où ses paroles ne sont pas considérées. Les cinq niveaux suivants désignent différents niveaux de participation; le dernier représentant le plus haut niveau de participation où l'enfant guide le processus décisionnel, il prend des décisions, il est informé et il décide lui-même d'impliquer un adulte. Toutefois, ce type de conceptualisation peut mener à penser que la participation peut avoir lieu sans qu'il s'agisse d'une participation complète. Kirby et al. (2003) ont, quant à eux, développé un modèle de participation non hiérarchique. Ces auteurs mettent l'accent sur le processus de participation plutôt que sur la participation lors de moments circonscrits dans le temps. Ce modèle met en lumière quatre niveaux significatifs de participation variant selon le degré d'écoute accordée à l'enfant et de prise en compte de son opinion. Le modèle se décline ainsi : (a) les adultes prennent en considération l'opinion des enfants, (b) les enfants participent à la prise de décision en collaboration avec les adultes, (c) les enfants et les adultes se partagent le pouvoir et la

responsabilité de la prise de décision et (d) les enfants prennent des décisions de manière autonome (Kirby et al., 2003).

Malgré ces divergences, les auteurs s'entendent sur le fait que la participation est dynamique et qu'elle change au fil du temps et en fonction des interactions entre l'enfant et les différents systèmes qui l'entourent (Berkel et al., 2018; Franklin & Sloper, 2006; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015). Ils reconnaissent qu'il est impossible de conceptualiser la participation comme étant linéaire et séquentielle et qu'elle ne peut être tenue pour acquise; la participation est un processus plutôt qu'une action isolée (Berkel et al., 2018; Franklin & Sloper, 2006; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015). D'ailleurs, Brummelaar et al. (2018) constatent l'importance de définir globalement le concept de participation plutôt que de le définir par les moyens de la mettre en œuvre. Or, la participation est plus souvent qu'autrement définie par les actions pouvant être mises en place dans les organisations telles que l'accès à l'information, l'élaboration de comités pour favoriser une implication organisationnelle et systémique ainsi qu'en offrant à l'enfant l'opportunité de choisir l'implication désirée (Cashmore, 2002).

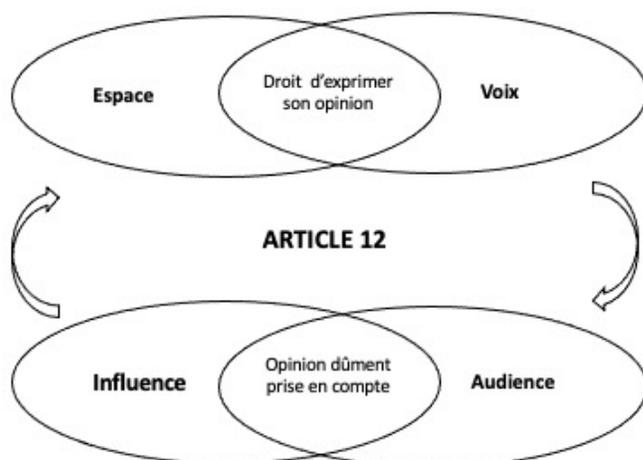
En outre, les auteurs affirment que la participation est indissociable de l'accès à l'information ainsi que de l'octroi de possibilités pour exprimer son point de vue et influencer les prises de décisions (Arnstein, 1969; Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Franklin & Sloper, 2005; Hart, 1992; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2005; Lucas, 2017; Lundy, 2007; Sheir, 2001; Vis & Thomas, 2009). Ainsi, l'enfant doit posséder toute l'information et la comprendre pour être en mesure de participer (Bessell, 2011). Cette information doit être en quantité suffisante et être expliquée en des mots évocateurs pour l'enfant, de sorte qu'il puisse comprendre les procédures et les enjeux et ainsi prendre part

aux décisions (Bessell, 2011; Balsells et al., 2017). Cashmore (2002) souligne l'importance de communiquer l'information à l'enfant même si cette information peut être sensible, et ce, de manière à lui offrir l'occasion de comprendre et de s'exprimer au regard de ladite situation.

L'enfant doit aussi avoir la possibilité d'exprimer ses opinions et ses perceptions librement et être encouragé à le faire (Bessell, 2011; Ministère de la justice, 2019). Aussi, l'opinion de l'enfant doit être considérée et avoir de l'incidence sur les prises de décision (Bessell, 2011). Gallagher et al. (2012) soulignent l'importance d'écouter et de prendre au sérieux les points de vue de l'enfant, tout en s'assurant d'agir en conséquence. Vis et Thomas (2009) notent que, pour participer, l'enfant doit non seulement prendre part au processus de prise de décision, mais il doit également avoir une influence sur les résultats, sans quoi il s'agirait de non-participation. Ainsi, le simple fait de parler avec l'enfant ne constituerait pas, en soi, de la participation. La participation ne peut pas non plus être réduite au fait que l'enfant exécute ce que l'adulte lui demande de faire. Afin que l'opinion des enfants soit considérée dans les décisions qui les concernent, Skivenes et Strandbu (2006) ciblent trois composantes sur lesquelles porter notre attention. Tout d'abord, ils nomment l'importance de reconnaître l'enfant tel un individu détenant des droits, et ce, en s'assurant de mettre en place un système qui soit adapté à leurs besoins et à leurs compétences. Cela contribue à offrir les conditions nécessaires pour soutenir et promouvoir leur participation dans les processus décisionnels impactant leur réalité. Ensuite, ils soulignent que les enfants, à titre d'êtres uniques et porteurs d'intérêts et de besoins qui leur sont propres, doivent être reconnus à part entière par les adultes gravitant autour d'eux. Aussi, ils rappellent la nécessité de respecter la vision de l'enfant ; il importe de demeurer fidèle à leur réalité telle qu'ils la vivent afin de s'assurer de représenter leurs intérêts. Il s'agit ici de reconnaître le potentiel et la capacité de l'enfant à participer et à s'exprimer pour

éviter d'interpréter ses désaccords comme une manifestation d'incompétence (Cossar et al., 2016). Ainsi, ce n'est pas parce qu'un enfant refuse de se prononcer sur ses difficultés familiales, par exemple, qu'il n'est pas capable de le faire. Plusieurs raisons peuvent entrer en jeu. Comme adulte, le fait de proposer à l'enfant de répondre à l'oral à une question n'est peut-être pas un moyen adéquat. La question suscite peut-être trop d'émotions difficiles. L'enfant n'a peut-être pas de lien avec l'adulte qui le questionne ce qui le rend mal à l'aise. L'enfant craint peut-être les conséquences associées à son partage. Bref, ce n'est pas l'incapacité des enfants à communiquer qu'il faut pointer du doigt dans ce genre de situation, mais plutôt les difficultés des adultes à s'adapter et à s'engager dans des actes de communication avec les enfants. La participation est un droit et non une obligation ce qui signifie que l'enfant peut faire le choix de participer ou non (Lundy, 2007; Quaye et al., 2019). En ce sens, l'idée principale est d'inclure l'enfant dans toutes les étapes du suivi et des prises de décision pour assurer une participation continue dans la trajectoire de services (Lucas, 2017).

Ce projet s'est construit autour de la conceptualisation de la participation proposée par Lundy (2007). Celle-ci permet de mieux comprendre les tenants de la participation et met en lumière les principes sur lesquels les auteurs convergent. En effet, tel que présenté dans la figure 1, Lundy (2007) identifie quatre éléments pour conceptualiser la participation, soit : (a) l'espace, (b) la voix, (c) l'audience et (d) l'influence. Selon ce modèle, pour participer et faire valoir ses droits, l'enfant doit se voir offrir des opportunités de s'exprimer (espace), il doit être encouragé à exprimer son opinion et sa prise de parole doit être facilitée (voix), ses opinions doivent être écoutées (audience) et son point de vue doit être pris en compte tout au long du processus (influence) (Lundy, 2007).

Figure 1.*Conceptualisation de la participation*

Note. La figure est inspirée du schéma de Lundy (2007, p.932).

L'ensemble des éléments de définition proposés par les différents auteurs consultés permettent d'établir des bases intéressantes sur ce qui est nécessaire à la participation. Toutefois, il semble que le point de vue des enfants apparaît rarement dans les travaux qui ont permis de suggérer ces définitions (Brummelaar et al., 2018; Graham, 2011). Brummelaar et al. (2018) soulignent d'ailleurs qu'il s'agit d'une opportunité pour définir le concept en collaboration avec les enfants afin de connaître leur perception à ce sujet.

1.3 Conséquences de la participation

Archard et Skivenes (2009) ont identifié deux raisons pour lesquelles les enfants sont entendus. La première raison est que la participation de l'enfant peut permettre d'amener des éléments plus pragmatiques et instrumentaux. Dans ce cas, l'enfant est invité à s'exprimer pour permettre à l'intervenant de colliger différentes informations ou preuves utiles aux prises de

décision ou à l'intervention elle-même ce qui ne constitue pas une démarche participative en soi (Archard & Skivenes, 2009; Thomas, 2007). Or, il est constaté que c'est principalement dans ce but que les intervenants sollicitent la participation des enfants lors des interventions (Archard & Skivenes, 2009; Van Bijleveld et al., 2015). Pour s'inscrire dans une approche participative, la participation de l'enfant doit aller au-delà d'une portée utilitaire et s'inscrire dans une démarche éthique. En ce sens, la deuxième raison d'écouter les enfants est en lien avec la considération de leur droit fondamental d'expression de soi et d'implication dans le processus décisionnel (Archard & Skivenes, 2009; Sinclair & Franklin, 2000 cité par Sinclair, 2004). Selon cette prémisse, il est impossible d'affirmer qu'une décision est prise dans le meilleur intérêt de l'enfant, si l'enfant lui-même n'a pas été partie prenante de cette décision. Sa participation ne peut être substituée, dans le processus, dans le but de choisir pour lui (Archard & Skivenes, 2009). Ainsi, la participation de l'enfant est primordiale pour faire respecter les droits de l'enfant et assumer les responsabilités légales qui incombent aux intervenants. Elle est aussi indispensable pour améliorer la qualité des services, assurer un meilleur processus décisionnel, mettre en place des processus démocratiques, protéger l'enfant et accroître les compétences de l'enfant, son autonomie ainsi que son estime de soi (Sinclair, 2004).

Malgré tout, diverses études (Archard & Skiveness, 2009; Bessell, 2011; Cashmore, 2002) permettent de constater que la participation des enfants dans les interventions demeure un défi. Les intervenants démontrent et expriment un manque de connaissance concernant ce que constitue la participation des enfants dans l'intervention et ils ont peu de stratégies pour recueillir l'opinion des enfants à travers leur suivi (Brummelaar et al., 2018). Or, il est connu que la participation engendre plusieurs effets bénéfiques, et ce, tant pour l'enfant lui-même que pour l'organisation dans laquelle il évolue (Gallagher et al., 2012; Wright et al., 2006). Les prochaines

sections mettront en lumière les effets associés à la participation et à la non-participation pour l'enfant et pour les milieux d'intervention, de manière à mieux comprendre la cascade d'effets engendrée par la (non-)participation.

1.3.1 Effets positifs associés à la participation

La participation est associée à plusieurs effets positifs sur le développement de l'enfant. Cependant, nous avons peu d'information sur les effets à long terme puisqu'il y a peu de recherches rigoureuses sur le sujet (Brummelaar et al., 2018; Vis & Thomas, 2009). Néanmoins, les travaux actuels permettent de mettre en lumière des effets positifs associés à la participation, mais ces effets ne sont malheureusement pas tous vérifiés empiriquement (Brummelaar et al., 2018).

Tout d'abord, Brummelaar et al., (2018) soulignent que les effets de la participation sont surtout constatés chez la personne elle-même. La participation aurait une influence positive sur l'autodétermination et le bien-être de la personne. Elle augmenterait la confiance en soi, l'estime de soi et le sentiment de valorisation des enfants (Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Wright et al., 2006). Le bien-être émotionnel serait aussi impacté positivement par la participation (Balsells et al., 2017; Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Metselaar et al., 2015). Celle-ci agirait même à titre de facteur de protection pour les enfants en situation de vulnérabilité en augmentant leur confiance en eux, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur estime de soi (Brummelaar et al., 2018; Cossar et al., 2016; Schofield, 2005). Le fait de valoriser la participation de l'enfant à travers toutes les étapes du processus permettrait à celui-ci d'adopter un rôle actif et d'avoir un plus grand sentiment de sécurité (Balsells et al., 2017; Gallagher et al.,

2012; Metselaar, et al., 2015). En contexte de placement, les enfants ayant été en mesure de participer auraient une plus grande capacité à faire face aux difficultés (Balsells et al., 2017).

Selon plusieurs auteurs, les enfants qui participent font l'apprentissage de nouvelles compétences sur les plans personnel et social, telles que la capacité à s'exprimer et faire valoir leurs points de vue, et ce, en plus de développer un réseau social (Cashmore, 2002; Kirby et al., 2003; Wright et al., 2006).

Metselaar et al., (2015) soulignent l'apport d'une approche axée sur la participation et en distinguent deux types de pratique, soit les « relational help-giving practices » et les « participatory help-giving practices ». Le premier modèle met de l'avant une attitude empathique et respectueuse en plus d'une écoute active. Le second favorise une approche flexible en réponse directe aux préoccupations et aux priorités ciblées par les familles tout en valorisant leur participation et le consentement éclairé. Selon ces auteurs, les deux types d'approche entraîneraient des bienfaits similaires au niveau du fonctionnement familial ainsi que du comportement et du fonctionnement de l'enfant, mais les « participatory help-giving practices » auraient un apport plus déterminant pour ce qui est des effets sur ces composantes (Metselaar et al., 2015). En fait, pour l'enfant, la participation aux prises de décisions, en étant accompagné adéquatement, permettrait l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires pour préparer leur indépendance et leur autonomie future en ce qui a trait aux prises de décision (Cashmore, 2002) augmentant ainsi leur pouvoir d'agir et leur responsabilisation (Metselaar et al., 2015; Montserrat & Casas, 2018). Metselaar et al. (2015) soulignent que les plus hauts niveaux de participation des enfants, tels que définis par exemple par Hart (1992),

sont aussi associés à une diminution des problématiques d'ordre comportemental ainsi qu'à une diminution du stress parental.

1.3.2 Effets associés au manque de participation

En contrepartie, la littérature permet aussi de constater certains effets associés à la non-participation des enfants au processus d'intervention (Bessell, 2011; Bell, 2002; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016). Bessell (2011) rapporte que des lacunes sur le plan de l'écoute, élément central de la participation (Lundy, 2007), peuvent faire en sorte que l'enfant se sente ignoré, ressente du désespoir et soit impacté sur le plan de la dignité et de l'estime de soi. Certains pourraient vivre des impacts émotionnels importants en raison d'incompréhensions quant aux liens entre les décisions prises et leur problème initial, quant au processus d'intervention ou quant au rôle des différents adultes impliqués (Brummelaar et al., 2018; Cossar et al., 2016; Roesch-March, 2014). Le manque de participation serait aussi associé à des problèmes comportementaux chez les enfants, se traduisant notamment par de l'opposition et de la passivité (Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Roesch-March, 2014).

Enfin, dans des situations de négligence et d'abus, il est important pour l'enfant d'avoir un rôle actif plutôt que d'être victimisé ou de ne pas avoir de pouvoir contrairement aux adultes (Cashmore, 2002). Se voir contraint à un rôle passif, notamment pour un enfant ayant vécu de la maltraitance, peut réactiver son sentiment d'impuissance et lui occasionner du ressentiment (Bell, 2002; Cashmore, 2002).

Tableau 1*Conséquences de la (non-)participation pour les enfants*

Dimensions	Participation	Non-participation
Comportementale	Augmentation du pouvoir d'agir Indépendance Autonomisation Bienfaits sur le plan comportemental Meilleur fonctionnement global	Manifestations comportementales diverses (p.ex. opposition, passivité, résistance)
Affective	Sécurité Confiance en soi Estime de soi Bien-être émotionnel Capacité à faire face aux stressseurs en contexte de placement	Sentiment de désespoir Conséquences néfastes sur le sentiment de dignité et d'estime de soi des enfants Problèmes émotionnels Ressentiments Sentiment d'impuissance
Sociale	Amélioration du fonctionnement familial Socialisation Capacité à s'exprimer et s'affirmer Responsabilisation	

1.3.3 Effets constatés de la participation sur les organisations et les services

La participation des enfants dans le processus d'intervention aurait des effets directs sur l'intervention elle-même. En contexte de réunification familiale, leur participation pourrait être liée au succès de celle-ci de même qu'à la stabilité liée à la situation (Balsells et al., 2017). En contexte de négligence, l'imposition de décisions pourrait entraîner l'échec de certains placements ou de certaines interventions spécifiques au contexte de négligence étant donné les effets sur le plan affectif et comportemental chez l'enfant (Cashmore, 2002).

La participation serait associée à une meilleure coordination des services offerts, à un plus haut taux d'épisodes de services complétés, à la mise en place de services plus accessibles et adaptés aux besoins des enfants ainsi qu'à un meilleur soutien pour favoriser les intérêts supérieurs de l'enfant (Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Sinclair, 2004; Wright et al., 2006). Elle serait aussi associée à une meilleure planification et prestation de services (Brummelaar et al., 2018; Butler, 2014). En effet, les enfants qui participent sont plus engagés dans le processus, ont une meilleure compréhension du fonctionnement des organisations et du processus décisionnel et sont donc plus satisfaits face aux services reçus (Cashmore, 2002; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Wright et al., 2006). La perception de l'enfant quant à sa participation au processus pourrait être, en soi, prédictive des effets engendrés par celui-ci, notamment chez les adolescents (Brummelaar et al., 2018; Schubert et al., 2012). Gallagher et al., (2012) appuient cette idée en soulignant que la participation « *effective* » aurait des implications directes sur les effets et les résultats constatés chez l'enfant.

En ce sens, l'implication des enfants à titre d'agents actifs dans le processus permet d'offrir des services individualisés et personnalisés, améliorant ainsi leur expérience et l'efficacité des interventions (Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012). Ce phénomène peut être expliqué par le fait que les décisions prises dans les interventions psychosociales, avec la considération de l'opinion de toutes les parties prenantes, sont plus respectées et mieux implantées (Montserrat & Casas, 2018). En soi, la participation des enfants dans les prises de décision s'avère être la composante centrale impactant leur condition de vie ainsi que l'adéquation des décisions; elle permet une compréhension plus élargie, juste et complète de la situation vécue (Brummelaar et al., 2018).

1.4 Les opportunités de participation³

Actuellement, les enfants se voient octroyer des possibilités de participation variables bien qu'il soit connu que la capacité de l'enfant à participer croît au même rythme que ses opportunités (Lundy, 2007; Varadan, 2019). En fait, il est constaté que les possibilités de participation sont influencées (maintenues, augmentées ou diminuées) en fonction de certaines caractéristiques de l'enfant, de l'intervenant et de l'environnement (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Gallagher et al., 2012; Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018; Shemmings, 2000; Vis & Thomas, 2009). D'ailleurs, les discussions entourant la participation sont souvent associées à l'idée selon laquelle l'adulte détient un droit de regard quant aux décisions prises concernant l'enfant et qu'il doit nécessairement être appelé à donner son opinion le temps venu (Lundy, 2007). Or, la participation de l'enfant telle que définie dans l'article 12 de la CIDE devrait être encouragée dans tous les contextes d'intervention (Montserrat & Casas, 2018). En effet, la CIDE favorise que l'adulte guide l'enfant et le soutienne dans l'accroissement de ses capacités à faire valoir ses droits et à participer (Lundy, 2007).

Concrètement, les auteurs constatent des lacunes dans la mise en œuvre d'une approche participative; les enfants sont seulement informés et leurs opinions ne sont pas considérées et n'impactent pas les prises de décision (Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018). L'information que reçoivent les enfants est souvent incomplète ou insuffisante (Balsells et al., 2017). L'enfant est ainsi à peine consulté et il n'a pas l'opportunité d'adopter une position active en participant en collaboration avec les autres acteurs aux prises de décision (Lansdown, 2010;

³ Un sommaire des différents facilitateurs et obstacles documentés par rapport à la participation des enfants se trouve à l'Annexe A.

Montserrat & Casas, 2018). En fait, il est constaté que l'enfant est considéré dans la mesure où l'adulte cherche à le comprendre et à le connaître plutôt que dans l'optique de le faire participer aux prises de décision en partageant le pouvoir au sein de la relation (Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018).

Cossar et al. (2016) ajoutent que la présence d'outils et de méthodes adaptés n'est pas suffisante en soi pour assurer la participation des enfants puisqu'ils ne sont pas toujours utilisés et qu'ils ne sont pas disponibles dans tous les milieux; ce ne sont donc pas tous les enfants qui ont la possibilité de participer. Par exemple, les enfants ne résidant plus dans leur famille (en foyer de groupe par exemple) auraient une participation moindre et seraient écartés des prises de décision (Bessell, 2011; Southwell & Fraser, 2010). La même chose se produit pour les enfants qui se retrouvent dans des situations nécessitant une prise de décision importante, dont celles relatives à leur lieu de résidence ou à la fréquence des visites parentales par exemple (Cashmore, 2002). Ainsi, un manque d'homogénéité est constaté dans la mise en œuvre de pratiques participatives avec les enfants et plusieurs lacunes importantes sont rapportées dans l'implication générale des enfants et dans les processus de prise de décision. Le tout est associé à des pratiques adultocentrées ancrées et à des systèmes n'étant pas conçus pour faciliter la participation des enfants (Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Gallagher et al., 2012; Sinclair, 2004).

Les prochaines sections mettront donc en lumière les différentes caractéristiques inhérentes à l'enfant et sa famille, à l'intervenant ainsi qu'aux organisations de services influençant les opportunités de participation des enfants.

1.4.1 Caractéristiques de l'enfant influençant sa participation

Les possibilités de participation des enfants sont influencées par des caractéristiques sociodémographiques et personnelles; leur âge, leurs habiletés et leur culture peuvent influencer le niveau de participation (Gallagher et al., 2012). Tout d'abord, il est constaté que les enfants plus vieux sont davantage inclus dans le processus (Cossar et al., 2016; Vis & Thomas, 2009). Cette participation n'est toutefois pas importante pour les enfants âgés de plus de dix ans puisque, même à cet âge, le point de vue de l'enfant n'a pas d'incidence marqué sur les prises de décision (Vis et Thomas, 2009). Néanmoins, les enfants plus vieux, soit ceux âgés de plus de 15 ans, seraient plus satisfaits que les plus jeunes au regard de leur participation (Brummelaar et al., 2018). Les enfants de moins de douze ans sont moins informés et inclus dans le processus que les plus vieux, et la plupart présente une insatisfaction quant à leur niveau de participation aux interventions, et ce, même s'ils sont parfois invités à se présenter aux rencontres (Cossar et al., 2016). En ce sens, Shemmings (2000) soulève l'incidence négative que peut avoir une position intransigeante au regard de l'âge où un enfant devrait prendre des décisions ou participer. Cette rigidité agirait à titre de barrière au développement de modèles de participation (Shemmings, 2000). Tous les enfants devraient pouvoir participer, indépendamment de leur âge, puisqu'ils sont tous en mesure d'exprimer leur point de vue que ce soit à travers leurs paroles, leurs comportements ou l'utilisation de différents médiums tels que le dessin et le jeu (Lundy, 2007). Ainsi, bien que les résultats évoqués ci-haut traduisent le contraire, le droit de s'exprimer ne réside pas dans le fait d'être mature ou non, il dépend seulement de l'habileté de l'enfant à se forger un point de vue (Lundy, 2007). Il est donc de la responsabilité de l'adulte de s'ajuster à l'enfant selon sa préférence de mode de communication, ses intérêts et sa compréhension (Lundy, 2007). Ainsi, l'âge n'est pas une raison en soi pour retirer la possibilité à l'enfant de

participer; les enfants doivent avoir la chance de comprendre l'information qui leur est transmise, de s'exprimer, d'être entendus et écoutés et de voir leur point de vue considéré dans les prises de décision impactant leur avenir (Cossar et al., 2016; Lundy, 2007).

D'autre part, les habiletés de régulation émotionnelle de l'enfant influencent aussi les possibilités de participation (Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Roesch-Marsh, 2014). Dans un contexte de « residential care », les enfants présentant des comportements plus conformes aux attentes sociales, ayant une capacité à s'affirmer et étant en mesure d'insister pour exprimer leurs opinions voient leurs opportunités de participation augmenter, ce qui traduit une fois de plus les inégalités dans les opportunités de participation (Brummelaar et al., 2018).

Enfin, sur le plan culturel, Berkel et al., (2018) soulignent que les jeunes afro-américains ont généralement moins d'opportunité de participer. En fait, ils entretiendraient une vision plus négative des services, ce qui affecterait leur participation, puisque la satisfaction et la perception de soutien et d'obstacles sont des prédicteurs de celle-ci (Becker et al., 2014). Il serait donc important de se questionner sur la manière de favoriser une participation égale pour l'ensemble des jeunes, et ce, en étant sensible à la culture d'appartenance.

1.4.2 Le rôle de la famille dans la participation de l'enfant.

Légalement, l'enfant est dépendant de son parent ou de son tuteur légal jusqu'à ses 18 ans, mais à partir de 14 ans, la loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) prévoit que l'enfant puisse consentir lui-même aux services. Avant cet âge, la personne ayant la responsabilité de l'enfant peut prendre les décisions qui le concernent et peut avoir accès aux informations colligées à son dossier (Gouvernement du Québec, 2021). Berkel et al. (2018)

constatent que cela influence la perception de l'enfant quant à ses possibilités de participation puisque ses tuteurs ont un droit de regard sur les prises de décisions. De plus, pour plusieurs enfants, ce sont les tuteurs qui assurent leur transport pour les rencontres, ce qui limite parfois leurs opportunités. Néanmoins, ces chercheurs ont soulevé que, malgré cette « dépendance », les jeunes parviennent à se créer des opportunités de participation au fil du temps. Toutefois, ils dénotent l'importance de l'adhérence du tuteur aux étapes du suivi et aux démarches afin de favoriser une plus grande participation et un meilleur engagement au suivi chez l'enfant. En ce sens, il semblerait que la présence d'une cohésion familiale et de soutien émotionnel au sein de la famille faciliterait la participation des enfants aux interventions (Berkel et al., 2018).

Il est aussi constaté que certains intervenants vont se centrer sur les besoins de l'enfant alors que d'autres vont plutôt se centrer sur la famille en tant qu'entité (Metselaar et al., 2015). Cette divergence influence la participation puisqu'elle est alors perçue et valorisée différemment selon la centration (Metselaar et al., 2015). Cossar et al. (2016) soulignent qu'il est primordial de ne pas substituer la présence de l'enfant par celle de son tuteur ou parent. En fait, il est constaté que les parents et les enfants n'ont pas les mêmes besoins ni la même perception de l'alliance avec l'intervenant, ce qui appuie l'importance d'entretenir une relation directe avec le jeune pour promouvoir son droit de participer (Berkel et al., 2018). En ce sens, il est important que l'enfant puisse être autonome pour prendre contact avec l'intervenant; il doit avoir la possibilité de le contacter et de le voir seul au besoin (Berkel et al., 2018; Cossar et al., 2016). De plus, un contact régulier est nécessaire, et ce, non seulement pour mettre à jour les informations au dossier de l'enfant, mais également pour favoriser la création et le maintien du lien avec ce dernier (Cossar et al., 2016). L'enfant souhaite être considéré dans son entièreté et entretenir un

lien avec l'intervenant. Il veut être au fait des informations inhérentes à son suivi et désire faire partie intégrante du processus d'intervention (Berkel et al., 2018; Cossar et al., 2016).

1.4.3 Caractéristiques de l'intervenant

Il est démontré que la considération du point de vue de l'enfant serait majoritairement influencée par les attitudes mises de l'avant par l'intervenant (Bessell, 2011). Cossar et al. (2016) nomment d'ailleurs que : « The extent to which children's views are sought, the weight which they are given, and the extent to which they participate in child protection processes, are dependent on adult professional judgement and practice (Thomas & O'Kane 1998; Boylan & Dalrymple 2011) » (cité dans Cossar et al., 2016, p.104). L'intervenant a une influence importante sur la participation des enfants dans l'intervention étant donné qu'il guide le processus. Brummelaar et al. (2018) soulignent que l'âge de l'intervenant, ses attitudes quant à la participation et ses compétences influencent les possibilités de participation des enfants dans les interventions. En ce sens, cette section vise donc, dans un premier temps, à dégager les éléments qui rendent possible la création d'un lien enfant-intervenant qui est propice à la participation. Dans un deuxième temps, il sera question de la formation professionnelle nécessaire pour favoriser l'utilisation d'une approche participative auprès des enfants.

1.4.3.1 Capacité à créer une relation. Le facilitateur principal de la participation de l'enfant est l'alliance créée entre ce dernier et son intervenant, parfois appelée « lien », « alliance » ou encore « relation » (Bell 2002; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002, Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Lucas, 2017; Metselaar et al., 2015; Van Bijleveld et al., 2015). Dans ce mémoire, ces mots seront utilisés comme des synonymes. Ces termes font référence à la qualité et à la nature de la relation entre la personne et son intervenant; une alliance

optimale permettrait un partenariat actif, un sentiment de respect entre les deux acteurs et un partage du pouvoir au sein de la relation (Kirby et al., 2003; Lansdown, 2010; Metselaar et al., 2015; Montserrat & Casas, 2018).

Le lien de qualité avec l'intervenant est primordial puisqu'il accroît les opportunités de participation, tout en offrant un contexte relationnel propice à l'expression et l'affirmation de soi étant donné que la confiance est présente (Balsells et al., 2017). Ce lien agit aussi directement sur le niveau d'engagement de l'enfant, sur son aisance à s'exprimer ainsi que sur les opportunités à participer qui lui sont offertes (Cossar et al., 2016). En ce sens, une alliance positive diminue les barrières à la participation puisqu'elle permet à l'enfant de donner son opinion et de s'exprimer, et ce, en plus d'augmenter son désir de le faire (Metselaar et al., 2015).

Cette relation implique l'idée que l'enfant ait une personne-ressource qui facilite, valorise et soutient sa participation (Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012). Or, les enfants ayant recours à des services dans le secteur public ne se voient pas offrir la possibilité de choisir leur intervenant, bien que ce dernier ait une influence majeure sur leur participation (Bessell, 2011). Ainsi, on peut se questionner à savoir si le lien est valorisé et reconnu par les organisations de services et les intervenants, considérant que les modalités et les structures mises en place ne permettent pas d'offrir les conditions nécessaires à la création d'un lien significatif entre l'enfant et l'intervenant.

Sans cette relation sécurisante, certains enfants n'ont pas l'opportunité de partager ou d'explorer leurs opinions et leurs sentiments avec leur intervenant ce qui, en définitive, influence grandement le cours de leur suivi. En effet, si l'enfant ne peut s'exprimer ou ne se sent pas à l'aise de le faire, il aura malheureusement peu d'impact sur les prises de décision étant donné

que son opinion n'est pas prise en considération. Ainsi, il importe de s'assurer d'offrir un environnement relationnel positif. Si l'enfant sent qu'il est accusé, enquêté, que ses réponses peuvent entraîner des conséquences négatives pour lui ou son entourage ou encore s'il sent que ses propos sont mal interprétés, cela affectera la relation et donc, son désir de participer au processus d'intervention (Cossar et al., 2016; Lucas 2017).

Par ailleurs, l'intervenant doit travailler en équipe avec l'enfant afin d'atteindre le potentiel de participation et il doit également mettre en place une approche centrée sur les besoins de l'enfant, surnommée « needs-led child care », qui favorise la cohérence entre les orientations et les besoins de l'enfant lui-même (Metselaar et al., 2015). La valorisation des concepts de réciprocité et de collaboration à travers le processus d'intervention permet à l'enfant d'être plus appelé à contribuer et à se prononcer concernant les tâches et les objectifs inhérents au suivi. Pour ce faire, il est important que la relation soit bidirectionnelle et que le pouvoir soit partagé au sein de la relation (Bell, 2002; Cossar et al., 2016; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018). La réciprocité et la collaboration doivent faire partie intégrante de la relation considérant que chacun possède une expertise : l'enfant détient celle de son expérience personnelle et de sa situation, tandis que l'intervenant dispose des connaissances cliniques, en plus de connaissances théoriques, pour accompagner l'enfant à participer (Metselaar et al., 2015). Pour l'intervenant, il importe, non seulement, d'avoir une approche empathique, mais aussi d'être respectueux envers le vécu de l'enfant et de valoriser un « active partnership » tout au long du suivi, et ce, en collaborant sur les tâches et les objectifs qui y sont associés (Metselaar et al., 2015). Il est démontré que la relation enfant-intervenant au sein de laquelle le soutien et l'accompagnement sont des éléments centraux est plus susceptible d'offrir

des opportunités de participation que les relations marquées par une approche dominante visant la soumission de l'enfant (Bell, 2002; Metselaar et al., 2015).

1.4.3.1.1 Attitudes favorisant la participation. Diverses recherches se sont intéressées aux caractéristiques que les enfants recherchent chez leur intervenant pour favoriser la construction et l'amélioration du lien de confiance avec celui-ci (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Franklin & Sloper, 2005; Gallagher et al., 2012; Schofield, 2005; Vis & Thomas, 2009). Parmi celles-ci, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de l'écoute à titre de point de départ (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Metselaar et al., 2015). Cossar et al. (2016) soulignent que, dans une relation de confiance, l'adulte se place en position d'écoute avant de poser un jugement sur la situation ou de tenter de la solutionner. L'écoute serait centrale, mais elle ne serait pas suffisante en soi; les enfants souhaitent que leur opinion soit considérée, valorisée et prise au sérieux (Bessell, 2011; Gallagher et al., 2012). De plus, ils désirent que les actions entreprises soient basées sur les éléments qu'ils rapportent (Gallagher et al., 2012), de sorte qu'ils puissent voir l'incidence qu'ils ont sur les prises de décisions et sur la mise en œuvre de l'intervention (Cossar et al., 2016; Franklin & Sloper, 2005; Vis & Thomas, 2009). Selon certains auteurs (Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016), l'adulte qui est prêt à passer à l'action et qui utilise une approche informelle basée sur une relation de proximité, mais professionnelle, a plus de chances de créer un lien significatif avec l'enfant. La revue de littérature de Metselaar et al. (2015) met en lumière que l'établissement d'une relation peut être favorisé par l'adoption de comportements positifs et proactifs étant empreints de respect, d'égalité, de compréhension et de sincérité.

Outre ces éléments, la revue de la littérature de Brummelaar et al. (2018) cible certains facilitateurs, dont notamment la capacité à créer une atmosphère sécurisante et chaleureuse empreinte de disponibilité, de considération, de respect, de confiance et de réciprocité, permettant accroître le potentiel de participation des enfants. L'enfant souhaite que l'adulte qui le soutient soit empathique, chaleureux, honnête, respectueux et fiable, et ce, en plus de démontrer de l'intérêt et de l'engagement (Balsells et al., 2017; Schofield, 2005). En ce sens, l'intervenant peut promouvoir la participation en adoptant une attitude empathique et en encourageant les enfants à s'exprimer afin de les motiver à s'affirmer de plus en plus (Metselaar et al., 2015). Ainsi, on comprend que le savoir-être et l'intelligence émotionnelle déployés par l'intervenant influencent grandement la création d'une relation enfant-intervenant positive et permettent, conséquemment, de faciliter la participation de ces derniers (Winter, 2009).

Étant donné que les attitudes mises de l'avant par l'intervenant influencent les opportunités des enfants à livrer des confidences et à s'exprimer dans le cadre de leur suivi (Cossar et al., 2016), il importe que l'intervenant soit attentif aux propos de l'enfant, qu'il se soucie de lui et qu'il le connaisse, le tout sans prétendre qu'il est en position de prendre les décisions pour l'enfant seulement en faisant la lecture du dossier de ce dernier (Cashmore, 2002). En travaillant avec l'enfant par le biais d'une participation active de celui-ci fondée sur une relation de confiance, l'intervenant peut alors mieux comprendre les besoins de l'enfant et travailler avec lui pour trouver des solutions (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011). Tel que Percy-Smith (2006, cité par Boylan & Dalrymple, 2011) le soulignait, le processus de participation implique de faire preuve de flexibilité, de respect mutuel et de réciprocité. L'enfant et l'adulte qui échangent de manière réciproque sont plus enclin à produire des réponses créatives et adaptées aux besoins de l'enfant (Percy-Smith 2006, cité par Boylan & Dalrymple, 2011, p.26)

1.4.3.1.2 Attitudes nuisant à la participation. Plusieurs éléments peuvent faire obstacle à l'établissement d'un lien de confiance, notamment le manque de constance et de fiabilité de l'intervenant (Gallagher et al., 2012; Winter, 2009). Les professionnels qui n'ont pas une bonne compréhension du concept de participation, qui conçoivent l'enfant comme étant un être vulnérable et dépendant de l'adulte et qui remettent en question les compétences de l'enfant à participer nuisent à l'établissement d'une relation enfant-intervenant ainsi qu'à l'atteinte du potentiel de participation de l'enfant (Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Lundy, 2007; Van Bijleveld et al., 2015). En fait, certains intervenants entretiennent une vision selon laquelle ils protègent l'enfant en évitant de le faire participer aux prises de décision difficiles et d'autres contestent ou questionnent la pertinence de l'apport de l'opinion de l'enfant aux prises de décision, notamment celles qui sont difficiles, ce qui a des effets délétères sur les enfants et diminue leurs opportunités de participation (Archard & Skivenes, 2009; Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Lundy, 2007; Van Bijleveld et al., 2015). Ainsi, le jugement de l'intervenant au regard des capacités de l'enfant à participer s'avère déterminant pour la participation de ce dernier (Archard & Skivenes 2009 ; Cossar et al., 2016; Holland & Scourfield, 2004; Lundy, 2007). Il s'agit donc d'un enjeu important sur lequel il faut travailler afin de favoriser la participation des enfants et promouvoir leur pouvoir d'agir (Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Shemmings, 2000).

Enfin, le manque de communication transparente et de renforcements engendrent des pratiques qui crée une ambiance défavorable à la participation de l'enfant. Au fil du temps, certains enfants peuvent même en venir à entretenir l'idée selon laquelle leur participation est requise uniquement lorsqu'un problème doit être adressé (Kruzich et al., 2003; Metselaar et al., 2015).

Le tableau 2 permet de mettre en lumière les attitudes des intervenants qui sont recherchées par les enfants afin de promouvoir leur participation. Il permet de synthétiser les éléments abordés dans cette section et de comprendre l'apport, non négligeable, du savoir-être dans la mise en œuvre de pratiques participatives.

Tableau 2

Compétences des intervenantes qui favorisent la participation de l'enfant

Dimensions	Compétences des intervenants
Savoir-être	À l'écoute Offre du soutien Empathique Chaleureux Honnête et transparent Engagé Respectueux Fiable
Savoir-faire	Adopte une approche informelle, mais professionnelle Démontre de l'intérêt Prêt à se mettre en action Prend le temps de connaître l'enfant Offre une continuité et une stabilité Offre un contact régulier Valorise les opinions de l'enfant
Savoir	Comprend le concept de participation Conceptualise l'enfant comme étant compétent Connaît les effets positifs de la participation

1.4.3.2 Formation professionnelle. Les intervenants doivent présenter certaines compétences pour accroître le potentiel de participation (Newell et al., 2007; Paré & Bé, 2020). Tout comme les enfants, les intervenants doivent être conscients des droits des enfants, des notions relatives à leur développement et doivent être au fait des enjeux de pouvoir dans la relation pour favoriser la participation (Archard & Skivenes, 2009; Cossar et al., 2016; Lundy,

2007; Schofield, 2005). Par exemple, les intervenants devraient s'assurer de comprendre la réalité de l'enfant selon son point de vue, de valider la compréhension qu'il a du rôle de l'intervenant et de son propre rôle au sein du processus d'intervention et de l'intégrer tant dans le suivi que dans l'organisation des services (Cossar et al., 2016) . Or, les intervenants ne sont pas tous au fait de l'existence de la CIDE, ce qui constitue en soi un obstacle majeur à la promotion de la participation des enfants (Archard & Skiveness, 2009; Lundy, 2007).

Pour plusieurs professionnels, il s'avère difficile de faire participer l'enfant dans les prises de décision malgré leur volonté d'intégrer des pratiques qui promeuvent la participation des enfants aux interventions. En fait, les intervenants déplorent le manque de formation à cet effet et rapportent un faible sentiment de compétence pour mettre en pratique ce type d'approche. Ces lacunes occasionnent des répercussions importantes sur la prise en considération de la voix de l'enfant au travers de l'intervention, puisque les adultes déterminent les sujets sur lesquels les enfants ont une influence (Balsells et al., 2017; Breugnot & Fablet, 2017; Lundy, 2007; Montserrat & Casas, 2018; Paré & Bé, 2020; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019).

Par ailleurs, il est constaté qu'il manque de ressources humaines et financières pour actualiser les pratiques participatives afin qu'elles soient adaptées, et ce, notamment pour les interventions réalisées auprès des enfants de moins de douze ans (Balsells et al., 2017; Breugnot & Fablet, 2017; Montserrat & Casas, 2018; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Cashmore (2002) souligne l'importance du développement des compétences et des ressources chez l'intervenant pour qu'il se sente disponible à écouter et qu'il se sache capable de stimuler la participation des enfants. Certains intervenants souhaitent développer des compétences de communication avec l'enfant pour assurer leur compréhension et optimiser leurs compétences

dans l'établissement d'une relation de confiance avec les enfants (Balsells et al., 2017; Montserrat & Casas, 2018). Ils désirent accroître leurs habiletés pour être en mesure de mieux expliquer les concepts aux enfants en utilisant un vocabulaire et une approche adaptée à l'âge de ceux-ci (Balsells et al., 2017; Montserrat & Casas, 2018). Ce souhait émane du fait que les méthodes employées par les intervenants doivent être adaptées à l'âge, à la compréhension et aux intérêts de l'enfant (Archard & Skivenes, 2009; Gallagher et al., 2012; Lundy, 2007).

Ainsi, on constate un besoin de formation pour accompagner les intervenants dans le développement d'attitudes positives au regard de la participation des enfants (Balsells et al., 2017; Gallagher et al., 2012; Lundy, 2007). Dans le même sens, les documents déontologiques entourant les métiers de relation d'aide réitèrent l'importance de l'actualisation professionnelle et la formation continue pour assurer la qualité des approches utilisées (Brown et al., 2011; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2018). En ce sens, il est souhaitable que les intervenants aient accès à de la formation pour adresser et apprivoiser leurs résistances face à celle-ci. En fait, il s'agit de créer des occasions favorables à la discussion autour de ce thème et à la sensibilisation des adultes face aux impacts des politiques et des pratiques (non-)participatives au sein des organisations de services (Lundy, 2007).

1.4.4 Caractéristiques des organisations de services

Les organisations de services mettent de l'avant plusieurs caractéristiques qui sont favorables ou défavorables à la participation. En ce sens, cette section fera état des différentes recommandations ayant été formulées dans la littérature, pour accroître les opportunités de participation des enfants au sein des organisations de services (Cashmore, 2002; Cossar et al.,

2016; Metselaar et al., 2015; Montserrat & Casas, 2018; Stroul & Friedman, 1986; Vis & Thomas, 2009).

1.4.4.1 La stabilité et l'accessibilité des intervenants. La participation de l'enfant, notamment concernant son influence sur les prises de décision, est grandement déterminée par la durée de la relation qu'il entretient avec l'intervenant (Gallagher et al., 2012). Berkel et al. (2018) confirment cette idée en expliquant que l'engagement et la participation augmentent au fil du suivi, et ce, peu importe le milieu et le contexte d'intervention. Cet accroissement serait attribuable à la création du lien avec l'intervenant, puisqu'il a un effet direct sur la présence de l'utilisateur aux rencontres (Berkel et al., 2018).

Aussi, il est démontré qu'une stabilité des intervenants est primordiale pour assurer un suivi efficace et rigoureux auprès des enfants (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Munro, 2001; Gallagher et al., 2012). Les changements d'intervenants entraîneraient l'adoption d'un rôle plus passif par l'enfant dans ses suivis subséquents (Lucas, 2017). Or, plusieurs changements d'intervenants ont lieu dans les différents milieux d'intervention gouvernementaux, que ce soit dans les milieux scolaires ou le réseau des services de santé et des services sociaux, minant ainsi la création de lien et la participation des enfants dans l'intervention (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Munro, 2001; Ministère de la santé et des services sociaux [MSSS], 2020; Gallagher et al., 2012;). D'ailleurs, une des plaintes la plus commune est en lien avec le changement fréquent d'intervenant (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Gallagher et al., 2012; Munro, 2001). En effet, les professionnels psychosociaux changent régulièrement ce qui provoque une instabilité pour les enfants et des effets délétères, notamment pour les jeunes nécessitant des soins spécifiques (Gallagher et al., 2012; Winter, 2009). Ainsi, on constate un écart entre ce qui est prescrit et ce

qui est offert dans les milieux puisqu'il est rare de pouvoir maintenir dans le temps une relation avec un même intervenant (Lucas, 2017). De plus, le roulement du personnel complexifie le lien entre les enfants et les services, étant donné qu'ils éprouvent déjà de la difficulté à comprendre les services de même que la présence des multiples intervenants en contexte multidisciplinaire et qu'ils ont d'emblée de la difficulté à participer à la planification des services (Montserrat & Casas, 2018).

Enfin, Boylan et Dalrymple (2011) soulignent l'importance d'avoir un accès indépendant à une personne qui défend leurs droits appelé *advocate*. Selon eux, l'accès à un intervenant indépendant leur permet de mieux comprendre leurs droits et d'amoindrir certaines barrières de sorte qu'ils puissent accroître leurs possibilités de participer de manière significative.

1.4.4.2 Le travail d'équipe entre les intervenants. En intervention, le travail d'équipe a aussi une place clé dans la promotion du droit de participation des enfants. En fait, les intervenants œuvrant auprès d'eux se partagent la responsabilité au regard du soutien et de la promotion de leur participation aux interventions. Les intervenants travaillant ensemble pour répondre aux besoins de l'enfant doivent être transparents les uns envers les autres et collaborer pour éviter les bris de confiance avec l'enfant et préserver la relation enfant-intervenant. En fait, il s'agit de s'assurer que l'enfant soit au fait de tout ce qui le concerne ce qui évitera qu'un des intervenants parle d'un sujet qui n'avait pas été préalablement discuté avec l'enfant (Cossar et al., 2016).

1.4.4.3 Accessibilité de l'information. Il importe que l'enfant puisse avoir accès aux informations et à des explications concernant le fonctionnement des services sociaux afin qu'il

comprene la manière dont s'articulent les services et qu'il soit au fait des objectifs poursuivis (Montserrat et Casas, 2018). Ensuite, il importe de clarifier les interventions réalisées auprès des jeunes en déterminant le mandat de chaque intervenant impliqué auprès de lui. Il faut aussi expliquer les types d'intervention qui seront offerts par chaque professionnel pour promouvoir le travail d'équipe entre ceux-ci et permettre à toutes les personnes impliquées de mieux comprendre et différencier le rôle de chacun (Montserrat & Casas, 2018).

1.4.4.4 L'influence de l'environnement. L'enfant se développe à travers la relation réciproque qu'il entretient avec son environnement (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Southwell & Fraser, 2010; Vis & Thomas, 2009; Kuczynski & Parkin, 2007). De cette manière, au-delà de l'environnement physique, l'environnement institutionnel et relationnel ont un rôle important à jouer dans l'établissement de la relation intervenant-enfant de même que dans la participation (Lucas, 2017). Selon Lucas (2017), l'environnement doit traduire le partage du pouvoir entre les adultes et les enfants tant à travers le discours commun que dans la structure même de l'organisation. En ce sens, il est constaté que les milieux bureaucratiques et hiérarchiques qui ne favorisent pas une culture de collaboration de manière intégrée renforcent ainsi la relation de pouvoir adulte-enfant et l'approche paternaliste en intervention, à la défaveur d'approches ayant des visées d'*empowerment* (Boylan & Dalrymple, 2011; Gallagher et al., 2012; Lucas, 2017; Sinclair, 2004).

Heureusement, il est possible de modifier l'environnement institutionnel et relationnel qui incombent à la structure même des milieux où prennent place les interventions de sorte que les enfants puissent prendre la parole plus facilement, se confier et se sentir davantage en

confiance (Lucas, 2017). Dans l'idée de favoriser la participation des enfants, les services pour ceux-ci devraient être fondés dans une perspective de respect des droits humains s'accordant avec des valeurs d'honnêteté et de respect plutôt qu'en fonction de la rentabilité, l'efficacité et la gestion des affaires (Bell, 2002; Lucas, 2017). Or, les décisions gouvernementales impactent l'organisation des services en venant notamment imposer le respect d'échéanciers et d'objectifs à atteindre et des limites budgétaires valorisant ainsi un type de pratique peu favorable à la mise en place de pratiques participatives (Brummelaar et al., 2018).

1.4.4.5 Approche centrée sur l'enfant. Montserrat et Casas (2018) invitent aussi les milieux à utiliser l'approche centrée sur l'enfant. Ils mettent l'accent sur le fait que les services, l'environnement et l'approche employée devraient être guidés par les besoins des enfants tels qu'ils les définissent. Cela permettrait de proposer des interventions cohérentes avec les besoins et les souhaits de l'enfant ce qui, au bout du compte, favoriserait leur *empowerment*. En fait, il s'agirait de s'assurer d'intégrer le point de vue de l'enfant afin de lui garantir une participation à la hauteur de ce qu'il désire (Quaye et al., 2019).

1.4.4.6 Contribution au développement des services. Vis & Thomas (2009) proposent aussi de mettre à contribution les enfants dans le développement de services. Cela pourrait prendre forme en proposant aux enfants de siéger sur différents comités et de participer aux réunions afin de contribuer à la réflexion entourant la mise en œuvre des services. Cependant, le fait d'assister à une rencontre ne permet pas d'affirmer que l'enfant est en posture de participation complète. Ainsi, la seule présence aux rencontres avec les parents et les professionnels ne permet pas la participation des enfants et peut s'avérer être inconfortable pour les enfants qui ne peuvent avoir un effet direct sur les décisions prises. Il importe de leur

permettre de donner leur opinion quant aux services et de les impliquer directement dans l'intervention proposée, et ce, tout au long du processus (Cossar et al., 2016; Lucas, 2017; Vis & Thomas, 2009). Le nombre de rencontres auxquelles l'enfant assiste est une variable permettant de prédire la participation de l'enfant et celle-ci augmenterait au fil des rencontres où il est présent (Vis & Thomas, 2009). C'est pourquoi il est suggéré par ces auteurs de prévoir au sein même des rencontres une structure favorisant la prise de parole, l'expression de leurs points de vue et la participation aux échanges (Vis & Thomas, 2009).

1.4.4.7 Reconnaître la faible participation des enfants. Il est nécessaire que les intervenants prennent conscience des enjeux de pouvoir dans la relation enfant-adulte qui les éloignent des pratiques participatives (Gallagher et al., 2010; Graham, 2011; Lucas, 2017; Percy-Smith, 2006, cité par Boylan & Dalrymple, 2011). Les intervenants devraient aussi pouvoir avoir accès à des méthodes leur permettant d'évaluer leur performance et leurs compétences pour promouvoir la participation de l'enfant de manière à s'ajuster rapidement par la suite (Cashmore, 2002). Considérant la faible participation des enfants, il serait important de rendre plus accessibles les démarches de plaintes pour permettre aux enfants de signaler et de dénoncer le manque de participation, le cas échéant (Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016). Pour prévenir, il serait préférable, tel que suggéré par Cashmore (2002), que les structures en place puissent permettre à l'enfant de choisir un adulte en qui il a confiance pour prendre parole en son nom ou simplement pour être présent lors des rencontres, s'il ne peut y participer.

1.4.4.8 Valoriser les attitudes facilitant la participation à même la structure organisationnelle. Le défi pour les intervenants, afin d'être des alliés et de défendre les droits des enfants, demeure le fait que plusieurs œuvrent dans des organisations de services qui

promouvent des valeurs qui peuvent être contradictoires avec la participation (Boylan & Dalrymple, 2011). L'idée centrale est que l'organisation de services doit elle-même faire la promotion de l'importance de la participation de l'enfant; il ne s'agit pas seulement d'une responsabilité individuelle qui incombe à l'intervenant, mais bien d'une responsabilité collective (Bessell, 2011; HM Government, 2018). En ce sens, il importe d'intégrer la participation des enfants tant dans la culture, que dans la structure, dans la pratique ainsi que dans l'évaluation des stratégies mises en place pour que la participation prenne une part plus importante et que ses effets puissent être ressentis et appréciés (Gallagher et al., 2012; Wright et al., 2006). Par exemple, cela pourrait se traduire par l'introduction de la participation à titre de valeur organisationnelle et par la mise en place de structures favorables à la participation des enfants telles qu'un conseil ou l'utilisation de procédures où la présence de l'enfant est requise et où il se voit offrir la possibilité de s'exprimer et d'être entendu (Cashmore, 2002; Vis & Thomas, 2009).

Plus spécifiquement, des méthodes et procédures doivent être élaborées pour permettre à un maximum d'intervenants d'intégrer des pratiques favorisant et assurant la participation des enfants de sorte que le processus devienne « child-friendly » (Vis & Thomas, 2009). Par exemple, en Angleterre, le guide national *Working Together* (HM Government, 2018) s'adressant aux directeurs, aux dirigeants, aux supérieurs et aux praticiens des agences de services de ce pays a été élaboré. Il met l'accent sur les concepts clés liés à la participation des enfants pour promouvoir des pratiques orientées par les mêmes valeurs. Ainsi, toutes les attitudes favorables à la participation ayant été détaillées précédemment y sont colligées de même que l'importance de la circulation de l'information le tout en cohérence avec les différents articles de la CIDE. Ce type de document est un exemple d'élaboration de procédure globale visant à promouvoir la participation des enfants au sein des organisations.

De surcroît, les pratiques valorisées doivent être sensibles aux particularités individuelles des enfants qui ne souhaitent pas tous participer de la même façon et qui ne requièrent pas tous le même soutien et temps de préparation (Cossar et al., 2016; Lundy, 2007). Ces procédures doivent être mises en place afin que les pratiques aient des visées d'*empowerment* et qu'elles promeuvent la participation puisqu'actuellement, bien que certains outils soient accessibles aux intervenants, peu en font usage (Cossar et al., 2016).

En outre, Kirby et al. (2003) détaillent trois types de culture organisationnelle pour promouvoir et valoriser la participation des enfants. Ces cultures traduisent les valeurs qui soutiennent la pratique participative des organisations de même que les raisons soutenant l'importance de l'implication des enfants. Elles permettent aussi de cibler les contextes où la participation est utilisée ainsi que le niveau auquel les enfants sont entendus et que les mesures appropriées sont appliquées. Cette conceptualisation distingue (a) les organisations centrées sur la consultation qui souhaitent améliorer le développement de services ainsi que l'accès et l'utilisation de ceux-ci, (b) celles centrées sur la participation qui visent à améliorer les services en impliquant les enfants et en adoptant une posture inclusive et (c) celles centrées sur les enfants où ils ont l'opportunité de s'engager dans de multiples initiatives de manière à améliorer les services rendus. Ces trois types de cultures peuvent s'enchevêtrer et aucune n'est privilégiée par rapport à une autre; il s'agit plutôt de s'attarder à mieux se définir comme organisation et à se fixer des objectifs pour accroître la participation des enfants. Ainsi, les organisations de services peuvent choisir d'impliquer les enfants de différentes façons en fonction de leurs objectifs, mandat et mission (Kirby et al., 2003).

1.5 Principaux constats

Malgré la reconnaissance de l'importance de la participation de l'enfant et des effets bénéfiques qui y sont associés (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Montserrat & Casas, 2018; Schofield, 2005; Wright et al., 2006), des lacunes importantes quant à la place accordée à leur participation dans l'intervention sont constatées (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018). En effet, les enfants ne sont pas en mesure de participer à la hauteur de ce qu'ils désirent et peuvent ressentir les effets délétères de ce manque de participation. Cela traduit que l'existence de la CIDE, reconnaissant la participation de l'enfant tel un droit, ne suffit pas pour créer les conditions favorables à la promotion et au soutien de la participation des enfants dans les interventions dont ils bénéficient (Cashmore, 2002). En fait, un écart est constaté entre ce qui est promu dans la CIDE et convoité par les enfants par rapport à ce qui est mis en place dans les différents services offerts à ceux-ci (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018). Cet écart peut être expliqué en partie par le manque de connaissances des intervenants à ce sujet ainsi que leur faible sentiment de compétence pour assurer la participation des enfants. Les intervenants auraient besoin de points de repère pour guider leur pratique et mettre de l'avant les attitudes favorables à la participation des enfants (Breugnot & Fablet, 2017; Brummelaar et al., 2018; Montserrat & Casas, 2018; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Ce décalage entre ce qui est souhaité et ce qui est mis en place est aussi attribuable au manque de compréhension des tenants de la participation et des droits évoqués dans la CIDE ainsi qu'aux difficultés des organisations de services à intégrer la participation à même leurs structures (Lansdown, 2005; Lundy, 2007).

Qui plus est, malheureusement, les enfants ont rarement un statut de participant actif dans la recherche ce qui limite la compréhension qu'on peut se faire de cet enjeu (Brummelaar et al., 2018; Graham, 2011). Ainsi, ce projet donne la parole aux enfants, de sorte qu'ils puissent témoigner des différentes manifestations et effets associés aux moments de (non-)participation. En bout de piste, ce projet souhaite participer au déploiement de pratiques participatives reconnues *par et pour* les enfants.

1.6 Objectifs de la recherche

La présente recherche souhaite répondre à la question suivante : comment favoriser la participation des enfants dans les interventions qu'ils reçoivent? Elle s'appuie sur le point de vue des enfants afin de rencontrer les objectifs suivants :

- 1) Définir le concept de participation;
- 2) Documenter les facilitateurs et les obstacles à la participation des enfants;
- 3) Identifier les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Approches de recherche

Ce projet de recherche, que j'ai développé avec ma directrice de mémoire, s'inspire de deux approches de recherche qui sont complémentaires, soit l'approche phénoménologique et l'approche participative. Ces approches ont été choisies parce qu'elles sont cohérentes avec l'objet central du projet. Elles soutiennent l'importance de considérer le point de vue des enfants, qui sont experts de leur quotidien, pour mieux comprendre comment ils se représentent leur propre situation. Plutôt que de les considérer comme des enfants dépendants des décisions des adultes (Skivenes & Strandbu, 2006), nous avons souhaité leur donner un rôle actif et central dans le projet afin que nous puissions inclure leurs perceptions dans la définition et dans la problématisation de la participation des enfants dans les interventions. La démarche souhaite ainsi contribuer à une plus grande considération des perspectives des enfants, et ce, afin d'améliorer notre compréhension face à leur réalité et, par le fait même, pouvoir influencer la planification et la mise en œuvre des services qui leur sont adressés (Mordoch, 2007). Comme le projet s'appuie, entre autres, sur l'article 12 de la CIDE (1989), il s'avérait important que la méthodologie reflète le souci pour les concepts qui y sont associés.

L'approche phénoménologique a pour but « d'accéder aux expériences non scrutées, aux profondeurs du 'ressenti' qui n'est pas dénaturé par les cadres conceptuels. Les phénoménologues cherchent l'expérience 'brute' d'un phénomène, qui n'est accessible que par les personnes l'ayant vécu elles-mêmes » (Gaudet & Robert, 2018, p.44). Développée par Husserl (1999), cette approche prend en compte l'expérience et la réalité vécue par chaque individu et considère l'unicité des propos dans la compréhension globale du phénomène (Gaudet & Robert, 2018). La phénoménologie suggère « [...] de proposer et de mettre en œuvre des

méthodes sensibles à la nature subjective des réalités humaines » (Gaudet & Robert, 2018, p.44). C'est dans cette optique que différentes méthodes susceptibles de capter la manière dont les enfants se représentent leur participation ont été proposées.

L'approche participative a aussi inspiré ce projet puisqu'elle reconnaît les compétences des individus directement concernés par la problématique ciblée. Cette approche valorise le savoir expérientiel au sein du processus de recherche (René et al., 2009). En concordance avec les droits individuels, elle accorde une crédibilité aux enfants et leur permet de prendre une part active à la production de connaissances scientifiques. De ce fait, ils participent à l'amorce de changements structurels sur le plan sociétal qui peuvent répondre à leurs besoins et limiter la perpétuation des inégalités sociales (Gélineau et al., 2012). Prenant son origine dans les mouvements activistes, l'approche participative promeut la parole des individus « ordinaires » à titre de collaborateurs dans la recherche (Denzin & Lincoln, 2005). Elle implique d'engager les personnes dans l'ensemble de la démarche de recherche. Dans le présent projet, les enfants et les intervenantes du Centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) ont été impliqués dans l'élaboration des canevas d'animation, dans la collecte de données et dans l'analyse des données. Cela a été fait de manière à s'assurer que le projet puisse refléter le plus fidèlement possible le vécu des enfants rencontrés.

2.2 Considérations éthiques

Le certificat éthique pour le projet global, dans lequel j'étais impliquée comme coordonnatrice de recherche, a été obtenu le 27 mai 2019. Le présent mémoire rejoint certains objectifs évoqués dans la demande initiale. Un certificat éthique pour faire l'analyse secondaire des données à partir du matériel recueilli a été obtenu le 28 mars 2020.

2.2.1 Consentement

Étant donné que les enfants rencontrés avaient moins de 14 ans, il a été nécessaire de demander le consentement à leurs parents ou tuteurs. Ainsi, un formulaire a été créé de manière à informer les parents des tenants et aboutissants de la participation des enfants (voir l'Annexe B). Nous y avons ajouté une ligne pour la signature de l'enfant afin qu'il soit mis au fait des éléments inclus dans le document et qu'il soit considéré comme un agent clé dès l'amorce du projet. C'est l'équipe du CPSC qui s'est chargée de présenter le formulaire de consentement aux parents et aux enfants et de les faire signer. Les intervenantes nous ont ensuite remis les documents en main propre lors de notre première visite au CPSC.

2.2.2 Assentiment

Un des défis relatifs aux recherches réalisées auprès des enfants est d'arriver à avoir accès à leurs pensées et également qu'ils se sentent à l'aise de les exprimer. D'entrée de jeu, nous avons décidé de demander l'assentiment des enfants pour qu'ils comprennent les tenants et aboutissants du projet de recherche et qu'ils décident d'y participer, ou non, de manière autonome et sans pression de la part des chercheurs ou de leur tuteur (Côté et al., 2018; Mordoch, 2007). Nous nous sommes inspirées de Côté et al. (2018) pour élaborer une « lettre de permission » (voir l'Annexe C) qui combine l'utilisation de pictogrammes ainsi que l'écriture afin d'optimiser la compréhension des participants.

Nous avons animé une première activité dans le but d'obtenir l'assentiment des enfants pour ensuite leur faire signer la « lettre de permission ». Cela leur a permis de comprendre ce qu'impliquait leur participation au projet de même que les objectifs y étant reliés. En demandant

aux enfants de reformuler les différentes composantes du projet, il a été possible de valider leur compréhension, de répondre à leurs questions et d'entendre leurs préoccupations.

Afin d'adopter une posture éthique, il s'avérait aussi important de prendre conscience de la hiérarchie généralement présente entre les chercheuses et les participants, et ce, pour en limiter les conséquences (Côté et al., 2020). En fait, nous avons tenté de limiter d'emblée l'association habituelle entre le rôle du chercheur et la position d'autorité, bien qu'il puisse être difficile de les dissocier (Mordoch, 2007). Nous sommes conscientes que les adultes sont généralement placés en position d'autorité et nous devons être sensibles à cette réalité afin de s'assurer d'adopter un rôle de facilitatrices lors des rencontres, plutôt qu'un rôle d'instigatrices (Christensen & Prout, 2002; Côté et al., 2020; Graham et al., 2013; Mordoch, 2007). Nous souhaitons adopter une approche démocratique où l'adulte échange avec l'enfant de manière à apprendre à ses côtés tout au long du processus de recherche plutôt que de prétendre agir dans son meilleur intérêt en prenant des décisions ou en concluant des éléments sans lui en faire part (Christensen & Prout, 2002; Côté et al., 2020; Percy-Smith, 2006, cité par Boylan & Dalrymple, 2011).

Le fait de conduire le projet à l'intérieur d'un CPSC, un organisme qui fait la promotion des droits des enfants et qui favorise leur participation, a été une première initiative pour nous rapprocher d'un rapport plus égalitaire et collaboratif avec les enfants (Côté et al., 2018 ; Gallagher et al., 2010; Graham et al., 2013). De plus, il était primordial d'éviter que les enfants ressentent une pression à participer ou à se conformer pour plaire aux adultes présents (Côté et al., 2018). En ce sens, bien que l'assentiment n'agisse pas à titre d'entente formelle protégée juridiquement, nous souhaitons tout de même l'obtenir, de sorte que les enfants puissent connaître les implications de leur participation, avoir réponse à leurs questions et se retirer de la

recherche s'ils le souhaitent, et ce, malgré l'obtention préalable du consentement parental (Côté et al., 2018).

2.2.3 Confidentialité

Pour assurer la confidentialité, l'ensemble des formulaires de consentement et des documents nominatifs tels que les « lettres de permission » ou encore les dessins où les noms y ont été apposés ont été placés dans un classeur barré à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Les enregistrements sur bande audio ont été déposés sur le réseau sécurisé de l'UQO. De plus, pour éviter de pouvoir retracer les participants, le CPSC en question n'a pas été identifié dans les documents de diffusion des résultats ni dans le présent mémoire.

2.3 Recrutement et description des participants

2.3.1 Recrutement

Nous avons choisi de mener le projet avec un CPSC puisqu'il s'agit d'un organisme qui promeut les articles de la CIDE et qui en ce sens, favorise et valorise la participation des enfants au sein de leur organisation (Julien & Trudel, 2009). Également, les enfants qui fréquentent ce milieu sont en contact avec une variété d'intervenants; ils sont donc en mesure de se référer à différentes expériences pour aborder la thématique centrale du projet. À l'aide des intervenantes du CPSC, nous avons invité les jeunes âgés de sept à 12 ans qui fréquentent le CPSC ciblé, à participer. Les participants ont été recrutés par l'entremise des intervenantes du CPSC. Celles-ci connaissaient suffisamment le projet pour cibler les enfants qui pourraient être intéressés à participer. Elles ont ainsi facilité la prise de contact avec les familles. Elles ont utilisé la « lettre d'invitation » créée par l'équipe de recherche (voir l'Annexe D) pour présenter le projet aux

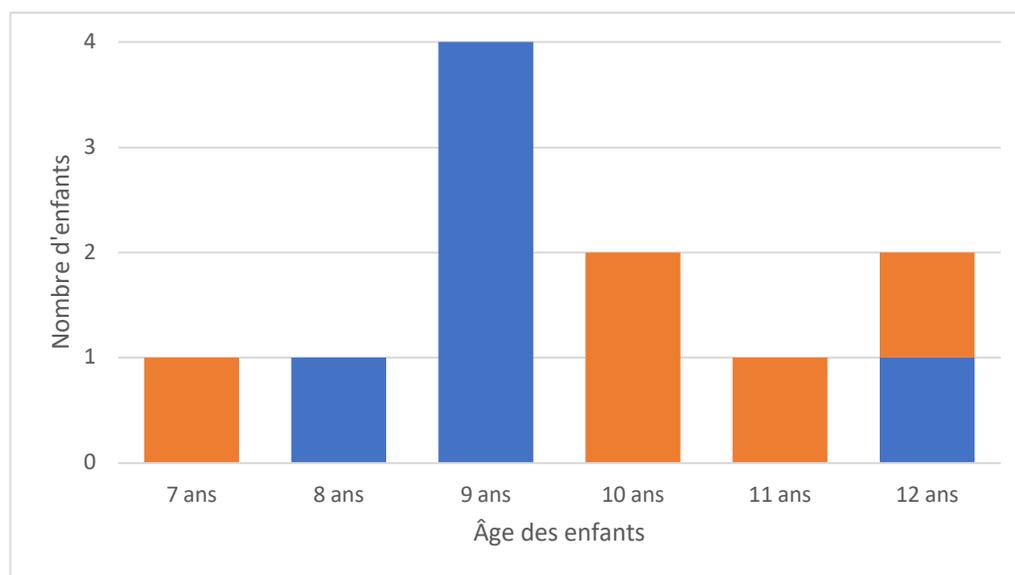
enfants souhaitant participer. Les douze enfants de sept à 12 ans approchés par les intervenantes du CPSC ont accepté de participer. De ce nombre, onze ont participé à l'ensemble des rencontres; un enfant a quitté après la première rencontre, il n'était pas intéressé à poursuivre.

2.3.2 Participants

Deux groupes de travail ont été formés : un pour les enfants de sept à neuf ans et un pour les enfants de 10 à 12 ans. Nous avons séparé ces deux groupes pour nous permettre d'adapter les questions et les activités de réflexion aux capacités des jeunes et à leur niveau de compréhension (Christensen & James, 2008). La figure 2 détaille l'âge et le sexe des participants à ce projet. De plus, les groupes étaient composés d'un maximum de six enfants ce qui nous a permis de mieux répondre aux objectifs et aux besoins des enfants pendant les rencontres (Morgan et al., 2002).

Figure 2

Caractéristiques des participants



2.4 Procédures et collecte de données

2.4.1 Groupes de travail

Nous avons opté pour la création de groupes de travail dans lesquels les enfants ont réfléchi ensemble à des réponses qui faisaient du sens pour eux et qui relataient leur réalité et leurs perceptions individuelles et collectives. Trois rencontres d'une durée de deux heures avec chaque groupe, réparties sur deux semaines, ont permis de rassembler les données qualitatives. Les rencontres ont été animées par deux chercheuses ; ma direction ainsi qu'une autre assistante de recherche en psychoéducation ont co-animé avec moi en alternance. Les deux chercheuses présentes étaient toutes deux responsables de prendre des notes et d'animer. Un temps était prévu après chaque animation pour faire un retour sur l'expérience et planifier la rencontre suivante.

Le groupe de travail est une opportunité pour s'exprimer et échanger concernant un sujet donné. Il s'agit aussi d'un contexte favorable au questionnement et à la confrontation des idées de chacun afin d'imaginer de nouvelles actions à mettre en place dans le but de solutionner une problématique donnée (Ben Affana, 2011). En conformité avec les considérations éthiques, le groupe de travail se voulait être une opportunité pour les enfants de développer un sens commun au sein du groupe à partir de leurs expériences individuelles. Ainsi, les chercheuses n'induisaient pas de réponse et agissaient plutôt à titre de facilitatrices en invitant les enfants à réfléchir sur leur propre réalité et à l'exprimer de manière à en faire bénéficier les autres personnes présentes (Davila & Domínguez, 2010).

Il est fréquent que les enfants qui participent à des projets de recherche soient instrumentalisés (Bröstrom, 2012 ; Mayne et al., 2018 ; McLaughlin, 2006; Seim & Slettebø,

2011). Or, il est démontré que la participation des enfants à titre de collaborateur égalitaire permet, entre autres choses, d'enrichir le processus de recherche (Gray & Winter, 2011 ; Mayne et al., 2018 ; Skelton, 2008). En ce sens, il importe de s'éloigner d'une approche « expert » et adultocentrée dans laquelle le chercheur interprète et traduit les paroles des enfants, sans prendre en compte leur perspective et sans avoir le souci de demeurer fidèle à la réalité de l'enfant (Rouyer et al., 2020). Nous avons tenté d'adopter une posture où la recherche est effectuée *avec* les enfants plutôt que *sur* les enfants, permettant ainsi une appropriation et un engagement plus grand des enfants dans le processus de recherche (Mayne & Howitt, 2019). L'approche se voulait donc respectueuse de l'enfant, en le positionnant comme un participant à part entière, plutôt qu'un sujet sur lequel porte la recherche (Bromley et al., 2015; Domecq et al., 2014) et démocratique, en permettant à l'enfant de participer en adoptant un rôle actif (Alderson, 2005; Domecq et al., 2014; Mayne & Howitt, 2019). Afin d'être en cohérence avec les principes relevant du concept de participation, il était primordial pour nous de s'assurer que les enfants soient informés, impliqués, entendus et au fait de l'influence de leur prise de parole sur la suite des choses, et ce, tout au long du processus de recherche (Mayne & Howitt, 2019).

2.4.2 Méthode de collecte de données

Au sein des groupes de travail, différentes activités ont été proposées aux enfants afin qu'ils puissent participer activement à la construction des savoirs en lien avec les différents objectifs de recherche. Les canevas d'animation se sont développés au fil des rencontres, de manière à s'adapter au rythme des enfants et à l'avancement des travaux des groupes. Ainsi, même si une ébauche de canevas avait été développée préalablement, nous l'avons ajustée en fonction des partages des enfants, au degré de participation, au rythme des groupes de travail et

aux demandes et suggestions des enfants, et ce, notamment en ce qui a trait à la forme ainsi qu'à la durée des activités. Les données ont été recueillies par l'entremise de jeux ludiques et d'échanges de groupe orientés par un canevas d'animation souple, permettant aux enfants de participer à la co-construction du processus de recherche comme recommandé dans la littérature (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002).

Les diverses méthodes de collecte de données ont été ciblées en prenant en considération la nécessité d'utiliser différents moyens pour favoriser l'expression des enfants (Holland et al., 2010; Morgan et al., 2002; Palaiologou, 2014). Dans le cadre de notre collecte de données, nous avons utilisé une variété d'activités et de modalités pour faciliter la participation des enfants telles que des discussions de groupe, l'utilisation d'images, l'écoute d'un vidéo, des mises en situation, de l'écriture et du dessin qui sont explicités dans le tableau 3. Ces différentes méthodes nous ont permis d'obtenir des informations complémentaires, nouvelles et surprenantes, nous aidant à mieux comprendre la réalité des enfants face à la problématique ciblée. Les deux groupes d'âge ont réalisé, à quelques exceptions près, les mêmes activités. Néanmoins, le fait de séparer les enfants selon leur âge nous a permis d'être plus sensibles au rythme des enfants ainsi qu'à leur niveau de langage. Par exemple, alors que les plus vieux ont rapidement été en mesure d'élaborer des exemples de (non-)participation, les plus jeunes ont bénéficié de cette approche flexible leur permettant de réfléchir, de prendre le temps de cibler les intervenants de leur entourage avant d'être en mesure de développer sur des exemples concrets. Aussi, les plus jeunes ont préféré à plusieurs moments utilisés des moyens d'expression divers tels que le dessin et les mises en situation alors que les plus vieux ont privilégié à plusieurs moments les échanges verbaux. Finalement, il a aussi été constaté que les plus jeunes avaient davantage besoin de

moments de pauses ludiques alors que les plus vieux étaient en mesure de maintenir leur attention et leur intérêt pour de plus longues périodes de temps.

Tableau 3

Détails des activités animées dans le processus de collecte de données.

Activité	Modalité	Description
Activité brise-glace	Court échange verbal en groupe	Nous faisons un tour de table où on se présente et on nomme notre dessert préféré à tour de rôle.
Assentiment	Échange verbal en groupe appuyé par un document écrit et imagé	Nous utilisons la « lettre de permission » (voir l'Annexe C) pour obtenir l'assentiment des enfants. Nous demandons aux enfants ce qu'ils comprennent. Le document est imagé, ce qui permet aux enfants de comprendre les composantes écrites. Ils sont invités à signer la feuille de manière individuelle, s'ils souhaitent participer à la recherche.
Les adultes dans mon entourage ⁴	Activité papier/crayon	Les enfants sont invités à écrire le nom des personnes qu'ils connaissent qu'ils croient être intervenants ou à les dessiner dans les pétales d'un canevas de marguerite (voir l'Annexe E). Ensuite, les enfants déterminent ensemble lesquels sont des intervenants et pour quelles raisons.
Mon intervenant	Dessin, écriture ou communication verbale	À partir des intervenants ciblés dans la marguerite, pour les plus jeunes, et à partir des intervenants nommés et connus par les plus vieux, chaque enfant choisit un intervenant qui lui permet de participer parmi tous ceux qui l'entourent et le dessine s'il le souhaite. Nous utilisons ce dessin ou le nom de cet intervenant pour y faire référence lors des activités subséquentes de manière à référer à un intervenant connu lors des échanges. Cela s'est avéré particulièrement utile lorsque l'enfant avait de la difficulté à se souvenir d'exemples concrets.

⁴ Les enfants du deuxième groupe (10-12 ans) n'ont pas réalisé cette activité comme ils avaient déjà ciblé des intervenants présents dans leur entourage lors des échanges verbaux.

Activité (suite)	Modalité (suite)	Description (suite)
La participation selon les enfants	Tempête d'idées écrites et dessinées	Les enfants échangent sur ce qu'est la participation et rapportent des expériences personnelles de manière verbale. Ensuite, ils détaillent ce que signifie, pour eux, le fait d'être écouté, de donner son opinion, d'avoir de l'information et d'avoir ses idées prises en compte. Les enfants donnent des exemples, proposent un dessin pour l'imager ou expliquent dans leurs mots les quatre éléments inhérents à la participation qui sont écrits et visibles sur une pancarte au milieu du groupe d'enfants (voir l'Annexe F).
Les conséquences de la (non-)participation	Vidéo	Les enfants écoutent un extrait de trois minutes du film <i>Les vrais perdants</i> d'André Melançon (1978, 10min40s) où une enfant s'exprime quant à la notion de participation et son rapport aux adultes. Nous préparons les enfants en nommant qu'ils doivent penser aux intervenants, même lorsque la jeune fille de l'extrait parle des parents. Les enfants réagissent en groupe à l'extrait. Ils sont aussi invités à répondre à des questions de relance. Est-ce que ça arrive que les intervenants répondent à la place des enfants? Est-ce que ça arrive que les intervenants décident à la place des enfants? Est-ce que c'est grave qu'un intervenant ne laisse pas le temps à l'enfant de répondre? Qu'est-ce que ça fait qu'un intervenant ne laisse pas l'enfant dire ce qu'il pense? Quelles sont les conséquences que ça amène?
Ce qui me permet de participer	Mises en situation	Une mise en situation est proposée aux enfants (voir l'Annexe G). Dans un premier temps, quelques enfants volontaires incarnent un intervenant qui œuvre auprès d'un enfant. Celui-ci est joué par une des chercheuses. Les enfants échangent ensuite sur les interventions déployées ayant favorisé la participation de l'enfant et sur ce qui aurait pu être fait pour faire participer davantage l'enfant. Ils rapportent aussi des expériences personnelles où ils ont expérimenté ce type de situation ou son contraire. Les enfants du groupe des 10-12 ans proposent de faire une deuxième mise en situation improvisée où les enfants incarnent tous les rôles. Ils échangent ensuite de la même façon que précédemment.

Activité (suite)	Modalité (suite)	Description (suite)
L'intervenant qui me permet de participer.	Dessin ou écriture	Nous invitons les enfants à imaginer l'intervenant qui lui permet de participer. Pour ce faire, nous leur donnons l'image d'un bonhomme vide afin qu'ils écrivent ou dessinent les qualités de l'intervenant leur permettant de participer (voir l'Annexe H). Comment est-il cet intervenant? Qu'est-ce qu'il fait qui me permet de donner mon opinion et de prendre des décisions pour moi-même ? Pour les aider dans leur réflexion, nous leur proposons de penser à l'intervenant qu'ils ont ciblé lors de la quatrième activité. Nous mettons aussi à proximité la tempête d'idées réalisée avec eux précédemment.
L'environnement qui facilite ma participation.	Images, écriture et dessin	En équipe de deux ou de manière individuelle, selon leur préférence, les enfants sont invités à choisir parmi quatre images, celle qui représente l'espace dans lequel ils se sentent le plus à l'aise de donner leur opinion ou de partager leur point de vue, lorsqu'ils sont avec un intervenant (voir l'Annexe I). Si aucune image ne correspond à cette idée, ils sont invités à dessiner un espace où ils se sentent bien. Les enfants identifient aussi les raisons qui font en sorte qu'ils se sentent plus à l'aise de participer dans l'environnement imagé. Les enfants échangent ensuite leurs réflexions en groupe.
Considération de l'opinion de l'enfant ⁵	Mise en situation	Les enfants lisent ensemble une mise en situation traitant de la considération de l'opinion des enfants (voir l'Annexe J). Ensuite, ils échangent ensemble sur les indices qui leur permettent de dire qui a créé cette activité. Ils réfléchissent ensuite à ce qu'aurait ressemblé cette activité si elle avait été pensée par un enfant. Ils relatent aussi la différence entre les idées des adultes et celles des enfants. Ils sont aussi invités à répondre à la question suivante : qu'est-ce que ça change quand on écoute les idées des enfants et qu'on les réalise?

⁵ Cette activité n'a pas été réalisée avec le groupe de travail des enfants âgés de sept à neuf ans étant donné que plus de temps a été alloué à d'autres activités.

Activité (suite)	Modalité (suite)	Description (suite)
Conseils pour les futurs intervenants	Selon leur préférence	Nous proposons aux enfants de formuler des conseils pour faciliter les participations des enfants aux futurs intervenants. Les enfants choisissent comment ils souhaitent partager leurs conseils. Plusieurs nomment des conseils de manière verbale et d'autres décident de faire une mise en situation où ils incarnent des intervenants utilisant des techniques favorables à la participation des enfants.
Retour sur les rencontres	Selon leur préférence	Les enfants partagent ce qu'ils ont aimé et moins aimé dans les rencontres. Ils émettent des recommandations pour de futures recherches. Ils nomment qu'ils ont apprécié l'écoute des chercheuses, la disponibilité pour répondre aux questions et le respect du droit de parole des enfants. Ils nomment qu'ils auraient aimé bouger davantage et utiliser davantage de jeux.

Le tableau précédent décrivait les principales activités proposées aux enfants. Or, certains éléments de réponses des enfants ont émergé lors des activités informelles réalisées. En ce sens, de nombreuses pauses ludiques se sont ajoutées à ce lot d'activités. Celles-ci étaient réalisées à leur arrivée, pendant la rencontre et à la fin de celle-ci pour promouvoir le bien-être des jeunes, accroître leur capacité attentionnelle et favoriser le développement de liens avec les enfants (Morgan et al., 2002). Les enfants déterminaient ensemble les moments propices à une pause, la durée de celle-ci de même que les activités. Alors que certains souhaitaient jouer à l'extérieur, d'autres favorisaient les jeux libres ou encore une activité de groupe. De plus, à plusieurs reprises, les enfants ont aussi déterminé ensemble les moyens pour se donner la parole, de sorte que tous les enfants qui le souhaitaient aient pu être écoutés et s'exprimer. Ainsi, ils ont choisi, par exemple, de tenir un bout de ficelle d'une balle de laine lorsqu'ils prenaient la parole et de remettre la balle à une autre personne volontaire. Ils ont aussi choisi de se lancer des objets (ballon, coussin ou autre) pour cibler la personne qui allait prendre la parole. Au cours des

rencontres, les enfants ont également choisi où ils allaient s'asseoir pour l'activité (par exemple, sur des coussins, sur le fauteuil, par terre ou sur une chaise) et si, au contraire, ils allaient être debout pour participer. Cette sensibilité au regard des pauses, des modalités et du partage de plaisir tout au long du processus de collecte de données a permis aux jeunes de se sentir bien avec nous et de partager de plus en plus d'éléments lors des rencontres. En effet, les moments de plaisir partagé ont favorisé le développement d'un lien de confiance entre les chercheuses et les enfants (Gibson, 2007).

C'est aussi dans l'idée de créer un lien avec eux afin qu'ils soient à l'aise de participer et qu'ils aient du plaisir à le faire, que nous avons entrepris différentes initiatives (Holland et al., 2010; Mordoch, 2007). Tout d'abord, nous savions qu'il était primordial de créer un environnement relationnel et physique sécurisant et respectueux pour les enfants, soit un *safe space*⁶. En effet, il s'agit d'une pratique valorisée en intervention (Brummelaar et al., 2018; Metselaar et al., 2015) et en recherche éthique (Bromley et al., 2015; Mordoch, 2007). Pour ce faire, dès la première rencontre, nous sommes allées chercher les enfants à pied, à la fin de leur journée d'école. Nous avons marché ensemble jusqu'au CPSC afin d'amorcer le contact de manière informelle et ludique (Holland et al., 2010). Ce moment était favorable à la discussion et cela nous permettait de partager un moment positif ensemble dès la première prise de contact. À l'arrivée au CPSC, nous partageons une collation choisie par le groupe d'enfants et continuions à jouer ou à discuter avec les enfants pour faire connaissance. Afin de faciliter la prise de contact à la première rencontre, une intervenante du CPSC nous avait accompagnés dans ces deux

⁶ *Safe space* désigne un espace protégé où un groupe considéré comme étant vulnérable peut se sentir en sécurité (Ghaziani, 2015). D'abord développée à l'intérieur des communautés LGBTQ+, cette expression a inspiré, dans ce projet, la création d'un espace sécurisant pour les enfants qui sont généralement exclus des discussions et des prises de décision les concernant.

activités, de manière à favoriser un sentiment de sécurité chez les enfants. Nous avons aussi pris le temps de rencontrer les parents des enfants à la fin des rencontres. En effet, les rencontres se terminaient généralement par un moment de jeux à l'extérieur et les parents venaient chercher les enfants progressivement, ce qui nous permettait d'échanger avec eux, de répondre à leurs questions et de mieux comprendre pourquoi ils avaient proposé à leur enfant de participer à ce projet. Il s'agissait d'une belle opportunité pour faire connaissance et discuter sans contrainte de temps.

La majorité des activités a été enregistrée sur bande audio, et ce, avec le consentement des parents et des enfants. Des notes d'observation ont aussi été prises pendant et après chaque rencontre puisqu'il s'agit de données importantes pour la compréhension des propos des enfants (Palaiologou, 2014).

2.5 Analyse des données

2.5.1 Questionnement analytique

L'analyse des données s'est amorcée avec l'écoute des enregistrements audio des rencontres avec les groupes de travail pour créer des synopsis. Considérant la quantité de données cumulées au cours des six rencontres de deux heures avec les enfants, la rédaction de synopsis a permis d'emblée une catégorisation selon les activités réalisées, les objectifs de la recherche et les thèmes abordés. Dans le cadre de ce projet, les synopsis regroupaient plusieurs thèmes dont, par exemple, celui du savoir-être de l'intervenant, des obstacles à la participation, des effets de la (non-)participation qui ont été regroupés sous les différentes sections propres à chaque activité réalisée. Les synopsis, produits sur la base des enregistrements audio et des

notes des chercheuses, regroupent des extraits de verbatim, les synthèses des propos tenus et une description des interactions et des réactions des personnes présentes. La rédaction de synopsis a permis une amorce d'analyse afin de faire émerger les éléments généraux des rencontres de même que les connaissances développées par les enfants (Falardeau & Simard, 2011).

Les synopsis ont ensuite été analysés à l'aide de la méthode du questionnement analytique. Tout d'abord, trois questionnements principaux basés sur les objectifs initiaux de la recherche ont été ciblés, soit : (a) comment les enfants définissent-ils le concept de participation, (b) quels sont les facilitateurs et les obstacles à la participation selon les enfants et (c) quelles sont, selon eux, les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants? De là ont émergé plusieurs questionnements permettant d'avoir accès à un premier niveau d'analyse. Les éléments issus des synopsis permettaient de répondre à ces diverses questions et de faire émerger de nouvelles pistes de questionnements à élucider dans un deuxième niveau d'analyse. Ce qui différencie l'analyse par questionnement analytique des autres méthodes est « que nous n'accumulons pas ici des éléments de thématization, mais nous précisons l'investigation et, ce faisant, nous fournissons des réponses implicites aux premières questions plus générales, jusqu'au moment où des réponses en bonne et due forme pourront être proposées. » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.219) Cette méthode d'analyse a été privilégiée puisqu'un questionnement implicite émerge inévitablement de l'approche phénoménologique utilisée. En fait, ce projet souhaite comprendre le vécu des enfants quant à leur participation dans les interventions reçues. Pour y parvenir, il a été privilégié de questionner consciemment le construit de manière à faire émerger des réponses qui puissent être fidèles à l'expérience des enfants au regard de leur participation, tout en évitant de s'éloigner des objectifs de la recherche. Le tableau 4 permet, d'ailleurs, d'explicitier le canevas investigatif final. Il est à noter qu'au fil du processus, le

canevas a évolué au regard des éléments qui ont émergé et à l'avancement de l'analyse (Paillé & Mucchielli, 2016). En ce sens, les trois questions de départ, s'arrimant avec les objectifs de la recherche, ont laissé place à des questions plus analytiques, permettant ainsi d'adresser directement les éléments contenus dans les synopsis et de faire émerger plusieurs pistes d'analyse et d'interprétation qui n'étaient pas avancées dans les questions et réponses initiales (Paillé & Mucchielli, 2016).

Tableau 4*Canevas investigatif de l'analyse par questionnaire analytique*

Questions initiales	Questions émergentes (niveau 1)	Questions émergentes (niveau 2)
Comment les enfants définissent-ils le concept de participation?	Qu'est-ce que la participation selon les enfants?	Qu'est-ce que de la non-participation?
	Pourquoi les enfants souhaitent-ils participer?	Qu'est-ce qui est central à la participation selon les enfants?
	Comment les enfants participent-ils?	Qu'est-ce qui est préalable à la participation?
Quels sont les facilitateurs et les obstacles à la participation selon les enfants?	Qu'est-ce qui facilite la participation selon les enfants?	Quels sont les impacts d'une participation facilitée?
	Qu'est-ce qui fait obstacle à la participation selon les enfants?	Quels sont les impacts d'une participation qui est difficile?
Quelles sont, selon eux, les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants?	Qu'est-ce qu'un intervenant selon les enfants?	Pourquoi les parents sont-ils confondus avec des intervenants?
	Quels sentiments recherchent les enfants pour participer?	Quelles caractéristiques des intervenants ont une incidence positive sur la participation des enfants?
	Qu'est-ce que les intervenants devraient faire pour soutenir la participation des enfants?	Quelles caractéristiques des intervenants ont une incidence négative sur la participation des enfants?
		Qu'est-ce qu'un intervenant qui permet la participation?

2.5.2 Analyse itérative

Dans une approche globale inspirée de l'approche participative, une démarche itérative a été valorisée afin de bien décrire le phénomène qui est vécu par le milieu et les personnes rencontrés. Cette démarche, loin d'être linéaire, permet de présenter les premiers résultats aux

individus concernées afin d'enrichir l'analyse (Mukamurera et al., 2006; Paillé, 2007). Comme il était difficile, dans le contexte pandémique, de rassembler les enfants, nous avons fait le choix de présenter les résultats à l'équipe du CPSC fréquenté par les enfants participants. Quatre intervenantes du CPSC ont participé à cette rencontre réalisée en visioconférence, ce qui nous a permis de nous assurer que les conclusions de nos analyses étaient représentatives de la réalité des enfants qu'elles côtoient, et ce, en plus de permettre d'approfondir les analyses (Mukamurera et al., 2006; Paillé, 2007). Cette rencontre a permis de présenter les résultats préliminaires de réfléchir sur une panoplie de questions qui ont émergé des résultats préliminaires (voir l'Annexe K). Comme nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder toutes les questions pendant la rencontre d'une durée d'une heure, les intervenantes ont accepté de poursuivre leur réflexion à l'écrit et de nous l'acheminer via courriel par la suite. Enfin, cette initiative a permis de réfléchir plus largement à la définition de la problématique et aux solutions potentielles qui font sens dans leur milieu en se basant sur les propos des enfants rencontrés. En ce sens, ce genre de démarche peut, d'ailleurs, avoir des retombées sur la qualité des pratiques. En effet, Bonneville et Grosjean (2012) suggèrent que :

[...] la qualité de la pratique repose très souvent sur les échanges informels entre collègues, dans des temps et des espaces qui sont parfois déterminés (les réunions) et parfois pas. Or, ces temps et ces espaces ne doivent pas être considérés comme improductifs, mais plutôt comme une occasion pour les acteurs en cause de négocier le sens de leurs actions. (Bonneville & Grosjean, 2012, paragraphe 13).

Chapitre 3. Résultats

Ce chapitre présente les résultats en fonction des trois thématiques principales de la recherche, soit la conceptualisation de la participation selon les enfants, les facilitateurs et les obstacles à la participation et l'identification des pratiques soutenant la participation. À l'instar de Caouette (2014) et Boudreau (2009), les sections et les sous-sections seront présentées selon l'organisation du canevas investigatif présenté précédemment. Les éléments de réponse obtenus lors de la rencontre avec l'équipe d'intervenantes sont intégrés aux résultats de manière à faire ressortir des éléments représentatifs de la réalité telle que vécue par les enfants et par les intervenantes du CPSC participant.

3.1 Définir le concept de participation

De prime abord, il n'est pas facile pour les enfants de définir un concept comme la participation. C'est en partie grâce à l'utilisation de l'appui visuel présentant quatre dimensions de la participation (Bessell, 2011; Kirby et al., 2003; Lundy, 2007; Vis & Thomas, 2009), soit (a) avoir accès à l'information (b) être écouté, (c) pouvoir s'exprimer et (d) que les idées de l'enfant soient prises en compte (voir l'Annexe F), que les enfants sont parvenus à donner des exemples de leur quotidien illustrant chacune de ces dimensions. C'est en partant de leur vécu qu'ils ont été en mesure de décliner plusieurs éléments centraux et importants dans la définition de ce concept.

3.1.1 Qu'est-ce que la participation selon les enfants?

Les enfants associent la participation à un droit qu'ils possèdent et qu'ils définissent comme le « droit de dire ce que tu penses », « le droit de dire ton avis sans te faire juger » et « le droit de s'ouvrir ». Ils ajoutent aussi le fait de « p[ouvoir] parler » traduisant l'importance d'être

en mesure de s'exprimer à tout moment. Les enfants souhaitent posséder toute l'information nécessaire pour bien comprendre et ainsi faire des choix libres et éclairés. Pour certains enfants, la participation désigne la possibilité de pouvoir mieux comprendre les situations vécues et les informations reçues ou encore, d'obtenir de nouvelles informations. Pour eux, participer signifie de pouvoir s'exprimer, qu'importe leur idée, leur point de vue ou leur opinion. Un contexte de participation implique que les opinions divergentes soient accueillies et respectées. La participation dépasse le simple fait de parler à un intervenant et d'être écouté. Une pleine participation signifie, pour eux, d'avoir le temps de réfléchir pour se bâtir une opinion et de pouvoir avoir une incidence sur les événements et les prises de décision.

Lors de la présentation de ces résultats préliminaires aux intervenantes du CPSC, elles nomment que la participation, pour les enfants, semble être au-delà de l'expression de soi c'est-à-dire que l'enfant souhaite aussi pouvoir prendre part aux décisions qui le concernent. Elles expliquent que les enfants souhaitent être entendus et impliqués dans les processus décisionnels. Selon elle, il est important de répondre à cette revendication puisqu'il ne s'agit pas d'un caprice, mais bien d'un droit, tout comme le nomment également les enfants.

Les enfants définissent aussi ce concept par un sentiment qu'ils entretiennent à travers leurs expériences de participation. En effet, les enfants disent se sentir écoutés, en confiance, reçus, valorisés, compris et sécurisés lorsqu'ils participent. Ainsi, la participation repose sur un ensemble de composantes favorisant et facilitant l'implication de l'enfant de même que son expression de soi. Elle serait également associée à un sentiment de confiance et de sécurité. Ces derniers éléments seront approfondis ultérieurement.

3.1.1.1 Qu'est-ce que de la non-participation? La non-participation, selon les enfants, est synonyme d'incompréhension et de rigidité. En effet, la non-participation survient lorsque l'enfant ne comprend pas les informations qui lui sont transmises, les choix qui lui sont offerts et les décisions qui sont prises. Pour certains, la non-participation consiste aussi à ne pas avoir une position active pendant l'intervention, que ce soit dans le cadre d'interventions individuelles ou de groupe. L'enfant sent qu'il ne participe pas lorsque ses intérêts et ses besoins n'ont pas été discutés avec lui. La participation se traduit aussi par un manque d'écoute et une intervention non adaptée aux besoins de l'enfant. L'enfant qui ne participe pas constate aussi qu'il n'est pas cru et que ses propos sont invalidés.

3.1.1.2 Qu'est-ce qui est central à la participation selon les enfants? À travers le discours des enfants, on constate que les éléments centraux à la participation se situent à l'intérieur de ces trois pôles : l'enfant, l'intervenant et l'environnement. Tout d'abord, les composantes relatives à l'enfant consistent notamment en la valorisation de l'expression de l'enfant et en la considération de son point de vue, entre autres au regard de ses sentiments et à ses besoins. Il s'agit de croire en la capacité de l'enfant de prendre une position active tout au long du processus d'intervention tout en lui donnant la possibilité de décider de sa propre participation, et ce, selon sa motivation et son désir de faire partie du processus (ou non). La participation peut varier dans le temps et selon les contextes, mais peut tout de même être satisfaisante si cela concorde avec ce qui est convoité par l'enfant.

Concernant le pôle de l'intervenant, les enfants soulèvent que ce dernier influence leurs opportunités de participation selon les attitudes qu'il met de l'avant. D'ailleurs, les attitudes favorables et nuisibles à la participation seront décrites ultérieurement.

Enfin, les enfants soulèvent l'importance de l'environnement pour la promotion et le soutien de leur participation aux interventions. Par environnement, ils désignent, à la fois, l'espace physique et l'espace relationnel où entrent en interaction l'enfant et l'intervenant. L'enfant souhaite que la participation se déroule dans un contexte de plaisir et dans une ambiance positive. Ils sont en mesure de cibler des facilitateurs et des obstacles inhérents à l'environnement qui ont une incidence sur leur motivation et leur confort à participer aux interventions, en plus d'avoir des effets sur les opportunités de participation. Ceux-ci seront aussi approfondis dans la section des facilitateurs et des obstacles.

Ainsi, les possibilités de participation peuvent fluctuer selon les caractéristiques associées à ces trois pôles centraux. Cela traduit l'idée selon laquelle il n'est pas possible de conceptualiser la participation comme étant un processus linéaire. Il est également impossible de donner la responsabilité de la participation à un seul de ces pôles. En effet, il importe de les concevoir de manière intégrée et globale. En ce sens, la participation est un concept complexe qui nécessite l'implication et l'ajustement de l'enfant, de l'intervenant et de l'environnement afin d'offrir des conditions favorables au maintien des opportunités de participation dans le temps. Les trois pôles doivent donc se positionner de manière à viser les mêmes objectifs de participation, sans quoi il est possible que la participation de l'enfant ne soit pas satisfaisante.

3.1.2 Pourquoi les enfants souhaitent-ils participer?

3.1.2.1 Accumulation de sentiments positifs. Les enfants souhaitent participer puisque cela leur procure différentes émotions positives. La participation leur permet d'assurer une réponse aux besoins physiologiques, de sécurité, d'amour, d'estime et d'accomplissement en ayant accès, par exemple, à des collations lorsqu'ils ont faim, en développant une relation

significative avec l'intervenant et en ayant de l'influence sur les prises de décision. Les enfants abordaient d'ailleurs, que le fait que leurs besoins soient comblés et considérés tout au long du processus d'intervention, et ce, qu'importe l'adulte présent, était valorisant puisque cela s'avère, pour plusieurs d'entre eux, une expérience d'exception. En ce sens, lorsqu'ils ont partagé des expériences de participation, on pouvait constater que leur non verbal était plus positif et qu'ils ressentaient encore ces sentiments agréables en faisant le récit de leur expérience.

3.1.2.2 Création d'un lien avec un intervenant. Les enfants souhaitent participer puisque cela implique, pour eux, de développer une relation de confiance avec l'intervenant. La relation et la participation sont deux processus qui s'alimentent de manière réciproque : « parce que c'est une personne que je connais faque c'est quand même facile. » Ainsi, avoir un lien de confiance avec l'enfant est préalable à sa participation. De la même façon, adopter des conduites qui favorisent la participation de l'enfant augmente les possibilités de créer un lien avec lui. Cette relation permettrait aux enfants de ressentir et de recevoir de l'amour à travers des marques d'affection physiques ou non verbales et des commentaires positifs et valorisants : « Quand a me dit des bons mots je me sens comme je suis contente et bien. Elle m'aime aussi. »

3.1.2.3 Avoir de l'influence sur le déroulement de leur vie. Les enfants souhaitent participer pour avoir un impact sur le cours de leur vie. Ils souhaitent avoir accès à de l'information, pouvoir s'exprimer et prendre part aux décisions qui les concernent pour solutionner les situations auxquelles ils sont confrontés. Participer est un moyen pour eux de s'assurer que les actions entreprises répondent à leurs besoins tout en leur permettant d'influencer le fil des évènements : « c'est nous qui l'a proposé et si on l'avait pas fait bin ça se serait pas passé et la vie se serait pas continuée [...] à la manière qu'on l'aurait voulu. » L'idée

d'avoir de l'influence sur leur vie en prenant part au processus de prises de décision demeure centrale pour les enfants lorsqu'ils abordent les raisons qui les motivent à participer. Ils souhaitent avoir un impact, être crus, s'affirmer, être acceptés, être valorisés et influencer en prenant un rôle actif reconnu par les adultes gravitant autour d'eux.

3.1.2.4 Résoudre ses problèmes. Les enfants souhaitent participer afin de parvenir à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Pour eux, la participation est une occasion idéale pour faciliter la résolution de problème, car elle leur permet de s'appropriier l'information, de s'exprimer et de jouer un rôle clé dans la mise en place de stratégies ainsi que dans la définition du problème. La participation fait naître une multitude d'opportunités de reconnaître et affirmer leurs limites, afin qu'ils puissent entreprendre des actions favorables à la réponse à leurs besoins. Lors des mises en situation, les enfants ont nommé, à plusieurs reprises, que l'intervenant est présent pour « aider » et soutenir l'enfant à résoudre le problème qu'il rencontre. En ce sens, l'intervenant ne règle pas la situation *pour* l'enfant, mais plutôt *avec* lui en le guidant. Il l'accompagne en l'outillant de sorte qu'il se sente en confiance pour résoudre son problème. De plus, le projet de recherche en soi illustre comment les enfants, lorsqu'ils ont accès à des modalités variées pour s'exprimer et réfléchir sur une question, sont en mesure de trouver des stratégies pour résoudre les situations défis. D'ailleurs, à travers la collecte de données, certaines questions étaient plus ardues pour les enfants de prime abord, mais en ayant accès à leurs pairs, à la possibilité de dessiner, de faire le récit de leur expérience ou en jouant un rôle, ils sont tous parvenus à formuler des réponses qui les satisfaisaient.

3.1.3 Comment les enfants participent-ils?

Bien qu'une variété de façons de participer ait été partagée par les enfants, on constate qu'elles sont toutes nécessaires et que leur utilisation dépend d'une multitude de facteurs dont les personnes présentes, le contexte et le moment. Tout d'abord, les enfants participent en communiquant de manière verbale et non verbale. Très souvent, ils parlent et partagent verbalement ce qu'ils souhaitent et en « explique[nt] [leur] opinion ». Pour d'autres, ils participent en utilisant des comportements ou des gestes visant à faire entendre leur message. Pour ce faire, ils peuvent s'opposer aux consignes par exemple. Pour plusieurs, cette opposition traduit leur désir de participer et d'avoir de l'influence sur leur environnement. Aussi, un enfant rencontré nomme qu'il peut être « nécessaire d'écrire ou de dessiner parfois pour pouvoir s'exprimer », ce qui démontre que les enfants cherchent à s'exprimer à travers des moyens multiples selon leur aisance.

Ensuite, certains enfants disent participer en écoutant tout simplement les informations. Pour ceux-ci, la participation réside dans le fait d'être informé de la situation qui les touche, des différentes options et impacts qui y sont associés. Sur le moment, cette manière de participer peut être davantage confortable pour certains jeunes alors qu'ils connaissent peu l'intervenant présent. D'ailleurs, à travers les notes d'observation issues des groupes de travail, on peut constater qu'au premier contact certains enfants avaient tendance à parler beaucoup, alors que d'autres, pour participer, préféraient écouter ou utiliser des moyens différents de la discussion. Ceux-ci choisissaient notamment les modalités d'écriture ou de dessin pour partager leurs idées.

D'autres enfants participent en demandant du soutien aux intervenants ou en communiquant leur réalité individuelle et leurs besoins. En effet, pour certains, le fait de

solliciter un intervenant est en soi un premier pas vers la participation puisqu'ils s'engagent dans une interaction avec lui et ont ensuite l'opportunité de travailler ensemble à résoudre une situation. Pour d'autres, cela se traduit par le fait de nommer leurs préférences et leurs souhaits tels que le désir de cesser une activité, le désir d'aller dehors ou le besoin de bouger.

Enfin, l'ultime façon de participer pour les enfants est de faire des choix qui leur correspondent et qui reconnaissent leur unicité, c'est-à-dire qui ne sont pas les mêmes pour l'ensemble des enfants : « Les choix c'est genre en même temps ça apporte deux choses : ça t'aide à te préparer genre [et ça t'aide à savoir quelle] serait la meilleure solution pour régler ça. »

3.1.4 Qu'est-ce qui est préalable à la participation?

Plusieurs éléments sont préalables à la participation et nécessaires à son maintien à travers le processus d'intervention. Les enfants ciblent, tout d'abord, qu'ils doivent ressentir certaines émotions ou sentiments pour parvenir à participer et satisfaits au regard de leur participation. Ces éléments d'ordre affectif seront approfondis dans la section *Quels sentiments recherchent les enfants pour participer?* .

3.1.4.1 L'amour dans la relation enfant-intervenant. Afin d'en arriver à participer, l'amour doit être présent dans la relation enfant-intervenant, et ce, tant à travers les paroles que les gestes. Cet amour se traduit par l'établissement d'une relation « donnant-donnant » impliquant l'idée du partage de pouvoir au sein de la relation. Cet amour est synonyme d'une confiance entre les deux parties. Selon les enfants, l'intervenant lui démontre de l'amour en lui nommant directement qu'il l'apprécie ainsi qu'à travers des marques d'affection et le partage de

moments de qualité. L'enfant se sent aimé lorsqu'il perçoit, entend et reçoit des marques d'affection de la part de son intervenant : « *Comment sais-tu qu'elle t'aime?* Elle me le dit. » Cet amour est indissociable de l'intérêt porté à l'enfant en « lui montr[ant] que tu t'y intéresses ». L'équipe du CPSC relate d'ailleurs que cela correspond à leurs observations et à leur réalité; les encouragements, le renforcement, les mots bienveillants, les câlins et la familiarité avec les enfants et leur famille favoriseraient la réussite de leurs interventions et seraient appréciés des enfants. Elles relatent qu'au final, avec les résultats présentés, « les enfants semblent avoir besoin de ressentir de l'amour de la part de l'intervenant ».

3.1.4.2 Se coller à la réalité de l'enfant. Les intervenantes du CPSC ajoutent que la participation implique de parler le même langage que les enfants et de comprendre la réalité telle qu'elle est vécue par ces derniers. Il est important de valider leurs perceptions face aux mots employés et par rapport à notre compréhension de la situation elle-même pour pouvoir s'ajuster en conséquence. Être sensible et comprendre le regard que pose l'enfant sur sa situation est, selon elles, un levier important pour leur participation. Ainsi, la notion d'être cru, notion fréquemment rapportée par les enfants lorsqu'on aborde la participation, serait associée à l'idée de considérer la perception de l'enfant comme vraie, et ce, même si elle diffère de celle de l'adulte. De cette manière, on parvient à élargir la compréhension initiale de la situation. D'ailleurs, une des enfants nommait que pour l'aider, l'intervenant devait tenter de comprendre ce qu'elle vivait et non s'en tenir à ce qui s'était produit.

3.2 Documenter les facilitateurs et les obstacles à la participation des enfants

À travers les différentes activités proposées lors de la collecte de données, les enfants sont parvenus à dresser le portrait de certains éléments facilitant ou faisant obstacle à leur

participation aux interventions. Ils documentent les composantes inhérentes à l'intervenant et à l'environnement influençant leur prise de parole et leur potentiel d'influence au travers du processus d'intervention. La figure 3 présentée plus bas en fait la synthèse (p.98).

3.2.1 Qu'est-ce qui facilite la participation selon les enfants?

3.2.1.1 Créer des relations de confiance. La participation des enfants est facilitée par la qualité des liens qu'ils créent avec leurs intervenants, leurs pairs et le milieu dans lequel prend place l'intervention. Les enfants pensent qu'il est important de connaître les gens présents dans le milieu pour se sentir plus à l'aise et ainsi faciliter leur participation. Les intervenantes du CPSC nomment d'ailleurs que bien que la confiance devrait, avant toute autre chose, prendre place dans la dyade enfant-intervenant, les enfants devraient aussi se sentir en confiance avec les autres personnes présentes dans le milieu pour faciliter leur participation. L'enfant est plus en mesure de participer lorsqu'il connaît son intervenant et qu'il l'a côtoyé à plusieurs reprises ou dans plusieurs contextes différents :

Moi je me sens bien avec [elle]. Je sais pas, ça fait plus longtemps que je la connais alors j'ai beaucoup plus confiance en elle. [...] *Et elle, qu'est-ce qu'elle fait pour mieux te connaître?* Bin des fois on fait des réunions ensemble faque on se voit souvent. Pis des fois quand j'ai besoin d'y parler à elle, elle prend du temps et tout, même si elle est un tout petit peu plus occupée.

3.2.1.2 Partager suffisamment de temps de qualité. Le deuxième facilitateur ciblé par les enfants est en lien avec le « temps »; ils souhaitent partager des moments de qualité avec l'intervenant et en quantité suffisante. Le temps, tel qu'ils l'ont défini, est inhérent à la

construction du lien avec l'intervenant, mais agit aussi à titre de facilitateur direct de leur participation à l'intervention. En fait, il s'agit de créer un espace-temps que les enfants qualifient de « bulle » où le temps n'est pas compté et où l'attention est réservée à l'enfant présent : « Moi aussi c'est plus facile quand je suis tout seul parce que je peux prendre l'heure tranquille. » Pour ce faire, il s'agit, en premier lieu, d'offrir suffisamment de temps à l'enfant pour lui permettre de comprendre, réfléchir à ses réponses ou former ses opinions : « On peut nous poser des questions difficiles si on nous laisse le temps de réfléchir. » Ensuite, il s'agit de s'assurer que le temps alloué à l'enfant soit de qualité en évitant toute forme d'interruption et en limitant les moments d'inattention de la part de l'intervenant.

3.2.1.3 Se sentir chez soi. Au bout du compte, il s'agit de favoriser la création d'un environnement et d'une atmosphère permettant à l'enfant d'être seul avec l'intervenant « parce que je suis moins gêné » tout en se sentant à l'aise. Pour les enfants, il importe de se sentir « comme si personne n'allait venir les déranger ». De nombreux éléments ont émergé de l'activité où nous avons proposé aux enfants de réagir aux images illustrant différents espaces numérotés d'un à quatre et de cibler les éléments ou les milieux favorables à leur participation (voir l'Annexe I). C'est à ce moment qu'ils sont parvenus à soulever l'importance d'un environnement confortable et familier. En ce sens, ils ont considéré qu'il est facilitant d'avoir un environnement rappelant leur chambre, le salon d'un oncle, la nature où ils aiment aller se promener. En effet, pour certains, le fait qu'une image rappelle un chalet ou la maison d'un des membres de leur famille leur permet de se sentir en sécurité et bien comme s'ils sont « chez soi » ce qui facilite leur participation : « Moi j'ai choisi la numéro 4. [...] parce que moi toutes les personnes de ma famille habitent dans le bois faque je me sens plus en sécurité. » D'ailleurs, dans la collecte de données, nous avons été sensibles à ces propos et nous avons tenu les groupes

de travail dans une salle du CPSC qu'ils connaissent et dans laquelle ils sont à l'aise. Nous leur avons offert le choix de s'asseoir où ils se sentaient confortables que ce soit par terre, sur une chaise, sur les divans ou sur un coussin. Ils ont souligné qu'ils avaient apprécié cette liberté de choisir où s'installer et de changer de place au besoin.

Il s'avère aussi facilitant que l'intervention se déroule au même endroit à chaque fois, puisqu'ils associent régulièrement l'expérience positive de la participation à l'environnement où elle prend place. De cette manière, les enfants se sentent plus à l'aise dans les espaces qui leur rappellent un endroit où ils ont pu participer. Cet amalgame leur permet d'être plus disponibles sur le plan affectif et cognitif ce qui facilite leur participation. En ce sens, à partir des images mettant de l'avant différents types d'environnement (voir l'Annexe I), un enfant relate que l'espace trois lui fait penser à sa chambre où son intervenante venait discuter avec lui, alors il pense que cet environnement est plus favorable à sa participation puisqu'il s'y sent mieux :

« Moi, j'ai pris la trois parce que c'est comme une chambre parce que à chaque fois qu'a (sic) venait l'intervenante bin j'allais dans ma chambre. [...] A (sic) venait me parler dans ma chambre ». Aussi, un autre enfant nomme que l'environnement numéro un, qui « [...] ressemble au bureau du T.E.S. [...] lui permet de se calmer et de prendre l'air ».

De plus, les environnements leur permettant de bouger ou d'avoir accès à des objets de manipulation, des jeux ou autres facilitent leur participation. La présence de chaises berçantes est perçue comme un facilitateur puisqu'elle permet de répondre au « besoin de bouger » sans quoi l'écoute est plus difficile. Aussi, l'accès à des objets de manipulation permet également de maintenir leur attention. D'autres jeunes nomment qu'il peut être facilitant de choisir où on souhaite s'asseoir, que ce soit sur des « poufs », différents types de chaises ou des divans. De

plus, pour certains, l'accès à des espaces plus vastes est intéressant puisqu'ils sont rassurés d'avoir « plus de place » pour bouger. Il s'avère facilitant pour les enfants de participer quand ils ont l'opportunité d'être debout, de bouger ou même de prendre des pauses par exemple.

3.2.1.3.1 Moyens variés pour s'exprimer. La possibilité de pouvoir dessiner ou écrire au lieu de discuter leur permet parfois de mieux comprendre ou de mieux s'exprimer. À travers les différentes rencontres de groupe de travail, on pouvait observer que les enfants qui parlaient moins en groupe étaient en mesure de partager leurs perceptions ou de comprendre en participant aux activités où on pouvait écrire, dessiner ou encore jouer un rôle dans une mise en situation. Ainsi, l'accès à différents moyens d'expression s'avère nécessaire pour assurer la participation des enfants; cela permet à ceux qui sont plus timides de prendre la parole en groupe, de partager leurs opinions et également de prendre part aux échanges. Les enfants qui se voient offrir des choix pour communiquer se considèrent déjà dans une forme de participation. En outre, les enfants ont abordé l'idée selon laquelle ils communiquent à travers leurs comportements. De ce fait, il est facilitant, voire nécessaire, que l'intervenant observe les manifestations comportementales de l'enfant de manière attentive et sensible; c'est seulement en portant attention à celles-ci que l'intervenant comprendra le message qu'exprime l'enfant.

3.2.2 Quels sont les impacts d'une participation facilitée?

3.2.2.1 Affects positifs. Sur le plan affectif, les enfants rapportent se sentir mieux lorsqu'ils participent ou lorsqu'ils ont l'opportunité de le faire. Certains constatent que cela a pour effet de les apaiser, de les rassurer, de les calmer et de diminuer leur colère. Lorsqu'ils font le récit d'une expérience de participation, les enfants sont généralement enjoués et leur langage non verbal traduit leur satisfaction et leur bien-être. En effet, cela est perceptible à travers leurs

sourires et l'augmentation de leur énergie. Le fait d'accumuler les moments de participation réussis permet aussi à certains enfants de se sentir en confiance et respectés en ce qui concerne leurs besoins et leurs choix. Une autre jeune a, quant à elle, nommé qu'elle était « soulagée » de recevoir des explications et de connaître les règles.

Le fait d'avoir un environnement propice à la participation entraîne un sentiment de sécurité chez les enfants, ce qui est notamment lié au fait de connaître ou encore de se faire présenter les adultes du milieu et les pairs présents : « Ici ça serait facile ici si j'serais avec [elle] d'expliquer mon opinion. [...] parce que je me sens comme un peu en sécurité ici. [...] bah parce que toutes les personnes qui sont ici je les connais. »

En participant, les enfants sentent qu'ils sont pris au sérieux et qu'ils sont considérés à travers les prises de décision. Assurément, un enfant qui conçoit avoir une influence sur le cours des événements et qui sait que ses idées sont retenues se sent « écouté » et « fier ». Le fait d'être considéré, d'être cru et de se sentir important aux yeux de l'intervenant rend émus plusieurs jeunes étant donné qu'il ne s'agit pas d'une situation habituelle pour eux.

Les enfants se sentent généralement valorisés, importants et aimés par le biais d'expériences positives de participation; cela leur permet de développer une confiance envers l'adulte. Leurs récits traduisent qu'à travers les expériences de participation, ils sentent de plus en plus que l'adulte sera disponible pour eux, sécurisant et à l'écoute :

Moi je me sens bien avec [lui] parce que c'était mon intervenant quand j'allais à l'aide aux devoirs ici. Il m'aide beaucoup dans mon travail. À chaque sortie, il est là, je reste avec lui. Je lui fais confiance en (sic) lui.

Ça fait 4 ans. On se connaît comme beaucoup. [...] parce que c'était mon intervenante.
 [...] Je la vois plus souvent, parce qu'elle est comme tout le temps avec moi. Quand j'ai un problème, c'est elle qui vient souvent le régler. [...] Elle trouve des solutions [...] moi aussi.

La participation augmente aussi la confiance des enfants par rapport à leur propre capacité à s'exprimer : « Si on m'écoute, c'est genre quand tout le monde me regarde pis que y m'écoutent sans niaiser. Faque, j'ai plus la confiance de parler. » La participation permet également d'augmenter la confiance en soi et en l'autre : « Elle m'aide. Elle me donne des trucs. Je peux réussir. » Bénéficier des facilitateurs de la participation permet d'accroître le « courage » des enfants pour participer. Un enfant illustre cette idée par le fait qu'avoir des jouets à proximité faisait en sorte que c'était plus plaisant et qu'elle se sentait plus à même de s'exprimer : « des fois il faut mettons que je jouse (sic) avec quelque chose pour mieux écouter ». Un autre nommait qu'être accompagné à travers toutes les étapes du processus d'intervention l'amenait à être courageux, et ce, notamment « quand ils (les intervenants) [le] regardent ». Les enfants sentent qu'ils ont une valeur lorsqu'ils sont écoutés sans être interrompus, lorsqu'ils ont accès à un espace physique et temporel leur étant réservé et lorsqu'ils sont pris au sérieux : « on prend le temps de s'intéresser à moi », « je sais qu'on ne nous dérangera pas », « on me demande mon avis et on l'écoute ».

3.2.2.2 Intérêt grandissant à collaborer. Sur le plan comportemental, certains enfants rapportent se sentir plus collaborants lorsqu'ils participent, entre autres, puisque « c'est moins fâchant choisir sa propre conséquence ». D'autres nommaient que cela les apaisait :

Au début genre, j'étais full avec un ton agressif pis au fur et à mesure qu'[il] me parlait, je baissais un petit peu mon ton. Pis je peux expliquer pourquoi moi je le baissais. Parce qu'il me parlait doucement pis il essayait de régler.

Les enfants sentent qu'ils comprennent mieux ce qu'ils vivent et ce qui leur est proposé :

Bin moi avec [elle] au début, je ne comprenais pas pourquoi ma mère a voulait qu'on fasse ça, avoir un pédiatre à nous pis toute faque là je ne comprenais pas. Faque là je me demandais, on n'en a pas besoin là. Peut-être qu'a l'air cool pis toute, mais on n'en a pas besoin genre on est bien là. Pis après elle m'a expliqué pourquoi pis là j'ai toute compris là. [...] Pis là je comprends et j'ai compris que j'en avais besoin d'un parce que j'avais des problèmes [...].

Se voir offrir la possibilité de faire des choix éclairés, d'être actif dans le processus d'intervention ou encore de s'exprimer augmente la satisfaction de l'enfant face au processus et favorise leur collaboration: « Bin là dès qu'on m'a expliqué bin j'ai compris et bin là je viens que j'ai compris, je m'excuse pis plein de choses comme ça. »

3.2.2.3 Optimisation de la portée des interventions. Selon leur perspective, les enfants ressortent gagnants des expériences positives de participation puisqu'ils ont alors aussi accès à des stratégies aidantes qui répondent mieux à leurs besoins : « C'est parce que comme, elle m'écoute pis après comme quand j'ai terminé de parler elle donne son opinion. » Il est également noté que les enfants qui participent se disent plus satisfaits au regard des actions posées et de l'intervention elle-même. Les intervenantes du CPSC nommaient d'ailleurs que « s'intéresser à l'expérience de l'enfant telle qu'il l'a vécue est le plus grand levier d'intervention ». Elles ont

aussi relevé le fait qu'il est apaisant pour elles de voir qu'il est gagnant « de prendre le temps de jouer et d'aller au rythme de l'enfant » puisque, souvent, elles ressentent une certaine pression d'aller plus vite, par exemple, au niveau de la cueillette de données par exemple. De ce fait, elles réalisent que, pour les enfants, il est plus aidant de prendre le temps d'apprendre à se connaître mutuellement ainsi que de prendre le temps de réfléchir et de s'exprimer plutôt que de savoir que l'intervenant cumule des informations à leur sujet. Ainsi, la qualité du temps passé ensemble, le lien qu'ils développent et les opportunités de participation qui en découlent sont nettement plus satisfaisants qu'une opportunité circonscrite de donner son avis.

3.2.3 Qu'est-ce qui fait obstacle à la participation selon les enfants?

3.2.3.1 Tensions au sein du groupe. Le contexte de groupe constitue un enjeu auquel il importe de porter attention puisqu'il peut s'avérer être un obstacle à la participation des enfants. Certains enfants se plaignent du manque d'écoute de leurs pairs, et ce, même lors de nos rencontres de collectes de données. Lors des rencontres, un enfant prenait plus de place dans les échanges et il lui arrivait d'interrompre ses pairs, ce qui pouvait nuire à la participation des autres enfants. En effet, certains intervenaient alors moins fréquemment ou devenaient moins attentifs. En ce sens, il appartient aux animateurs et aux intervenants de s'assurer de créer un *safe space* ainsi qu'un sentiment d'appartenance à l'intérieur du groupe, et ce, afin d'éviter de faire obstacle à la participation des enfants.

3.2.3.2 Ne pas croire l'enfant. Il est constaté que les adultes ont souvent tendance à croire d'abord les adultes dans une situation. De ce fait, lorsque l'opinion de l'enfant diffère de celle de l'adulte, elle est d'emblée exclue : « Genre la T.E.S. a m'écoute, mais après a me traite de menteur ».

Cette idée converge avec le fait que, parfois, les enfants ne sont pas consultés pour mieux comprendre certaines situations. Effectivement, ils observent que les adultes se parlent entre eux pour trouver la « vérité » alors qu’au final, ce qu’ils leur racontent est *leur* vérité : « À mettons que tu dis, il m’est arrivé ça à l’école pis là y faut qu’il prenne ça au sérieux ça veut dire qu’il faut pas qu’il croive (sic) que c’est une blague parce que ça s’est vraiment passé. » D’ailleurs, les intervenantes du CPSC soulignaient le fait qu’il est important de concevoir que « toutes les réalités peuvent coexister » sans quoi, à vouloir chercher une seule vérité, on perd la chance de mieux comprendre comment l’enfant a vécu la situation en question :

Quand c’est par rapport à l’école ça va prendre une rencontre pis bin la directrice genre, genre a (sic) l’écoute pas ce que ma mère a dit faque a continue à faire ce qu’a veut. [...] Bin toutes les profs de l’école ne m’écotent pas.

3.2.3.3 Le temps restreint. Selon les enfants, le manque de temps est un facteur pouvant faire obstacle à la participation :

C’est comme mettons, il propose quelque chose. [...] l’enfant est comme en train de réfléchir oui ou non et là [...] il dit il reste 5 secondes pour répondre pis si l’enfant il ne répond pas avant bin c’est comme l’enfant est stressé. Est-ce que je vais avoir le temps ou pas.

Le fait de ne pas bénéficier de suffisamment de temps pour répondre, réfléchir et comprendre est un frein important à leur participation : « A ne donne pas le temps de répondre, pis l’enfant à mettons que ça lui tente pas (sic), est obligé [...] même si ça ne lui tentait pas quand on lui a donné le choix. » Ils sentent qu’ils sont obligés de répondre rapidement ou qu’ils

n'ont pas une quantité suffisante d'information pour faire un choix libre et éclairé : « L'école, ils nous posent des questions qu'on comprend juste pas (sic) et ils ne veulent pas nous expliquer. » Les intervenantes du CPSC appuyaient aussi cette idée de manque de temps en nommant qu'il s'agit, pour elles également, de la raison principale pouvant les amener à adopter une approche moins participative, et ce, notamment lorsqu'elles collaborent avec les partenaires externes qui sont tout aussi débordés : « on manque de temps même si nous nous permettons d'en prendre plus que [les autres organisations de services] ». En effet, elles sentent qu'elles n'ont parfois pas la latitude pour prendre le temps et elles ressentent qu'elles « subissent d'une façon ou d'une autre les différentes pressions institutionnelles du milieu public ».

Lors des rencontres de groupe de travail, qui se déroulaient après l'école durant le mois de juin, le besoin de bouger et de libérer l'excitation pouvait être perçu comme un obstacle à la participation puisque les enfants étaient alors centrés sur cet élément ; ils parlent plus fort, sont plus agités sur le plan moteur et souhaitent faire des jeux libres. Ainsi, le moment de l'intervention en soi peut agir à titre d'obstacle ou de défi supplémentaire pour la participation des enfants.

3.2.3.4 Le manque d'intérêt porté envers l'enfant. Le fait d'être interrompu par l'intervenant, un autre adulte ou un pair est un frein à la participation. D'ailleurs, alors que nous demandions à l'enfant de dessiner un intervenant qui permet la participation, un d'entre eux a exprimé ceci :

Moi j'ai mis la bouche cousue parce que à chaque fois que je parle je me fais interrompre parce que y'a quelqu'un d'autre qui arrive. Bin là quand qu'a m'interrompt bin ça me dérange. [...] [Surtout quand c'est] un intervenant qui n'a même pas besoin d'être là.

Parfois, ces interruptions font en sorte que l'enfant n'obtient pas réponse à ses questions : « Une fois, j'étais en train de parler à mon ami parce qu'on était en équipe en français. J'ai posé une question et en plein milieu, elle (la professeure) m'a interrompu ». Les enfants en parlent comme si c'est chose courante, ce qui est préoccupant considérant l'importance de la participation et les effets qui y sont associés : « Le prof va changer de sujet ou couper la parole. »

En ce sens, un intervenant qui n'est pas accessible directement ou qui ne prend pas le temps de s'intéresser à l'enfant et de lui laisser le temps pour raconter son histoire fait obstacle à la participation de ce dernier. En effet, les enfants peuvent présenter des besoins de manière imprévue et désirer s'exprimer de manière spontanée et non seulement lors du rendez-vous prévu avec l'intervenant. Ainsi, un intervenant qui n'est pas en mesure de se libérer lorsque l'enfant se sent disponible à participer ou qui ne peut être contacté directement par l'enfant, nuit à sa participation aux interventions puisque cela ne démontre pas qu'il « se préoccupe de » l'enfant. Ce type de pratique contribue à entretenir l'idée que « eux autres, leur job c'est juste d'intervenir faque y'interviennent (sic) mais y sont pas bin bin intéressés parce qu'ils font ça tout le temps faque ils se foutent un peu de ton problème. »

3.2.3.5 Un espace froid. L'endroit où a lieu la rencontre avec l'enfant peut être un frein, pour certains, à la participation. En fait, un espace formel ou institutionnel, propre à certains établissements du réseau de la santé et des services sociaux et à certaines écoles, provoquerait quelques réactions négatives chez les jeunes. En parlant de l'image numéro un (voir l'Annexe I), une enfant mentionne : « [...] moi je me sens genre comme une prisonnière, pis de la manière que c'est montré, on dirait une caméra de surveillance genre comme en dépression, en prison

quand t'es une détenue pis toute. » Pour certains, un tel environnement est associé au fait d'être rencontré concernant une faute qu'ils ont commise : « T'as une fenêtre, deux lumières pis t'as la T.E.S. qui est assis sur sa chaise pis qui fait bon quessé (sic) que t'as faite? »

3.2.3.6 Le partenariat déficient entre les intervenants de différents établissements.

Les intervenantes du CPSC observent que les contextes et situations faisant obstacle à la participation sont plus nombreux que ceux qui la facilitent. Selon les intervenantes rencontrées, il n'est pas rare de devoir réitérer l'importance de la présence de l'enfant et du maintien d'une approche participative centrée sur l'enfant. D'ailleurs, elles nomment que c'est notamment lors des interventions menées en partenariat avec des intervenants externes issus du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu scolaire ou autres, qu'elles rencontrent ce défi : « Dans les rencontres de plan d'intervention, on doit parfois insister pour s'assurer que l'enfant soit présent et informé de la démarche. » En ce sens, bien qu'elles aient la chance de travailler dans un milieu qui défend et valorise la participation des enfants et dans lequel plusieurs des conditions favorables élaborées préalablement semblent s'y retrouver, elles font également face à des défis dont : « l'attitude de certains adultes présents et le manque de pratique chez l'enfant pour prendre part activement à des interventions le concernant ».

Enfin, plutôt que de concevoir ces obstacles comme fatals, il importe de les envisager telles des opportunités permettant de repenser l'intervention. C'est lorsqu'on prend conscience des lacunes présentes qu'il est possible de s'adapter de manière à faciliter la prise de parole des enfants et accroître leur influence dans les prises de décision. De ce fait, il est important de souligner que plusieurs attitudes mises de l'avant par l'intervenant peuvent aussi influencer la

participation de l'enfant, mais celles-ci seront abordées plus en profondeur dans une section subséquente.

Figure 3

Synthèse des facilitateurs et obstacles à la participation selon les enfants



3.2.4 Quels sont les impacts d'une participation qui est difficile?

De manière générale, une participation difficile entraîne plusieurs conséquences négatives pour les enfants. Dans certains cas, ceux-ci n'ont pas la possibilité d'avoir accès aux informations nécessaires pour comprendre, ils n'ont pas l'opportunité d'exprimer leur point de vue, ils ne sont pas écoutés et ils ne sont pas pris au sérieux lorsqu'ils prennent la parole. Lorsque le temps qui leur est alloué est restreint et que leur partage n'est pas valorisé, on peut même porter préjudice à leur bien-être :

Bin si je vais voir un adulte bin y m'écoute à peu près, à peu près une ou deux minutes, mais c'est comme bin si j'ai pas terminé, c'est comme la chicane n'est pas arrivée pis sûrement qu'elle va recommencer et là ça peut empirer la situation.

3.2.4.1 Affects négatifs. Lors des rencontres de groupe de travail, un des enfants a eu les larmes aux yeux en évoquant les moments où sa participation fut difficile, voire absente. Il faisait le récit des moments où les intervenants gravitant autour de lui ne le croyaient pas ou invalidaient sa prise de parole. Les impacts affectifs de ces moments se font encore ressentir, bien que ces expériences ne soient pas toutes récentes. La plupart des enfants ayant rapporté des exemples de non-participation disent ne pas s'être sentis écoutés et avoir été dérangés, irrités ou même stressés lors de ces situations. Lorsque les enfants voient leur participation limitée ou lorsqu'ils font face aux obstacles cités précédemment, ils disent généralement se sentir « triste, ce n'est pas cool » :

Moi quand je me fais couper, je ne sais pas comment le dire, mais je me sens genre euh genre quand t'as pas fini, t'as quelque chose à l'intérieur. Moi avant je savais pas m'exprimer comme je le savais, faque c'est comme si j'avais plein de roches dans mon, dans mon ventre. Faque j'avais plein de douleur, pis j'sais pas, il y avait des choses que je ne comprenais pas alors ça me faisait des tracas faque là c'était bizarre. C'est pour ça qu'il faut toujours s'ouvrir.

Un des enfants ayant cumulé des échecs de participation fait d'ailleurs le constat qu'il a perdu l'espoir d'être écouté, considéré et pris au sérieux par les adultes qui l'entourent. D'autres nomment que cela a pu les mettre en colère et les amener à vivre différents symptômes physiologiques : « tu deviens rouge », « ça bouillonne dans toi comme qu'a l'a dit. Tu vas

bientôt exploser. » Un autre enfant nomme qu'« aussi, y'a les sourcils » en faisant référence aux sourcils froncés associés à la colère et à l'amertume qu'il peut ressentir dans ces moments. Certains enfants considèrent qu'un manque de participation entraîne le sentiment d'être restreint et de ne pas avoir la liberté de faire des choix puisqu'ils n'ont pas l'opportunité de s'opposer ou de remettre en question certains éléments si cela vient à l'encontre de l'opinion de la majorité des personnes présentes ou de celle de l'intervenant. Cela aurait pour effet de leur donner l'impression que leur opinion n'est pas importante, intéressante ou aussi bonne que les autres. L'espace froid explicité précédemment à titre d'obstacle peut aussi éveiller certains sentiments qui sont contraires à ceux que génère la participation, notamment l'impression d'être dans le tort, de ressentir du stress, de se sentir jugé et de « [ne pas] se sent[ir] en sécurité ». Cela est sans compter le fait qu'un enfant qui ne se sent pas écouté et considéré perçoit que cela « empire [s]a situation ».

Au sein d'un groupe, le maintien dans le temps d'une participation difficile peut faire vivre des émotions variées aux enfants qui se sentent moins entendus : « J'aimerais ça que quand on fait les trucs comme ça, on niaise pas (sic) parce que ça nous fait perdre du temps comme on doit avertir les personnes. » Certains rapportent aussi que la discipline est souvent appliquée à tout le groupe, et ce, indépendamment du respect des « règles » imposées par l'adulte pour les échanges verbaux. Ainsi, certains enfants sentent que même s'ils ont respecté les règles d'échange établies par l'intervenant, qui restreignent d'emblée les opportunités de participation, ils ne bénéficient pas des effets positifs qui y sont associés si leurs pairs n'en font pas autant.

3.2.4.2 Accumulation de conséquences négatives. Pour certains, un manque de participation entraîne une diminution de la collaboration⁷ se traduisant, par exemple, par une opposition aux règles ou des comportements extériorisés : « Moi j'ai genre le goût de dire que c'est même pas vrai. J'ai le goût d'y crier même de même, mais je me retiens parce que je sais que je vais être punie pis ça me tente pas. » À cela s'ajoute parfois d'autres conséquences dont la réception d'avis : « Des fois, on dit c'est toi qui as fait ça, mais je ne l'ai pas faite faque j'ai quand même une fiche même si c'est pas moi qui l'a fait. »

En plus des conséquences associées à la non-collaboration ou à l'utilisation de comportements considérés comme étant inadaptés pour le milieu, les enfants rapportent recevoir des commentaires négatifs à leur égard : « L'exemple que tout le monde me dit que je ne dis pas les vraies choses, que je suis un menteur, ainsi de suite. [...] Ils me le disent en face. » Ainsi, non seulement l'enfant voit diminuer ses chances d'être entendu et de prendre parole, mais il cumule aussi des conséquences dans son quotidien. À ce sujet, un enfant mentionne « qu'il faut pas chicaner trop les enfants parce que sinon ça se pourrait qu'ils deviennent fâchés pis qu'ils pleurent. » Cet enfant invite ainsi les intervenants à privilégier le dialogue avec les enfants plutôt que d'adopter une posture autoritaire visant à le réprimander.

3.2.4.3 Désengagement face au processus d'intervention. Des enfants expriment une baisse d'intérêt à participer aux interventions subséquentes se traduisant par une diminution de l'envie de s'ouvrir, de s'exprimer, comme si la participation en soi pouvait être négative. D'autres se sentent bousculés par la pression du temps et se désengagent de leur processus

⁷ La participation inclut l'idée de s'engager activement dans un processus, et ce, de manière volontaire tout en collaborant avec l'adulte. Les divergences d'opinion sont accueillies et encouragées afin que l'enfant et l'intervenant puissent déterminer *ensemble* les pistes d'action potentielles. De ce fait, si l'enfant fait seulement ce qu'on lui dit de faire, on ne peut pas conclure qu'il participe comme il n'adopte pas une posture active. (Becker et al., 2014)

clinique, car ils ne sentent pas qu'ils peuvent participer et s'impliquer à la hauteur de ce qu'ils souhaitent. Cette baisse de motivation peut aussi limiter la portée des résultats à la suite des interventions réalisées puisque l'enfant ne sent pas que celles-ci répondent à ses besoins et prennent en considération son meilleur intérêt.

Les intervenantes du CPSC rencontrées ont été surprises de constater que la non-participation et les obstacles à la participation peuvent entraîner des préjudices ou causer du tort aux enfants. Elles se disent tristes de constater les incidences négatives associées aux obstacles à la participation. En fait, elles sont fières de promouvoir la participation au sein de leur organisme, mais constatent que la plupart des milieux que fréquentent les enfants ne sont pas propices à celle-ci, ce qui les questionne :

[..] dans la majorité des contextes dans lesquels évoluent les enfants, les adultes ne souhaitent pas réellement la participation des enfants (parce qu'on manque de temps, parce que les enfants sont nombreux en groupe, par risque de «perdre le contrôle» du groupe, etc.). (extrait tiré du questionnaire complété par les intervenantes)

3.3 Identifier les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants

3.3.1 Qu'est-ce qu'un intervenant selon les enfants?

Pour les enfants, un intervenant est un adulte en position d'autorité qui intervient en cas de besoin. C'est une personne qui encadre en donnant des punitions et des conséquences positives ou négatives. Il s'agit d'un adulte qui peut offrir un soutien et de l'accompagnement, en faisant les étapes d'une tâche donnée avec l'enfant, par exemple. Un intervenant peut être une

personne qui permet une meilleure compréhension. C'est un adulte capable d'aimer et de sécuriser l'enfant. Il offre aussi des rétroactions à l'enfant, qu'elles soient positives ou négatives.

Pendant les rencontres de groupe de travail, il est arrivé à plusieurs reprises que les enfants confondent les parents et les intervenants dans leur discours. De ce fait, ils pouvaient partager des moments de (non-)participation vécus dans leur milieu familial où leurs parents ne leur donnaient pas le temps de réfléchir et de répondre, où ceux-ci ne les écoutaient pas ou, au contraire, où leurs parents leur avaient donné des explications pour qu'ils comprennent mieux les raisons sous-jacentes aux consignes données. Les enfants semblaient avoir une difficulté marquée à distinguer le rôle de l'intervenant à celui du parent. Ainsi, nous avons soulevé la question avec les enfants et la seule différence qu'ils sont parvenus à cibler est l'idée selon laquelle l'intervenant intervient dans le cadre d'un travail rémunéré alors que le parent ne serait pas payé pour le faire.

3.3.1.1 Pourquoi les parents sont-ils confondus avec des intervenants? Il est apparu nécessaire de s'interroger quant aux raisons qui amènent les enfants à avoir autant de difficulté à distinguer les parents des intervenants. À travers le processus d'analyse, il a été possible de dégager trois pistes d'explication à cet effet. Premièrement, les intervenants seraient confondus avec les parents puisqu'ils peuvent tous les deux intervenir en donnant des conséquences positives et négatives et peuvent tous les deux aimer l'enfant pleinement. Ils offriraient une sécurité affective et physique à l'enfant. Les enfants pourraient développer une relation de confiance et d'affection tant avec les intervenants qu'avec les parents, ce qui les amènerait à confondre parfois le rôle spécifique de l'intervenant. Deuxièmement, il est constaté, dans le discours des enfants, qu'ils souhaitent se sentir « chez soi » dans les milieux d'intervention, ce

qui fait naître l'idée selon laquelle les sentiments inhérents à la famille et ceux inhérents à l'intervention sont intimement liées et qu'ils ne peuvent être dissociés. En ce sens, il est possible que l'enfant se sente confus face aux distinctions des rôles et des composantes associés à ces deux acteurs puisque les émotions qui s'y rattachent sont similaires. Ces deux premiers éléments nous permettent alors de comprendre l'importance de l'amour au sein de la relation enfant-intervenant considérant que l'enfant recherche le même sentiment que celui vécu (ou qu'il souhaiterait vivre) dans son contexte familial. Finalement, il est possible que les enfants peinent à les différencier du fait qu'ils ont autant de difficultés à participer à la maison que dans les milieux d'intervention. Ainsi, quand on leur demande de nous parler de ce qui leur permet de participer, il est normal qu'ils réfèrent d'abord à ce que font ou ce que pourraient faire leurs parents, car ils sont présents dans leur quotidien.

3.3.2 Quels sentiments recherchent les enfants pour participer?

3.3.2.1 Se sentir en sécurité. Pour participer, l'enfant souhaite se sentir en sécurité. Bien qu'ils le nomment fréquemment, les enfants ont de la difficulté à définir ce concept. On constate que ce sentiment vient souvent de pair avec des notions d'affection et d'amour. Les enfants rapportent que les adultes avec lesquels ils se sentent bien sont généralement des gens avec qui ils se sentent en sécurité. La présence stable de l'adulte et la bienveillance de celui-ci qui se traduisent par l'aide opportune, l'encouragement et la confiance accordée au potentiel de l'enfant sont, pour ceux-ci, des ingrédients propices au fait de se sentir aimé et en sécurité :

Depuis que je suis arrivée, [elle] m'aide. [...] Elle me dit des choses. [...] Elle m'aide à faire des travaux. Elle m'aime. Depuis que je suis arrivée, elle me dit allo, allo, allo. [...] Elle m'aide à améliorer mes examens. Elle me donne des trucs. Des fois, avant, il y avait

des mots qu'on savait pas pis là après, à chaque jour, elle nous demandait ça voulait dire quoi. En premier, elle nous disait c'était quoi pis après, à chaque jour, il fallait deviner c'était quoi. Fallait tout le temps savoir c'était quoi, pis essayer. Moi il y avait des mots que je me rappelais et d'autres que je me rappelais pas, elle me le rappelait. [...] Je me sentais bien.

Selon les intervenantes, « la bienveillance et la prévisibilité à l'intérieur de la relation entre l'enfant et l'intervenant » peuvent entraîner un sentiment de sécurité chez l'enfant. Selon les enfants, cela peut se traduire par l'accès à un intervenant qu'il connaît ainsi que par de la cohérence et de la constance dans les interventions : « *Qu'est-ce que ça change quand ça fait longtemps que tu la connais?* Bin tu la connais mieux, alors tu sais qu'elle va respecter tes choix ou même tes besoins, tes désirs, des choses comme ça. Elle va t'écouter. » L'enfant souhaite se sentir accueilli, sans jugement, pour participer pleinement. Pour les intervenantes du CPSC, la notion de sécurité, pour les enfants, serait notamment définie par l'expression « je me sens bien [avec cette personne] » présente dans les résultats. Cet extrait tiré du questionnaire remis aux intervenantes illustre de manière intéressante leur compréhension: « Chez l'enfant, le fait de pouvoir compter sur un adulte, de se sentir écouté par l'adulte, de se sentir aimé tel qu'il est et d'être accompagné pour trouver des solutions semblent être les éléments centraux au sentiment de sécurité. »

3.3.2.2 Se sentir en confiance. Il souhaite développer une relation de confiance avec l'adulte et ressentir une certaine confiance en soi pour participer. À travers sa participation, l'enfant désire se sentir validé, valorisé et important aux yeux de l'intervenant. Il cherche à être pris au sérieux par les personnes gravitant autour de lui, dont les intervenants; il veut obtenir une

rétroaction positive face à sa participation pour sentir qu'il peut participer davantage. Certains enfants ajoutent que la participation doit se dérouler dans une ambiance positive, plaisante et teintée d'humour.

3.2.3.4 Ressentir l'empathie de l'intervenant. L'enfant souhaite se sentir écouté et compris. Dans le retour sur la mise en situation réalisée où un enfant incarnait le rôle d'un adulte, une enfant rapporte des propos qui l'ont marqué :

[Qu'elle dise] 'j'aime pas te voir dans cet état-là', ça, ça m'a vraiment émue. [...] Parce que d'habitude les intervenants sont comme 'bin qu'est-ce qui s'est passé' pis toute. [...] Mais là 'j'aime pas te voir dans cet état là' c'est comme si y'avait un petit peu plus d'attention que les autres. [...] ça fait drôle genre, j'ai jamais entendu ça là, mais quand j'ai entendu ça genre c'était comme *woah* il connaît ça lui, genre y fait un petit peu attention à chaque élève [...].

Se sentir écouté et considéré à sa juste valeur est donc aussi un sentiment recherché par l'enfant pour être en mesure de participer.

3.2.3.5 Se sentir libre. L'enfant souhaite se sentir libre d'exprimer ses points de vue sans craindre le jugement de l'intervenant. Il veut sentir qu'il peut décider de son propre chef de prendre des décisions en se voyant offrir une écoute et l'information nécessaire pour le faire. Il veut être accueilli et respecté même quand son opinion diffère : « Quand je donne mon opinion, il ne faut pas que j'aie peur de la donner. »

Cette liberté est intimement liée au temps selon les enfants. Pour pouvoir s'exprimer librement et participer pleinement, il importe que l'adulte alloue le temps nécessaire à l'enfant

pour « [l']écouter » et pour organiser ses pensées. Ils décrivent l'importance de donner l'opportunité à l'enfant d'exprimer sa pensée sans être freinés ou restreints par le temps.

3.2.4 Qu'est-ce que les intervenants devraient faire pour soutenir la participation des enfants?

3.2.4.1 Priorisation des tâches. Tout d'abord, il importe de revoir comment prioriser les tâches qui incombent aux intervenants, de manière à offrir le temps nécessaire à l'enfant pour qu'il participe convenablement, plutôt que d'enchaîner les différentes interventions dans une optique de productivité. Une mauvaise priorisation fait en sorte que l'enfant se voit octroyer un temps limité d'attention diminuant ainsi ses opportunités de participation. En fait, il est primordial de valoriser la qualité de l'intervention à la productivité et l'efficacité. Il s'agit d'accorder suffisamment de temps à la compréhension et l'expression des enfants en répétant, en reformulant ainsi qu'en facilitant l'accessibilité à des moyens d'expression variés. Certains enfants nomment d'ailleurs l'importance de laisser du temps pour réfléchir. Il importe de repenser les méthodes organisationnelles de manière à favoriser l'intégration de moments enfant-intervenant aux activités prioritaires et dégager des moments de disponibilité pour les besoins qui se manifestent de manière spontanée.

3.2.4.2 Comprendre ce qu'implique la participation. Il importe que les intervenants soient au fait de ce qu'implique la participation des enfants. Ceux-ci doivent considérer la participation des enfants comme étant quelque chose d'important. L'opinion de l'enfant doit être valorisée et considérée d'emblée comme étant valide et pertinente, et ce, qu'elle soit similaire ou différente de celle de l'intervenant. Selon les enfants, certains intervenants entretiennent l'idée selon laquelle le simple fait de discuter avec eux est une forme de participation, alors qu'en réalité, il s'agit aussi de s'assurer que la prise de parole de l'enfant influence les prises de

décision. En ce sens, il faut que les intervenants comprennent les tenants et aboutissants de la participation : prendre conscience des impacts de la (non-)participation est un premier pas pour mieux saisir en quoi cette approche est favorable au développement de l'enfant.

3.2.4.3 Liberté de choisir son intervenant. Finalement, une pratique qui pourrait être favorable au soutien et à la promotion de la participation est de permettre à l'enfant de choisir l'intervenant avec lequel il souhaite travailler. En effet, certains enfants rapportent se sentir plus ou moins à l'aise avec certains intervenants qui gravitent autour d'eux. Comme nous savons que l'enfant souhaite se sentir bien avec son intervenant pour bien participer, il pourrait alors être préférable de lui laisser l'opportunité de choisir son intervenant pour s'assurer qu'il soit confortable de s'exprimer, qu'il sente qu'il est écouté et qu'il puisse faire valoir ses droits.

3.2.5 Quelles caractéristiques de l'intervenant ont une incidence positive sur la participation des enfants?

Plusieurs caractéristiques de l'intervenant permettent de favoriser la participation des enfants en facilitant la création d'un *safe space*. Les enfants rapportent que ces éléments sont des attitudes, et ce, bien que plusieurs soient en fait associés aux croyances de l'intervenant et à son savoir-faire. Pour eux, il s'agit d'éléments intimement liés. Les caractéristiques qui seront abordées peuvent toutes être incarnées par un même intervenant. De ce fait, un intervenant pourrait et devrait présenter l'ensemble des caractéristiques qui seront explicitées afin d'être un intervenant participatif « idéal ».

3.2.5.1 Être engagé. Un intervenant engagé met en place tous les moyens possibles pour permettre à l'enfant de participer. Il prend le temps d'utiliser différentes méthodes pour que les

informations soient comprises. Il s'assure d'accompagner l'enfant à travers l'ensemble des étapes de l'intervention selon les besoins qu'il manifeste. De plus, il défend et valorise le droit de l'enfant à participer auprès de différents publics (parents, partenaires, enfants, etc.).

Un intervenant engagé emploie différents moyens pour aider l'enfant et pour lui permettre de sentir qu'il a une valeur, qu'il est important et qu'il est aimé. Il s'agit que « l'intervenant, le TES, il se préoccupe de nous, comme il s'en fout pas [qu'il] veu[ille] savoir qu'est-ce qui'a, le problème, pour le régler. »

Dans la collecte de données, nous avons réalisé une mise en situation où l'enfant prenait le rôle de l'intervenant. De là, les enfants ont ciblé certains éléments qui favorisent la participation, dont le fait que l'adulte soit à proximité : « comme ça je me sens plus avec toi, comme si j'étais dans ta bulle. » Ainsi, on peut penser qu'un accompagnement et un soutien « de proximité » favoriseraient la participation de l'enfant. En effet, en adaptant les attentes au niveau de développement et d'autonomie de l'enfant, il se sentirait plus à même de participer à son plein potentiel.

Finalement, l'intervenant s'assure de régler les situations et d'aller au bout des démarches nécessaires pour porter le message de l'enfant : « C'est une personne qui est gentille. A règle les problèmes. A m'écoute toujours. [...] Même si y'a d'autres personnes qui arrivent, bin elle dit 'attends' a termine mon problème. Elle est attentif (sic). Elle est gentille. » Les intervenantes du CPSC soulignaient l'importance d'avoir un intervenant engagé de sorte qu'il maintienne son approche participative, et ce, indépendamment des pratiques des autres acteurs.

3.2.5.2 Être innovant. L'intervenant qui fait preuve d'innovation s'adapte facilement et est créatif. Ces deux qualités lui permettent d'ajuster son approche d'intervention pour promouvoir la participation de l'enfant en tout temps et de modifier l'espace de manière à considérer les préférences de l'enfant ainsi que ses besoins. En faisant preuve d'ouverture, de créativité et de flexibilité, il propose des méthodes adaptées aux besoins de l'enfant pour qu'il puisse s'exprimer, et ce, que ce soit à travers des méthodes ludiques, traditionnelles, artistiques ou autres. Un intervenant faisant preuve d'innovation permet à l'enfant de se sentir bien et de croire qu'il a les capacités nécessaires pour participer pleinement.

3.2.5.3 Être sensible. L'intervenant se montrant sensible tente de comprendre la réalité et les perceptions de l'enfant ce qui permet à celui-ci de sentir que ses besoins, ses intérêts et ses craintes sont pris en compte. Sa sensibilité permet de maintenir l'enfant au centre des préoccupations tout en reconnaissant son potentiel de participation ainsi que la valeur de ses propos. Les enfants qui côtoient un intervenant sensible ressentent qu'ils seront compris et considérés: « bin quand ma mère parlait ou moi, autant nous deux, bin il comprenait, il essayait de trouver des solutions, il était doux, il parlait ». Le fait d'écouter et de regarder l'enfant est une composante centrale à cette caractéristique. L'adulte sensible perçoit et porte attention à tous les signes de communication que pourrait utiliser l'enfant pour participer, qu'ils soient verbaux ou non verbaux : « Elle m'a regardé et elle m'a écouté. [...] Ça montre qu'ils nous écoutent plus ». Il comprend l'enfant tant à travers ses gestes que ses paroles. Selon les enfants, l'intervenant présentant cette caractéristique est capable d'utiliser son jugement pour départager le vrai du faux. Il est aussi capable de percevoir les signes qui démontrent que l'enfant ne se sent pas bien et il s'ajuste en conséquence.

3.2.5.4 Être réconfortant. Afin d'être réconfortant, l'intervenant met de l'avant des attitudes de bienveillance, de patience et de disponibilité favorables à la résolution de problèmes ainsi qu'à la création d'un lien de confiance. L'intervenant qui met de l'avant cette caractéristique valorise grandement l'écoute au sein de la relation enfant-intervenant. Il prend le temps d'expliquer l'information à l'enfant, de s'intéresser à lui et de valider ce qu'il comprend du vécu de l'enfant. À travers l'utilisation de méthodes plus flexibles, douces et équitables, l'intervenant réconfortant permet à l'enfant de se sentir compris et écouté : « Il était doux, il était correct, il nous comprenait, il était juste, c'est une bonne personne. » Il utilise un ton de voix calme et use de patience en « répét[ant] les règles et les explications pour aider [l'enfant] ».

Cet intervenant verbalise la raison de sa présence, il écoute et soutient l'enfant ce qui envoie le message à l'enfant qu'il peut participer en toute quiétude. Il utilise des formulations rassurantes telles que : « je ne suis pas ici pour te chicaner, je viens ici pour t'aider », ce qui montre « que tu peux lui faire confiance, que ça va pas te donner de conséquence, qu'il a vu juste que tu lui expliques ce qui s'est passé ».

Un intervenant réconfortant se met au niveau de l'enfant et ne prétend pas savoir ce qui est mieux pour l'enfant. Il prend le temps de discuter avec lui et il met en place, lors des rencontres, des repères et des routines pour faciliter l'expression de soi.

L'intervenant se voulant réconfortant prend le temps de bâtir une relation de confiance avec l'enfant à travers l'écoute qu'il lui porte : « Elle m'écoute. Elle me regarde. [...] Pis elle garde mes secrets. » Il accueille chaleureusement les propos de l'enfant et s'engage dans des paroles et des gestes empreints d'amour afin que l'enfant se sente en confiance et comprenne que son opinion et son point de vue sont considérés. Les échanges verbaux et non verbaux qui se

produisent entre l'intervenant réconfortant et l'enfant permettent aussi à ce dernier de se sentir considéré et aimé. Par exemple, cet intervenant permet à l'enfant de se sentir aimé « à chaque fois qu'[il le] regarde, [qu'il lui] fait des sourires », fait des « câlins » ou qu'il dit à l'enfant qu'il l'aime. Il est réconfortant à travers la cohérence qu'il met de l'avant, et ce, tant par le biais des demandes qu'il formule que via ses gestes et ses paroles.

3.2.5.5 Être drôle. La participation juxtaposée à l'utilisation de l'humour dans les interactions favorise un bien-être chez certains enfants qui pensent qu'il est important de « rire avec son intervenant ». Or, cet élément n'était pas partagé pour tous, car pour certains, l'humour pouvait parfois être perçu comme une banalisation de leurs propos.

3.2.5.6 Être motivant. Un intervenant motivant met en lumière les forces de l'enfant et les utilise pour favoriser sa participation. Par exemple, il peut exploiter les intérêts de l'enfant, comme le sport ou les arts, pour favoriser son expression. Du fait de son approche qui valorise et reconnaît les réussites et les capacités de l'enfant, il permet à ce dernier d'accroître son pouvoir d'agir et de faire des choix de manière autonome. Il s'agit d'un intervenant qui porte la voix de l'enfant auprès des autres personnes impliquées, et ce, dans une perspective d'autonomisation. Cet intervenant permet de transmettre à l'enfant l'idée selon laquelle il sait qu'il sera écouté, qu'il pourra s'exprimer, qu'il sera pris au sérieux et qu'il sera accompagné.

Cet intervenant n'hésite pas à partager le pouvoir avec l'enfant dans leur relation afin de lui permettre de gagner en confiance et de s'épanouir. Il favorise des attitudes faisant la promotion du travail d'équipe dans la dyade, de la collaboration et de l'*empowerment* de l'enfant : « Quand j'ai une idée, [...] que quelqu'un au moins me regarde [et me dise] que ça lui plaît[t]. » Il valorise la participation de l'enfant et le croit : « Il me voit et il me croit. » Il amène

l'enfant à faire partie de la solution en mettant à profit ses forces de manière volontaire. De cette manière, il lui démontre qu'il croit à son potentiel.

3.2.6 Quelles caractéristiques de l'intervenant ont une incidence négative sur la participation des enfants?

3.2.6.1 Être émotif. Un intervenant émotif peut affecter négativement la participation de l'enfant puisqu'il n'est alors plus centré sur les besoins de celui-ci. Selon les enfants, il s'agit d'un intervenant qui utilise un ton « sec » ou « bête » et qui « parle fort ». Lorsque l'intervenant utilise cette approche, l'enfant sent que l'adulte n'est pas à l'écoute de ses besoins et qu'il n'est pas réconfortant et sensible.

3.2.6.2 Être passif. Dans un contexte de travail d'équipe ou encore en contexte de groupe, le fait d'accepter ou de ne pas intervenir sur les comportements faisant obstacle à la participation des enfants peut diminuer les opportunités de participation de ceux-ci et les démotiver à prendre part aux opportunités ultérieures. Ainsi, l'intervenant passif n'entreprend pas d'action pour assurer la prise de parole de l'enfant et n'agit pas sur les obstacles rencontrés.

3.2.6.3 Être rigide. L'intervenant faisant preuve de rigidité désire mettre des balises claires lors des échanges réalisés avec les enfants. Il leur demande de s'exprimer et donne des conséquences positives ou négatives associées au (non-)respect des règles établies. Cet intervenant balise les moments de prise de parole sans consulter les enfants, ce qui, en soi, ne constitue pas réellement de la participation. Le fait d'encadrer un tel moment en imposant des règles ne permet pas aux enfants de s'exprimer librement, c'est-à-dire sans jugement et sans

craindre les conséquences associées à ses propos. De ce fait, cette approche ne leur offre pas la possibilité d'être entendu et d'influencer les prises de décision tel qu'ils l'auraient souhaité.

3.2.6.4 Être pressé. Un intervenant pour qui le temps est compté nuit à la participation de l'enfant puisqu'il ne lui accorde pas suffisamment de temps pour réfléchir et s'exprimer. En souhaitant être productif, il diminue les moments propices à la participation et limite les moments de qualité enfant-intervenant, qui sont les moments recherchés et valorisés par l'enfant. L'intervenant pressé voit une multitude d'enfants, mais n'a pas le temps de s'intéresser à lui seul. Il souhaite régler les situations d'enfants de manière simultanée; l'enfant ne se sent alors pas écouté et ses opportunités de participation se voient diminuées.

Cet intervenant fait parfois preuve d'une attention diffuse. Par exemple, il peut faire plusieurs choses en même temps que d'écouter l'enfant ce qui constitue un frein à sa participation: « Je ne me sens pas écouté quand mon intervenant joue comme il m'écoute pas. Comme il joue à son game de Clash, il m'écoute pas du tout ». L'attention diffuse serait aussi caractérisée par le fait que l'intervenant, bien qu'il s'adresse à l'enfant ou l'écoute, tente de faire de même avec d'autres personnes en même temps :

Des fois ma prof m'écoute pas. [...] J'étais en train d'y parler un moment donné, et là, après ça, a répond à une autre personne pendant que j'y parle et là l'autre personne me coupe la parole. Donc là, a l'écoute l'autre.

Pour certains enfants, le fait que l'intervenant fasse autre chose en même temps, comme regarder l'ordinateur, pourrait faire en sorte qu'ils se sentent moins enclins à se confier et à

discuter avec l'adulte. En contrepartie, d'autres vont tout même s'exprimer dans ce contexte, mais ressortiront avec un piètre sentiment de satisfaction au regard de ce moment.

3.2.6.5 Être distant. En étant distant, l'intervenant laisse penser à l'enfant qu'il craint de créer un lien affectif avec lui et ne démontre pas de marques d'amour ou d'affection. Il s'agit d'un intervenant qui favorise la distance professionnelle. Cet intervenant ne permet pas à l'enfant de se sentir à l'aise et compris puisque celui-ci n'a pas l'impression que l'intervenant le connaît, s'intéresse à lui et l'affectionne. Cette lacune sur le plan relationnel fait obstacle à la participation puisqu'elle traduit un manque d'implication sur le plan affectif et que cette dernière est considérée, selon les enfants, comme étant indispensable à l'établissement d'un lien de confiance propice à la participation. D'ailleurs, les intervenantes du CPSC ont ciblé qu'une approche axée sur la proximité semble favorable à la participation et au bien-être de l'enfant.

3.2.6.6 Agir comme un enquêteur. Cet intervenant souhaite absolument connaître la vérité lorsqu'il discute avec l'enfant. En fait, il cherche à savoir si l'enfant lui ment, ce qui amène l'enfant à se sentir coupable ou à ne pas se sentir écouté. De plus, l'enfant en vient à penser que l'intervenant ne le croit pas et qu'il ne prend pas ses propos au sérieux puisqu'il sait qu'il va valider ses dires auprès d'autres adultes. Ainsi, cet intervenant ne maximise pas la participation de l'enfant puisqu'il perd son énergie à confirmer ou à infirmer les faits, alors qu'il pourrait plutôt se centrer sur la perception de l'enfant face à la situation.

3.2.6.7 Se positionner en expert. Un intervenant qui se positionne en expert adopte une approche paternaliste nuisible à la participation de l'enfant. En fait, il peut invalider les opinions de l'enfant qui ne correspondent pas à l'opinion de l'adulte ou encore l'obliger à prendre une décision avec laquelle il n'est pas en accord ou qui concerne un sujet à propos duquel il connaît

peu d'information. Or, les enfants ont réitéré à plusieurs reprises l'importance de l'établissement d'une relation réciproque et égalitaire avec l'adulte en opposition à une approche hiérarchique traduisant des enjeux de pouvoir et où l'enfant ne se sent pas interpellé, important et valorisé.

3.2.7 Qu'est-ce qu'un intervenant qui permet la participation?

À travers la collecte de données, nous avons demandé aux enfants de dessiner un intervenant qui favorise et permet leur participation aux interventions (voir l'Annexe H). Cette activité a permis de mettre en lumière les différents qualificatifs des intervenants qui permettent la participation. En premier lieu, les enfants ont nommé l'importance que l'intervenant ait des « grosses oreilles pour vu qu'a me laisse parler ». Ensuite, certains enfants ont ciblé la nécessité qu'il ait de « gros yeux pour qu'il me voit et qu'il me croit » dénotant ainsi qu'il est primordial de croire l'enfant lorsqu'il s'exprime. Ensuite, certains enfants ont ajouté l'idée selon laquelle l'intervenant doit avoir « une cervelle pour qu'il soit intelligent [et] [p]our qu'il dise lui ok ça paraît qu'il dit la vérité ». De plus, certains enfants ont illustré l'importance que l'intervenant ait la « bouche cousue » signifiant le désir d'être écouté de prime abord, mais aussi l'idée selon laquelle, quand il parle, c'est pour « dire des bons mots ». Enfin, les enfants ont noté l'importance que l'intervenant ait un « très grand cœur » question qu'il puisse avoir « beaucoup de place dans son cœur [...] pour vraiment beaucoup de personnes ».

Chapitre 4. Discussion

La présente étude avait pour but de mieux comprendre ce qui favorise la participation des enfants de sept à 12 ans dans les interventions qu'ils reçoivent. Parmi les droits des enfants, celui évoqué dans l'article 12 de la CIDE vise à assurer que ceux-ci soient entendus et que leur prise de parole soit dûment prise en compte à travers le processus d'intervention (Ministère de la justice, 2019). Cette recherche s'est plus particulièrement intéressée à la définition du concept de participation par les enfants, aux facilitateurs et aux obstacles à leur participation et aux pratiques favorisant le soutien et la promotion de leur participation. Cette réflexion autour de la participation des enfants s'avère être importante et s'inscrit dans les différentes initiatives pour promouvoir la participation des enfants, car encore peu d'écrits laissent place à la prise de parole des enfants, bien que sa pertinence soit démontrée (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Schofield, 2005; Wright et al., 2006). Ainsi, ce projet est un autre pas vers le développement de pratiques participatives avec les enfants.

Les auteurs qui se sont intéressés à ce sujet ont adressé l'importance de se pencher sur la considération de la voix de l'enfant, tant dans le domaine de la recherche que dans le domaine de l'intervention, en réitérant à multiples reprises les effets bénéfiques de la participation sur l'enfant (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Schofield, 2005; Wright et al., 2006). Tout comme eux, les résultats de notre étude reconnaissent les impacts positifs de la participation. L'enfant qui participe et qui est soutenu pour le faire perçoit des effets positifs sur son estime personnelle, sa fierté, sa confiance en soi, sa capacité d'introspection, sa collaboration, son affirmation de soi ainsi que sa capacité à reconnaître ses

besoins, ses limites et ses forces. De plus, en participant, l'enfant serait plus satisfait à l'égard des services et des prises de décision et il serait plus engagé dans la démarche d'intervention.

Au cours des dernières décennies, la manière de se représenter l'enfant a grandement évolué. Certaines personnes sont venues à reconnaître que l'enfant n'est pas un être passif ayant besoin de l'adulte pour formuler ses pensées et pour agir, mais qu'il est plutôt un agent capable de manifester ses besoins, donner accès à sa réalité et prendre part aux interventions qui le concernent (Brummelaar et al., 2018; Emond, 2008; Sinclair, 2004; Thomas, 2007; Varadan, 2019; Vis & Thomas, 2009). Partant de la prémisse que l'enfant est un individu à part entière, qu'il est porteur de droits et qu'il est le seul pouvant expliquer son expérience personnelle, il est essentiel de promouvoir sa participation. D'ailleurs, l'importance de sa participation pour l'ensemble du processus d'intervention est reconnue dans plusieurs rapports ministériels québécois (voir par exemple : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport & MSSS, 2013; MSSS, 2010; 2013; 2017). Or, malgré ces recommandations, la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ) dénote un manque flagrant de participation des enfants dans les interventions en protection de la jeunesse au Québec (CSDEPJ, 2020a), constat qui est également appuyé, notamment, dans les travaux d'Archard et Skivenes (2009), Bessell (2011) et Cashmore (2002).

En plus de dresser un portrait de cette problématique, la recension des écrits a permis de mettre en évidence les diverses définitions existantes sur le sujet. De multiples visions de la participation, dans lesquelles l'enfant est plus ou moins impliqué dans les différentes étapes de l'intervention ou de la recherche, ont été relevées (Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Franklin & Sloper, 2005; Hart, 1992; Lansdown, 2005; Vis & Thomas, 2009). En 2007, Lundy est venue

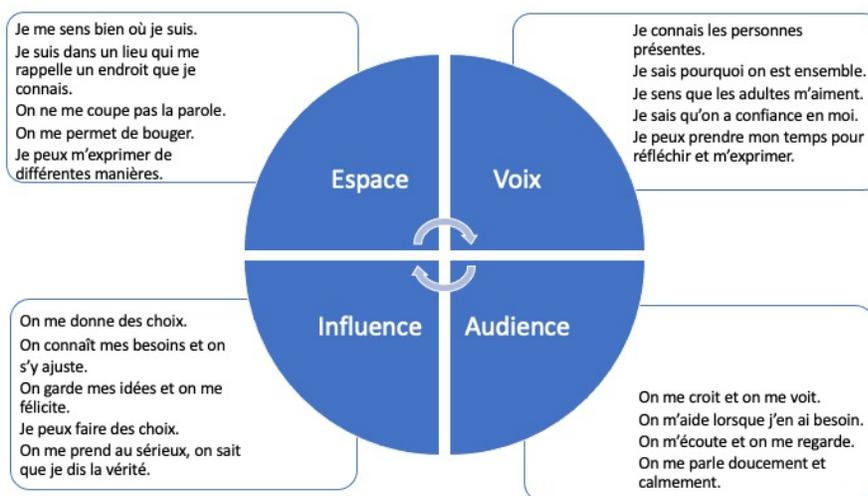
proposer un modèle qui permet de conceptualiser la participation. Elle met notamment de l'avant l'importance d'avoir accès à un environnement propice, d'avoir les facilitateurs en place pour favoriser la prise de parole, d'avoir des adultes de confiance qui écoutent avec discernement les propos des enfants et, enfin, que les enfants puissent avoir l'opportunité d'influencer les prises de décision (Lundy, 2007). À travers le discours des enfants, nous avons constaté les différentes manières dont il est possible, pour eux, de participer. Nous avons aussi pu comprendre que la participation émanait, en soi, d'un souci porté envers l'enfant afin qu'il prenne part à l'intervention à la hauteur de ce qu'il souhaite, et ce, en lui donnant l'accompagnement et l'information nécessaire pour ce faire. Le tout appuie l'idée selon laquelle on ne peut réduire la participation aux actions qu'elle suppose (Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002).

Plusieurs recherches identifient le lien enfant-intervenant comme étant un élément essentiel pour soutenir et promouvoir la participation des enfants (Bell, 2002; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002, Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Lucas, 2017; Metselaar et al., 2015; Van Bijleveld et al., 2015). Les résultats de la présente étude vont dans le même sens. Ainsi, parmi les multiples facilitateurs et obstacles à la participation, les éléments centraux qui semblent plus marquants pour les enfants sont davantage d'ordre relationnel et affectif qu'orientés vers les moyens de mise en œuvre de la participation. On peut donc comprendre que la participation découle majoritairement des émotions véhiculées au sein de la relation enfant-intervenant (Brummelaar et al., 2018; Cameron, 2013; Cashmore, 2002; Cósta et al., 2020; Moore et al., 2018). En ajoutant les éléments importants rapportés par les enfants à la conceptualisation de la participation par Lundy (2007), il est possible de dresser un portrait intéressant qui intègre un autre angle de vue (voir figure 4). En effet, on peut y constater qu'une grande importance est accordée aux sentiments de l'enfant, à l'octroi de temps de qualité et en

quantité suffisante, à la présence d'amour dans la relation enfant-intervenant et à l'idée de croire l'enfant, et ce, tout au long du processus d'intervention.

Figure 4

Conceptualisation adaptée à partir du modèle de Lundy (2007)



Les paragraphes qui suivent mettent en lumière quatre principaux constats qui se dégagent des résultats de cette recherche. Le premier constat permet de souligner la relation étroite qui existe entre la participation ainsi que le lien enfant-intervenant. Le deuxième constat fait ressortir la nécessité de repenser les méthodes traditionnelles valorisées en intervention. Le troisième aborde la grande place que la non-participation a pris au sein du discours des enfants. Le quatrième constat met de l'avant le défi que représente le fait d'intégrer la participation des enfants au sein des organisations de services. Enfin, nous aborderons les réflexions qu'il serait pertinent d'approfondir dans de prochaines études ainsi que les forces et les limites de la présente recherche.

4.1 Premier constat : un lien étroit unit la relation enfant-intervenant et la participation

Cette recherche a mis de l'avant l'importance du lien que développe l'enfant avec son intervenant pour faciliter sa participation. Il s'agit de l'élément ayant été le plus significatif dans le discours des enfants alors qu'ils parlaient de leur expérience de participation. Un des éléments importants de la relation est, sans contredit, l'amour et le sentiment de sécurité qui lui sont inhérents. Ainsi, « se sentir aimé » peut apparaître comme un aspect central dans la mise en place de la relation. L'amour prendrait une place importante pour les enfants, notamment afin de créer une relation avec l'intervenant, mais aussi afin de faciliter et de maintenir leur participation puisqu'ils se sentent plus « en sécurité » lorsqu'ils se sentent aimés. À travers le discours des enfants, il est possible de faire un lien entre l'amour ressenti et rapporté ainsi que leur impression d'avoir le potentiel nécessaire, d'être considérés et d'être accueillis sans jugement. Le tout leur permet de se sentir à l'aise de participer aux interventions qui les concernent ce qui appuie les résultats de certains autres travaux de recherche (Chapman et al., 2004; Harper, 2007; Thrana, 2016).

Malheureusement, les intervenants peuvent ressentir un malaise à définir l'affection qu'elles éprouvent envers les enfants comme étant de l'amour (Crevier et al., 2010; Lacharité, 2017; Thrana, 2016). Tout comme Lacharité (2017), les intervenantes du CPSC rencontrées rapportent l'idée selon laquelle les intervenants, de manière générale, craignent de ne pas être suffisamment « professionnels » en utilisant ce type de proximité avec les enfants. Elles nomment que l'approche de proximité, faisant une place particulière à l'amour dans l'intervention, est une pratique plus répandue au sein des CPSC comparativement aux autres organisations de services telles que les Centres intégrés (universitaires) de santé et de services

sociaux (CI[U]SSS), les écoles ou autres. Malgré tout, elles ressentent parfois des malaises à dire « je t'aime » aux enfants et elles peuvent constater les regards désapprobateurs des partenaires lorsqu'elles utilisent ces termes en leur présence. Cela rejoint les propos de Lacharité (2017), qui évoque l'absence « d'outils conceptuels » à l'intérieur des organisations de services pour donner un sens à une expression comme « l'amour des familles » (p.30). Les intervenantes du CPSC décrivent donc un écart entre ce qu'elles expérimentent et vivent au quotidien par opposition à ce qu'elles ont l'occasion de vivre à l'intérieur des autres organisations de services. Les câlins, les « je t'aime » ainsi que les mots affectueux sont appréciés par les enfants et les intervenantes constatent les bienfaits de ces gestes, notamment au niveau du bien-être psychologique, du sentiment d'être « chez soi » au CPSC ou encore du désir de s'engager dans les interventions. D'ailleurs, Thrana (2016) a mis en lumière l'importance des contacts physiques dans le quotidien afin que l'enfant se sente aimé et qu'il puisse prendre un rôle actif dans les interventions qu'il reçoit.

Considérant les effets engendrés par l'amour au sein de la relation enfant-intervenant de même que l'importance que cela prend dans le discours des enfants, on peut se questionner sur ce qui fait en sorte que la distance professionnelle est valorisée au détriment de cette proximité relationnelle. En fait, il est même démontré que cet amour est nécessaire au succès des interventions, et ce, notamment auprès des enfants dits « vulnérables » (Thrana, 2016). Ainsi, pourquoi est-ce que certains intervenants perçoivent l'amour comme une possibilité de glisser vers un manque de professionnalisme? Thrana (2016) explique que ce phénomène peut être associé au fait que l'amour, dans la conception commune, est surtout associé à la relation parentale. Elle ajoute que cela expliquerait, entre autres choses, pourquoi l'amour est si peu utilisé dans l'approche d'intervention en contexte professionnel ; les intervenants ne voulant pas

substituer le rôle parental. Lacharité (2017) apporte d'autres pistes de réponse à cette question. Il met en évidence différentes définitions de l'amour qui s'éloignent d'une conception uniquement charnelle. En fait, il fait connaître la notion d'amour dans des moments de plaisir partagé ainsi que d'amour inconditionnel qui se traduit notamment par la démonstration de générosité, par la connaissance de l'autre ainsi que par le soutien et la compréhension mutuelle (Krznaric, 2011 cité dans Lacharité, 2017).

Honneth (1995, cité par Thrana, 2006) a développé la théorie de la reconnaissance qui met en relation l'amour, les droits et la solidarité. Dans cette théorie, l'amour apparaît à travers la connexion affective, la validation des émotions vécues de même que par le biais de l'affection démontrée. Cette théorie associe l'amour à la reconnaissance et au respect des droits individuels de tout un chacun ainsi qu'à la solidarité, ce qui implique de reconnaître l'apport de l'individu dans la communauté. En mettant cette théorie en lien avec les résultats de la présente étude, on peut comprendre que, si on souhaite favoriser la participation de l'enfant (droit), il faut alors se mettre en relation avec lui en lui démontrant de l'amour, et ce, en plus de reconnaître son apport unique dans la communauté. Cela concorde avec les éléments relatés par les enfants, ce qui met en lumière l'importance que peut prendre l'amour au sein de la relation enfant-intervenant. En ce sens, il serait pertinent que les intervenants des différentes organisations de services prennent connaissance de ces divers éléments de définition afin de rendre légitime le fait d'évoquer l'amour dans le cadre de leur travail puisqu'il s'agit d'un aspect central dans le discours des enfants (Lacharité, 2017; Thrana, 2016). D'ailleurs, tout comme Lacharité (2017), en abordant cette notion d'amour avec les intervenantes du CSPC, on a pu constater qu'il est important de mettre en relation les intervenants avec les différentes typologies de l'amour puisque cela s'est avéré révélateur pour plusieurs, qui se sentaient alors moins « coupables » ou mal à l'aise de

démontrer leur amour puisqu'elles comprenaient alors la valeur clinique d'une telle approche. Ainsi, puisque l'apport de l'amour est déjà reconnu, les intervenants pourraient se questionner sur le type d'amour à offrir plutôt que de s'interroger sur la pertinence même de l'amour au sein de la relation enfant-intervenant (Burunat, 2019; Chapman et al., 2004; Marthinsen & Skjefstad, 2011; Thrana, 2016; Oravec et al., 2020).

À travers le discours des enfants, il a aussi été question de l'association entre le rôle d'un intervenant et celui d'un parent, alors que l'enfant parlait parfois de son parent lorsqu'on lui demandait de parler des intervenants. Cette confusion renforce, encore une fois, l'idée selon laquelle l'intervenant, pour être aidant et assurer la participation de l'enfant, doit être en mesure de démontrer de l'amour à l'enfant. L'amour mis de l'avant par les intervenants ne peut se substituer à l'amour d'un parent (Chapman et al., 2004). Or, les enfants réclament l'amour des intervenants et leur proximité puisque cela vient de pair avec l'impression d'être vus tel qu'ils sont tout en leur permettant de sentir une plus grande sincérité et crédibilité face à l'implication des intervenants dans leur vie (Freado, 2007; Thrana, 2016). De la même manière, d'autres auteurs appuient l'idée que l'amour n'est pas circonscrit aux relations familiales, mais qu'il doit plutôt faire partie intégrante des relations qu'on entretient avec les autres, et ce, particulièrement en contexte professionnel (Chapman et al., 2004; Marthinsen & Skjefstad, 2011). Tout comme Chapman et al. (2004), Marthinsen et Skjefstad (2011) et Thrana (2016), les enfants nomment que l'intervenant est un adulte qui doit les aimer de manière inconditionnelle, qui doit leur permettre de se développer et qui doit croire en eux.

Dans le livre de Puskas et al. (2012), qui représente une référence importante sur la relation en psychoéducation, cette idée de distance professionnelle est évoquée. Cela peut avoir

comme effet d'éloigner les psychoéducateurs des personnes qu'ils accompagnent, et ce, afin d'éviter de commettre une faute déontologique. Dans le même sens, l'article 10 du code déontologique des psychoéducateurs spécifie que ces derniers ne doivent pas établir de lien dit « intime ou amoureux » avec leurs « clients », ce qui laisse sous-entendre que la distance professionnelle est favorable (Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale, 2020, article 10). Ainsi, on peut se questionner à savoir quels impacts sont associés à la distanciation affective prônée par les intervenants de certains milieux par rapport aux impacts associés à la proximité (Freado, 2007; Harper, 2007; Puskas et al., 2012; Turbide, 2016). En fait, il est possible d'appréhender des effets nuisibles sur la participation si l'enfant, lorsqu'il côtoie un intervenant, s'attend à se sentir en sécurité, à se sentir aimé ainsi qu'à pouvoir être considéré et que l'intervenant ne répond pas à ce besoin dans l'optique de respecter son code déontologique. Il importe donc d'adopter une vision élargie de l'amour plutôt que la définition charnelle à laquelle on fait rapidement référence (Lacharité, 2017). L'intégration d'une approche qui permet l'amour en intervention entraînera de nombreux défis, et ce, tant sur le plan individuel chez les professionnels que sur le plan systémique (Thrana, 2016). Or, il est nécessaire que les organisations de services ainsi que les intervenants qui y œuvrent s'interrogent sur leurs méthodes et qu'ils les remanient considérant l'importance que les enfants attribuent à la proximité et à l'amour au sein de la relation qu'ils développent avec leurs intervenants. De cette manière, il sera possible de reconnaître comment l'approche paternaliste, qui domine dans les organisations de services, peut tranquillement laisser place à l'adoption d'une approche proximale centrée sur l'enfant (Birch & Ladd, 1997; Côté et al., 2020; Harper, 2007; Simmons et al., 2014).

4.1.2 Attitudes des intervenants favorables à la participation

Dans la présente étude, les enfants font l'amalgame entre la participation et les sentiments positifs qu'ils ressentent lors des interventions auxquelles ils participent. Ainsi, en complément aux définitions élaborées par les autres auteurs souhaitant définir la participation (Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Franklin & Sloper, 2005; Hart, 1992; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2005; Metselaar et al., 2015; Sheir, 2001; Vis & Thomas, 2009), ce projet insiste sur l'importance du savoir-être déployé par l'intervenant. Il est primordial de porter une attention aux compétences liées au savoir-être et aux différentes compétences relationnelles déployées par les intervenants ainsi qu'aux valeurs qui sont mises de l'avant par les organismes et établissements (Levrouw et al., 2020).

L'enjeu principal, selon ce qui est soulevé par les enfants, est de s'assurer qu'ils se sentent considérés. La considération est l'attitude de base à privilégier et celle à laquelle se greffent ensuite toutes les autres attitudes. La considération, définie en psychoéducation comme étant « l'estime que l'on porte à quelqu'un ou, plus précisément, l'attribution d'une valeur d'être à un individu » (Gendreau, 2001, p.85), est à la base même de la participation puisqu'elle permet de reconnaître le potentiel, les capacités et l'apport de l'enfant à l'intervention (Landsdown, 2010). C'est en considérant l'enfant qu'on accorde une valeur à sa vision, de sorte que celle-ci soit intégrée tout au long du processus d'intervention.

Les caractéristiques favorables à la participation ont été illustrées dans la section des résultats et se résument par la capacité de l'intervenant à faire preuve de bienveillance, de patience et de disponibilité, tant temporelle qu'affective. L'intervenant qui souhaite promouvoir le droit de participation des enfants doit aimer l'enfant avec lequel il travaille et développer une

proximité émotionnelle avec lui, utiliser une approche centrée sur l'enfant et, enfin, en faire la promotion auprès des partenaires d'intervention (Cameron, 2013; Costa et al., 2020; Moore et al., 2018; Thrana, 2016). En ce sens, les intervenants sont responsables d'offrir un contexte securisant, propice à la participation, de deployer des attitudes favorables à l'établissement d'un lien de confiance et, surtout, se doivent d'être des alliés pour la protection et la promotion des droits des enfants parmi lesquels le droit de participer prend une place particulière (Julien & Trudel, 2009).

4.2 Deuxième constat : les approches traditionnelles d'intervention sont à repenser

À travers le discours des enfants, il a été souvent question de la place du plaisir dans la participation aux interventions. Alors que pour certains, l'humour pouvait être favorable à leur participation, pour d'autres, il s'agissait d'avoir l'opportunité de bouger, de jouer ou de dessiner. Chose certaine, les enfants sont unanimes : les moments de pleine participation sont plaisants et agréables, tout en étant sérieux et importants.

4.2.1. L'utilisation de méthodes créatives et flexibles

La participation étant un concept abstrait, on peut penser que les enfants auraient eu du mal à le définir ou à comprendre. Or, tout comme d'autres auteurs l'ont soulevé précédemment (Cashmore, 2002; Simmons et al., 2014), les échanges avec les enfants montrent qu'il faut probablement adapter la manière de présenter l'information, mais qu'il ne faut pas omettre de leur partager certaines d'entre elles en pensant qu'ils ne comprendront pas. Ainsi, il s'agit de leur laisser le temps de réfléchir pour formuler leurs idées et utiliser divers moyens d'aborder le sujet

en mettant l'enfant en action (voir par exemple Côté et al., 2020; Holland et al., 2010; Kerivel, 2015; Morgan et al., 2002; Simmons et al., 2014).

Dès le début du projet avec les enfants, il a rapidement été question de l'importance du jeu pour favoriser la participation. Les enfants, indépendamment de leur âge, souhaitent jouer ou du moins pouvoir bouger, afin de participer pleinement. C'est aussi ce qui est observé dans d'autres études auprès d'enfants de cet âge (voir par exemple : Côté et al., 2020; Kerivel, 2015; Palaiologou, 2014; Simmons et al., 2014). Ainsi, il importe d'intégrer le jeu, le plaisir et les moments de défoulement au sein du processus d'intervention, de manière à soutenir la participation.

La créativité réfère également à la capacité de l'intervenant à utiliser différentes méthodes pour connaître l'enfant, s'intéresser à lui, communiquer avec lui et forger un lien de qualité avec lui. Il s'agit de faire preuve de flexibilité et de repenser les modes d'intervention traditionnels. Cela demande de s'adapter et de s'ajuster au contexte et aux besoins et intérêts de l'enfant afin de cibler des stratégies de communications pertinentes pour s'assurer que l'enfant comprenne, qu'il soit entendu et que sa parole soit dûment prise en compte.

4.2.2 Lieux physiques

Les enfants ont aussi mis en lumière l'importance que peut prendre l'espace physique dans la promotion et le soutien de leur participation. Cet élément soulève l'intérêt de repenser les lieux d'intervention traditionnels. En fait, un local qui semble idéal pour les adultes n'est pas nécessairement optimal pour les enfants. De ce fait, plusieurs initiatives permettent d'inclure l'enfant dans l'élaboration et l'organisation des espaces, pour assurer leur bien-être et leur

participation afin de faire valoir la portée des espaces physiques pour les enfants (voir par exemple : Bastien, 2016; Katz & Chard, 2000; Levrouw et al., 2020; Strong-Wilson & Ellis, 2007). En outre, les interventions prenant place dans un espace familial, que ce soit à leur domicile, dans un local rappelant le confort de la maison ou le chalet d'un oncle avec qui ils se sentent bien, leur permettent de se sentir « chez soi » et de faciliter la participation. C'est d'ailleurs ce que mettent de l'avant les organismes communautaires Famille (OCF) avec le principe de « milieu de vie » :

Les milieux de vie en OCF, ce sont aussi des lieux qui ont du sens pour ceux et celles qui l'habitent. Il peut s'agir d'un espace connu et sécurisant, plein de repères et de traces des activités et des expériences des familles. À d'autres moments, c'est un lieu éphémère, un espace qui se déplace ou se réinvente, créé par la présence et la parole, et significatif dans le moment présent. (Fédération québécoise des organismes communautaires famille, 2016, p.8)

Selon les enfants rencontrés, ce type d'environnement leur permettrait de potentialiser leur participation puisqu'ils seraient plus disponibles, auraient plus d'intérêt à prendre la parole et auraient accès aux outils nécessaires pour faciliter leur expression. En contrepartie, les environnements froids, rappelant les bureaux de direction ou d'intervenants n'ayant pas pris le temps de les écouter, leur donnaient rapidement l'impression qu'ils n'auraient pas l'occasion de participer, créant d'emblée une distance entre l'enfant et l'intervenant.

4.3 Troisième constat : La non-participation, une expérience déroutante, mais connue des enfants

Pour répondre à la question de départ à savoir « Qu'est-ce que la participation? », les enfants ont relaté plusieurs expériences de non-participation. Il s'avère que, de prime abord, il était plus facile et accessible pour eux de cibler les moments où ils n'avaient pas pu participer que ceux où ils avaient eu l'occasion d'exercer ce droit. À travers ce partage d'expériences, on pouvait déceler de la tristesse, de la frustration et du découragement chez les enfants. Ce qui a été le plus marquant, mais aussi le plus désolant en écoutant ces partages relatifs aux moments où ils n'ont pas été entendus et où ils n'ont pas eu l'opportunité de prendre la parole, c'est que les enfants étaient unanimes : le manque de participation est présent au quotidien et demeure plus commun que les moments de participation. Ce résultat concorde avec plusieurs études antérieures qui avaient révélé le manque flagrant de participation des enfants aux interventions (Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016).

Ainsi, on peut se questionner à plusieurs égards. Les intervenants sont-ils réellement à l'écoute des enfants? Ont-ils les conditions nécessaires pour l'être? Quelle posture est généralement attendue des enfants? De quelle manière la parole de l'enfant est-elle considérée dans les organisations de services? La non-participation est-elle banalisée chez les intervenants et les organisations de services?

4.3.1 Croire l'enfant

Les enfants l'ont mentionné, pour favoriser leur participation, il faut les croire. Cela réfère à l'importance de considérer leur perspective comme étant légitime, et ce, même si elle

diffère de celle de l'adulte (Côté et al., 2020; Lundy, 2007; Munro, 2001; Varadan, 2019). Également, il est nécessaire de croire en leur potentiel pour mettre de l'avant une approche qui promeut la participation des enfants. En fait, en croyant au potentiel de l'enfant, on lui reconnaît une valeur et les compétences nécessaires pour participer, ce qui influence la posture de l'intervenant face à l'enfant (Côté et al., 2020; Munro, 2001; Thrana, 2016; Varadan, 2019). On voit que les enfants s'illuminent lorsqu'ils rapportent des moments où ils ont participé et on remarque qu'ils s'éteignent, deviennent émotifs ou s'opposent dans les moments où ils n'ont pas eu l'opportunité de participer à la hauteur de ce qu'ils désirent. Les enfants reconnaissent aisément les adultes qui croient en eux et qui leur permettent de développer des nouvelles connaissances et compétences tout en se sentant plus en confiance avec ceux-ci. En opposition, les enfants qui fréquentent des intervenants qui ne les croient pas ou qui ne valorisent pas leurs propos, se sentent plus vulnérables et inquiets face à leur avenir ou aux décisions qui seront prises à leur sujet (Freado, 2007; Harper, 2007).

4.3.2 L'adulto-centrisme

Mettre l'emphase sur la reconnaissance du potentiel de l'enfant à participer pourrait permettre de diminuer l'influence d'une approche paternaliste pour s'approcher davantage d'une approche centrée sur l'enfant, sur ses forces et sur la promotion de l'*empowerment*. Ce type d'approche concorderait avec les sentiments convoités et vécus par les enfants lorsqu'ils participent. Actuellement, les services et les interventions qui en découlent sont majoritairement construits dans une vision adultocentrée, traduisant l'importance que prennent les approches paternalistes dans les milieux d'intervention, malgré la valorisation, dans le discours, de la participation des enfants (CSDEPJ, 2020a; MSSS, 2010; Freodon, 2007; Harper, 2007; Simmons

et al., 2014; Sinclair, 2004). Par exemple, les enfants pensent que les intervenants pourraient, dans un premier temps, comprendre l'importance de croire l'enfant et, dans un deuxième temps, cesser de chercher la « vérité » en consultant les autres adultes. Les enfants qui ont pris la parole dans cette étude nomment que les adultes assument régulièrement que leur parole est nécessairement meilleure que celle de l'enfant et ils se sentent parfois invalidés et ne sont pas pris au sérieux lorsqu'ils communiquent avec les intervenants. Ainsi, il est primordial de repenser les méthodes et les croyances sous-jacentes aux interventions afin de s'inscrire dans des approches d'intervention qui sont favorables au soutien et à la promotion de la participation des enfants (Archard & Skivenes, 2009; Cossar et al., 2016; Côté et al., 2020; Lundy, 2007; Schofield, 2005; Simmons et al., 2014; Sinclair, 2004).

4.4. Quatrième constat : les approches participatives auprès des enfants représentent un défi pour les organisations de services

4.4.1 La participation : un concept méconnu

Cette recherche permet aussi d'établir, tout comme l'ont fait Kirby et al., (2003), l'importance que la participation fasse partie intégrante des actions quotidiennes et qu'elle ne soit pas seulement circonscrite à un événement précis. Ainsi, il s'agit de la concevoir comme un processus non linéaire et dynamique (Berkel et al., 2018; Franklin & Sloper, 2006; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015). En ce sens, les propos des enfants permettent de dégager l'importance d'éviter de « figer » l'enfant dans un certain type de participation. Ainsi, il ne s'agit pas d'obliger l'enfant à prendre part à l'intervention d'une manière prédéfinie, mais plutôt de lui laisser l'opportunité de choisir la manière dont il souhaite prendre part à l'intervention. De la même manière, un adulte de confiance et aimant, soutient l'enfant pour qu'il prenne les

« bonnes » décisions. Il ne le fait pas *pour* lui, sans quoi, il met malheureusement en péril sa créativité de même que sa capacité à donner du sens et à comprendre ce qu'il vit (Archard & Skivenes, 2009; Brummelaar et al., 2018; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Harper, 2007; Lundy, 2007; Schofield, 2005; Van Bijleveld et al., 2015).

En écoutant les propos des enfants, nous pouvons comprendre qu'ils ont peu d'occasions de participer et que les quelques instants où ils considèrent participer, ne constituent pas en soi des moments de participation telle que définie au sens de l'article 12 et de Lundy (2007). En effet, on constate que les intervenants balisent les moments de « participation » par des règles, un cadre strict, l'annonce de conséquences en cas de non-respect des règlements établis, ce qui ne valorise pas la pleine participation de l'enfant. Avec ces limites imposées, les opportunités de participation sont réduites : l'enfant a moins de possibilités de s'exprimer, de prendre la parole et d'influencer le cours des événements et il peut craindre les conséquences, s'il s'exprime (Archard & Skivenes, 2009; Brummelaar et al., 2018; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Harper, 2007; Lundy, 2007; Schofield, 2005; Van Bijleveld et al., 2015). En ce sens, il serait donc primordial de permettre aux intervenants de mieux comprendre les tenants de la participation afin qu'ils puissent mieux la valoriser dans leurs interventions quotidiennes.

4.4.2 La valorisation de l'efficacité au détriment de la qualité

Plusieurs facteurs font en sorte que les intervenants ont de la difficulté à soutenir la participation des enfants; notons entre autres, le manque de ressources humaines et financières et le manque de temps pour la mise en place d'une pratique participative assurant à l'enfant d'être entendu (Montserrat & Casas, 2018; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Selon ce qu'on constate dans les résultats, les valeurs véhiculées par les établissements dans lesquels les

intervenants œuvrent, les budgets et les objectifs de productivité ont une incidence marquée sur les interventions réalisées. C'est d'ailleurs un constat partagé par de plusieurs auteurs (CSDEPJ, 2020b; Lansdown, 2010; Levrouw et al., 2020; Simmons et al., 2014). Les enfants sentent que les intervenants sont limités dans le temps et qu'ils ont une grande charge de travail; leur charge de cas est importante, leur temps est restreint et les demandes affluent. Ils remarquent que les intervenants peuvent être plus « pressés », veulent régler plein de problèmes en même temps, sont à l'ordinateur en même temps qu'ils discutent avec eux ; ces exemples traduisent que la surcharge des intervenants influence les enfants à différents niveaux et nuit à leur participation. Il faut donc repenser et (re)prioriser les valeurs sur lesquelles repose l'intervention psychosociale pour s'assurer que les fondements participatifs transparaissent jusque dans la pratique et les moyens de mise en œuvre.

4.4.3 La participation : une responsabilité partagée

Les acteurs impliqués, soit les organisations de services, les intervenants et les enfants, s'influencent les uns les autres. De cette manière, les actions de chacun de ces acteurs influent sur l'importance accordée à la participation dans l'intervention auprès des enfants (Bessell, 2011; Skivenes & Strandbu, 2006). Cette idée introduit la notion de coresponsabilité qui peut être imagée par un triangle où les côtés sont des flèches bidirectionnelles traduisant l'influence réciproque entre les acteurs impliqués. En imaginant que la participation de l'enfant repose sur une responsabilité partagée, on reconnaît que chaque acteur doit contribuer à la promouvoir. Les organisations de services, tout comme les intervenants, doivent intégrer et comprendre les tenants de la participation de manière à offrir des services respectueux du droit de participation des enfants (Julien & Trudel, 2009). Il est réaliste de mettre en application des pratiques

cohérentes avec le droit de participer (Lundy, 2007). On peut d'ailleurs l'observer à travers certaines pratiques émergentes et « *child-friendly* » où la participation d'enfants de tous les âges est valorisée (Archard & Skivenes, 2009; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2010; Montserrat & Casas, 2018).

4.4.4 L'important roulement du personnel

Considérant l'importance du lien enfant-intervenant et de l'amour qui doit s'en dégager, il serait essentiel de se questionner sur les façons de favoriser la stabilité du personnel. En effet, il est préoccupant de constater le mouvement de personnel au sein des différentes organisations de services qui se traduisent notamment par des changements de poste et des démissions (Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux, 2019; CSDEPJ, 2020b; Direction adjointe des ressources humaines et gestion de l'information [DARHGI], 2015; Gagnon, 2019; Geoffrion & Ouellet, 2013; Marchand et al., 2018; MSSS, 2020). Le taux de roulement croissant est inquiétant puisqu'il vient de pair avec la lourde charge de travail des intervenantes ce qui brime la qualité des services offerts de même que la stabilité du personnel dans les organisations de services (CSDEPJ, 2020b). Certes, les organisations de services font face à des défis de taille pour assurer une stabilité auprès des familles alors que leur personnel est épuisé (CSDEPJ, 2020b). Il serait donc important d'offrir rapidement les conditions de travail du personnel afin d'assurer la mise en place de conditions favorables à la prise de parole des enfants.

4.4.5 Impossibilité de choisir son intervenant

Étant donné qu'il est démontré que l'amour est inhérent à l'établissement d'une relation et que les traits de personnalité des enfants et des intervenants influencent la création du lien (Cahill et al., 2016), il importe de se questionner sur la possibilité de consulter l'enfant, avant l'assignation de l'intervenant à son suivi. En fait, les enfants rencontrés dans le cadre de cette étude rapportent que ce ne sont pas tous les intervenants avec qui ils se sentent à l'aise ou qui leur permettent de participer. Or, lorsque vient le temps de recevoir des interventions, l'enfant n'a pas l'opportunité de choisir l'intervenant avec lequel il se sent le plus à l'aise de s'exprimer. En ce sens, il est pertinent de s'interroger afin de savoir s'il ne serait pas plus adéquat et favorable à la participation, de donner la possibilité à l'enfant de choisir l'intervenant avec qui il se sent bien, tout comme le proposent Cashmore (2002) et Bessell (2011), et ce, d'autant plus que la consultation auprès de l'enfant devrait être au centre des pratiques préconisées en intervention (Cahill et al., 2016).

4.5 Recommandations pour la recherche et réflexions à poursuivre

Pour poursuivre les réflexions, il serait intéressant de documenter davantage les effets de la (non-)participation des enfants aux interventions qui les concernent. En fait, il s'agirait de comprendre dans quelle mesure la (non-)participation influence l'atteinte des objectifs. Il serait aussi intéressant d'approfondir la réflexion en obtenant la perception des intervenants par rapport aux résultats obtenus par l'entremise de cette recherche. Comment réagissent-ils aux propos émis par les enfants? Dans quelle mesure ont-ils l'impression de faire participer les enfants? Quels sont les mécanismes qui permettent ou empêchent la mise en place de pratiques participatives auprès des enfants? Enfin, il sera important de se pencher sur la manière de rejoindre les

différents intervenants impliqués auprès des enfants vulnérables afin de diffuser ces résultats et qu'ils trouvent écho sur le terrain.

Il est nécessaire de mener d'autres recherches *avec* les enfants puisqu'ils présentent des perspectives différentes de celles des adultes ce qui permet de mieux cerner les situations dans lesquelles ils sont impliqués (Côté et al., 2020). Actuellement, les recherches au Québec se penchent davantage sur la participation des parents (p.ex. Lacharité, 2015; Lafantaisie et al., 2020) et peu de celles s'intéressant aux enfants les impliquent dans la démarche de recherche (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Palaiologou, 2014). De ce fait, les enfants doivent être invités à définir leur quotidien et à réfléchir à des recommandations qui répondent à leurs besoins. Ceux-ci doivent être plus représentés et entendus puisqu'ils ne sont pas suffisamment considérés dans les prises de décision qui les concernent, et ce, autant en intervention qu'en recherche (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Lansdown, 2010; Lundy, 2007).

4.6 Forces et limites de cette recherche

Une des principales forces de cette étude est le fait qu'elle donne la parole aux enfants. La méthodologie utilisée est en cohérence avec l'objet de la recherche et permet de produire des résultats qui représentent la perspective des enfants. Peu d'études portant sur la participation aux interventions sont réalisées auprès des enfants eux-mêmes (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Palaiologou, 2014). Ainsi, ce projet contribue aux connaissances puisqu'il permet de mieux comprendre la perspective des enfants sur ce phénomène qui les impacte directement.

Une deuxième force de ce projet est le fait que l'analyse des données ait été réalisée en trois temps. Cela a permis de faire émerger plusieurs pistes de réflexion et de réponses pour

mieux comprendre le phénomène étudié. Dans un premier temps, l'utilisation de synopsis a permis de faire une première analyse des données recueillies lors des groupes de travail en voyant ce qui émerge des différentes activités réalisées : « il s'agit d'un outil qui sert d'intermédiaire entre la masse brute des données d'observation recueillies » (Falardeau & Simard, 2011, p.118). L'analyse par questionnement analytique a ensuite permis de résoudre les questionnements qui ont émergé de ce premier travail tout en nous permettant d'approfondir la réflexion en ajoutant un deuxième niveau de questionnement. Finalement, les échanges avec les intervenantes du CPSC ont permis de pousser les analyses et de s'assurer que les résultats sont fidèles à ce qu'elles observent dans leur milieu.

Une des limites de ce projet réside dans le fait qu'il n'a pas utilisé une démarche d'analyse itérative auprès des enfants eux-mêmes. En réalisant cette étape auprès des enfants du CPSC, il aurait alors été possible de s'assurer que les résultats traduisent le plus fidèlement possible leur réalité. Également, les synopsis ont été produits par une seule personne ce qui peut occasionner un biais d'interprétation. L'utilisation de synopsis a pu entraîner une perte importante d'informations notamment dû au fait que le découpage et l'organisation ont pu être influencés par le cadre théorique et référentiel de la personne en charge (Falardeau & Simard, 2011).

Une autre limite de ce projet est qu'il s'agissait d'une première expérimentation de l'analyse par questionnement analytique. Cette démarche s'inscrit donc dans un processus d'apprentissage. Ainsi, si nous devions reconduire ce type d'analyse, nous proposerions de clarifier et de spécifier certaines questions afin de s'assurer d'aller plus en profondeur, mais aussi éviter les biais d'interprétation liés aux questions choisies.

Enfin, cette étude prend en considération la participation de onze enfants ce qui constitue un échantillon limité bien que suffisant pour dégager des pistes de réflexion et parvenir à documenter les objectifs visés. Néanmoins, il pourrait être intéressant de consulter des enfants de différentes régions pour parvenir à mieux comprendre comment favoriser la participation des enfants de sept à 12 ans. En fait, les intervenantes rencontrées ont souligné qu'il serait intéressant d'étendre ce projet vers d'autres CPSC, car la réalité peut être différente bien qu'ils aient le même mandat. Par exemple, certains pourraient être confrontés à des enjeux différents émanant du fait d'intervenir dans un contexte de ruralité (Desgagnés et al., 2018; Pagès, 2013) ou de diversité culturelle (Guélamine, 2014; Hassan & Rousseau, 2007).

Conclusion

Le présent mémoire a mis en évidence différents éléments à considérer pour favoriser la participation des enfants de sept à 12 ans dans les interventions. Ce projet s'est intéressé au point de vue des enfants pour définir la participation et faire émerger des recommandations pour la pratique. Plus particulièrement, cette recherche s'est penchée sur ce qui permet de soutenir la participation des enfants selon leur point de vue, et ce, à travers trois objectifs : (a) définir la participation, (b) documenter les facilitateurs et les obstacles à leur participation et (c) identifier les pratiques à privilégier pour soutenir leur participation.

Ce mémoire souhaite contribuer à la promotion de l'utilisation d'approches participatives auprès des enfants, approches qui permettent de se centrer sur les besoins de l'enfant et de reconnaître ses capacités de même que son plein potentiel. De par leur formation et les fondements de leur profession, les psychoéducateurs peuvent être des acteurs importants dans la reconnaissance et dans la valorisation des pratiques participatives. La psychoéducation trouve sa particularité dans l'importance accordée au vécu éducatif partagé au sein de la relation entre le psychoéducateur et l'enfant. Tel que Gendreau (2001) le spécifie, le vécu éducatif partagé permet d'affirmer que « le rôle de l'éducateur n'est pas d'abord de surveiller et de contrôler, mais d'assurer une présence chaleureuse et dynamique » (p.42-43). Le vécu partagé représente un moment privilégié pour l'établissement d'une relation avec l'enfant à l'intérieur des moments de la vie quotidienne (Gendreau, 2001). Malheureusement, les principales organisations dans lesquelles évoluent les psychoéducateurs restreignent les moments de vécu partagé (Daigle et al., 2018; Grégoire, 2015). Le contexte de pratique actuel diminue l'intervention directe des psychoéducateurs auprès des enfants au profit du rôle-conseil et d'activités d'évaluation

(Grégoire, 2015). Il est donc impératif de revaloriser et de revendiquer l'importance du vécu éducatif partagé dans le travail des psychoéducateurs afin de favoriser le développement de liens avec les enfants avec lesquels nous travaillons; ce lien étant indissociable de leur participation aux interventions. Dans le même ordre d'idées, il s'agirait de (re)définir l'intervention sous l'angle de la proximité plutôt que de la distance professionnelle (Crevier et al., 2010; Freado, 2007; Lacharité, 2007; Thrana, 2016). Cela permettrait d'avoir accès au vécu de l'enfant et d'être uni à lui tout en lui laissant suffisamment d'espace pour qu'il puisse faire valoir son unicité et participer au développement de son plein potentiel (Gingras & Lacharité, 2019). En ce sens, il est primordial d'allouer le temps nécessaire aux intervenants afin qu'ils puissent prendre le temps de créer des liens avec les enfants (p.ex. à travers le partage de moments plaisants) et de porter leur voix auprès des personnes influentes.

Les enfants ont réitéré à de multiples reprises l'importance du savoir-être de l'intervenant dans la promotion de leur participation aux interventions. Ce savoir-être se traduit par des attitudes qui facilitent la création d'un lien de confiance et qui, par le fait même, permettent de soutenir la participation de l'enfant. Ce constat converge avec l'idée de Gendreau (2001) selon laquelle la relation s'établit à l'aide du savoir-être de l'intervenant. En psychoéducation, les compétences associées au savoir-être, appelées schèmes relationnels, doivent être mises de l'avant pour bâtir une relation favorable à l'atteinte des objectifs et à l'utilisation des événements inhérents au partage du vécu (Gendreau, 2001; Le Blanc et al., 2002; Renou, 2005). Les schèmes relationnels sont (a) la considération, (b) l'empathie, (c) la confiance, (d) la disponibilité, (e) la congruence et (f) la sécurité. La mise en œuvre de ces attitudes est jugée comme étant nécessaire à l'établissement d'une relation de confiance qui puisse être aidante (Gendreau, 2001; Le Blanc et al., 2002; Renou, 2005). Les enfants rencontrés permettent, à travers le récit de leurs

expériences de (non-)participation, de comprendre le rôle clé de ces schèmes au sein des interventions quotidiennes. En fait, ils font le lien entre le savoir-être des intervenants et leur sentiment d'être aimés et d'éprouver du plaisir, ce qui dénote l'incidence impondérable du savoir-être déployé. Étant donné qu'il est essentiel, pour les enfants, de ressentir de l'amour et du plaisir pour créer un lien avec l'intervenant, il serait pertinent de valoriser ces deux éléments au sein des organisations de services. Cela permettrait, entre autres, aux intervenants de mieux comprendre et promouvoir les pratiques empreintes d'amour et, par le fait même, de reconnaître leur apport à la promotion de la participation des enfants (Lacharité, 2017; Thrana, 2016).

Enfin, dans une perspective de formation continue et de supervision, nous proposons aux intervenants ainsi qu'aux organisations de services d'offrir ou de prendre part à des formations. De cette manière, ils pourront participer à atténuer l'écart entre la reconnaissance de l'importance des pratiques participatives auprès des enfants dans le discours et leur faible présence dans les milieux de pratique (Balsells et al., 2017; Breugnot & Fablet, 2017; Lundy, 2007; Montserrat & Casas, 2018; Paré & Bé, 2020; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Nous devons comme communauté professionnelle, réfléchir aux manières de promouvoir et de valoriser la participation des enfants au quotidien. Comment pouvons-nous repenser les services dans une perspective participative? Comment pouvons-nous considérer davantage la parole des enfants dans la planification et dans l'organisation des services rendus? Comment les décideurs peuvent-ils contribuer à reconnaître l'apport de la parole des enfants? Comment pouvons-nous sensibiliser nos collègues et nos gestionnaires quant aux pratiques participatives? Comment pouvons-nous valoriser davantage la participation des enfants dans nos pratiques quotidiennes?

Bibliographie

- Alderson, P. (2005). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. *Educação & Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Alliance du personnel professionnel et technique de la santé et des services sociaux. (2019, 1^{er} octobre). *16^e bilan annuel des dpj : une situation qui justifie d'en faire davantage dès maintenant*. <https://aptsq.com/actualites/16e-bilan-annuel-des-dpj-une-situation-qui-justifie-d-en-faire-davantage-des-maintenant/>
- Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child & Family Social Work*, 14(4), 391–399.
- Arnal, C., & Haegel, F. (2019). Étudier la vulnérabilité au prisme de la relation d'assistance. Les leçons d'une enquête dans une association de solidarité parisienne. *Recherches qualitatives*, 23, 50-64.
- Arnstein, S. R. (1969) A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. DOI: 10.1080/01944366908977225
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N., & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418-425. doi:10.1016/j.childyouth.2017.06.055
- Bastien, C. (réalisateur). (2016). *L'école de demain*. (saison 2, épisode 1). [websérie]. In C. Galipeau & P. Thibault (coproducteurs). Atelier Pierre Thibault.
<http://www.lafabriqueculturelle.tv/capsules/7517/l-ecole-de-demain-episode-1>
- Becker, K. D., Kiser, L. J., Herr, S. R., Stapleton, L. M., Barksdale, C. L., & Buckingham, S. (2014). Changes in treatment engagement of youths and families with complex

- needs. *Children and Youth Services Review*, 46, 276–284.
<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2014.09.005>
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>
- Bell, M. (2011). *Promoting children's rights in social work and social care : a guide to participatory practice*. Jessica Kingsley.
- Ben Affana, S. (2011). Une double appropriation d'un groupe de discussion. *Recherches qualitatives*, 29(3), 57-76.
- Berkel, C., Sandler, I. N., Wolchik, S. A., Brown, C. H., Gallo, C. G., Chiapa, A., Mauricio, A. M., & Jones, S. (2018). “Home practice is the program” : parents’ practice of program skills as predictors of outcomes in the new beginnings program effectiveness trial. *Prevention Science*, 19(5), 663-673.
- 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.
[doi:10.1016/j.chidyouth.2010.05.006](https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.05.006)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bonneville, L., & Grosjean, S. (2012). Pourquoi faut-il sortir de la parole instrumentalisée en milieu de travail?. *Communication. Information médias théories pratiques*, 30(2).
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation Et Francophonie*, 37(1), 121–139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>

- Boylan, J. & Dalrymple, J. (2011) Advocacy, social justice and children's rights. *Practice*, **23** (1), 19–30.
- Breugnot, P., & Fablet, D. (2017). Analyser les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance, entre recherche et intervention. Enquêter ou intervenir? (p.119-128). *Champ social*.
- Bromley, E., Mikesell, L., Jones, F., & Khodyakov, D. (2015). From subject to participant: ethics and the evolving role of community in health research. *American Journal of Public Health*, 105(5), 900–8. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302403>
- Bröstrom, S. (2012). Children's participation in research. *International of Early Years Education*, 20(3), 257–269. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715407>
- Brown, J. D., Ireys, H. T., Allen, K., Krissik, T., Barrett, K., Pires, S. A., & Blau, G. (2011). Youth and family participation in the governance of residential treatment facilities. *Residential Treatment for Children & Youth*, 28(4), 311-326.
- Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33-44. doi:10.1111/cfs.12381
- Burunat, E. (2019). Love is a physiological motivation (like hunger, thirst, sleep or sex). *Medical Hypotheses*, 129, 109225–109225. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2019.05.011>
- Butler, A. M. (2014). Shared decision-making, stigma, and child mental health functioning among families referred for primary care–located mental health services. *Families, Systems, & Health*, 32(1), 116-121. doi: 10.1037/fsh0000004

- Cahill, O., Holt, S., & Kirwan, G. (2016). Keyworking in residential child care : lessons from research. *Children and Youth Services Review*, 65, 216–223.
<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.04.014>
- Cameron, C. (2013). Cross-national understandings of the purpose of professional-child relationships: Towards a social pedagogical approach. *International Journal of Social Pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2013.v2.1.0002>
- Caouette, M. (2014). *Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle: la perspective des intervenants* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 837-847. doi:10.1016/S0145-2134(02)00353-8
- Chapman, M. V., Wall, A., & Barth, R. P. (2004). Children's voices: the perceptions of children in foster care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 293–304.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Christensen, P., & Prout, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods*, (pp.42-60). Sage Publications.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2021). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr>

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2020a). *Constats et orientation*.

https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-423_Constats_Orientation_CSDEPJ_Nov2020.pdf

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2020b). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes : rapport de la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*.

https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf

Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work, 21*(1), 103-112. doi: 10.1111/cfs.12115

Cósta, M., Melim, B., Tagliabue, S., Mota, C. P., & Matos, P. M. (2020). Predictors of the quality of the relationship with caregivers in residential care. *Children and Youth Services Review, 108*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104579>

Côté, I., Lavoie, K., & Trottier-Cyr, R.-P. (2020). *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses de l'Université Laval.

Côté, I., Trottier Cyr, R.-P., Lavoie, K., et Pagé, G. (2018). « Veux-tu participer à ma recherche? » : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. In A. Marin, B. Eysermann & M. T. Giroux (Éds), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (pp. 127-145). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>

- Coyne, I., & Harder, M. (2011). Children's participation in decision-making: Balancing protection with shared decision-making using a situational perspective. *Journal of Child Health Care, 15*(4), 312-319.
- Crevier, M., Couturier, Y., Morin, P., Parazelli, M., Rachédi Lilyane, Mathieu Réjean, & Thomas, D. (2010). L'émergence de la proximité relationnelle à la faveur de l'intervention à domicile: ouvertures et tensions dans la relation clinique. *Nouvelles Pratiques Sociales, 23*(1), 177–191. <https://doi.org/10.7202/1003175ar>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P., & Rousseau, M. (2018). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue De Psychoéducation, 47*(1), 111–133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives, 29*(1), 50-68.
- De Winter, M. (2002). The century of the participating child. In E. J. Knorth, P. M. Van den Bergh, & F. Verheij (Eds.), *Professionalization and participation in child and youth care* (p. 11–23). Aldershot, UK/Burlington, VT: Ashgate.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Desgagnés, J.-Y., Goma-Gakissa, G. & Gaudreau, L. (2018). Toutes et tous dans le même bateau : regards croisés sur l'intervention sociale en contexte de pauvreté et de ruralité. *Nouvelles pratiques sociales, 30*(1). <https://doi.org/10.7202/1051401ar>
- Direction adjointe des ressources humaines et gestion de l'information. (2015). *Portrait statistique des CIUSSS annexe*. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK>

[EwjI6NvD6LzwAhWKNKfFHR03CkwQFjAAegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.bibliotheque.assnat.qc.ca%2FDepotNumerique_v2%2FAffichageFichier.aspx%3Fidf%3D151384&usg=AOvVaw3OXu2fAajU3PTLmxViU9JY](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique/v2/AffichageFichier.aspx?Fidf%3D151384&usg=AOvVaw3OXu2fAajU3PTLmxViU9JY)

- Domecq, J. P., Prutsky, G., Elraiyah, T., Wang, Z., Nabhan, M., Shippee, N., Brito J. P., Boehmer, K., Hasan, R., Firwana, B., Erwin, P., Eton, D., Sloan, J., Montori, V., Asi, N., Dabrn, A. M. A., & Murad, M. H. (2014). Patient engagement in research: a systematic review. *BMC health services research*, *14*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-89>
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J.T. Mortimer & M. J., Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (p.3-19). Springer, Boston, MA.
- Emond, R. (2008). Children's voices, children's rights. In A. Kendrick (Ed.), *Residential childcare: Prospects and challenges* (p. 183–195). London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Falardeau, É., & Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes: le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, *30*(2), 96-121.
- Fédération québécoise des organismes communautaires famille. (2016). Guide d'appropriation sur le fondement : milieu de vie. *Trousse de référence et d'animation sur l'action communautaire autonome Famille*.
- Franklin, A., & Sloper, P. (2005). Listening and responding? children's participation in health care within england. *The International Journal of Children's Rights*, *13*(1/2), 11–30.

- Franklin, A., & Sloper, P. (2006). Participation of disabled children and young people in decision making within social services departments: A survey of current and recent activities in England. *British Journal of Social Work, 36*(5), 723-741.
- Freado, M. (2007). I can't hold it in forever: connecting with a youth in pain. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-Based Interventions, 15*(4), 229-233.
- Gagnon, K. (2019, 5 août). Programmes jeunesse et DPJ : les départs et les congés de maladie en hausse. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2019-08-05/programmes-jeunesse-et-dpj-departs-et-conges-de-maladie-en-hausse>
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children & Society, 24*(6), 471–482.
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M., & Wilkinson, H. (2012). Children and Families' Involvement in Social Work Decision Making. In (Vol. 26, pp. 74-85). Oxford, UK.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gélineau, L., Dufour, E., & Bélisle, M. (2012) Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives, Hors Série* (13), 35-54.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions sciences et culture.
- Geoffrion, S. & Ouellet, F. (2013). Quand la réadaptation blesse ? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie, 46*(2), 263–289. <https://doi.org/10.7202/1020996ar>

- Ghaziani, A. (2015). Safe Space: Gay Neighborhood History and the Politics of Violence. *Contemporary Sociology*, 44(5), 664–665. <https://doi.org/10.1177/0094306115599351y>
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of research in nursing*, 12(5), 473-483.
- Gingras, M.-A. & Lacharité, C. (2019). *L'autosupervision dialogique en intervention psychosociale : intégration et création de savoirs en contexte de crise relationnelle*. Presses de l'université laval.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Lois sur les services de santé et les services sociaux*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.2>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Recherche éthique impliquant des enfants. Florence : Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti.
- Graham, M. (2011). Changing paradigms and conditions of childhood: implications for the social professions and social work. *The British Journal of Social Work*, 41(8), 1532–1547.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309–320. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597963>
- Grégoire, J. C. (2015). Compte rendu de [Renou, M.(2014). L'identité professionnelle des psychoéducateurs: une analyse, une conception, une histoire. Longueuil, Québec: Béliveau éditeur.] *Revue de psychoéducation*, 44(1), 177-183.
- Guélamine, F. (2014). L'inscription du fait religieux dans le champ de l'intervention sociale. *Interventions sociales et faits religieux*, Presses de l'EHESP, 129-144.
- Harper, E. (2007). Making good choices: How autonomy support influences the behavior change and motivation of troubled and troubling youth. *Reclaiming children & youth*, 16(3).

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).
- Hassan, G., & Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (n.d.). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- HM Government. (2018). *Working together to safeguard children : A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children* (DFE-00195-2018) .
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/942454/Working_together_to_safeguard_children_inter_agency_guidance.pdf
- Holland, S., & Scourfield, J. (2004). Liberty and respect in child protection. *The British Journal of Social Work*, 34(1), 21–36.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Husserl, E. (1999). *The essential Husserl: Basic writings in transcendental phenomenology*. Indiana University Press.
- Jacques, M. C., St-Cyr Tribble, D., & Bonin, J. P. (2016). Théorisation ancrée constructiviste dans la recherche impliquant des personnes marginalisées : « underground theory » à haut risque. *Recherches Qualitatives*. *Forthcoming*.
- Julien, G., & Trudel, H. S. (2009). *Tous responsables de nos enfants : Un appel à l'action*. Montréal: Bayard Canada Livres.
- Kaeser, L. (2016). Enjeux de la collecte de données auprès de populations vulnérables: discussions méthodologiques à partir du cas des populations âgées d'origine immigrée.

- In *Les populations vulnérables. Actes du XVI^e colloque national de démographie*.
CUDEP (Conférence Universitaire de Démographie et d'Étude des Populations).
- Katz, L. G. & Chard, S. C.(2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.
- Kerivel, A. (2015). Recueillir l'expérience d'enfants: de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans. *Approches inductives: travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(2), 95-128.
- 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.
- Kruzich, J. M., Jivanjee, P., Robinson, A., & Friesen, B. J. (2003). Family caregivers' perceptions of barriers to and supports of participation in their children's out-of-home treatment. *Psychiatric Services (Washington, D.c.)*, 54(11), 1513–8.
- Kuczynski, L., & Parkin, C. M. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. In *Handbook of socialization: Theory and research*. (pp. 259-283). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lacharité, C. (2017). De la clandestinité de l'amour pour les familles à l'intérieur du dispositif de protection de l'enfance au Québec. *Empan*, (1), 27-33.
- Lafantaisie, V., Bérubé, A., et Millette-Brisebois, S. (2020). Définition des situations de négligence à l'intérieur de l'institution de la protection de la jeunesse : l'importance de la participation des parents. Dans M. Boutanquoi et C. Lacharité (Éds.) *Enfants et familles*

- vulnérables en protection de l'enfance*, (pp.173-188). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development*, (36). Bernard van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation* (pp. 11- 23). Routledge
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. C. & Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Gaëtan morin éditeur
- Levrouw, D., Devlieghere, J., Vandavelde, S., & Roose, R. (2020). Developing a positive living climate in residential youth care: a qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105221>
- Lucas, S. (2017). A children's space? Participation in multi-agency early intervention. *Child & Family Social Work*, 22(4), 1383-1390. <https://doi.org/10.1111/cfs.12356>
- 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.
- Marchand, S., Houlfort, N., Couvrette, A., Guay, S., Geoffrion, S., & Larivée, S. (2018). Intervenants en protection de la jeunesse : exploration des motifs de carrière initiaux, des sources de motivation actuelles et des répercussions perçues de ces sources de motivation actuelles. *Revue De Psychoéducation*, 47(2), 231–253. <https://doi.org/10.7202/1054059ar>

- Marthinsen, E., & Skjefstad, N. (2011). Recognition as a virtue in social work practice. *European Journal of Social Work, 14*(2), 195–212.
<https://doi.org/10.1080/13691451003744317>
- Mayne, F., & Howitt, C. (2019). Embedding young children’s participation rights into research: how the interactive narrative approach enhances meaningful participation. *International Journal of Early Childhood : Journal of Omep: L'organisation Mondiale Pour L'education Prescolaire, 51*(3), 335–353. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00255-2>
- 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>
- McLaughlin, H. (2006). Involving Young Service Users as Co-Researchers: Possibilities, Benefits and Costs. *British Journal of Social Work, 36*(8), 1395–1410.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bch420>
- Melançon, A. (1978). *Les vrais perdants* [film documentaire]. Office nationale du film du Canada.
- Metselaar, J., van Yperen, T. A., van den Bergh, P. M., & Knorth, E. J. (2015). Needs-led child and youth care : Main characteristics and evidence on outcomes. *Children and Youth Services Review, 58*, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.09.005>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport & Ministère de la santé et des services sociaux. (2013). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/MELS-MSSS_Cadre.pdf

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/autre-other/article12/p2.html>

Ministère de la santé et des services sociaux. (2010). *Manuel de référence de la protection de la jeunesse (publication n° 10-838-04)*.

https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000717/?&txt=Intervenant&msss_valpub&date=ASC

Ministère de la santé et des services sociaux. (2013). *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ : Programme-services Jeunes en difficulté*.

<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000263/?&txt=978-2->

Ministère de la santé et des services sociaux. (2017). *Vers une meilleure intégration des services pour les jeunes en difficulté et leur famille : orientations ministérielles relatives au programme-services destiné aux jeunes en difficulté 2017-2022*.

<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-839-04W.pdf>

Ministère de la santé et des services sociaux. (2020). *Rapport annuel 2019-2020*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/RA_20-102-01W_MSSS.pdf

Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. (2020). *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Gouvernement du Québec.

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%202007.2.01%20/>

- Montserrat, C., & Casas, F. (2018). What role do children play in social services ? [¿Qué rol desempeñan los niños y niñas en los servicios sociales?]. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1152>
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C., & Roche, S. (2018). Sticking with us through it all: the importance of trustworthy relationships for children and young people in residential care. *Children and Youth Services Review*, 84, 68–75.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.10.043>
- Mordoch, E. (2007). Listening to children: The importance of children in the research process. In C. Chamberland, S. Léveillé & N. Trocmé (Eds.). *Enfants à protéger, parents à aider : Des univers à rapprocher* (pp. 52-67). Presses de l'Université du Québec.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative research*, 2(1), 5-20.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Munro, E. (2001). Empowering looked-after children. *Child & Family Social Work*, 6(2), 129-137. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2001.00192.x>
- Newell, P., Hodgkin, R., & UNICEF. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child: Vol. Fully rev. 3rd ed.* United Nations Publications.
- Oravec, Z., Dirsmith, J., Heshmati, S., Vandekerckhove, J., & Brick, T. R. (2020). Psychological well-being and personality traits are associated with experiencing love in everyday life. *Personality and Individual Differences*, 153, 109620.

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*.
<https://www.ordrepse.dqc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20comptences%20Version%20adopte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr>
- Pagès, A. (2013). L'intervention sociale en milieu rural. *Informations sociales*, 179, 136-143. <https://doi.org/10.3917/inso.179.0136>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705.
- Paré, M., & Bé, D. (2020). La participation des enfants aux procédures de protection de la jeunesse à travers le prisme de la vulnérabilité. *Les Cahiers de droit*, 61(1), 223-272.
- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M., & Riikonen, M. (2012). Children's participation in child- protection processes as experienced by foster children and social workers. *Child Care in Practice*, 18(2), 107-125.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D., & Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Béliveau éditeur.

- Quaye, A. A., Coyne, I., Söderbäck, M., & Hallström, I. K. (2019). Children's active participation in decision-making processes during hospitalisation : An observational study. *Journal of Clinical Nursing, 28*(23-24), 4525-4537.
<https://doi.org/10.1111/jocn.15042>
- René, J.-F., Laurin, I., & Dallaire N. (2009) Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives, 28*(3), 40-63.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.
- Robin, P. (2019). Parcours de vie des enfants confiés à la protection de l'enfance et agentivité.
- Roesch-Marsh, A. (2014). 'Out of control': making sense of the behaviour of young people referred to secure accommodation. *The British Journal of Social Work, 44*(2), 197–213.
- 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 de Méthodologie Sociologique, 146*(1), 124–144.
- Schofield, G. (2005). The voice of the child in family placement decision-making: a developmental model. *Adoption & Fostering, 29*(1), 29–44.
<https://doi.org/10.1177/030857590502900105>
- Schubert, C. A., Mulvey, E. P., Loughran, T. A., & Losoya, S. H. (2012). Perceptions of institutional experience and community outcomes for serious adolescent offenders. *Criminal Justice and Behavior, 39*(1), 71–93.
- Seim, S., & Slettebø, T. (2011). Collective participation in child protection services: partnership or tokenism? *European Journal of Social Work, 14*(4), 497–512.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2010.500477>

- Shemmings, D. (2000). Professionals' attitudes to children's participation in decision-making: dichotomous accounts and doctrinal contests. *Child & Family Social Work, 5*(3), 235–243. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00160.x>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2014). Imagining an ideal school for wellbeing: locating student voice. *Journal of Educational Change, (2014 12 03)*. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society, 18*(2), 106–118.
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies, 6*(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children Youth and Environments, 16*(2), 10-27.
- Southwell, J., & Fraser, E. (2010). Young People's Satisfaction with Residential Care: Identifying Strengths and Weaknesses in Service Delivery. *Child Welfare, 89*(2), 209.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice, 46*(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Stroul, B. A., & Friedman, R. M. (1986). A System of Care for Severely Emotionally Disturbed Children & Youth.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights, 15*(2), 199–218.

- Thrana, H. M. (2016). Love: Recognising relationships in work with vulnerable youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 71-89.
- Turbide, R. (2016, mars). Le vécu partagé et ses possibles dérives. *Le magazine des psychoéducateurs : la pratique en mouvement*, (11), 11.
<https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/LaPratique%20no%2011%20final.ashx?la=fr>
- Unicef (n.d.). *À propos de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Unicef Canada. <https://www.unicef.ca/fr/discover-fr/article/a-propos-d%27une-gouvernance-axee-sur-les-enfants>
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20(2), 129–138.
- Varadan, S. (2019). The Principle of Evolving Capacities under the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 27(2), 306-338.
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking - children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168.
doi:10.1080/13691450802567465
- Whincup, H., Grant, M., Burgess, C., & Biehal, N. (2019). Decision making for children.
- Winter, K. (2009). Relationships matter: the problems and prospects for social workers' relationships with young children in care. *Child and Family Social Work*, 14(4), 450–460.
- Wright, P., Turner, C., Clay, D., & Mills, H. (2006). The participation of children and young people in developing social care. *Participation practice guide*, 6, 1-95.

Zerbe, P.-S., & Lefèvre-Utile J. (2021). Le respect de l'autonomie à travers la participation des enfants et adolescents hospitalisés en psychiatrie. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.01.007>

Annexe A

Sommaire des facilitateurs et des obstacles connus à la participation de l'enfant

Acteurs et systèmes impliqués	Facilitateurs	Obstacles
Enfant	<p>Être âgé de plus de 12 ans</p> <p>Capacité d'affirmation de soi</p> <p>Capacité d'insister pour exprimer son opinion</p> <p>Comportements adaptés</p>	<p>Être âgé de moins de 12 ans</p> <p>Changements d'intervenants</p>
Famille	<p>Autonomie de l'enfant pour prendre contact avec l'intervenant</p> <p>Adhérence du tuteur face au suivi</p> <p>Cohésion familiale</p> <p>Soutien émotionnel au sein de la famille</p>	<p>Dépendance de l'enfant envers ses tuteurs</p> <p>Substitution de la présence de l'enfant par celle de l'adulte</p>
Intervenant	<p>Approche centrée sur l'enfant</p> <p>Alliance intervenant-enfant</p> <p>Stabilité</p> <p>Constance</p> <p>Relation réciproque et collaborative</p> <p>Travail d'équipe</p> <p>Donner du pouvoir à l'enfant</p>	<p>Communication</p> <p>Manque d'opportunités et de renforcements</p> <p>Manque de constance et de fiabilité</p> <p>Conceptualiser l'enfant comme étant vulnérable</p> <p>Incompréhension du concept de participation</p>

	<p>Empathie</p> <p>Écoute</p> <p>Croire au potentiel de participation de l'enfant</p> <p>Encourager l'expression et l'affirmation de soi</p> <p>Comportements positifs et proactifs de l'intervenant</p> <p>Jugement et expérience du professionnel</p> <p>Approche adaptée à l'âge et à la maturité de l'enfant</p>	<p>La protection l'emporte sur la participation</p> <p>Jugement et expérience du professionnel</p> <p>Manque de formation professionnelle sur le potentiel de participation des enfants</p>
<p>Organisation de services</p>	<p>Intégration de la participation à même la structure et les valeurs organisationnelles</p> <p>Approche adaptée aux enfants</p> <p>Compréhension des nuances de la participation</p> <p><i>Empowerment</i></p> <p>Approche systémique</p> <p>Opportunité d'exprimer son opinion</p>	<p>Autonomie professionnelle</p> <p>Manque de promotion de la participation dans la structure organisationnelle</p> <p>Approche paternaliste</p> <p>Milieus bureaucratiques et hiérarchiques</p> <p>Absence de l'enfant aux rencontres.</p> <p>Manque d'utilisation des outils permettant la participation de l'enfant.</p> <p>Manque de formation professionnelle concernant la pratique participative</p>

Annexe B

Formulaire de consentement



Formulaire de consentement pour les parents et les enfants des Centres de pédiatrie sociale en communauté

Favoriser la prise de parole des enfants dans l'intervention : une recherche participative auprès des 6-12 ans.

Vicky Lafantaisie, Diane Dubeau et Sarah Tourigny

Département de psychoéducation et de psychologie

Nous sollicitons par la présente la participation de votre enfant au projet en titre, qui vise à mieux connaître les éléments favorables à la participation des enfants à travers les différents services qu'ils reçoivent. Les objectifs de ce projet de recherche sont de documenter:

- 1) comment votre enfant souhaite participer dans l'offre de services ;
- 2) les facilitateurs de la participation de votre enfant ;
- 3) les obstacles à la participation de votre enfant.

Dans ce projet, nous proposons à votre enfant de participer à

- trois discussions de groupe focalisé qui dureront approximativement deux heures. Les discussions de groupe seront enregistrées sur bande audio afin de permettre la retranscription des données. Nous vous poserons des questions afin de recueillir des informations concernant votre perception quant à la participation des enfants à travers les services reçus. Ces discussions seront réalisées de manière ludique à travers plusieurs formes d'activités et prendront place à votre Centre de pédiatrie sociale en communauté.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données de votre enfant seront retranscrites et son nom sera remplacé par un code de participant afin de favoriser la confidentialité des données et limiter leur accès. Les résultats seront diffusés sous forme de rapport ou de communications scientifiques.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire, comme expliqué plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les documents en format papier, les enregistrements et les documents sous forme électronique seront conservés sous clé dans un bureau à accès limité ou seront protégés par un code d'accès. Ils seront détruits cinq ans après la dernière collecte de données par une firme spécialisée dans la destruction des documents confidentiels.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Il sera entièrement libre de participer ou non, et de se retirer en tout temps sans préjudice (sans conséquence). Si, lors de la discussion de groupe, votre enfant décide de se retirer, il ne sera pas possible de détruire les informations qu'il aura données au préalable, puisqu'elles vont être recueillies sur le même enregistrement que les informations données par les autres adolescents. Néanmoins, en aucun cas le nom de votre enfant ne sera

divulgué dans l'étude. Seuls les extraits de verbatim et les photos qui ne permettent pas d'identifier les enfants seront retenus. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Vous et votre enfant ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, son implication contribuera à potentialiser la participation des enfants à travers les services des Centres de pédiatrie sociale en communauté ainsi que dans les autres établissements.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Vicky Lafantaisie, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, (450) 530-7616 poste 4429, vicky.lafantaisie@uqo.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (1 819 595-3900 poste 4406; courriel : andre.durivage@uqo.ca).

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez que celui-ci y participe. Par ailleurs, elle atteste qu'en tant que parent qui autorise la participation de son enfant, vous vous engagez à informer l'autre parent de la démarche. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner les droits de votre enfant et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Votre enfant sera libre de se retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. La participation de votre enfant devant être aussi éclairée que votre décision initiale de le laisser participer au projet, vous et votre enfant devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

_____	_____	_____
Nom du parent ou tuteur légal	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom de l'enfant	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom du témoin	Signature	Date

Utilisation secondaire des données recueillies

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche visant à mieux connaître les facteurs associés à la prise de parole des enfants dans l'intervention, sous la responsabilité d'un membre de l'équipe de recherche pour laquelle vous

êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver les données personnelles de votre enfant et son identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à son identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de quinze ans après la dernière publication reliée au présent projet et ensuite détruites.

Consentement à une utilisation secondaire :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire dans d'autres projets de recherche visant à mieux connaître les facteurs associés à la participation des enfants dans l'intervention, sous la responsabilité d'un membre de l'équipe de recherche actuelle.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du parent ou tuteur légal	Signature	Date
Nom de l'enfant	Signature	Date
Nom du témoin	Signature	Date

Annexe C

Lettre de permission

LETTRE DE PERMISSION

Aujourd'hui, nous allons faire des activités ensemble. Nous allons nous voir trois fois pour que tu nous expliques ce qui fait en sorte que tu te sens bien avec un intervenant et ce qui te permet de t'exprimer.

Nous voulons avoir point de vue pendant les rencontres. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous allons garder secret tout ce que tu vas nous dire pendant ces rencontres. Toi, tu es libre de parler de ce qu'on a discuté ensemble à qui tu veux.

Nous avons amené un enregistreur pour enregistrer pour éviter d'oublier des choses.

Notre rôle est de t'écouter et de te permettre de te sentir en confiance pour que tu te sentes à l'aise de parler.

Tu peux prendre une pause quand tu veux. Tu peux aussi ne pas répondre à toutes les questions.

C'est toi qui décide si tu veux venir nous voir. Personne ne sera fâché si tu veux arrêter de venir aux rencontres.

Tu peux nous poser toutes les questions que tu as.

Si tu veux faire l'activité avec nous, tu peux écrire ton nom sur la feuille.

On a vraiment hâte de te rencontrer et d'entendre ce que tu as à nous dire!

Sarah et Vicky

Enfant Chercheur

Annexe D

Lettre d'invitation s'adressant aux enfants

Lettre d'invitation

On veut entendre ton opinion

Salut,

C'est Sarah et Vicky. On travaille toutes les deux à l'Université du Québec en Outaouais et on fait un projet pour mieux comprendre ce qui te permet de donner ton point de vue et de participer aux décisions qui te concernent quand tu es avec un éducateur, un animateur ou un intervenant.



On aimerait pouvoir te rencontrer parce qu'on pense que tu peux nous apprendre des choses. On pense que tu peux nous expliquer ce qui fait en sorte que tu te sens bien quand tu es avec certains intervenants. On pense aussi que tu peux nous aider à comprendre ce qui te permet de prendre ta place et de t'exprimer.



C'est toi l'expert de la situation! On t'invite à participer à **3 rencontres de groupe** avec d'autres enfants de ton âge le _____, le _____ et le _____ à _____.



Chacune des rencontres durera environ 2 heures. On en profitera pour discuter ensemble et pour faire des activités qui nous aideront à comprendre comment les intervenants peuvent favoriser ta prise de parole.

C'est toi qui choisis si tu veux participer à notre projet ou non. Ne t'inquiète pas, personne ne sera fâché si tu ne veux pas participer. Si tu dis oui, on fera signer une feuille, à toi et à ton parent, qui nous donne la permission de venir te rencontrer au **Centre de pédiatrie sociale**. Aussi, on enregistrera les rencontres avec une enregistreuse pour éviter qu'on oublie des choses que tu nous auras dites. Nous remettons un montant de 10\$ à ton père ou à ta mère pour payer votre déplacement à chaque rencontre.




Si ça t'intéresse de venir aux rencontres de groupe, tu peux en parler avec ton père ou ta mère ou laisser ton nom à _____. Si ta famille et toi avez des questions avant ou pendant les rencontres, vous pouvez écrire à Sarah (sous15@uqo.ca) ou à Vicky (vicky.lafantaisie@uqo.ca).

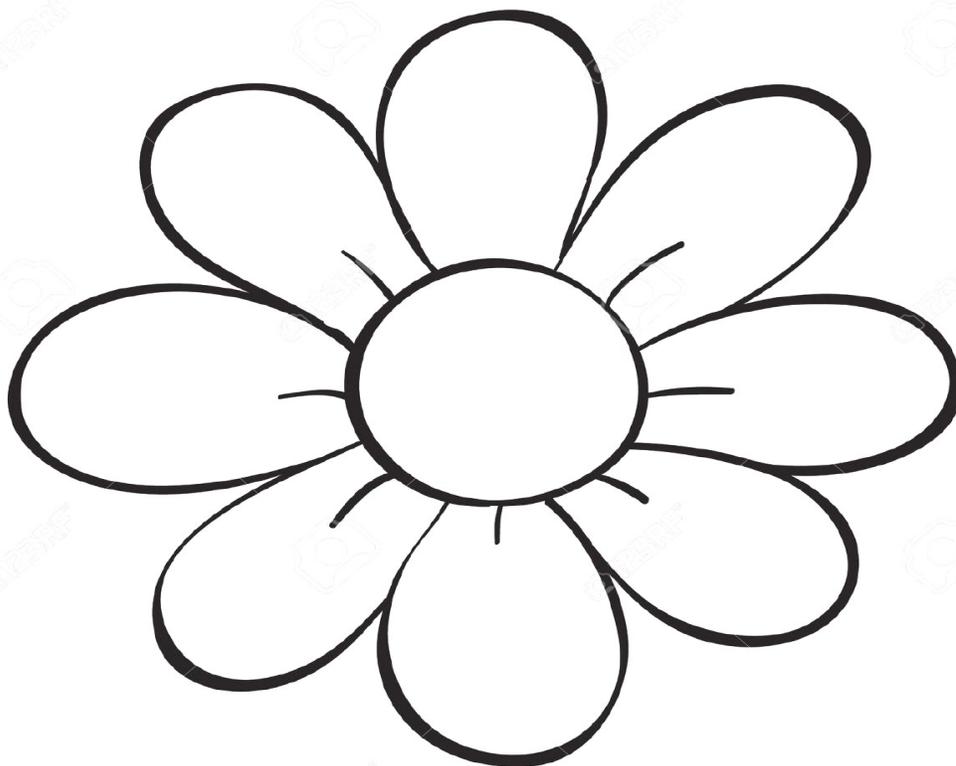
On a vraiment hâte de te rencontrer et d'entendre ce que tu as à nous dire !

Sarah et Vicky



Annexe E

Marguerite pour écrire ou dessiner le nom des intervenants qu'ils connaissent



Annexe F

Image utilisée pour réaliser la tempête d'idées au regard de la participation



On m'explique
(J'ai toutes les informations)

Je peux donner
mon opinion

(m'exprimer, dire ce que je pense)

On m'écoute

On garde mes
idées

(mes idées sont appliquées)

Annexe G

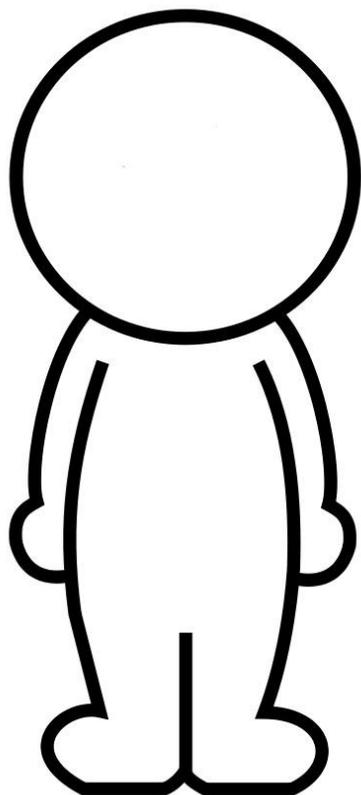
Mise en situation pour discuter des éléments qui influencent leur participation

Voici la mise en situation réalisée dans le cadre des groupes de travail afin de mettre en relief ce qui leur permet de participer :

Jessica 9 ans est en colère parce que ses parents ne l'écoutent jamais. Elle est de mauvaise humeur à l'école et bouscule les objets ainsi que son bureau. Son enseignante la sort de la classe parce qu'elle n'aime pas son comportement. Elle est choquée par l'attitude de Jessica et demande qu'une intervenante vienne la rencontrer.

Annexe H

Canevas de base pour dessiner l'intervenant facilitant la participation



Annexe I

Images d'espaces favorisant la participation des enfants



Annexe J

Mise en situation concernant la considération de l'opinion de l'enfant

Voici la mise en situation proposée aux enfants concernant la considération de leur opinion :

Il va y avoir un nouveau groupe et tous les enfants devront y participer. Tous les enfants doivent venir après l'école jusqu'à 17h. Dès que les enfants arrivent, l'activité commence. Il y a un tableau à l'avant et les chaises sont alignées en rangées. On va y parler de gestion de la colère et de l'importance de toujours être calme. C'est l'intervenant qui parle et qui explique, les enfants doivent rester en silence et calme. Il y a une pause à la moitié de l'activité pour aller à la toilette.

Annexe K

Questions pour les intervenantes du CPSC

Voici les questions qu'on souhaitait aborder avec vous!

1. *Qu'est-ce qui vous a surpris?*
2. *Quels éléments avez-vous particulièrement appréciés ou qui vous ont marqués?*
3. *Est-ce qu'il y a des éléments qui vous questionnent ou avec lesquels vous êtes en désaccord?*
4. *Est-ce qu'il y a des éléments que vous trouvez préoccupants ou qui vous questionnent?*
5. *Les enfants avaient de la difficulté à définir le sentiment de sécurité même s'ils en parlaient souvent. Qu'est-ce qui explique/influence le sentiment de sécurité des enfants selon vous?*
6. *Que pensez-vous de l'apport des facilitateurs et des obstacles dans la participation? Est-ce une réalité que vous avez observée?*
7. *Si on voulait poursuivre le projet, qu'est-ce qu'il faudrait investiguer davantage selon vous?*
8. *Comme le contenu reprend souvent les mêmes thématiques, aviez-vous des idées pour l'organiser autrement?*
9. *Avez-vous eu d'autres idées pour la diffusion que celles discutées ensemble vendredi dernier?*
10. *Avez-vous des réflexions que vous souhaitez nous partager? Des questions?*

***Merci pour votre temps!
Sarah et Vicky***

