

Abréviations

CAT'S	: Children as Actors for Transforming Society
CDE	: Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant
CE	: Conseil de l'Europe
CESESMA	: Centro de Servicios Eucativos en Salud y Medio Ambiente
COP 21	: 21 ^e Conference of the Parties on climate change
CRC	: Committee on the Right's of the Child
CWC	: Concerned for working children
EU	: European Union
MIDE	: Maîtrise universitaire Interdisciplinaire en Droit de l'Enfant
OEJAJ	: Observatoire de l'Enfance et la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse
OG	: Observation Générale
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
VLOR	: Vlaamse Onderwijsraad – Belgium
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1 : Problématique et question de recherche	8
1.1. Un principe de droit humain et ses difficultés d'interprétation	8
1.2. Des ayant-droits à considérer	9
1.3. Critiques et questionnements.....	10
1.4. La question du contre-rôle	10
1.5. Etat de la recherche sur le rôle des adultes en contexte de participation	12
1.5.1. Constats des experts.....	12
1.5.2. Point de vue des enfants.....	13
1.6. Problème et question de recherche.....	14
Chapitre 2 : Concept de participation	15
2.1. Essai de définition.....	15
2.2. Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE)	16
2.2.1. Les droits participatifs.....	17
2.2.2. Corrélation entre psychologie du développement et culture.....	19
2.3. Fonction et rôle attendus des adultes en contexte de participation	20
2.3.1. Trois types de processus participatifs.....	21
2.3.2. Conditions définies par l'Observation Générale no.12	22
2.3.3. Dispositifs d'évaluation et de mesure d'implication des enfants.....	23
Chapitre 3 : Relations asymétriques adultes-enfants	24
3.1. Relations de dépendance naturelle.....	25
3.1.1. Evolution des relations adultes-enfants	25
3.2. L'âge, facteur de discrimination ?	27
3.3. « Adulthood » versus égalité des droits	28
3.4. Ecoles de pensées en droits de l'enfant	29
3.5. Pouvoir, domination et autorité	31
3.5.1. Le pouvoir : répressif ou stratégique ?.....	32
3.5.2. La domination.....	34
3.5.3. L'autorité, une notion en mutation.....	35
3.6. Synthèse du cadre théorique.....	37
Chapitre 4 : Analyse de la perception du processus participatif et des pratiques des animateurs	38
4.1. Méthodologie	38
4.1.1. Déroulement des entretiens	39

4.1.2. Précautions éthiques	41
4.2. Analyse des entretiens	41
4.3. Résultats de l'enquête qualitative.....	42
4.3.1. Expérience de participation et perception du concept	42
4.3.2. Population touchée	44
4.3.3. Fonctionnement : buts, résultats et modalités d'évaluation	45
4.3.4. Fonctions, rôles, compétences professionnelles et personnelles, formation spécifique	48
4.3.5. Vision de l'enfant et de ses compétences.....	49
4.3.6. Quid du partenariat et du partage du pouvoir entre adultes et enfants ...	50
4.4. Discussion des résultats.....	54
4.4.1. Perception du processus participatif	54
4.4.2. Buts visés : devoir d'éducation en filigrane	56
4.4.3. Mode d'évaluation et suivi des projets	57
4.4.4. Formation des professionnels.....	58
4.4.5. Fonction et rôle des animateurs.....	59
4.4.6. Image de l'enfant et perception de ses compétences	60
4.4.7. Relations de pouvoir, de domination et d'autorité	61
4.4.8. Participation, protection et autorité.....	63
4.4.9. Conditions-phare du développement de la participation.....	64
Conclusion	65
Références bibliographiques	69
Annexes.....	75

« ~~A~~ quoi ça sert d'avoir une voix, si on ne me comprend que quand je ne parle pas. »

Mia Couto, (2010), *Le fil des missangas*

Introduction

« Notre objectif devrait être d'instaurer une culture plus réceptive et plus respectueuse des opinions des enfants. Mais malheureusement, beaucoup d'adultes semblent voir dans cette idée une menace » (Hammarberg, 2007). Cette déclaration de l'ancien Commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe fonde le sujet de ce travail.

L'adoption de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 établit la base du droit constitutionnel moderne et proclame les droits de l'homme : les citoyens devenant sujets de droits ont la possibilité de prendre part aux affaires publiques. 200 ans plus tard précisément, à travers les droits-libertés et le principe de participation, la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) s'inscrit dans la tradition démocratique chère à l'Europe et octroie à l'enfant une nouvelle position sociale.

Pourtant, malgré l'arsenal législatif existant, la voix des enfants reste encore aujourd'hui, peu audible. Les instruments juridiques, entre autre, la CDE et la Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans de 2012 (CM/Rec/2012/2) ont pour intention de permettre davantage d'équité et de respect dans les relations entre adultes et enfants et visent l'évolution des pratiques culturelles, caractérisées par une perspective adulte-centrée prépondérante. Bien que la société reconnaisse aux enfants leur nouveau statut, leur capacité d'engagement, leur clairvoyance et leur énergie, l'idée subsiste que, quel que soit leur âge, ces derniers ne peuvent défendre leurs intérêts seuls. Les pays occidentaux ont développé une conscience importante de la complexité de la société ; cela a créé une perception généralisée du risque, entravant à la fois la participation des enfants et plus largement toutes les relations sociales (Baraldi & Iervese, 2012). Ainsi la vision de l'enfant fragile qui doit être protégé évolue peu.

Par conséquent, les enfants peuvent être des acteurs sociaux à tous égards à la condition que des adultes créent des opportunités adaptées à leur agency¹ (Baraldi & Iervese, 2012). Cela implique, et c'est tout le paradoxe, que malgré la reconnaissance juridique de l'existence de la voix des enfants, celle-ci reste dépendante de la position dominante des adultes, qui peuvent leur accorder ou leur refuser ce droit.

Soutenus par des adultes engagés dans des ONG's, les mouvements d'enfants travailleurs en Amérique du Sud ou en Asie ont démontré un fort empowerment des enfants dans les pratiques participatives. Néanmoins, ces mouvements ont affronté maints problèmes associés au rôle des adultes disposés à les aider, mais qui ne défendaient pas toujours leurs intérêts. L'étude de Choudhury et White menée au Bangladesh ainsi que l'expérience de Liebel au Nicaragua démontrent les dérives provoquées par un rôle des adultes peu clair dans le processus participatif avec des enfants (Liebel, 2010).

Indépendamment de leur culture, une caractéristique commune aux différentes manières de participer des enfants, tient au fait qu'elles requièrent le support des adultes dont les fonctions et le rôle méritent d'être formellement définis, l'intérêt supérieur des enfants étant la considération primordiale.

Chapitre 1 : Problématique et question de recherche

1.1. Un principe de droit humain et ses difficultés d'interprétation

L'article 12 de la CDE instaure le principe de participation, qui prescrit une obligation légale aux Etats parties d'écouter et d'entendre les enfants capables de discernement sur toute question les intéressant. L'Observation Générale (OG) no. 12 du Comité des Droits de l'enfant précise, de manière très large, que le terme de participation est utilisé pour décrire :

« des processus continus qui comprennent le partage d'informations et le dialogue entre enfants et adultes, sur la base du respect mutuel, et par lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs vues et celles des adultes sont prises en compte et influent sur le résultat de ces processus » (CRC/C/GC/12).

¹ Agency est la capacité d'un individu ou d'un groupe de prendre des décisions, d'agir, et d'interagir avec d'autres personnes de manière socialement compétente (Stoecklin, 2013, MIDE, cours sociologie : l'enfant acteur et la notion d'agency).

Lansdown affirme que cet article de la CDE est celui qui a été le plus débattu et que « malgré son usage largement répandu, il subsiste un manque considérable de clarté à propos de ce que signifie la participation dans le contexte des droits de l'enfant » (Percy-Smith & Thomas, 2010, p. 11).

Hanson et Poretti (2011) évoquent le terme de « fourre-tout » en parlant de la notion de participation à laquelle sont associées des activités aussi diverses que la participation des enfants au sein de leur famille, leur citoyenneté ou encore la considération portée à la voix des enfants dans des programmes de développement. Liebel (2010) relève que les spécialistes de la CDE ne parviennent pas à trouver un consensus sur l'importance à accorder aux droits participatifs. Nul doute que la diversité de l'interprétation du principe participatif et l'absence d'un consensus parmi les experts complexifient sa mise en œuvre sur le terrain.

1.2. Des ayant-droits à considérer

Aujourd'hui, les enfants de moins de 18 ans représentent environ un tiers de la population mondiale et n'ont jamais été aussi nombreux². En outre, 27 ans après l'entrée en force de la Convention, il est avéré que les enfants sont peu informés de leurs droits. Davantage perçus dans les pays occidentaux comme des bénéficiaires passifs des politiques, plutôt que comme des partenaires, les enfants n'ont pas participé à l'avènement de la CDE, et n'ont pas lutté pour obtenir ce nouveau statut (Stoecklin, 2015, Cours MIDE, Séminaire Participation). Néanmoins, plusieurs études ont démontré que les enfants et les jeunes manifestent leur volonté de participer à la construction de la société (UNICEF France, 2014 ; UNICEF Suisse, 2015 ; European Commission, 2015 ; OEJAJ, 2007). Reddy et Ratna (2002), dans le cadre de leur expérience indienne, ont constaté que la motivation des enfants à participer est corrélée à leur possibilité de poursuivre leurs propres objectifs qui visent notamment l'amélioration de leur qualité de vie. Selon l'étude belge, les enfants ont confiance dans cette pratique qui leur permet d'exprimer leurs opinions, d'essayer de persuader les adultes et de se laisser convaincre en retour. Ils la considèrent comme un moyen d'apprentissage et se montrent très réalistes sur ce qu'elle implique. Ils « ne rêvent pas de prendre le pouvoir ni de décider de tout tous seuls » (OEJAJ, 2007, p. 190). Ils y

² En 2015, 26,11% de la population était âgée entre 0 et 14 ans d'après The World Bank. Consulté le 15.07.16.
Récupéré du site : <http://wdi.worldbank.org/table/2.1>

voient de nombreux avantages pour eux-mêmes, mais aussi dans leurs relations avec les adultes qui les comprendraient mieux, et intégreraient de nouvelles propositions dans leurs décisions qui seraient mieux appliquées. Ils contestent l'idée que la participation est inutile, qu'elle constitue une perte de temps et une source d'ennui et qu'elle leur volerait leur enfance. Ils se montrent également très lucides sur les limites liées à la participation et sur le risque de manipulation.

1.3. Critiques et questionnements

Au fil des ans, de nombreux projets participatifs ont vu le jour dans toutes les régions du monde, la plupart du temps sous l'égide d'ONG's ; ils ont permis aux enfants de s'exprimer sur les sujets qui les intéressent et/ou les concernent et de tenter d'agir pour un changement. Cependant, l'impact des projets participatifs incluant des enfants demeure insignifiant sur la société. Cairns (2006) observe que la capacité des enfants à influencer l'agenda politique a peu évolué malgré l'intérêt soulevé par les droits politiques des enfants. La question de « savoir si les personnes ou organisations qui interviennent en faveur des enfants représentent de manière appropriée, les vues, les intérêts et les demandes de ceux qu'ils disent représenter » est récurrente (Stammers, cité par Hanson, 2011). Shier affirme que le droit donné aux enfants de pouvoir s'exprimer sur les sujets qui les concernent compte tenu de leur capacité de discernement fait son chemin, mais il « est moins clairement établi qu'ils puissent s'asseoir à la table des délibérations des décideurs » (2010, p. 36). Certains protagonistes postulent que la participation des enfants vise surtout à en faire des futurs citoyens responsables. Lister, cité par Tisdall, confirme cette idée en affirmant que « le modèle d'investissement humain est construit sur la croyance que les enfants sont des humains en devenir : investir dans les enfants maintenant assure leur future contribution à la société en tant qu'adultes, autant économiquement que socialement. » (2014, p. 14).

1.4. La question du contre-rôle

L'accès de l'enfant à son statut social n'est donc pas garanti, en raison d'une pensée dominante davantage fondée sur le bien-être de l'enfant que sur son émancipation. Pour exercer leur statut et les rôles associés, les enfants ont besoin que les adultes leur offrent des « contre-rôles issus des modèles de comportement correspondants (droits et obligations) » (Stoecklin, 2013, Cours MIDE : système social). Liebel

(2010) postule que les droits revendiqués par les enfants restent inconsidérés si la société ne manifeste pas d'intérêt pour ce groupe de population. La création d'institutions qui s'engagent à prendre au sérieux les enfants les aidera à comprendre l'importance de leurs droits et à s'engager à les défendre. Liebel affirme que « les enfants arriveront à se faire à ce droit uniquement quand ils auront de l'influence sur la manière de l'interpréter et de le pratiquer » (2010, p. 228). Cela va au-delà des questions pédagogiques visant à faire connaître aux enfants leurs droits, puisque ceux-ci deviendront précieux et « gagneront en vie » du moment qu'ils relèveront de leurs expériences de vie.

Cussianovich et Figueroa estiment que « c'est à la fois un droit et un devoir que d'être responsable et conducteur de sa propre vie, tout en cherchant à ce que les autres le soient également » (2011, p. 163). Selon eux, le "protagonism"³ relève de la nécessité pour l'individu touché par une question sociale de prendre part à sa résolution. Ils ont éclairé l'idée de co-protagoniste, rôle souhaité pour les adultes dans les mouvements d'enfants travailleurs : le co-protagoniste, en contexte de participation, doit faire un cheminement personnel et intégrer l'idée que les enfants sont et restent les acteurs qui doivent résoudre leurs problèmes ; son rôle est de les accompagner et de les soutenir. O'Kane (2003) confirme ces propos et précise que s'engager dans un processus participatif auprès des enfants exige d'envisager une redéfinition des relations de pouvoir entre les adultes et les enfants.

Pour Vandekerke, il s'agit de développer une culture de la participation qui passe par la formation et l'accompagnement des adultes. Il relève que « la simple mise à disposition d'outils, aussi pertinents soient-ils, est peut-être une condition nécessaire, mais elle n'est pas suffisante » pour ancrer la participation des enfants dans une réalité durable (2013, p. 12). Il s'agit de prendre l'engagement de remettre en question ses propres croyances et un mode de fonctionnement profondément ancré qui consiste à penser que l'adulte est supérieur à l'enfant ; cela constitue un défi autant pour les adultes que pour les enfants. Lansdown a observé que « même des adultes totalement favorables au principe {...} peuvent se trouver mal à l'aise face aux modes, aux instruments et aux implications liés à la mise en pratique de ce principe. Les enfants eux-mêmes ressentent fréquemment des sentiments de gêne semblables » (2001 : introduction).

³ terme répandu dans la littérature latino-américaine mais qui n'existe pas en français

1.5. Etat de la recherche sur le rôle des adultes en contexte de participation

1.5.1. Constats des experts

La littérature s'est peu intéressée à la vision et perception qu'ont les animateurs de la participation des enfants et de la manière qu'ils ont de la mettre en œuvre. Euro-child⁴ a réalisé en 2012 une consultation auprès de ses membres, sur les difficultés rencontrées par les ONG's dans une démarche participative. Le déficit de ressources financières et en personnel ou le manque de motivation des enfants apparaissent comme des obstacles à la mise en œuvre de la participation ; un niveau d'implication insuffisant de la part du personnel qui ne comprend pas toujours les bénéfices de la participation des enfants ne facilite pas l'intégration des jeunes dans les projets participatifs. Le manque d'expérience et de capacité à travailler avec les enfants ainsi qu'une non-reconnaissance des enfants comme citoyens sont considérés comme facteurs limitant la participation. La Commission Européenne a rédigé un important rapport en 2015 intitulé « Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union ». Une des questions soulevée par cette étude, concerne non seulement le fait « qu'il existe différentes interprétations de la participation, mais plus fondamentalement encore, qu'il y a un manque de compréhension chez les professionnels et un manque de connaissance et d'engagement pour le droit des enfants. » (EU, 2015, p. 222).

L'étude de Golay et Malatesta (2014) a mis en évidence que le rôle que les professionnels jouent dans les conseils et leurs choix pédagogiques, est une dimension cruciale qui affecte comment les enfants se comportent et s'ils sont entendus au niveau local. Taft a mené une étude sur les relations de pouvoir entre adultes et enfants au sein du mouvement péruvien d'enfants travailleurs, engagé dans une vision idéale d'un dialogue égalitaire entre adultes et enfants. L'auteure a observé, que malgré les bonnes intentions de part et d'autre, le pouvoir reste dans les mains des adultes, par une répétition du modèle classique profondément ancré dans la culture. Elle postule que le partage du pouvoir est « incroyablement difficile à mettre en œuvre dans le contexte social plus large des inégalités fondées sur l'âge. » (2015, p. 471). Elle y voit même le danger que l'accroissement de la voix des enfants ait pour effet de justifier un recentrage du pouvoir des adultes.

⁴ Réseau de 190 organisations provenant de 33 pays européens, engagé dans la promotion de la CDE

1.5.2. Point de vue des enfants

Une étude espagnole menée par trois chercheuses de l'Université de Barcelone (Agud, Novella Camara & Berne, 2014) auprès d'un panel de 47 enfants s'est penchée sur les conditions permettant l'expression de l'opinion des enfants dans trois différents cadres, à savoir l'école, les loisirs et la communauté. Les enfants ont décrit leurs attentes concernant le rôle des animateurs de la participation. Ils ont cité l'importance de la gestion et de la cohésion du groupe, et l'inclusion de chacun dans le projet. Ils ont également souligné l'importance que les animateurs connaissent le monde de l'enfance, qu'ils soient capables d'une écoute active des enfants, que le langage utilisé soit compréhensible et que les décisions prises soient mises en œuvre. La qualité des relations entre participants et le recours aux critiques constructives font partie de leurs préoccupations. Les enfants souhaitent que l'implication des animateurs dans le projet participatif soit un modèle pour eux, qu'ils soient davantage partenaires que leaders et qu'ils établissent une relation de proximité et de confiance avec les enfants. Les enfants âgés entre 10-18 ans qui ont participé à l'étude de l'OEJAJ (2007) ont déterminé que le fait de se sentir à l'aise, d'avoir confiance en les animateurs et autres participants, confiance en eux-mêmes, de recevoir des informations de qualité et d'avoir du temps à disposition sont des éléments qui favorisent leur implication. Ils identifient trois éléments restreignant leur participation : le manque d'intérêt pour la question traitée, l'absence de considération des adultes vis-à-vis de leurs opinions et la crainte de s'exprimer par peur que leur avis ne soit pas intéressant, par peur de représailles ou par gêne.

Dans le rapport d'évaluation 2015 de la Commission Européenne, les enfants ont relevé que les attitudes négatives ou indifférentes des adultes à leur égard étaient un facteur retenant leur participation ainsi que la crainte des réactions de leurs pairs. Un manque de confiance en eux ainsi que la peur de faire le mauvais choix est un frein à leur participation. Le rapport précise que les adultes pensent souvent connaître la réalité des enfants et qu'ils portent une attention très symbolique à leurs opinions ; il souligne également le manque de culture d'échange au sein des familles et au sein de l'école. Certains enfants ont relevé que les interactions avec les adultes sont faibles et qu'il arrive que les adultes trahissent leur confiance. Les enfants ont également signalé des problèmes pratiques, tels qu'un manque de temps, des difficultés liées au langage, des facteurs religieux ou culturels qui affaiblissent les

possibilités de participer tout comme l'insécurité liée au statut dans le cas de la migration par exemple.

Paz et Pinto (2016) ont mené une étude sur le partenariat entre adultes et enfants et ont identifié que les enfants attendent que les adultes leur fassent confiance, les écoutent, se montrent honnêtes et ne jugent pas leurs capacités. Par contre, les enfants ont exprimé que si les adultes et les enfants devenaient des partenaires « tout le temps », les choses seraient « hors contrôle ».

Ainsi la littérature met bien en évidence l'aspect qualitatif des relations entre enfants et adultes comme l'un des enjeux de satisfaction des projets participatifs. Développer et accompagner un projet, requiert de la part des adultes la capacité de s'extraire du schéma coutumier de domination entre adultes et enfants et de se mettre à leur niveau ; cela implique un travail personnel sur ses propres représentations sociales de l'enfance.

1.6. Problème et question de recherche

Nous avons mis en évidence que

- la participation des enfants est un droit qui leur est dû, et qu'aujourd'hui, elle requiert le soutien des adultes qui portent la responsabilité de créer des opportunités
- les droits participatifs ne font pas l'objet d'un consensus parmi les spécialistes quant à leur interprétation et l'importance à leur accorder
- le principe de l'article 12 se heurte à une conception traditionnelle de la position de l'enfant dans la société, qui n'envisage pas le partage de pouvoir avec les plus jeunes de ses membres

Comment les adultes engagés dans l'opérationnalisation de la participation perçoivent leurs fonctions et leurs rôles pour relever le défi de libérer la voix des enfants ?

L'objectif premier de ce travail est d'interroger la réalité vécue par des animateurs européens engagés dans des processus participatifs ; en deuxième intention, il s'agit d'interroger la représentation qu'ils ont de leurs rôles, leur compréhension du concept de participation, et la gestion du pouvoir avec leur public. Dans l'analyse, nous nous attacherons à faire émerger les points de convergence et de tension entre la vision des enfants et celle des adultes.

Chapitre 2 : Concept de participation

Ce chapitre a pour but de définir le concept de participation au sens large, et ensuite plus spécifiquement par rapport aux enfants selon la définition qu'en fait la CDE. Nous nous intéresserons dans un deuxième temps au rôle des adultes accompagnant les processus participatifs et aux modalités d'évaluation.

2.1. Essai de définition

Pour Reddy et Ratna, « la participation est un instinct naturel. Dès la naissance, les enfants commencent instinctivement à participer : ils participent pour communiquer, pour établir des liens avec leur environnement, pour obtenir une identité et ou pour devenir membre d'une communauté. La participation leur permet de trouver un sens à leur vie. A travers leur participation, ils interviennent graduellement dans leur environnement extérieur » (2002, p. 24). Zask citée par Gilbert (2015) distingue le fait de "prendre part" à l'idée de "faire partie". On pourrait donc faire partie d'un groupe sans prendre part à la vie de ce dernier. Pour l'auteure, la participation implique l'assemblage de trois moments-clés engageant l'individu dans le groupe, « celui où il prend part à la vie du groupe, celui où il contribue à son développement et son enrichissement et celui où il bénéficie, en retour, de sa participation au groupe » (Gilbert, 2015, p. 17). La notion d'engagement apparaît de manière sous-jacente, qu'il soit volontaire ou obligatoire. Tironi (2015) cite Arnstein, pour qui la participation consiste à donner davantage de pouvoir aux citoyens. Le concept de participation citoyenne est apparu dans les années 1950 aux Etats-Unis au sein de programme de lutte contre la pauvreté. Cunningham, cité par André (2012), précise que ce concept valorise des gens ordinaires qui n'ont pas de source formelle de pouvoir au-delà de leur nombre, intéressés à penser et à agir selon leurs perspectives dans le but de prendre des décisions qui influenceront le développement de leur communauté.

Dans le but d'évaluer le degré d'engagement des individus dans le processus décisionnel, Arnstein a créé une échelle de la participation. La notion de partage de pouvoir apparaît dans les derniers échelons de l'échelle assurant aux citoyens que « leur opinion sera intégrée à la décision et appliquée dans l'intérêt des communautés » (André, 2012, p. 2).

Certains auteurs se sont penchés sur les effets contradictoires de la participation, à l'instar de Foucault, pour qui « les pratiques officielles de participation citoyenne peuvent conduire elles-mêmes à de nouvelles formes de gouvernamentalité » renforçant la position des plus forts au préjudice des plus faibles (André, 2012, p.3). A l'exemple du management d'entreprise qui s'est emparé du concept de participation dans le but d'augmenter la rentabilité et non par intérêt d'égalité entre les employés (Tironi, 2015).

La participation des individus englobe différentes définitions, différents modes d'agir et pose question sur les réelles possibilités d'obtenir les résultats visés. Toutefois, la participation permet à tout citoyen de prendre part à la société dans laquelle il évolue, selon ses aspirations libres et personnelles, renforçant son sentiment d'appartenance, de confiance et d'estime de soi.

2.2. Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE)

Depuis 1989, les enfants bénéficient de droits, répertoriés dans un traité contraignant, composé de 54 articles dont 4 principes généraux, ainsi que de trois protocoles facultatifs. La CDE abrite les droits civils, économiques, sociaux et culturels. La notion des "3P" est couramment utilisée pour citer les droits de protection, de prestations et de participation. Au cœur des préoccupations de la Convention apparaît le développement de l'enfant au sens large. Les droits aux prestations et de protection prennent naissance en Europe « dans le sillage de l'idée développée au siècle des Lumières selon laquelle les enfants se distinguent des adultes par leurs besoins fondamentaux dont il faut tenir compte de manière particulière » (Liebel, 2010, p. 18).

Les droits politiques au sens strict, élire et être élu, ne font pas partie la CDE. Cependant, grâce à l'article 12 qui reconnaît à l'enfant le droit de s'exprimer sur tous les domaines qui le concernent et là où son intérêt supérieur doit être considéré, Zermatten estime que l' « on peut conclure que l'enfant (individuel et groupe collectif) a mis un pied à l'étrier de la participation effective et donc politique de la conduite de la Cité » (2010, p. 33).

L'application de la CDE impose de nombreuses adaptations au niveau de la législation, la mise en place d'une coordination horizontale et verticale, l'élaboration de stratégies ou d'un plan d'action national pour les Etats parties. En outre, il est nécessaire d'attribuer des ressources financières, humaines et techniques, de collecter des

données et de créer un mécanisme interne et indépendant dédié à la promotion et à la surveillance de sa mise en œuvre (Zermatten, 2010).

Jusqu'en 1989, l'enfant était considéré comme un objet de droit et pas toujours comme une personne respectée et digne au bénéfice de droits et de libertés : l'adoption de la CDE et sa large ratification ont renforcé la place de l'enfant dans la société en le considérant dorénavant comme un sujet de droits.

2.2.1. Les droits participatifs

L'article 12, qui consacre le droit à chaque enfant d'être entendu et écouté, est le pilier fondateur du concept de participation. Il est l'un des quatre principes de la CDE, définis comme « des droits procéduraux, c'est-à-dire des étapes nécessaires à franchir pour que les décisions qui sont prises en application de la CDE respectent l'esprit et la lettre des droits de l'enfant » (Zermatten, 2010, p. 31), ce qui souligne son importance.

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. A 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.

Hanson indique que la CDE ne contient pas "la participation" dans un article séparé à l'inverse d'autres droits comme le droit à la liberté d'expression ou le droit à la liberté de penser, ce qui complexifie son analyse juridique. Il s'agit plutôt « d'un ensemble de droits qui regroupe plusieurs notions étroitement liées » (2006, p. 109). Ainsi, le concept de participation connecte l'article 12 aux suivants :

- **article 13** qui comprend le droit d'être informé et de répandre des informations et des idées de toute espèce, moyennant le fait qu'elles ne contreviennent pas à la loi ;
- **article 14** qui reconnaît à l'enfant la liberté de pensée, de conscience et de religion ;
- **article 15** qui permet que les enfants créent des associations et se réunissent de manière pacifique ;
- **article 16** qui protège la vie privée des enfants ;

- **article 17** qui promeut un accès à une information de qualité y compris pour les enfants de langue maternelle différente ;
- **article 31** qui valorise la participation des enfants à la vie culturelle et artistique.

Hanson & Vandaele (2003) se réfèrent au concept développé par Sen sur la liberté en développement, pour suggérer que les droits participatifs possèdent à la fois une dimension constitutive et à la fois une dimension instrumentale. La première est formée par les articles 13, 15 et 17 qui viennent « enrichir la vie des enfants » tandis que la dimension instrumentale permet aux enfants « d'utiliser leurs droits à la participation pour essayer d'influencer l'impact de certaines décisions » les concernant et ainsi gagner un peu de pouvoir (Hanson, 2006, p. 110).

Le Comité des Droits de l'Enfant (CRC) préoccupé par la qualité des différentes pratiques exercées a estimé essentiel de rédiger une observation générale sur l'article 12 afin d'en préciser son contenu (CRC/C/GC, 2009). Ce document recèle une analyse juridique de l'article et définit les conditions requises à la réalisation de ce droit.

L'analyse juridique définit les deux éléments clés du concept de participation :

- le droit subjectif d'être entendu tel que défini par l'article 12 de la CDE
- le droit plus large de participer, englobant l'idée que l'enfant est acteur de sa vie, appartenant à une famille, une école, une communauté, un Etat, auxquels il doit prendre part, et pas seulement subir les décisions et conséquences prises sans qu'il soit tenu compte de son opinion (Zermatten, 2010).

Certes, l'article 12 promeut l'enfant juridiquement sujet de droit mais c'est son développement cognitif et sa réflexivité qui va lui permettre de conquérir son nouveau statut d'enfant acteur. L'article 5 stipule que l'enfant doit pouvoir compter sur les orientations et conseils de ses parents (ou représentants légaux) pour défendre ses intérêts ; il lui reconnaît le droit d'accéder progressivement à l'exercice individuel et autonome de ses droits et au principe d'autodétermination. Les capacités évolutives sont associées au développement progressif des aptitudes « cognitives, physiques, sociales, émotionnelles et morales » de l'enfant (Lansdown, 2005, p.13). L'article 3, symbole de la protection de l'enfant, doit toujours être associé à l'article 12, puisqu'il exige la prise en considération de l'intérêt supérieur de l'enfant pour toutes les décisions qui le concernent. Zermatten affirme que « pour définir l'intérêt supérieur de l'enfant, le mieux est toujours de connaître son opinion » (2015, Cours MIDE : Séminaire Participation). Stoecklin relève la nécessité de considérer avec soin ces trois

articles car il estime qu'un manque de prise en compte des capacités évolutives de l'enfant entrave son développement, sa protection et son émancipation tout comme « la volonté légitime de faire reconnaître les capacités des enfants peut parfois avoir comme effet pervers une surestimation de leurs compétences » (2009, p. 59). Les enfants ne devraient pas être amenés à assumer des responsabilités auxquelles ils ne seraient pas préparés. Lansdown (2001) précise encore que bénéficier de la libre possibilité d'exprimer son opinion ne donne pas aux enfants "le droit à l'autonomie", tout comme cela ne diminue pas la responsabilité que les adultes et la société ont envers les enfants.

2.2.2. Corrélation entre psychologie du développement et culture

Jusqu'à un passé récent, les théories classiques du développement de l'enfant prétendaient à l'universalité du processus et la passivité de l'enfant. Aujourd'hui, les psychologues du développement « appliquent un cadre théorique au sein duquel le développement de l'enfant est perçu comme un processus culturel et l'enfance, comme le produit de processus économiques, sociaux et culturels spécifiques » (Lansdown, 2005, p. 28). Pour l'auteure, « le cadre matériel et social, les habitudes culturelles et les pratiques d'éducation, et les convictions ou les ethnothéories des parents » sont trois éléments environnementaux influant le développement de l'enfant (2005, p. 28). Ainsi les enfants se développent de manière inégale, partout à travers le monde et la participation ne peut être confinée qu'à l'espace déterminé par les normes, les valeurs et les structures de la société dans laquelle ils évoluent. Liebel prétend que « pour obtenir que les enfants s'approprient les droits et les considèrent comme utiles pour eux-mêmes, ceux-ci doivent être conçus d'une manière adaptée au contexte social de vie et permettre d'apporter une réponse en adéquation au vécu des enfants (2010, p. 78).

Stoecklin souligne que « les éléments statutaires associés à qui parle et qui écoute, liés au genre et à l'âge sont parmi les plus importants » et qu'ils ont une incidence marquée sur le partage ou non du pouvoir avec les enfants (2009, p. 50). Bien que la participation ne soit pas une norme à atteindre mais plutôt une condition qui devrait permettre avant tout d'assurer la dignité humaine, les enfants ne peuvent espérer participer et être entendus de manière uniforme partout à travers le monde (Liebel, 2010).

2.3. Fonction et rôle attendus des adultes en contexte de participation

La fonction est généralement clairement définie par l'employeur « souvent rattachée à la profession, donc à la formation » et permet de délimiter le travail de chacun (Jacobson et Monello, 1970, p. 79). Quant au rôle que Robbins définit comme « le modèle de comportements attendus d'un individu qui occupe une place spécifique au sein d'une unité sociale » (Robbins et al., 2014, p. 320), il se développe autour de la personnalité de l'individu, de sa créativité, de ses prises d'initiatives et de son sens des responsabilités : en principe il n'est pas précisé formellement à l'engagement.

Le contexte participatif avec les enfants requiert que les adultes jouent un rôle proactif particulier qui, à défaut de s'apprendre, mérite d'être compris. Reddy et Ratna (2002) précisent que si le concept de participation est difficile à comprendre, il est encore plus difficile à pratiquer. En effet, les adultes ont su garder jusqu'à présent le contrôle total des enfants sur la base que ces derniers ont été socialisés pour « écouter les adultes » (2002, p. 31). Des ONG's comme Save The Children, UNICEF, Plan ou CWC, à travers l'expérience acquise sur le terrain de leurs collaborateurs, se sont attachées à définir les thèmes qui méritent l'attention des animateurs. Elles proposent des outils concrets facilitant et évaluant la participation, et décrivent les compétences nécessaires à une écoute de qualité des enfants ; parmi ceux-ci « *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation* » traduit dans plusieurs langues. CWC s'est intéressé à définir le rôle attendu par les animateurs collaborant avec les enfants. Reddy et Ratna recommandent de considérer le partenariat et l'interdépendance des relations adultes-enfants comme valeur de base de la participation. Elles établissent les éléments nécessaires à un partenariat comme autant de postures à adopter par les adultes et les enfants ; parmi celles-ci, nous retiendrons l'ouverture d'esprit, le respect, la confiance, la liberté d'expression réciproque, la négociation, la capacité à accepter la réalité de chacun et la différence de point de vue. O'Kane (2003), affirme que l'ensemble du personnel d'organisation promouvant la participation devrait suivre une initiation aux droits de l'enfant et au concept de participation. Dans le cadre de son travail avec Save The Children, elle a édicté les « *Guiding Principles for Good Practice in Children and Citizenship* » dans lesquels elle développe les thématiques à considérer avec soin, gage de qualité pour la relation avec les enfants participants :

- la personnalité des enfants et leurs droits en tant qu'êtres humains,
- le principe de non-discrimination et la prise en compte de leurs capacités évolutives,
- l'équité,
- la qualité de l'information donnée,
- le choix du type de participation,
- la conscience des implications et le besoin de transparence.
- l'examen du programme des enfants,
- l'exigence de préparation et de support pour les protagonistes,
- une communication créative,
- une attention portée aux relations de pouvoir entre adultes et enfants mais aussi entre les différents groupes d'enfants
- une approche "win-win".

O'Kane (2003) précise que les relations de pouvoir doivent être discutées par les adultes et les enfants, les filles et les garçons, pour comprendre les dynamiques qui surgissent dans les groupes autour du pouvoir.

2.3.1. Trois types de processus participatifs

Lansdown (2001) a défini trois approches complémentaires qui permettent aux adultes de préciser les objectifs du projet participatif. Ces processus déterminent l'intensité du rôle des adultes et le pouvoir octroyé aux enfants.

- **La consultation** est un instrument qui permet aux adultes de recueillir les points de vue des enfants sur leurs expériences de vie et leurs préoccupations dans le but d'améliorer les services et les lois en faveur des enfants.
Ce type de participation, mis en place et dirigé par des adultes n'amène « aucune transformation structurelle des relations entre adultes et enfants » (2001, p. 16). Les enfants ont un rôle passif dans ce processus, les adultes restant détenteurs des décisions. La consultation permet de prendre conscience de la nécessité de considérer l'expérience des enfants dans les décisions qui les concernent et cela est une avancée par rapport aux idées traditionnelles qui considèrent que les adultes savent ce qui est le mieux pour les enfants.
- **La participation collaborative** offre la possibilité d'un engagement supérieur aux enfants. Elle exige la création de structures spécifiques mises en place par des adultes ; la collaboration entre adultes et enfants suppose que ceux-ci peuvent

influencer le processus et les résultats ; l'acquisition de nouvelles compétences autorise les enfants à une certaine autonomie dans le projet.

Ce type de participation permet une négociation des relations traditionnellement admises entre adultes et enfants et « un certain partage du pouvoir » entre eux (2001, p. 21).

- **La participation exécutive ou « child-led participation »** reconnaît aux enfants leur capacité à définir eux-mêmes les problèmes envers lesquels ils souhaitent agir ; les enfants dirigent et contrôlent le processus ; la présence des adultes est requise pour conseiller, aider, administrer et récolter de l'argent, mais ils renoncent à « une partie de leur pouvoir de contrôle sur le processus et les résultats au profit de la collaboration avec les enfants » (2001, p. 26).

2.3.2. Conditions définies par l'Observation Générale no.12

L'Observation Générale no. 12 (CRC/C/GC/12) a défini neuf conditions éthiques de base pour la mise en œuvre de l'article 12 de manière durable et efficace. Ainsi le processus doit être **transparent** : les enfants ont accès à toutes informations utiles, adaptées à leur âge et à leur diversité. Leur participation est toujours un acte **volontaire**. Les opinions des enfants sont traitées avec **respect**, les adultes font preuve de compréhension vis-à-vis du milieu socio-économique et culturel dont sont issus les enfants. Les sujets sur lesquels les enfants sont invités à se prononcer sont **pertinents** et en relation avec leur propre vie. Les méthodologies et l'environnement sont **adaptés** à l'âge des enfants. Suffisamment de ressources et de temps à disposition sont prévus eu égard de l'âge et des capacités des enfants. Le processus doit garantir autant que possible l'**inclusion** de tous les enfants y compris les plus marginalisés. Les mécanismes de la participation sont **appuyés par des formations** autant pour les adultes que pour les enfants. Les adultes développent leurs compétences à travailler avec les enfants, à apprendre à les écouter et les enfants apprennent à s'exprimer oralement en public, à organiser des réunions, à réunir des fonds, etc. L'expression des enfants peut encourir des risques, les adultes ont la responsabilité de s'assurer que toutes les mesures sont prises pour les diminuer. Le processus doit être **sûr et tenir compte des risques** possibles. Les adultes sont **responsables** d'assurer l'évaluation et le suivi ; il convient d'informer les enfants des résultats et de leur permettre de participer aux activités de suivi et d'évaluation.

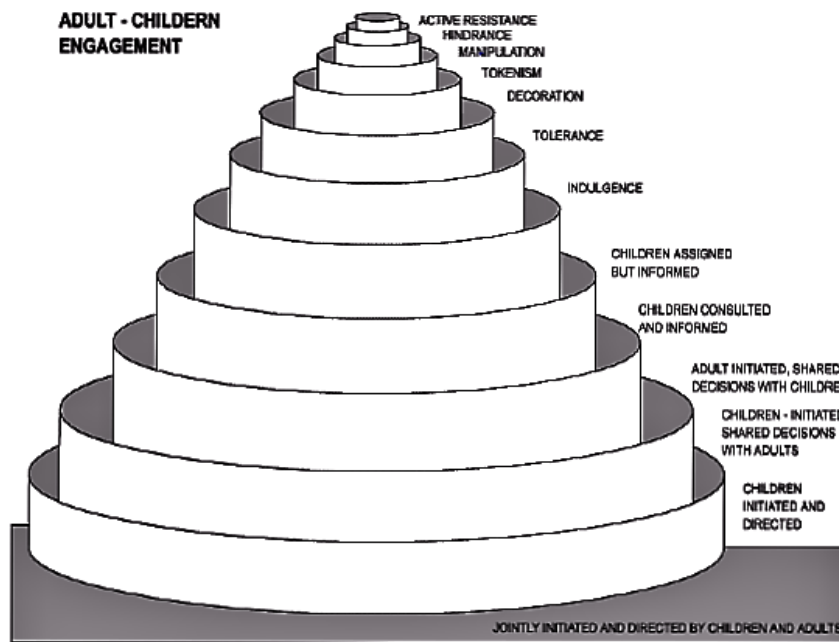
2.3.3. Dispositifs d'évaluation et de mesure d'implication des enfants

L'évaluation des projets est une partie importante qui permet de comprendre ce que les personnes impliquées pensent du projet, comment elles envisagent ses perspectives, ses incidences sur la vie des enfants et dans la communauté, ses difficultés. Les recommandations du Conseil de l'Europe préconisent une évaluation systématique et régulière dès le départ du projet et tout au long de sa réalisation ; l'évaluation inclut les enfants à tous les stades du processus, y compris dans la définition des critères d'appréciation. Leurs avis, en cours de processus, sont pris en compte et les résultats leur sont transmis. Leurs expériences, et celles conjointes des adultes, permettent le réajustement des aspects de gestion et d'organisation. Une évaluation réalisée par un organisme externe est privilégiée (CE, 2004, p. 17). Au vu des enjeux éthiques de pouvoir entourant la participation, une évaluation de sa pertinence et du degré d'engagement dans les prises de décisions des enfants est essentielle. Les procédés peuvent révéler des effets pervers et contre-productifs, comme le risque de manipulation, ce qui légitime d'autant les évaluations idéalement faites de manière anonyme et/ou par un organe neutre et indépendant.

Plusieurs auteurs ont proposé des outils permettant de mesurer le niveau d'implication des enfants et des adultes. L'échelle de Hart créée en 1992, est une reprise de celle d'Arnstein, spécifiquement adaptée aux enfants. S'inspirant de cette dernière, Treseder a développé un modèle dont il a supprimé le côté hiérarchique, objet de critiques ; il postule que les enfants engagés dans des structures bénéficieront de davantage d'opportunités à participer (Tisdall, 2014).

Le modèle de Harry Shier, datant de 2001, admet cinq niveaux d'évaluation à la participation. Présenté sous forme d'un cheminement de questions, il distingue les ouvertures ou volontés à créer un processus participatif, les opportunités possibles favorables et les obligations légales pouvant supporter le processus. Le modèle de Shier a le mérite d'obliger les parties prenantes à évaluer les relations de pouvoir et les barrières institutionnelles à chaque niveau de participation (Tisdall, 2014). Le modèle développé par Reddy et Ratna en 2002 et proposé par CWC nous semble intéressant compte tenu qu'il s'intéresse au rôle joué par les adultes dans le contexte participatif. Les auteures se sont inspirées de l'échelle de Hart pour construire leur modèle d'évaluation du rôle des adultes, traduisant les niveaux de l'échelle en attitudes des adultes, allant des plus négatives aux plus positives. Les huit items de

l'échelle de Hart ont été repris, complétés, et transformés en une énumération de treize attitudes des adultes vis-à-vis des enfants précisément définis. Se présentant comme une pyramide, le sommet est associé aux attitudes les plus résistantes des adultes à la participation et le socle désigne l'engagement des adultes et les enfants dans les projets initiés et dirigés conjointement par eux.



(Reddy et Ratna, 2002, p. 30)

Reddy et Ratna précisent qu'elles ont identifié treize attitudes, mais qu'il existe des nuances au sein de chacune d'elles. Elles ont vu des adultes occuper chacun de ces rôles parfois intentionnellement et parfois pas. Mais dans les situations où les enfants possèdent le contrôle de leur propre espace de participation, ils bénéficient de pouvoir pour négocier avec les adultes.

Chapitre 3 : Relations asymétriques adultes-enfants

Cette deuxième partie s'intéressera aux éléments déterminants les rapports de pouvoir entre adultes et enfants. En filigrane, le pouvoir est relié aux notions de domination et d'autorité qui sont fortement impliquées dans la définition des relations adultes - enfants. Nous aborderons rapidement quelques éléments historiques et culturels permettant de situer la place de l'enfant dans la société ainsi que les aspects sociologiques du pouvoir, de la domination et de l'autorité dans le but de com-

prendre les tenants et aboutissants de ces relations entre adultes-animateurs et enfants participants.

3.1. Relations de dépendance naturelle

Dans la sphère privée, la dépendance naturelle du nouveau-né face aux adultes et en particulier à ses donneurs de soins, instaure durablement un mode relationnel « qui se traduira sur le plan psychique par un état de détresse, la fameuse *Hilflosigkeit* décrite par Freud » (Korff-Sausse, 2007, p. 5). Dès la naissance, les parents sont investis du pouvoir de décision d'un bon nombre de paramètres concernant leur enfant : choix du prénom, de la religion, du modèle d'éducation, du choix de son lieu de vie, du type d'enseignement, de la pertinence des vaccinations, de ses activités, etc. Au niveau sociétal, s'agissant de l'éducation scolaire, de la santé, de l'environnement ou des transports, Lansdown (2014) constate que les décisions restent dans les mains des adultes, sans que les expériences ou perspectives des enfants soient considérées. Cette dépendance naturelle des enfants aux adultes ancre durablement le fonctionnement éducatif et social.

3.1.1. Evolution des relations adultes-enfants

La place de l'enfant et son statut dans la société ont passablement évolué au cours des dernières décennies du 20^{ème} siècle, coïncidant avec un contexte de changement social accéléré. Ce processus a débuté avec la période de la modernité, issue du siècle des Lumières, qui voit l'émergence d'un homme nouveau, qui s'émancipe de la tradition à la poursuite de son bonheur. Cette période, qui s'étend sur trois phases dès la fin du 18^{ème} siècle à nos jours, a vu l'avènement de la démocratisation, la montée de l'individualisme, la conquête des femmes pour l'égalité des droits, la modification des liens familiaux. Verhellen (1999) relève que les premières lois spécifiques à l'enfant sont apparues en Occident au tournant du XX^{ème} siècle, contribuant ainsi à le séparer du monde des adultes. La protection de l'enfance, la pédiatrie et l'école se développent à la fin du 19^{ème} siècle. Verhellen note qu'un certain nombre d'hypothèses « se sont infiltrées dans notre culture occidentale » qui postulent, que l'enfant se distingue qualitativement de l'adulte : l'enfant est traité comme un être immature jusqu'à sa majorité et il faut l'aider à devenir un adulte rationnel (1999, p. 22). C'est donc l'image d'un enfant en posture de « pas encore » que ce soit au niveau de son savoir, de son pouvoir, de son être, de

son sens des responsabilités qui se concrétise dans le droit. Dès les années 1980-1990, une nouvelle sociologie de l'enfance est apparue en Europe « inspirée de la sociologie interactionniste développée aux Etats-Unis dans les années 1960 » (Prout, 2013, p. 33). Le mouvement interactionniste postule que la réalité est une construction symbolique dans laquelle l'enfant est considéré dès sa naissance comme "présent" même si son pouvoir est limité. Il s'oppose aux théories de la socialisation qui envisage l'enfant comme passif et "en devenir". L'enfant a renforcé son statut social, mais il continue de dépendre de ses parents et d'autres adultes, n'ayant pas les facultés et les moyens d'assumer une égalité de statut. Ce renforcement de statut créé un conflit : « comment l'adulte pourrait-il concilier le fait de considérer l'enfant comme son égal qui a donc les mêmes droits que lui et le fait que l'enfant soit dans une situation de dépendance à son égard ? » (Korff-Sausse, 2007, p. 67). Ses origines, son genre, son âge, son langage, sa capacité économique sont des facteurs qui influent sur sa dépendance aux adultes.

Qvortrup, cité par Tisdall (2014) affirme que le contexte familial détermine fortement l'étendue de la participation des enfants et des jeunes. Et s'il est juste que l'enfant se développe entouré de l'amour de ses parents, conformément au préambule de la CDE, le style d'éducation joue un rôle dans l'accès de ces enfants à ses différents droits. Il n'est donc pas surprenant de constater que les enfants bénéficiant d'un contrôle limité des adultes, comme les enfants en situation de rue ou les enfants travailleurs, aient réussi à mettre en place des initiatives intéressantes. Mayall (2006) cite Therborn pour qui le patriarcat, les préceptes religieux et le système légal sont les trois éléments qui influencent l'implémentation des droits de l'enfant dans la société. Les politiques publiques détiennent une grande responsabilité face à l'image de l'enfant diffusée au sein de la société, de la famille et de l'école. Il est intéressant de noter que les pays du nord de l'Europe bénéficiant d'un patriarcat moins marqué, de croyances religieuses plus tolérantes et d'un système légal plus souple ont permis le développement des droits des femmes plus rapidement que dans les pays du Sud. Mayall (2008) observe que l'enfance se modifie constamment, influencée par l'urbanisation, le consumérisme et l'accès aux nouvelles technologies : les enfants développent rapidement leurs compétences dans l'utilisation des nouvelles technologies et cela a des conséquences sur la manière dont les adultes et les enfants entrent en relation quel que soit leur niveau dans la société.

3.2. L'âge, facteur de discrimination ?

Le principe de non-discrimination est l'un des quatre piliers de la CDE, un droit inaliénable inhérent à chaque enfant et à chaque être humain, rattaché au principe d'égalité. L'égalité des droits permet à tout être humain l'accès aux mêmes possibilités offertes par la société, indépendamment de critères privés tels que la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques, les origines sociales ou ethniques, le handicap ou de toute autre situation (CDE, art.2). Shier et Zermatten pensent que la discrimination par l'âge peut être incluse dans la notification « toute autre situation » de cette disposition. Pour Zermatten, « l'enfant, d'une manière globale, ne devrait donc pas être discriminé en raison de son âge et la CDE, en promulguant très clairement les droits qui lui sont reconnus, devrait le protéger contre cet état de fait » (2010, p. 33). Liebel constate que « cet article est reconnu comme interdisant toute discrimination entre les enfants, mais ne fait pas mention de discrimination entre les adultes et les enfants » et que ce thème a été peu étudié dans le domaine des droits de l'enfant (2010, p. 84). Shier (2012) confirme cette idée en précisant qu'il s'agit d'une compréhension divergente par rapport à une non-discrimination liée au genre par exemple, qui voudrait, non seulement que toutes les femmes soient traitées de manière égale mais également que les hommes et les femmes aient le même statut. Ainsi, l'âge n'apparaît pas de manière formelle comme motif de discrimination au sein de l'article 2 de la CDE. Cependant, la situation particulière de l'enfance en raison de sa dépendance affective, psychique et matérielle concourt au fait que la discrimination des enfants par les adultes est une norme socialement acceptée (Shier, 2012).

La vision de l'enfant inférieur et inégalitaire à l'adulte permet à ceux-ci de maintenir ou de garder le pouvoir et le contrôle sur les enfants. Les enfants sont victimes de discrimination liée à l'âge dans de multiples situations, répondant ainsi au but de leur offrir une protection, avec des conséquences plus ou moins importantes sur leur développement futur. La maturité de l'enfant, qui ne s'acquiert pas pour tout un chacun au même âge, et la vision dominante accentuant les incapacités de l'enfant, empêchent ceux-ci d'être entendus et pris en compte. La capacité des enfants à se positionner eux-mêmes face à leur protection leur est déniée. Plutôt que d'admettre l'âge comme unique preuve de rationalité, il convient de l'associer au principe des capacités évolutives ainsi que l'a démontré Lansdown dans son importante contribution auprès du Centre Innocenti de l'UNICEF en 2005, intitulé : The evolving capa-

cities of the child. Elle admet pourtant que « l'âge est le facteur déterminant dans l'acquisition de droit formels dans beaucoup de sociétés, avec des lois ou des protocoles culturels indiquant un seuil à partir duquel les enfants obtiennent une plus grande autonomie sur leur propre vie » (Lansdown, 2005, p. 49).

3.3. « Adultism »⁵ versus égalité des droits

La perspective des adultes est encore trop souvent la référence à laquelle les enfants sont soumis. La construction de l'enfant, perçu comme un objet, provient de la tradition qui le considérait comme la propriété de ses parents et une source de main d'œuvre bon marché.

L'ONG CESESMA⁶, accompagnée par Harry Shier, s'est intéressée à cette question et a défini l'« adultism » comme

« une croyance basée sur l'idée que l'être humain adulte est dans un certain sens supérieur à l'enfant ou de plus grande valeur, et ainsi, l'enfant, par défaut, inférieur et de plus petite valeur. Ces croyances se fondent sur une pensée persistante qui présente l'enfant comme un objet et pas comme un humain titulaire des droits fondamentaux » (2012, p. 9).

Le psychologue américain Jack Flasher évoque le terme d'"adultism" en 1978 en ces termes :

L'"adultism" est compris comme l'oppression vécue par les enfants et les jeunes dans un système fait pour et par les adultes. Cela est corrélé au statut socio-politique différentiel et au pouvoir endémique des relations enfants-adultes. L'"adultism" peut contenir des expériences de préjudice individuel, de discrimination, de violence, d'abus tout comme un contrôle social et une oppression systématique. Au niveau individuel, l'"adultism" est caractérisé par l'autorité des adultes sur les enfants et une perspective "adulto-centrée" pour comprendre l'expérience des enfants. L'"adultism" systématique se manifeste par une législation, des politiques, des règles et pratiques "adulto-centrées" qui sont insérées à l'intérieur de structures sociales et d'institutions qui ont une influence négative

⁵ En français, le terme adultisme a une autre signification qu'en anglais. Boris Cyrulnik l'associe à la parentification qui est un processus provenant du monde systémique des thérapies familiales. Boszermanyi-Nagy et Krasner, cité par Le Goff ont décrit cette notion comme étant « une distorsion subjective des relations quand l'un des deux partenaires, souvent un enfant, devient un parent pour l'autre » (Le Goff. 2005, p.285)

⁶ CESESMA est une ONG basée au Nicaragua qui travaille et accompagne les enfants et adolescents des milieux ruraux dans la promotion et la défense de leurs droits.

sur la vie quotidienne des enfants avec pour résultat des relations sociales oppressantes (LeFrançois, 2013).

Shier conceptualise le principe d'égalité comme l'élément fondamental à considérer et à développer dans les relations adultes-enfants ; le principe d'égalité des droits permettra d'éliminer progressivement l'idée que l'enfant appartient à ses parents, qu'il est considéré comme une « chose » dont ils peuvent disposer. L'égalité est une règle qui instaure le traitement égal de tous les êtres humains à l'accès aux droits et qui vaut aussi pour les enfants, étant nommée dans le préambule de la CDE. Shier postule que l'enfant et l'adulte sont de valeur égale, que l'un n'est pas supérieur ou inférieur à l'autre bien qu'il existe des différences entre eux et qu'il convient de les respecter (2012, p. 9).

Toutefois, Shier (2012) précise que l'égalité des droits ne signifie pas que les adultes et les enfants peuvent remplir des rôles sociaux identiques. Il défend l'idée qu'il n'y a pas d'équivalence des responsabilités entre eux, que le pouvoir détenu par les enfants et les adultes ne peut pas être totalement égalitaire, ni que les droits et les libertés puissent être égaux devant la loi. Pour l'auteur, la question du traitement égalitaire entre adultes et enfants ne doit pas être évitée sous prétexte que les enfants grandissent et seront bientôt des adultes.

3.4. Ecoles de pensées en droits de l'enfant

Hanson (2012) a établi une typologie des écoles de pensées en droits de l'enfant, basée sur quatre dimensions qui permettent d'évaluer le niveau d'ancrage à certains types de croyances plus ou moins favorables à l'émergence du statut social de l'enfant dans la société. Il nuance et organise les arguments autour de quatre écoles de pensées véhiculant diverses conceptions de l'enfant. Les quatre dimensions proposées s'intéressent à :

- **L'image de l'enfant** qui se partage entre deux positions : un être en devenir ou un être déjà présent. L'être en devenir est celui qui n'est "pas encore". La sociologie de l'enfant a déconstruit l'image de l'enfant "pas encore" et démontré que l'enfant peut être un acteur social déjà présent qui peut agir.
- **La compétence de l'enfant** se définit entre incompétence et compétence, l'une ou l'autre pouvant être admise si prouvée. La compétence des enfants est à considérer selon trois aspects qui s'influencent mutuellement. Hanson cite Piaget, considé-

rant que la compétence s'acquiert par le passage à certains stades de développement, tout en admettant leur dépendance face au contexte de vie dans lequel les enfants évoluent. L'auteur note encore que la détermination de la compétence repose à la foi sur les valeurs et les intérêts de la société et une préférence idéologique. Le troisième aspect soulève la question de savoir à qui appartient le fardeau de la preuve de la compétence ou incompétence des enfants.

- **Les droits à accorder à l'enfant** s'ordonnent différemment selon les écoles s'articulant entre deux principes, le droit de protection et le droit de participation. Les droits de prestations sont à considérer de manière holistique. Hanson précise que les droits à la protection et les droits à participer ne devraient pas se trouver en opposition. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, le droit à la participation prend de l'importance au détriment de la protection.
- **Le dilemme de la différence** interroge la différence ou la ressemblance entre adultes et enfants. La question est de savoir si les enfants et leurs défenseurs doivent revendiquer les mêmes droits que les adultes, avec le risque que les besoins des enfants ne soient pas suffisamment pris en compte ; ou au contraire, faut-il, privilégier des droits spéciaux en regard de la spécificité de l'enfant, prenant le risque que ces droits conduisent à de nouvelles formes de discrimination ? (Hanson, 2012, p. 72)

Les écoles de pensées se définissent sur la base des réponses apportées aux éléments posés dans les quatre dimensions abordées ci-dessus.

- **L'approche paternaliste**, que l'on retrouve, par exemple, dans les milieux religieux conservateurs, voit l'enfant comme la propriété de ses parents qui n'a pas besoin de bénéficier d'autres droits que celui d'être aimé et protégé. Il est donc considéré comme un adulte "en devenir". Ses compétences à décider ne sont pas reconnues et la question de l'égalité des droits n'est pas considérée.
- **L'approche bien-être (welfare)** considère l'enfant comme un adulte "en devenir" mais admet qu'il est déjà présent. Il est considéré comme incompétent sauf si le contraire peut être prouvé. Il a besoin de droits de protection et de prestations pour garantir son développement harmonieux, même si un droit à la participation lui est reconnu. Les droits spécifiques sont privilégiés aux droits égaux.

- **L'approche émancipatrice** estime que l'enfant est d'abord un être présent qui deviendra un adulte. Des compétences lui sont d'emblée reconnues à moins que le contraire ne soit prouvé. Son droit à la participation prime sur les prestations et les droits à la protection, s'inscrivant dans une perspective valorisant l'égalité des droits avec les adultes.
- **L'approche libérationniste** se situe à l'opposé de l'approche paternaliste. L'enfant est présent, compétent et possède les mêmes droits que l'adulte; son droit à la participation est très valorisé.

Le tableau suivant propose un récapitulatif visuel des écoles de pensées :

	Paternaliste	Bien-être-Welfare	Emancipation	Libération
Image de l'enfant	En devenir	En devenir et Présent	Présent et en devenir	Présent
Compétences	Incompétent	Incompétent à moins que...	Compétent à moins que...	Compétent
Droits de l'enfant	Protection	Protection Prestations Participation	Participation Prestations Protection	Participation
Dilemme de la différence	Droits spécifiques	Droits spécifiques et droits égaux	Droits égaux et droits spécifiques	Droits égaux

(Hanson, 2012, p. 73)

Les positions défendues dans les différentes écoles de pensées sont toutes présentes au sein de la CDE, résultat d'un consensus entre les différents Etats. La vision plus classique de l'enfant trouve ses fondements dans la Déclaration de Genève de 1924 et la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 ; dans la CDE, le Préambule, l'article 3 qui établit l'intérêt supérieur, les articles 28 et 29 qui ordonnent le droit à l'éducation et l'article 31 qui instaure le droit aux repos et aux loisirs défendent cet esprit. Les droits civils garantissant à l'enfant son statut de sujet de droits, inaliénable et fondé sur le principe d'égalité « est l'innovation la plus spectaculaire de la CDE » (Zermatten, 2009, p. 16).

3.5. Pouvoir, domination et autorité

Les constats sur la pratique encore répandue de "l'adultisme" et une vision de l'enfant « en devenir et incompétent », laissent les enfants dans une position dominée sans grande perspective de partage de pouvoir avec les adultes. Pourtant, Gavarini

constate que de nombreux progrès ont vu la considération pour l'enfant augmenter : « la société semble même plus pédocentrée que jamais » (2006, p. 99). Cet égard pour les enfants ne leur garantit pas davantage de respect dans leur citoyenneté, bien qu'il apparaisse que « la société est en train de sortir du schéma de la domination à l'égard des enfants » (2006, p.100) mettant en péril l'exercice de l'autorité des adultes.

Mais, qu'entend-on par pouvoir et domination du point de vue sociologique? Nous identifierons trois conceptions du pouvoir différentes.

Dans la partie s'intéressant à la domination, nous aborderons rapidement les travaux de Bourdieu et ceux de Weber.

Une dernière partie étudiera l'évolution de l'autorité au fil du temps et de la place de l'enfant dans la société.

3.5.1. Le pouvoir : répressif ou stratégique ?

Le pouvoir est perçu à la fois comme étant répressif et à la fois comme étant stratégique suivant l'idéologie à laquelle se réfèrent les auteurs. Souvent associé à l'Etat ou aux détenteurs du pouvoir politique dans le langage courant, cette interprétation du terme s'avère incomplète. Le pouvoir est une notion abstraite dont la définition ne fait pas l'objet de consensus (Rocher, 1986). Les différentes définitions du pouvoir permettent de l'envisager sous différents angles, de manière plutôt complémentaire que divergente.

3.5.1.1. Conception volontariste

Une première perspective du pouvoir définit ce qui permet d'imposer sa volonté et d'arriver à son objectif. Crozier fait référence au politologue américain Robert Dahl pour qui : « le pouvoir d'une personne A sur une personne B, c'est la capacité de A d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A » (1963, p. 194). Crozier et Friedberg (1977) postulent que c'est au sein de l'échange entre acteurs engagés dans une relation, que le pouvoir se développe. Pour les auteurs, le pouvoir est une relation d'échange indissociable de la négociation. Crozier et Friedberg enrichissent la définition de Dahl ainsi : « le pouvoir de A sur B correspond à la capacité de A d'obtenir que, dans sa négociation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables » (1977, p. 59). Foucault postule que la vie en société requiert la possibilité pour les uns d'agir sur l'action des autres, et que le pouvoir,

compris comme la capacité à diriger la conduite des autres, appartient au quotidien de toutes relations. « Par pouvoir, Foucault n'entend pas exclusivement le Pouvoir central ou l'Etat, mais plutôt ce qui secoue ou ce qui frictionne une société, c'est-à-dire les petits pouvoirs illimités autant que l'action d'un Pouvoir central » (Das-tooreh, 2015, p. 134). Foucault se distingue de certains auteurs dans le sens où il cherche à promouvoir une conception positive du pouvoir, « l'idée d'un pouvoir créateur et fécond » (ibid., p. 135). Il s'oppose aux idées marxistes sur les classes dominantes/dominées, en démontrant que le pouvoir provient aussi du bas de la société, des communautés locales. Pour lui, le pouvoir relève du champ des possibles, il n'y a pas un pouvoir, mais des pouvoirs. Foucault postule que le pouvoir est quelque chose qui s'exerce davantage qu'il ne se possède.

3.5.1.2. Conception critique

Cette deuxième dimension, inspirée du marxisme, adopte la perspective de ceux qui subissent le pouvoir plutôt que celle de ceux qui l'exercent (Rocher, 1986). Elle est uniquement considérée comme une domination des uns sur les autres. Dans les années 1950, Charles Wright Mills, a démontré que le pouvoir des individus est relatif à la fonction qu'ils occupent. Il prétend que les opinions diverses émises par les gens ne pèsent pas sur les décisions. Pour lui, « les problèmes qui décident aujourd'hui du destin de l'humanité ne sont ni soulevés ni réglés par le peuple » (Van Campenhoudt et Marquis. 2014, p. 79). Il pense que de profondes inégalités traversent la société et que « le pouvoir est confisqué par une minorité dans son propre intérêt » (ibid., p. 86).

3.5.1.3. Conception systémique

Wright Mills s'est opposé à Talcott Parson, défenseur du paradigme structuro-fonctionnaliste largement promu dans le champ sociologique du milieu du XXème siècle aux USA mais aussi au niveau mondial. Ce paradigme promulgue « une conception de la société comme un tout relativement cohérent et intégré où le pouvoir est au service de l'ensemble de la société » (ibid., p. 86). Pour Parson, le pouvoir est davantage un moyen, une disposition permettant de réaliser les buts qui visent le bien de la collectivité et l'intérêt général. Il en fait une métaphore en le comparant à l'argent : « ce n'est pas parce que certains en gagnent davantage que les autres en perdent » (ibid., p. 132). Parson analyse la société selon la pensée systémique : l'ensemble des structures qui constituent le système social sont dépendantes les unes des autres, adaptables et visent à maintenir l'homéostasie du système.

3.5.2. La domination

Difficile d'évoquer la domination sans citer Bourdieu qui développe des arguments déterministes et structuralistes pour l'expliquer. Il a cherché à comprendre pourquoi les individus les plus dominés acceptent de s'assujettir à l'autorité infligée par certains, endossant « le rôle attendu d'eux dans un jeu social et culturel dont ils restent durablement les perdants » (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p. 296). Il définit le phénomène de la violence symbolique, comme étant le fait que le groupe dominant parvient à imposer ses vues comme étant légitimes au groupe dominé, qui y adhère, participant ainsi à sa propre domination. Grâce à ses recherches, il définit trois concepts qui forment le socle de sa théorie de la pratique qui permet de comprendre les conduites humaines : l'habitus, le capital et le champ.

Ces trois concepts associés les uns aux autres permettent de concevoir que « la pratique de l'individu est déterminée à la fois par sa trajectoire et sa position dans l'espace social global (son habitus lié à sa position de classe) et par le système de relations dans lesquels il est engagé (le champ) » (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p. 300).

Pour Weber, le lien qui unit celui qui possède le pouvoir et celui qui y consent exige davantage qu'une visée d'intérêts. Pour que l'obéissance puisse s'inscrire dans la continuité, il faut qu'elle repose, tout ou en partie, sur l'acceptation de certaines croyances, qu'il a appelées "légitimités". Weber propose trois typologies de la domination selon la légitimité à laquelle elle se réfère, à savoir :

- **traditionnelle** qui se réfère à « l'adhésion aux traditions et sur la croyance en la validité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité en conformité avec ces traditions » (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p. 151). Les exemples reposant sur cette domination sont les monarchies, les civilisations anciennes, pour qui la coutume et la sacralisation sont prioritaires. Les anciens, les personnes considérées comme des sages exercent le pouvoir associé à ce type de légitimité.
- **légale-rationnelle** repose sur la reconnaissance de lois, de règlements qui sont admis communément. Pour exercer cette domination, les personnes répondent à une fonction qui ne peut se transmettre. Il y a une « distinction nette entre la propriété privée des fonctionnaires et la propriété de l'organisation, par le fait que l'individu n'est pas propriétaire de sa fonction » (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p.152). Ce type de domination a cours dans le domaine public et politique.

- **charismatique** s'établit « sur l'abandon des membres de la collectivité à un chef reconnu pour ses qualités exceptionnelles, quasi surhumaines, c'est-à-dire son charisme » (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p. 152). L'aspect émotionnel est fortement impacté dans ce type de domination. La personne incarne un idéal qui ne repose ni sur la tradition, ni sur les lois.

Ces types de domination font sens dans le domaine des droits de l'enfant. Rocher précise que c'est dans la distinction que fait Weber entre le pouvoir et la domination que vient se glisser le droit (1986, p. 40). En effet, pour que le pouvoir puisse s'exercer, il faut qu'il soit reconnu, qu'il repose sur une légitimation. Dans les sociétés occidentales, le droit remplit une fonction importante dans l'organisation politique des états et est devenu « le principal fondement de la légitimité du pouvoir institutionnalisé, c'est-à-dire de la domination légitime » (Rocher, 1986, p. 41). Dans ce sens, la CDE et ses droits participatifs sont considérés comme un instrument de pouvoir et de domination au service des enfants.

3.5.3. L'autorité, une notion en mutation

Pour Durkheim, l'autorité se concrétise par « l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous » (Lebaron, 2014, p. 27). L'autorité est "déléguée" à celui qui l'exerce par le statut et la fonction qu'il occupe. Elle est donc légitimée. L'autorité, d'un point de vue étymologique provient du latin "augere" signifiant "augmenter" et doit être comprise comme ce qui permet à l'individu de grandir. Ardoino, cité par Robbes affirme que « l'autorité, le pouvoir et la responsabilité sont des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables » créés par l'existence de positions distinctes au sein de la société (2006, p. 3).

La notion d'autorité évolue conjointement avec les normes valorisées par la société. Robbes (2006) différencie trois conceptions de l'autorité qui s'enchevêtrent les unes aux autres, bien qu'elles soient rattachées à des événements sociaux que l'on peut situer historiquement. Citons premièrement, l'autorité autoritariste, soit l'autorité dans son sens commun. Cette forme d'autorité institue un rapport de force et de domination entre les détenteurs de l'autorité et ceux qui y sont soumis, exprimant la volonté « de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute-puissance » (Robbes, 2006, p. 1). Elle s'instaure grâce à différents moyens, tels que le recours à la force physique, les pressions psychologiques diverses comme la culpabilisation ou la manipulation. Ses fondements commencent à vacil-

ler dès la Révolution française répondant tout de même au consensus social jusqu'en mai 1968.

Dès la seconde modernité, la place du chef de famille et sa puissance paternelle perd en légitimité : l'enfant a désormais deux parents qui se partagent l'autorité parentale. Cette période voit l'apogée du combat des femmes pour leur indépendance et ce processus d'individuation aura des conséquences sur les enfants et le mode d'autorité auquel ils sont soumis. Robbes évoque l'"autorité évacuée" se référant à cette période qui voit émerger « un profond mouvement d'évacuation des contraintes sociales visibles » (2006, p. 4) affaiblissant ainsi les croyances et institutions. L'individu s'affranchit des contraintes, se veut libre et autonome, créateur de nouvelles normes. Les adultes s'abstenant d'intervenir au motif que chacun est libre de définir ses propres normes caractérisent l'autorité évacuée. Robbes se réfère à Dubet pour qui « l'atmosphère individualiste ambiante qui altère le sens de la norme influence les pratiques professionnelles dans le sens du laxisme, de l'impuissance ou de la montée en première ligne du sujet héroïque, charismatique, irremplaçable » (ibid., p. 4) rapprochant ainsi les deux premières formes d'autorité. Pour l'auteur, ces formes d'autorité sont directement reliées au pouvoir, l'une se référant à la force et l'autre à la séduction.

La troisième forme d'autorité, dite éducative, apparaît dès les années 1970. La négociation y occupe une place importante. Robbes cite Ardoino pour qui « l'autorité du sujet (...) est la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur » (2006, p. 5). L'auteur se réfère à Obin qui associe trois dimensions dans sa définition de l'autorité éducative : "être l'autorité" en lien avec le pouvoir légal conféré par le statut ; "avoir de l'autorité" qui reconnaît l'autorité de l'auteur fournie par l'acquisition de compétences, de savoirs et d'expériences ; "faire autorité" qui se réfère à la capacité de permettre, d'accroître et d'augmenter l'autre. (ibid., p. 7).

L'autorité, qui "permet et accroît l'autre", résonne dans le contexte participatif avec les enfants. La conception qui incite les adultes à rendre les enfants responsables et « conducteurs » de leur vie, rappelle les propos de Cussianovich au sujet du rôle des co-protagonistes.

3.6. Synthèse du cadre théorique

Par la ratification de la CDE, les Etats se sont engagés à respecter le principe d'entendre et prendre en compte la voix des enfants dans les décisions les intéressant, eu égard à leur âge et leur capacité de discernement. Cet engagement a valeur d'obligation et ne peut faire l'objet d'interprétation opportune. Néanmoins, les experts, les enfants et les politiques s'accordent sur la difficulté à savoir quelle importance donner au principe participatif.

Ainsi, la participation des enfants, qui redéfinit les relations de pouvoir et de domination entre les adultes et les enfants, peine à émerger dans une société adulte-centrée qui considère encore trop souvent l'enfant comme la propriété de ses parents et objet de protection. L'âge des enfants, déterminant la reconnaissance de leurs compétences et de leurs droits dans beaucoup de sociétés, apparaît comme un facteur de discrimination socialement accepté.

La mise en œuvre de projets participatifs requiert le soutien d'adultes sensibilisés aux droits des enfants et disposés à travailler en partenariat avec les plus jeunes. Des études ont démontré l'intérêt des enfants à participer à la construction de la société, moyennant des conditions bienveillantes à leur égard. Les adultes supportant les projets sont perçus par les enfants, comme autant de ressources que parfois des obstacles : leur méconnaissance des réalités des enfants, leur incapacité à les écouter, le manque de confiance accordée et parfois de respect sont des facteurs qui entravent la qualité des processus. Le CRC préoccupé par la qualité des pratiques participatives a écrit l'Observation Générale no.12 en 2009 afin d'apporter des éclaircissements au contenu de l'article 12 et de définir des règles éthiques à respecter. Des experts ont démontré l'importance d'une posture professionnelle spécifique, incluant un changement de paradigme des relations adultes - enfants, à contre-courant de la culture dominante. O'Kane, Reddy et Ratna ont décrit avec soin les éléments à considérer et les attitudes à adopter pour garantir la qualité des projets. De son côté, Lansdown a établi trois types de participation distincts ayant des incidences plus ou moins marquées sur les relations de pouvoir adultes-enfants. Plusieurs scientifiques ont développé des outils permettant de mesurer l'implication des enfants dans les projets.

Les instruments juridiques, les cadres théoriques et les techniques élaborés par les experts et les praticiens au cours des trente dernières années permettent au-

jourd'hui de développer une participation éthique des enfants et de faire essaimer une culture participative pour tous les membres de la communauté.

Chapitre 4 : Analyse de la perception du processus participatif et des pratiques des animateurs

Ce chapitre se concentrera sur l'analyse de la perception des processus participatifs des animateurs et sur leurs pratiques. Nous articulerons les résultats obtenus avec les propos des enfants recueillis dans différentes études, avant de conclure ce travail.

4.1. Méthodologie

Le but de notre démarche est de comprendre comment les personnes impliquées dans les projets interprètent et mettent en œuvre le concept de participation et comment elles considèrent les dynamiques de pouvoir entre adultes et enfants. Vu le peu d'études intéressées à décrire comment les animateurs considèrent le processus participatifs, l'intègrent et lui donnent vie, nous pensons que cela fait sens d'interroger leur conception personnelle afin de faire résonner théorie et pratique.

Nous nous inscrivons dans l'exploration d'expériences vécues et du sens donné par les professionnels ce qui ancre notre recherche qualitative dans la phénoménologie, telle que définie par Husserl « qui soutient que les phénomènes n'apparaissent pas aux acteurs, ils sont vécus par eux » (N'da, 2015, p. 109). La phénoménologie descriptive ou interprétative s'appuie sur des entretiens pour accéder aux données à analyser. (Loiselle, 2007). Poupard, cité par Baribeau et Royer, désigne trois arguments-clés pour justifier du recours à l'entretien dans la recherche qualitative. A savoir :

« L'argument épistémologique, qui permet l'exploration en profondeur de la perspective de l'acteur ; l'argument éthique et politique, qui ouvre à la compréhension et à la connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels fait face l'acteur ; l'argument méthodologique, qui donne un accès privilégié à l'expérience de l'acteur » (Baribeau et Royer, 2012, p. 25).

La littérature cite habituellement trois types d'entretiens de recherche, soit l'entretien non-directif, semi-directif et directif (Loiselle, 2007). Nous avons choisi de procéder à des entretiens semi-directifs avec des animateurs issus d'organisations ayant mis en place des projets participatifs évalués comme étant des bonnes pratiques par le

rapport 2015 réalisé par la Commission Européenne. Nous nous sommes également rendus à la CAT'S Conference 2016 à Caux où nous avons observé le travail des animateurs et rencontré certains d'entre eux. Le choix d'inclure dans l'échantillon deux animateurs de projets participant à CAT'S se justifie parce que cette semaine consacrée à la participation est la concrétisation d'une réflexion et collaboration entre différentes ONG's ayant une grande expérience de la participation. Parmi les personnalités qui accompagnent le processus de CAT'S, on peut citer Mme Lansdown, membre du Steering Committee et Mme O'Kane, membre du Core Team, ce qui, selon nous contribue à garantir la qualité de l'exercice. Pour des raisons de compréhension et dans le but d'éviter d'augmenter la complexité liée à la traduction, nous nous sommes intéressés aux organisations de pays de l'Union Européenne où le français est une langue officielle: France, Belgique, Luxembourg. Nous avons également privilégié des personnes parlant le français, également du fait qu'Eurochild (2012) a mis en évidence un déficit de contribution des ONG's francophones à leur consultation en raison de l'usage de l'anglais comme langue de recherche, notamment.

4.1.1. Déroulement des entretiens

L'entretien semi-directif oblige le chercheur à cadrer le discours de l'interviewé, ce qui lui permet d'affiner ses connaissances et de répondre à la problématique en ciblant les sujets à aborder. Aussi le chercheur doit posséder une connaissance préalable de l'objet de recherche afin de structurer l'entretien en différentes thématiques préalablement définies (Barbillon et Leroy, 2012, p. 20). Cette méthodologie requiert de rester concentré sur les propos de l'interviewé, afin de relancer l'entretien, reformuler ce qui a été dit ; les questions ouvertes sont privilégiées et le discours ne doit pas être orienté (ibid., p. 22). La conduite d'entretiens semi-directifs exige de la souplesse de la part du chercheur, qui doit pouvoir accepter de s'éloigner du cadre pur du sujet de recherche parce que l'échange offre un espace de discussion opportune et une liberté d'expression source de découvertes et de surprises.

Le guide d'entretien sert de memento au chercheur ; il contient une présentation de la recherche, les modalités d'usage, les considérations éthiques et se compose des thématiques à aborder, qui peuvent elles-mêmes se décliner en sous-thématiques, structurées en fonction des hypothèses de recherche. « Contrairement

à ce que son nom peut laisser à supposer, le guide d'entretien ne doit pas être utilisé comme fil conducteur de l'échange » (Barbillon et Leroy, 2012, p. 21). Une question inaugurale large et ouverte permet à la personne interviewée d'aborder le sujet « sous l'angle qu'il souhaite » (ibid., p. 22) ; elle introduit le sujet et est formulée de manière identique pour chaque interlocuteur. Le chercheur peut conduire l'entretien dans l'ordre qui, spontanément, lui semble le plus logique. Le discours recueilli permettra d'élaborer le matériel nécessaire à l'analyse.

Nous avons contacté huit personnes qui toutes ont accepté volontiers de répondre à nos questions. Les animateurs de la participation sélectionnés, hommes et femmes, possèdent quelques années d'expérience dans la mise-en-œuvre de projets participatifs et collaborent en priorité avec des enfants n'ayant pas encore leur pleine capacité civile. L'entretien d'une des personnes n'a finalement pas pu se faire pour des raisons de disponibilité.

Les entretiens ont été réalisés par visioconférence enregistrée. Cette pratique permet d'élargir la zone géographique de recherche tout en gagnant du temps sur les déplacements. Le cadre dans lequel l'entretien se déroule est familier pour chacun des protagonistes mais néanmoins neutre : cela évite que des aspects affectifs liés à l'environnement interfèrent dans l'entretien. Néanmoins, le contact physique n'est pas présent ce qui entrave la prise en compte des aspects non-verbaux. Pour réaliser ce type d'interview, il convient de prendre quelques précautions, autant pour le chercheur que pour son interlocuteur. La qualité du son et de l'image est importante, ce qui nécessite une connexion wifi haut-débit. Définir les heures de rendez-vous, préparer les documents, et se connecter à l'heure définie font partie des contingences matérielles qu'il s'agit d'anticiper. Une vérification avec un proche est requise autant pour vérifier les aspects techniques que pour tester l'instrument de recherche.

Les questions posées ont suscité chez les animateurs une introspection sur leur rôle et une prise de conscience nouvelle chez certains répondants ; ces entretiens ont permis des discussions riches, des échanges parfois approfondis et des découvertes intéressantes. Plusieurs répondants ont demandé spontanément à être informés des résultats.

Quelques interviewés se sont exprimés sur des aspects de la thématique plus amplement que d'autres, en fonction de leur expérience, de leur connaissance du sujet

ou de leur personnalité. Ainsi, certains points de vue sont davantage mobilisés que d'autres dans notre analyse.

4.1.2. Précautions éthiques

Toute recherche requiert de respecter un cadre éthique, et à cette fin, nous nous référons au code de l'éthique de l'Université de Genève. La recherche exige de respecter les droits fondamentaux de toutes personnes impliquées et de ne pas nuire aux personnes ou aux institutions concernées. Le consentement libre et éclairé des personnes interviewées réclame qu'elles soient informées du but de la recherche, de l'identité de la personne qui la conduit, des méthodes sélectionnées, des implications pratiques et des précautions choisies « pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes, voire des institutions (UNIGE, 2008). Les informations notifiées aux participants de la recherche doivent être suffisantes pour qu'ils puissent donner leur consentement à l'utilisation des données produites. Le respect de la sphère privée doit également être assuré, aucune information relative à la vie privée ne doit être divulguée.

Lors du premier contact par courrier électronique, les interlocuteurs ont été informés du contexte dans lequel se déroule la recherche, du thème, de ses buts, des modalités de recueil de données et de leur utilisation. Il a été demandé aux répondants leur autorisation pour enregistrer l'entretien afin d'en faciliter la retranscription tout en leur garantissant la destruction des enregistrements une fois le travail terminé. Bien que l'anonymat soit une condition légale et éthique, des situations particulières ne permettent pas de le garantir pleinement. En effet, bien que nous ayons utilisé des pseudonymes, il peut être difficile d'évoquer un projet et ses résultats, sans que l'institution ou la personne ne puissent être reconnues ; aussi nous avons signalé aux interviewés ce problème et demandé et obtenu leur accord pour assumer ce risque. Pour éviter tout malentendu, nous leur avons proposé une relecture des propos utilisés et demandé une confirmation d'autorisation à les inscrire dans ce travail.

4.2. Analyse des entretiens

Afin d'éviter le plus possible la subjectivité du chercheur, le processus d'analyse de données obéit à des règles et contingences. Chaque entretien a été fidèlement retranscrit. Après cette étape, une lecture flottante des textes nous a permis de nous

faire une première impression, « de voir émerger les premières pistes d'analyse et le choix du découpage » (Barbillon et Leroy, 2012, p. 48).

A ce stade, le choix des thèmes du découpage peut répondre à trois logiques :

- **Déductif** : les catégories sont définies par le chercheur, elles peuvent reprendre les sujets du guide d'entretien dans le cadre d'un entretien semi-directif
- **Inductif** : les thèmes ne sont pas définis par le chercheur, mais c'est à la lecture du corpus qu'ils apparaissent. Cela est fréquent dans l'analyse d'entretiens non-directifs à visée exploratoire d'un thème peu connu
- **Mixte** : un certain nombre de thèmes ont été prédéfinis, mais le chercheur se laisse la possibilité d'en admettre de nouveaux selon le contenu effectif des entretiens (ibid., p. 50)

Nous avons fait le choix de la logique mixte. En effet, à la lecture flottante, nous avons découvert que certains thèmes apparaissaient chez plusieurs répondants que nous n'avions pas prédéfinis dans notre guide d'entretien. Nous avons estimé qu'ils étaient d'importance et les avons intégrés dans l'analyse. L'analyse par thèmes peut répondre à deux logiques : verticale ou horizontale. Nous avons opté pour une logique horizontale, qui vise davantage les thèmes abordés que les unités de sens, permettant au chercheur une prise de recul utile pour observer chaque thématique de manière transversale (ibid., p. 54).

4.3. Résultats de l'enquête qualitative

4.3.1. Expérience de participation et perception du concept

La question inaugurale de l'entretien s'est intéressée à l'expérience propre à chacune des personnes, à la mise-en-œuvre de la participation et à ce que cela représente pour elles.

Les personnes interviewées possédaient au minimum 3 années d'expérience pour la moins expérimentée, et plus de 10 ans pour d'autres, dans la mise en œuvre de projets participatifs avec des enfants.

La plus jeune répondante a évoqué son expérience durant sept ans au sein de conseils de jeunes comme premier contact avec le concept de participation.

Si toutes, ont dit d'emblée être convaincues aujourd'hui par la finalité du processus, à savoir permettre la libre expression de l'opinion des enfants sur les sujets qui les concernent, deux personnes ont avoué leur surprise, voir leur doute sur un tel défi au début de leur engagement. Will travaillant dans une organisation dirigée par les en-

fants, précise qu'au début il était un peu sceptique, qu'il s'est posé la question de savoir si « ça marche vraiment ? ». Maintenant il trouve cette organisation « super », il aime travailler avec les enfants et les jeunes (13-19), il apprécie leur fraîcheur et pense qu'ils sont parfois plus ingénieux que les adultes dans leur manière de résoudre des problèmes. Son travail au sein de cette organisation a modifié positivement sa vision des enfants et de leurs compétences et ce constat est partagé par la majorité des répondants. Le deuxième homme de l'échantillonnage, Oscar est animateur socio-culturel engagé par sa ville et a été mandaté par le conseil communal pour développer une structure participative avec des enfants de 10-12 ans. Il s'est d'abord montré réservé face à ce projet, le considérant un peu « comme un gadget, quelque chose qui ne servait pas à grand-chose » mais a décidé de relever le défi. Sept ans plus tard, il constate « des choses intéressantes », mais précise que la condition clé pour que le projet fonctionne est l'adhésion et le soutien des élus et des services avec lesquels les enfants et lui collaborent.

Les cinq autres personnes, toutes féminines n'ont pas exprimé de réticence ou réserve sur le bien-fondé du processus. Marinette considère les enfants « comme des habitants comme les autres qui ont une expérience d'usage » à prendre en compte. Fanny confirme que « les enfants ne sont pas les citoyens de demain, ce sont les citoyens d'aujourd'hui ». Marinette précise : « on ne devient pas citoyen le jour de ses 18 ans si on n'a pas un minimum de connaissances qui, pour moi, s'acquièrent davantage dans la pratique que dans les livres ». Si la participation des enfants requiert un apprentissage de leur part, Maëlla évoque spontanément l'idée d'un « travail d'éducation à faire au niveau des adultes », même si, apparaît toujours en filigrane ou plus ouvertement dans plusieurs entretiens la nécessité d'un changement culturel dans la vision de l'enfant par les adultes. Patricia, responsable d'un bureau d'enfants affirme que « la participation des enfants commence dans la tête des adultes ».

Pour Muriel, les droits de l'enfant sont encore très jeunes : « la perception des enfants et du respect de leurs droits ne se fait pas en un jour ». Cela prend du temps et nécessite un changement de mentalité. Elle se réfère par exemple au fait « que la génération de nos parents acceptait que les enfants soient frappés à l'école et que maintenant, on trouve ça inconcevable ». Elle précise encore que « pour nous, les changements ne sont sans doute pas assez rapides, mais que si l'on regarde d'un point de vue historique, on a assisté depuis 1989 à des progrès majeurs dans le cadre

légal et les pratiques. Depuis l'avènement de la CDE, les évolutions ont permis plus de protection des enfants, mais pas seulement. Avec la Convention, les enfants sont devenus des acteurs de droits : « c'est quelque chose qu'on aurait pas pu trouver concevable il y a 30 ans de cela ». Sur la question de la participation, Muriel rajoute toutefois que « dans bien des pays, y compris la Belgique, on remet en cause ce droit aux enfants. On met en doute leur capacité de jugement ou celle de prendre des décisions. On considère que les adultes savent mieux ce qui est bon pour eux. On considère trop souvent que la participation des enfants conduira à des excès, à des abus ou encore à créer des enfants-rois ».

Plusieurs personnes ont relevé que les enfants sont prêts à s'engager et à donner de leur temps, l'atmosphère du groupe et sa réputation étant deux facteurs influant sur leur motivation. Marinette précise « que c'est une génération qui a très envie de se faire entendre, ils demandent à être entendus, reconnus et considérés comme utiles à la société ».

4.3.2. Population touchée

Les entretiens révèlent que le pourcentage d'enfants engagés dans les projets participatifs reste faible, plutôt par manque d'accès et de possibilités que par manque d'intérêt des enfants. Il est, par ailleurs, très difficile de toucher les enfants qui sont en grandes difficultés, ceux qui ne sont pas rattachés à une association ou qui ne sont pas scolarisés dans un cursus traditionnel. Muriel et Fanny expriment qu'il y a une réelle volonté de toucher les plus vulnérables, « car ce sont ceux dont les droits sont les moins respectés » comme les enfants migrants, réfugiés et les enfants en situation de grande pauvreté. L'organisation dans laquelle Muriel travaille veut faire entendre la voix des enfants vulnérables au plus haut niveau, auprès des décideurs et auprès du CRC. Son organisation construit des partenariats avec les associations de première ligne qui travaillent directement avec ces enfants. Malgré cela, elle pense que « les plus vulnérables des vulnérables ne sont pas touchés puisqu'ils ne côtoient pas ces associations ». C'est une des limites de leur projet.

Patricia nuance un peu : travaillant en collaboration avec les institutions communales d'une ville cosmopolite avec un taux élevé de migration, elle pense que leurs projets intègrent les enfants les plus défavorisés vivant dans la commune. Cependant, elle observe qu'il y a des enfants présents dans les réunions qui sont tellement

absorbés par l'insécurité du statut de leur famille qu'ils peinent à s'intéresser à ce qui se passe dans le groupe. C'est pour elle aussi une limite au projet participatif.

Oscar explique que tous les enfants ne participent pas de la même façon, suivant leur personnalité, leur intérêt ou leurs possibilités. Ce qui est important est qu'ils se sentent libres de le faire. Il précise que les enfants qui se présentent aux élections ne sont pas forcément les « meilleurs » ou les plus populaires, ni ceux qui sont en plus grandes difficultés. Oscar voit des enfants qui initialement s'exprimaient très peu, réussissant à se faire élire et prendre confiance en eux au cours du mandat. Pour lui, le projet participatif tel que proposé ne concerne pas l'ensemble des enfants de sa ville, ce qui en limite l'intérêt général. Enfin, il ressort que le mode d'invitation passant par les écoles, avec ou sans élection, est perçu comme offrant la plus grande garantie de toucher les enfants le plus largement, mais les répondants reconnaissent qu'il y a toujours des enfants qui échappent aux possibilités de participer en raison de leur éloignement ou de leur vulnérabilité. Les milieux associatifs, les centres de loisirs, les centres sociaux sont aussi des lieux utilisés pour inviter les enfants dans les projets participatifs. Pour les projets les plus importants, les coordinateurs font appel à des partenaires de première ligne, qui ne sont pas toujours formés aux questions de la participation et plus largement aux droits de l'enfant. Un pan du travail des animateurs est de donner une formation de base à leurs partenaires pour qu'ils comprennent ce qu'est le concept de participation.

Quasi unanimement, les répondants reconnaissent et regrettent que leur organisation touche finalement assez peu d'enfants et relèvent qu'il serait important que l'école puisse s'investir davantage dans les questions participatives.

4.3.3. Fonctionnement : buts, résultats et modalités d'évaluation

Les buts poursuivis par les organisations pour lesquelles travaillent les personnes interviewées sont divers :

- Augmenter la participation des élèves au sein de l'école secondaire,
- Sensibiliser et éduquer à la citoyenneté et apprentissage des mécanismes de la démocratie,
- Relayer la voix des enfants auprès du monde politique et du Comité des droits de l'enfant à travers le rapport alternatif,
- Permettre aux enfants de s'exprimer sur la façon dont ils vivent leurs droits au quotidien et les sensibiliser sur leurs droits en lien avec l'actualité,

- Impliquer les enfants dans toutes les décisions qui les concernent directement au sein de leur communauté,
- Expérimenter et développer le partenariat enfants-adultes dans la résolution de problèmes communs.

Tous les interviewés évoquent en priorité les changements individuels dans la vie des enfants comme buts poursuivis. Une répondante dit « il ne faut pas faire participer pour faire participer, ça ne sert à rien, la participation n'est pas un cadeau ». Elle ajoute encore « qu'écouter simplement les enfants ne suffit pas ; leurs opinions doivent être sérieusement examinées lorsque les enfants sont capables de discernement ». Pour Muriel le plus important étant de permettre aux enfants d'avoir la capacité de défendre eux-mêmes leurs droits. Elle précise encore « que leur participation ne s'improvise pas. Il y a un certain nombre de principes à respecter pour qu'elle soit durable et vraiment respectueuse des droits de l'enfant ». Fanny évoque le renforcement de l'estime de soi, Marinette dit que la participation contribue davantage à permettre aux enfants de devenir des citoyens critiques plus que des « bons petits citoyens ».

Patricia précise que le projet participatif ne doit pas seulement répondre à l'objectif d'apprendre aux enfants à mieux argumenter, mais aussi à leur permettre de se sentir intégrés, d'être quelqu'un d'important dans leur commune, accueillis dans une atmosphère bienveillante.

Maëlla a observé la surprise des enfants qui disaient « c'est la première fois que je me sens écouté, que je peux donner mon avis » et la satisfaction que cela produisait chez eux.

Les répondants expriment la nécessité d'apprendre aux enfants à organiser leurs idées, argumenter, débattre, exprimer leurs demandes. Ainsi des formations ou sensibilisations sont proposées aux enfants qui s'engagent dans certains projets. Pour plusieurs répondants, la formation par les pairs, durant laquelle la question des droits de l'enfant est abordée, est essentielle pour l'apprentissage de la « participation ». Oscar constate qu'en classe CM2 (enfants de 10-12 ans) 95% d'entre eux n'ont jamais entendu parler de leurs droits.

Tous les résultats obtenus par les différents projets n'ont pas pu être exposés au cours de l'entretien et seuls les plus significatifs aux yeux des interviewés sont relevés ci-dessous :

- Création d'une loi sur la participation ; les enfants des écoles secondaires en Flandre, intégrés dans l'organe conseil du ministère (VLOR) ont travaillé en partenariat avec le ministre de l'enseignement pour une loi sur la participation: désormais tous les établissements scolaires secondaires doivent organiser une forme de participation des élèves dans leur école.
- Augmentation du rôle des enfants au sein de l'organe de conseil du ministère de l'enseignement et plus d'écoute des adultes
- Rédaction d'un Manifeste des Enfants pour le climat remis lors de la COP 21 à la Ministre de l'enfance par les enfants eux-mêmes, puis transmis au Président de la République Holland, au Premier Ministre Valls et aux ministres concernés. Tous ont répondu aux enfants.
- Inclusion des paroles d'enfants dans le rapport alternatif des ONG's destiné au Comité des Droits de l'Enfant
- Inclusion de la voix des enfants et des jeunes vulnérables sur l'application de leurs droits en Belgique auprès du Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies et des décideurs politiques (focus sur les enfants étrangers non accompagnés, enfants porteurs de handicap, enfants hospitalisés en pédiatrie et en psychiatrie, enfants en conflit avec la loi, enfants touchés par la grande pauvreté, enfants migrants et réfugiés)
- Travail de collaboration entre jeunes et communes pour améliorer l'offre des transports publics et mise en place du Navigo Dézoné en Ile de France ; création d'un dispositif de soutien à la jeunesse appelé Garantie Jeune
- Changements légaux (ex. loi tutelle)
- Prise de parole et déclaration d'enfants devant le Parlement Européen sur l'importance de les inclure dans les processus décisionnels visant des changements politiques (novembre 2015) et projet de partenariat en cours avec certains ministres
- Planification de places de jeux : partenariat entre les enfants et la commune (bourgmestre, services techniques, architectes) et les maison-relais (accueil extra-scolaire)
- Création d'un espace « café pour enfants » et de diverses animations, fêtes
- Réalisation d'enquêtes/sondages auprès d'enfants, dont le processus a été géré par les enfants eux-mêmes et dont les recommandations ont été relayées aux instances communales
- Création d'un support visuel (film de 4-5') sur le racisme à des fins préventives entre enfants ; cet outil a été diffusé à différents groupes et à la population de la commune (suivi d'un débat) et est maintenant à la disposition des enseignants de la commune

Autre constat, la plupart des projets participatifs sont évalués tout ou en partie avec les enfants. Généralement, ceux-ci participent à l'évaluation de la partie du projet auquel ils ont réellement participé. Il y a cependant quelques exceptions mais les personnes en charge du projet participatif ont conscience de cette lacune. Tous les répondants reconnaissent l'importance d'inclure les enfants dans ce processus.

4.3.4. Fonctions, rôles, compétences professionnelles et personnelles, formation spécifique

Les deux hommes de l'échantillon définissent leur fonction comme celui d'accompagnateur de projet. Oscar, engagé par la commune comme animateur spécialisé sur les questions de citoyenneté des enfants, précise que son rôle premier « est d'être le lien entre les enfants et la ville », les autorités communales et les chefs de services. Sa seconde fonction est « d'être garant de la sécurité et du bien-être de chaque enfant, que tout le monde trouve sa place dans le conseil d'enfants ». Will travaille dans une organisation subventionnée par l'Etat, sous les ordres des enfants, sa fonction est de soutenir les enfants dans les tâches administratives et de communiquer sur le projet. Il fait le lien entre les élèves et le secrétariat de l'organisation. Patricia, engagée par sa commune, se décrit « comme une médiatrice au service des enfants », son rôle est de défendre l'intérêt et la place des enfants dans sa commune, selon leurs perspectives et après les avoir concerté. Elle relève aussi l'importance du travail de lien à faire entre les enfants et les services communaux. Elle précise qu'une grande part de son travail consiste à travailler sur l'image de l'enfant comme « co-créateur de la société, qui ne doit pas encore grandir pour être pris au sérieux ». Maëlla, employée par une ONG, décrit son rôle comme étant celui « de faciliter l'ouverture d'espace d'expression et d'actions » de faciliter des moments d'échanges et de partenariat avec des adultes. Pour elle cela inclut tout un travail en amont, « une prise en compte de la balance entre protection et participation qui va définir le cadre dans lequel les enfants seront protégés, préparés » ; ils y recevront « une information adaptée qui leur permettra de se mettre au même niveau que les adultes sur la thématique discutée ». Mais elle précise que « voir les enfants comme des partenaires compétents ne signifie pas qu'on attend d'eux la même chose que des adultes », la responsabilité du cadre incombant aux adultes. Marinette, travaille pour une ONG, et décrit un rôle de facilitatrice entre les enfants, les jeunes et les politiques. Elle estime jouer un rôle de « porte-parole », et relève que l'idéal serait que les enfants parviennent à s'approprier ce rôle. En même temps, elle précise que l'implantation d'un projet participatif, « tel qu'un conseil d'enfants dans une commune par exemple », dépend de la volonté des élus en place, et que l'animateur en charge du projet, doit aussi relayer les idées des enfants, quand ceux-ci ne peuvent le faire eux-mêmes. Elle précise que c'est un « métier particulier de l'animation, un travail assez difficile en fait ».

Les personnes questionnées ont chacune fait part des compétences à avoir ou à développer dans ce travail spécifique. Elles sont relayées ci-après :

- Savoir écouter les enfants et prendre au sérieux ce qu'ils expriment;
- Aimer être en leur compagnie et travailler avec eux ; avoir un contact facile ; être attentif à la qualité de l'accueil, créer une ambiance basée sur le partenariat ; faire preuve d'enthousiasme et de motivation;
- Communiquer de manière adaptée en utilisant une écoute active et une communication non-violente ;
- Prendre le temps ; être capable de s'adapter ; être créatif ;
- Maîtriser les techniques d'animation pour enfants; ne pas amener les réponses mais suggérer le questionnement ; savoir se mettre en retrait ;
- Connaître les caractéristiques de la population avec laquelle l'animateur travaille ; « partir de ce qu'ils veulent »
- Être capable d'empathie ; être respectueux ; avoir le souci de l'inclusion de tous les enfants et particulièrement des plus vulnérables ;
- Être à même d'offrir un cadre sécurisé ;
- Se remettre en question en permanence ;
- Avoir un sens politique et une connaissance du réseau;
- Leur faciliter l'accès aux moyens d'informations et d'expression.

Au sujet de la formation des animateurs, cinq personnes sur sept bénéficient d'une formation universitaire. Une seule personne provient du travail social. La grande majorité d'entre eux se sont formés aux droits de l'enfant et au concept de participation en l'expérimentant « sur le tas ». Seules deux personnes ont une formation pédagogique ou sociale avec une connaissance professionnelle des particularités de l'enfance.

Plus qu'une formation spécifique à la participation, Muriel exprime qu'il y a un manque de formation générale aux droits de l'enfant qui concerne l'ensemble des personnels qui travaillent directement avec des enfants, que ce soit les enseignants, les travailleurs sociaux, les juges, les avocats, le personnel hospitalier, etc.

4.3.5. Vision de l'enfant et de ses compétences

Tous les répondants possèdent une vision de l'enfant compétent, c'est-à-dire qu'au bénéfice des informations nécessaires à la compréhension d'un sujet, il est capable de faire des choix pertinents et de les exprimer. La proximité avec les enfants et leur écoute renforcent la croyance en leurs capacités réelles. Maëlla parle d'un « che-

minement personnel qui s'effectue au contact des enfants et qui permet une évolution de la vision de l'enfant ».

Trois personnes ont précisé spontanément que les enfants sont très vite dans l'intérêt général, qu'ils sont capables de mettre de côté leurs propres intérêts pour prioriser les besoins du groupe ou de la communauté. Une personne pense qu'ils ont plus de capacités que les adultes à viser l'intérêt général. Fanny précise que pour elle, la tranche d'âge idéale se situe entre 8 et 12 ans : les enfants se montrent intéressés par de nombreux sujets, « ils ont une expérience d'usage, ils sont directement dans le concret, ils sont directs et savent lire et écrire, ce qui est facilitant ». Elle précise encore que « les enfants savent beaucoup plus de choses qu'on ne le croirait ». Marinette parle aussi « d'expérience d'usage super utile », en précisant qu'ils apportent un regard différent, et ouvert et n'ont pas encore forcément de parti pris. Par contre, elle souligne aussi que « ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes qu'ils ont plein de bonnes idées », insistant sur le travail à faire en amont pour que les intentions puissent voir le jour. Will estime que les élèves ont une vue plus « fraîche » que les adultes et que parfois ils sont plus pertinents dans leur manière d'aborder certaines questions. Patricia approuve ce point de vue, concluant que les plus jeunes ont parfois de meilleures idées grâce à leur « grand potentiel de fantaisie » et une pensée plus souple. Oscar note que les enfants avec lesquels il travaille, ont des compétences pour questionner les projets, pour rechercher de l'information, pour se remettre en question. Ils sont capables d'analyse et d'exprimer leurs points de vue. Mais ils ont également besoin de soutien pour organiser leurs arguments, défendre leurs positions, et « ce sont des compétences qu'ils construisent tout au long de leur engagement dans le projet participatif ». Muriel a expliqué que dans un projet de consultation auprès d'enfants en situation de handicap, son organisation a collaboré avec les experts d'une université pour développer des moyens de communiquer avec des enfants incapables de s'exprimer verbalement. Elle précise « qu'il est souvent plus difficile de convaincre les professionnels qui travaillent au quotidien avec les enfants qu'ils sont aussi capables de participer et faire entendre « leur voix » à condition que l'environnement et les méthodologies soient adaptés ».

4.3.6. Quid du partenariat et du partage du pouvoir entre adultes et enfants

L'organisation dans laquelle travaille Will est dirigée par les élèves : c'est une jeune fille de 17 ans qui a signé son contrat d'engagement. Will explique que les enfants

sont les chefs de l'organisation. Celle-ci est constituée en deux groupes : un de 6 enfants qui forment le conseil d'administration se réunissant plusieurs fois par mois et un groupe de 22 élèves qui dirige l'organisation, amène les thèmes, organise le travail et les rencontres avec les 150 élèves membres. Ensemble, ils débattent de tous les sujets qui concernent leur vie scolaire et leurs droits, et organisent des sondages pour récolter l'opinion du plus grand nombre d'enfants, etc. Ils sont soutenus par une équipe de 8 personnes adultes qui les accompagnent aussi bien dans les tâches administratives, que dans la gestion des relations publiques ou dans leurs démarches politiques, etc. Certains d'entre eux dispensent des formations aux élèves et aux enseignants sur la participation et différentes thématiques associées. L'organisation, en pleine expansion, a vu son influence augmenter auprès du ministère de l'éducation et du conseil de surveillance de l'enseignement auquel des membres de l'organisation participent. Patricia est active dans le projet du « bureau d'enfants » né d'une volonté des administrateurs de la ville avec l'intention d'impliquer les enfants dans toutes les décisions qui les concernent dans la cité, et de disposer d'une institution « experte » dans la participation des enfants avec laquelle ils pourraient collaborer. Elle précise que le travail de proximité avec les élus politiques est indispensable, non seulement parce qu'ils attribuent les budgets, mais aussi pour leur aide à promouvoir le principe participatif des enfants auprès de leurs collaborateurs qui n'y sont pas sensibilisés. Le partenariat adultes-enfants a permis la réalisation de deux places de jeux et cours de récréation dans la ville dont le rôle concret des enfants a été salué lors de l'inauguration par les autorités. Actuellement, un nouveau projet de place de jeux est en discussion, et la participation des enfants dans cette réalisation est remise en question ; en effet le bourgmestre et ses acolytes ne voient pas l'intérêt de refaire le processus puisque les enfants se sont déjà exprimés sur leurs besoins à deux reprises ces dernières années et que la commune sait maintenant ce qu'ils veulent. Patricia pense que les adultes « ne comprennent pas que le processus participatif permet aux enfants de s'identifier à leur espace de jeux ». Elle souligne que les élus de sa ville soutiennent la participation des enfants, « ils y voient de l'intérêt, mais ne comprennent pas toujours les méthodes et là aussi il y a un grand travail à faire ». Pour elle, l'important est de bien définir le type de participation des enfants : est-ce seulement consultatif, ou « décisif » soit avec un droit de décider octroyer aux enfants ? Patricia pense que « si la commune veut seulement faire du consultatif, c'est bien aussi, mais elle doit bien le communiquer, elle doit le dire ».

Pour elle, si la communication n'est pas bonne entre la commune et le bureau, les projets sont en péril. « J'ai toujours peur que des projets soient compromis par le simple fait que la participation des enfants n'ait pas beaucoup de place dans l'agenda de la commune et leurs difficultés à communiquer avec la transparence appropriée au projet ». Patricia pense que le bureau d'enfant a acquis quand même une grande influence sur les projets qui concernent les enfants, mais qu'il faut toujours cultiver la discussion avec les responsables communaux sur le pouvoir réel qu'ont les enfants dans les décisions.

Oscar est dans la même situation que Patricia : le projet a été souhaité par les élus politiques dont le maire totalement acquis à la cause ainsi que plusieurs adjoints. Il précise que le maire prend le temps d'écouter les enfants, de leur répondre et qu'il se montre vraiment intéressé par les propositions des enfants. Ce constat est valable pour la majorité des élus de la ville. Parfois la collaboration est plus difficile avec certains services qui ne comprennent pas le sens de la participation des enfants. Oscar a l'impression que ces derniers estiment que c'est une perte de temps. Mais il a aussi eu des retours de techniciens, ayant collaboré avec les enfants qui ont été positivement surpris par la capacité d'analyse des enfants. Sur certains projets, la mairie demande que les enfants soient simplement consultés. Parfois les enfants donnent eux-mêmes leurs opinions sur des sujets auxquels ils n'étaient pas invités à participer lors de séances plénières en présence des élus. Oscar donne l'exemple de l'avenir d'un parc menacé par un projet d'urbanisme. La commune a finalement organisé une consultation publique à laquelle les enfants ont été associés. Les enfants ont déjà eu l'occasion de faire des propositions à la mairie et de constater qu'elle en a tenu compte. Les élus rencontrent les enfants 2-3 fois par années et suivant le sujet traité, ceux-ci peuvent parler directement avec le chef de service concerné : par exemple, les enfants ont souhaité dire ce qu'ils pensaient de la propreté de leur ville et ont fait venir l' élu en charge du dicastère responsable. Après sept ans de fonctionnement, Oscar observe que les enfants parviennent à faire remonter leurs demandes ou souhaits vers les élus et responsables de services et que ces derniers choisissent de rencontrer les enfants pour évoquer certains thèmes de plus en plus souvent. Oscar cite l'exemple de la commission d'agglomération qui s'occupe de l'aménagement urbain qui a demandé à rencontrer les enfants en vue de planifier une nouvelle aire de jeux. Certaines commissions, comme la culture ou le sport sont très ouvertes à la collaboration et d'autres comme l'urbanisme pas du tout ! Et il ar-

rive aussi qu'Oscar prenne des mesures de protection en faveur des enfants et propose une alternative à la demande qui lui est faite. Par exemple, dans le cadre de la réforme du rythme scolaire, la participation des enfants a été souhaitée. Conscient que ce sujet était source de tensions entre les différents protagonistes, Oscar a préféré éviter aux enfants une implication directe et confrontante, estimant qu'ils auraient beaucoup de peine à y avoir une place et que le risque de manipulation était réel. Il a proposé et organisé une réunion spécifique aux enfants sur cette thématique, durant laquelle ils ont pu débattre ; leurs points de vue ont ensuite été transmis au groupe de travail.

Marinette observe que les élus commencent à s'intéresser fortement à la participation des jeunes qui peut s'avérer un levier pour régler certains problèmes. Certains élus voient la participation comme un apprentissage de la citoyenneté et d'autres ont envie de dialoguer avec les plus jeunes, parce qu'ils se rendent compte qu'il y a un malaise et qu'ils souhaitent susciter un renouvellement du fonctionnement démocratique. Quelques-uns sont prêts à lâcher un peu de leur pouvoir, « mais ça n'est pas encore tout le monde, ça avance doucement ». Marinette rapporte des initiatives venant des jeunes qui sont devenues des mesures réelles : elle cite l'abonnement de transport public « Navigo dézonné » en Ile de France ou encore la « Garantie jeunes », un dispositif d'intégration professionnel. Elle regrette que les médias ne relayent pas les contributions des jeunes dans ces projets et constate que les politiciens peinent également à le faire. Marinette pense qu'il y a un manque de confiance dans la capacité des jeunes dans la société. Elle explique qu'à quelque part, les jeunes portent sur eux le fardeau de la preuve de leurs compétences ; « il y a des réticences liées au fait qu'on pense qu'ils ne sont pas prêts, comme s'il fallait qu'ils montrent patte blanche sur leurs capacités ». Elle pense qu'une des raisons expliquant pourquoi les élus parlent peu de leur travail avec les jeunes est qu'ils ont peur d'être accusés de les manipuler car « ça c'est absolument pas bien vu ».

D'après Maëlla beaucoup de projets participatifs relèvent davantage de la consultation que de participation collaborative ou exécutive. A son avis, cela s'explique pour des questions de formation et de savoir-faire des adultes d'abord, mais aussi des enfants qui sont davantage socialisés pour écouter les adultes que pour s'autodéterminer. Elle pense que le système éducatif a un grand rôle à jouer sur la formation à la participation des enfants. Maëlla souligne l'importance du travail de sensibilisation à faire auprès des enseignants qui ne sont pas du tout formés à la par-

ticipation. Pour elle, la question de savoir « jusqu'où » on peut partager le pouvoir est difficile à trancher : il y a des projets que les enfants peuvent mener de manière autonome ou en coopération avec des adultes, mais certaines décisions sont clairement de la responsabilité des adultes. Maëlla rappelle que la question de la protection est indissociable de la participation.

Une participante à notre recherche a évoqué la probabilité qu'elle exerce une influence sur les enfants, malgré ses efforts pour rester le plus neutre possible. Cette question de l'influence soulève le problème de la manipulation. Oscar se pose également la question de comment s'assurer qu'on ne manipule pas les enfants ? Même indirectement, ce risque existe. Par exemple dans les choix des sujets que les enfants souhaitent aborder, ou dans la manière dont ils veulent les traiter. Pour lui, « le risque existe, il faut le savoir ». Il précise qu'il se donne une éthique de travail par rapport à cela. Il précise que travailler en équipe facilite la remise en question. Pour Marinette, les enfants ne sont pas plus manipulables que les adultes : elle estime qu'on parle beaucoup de manipulation avec les enfants mais qu'on ne se pose pas la question avec les plus âgés. Marinette pense que si les enfants sont instrumentalisés, ils ne vont pas rester dans le projet.

4.4. Discussion des résultats

4.4.1. Perception du processus participatif

L'échantillonnage de notre étude s'est composé de cinq femmes et de deux hommes. A la question de savoir comment elles considéraient le concept de participation, les femmes se sont dites d'emblée convaincues de l'importance à accorder aux droits participatifs insistant sur l'expérience d'usage des enfants à prendre en compte dans une perspective politique et inclusive des enfants dans la société. D'abord un peu surpris, les hommes se sont questionnés sur la pertinence de la participation, mais ont choisi d'y souscrire par défi, par curiosité et « pour voir ce que ça fait ». Bien que nous n'ayons pas d'élément de réponse et que notre échantillonnage soit peu représentatif, nous nous interrogeons sur un lien possible entre la promotion de la participation et le genre. Dans l'étude de l'OEJAJ, les enfants et les jeunes ont affirmé que la personne la plus attentive à prendre en compte leur opinion est leur mère et cela à tout âge (2007, p. 121). Si nous considérons « l'aspect endémique d'une culture de non-participation » (Matthews, 2003, cité par Stoecklin,

2015) conjointement avec la place des femmes dans la société, nous formulons l'hypothèse que le genre peut être un frein ou un facilitateur dans la mise-en œuvre de processus. Hypothèse qui trouverait sans peine des arguments dans le combat que les femmes ont mené (et mènent encore) pour l'égalité de leurs droits.

Les entretiens font apparaître que la nature et l'importance des projets limitent l'accès à certains enfants en raison de la difficulté à contacter ces derniers, de leur appartenance à un groupe socialement et culturellement différent et de leur éloignement. Conjointement à ces aspects, une répondante cite également la résistance de professionnels à permettre la participation d'enfants en situation de handicap, par exemple, renforçant encore l'affaiblissement de ces derniers. Malgré la bonne volonté des répondants à vouloir les inclure, les populations les plus vulnérables ne sont pas représentées. Ce constat nous renvoie au dynamisme des enfants travailleurs des pays en développement, vulnérables à bien des égards, soucieux de défendre leurs droits à travers des mouvements participatifs ; leur combat légitime pour accéder à de meilleures conditions de (sur)vie intègre une dimension vitale que les populations européennes ne connaissent pas ou plus.

De plus, le concept même de la participation n'est pas familier des enfants. L'étude européenne révèle que la compréhension qu'ils ont de ce concept est aussi disparate que celle des adultes ; pour certains, il s'agit d'un processus d'engagement avec d'autres qui leur permettraient d'avoir une voix dans leur communauté et d'être mieux intégrés (EU, 2015). Pour d'autres, la participation ambitionne de « dire son avis à un adulte qui l'écoute, en discute et s'y intéresse » (OEJAJ, 2007, p. 186).

De manière générale, nous constatons avec regret l'insuffisance de projets intégrant des enfants, vulnérables ou pas, car en contradiction avec le fait que « plus les enfants vieillissent plus ils souhaiteraient voir leurs opinions pris en compte par les adultes qui font autorité » (OEJAJ, 2007, p. 124). Néanmoins, cette réalité est en adéquation avec l'analyse de Stoecklin selon laquelle « les acteurs sociaux apprennent à devenir instrumentaux dans les limites admises par leur culture et dans les espaces d'interactions données par des configurations sociales spécifiques » (2009, p. 53). Les répondants s'accordent sur le potentiel du système scolaire à investir pour que les enfants et les adultes apprivoisent les tenants et aboutissants du concept participatif. Nous reviendrons sur cette proposition plus loin dans notre analyse.

4.4.2. Buts visés : devoir d'éducation en filigrane

Soutenir les droits de l'enfant, améliorer les lois et les services, renforcer les capacités des enfants sont les buts visés par la mise en œuvre des projets participatifs étudiés. Les fonctions constitutives et instrumentales du concept participatif sont évoquées par plusieurs répondants : la participation permet aux enfants de découvrir l'existence de leurs droits que peu connaissent et leur donne la possibilité de les utiliser pour mieux défendre leurs intérêts. Si tous les interviewés évoquent en priorité les bénéfices individuels de la participation sur les enfants eux-mêmes, les projets visent un impact transformatif de leurs conditions de vie, que ce soit au niveau légal ou dans les pratiques courantes. Une répondante précise que « faire participer pour faire participer, ça ne sert à rien » suggérant que les enfants doivent pouvoir accéder à davantage de justice sociale. L'aspect pédagogique du processus apparaît largement dans les interviews : par ce biais, les enfants apprennent à devenir citoyens, à débattre, à argumenter et c'est un « moyen pratique plutôt que théorique de le faire ». La poursuite de cet objectif rejoint la volonté exprimée notamment par le Conseil de l'Europe pour qui la participation vise « à promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique, en donnant aux enfants des possibilités de faire l'apprentissage des règles et usages de la démocratie » (2004, p. 6). Cet aspect soulève la question de savoir "dans l'intérêt de qui ?" sont implémentés les projets participatifs. Car si le but est de viser des changements dans les conditions de vie, « cela nécessite de ne pas vouloir leur enseigner la participation, mais de reconnaître qu'ils la pratiquent déjà dans leur quotidien, le plus souvent d'une manière qui n'est pas prévue dans les modèles de participation » (Liebel, 2010, p.216). L'intention louable d'en « faire » des citoyens responsables impose une posture spécifique de la part des intervenants, plus proche de l'enseignant que d'un médiateur, et renforce l'idée que les enfants ne peuvent exercer leurs droits de manière autonomes (Baraldi, 2012).

La conviction de l'utilité de la participation pour les enfants est revendiquée par tous les répondants ce qui contraste, avec le point de vue des enfants qui « mesurent lucidement sa relative inutilité et sont conscients que son efficacité n'est nullement garantie » (OEJAJ, 2007, p. 191). Seuls 28 % d'entre eux posent comme condition à leur participation de voir leurs propositions être suivies, ce n'est donc pas ce qui est le plus important pour eux. Leur représentation de la participation ne les empêche pas d'avoir envie de s'engager dans un projet moyennant des conditions, comme

« se sentir à l'aise, avoir du temps pour y réfléchir et recevoir des informations sur le sujet » (OEJAJ, 2007, p. 139). Les attentes des uns ne sont pas forcément celles des autres : la discrédence dans l'interprétation de « l'utilité » souligne la nécessité de développer des stratégies de communication, d'écoute pour « faire adhérer – fédérer » les enfants de manière pérenne aux activités...ou pour faire adhérer les adultes aux intentions des enfants !

4.4.3. Mode d'évaluation et suivi des projets

La participation peut aussi induire des effets négatifs sur les enfants auxquels il convient d'être attentif et l'évaluation systématique est le moyen qui permet de contrôler le processus de mise en œuvre, ses aspects positifs et négatifs (CE, 2004). Les répondants ont conscience de l'importance de l'évaluation, et dans six projets sur sept, une évaluation est systématiquement menée incluant le plus souvent les enfants pour la phase à laquelle ils ont participé. La nature de l'évaluation est diverse et variée : elle vise autant les techniques d'animation que la collaboration avec les autorités. La méthodologie se combine entre questionnaires et réunions rassemblant les acteurs concernés. Dans les projets supportés par les communes, les enfants reçoivent parfois un retour des autorités sur leur production et le partenariat. Cela permet des réajustements dans la mise en œuvre du projet suivant. L'évaluation du projet est le plus souvent du ressort des répondants, sauf pour une ONG qui l'a confiée en 2015 à un organe externe conformément aux recommandations du Conseil de l'Europe. Cette attention obéit au désir des répondants ou des organismes responsables de s'inscrire dans une perspective qualitative de la participation.

La lenteur dans la réalisation des projets et le manque d'information sur leur évolution en raison de l'implication de nombreux acteurs, dont des autorités, ne sont pas toujours compris par les enfants qui n'ont pas le même rapport au temps que les adultes ; une répondante a expliqué que c'était un sujet qui créait de la frustration autant chez les enfants que chez elle. Cela renvoie au degré d'engagement des enfants dans les projets et à la considération portée à leur travail par les adultes partenaires. La pyramide de Reddy et Ratna représente un support visuel intéressant à l'usage des animateurs et de leurs partenaires. Les répondants notent l'importance de la collaboration avec les partenaires et autorités dans le suivi des projets, exigeant pour ce faire des connaissances du réseau et une habileté à l'intégrer.

Nous traiterons la thématique du soutien hiérarchique plus loin dans l'analyse.

4.4.4. Formation des professionnels

Tous les animateurs de notre enquête connaissent la Convention, certains ayant suivi une formation spécifique en droits de l'enfant. Ils se sont formés à la participation des enfants principalement en l'expérimentant et à travers des échanges de pratiques. Eux-mêmes n'expriment pas ressentir un manque par rapport à leur propre formation, certains continuant de se perfectionner dans le cadre d'échanges d'expériences et d'autres aux techniques d'animation de groupe. Six personnes sur sept ont une formation universitaire, un répondant est issu du monde de l'animation socio-culturelle, spécialisé aux questions de citoyenneté. Cette réalité va à l'encontre des constats faits par l'étude de l'EU qui postule que les projets sont le plus souvent menés par les travailleurs sociaux, présupposant qu'ils en ont les compétences grâce à leur formation initiale (2015). Les interviewés relèvent un manque de sensibilisation et de connaissances en droits de l'enfant de manière générale, chez les professionnels travaillant avec les enfants. Plusieurs répondants ont d'ailleurs pour mission de former aux droits participatifs leurs partenaires de première ligne.

Une répondante a évoqué la notion de « cheminement personnel » qui se développe au contact des enfants, en les écoutant réellement, ce que peu d'adultes savent faire dit-elle. « C'est quelque chose qu'on ne peut pas enseigner, qu'on peut juste vivre en étant proche des enfants ». Elle raconte que les animateurs-bénévoles qui s'intéressent à intégrer un projet participatif ont une vision parfois limitée et incomplète du concept ; dès que le processus d'engagement se précise, certaines personnes quittent le projet car elles ne peuvent concevoir de se mettre à un niveau plus égalitaire avec les enfants et adopter une posture d'écoute. Cette situation révèle l'importance de disposer d'une sensibilisation aux droits de l'enfant et au concept participatif avec enfants, tels que le suggère O'Kane (2003) notamment dans ses « *Guiding Principles for Good Practice in Children's Participation and Citizenship* ». Bénéficier de connaissances du monde de l'enfance, de compétences d'écoute et d'empathie, de respect de leur personnalité et de leurs capacités évolutives, de considérer et d'échanger avec eux sur le partenariat et le partage du pouvoir sont quelques-uns des éléments à envisager.

Libérer la parole des enfants, l'écouter et la considérer exige une humilité et une capacité à abandonner bon nombre d'aprioris sur le public en face de soi : la remise en question de ses propres croyances constitue la base pour tenter d'y parve-

nir. Ce constat fait écho à une réflexion de Shier (s.p.) qui croit à l'impossibilité pour les professionnels adultes de mettre de côté, même pour une minute, leur forte confiance en eux-mêmes fondée sur leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Cela implique qu'il n'est pas réellement possible pour les adultes d'écouter et d'entendre ce que veulent les enfants.

4.4.5. Fonction et rôle des animateurs

Les enfants ont exprimés leurs attentes vis-à-vis du soutien des adultes dans diverses études (Agud et al., 2014 ; EU, 2015 ; OEJAJ, 2007). La définition que proposent les animateurs de leurs fonctions et de leurs rôles rejoint les attentes des enfants et va au-delà, l'enrichissant de notion liée au plaisir de travailler avec les enfants, d'une maîtrise des techniques d'animation, de créativité, de compétences liées à la communication, de sens politique, et d'une connaissance du réseau. Les réponses obtenues indiquent une compréhension commune des fonctions et rôles des animateurs entre les adultes et les enfants ce qui contraste avec les critiques émises par les enfants au sujet de l'attitude des adultes à leur égard (EU, 2015). Si les fonctions et rôles font consensus chez les répondants, le terme qui désigne « ce métier particulier de l'animation », est plus discuté puisque personne ne s'accorde sur une définition commune. Les interviewés se qualifient d'animateurs, de collaborateurs, d'accompagnateurs, de facilitateurs, de coordinateurs, de médiateurs, de porte-parole. Une répondante a expliqué que son organisation réfléchit à changer le terme d'animateur pour celui de facilitateur, car il s'agit réellement de « faciliter des moments de rencontre, faciliter des espaces de parole et d'actions, faciliter des apprentissages ». Pour une répondante, le mot animateur implique un aspect unidirectionnel qui ne correspond pas à son travail. Elle explique qu'elle se définit plutôt comme une médiatrice au service des enfants, portant leurs intérêts devant la communauté. Mais le seul animateur professionnel de l'étude explique que la notion de « mettre en vie » lui est précieuse, bien qu'il admette volontiers l'aspect facilitateur de son travail. A travers ces définitions, nous percevons les nuances apportées au fondement de ce travail particulier qui ne peut se rapporter à une seule profession mais se réfère à des compétences transversales présentes dans de nombreuses disciplines. Les fonctions et rôles varient selon les buts et le type de projet participatif, s'ajustent aux croyances et valeurs des animateurs suivant un « cheminement personnel ». Une telle diversité dans la manière « d'accompagner » les enfants est à la

fois une richesse mais aussi potentiellement une manière d'encadrer avec plus ou moins de liberté la parole de ces derniers.

4.4.6. Image de l'enfant et perception de ses compétences

L'image de l'enfant est « présente » sans aucune ambiguïté dans deux projets. Une répondante affirme : « Les enfants ne doivent pas encore croître pour qu'on les prenne au sérieux ». Dans les cinq autres projets, l'enfant est bien « présent », mais il est également « en devenir » et il est difficile de savoir quel aspect prend le pas sur l'autre.

Tous les répondants perçoivent néanmoins les enfants comme « capables », leur reconnaissant des compétences diverses, comme celle de considérer l'intérêt général, de donner leur avis ou de défendre leur position. A travers les témoignages, la compétence à laquelle se réfèrent les répondants correspond à celle que Mortier a défini comme « l'habilité de communiquer des choix, l'habilité d'essayer de comprendre des informations pertinentes, l'habilité d'apprécier une situation particulière » (1997, p. 84). Mais une répondante explique qu'au sein de la société, les jeunes portent sur eux le fardeau d'apporter la preuve de leurs compétences, qu'il y a des réticences à reconnaître leurs capacités.

En filigrane des entretiens, la présence de l'animateur assure une fonction de coordination d'organisation et de gestion des rencontres, mais également un rôle de guide ou « moniteur », dans le but de montrer comment s'y prendre pour faire apparaître les idées. Ce constat trouve écho chez Meirieu pour qui « il revient à l'adulte de favoriser l'émergence d'une réflexion sur l'action » (2016, p. 59).

L'adulte perçu comme celui qui possède le savoir et l'enfant comme celui qui doit apprendre, renvoie à une vision inférieure de l'enfant et à une supposition de son incompetence que l'on retrouve dans les théories classiques du développement qui associent âge adulte et compétences. Hanson (2012) postule qu'au-delà du développement cognitif corrélé au contexte de vie, la détermination de la compétence repose à la fois sur les valeurs et les intérêts de la société et une préférence idéologique. Cet aspect est sous-jacent dans les réponses obtenues et laisse à penser que la reconnaissance des compétences de l'enfant n'est pas entièrement acquise eu égard à une préférence idéologique qui voit l'enfant comme inférieur, ainsi que relayé par plusieurs interviewés. Cette posture peut renforcer le manque

d'engagement des enfants dans certains projets puisqu'ils expriment qu'un des obstacles à leur participation est « qu'ils manquent de confiance en eux et qu'ils ont peur de faire de mauvais choix » (EU, 2015, p. 171) ou qu'ils ont « la crainte de s'exprimer par peur que leur avis ne soit pas intéressant, par peur de représailles ou par gêne » (OEJAJ, 2007, p. 191).

4.4.7. Relations de pouvoir, de domination et d'autorité

Sans surprise la notion de partage de pouvoir apparaît comme l'enjeu principal de la participation des enfants chez tous les répondants, sans que l'on parvienne à comprendre réellement de quoi on parle. Pouvoir de dire ? Pouvoir de décision ? Pouvoir d'exécution ? Les enfants ne revendiquent pas fondamentalement l'exercice du pouvoir comme une fin en soi et ne rêvent pas de décider de tout tous seuls conclut d'ailleurs le rapport de l'OEJAJ (2007).

Dans un des projets décrit précédemment, dirigé par les enfants, le rapport de domination entre le groupe d'enfants et les adultes est inversé. En référence à Weber, ce modèle valorise la légitimité légale-rationnelle sur la légitimité traditionnelle. Mais les enfants s'amusent de cette inversion de statut faisant des blagues aux adultes sur la pseudo-précarité de leur emploi par exemple, ce qui indique une forme de surprise et peut-être même d'embarras de leur part, rejoignant le constat de Lansdown (2001) qui affirme que les enfants peuvent ressentir un sentiment de gêne face à des pratiques participatives progressistes. Est-ce en raison de cette inversion de rapport de domination et de la confiance donnée aux enfants par les adultes, que l'on constate l'engagement important des enfants dans le projet, leur capacité à réguler les problèmes entre eux et leur maturité ? Les enfants de cette organisation, grâce au soutien des collaborateurs adultes, ont acquis au fil des ans, la reconnaissance, la possibilité et la capacité de participer aux débats de l'organe conseil du ministère et de ce fait davantage de pouvoir décisionnel. Nous constatons qu'une redistribution du pouvoir, même bien « encadré », impose aux animateurs une posture humble, ouverte, égalitaire ; le succès de ce projet repose sur la confiance des adultes vis-à-vis des enfants, la transparence, et l'engagement des enfants. Dans les autres projets, les enfants ne bénéficient pas d'un tel exercice du pouvoir, soit parce que la nature des projets est de type consultatif, soit parce que leur jeune âge est considéré par les adultes comme un obstacle à la prise de responsabilité, donc du pouvoir : cette situation traduit une forme de discrimination par l'âge, socialement admise

selon Shier (2012). Néanmoins, des enfants engagés dans des projets collaboratifs saisissent parfois d'eux-mêmes l'occasion de donner leur avis sur un sujet qui les intéresse même si cela ne leur a pas été demandé. L'instrumentalité des droits participatifs renvoie à Foucault qui soutient « l'idée d'un pouvoir créateur et fécond » provenant du bas de la société (Dastooreh, 2015, p.135). Dans ce cas de figure, la commune a tenu compte de l'avis des enfants, ce qui démontre que leur participation à un processus collaboratif dans une structure établie, entraîne de la reconnaissance et l'acquisition d'un certain pouvoir. Ce constat fait écho aux propos de Liebel (2010) qui postule que la création d'institutions qui s'engagent à prendre au sérieux les enfants, les aidera à comprendre l'importance de leurs droits et à s'engager à défendre ceux-ci.

L'école, en tant qu'institution dans laquelle quasiment tous les enfants se socialisent, est perçue par la majorité des répondants comme levier idéal pour mobiliser les enfants dans les projets. Certains d'entre eux souhaitent qu'elle s'investisse davantage dans le changement de paradigme que représente la participation des enfants au sein de leurs établissements. Le modèle d'une école ayant pour principe la participation et l'autodétermination contribuerait grandement au développement de la citoyenneté des enfants.

Le projet participatif au sein de l'école, envisageant un réel partenariat dans les décisions ne semble pas encore trouver d'échos favorables auprès des autorités scolaires et politiques de nos contrées, probablement en raison de préférences idéologiques peu enclines à une vision égalitaires des rapports adultes – enfants. Quelques pays européens comme le Royaume-Uni, la Suède, la Finlande ou la Belgique ont commencé à développer une approche entrepreneuriale en éducation (enterprise education) comme outil pédagogique. Cette pédagogie « renvoie à l'idée de développer, chez les élèves, des compétences générales qui sauront leur être utiles dans de multiples situations de vie, qu'elles touchent le monde du travail ou non » (Pepin, 2011, p. 312). L'idée est de placer les enfants en situation d'expérience afin de « leur permettre de faire des liens entre ce qu'ils apprennent dans le cadre de la classe et l'usage de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la vie sociale » (ibid., p. 316). Cette approche favorise le développement de la confiance en soi, la créativité, l'esprit d'équipe et d'initiative et elle place les enseignants dans une posture plus égalitaire avec leurs élèves. Dans ce modèle valorisant les compétences de

l'enfant, le rapport de domination s'amenuise, l'autorité se négocie et le pouvoir des enfants augmente.

Ainsi la notion de pouvoir est étroitement liée à son exercice dans le quotidien de chacun: dans cette perspective, si l'école n'agit pas comme modèle, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle ne s'accorde pas avec le principe de l'article 12 de la CDE et qu'elle contribue à perpétuer une forme de violence symbolique, caractérisée par le fait qu'elle impose ses points de vue comme des légitimités aux enfants.

Qu'en est-il du danger de reproduction des rapports de domination entre enfants ? Ce risque n'apparaît pas de manière évidente dans notre étude tel qu'il a été décrit par Golay et Malatesta (2010). Les répondants révèlent qu'il leur arrive de devoir réguler de temps en temps des problèmes de comportements, mais cela se fait aussi de façon naturelle entre enfants. Les adultes restent attentifs. Un répondant, observant le développement des compétences de certains enfants, pense que les plus impliqués dans le projet pourraient devenir les politiciens de demain, tandis qu'un autre perçoit le danger que le groupe se renferme sur lui et en oublie de défendre les points de vue d'autres enfants, ce qui doit leur être rappelé régulièrement. Mais pour l'animateur, ce n'est pas parce qu'ils se sentent supérieurs aux autres, car « ils n'ont pas ce sentiment-là ».

4.4.8. Participation, protection et autorité

Si la participation est attachée à la protection, celle-ci est prépondérante aux questions d'autorité et de responsabilité qui sont « des faits institutionnels fondamentaux et irremplaçables » créé par l'occupation de positions distinctes dans la société d'après Ardoino (Robbes, 2006). Une répondante dit ne pas « aimer ce mot » [autorité], probablement parce qu'il réfère à l'autoritarisme « l'autorité de sens commun », celle qui institue un puissant rapport de domination entre les détenteurs de l'autorité et ceux qui y sont soumis. Nous avons vu que l'autorité est nécessaire et qu'elle se négocie. Plusieurs répondants évoquent leur responsabilité à poser un cadre rassurant, qui sécurise et permet aux enfants de s'engager. Une interviewée pense que les enfants attendent des adultes qu'ils posent un cadre. En effet, dans les études, les enfants demandent à « se sentir à l'aise » et « en sécurité » pour s'engager (OE-JAJ, 2007, p. 139 ; Agud et al., 2014). Les animateurs sont conscients des risques et les traitent au cas par cas, parfois en échangeant avec leurs collègues. La limite entre droit de participation et besoin de protection est fragile et apparaît clairement dans

les écoles de pensées définies par Hanson : la prédominance des droits participatifs sur les droits de protection est l'apanage de ceux qui défendent les approches émancipatoires ou libérationniste. Paz et Pinto (2016) confirment que, l'enfant considéré comme propriété des adultes et objet de soins et d'attention, associée à sa posture « en devenir », renforce ses difficultés à participer. Nous avons découvert à travers les entretiens des nuances au sujet de l'image de l'enfant et de ses compétences qui permettent de penser que la protection des enfants prend le dessus sur leur participation. Le spectre de la manipulation des jeunes apparaît chez certains répondants : une répondante évoque la peur des élus d'être taxés de manipuler les enfants « ce qui n'est absolument pas bien vu » et formule l'hypothèse que c'est peut-être une des raisons qui explique que les médias et les élus ne communiquent pas toujours bien les résultats obtenus par les processus participatifs avec les enfants et les jeunes. Elle pense que les enfants ne resteraient pas dans un projet s'ils étaient manipulés. Brandir l'argument du risque de manipulation renforce la protection au détriment de la participation et peut être vu comme une stratégie visant à empêcher la participation. Il est indispensable de traiter ces situations frontalières, entre liberté donnée à l'enfant et nécessité de le protéger, et d'en discuter avec les enfants.

4.4.9. Conditions-phare du développement de la participation

Au-delà du respect des conditions éthiques émises par le CRC dans l'observation générale no. 12, il est apparu clairement dans notre étude que le degré de soutien des autorités hiérarchiques (politiques, scolaires, communales) influe sur la réalisation des projets participatifs avec les enfants et sur leur pérennité. Si les élus, les chefs de département et les collaborateurs des services comprennent le sens et l'importance de la participation des enfants et ce qu'elle implique en terme de partenariat et de partage de pouvoir dans les décisions, leur posture sera un atout consubstantiel au succès du processus. Les enfants bénéficiant du soutien des autorités ont obtenu des résultats concrets significatifs mais plus encore une reconnaissance et une légitimité à revendiquer leur droit de participer. L'adhésion des autorités aux projets est un facteur déterminant pour mobiliser les ressources financières et en personnel. Dans notre étude, deux projets s'avèrent très bien soutenus bénéficiant de suffisamment de ressources pour le mener à bien et cinq autres composent avec des moyens plus modestes. Les répondants ont identifié qu'une part conséquente de leurs tâches vise à réformer l'image habituellement admise des capacités des enfants, auprès de ces

différentes personnes. Une répondante parle de « travail d'éducation à faire avec les adultes », thématique soutenue par d'autres répondants. Il s'observe dans certains milieux, une prise de conscience des élus à considérer davantage les points de vue des enfants et des jeunes dans la définition des politiques à leur égard : le désintérêt des jeunes pour la vie politique remet en question le fonctionnement actuel.

Aujourd'hui, dans un contexte économique et social où les priorités se concentrent dans des domaines politiquement plus sensibles, les programmes d'austérité constituent un frein à la mise en place de projets participatifs. Dans ce climat, l'animateur chargé de promouvoir et défendre la participation des enfants va devoir mobiliser son sens politique et ses compétences de négociateur pour permettre la concrétisation et la pérennisation des projets : son rôle peut être un levier influant au service des enfants.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'interroger la réalité vécue par des animateurs engagés dans des processus participatifs, afin d'explorer leur interprétation de l'article 12, et la représentation qu'ils ont de leurs fonctions et rôles en regard des enjeux liés au pouvoir.

A l'issue de cette recherche, nous avons découvert des animateurs engagés dans la promotion de l'article 12 de la CDE, convaincus du bien-fondé de la mise-en-œuvre de projets participatifs et des perspectives que ceux-ci offrent aux enfants. Ils espèrent une promotion des projets, favorisant l'intégration du plus grand nombre d'enfants et si possible des plus vulnérables. L'école est perçue comme un puissant levier et terrain d'exercice à la participation dont on souhaiterait davantage d'engagement.

Nous avons découvert que le travail des animateurs requiert des compétences transversales qui ne se rattachent pas à une profession type. En plus d'une sensibilité et d'une intégration du concept participatif, le profil de l'animateur inclut une capacité à se distancier de ses croyances et de ses représentations, à faire confiance aux enfants, à positiver et à se laisser surprendre : selon nous, c'est dans cette posture que s'exprime le talent des animateurs.

Ainsi nous pouvons définir les fonctions telles que nous les avons découvertes à travers les témoignages des répondants :

- coordinateur du projet, de sa planification, de son suivi, de l'évaluation et gestion des aspects administratifs et budgétaires
- animateur qui donne vie au groupe, entretient la dynamique, est garant du bien-être de chacun, du respect des règles éthiques et de la transmission des règles du jeu social
- facilitateur qui observe, écoute, pose des questions et aide à définir les objectifs ; créé les conditions nécessaires à leur réalisation
- coach qui accompagne, soutient et conseille (idée de co-protagoniste)
- négociateur qui rapproche les points de vue
- médiateur qui désamorce les tensions et fait la liaison entre les partenaires
- porte-parole qui écoute et communique à l'environnement les processus et résultats
- promoteur qui identifie et connaît les réseaux, défend la voix des enfants et l'égalité de leurs droits dans la société.

Ces fonctions requièrent des connaissances pédagogiques et psychologiques, mais également politiques, juridiques, de management et de communication. Les rôles rattachés à ces diverses fonctions visent le respect du nouveau statut de l'enfant et se définissent selon l'éthique propre à chacun. Ils se manifestent à travers les aptitudes et agissent sur l'aspect qualitatif de la participation. Le cheminement personnel des animateurs est un élément influant sur la manière dont l'animateur va interpréter et exprimer ses rôles.

Une dénomination regroupant ces différentes fonctions, et spécifique à la participation des enfants, pourrait émerger, facilitant une identité et un langage commun entre professionnels. L'appellation « partici-facteur » ferait sens si l'on estime que les animateurs « portent » la responsabilité du projet participatif et en sont les (f)acteurs de concrétisation et de promotion. Néanmoins, comme l'a relevé Cussianovich, les enfants doivent rester acteurs de leur destin et sont à considérer comme capables de résoudre leurs problèmes, les adultes devant simplement les soutenir dans cette démarche. Dans cette vision de l'enfant porteur de droits, présent, compétent et aux capacités évolutives, les fonctions de l'adulte animateur pourraient se déplacer vers les enfants eux-mêmes : ceux-ci devenant « participe-acteurs » moyennant le soutien des adultes. Là encore, la posture de l'adulte requiert une humilité et une capacité à accepter de perdre une part de son utilité. La démarche des enfants

travailleurs est une belle illustration de ce défi et des responsabilités assumées, les adultes ayant été retranchés à un rôle mineur dans les mouvements.

Dans la perspective d'une participation exécutive qui admet que les enfants définissent leurs problèmes et conduisent les processus, osons une dénomination plus conventionnelle pour définir le métier de l'adulte accompagnant : « agent de participation », l'agent, étant « celui qui dans un domaine limité, exerce une action d'exécution, définie par une autorité ou une personne publique ou privée dont elle relève » selon le centre national de ressources textuelles et lexicales. Ces dénominations auraient le mérite de suggérer la place de chacun, l'adulte se mettant au service de l'enfant en lui permettant de conduire sa vie et de se responsabiliser.

Malgré la volonté des professionnels de promouvoir et garantir le droit à l'expression des enfants, le rééquilibrage du pouvoir dans les relations adultes – enfants n'est pas réellement constaté. Nous avons découvert que suivant le type de participation proposé, le partage du pouvoir existe un peu, beaucoup ou pas du tout. La répartition du pouvoir, pourtant enjeu majeur du principe participatif, n'est pas considérée comme source de tension et d'inquiétude par les animateurs et les enfants. Les préoccupations des premiers reposent davantage sur la manière de développer les structures participatives pour tous et de pérenniser les projets. Quant aux seconds, ils espèrent une attention et le respect dû à leur parole davantage qu'à leur pouvoir. L'inclusion des enfants dans la société semble être la finalité visée: leur permettre de se sentir compris, reconnus et utiles. Nous avons découvert que lorsque les règles de bienséance et modes de fonctionnement sont respectés, transparents, honnêtes, la confiance s'instaure et elle permet des rapports entre enfants et adultes plus égalitaires et épanouissants. Le partenariat et un certain partage de décision est envisagé, mais néanmoins, les adultes gardent le contrôle. Taft (2014), confirme que malgré les bonnes intentions des uns et des autres, un dialogue égalitaire entre adultes et enfants est un idéal difficile à implanter dans un contexte social qui ne considère pas les adultes et les enfants comme étant égaux.

Dans le développement des projets participatifs, les autorités, politiques et scolaires, représentent le troisième facteur d'une triade « enfant-animateur-organisations soutenantes » et constituent un levier puissant pour la concrétisation du droit des enfants d'être entendus. Les entretiens ont mis en évidence que ce trinôme représentait la clef de voute du succès de la participation et qu'une interdépendance étroite

existe entre ces trois pôles : il suffit d'une faiblesse dans ce système pour mettre en péril le processus.

Afin de saisir les perspectives du troisième acteur impliqué dans la participation, nous proposons de réaliser une étude les concernant. L'article 12 de la CDE, en tant que droit légitime accordé aux enfants mais encore peu revendiqué, entre en conflit avec le pouvoir de décision des autorités, tout aussi légitime : quelle est la perception et connaissance de ces dernières du principe de participation, et quels sont les facteurs favorisant et les réticences à la mise-en-œuvre de programmes de partenariat avec des enfants ?

L'article 12 de la CDE engage les Etats parties à reconnaître à l'enfant la possibilité de donner son avis et d'exercer une influence sur ce qui le concerne. La responsabilité de promouvoir ce changement de paradigme incombe aux communautés qui ont le devoir de développer des espaces d'opportunités et aux animateurs qui, par conséquent, sont les promoteurs de la libération de la voix des enfants.

« I know there are those who say that this can't be done through the courts, it can't be done through laws, you can't legislate morals. They would say that integration must come by education not legislation. Well I choose to be dialectical on that point. It's not either education or legislation. It's both education and legislation. We've got to use both. »

Martin Luther King, January 1957

Références bibliographiques

- Accardo, A. et Corcuff, P. (1986). *La sociologie de Pierre Bourdieu : textes choisis et commentés*. Bordeaux : Le Mascaret.
- Agud, I., Novella Càmara, A.M., & Berne, A.L. (2014). Conditions for Effective Children's Participation, according to Children's voices. In *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 46(9)(pp. 9-21)
- André, P., Martin, P., et Lanmafankpotin, G. (2012). Participation citoyenne. *Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*.
- Consulté le 20.07.16. Accès : http://www.dictionnaire.enap.ca/dictionnaire/docs/definitions/definitions_francais/participation_citoyenne
- Barbillon, E., et Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol 38, no.1. (pp. 23-45). Consulté le 28.05.16. Récupéré du site : <http://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n1/1016748ar.html>
- Cairns, L. (2006). Participation with purpose in Children's Participation. In K.M. Tisdall, J. Davis, M. Hill and A. Prout (Eds.), *Children, young people and social inclusion : Participation for what ?* (pp. 217-234) Bristol : Policy Press
- Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale no.12 sur le droit de l'enfant d'être entendu*. CRC/C/GC/12, 20 juillet 2009.
- Conseil de l'Europe. (2004). *La participation des enfants aux projets - Comment faire pour que ça marche !* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté le 03.11.16. Récupéré du site : https://www.crin.org/en/docs/resources/treaties/crc.37/Council_of_Europe_French.pdf
- Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. (1989) Bramois : Institut universitaire Kurt Bösch
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Cussiánovich, A., et Figueroa, S. E. (2011). L'expérience éducative des enfants travailleurs au Pérou: les écoles des NNATs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (10), (pp.143-164).
- Dastooreh, K. (2015). *Vers une sociologie foucaldienne : réunir l'objectivation et la subjectivation*. Paris : L'Harmattan.

Eurochild. (2012). Consultation with Eurochild members and other interested organisations on participatory methods with children and young people. Consulté le 18.04.16. Récupéré du site :

http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/05_Child_Participation/Eurochild/Consultation_on_Participatory_Methods_with_Children___Young_People.pdf

European Commission. (2015). *Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union : final report*. Luxembourg : European Union.

Gavarini, L. (2006). L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? Dans R, Sirota., (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, (pp.93-102). Rennes : Presses universitaires

Gilbert, Y. (2015) "Penser l'empowerment, la participation ou l'activation : la lente et difficile émergence du concept d'acteur en sociologie", *Sciences et actions sociales* [en ligne], N°1, mis en ligne le 16 avril 2015. Consulté le 23.07.16. Récupéré du site : <http://www.sas-revue.org/index.php/17-varia/16-penser-l-empowerment-la-participation-ou-l-activation-la-lente-et-difficile-emergence-du-concept-d-acteur-en-sociologie>

Golay, D. & Malatesta, D. (2014) From formal rights to "Living Rights" : potentialities and limits of children's councils in terms of children's recognition as social actors. In *Global Studies of Childhood*. 4(2) (p.89-100)

Hammarberg, T. (2007). Janusz Korczak Lecture: children participation. *Council of Europe*.

Hanson, K., & Vandaele, A. (2003). Working children and international labour law : A critical analysis. *The International Journal of Children's Rights*, 11(1), (pp. 73-146)

Hanson, K. (2006). Repenser les droits des enfants travailleurs. Dans M. Bonnet, K. Hanson, M.F. Lange, O Nieuwenhuys, G. Paillet et B. Schlemmer, *Enfants travailleurs- Repenser l'enfance* (pp. 101-128). Lausanne : Editions Pages deux.

Hanson, K., et Poretti, M. (2011). "Living Rights" ou l'enfant sujet de droits : la traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale. *XIIème colloque interdisciplinaire sur les droits de l'homme*. Fribourg

Hanson, K. (2012). Schools of thought in children's rights. In M. Liebel (dir.) *Children's rights from below : Cross-cultural perspectives* (pp. 63-79). Basingstoke : Palgrave Macmillan UK

Iervese, V. (2012). Conflict and mediation in international groups of children. In C. Baldi & V. Iervese (Ed.) *Participation, Facilitation and Mediation : Children and Young People in Their Social Context* (pp.128-146). Routledge

- Jacobson, V., et Monello, P. (1970). *Le travail social en équipe : la collaboration entre travailleurs sociaux de formation différente*. Privat.
- King Jr, M.L. (2000). The papers of Martin Luther King, Jr. In *Symbol of the Movement*. January 1957- December 1958. Vol. 4. Clayborn Carson
- Korff-Sausse, S. (2007). L'enfant roi, l'enfant dans l'adulte et l'infantile. *Le Journal des psychologues*, (6) (pp. 62-66)
- Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence : UNICEF centre de recherche Innocenti. (No. Innins01/10)
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence : UNICEF centre de recherche Innocenti. (No. innins05/18)
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights : critical reflection. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.) *A handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice*. (pp. 11-23). Routledge.
- Lansdown, G. (2014). 25 Years of UNCRC: Lessons Learned in Children's Participation. *Canadian Journal of Children's Rights/Revue canadienne des droits des enfants*, 1(1).
- Lebaron, F. (2014). *Les 300 mots de la sociologie*. Dunod
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir avec compétence en situation - Les réponses à plus de 100 questions*. Eyrolles.
- LeFrançois, B.A. (2014). Adultism. In *Encyclopedia of critical psychology* (pp.47-49). New-York : Springer
- Le Goff, J.-F., (2005). Thérapeutique de la parentification : une vue d'ensemble. Dans *Thérapie familiale*. 26(3)(pp.285-298).
- Liebel, M. (2010). *Enfants, droits et citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits*. Paris : L'Harmattan
- Loiselle, C. G. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières: approches quantitatives et qualitatives*. ERPI.
- Mayall, B. (2006). Child-adult relations in social space. In K. Tisdall, M. Davis, M. Hill, & A. Prout, *Children, Young People and Social Inclusion : Participation for What?*. (pp.199-215). Bristol : Policy Press
- Mayall, B. (2008). Sociologies de l'enfance. Dans Brougère, G., et Vandenbroeck, M., *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp.77-103). Peter Lang.
- Meirieu, P. (2015) Droits de l'enfant et devoir d'éducation. Dans UNICEF, *Les enfants peuvent bien attendre : 25 regards d'experts sur la situation des droits de l'enfant en France*. (pp.55-64). Consulté le 18.03.16. Récupéré du site :

https://unicef.hosting.augure.com/Augure_UNICEF/r/ContenuEnLigne/Download?id=24FFB60A-39E0-4459-8A6B-85B42A001312&filename=Les%20Enfants%20peuvent%20bien%20attendre.pdf

Mortier, F. (1997). Competence in children : A philosophical perspective. In Verhellen, E. (éd.), *Understanding children's rights : collected papers presented at the first international interdisciplinary Course on Children's Rights*. (pp. 83-98) Ghent : Children's rights center/Université of Ghent.

N'Da, P., (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article*. Paris : L'Harmattan.

Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (2007). *Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans, Rapport final*. Bruxelles : Sonecom-sprl. Consulté le 10.07.16. Récupéré du site :

http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecure&u=0&g=0&hash=568d67665f8e8871ff685dfc607f5fc80e5c040d&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/rapport_final_participation_10_18_ultra_light.pdf

O'Kane, C. (2003). *Children and Young People as Citizens: Partners for Social Change*. Kathmandu: Save The Children

Pépin, M., (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il ? *Mc Gill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), (pp. 303-326)

Paz, M. & Pinto, L. M., (2016). A magic recipe for seeing children as competent partners. In *Learning for Well-being Magazine*, Issue 2, published by Universal Education Foundation

Prout A. (2013). Retour sur la nouvelle sociologie de l'enfance. Dans S. Octobre, R. Sirotta (dir.) *L'enfant et ses cultures : approches internationales*. (pp. 33-58). Paris : Ministère de la culture et de la communication

Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Reddy, N. & Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. Bangalore : The Concerned for Working Children.

Rieker, P. (2015). *De l'opinion exprimée à l'action concrète*. Suisse : UNICEF. Consulté le 20.03.16. Récupéré du site : https://www.unicef.ch/sites/default/files/documents/11-05_participation_fr_3.pdf

Robbes, B. 2006. Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Dans *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 27.07.16. Récupéré du site :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>

- Robbins, S., DeCenzo, D., Coulter, M. et Rüling, C.-C. (2014). *Management : l'essentiel des concepts et des pratiques*. 9^{ème} éd. Paris. Pearson Education
- Rocher, G. (1986). Droit, pouvoir et domination. *Sociologie et sociétés*. 18(1), (pp. 33-46)
- Save the children. (2014). *A toolkit for monitoring and evaluating children participation*. London : Save the Children. Consulté le 15.03.16. Récupéré du site : <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation>
- Shier, H. (2012). What does " Equality" mean for children in relation to adults?. *CESESMA, Global Thematic Consultation*, 1-12. Consulté le 20.06.16. Récupéré du site : http://www.harryshier.net/docs/Shier-What_Does_Equality_Mean_for_Children.pdf
- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28(1), 1-14.
- Shier, H. (sous presse). Why the playworker's mind-set is ideal for research with children : Child researchers investigate education rights in Nicaragua. In P. King and S. Newstead (eds). *Researching Play from a Playwork Perspective*. Routledge
- Stoecklin, D. (2009). L'enfant acteur et l'approche participative. Dans J. Zermatten, et D. Stoecklin. *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social* (pp. 47-71). Sion : IUKB/IDE.
- Stoecklin, D. (2013). MIDE. Cours de sociologie : le système social. Script de cours non publié. IUKB/Bramois
- Stoecklin, D. (2013). MIDE. Cours de sociologie : l'enfant acteur et la notion d'agency. Script de cours non publié. IUKB/Bramois
- Stoecklin, D. (2015). MIDE. Séminaire de Participation. Script de cours non publié. UNIGE/site de Bramois
- Taft, J. K. (2014). "Adults talk too much": Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. *Childhood*. Vol. 22(4) (pp. 460-473)
- Tironi, Y. (2015) *Participation et citoyenneté des jeunes. La démocratie en jeu*. Lausanne : Editions EESP
- Tisdall, K., Davis, M., & Prout, A. (2006). *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for what ?*. Bristol : Policy Press
- Tisdall, K., Gadda, A., & Butler, U. (Eds.). (2014). *Children and young people's participation and its transformative potential: learning from across countries*. Springer.

- UNICEF, France. (2014). *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise*. Consultation nationale des 6-18. France : UNICEF. Consulté le 18.03.16. Récupéré du site : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Consultation_2014.pdf
- Université de Genève. (2008). *Code d'éthique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 20.06.16. Accès : http://www.unige.ch/fapse/files/9114/3886/5495/SSEcode_ethique.pdf
- Van Campenhoudt, L., et Marquis, N. (2014). *Cours de sociologie*. Paris : Dunod
- Vandekeere, M. (2013). Qui a peur de la participation ? Atouts, limites et perspectives d'un principe consacré. Dans *Etudes et Conférences. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Sammlung der Beiträge der zweiten Nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder-und Jugendbereich*. (pp.8-16). Luxembourg: Service national de la jeunesse
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant. Contexte, Motifs, Stratégies, Grandes lignes*. Louvain : Garant
- Zermatten, J. (2010). *La convention des droits de l'enfant vingt ans plus tard... Essai d'un bilan*. Sion : IUKB/IDE
- Zermatten, J., (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE). Dans J. Zermatten et D. Stoecklin. *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social* (pp. 13-44). Sion : IUKB/IDE
- Zermatten, J. (2015). MIDE. Cours séminaire de participation : présentation de l'Observation générale sur l'article 12 CDE. Script de cours non publié. UNIGE/site de Bramois

Annexes

Annexe 1

Guide d'entretien pour les interviews des animateurs de la participation

- Se présenter, expliquer les objectifs de l'entretien et les modalités et les considérations éthiques

Question inaugurale :

Pouvez-vous me parler de votre expérience de support à la participation des enfants et de ce que cela représente pour vous ?

Cœur de l'entretien :

Thématique 1 : fonctionnement

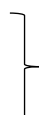
- Contexte de participation – travail direct/délégué ; quel milieu ?
- Age des enfants concernés - Accès aux enfants ?
- Buts de la démarche participative – quel type ?
- Résultats obtenus
- Evaluation du projet – avec enfants ? Comment ?

Thématique 2 : compétences + méthodologie

- Fonctions de l'animateur identifiées
- Rôle de l'animateur et aptitudes personnelles
- Type de formation – formation spécifique à la participation ?
- Statut informel : avocat pour enfants, médiateur entre les enfants et les adultes, ...

Thématique 3 : vision de l'enfant, relation pouvoir

- Image de l'enfant
- Compétences enfants
- Participation = partage de pouvoir ?
- prise de décision
- protection – participation ou le contraire



Sujet discuté avec les partenaires ?

Fin de l'entretien

Faire une petite synthèse. Poser quelques questions sur la situation de la personne.

- sexe
- âge
- formation :
- statut :
- employeur :

Tableau récapitulatif entretien

	Will / H	Fanny / F	Marinette / F	Muriel / F	Maëlla / F	Patricia / F	Oscar / H
Formation	Uni. science communication + enseignement	Uni. Sciences politiques	Uni. Sciences politiques + journalisme et communication	Uni. Antropo. Culturelle + relations internationales et politique européenne	Uni. Droit + Coopération internationale	Uni. pédagogie et philosophie	Animateur socio-culturel
Formation spécif. participation	Non ; facultatif et liberté de choix	Non ; formation interne en technique animation	Non ; « de fil en aiguille » ; forme les animateurs	Diverses formations en droits de l'enfant + forme les enfants et les adultes aux droits de l'enfant	Non ; formée par la pratique ; forme partenaires aux droits de l'enfant	Non ; formée par la pratique	spécialisé sur les questions citoyenneté des enfants
Années expérience dans participation	4 ans	3 mais expérience personnelle dans conseil jeune pdt 7 ans	10 ans	15 ans de travail sur l'application des droits des enfants + 1 an dans ONG enfants travailleurs	5 ans	4 ans	7 ans
Travail direct avec les enfants ou délégué à des partenaires	Travail direct	Travail direct et délégué à des partenaires	Travail direct et délégué à des partenaires	Travail direct et délégué à des partenaires	Travail direct et délégué à des partenaires	Travail direct	Travail direct
Employeur	Association	Association	Association	Association	Association	Employée par la commune	Employé par la commune

Tableau récapitulatif entretien

Age de la population touchée	13-19 Moyenne 15	6-18 Mais apprécie ++ 8-12	Expérience avec tous âges entre 9-30	Expérience avec enfants entre 6-18	Expérience avec enfants de tous âges	6-14	10-12
Adhésion processus	Oui, mais au début a été surpris, se demandait si ça marchait vraiment	Oui, a elle-même été engagé dans processus quand était adolescente	Oui	Oui ; « <i>dans bien des pays, y.c. la Belgique, on remet en cause ce droit aux enfants. On met en doute leur capacité de jugement ou celle de prendre des décisions. On considère que les adultes savent mieux ce qui est bon pour eux. On considère trop souvent que la participation des enfants conduira à des excès, à des abus ou encore à créer des enfants-rois</i> ».	Oui	Oui	Aujourd'hui oui, mais s'est d'abord montré « réservé » sur les conseils enfants qu'il percevait comme gadget

Tableau récapitulatif entretien

Accès population enfants	Par l'école secondaire	Association « Ombrelle » qui collabore avec d'autres associations sur projet à la citoyenneté notamment	Par l'école, centres loisirs, centres sportifs, vont sur les lieux d'animations, dans la rue	Contacte les associations de 1 ^{ère} ligne qui travaillent avec la population enfant visée par le projet	Par l'école, par milieux associatifs	Par l'école + accueil para- scolaire, transmission d'invitation + affiches	Election organisée dans cadre scolaire ; 12 écoles concernées.
Commentaires sur le taux participation des enfants dans les projets	Seul 10% élèves connaissent l'organisation ; bureau trop éloigné des périphéries. Elèves engagés = très matures. Les enfants de l'enseignement spécialisé participent aussi (1 cette année)	Difficile d'accéder aux plus vulnérables. Pas encore acquis les outils pour travailler avec les moins de 6 ans	Enfants trop éloignés des structures participatives ; ceux qui sont très vulnérables ne sont pas touchés	Objectif de toucher les plus vulnérables, mais pense que « <i>les plus vulnérables des vulnérables ne sont pas touchés puisqu'ils ne côtoient pas toujours les organisations</i> » Limite du projet	Concept participation trop peu connu, peu de structure existante, nécessité de travailler davantage avec les écoles	Env. 10% des enfants scolarisés entre 6-14 ans participent +/- intensivement à l'un ou l'autre projet (env. 80 sur population de 800)	Groupe restreint qui participe, environ 24 sur 500 enfants du groupe d'âge (+ suppléants; enfants en dehors du système scolaire pas touchés
But projet	Augmenter participation élèves au sein de l'école et de son organisation. Formation donnée aux élèves et aux enseignants + essayer de faire	Educations à la citoyenneté et aux droits de l'enfant ; plaidoyer avec les enfants ; rapport alternatif pour le CRC	Educations à la citoyenneté « par la pratique, je crois beaucoup à la formation par les pairs »	Faire entendre la voix des enfants et des jeunes vulnérables auprès du CRC et des décideurs politiques (établissement du rapport d'enfants sur l'application de	Educations aux droits de l'enfant (en lien avec l'éducation à la paix) ; Créer un espace destiné aux adultes et aux enfants où vivre	2 buts : permettre aux enfants de s'informer, de donner leur avis et participer aux décisions qui les concernent dans la vie communale et être un lieu expert de la participation à	3 buts : lieu d'apprentissage et du processus démocratique, apprentissage de la posture démocratique (information, écoute autres avis, prise

Tableau récapitulatif entretien

	évoluer les politiques scolaires			leurs droits) et obtenir des changements légaux et au niveau des pratiques	pleinement la participation	disposition des instances communales	décision collective, etc.), lieu expert de la participation à disposition de la commune
Type de processus priorisé	Participation exécutive	Participation consultative	Participation collaborative	Participation consultative	Participation consultative et collaborative	Participation collaborative et exécutive	Participation collaborative et exécutive
Domaine	Institution scolaire	Politique de développement	Participation politique	Politique de développement	Politique de développement	Participation politique	Participation politique
Résultats concrets les plus probants	Création d'une loi sur la participation dans les écoles secondaires ; Augmentation du rôle des enfants au sein de l'organe conseil du ministère de l'enseignement	Rédaction d'un manifeste des enfants sur le climat remis à la COP21 à la Ministre de l'enfance par les enfants ; inclusion des paroles d'enfants dans le dernier rapport alternatif	Evoque 2 projets issus du travail de collaboration entre jeunes et commune concernant le prix des transports publics et un dispositif de soutien à la jeunesse (Navigo <u>Dézonné</u> + Garantie Jeunes) Mais bien d'autres exemples au niveau local	Rapportage de l'application des droits des enfants vulnérables auprès du CRC et des décideurs politiques ; des changements légaux (ex. loi tutelle)	Déclaration d'enfants devant le Parlement Européen sur l'importance de les inclure dans les processus décisionnels (réitérée en 2016)	Planification de 2 places de jeux en collaboration avec architectes et services ad hoc ; création d'un espace « café pour enfants » ; lettre avec enfants à la direction de leur établissement pour communiquer de leurs soucis ; diverses animations et fêtes pour et avec les enfants, etc...	Processus consultatif mené par les enfants auprès de leurs pairs et résultats relayés aux instances communales ; les enfants ont pu obtenir davantage d'informations sur le programme activités extra-scolaires ; création d'un support visuel à des fins préventives entre enfants, à disposition des

Tableau récapitulatif entretien

							enseignants de la commune.
Commentaires spontanés sur les résultats		« Ca renforce l'estime de soi »	« Ca fait des citoyens critiques ; ça les fait se sentir mieux dans leurs baskets, mieux dans la société et ça lui apprend plein de choses »	« Le plus beau résultat est de donner aux enfants, <u>v.c.</u> les plus vulnérables, les capacités de défendre leurs droits et les droits des autres enfants »			« Ca améliore la confiance en soi »
Evaluation projets	Evaluation de tous les projets. Participation des enfants pour la part à laquelle ils ont participé ;	Grille d'évaluation à remplir après chaque animation	L'évaluation est très conseillée, mais n'a pas toujours lieu	En 2015, évaluation par un organe externe avec les partenaires et les enfants qui ont participé aux projets	Partie importante du projet à laquelle les enfants sont impliqués	Les projets sont évalués avec les enfants et avec les partenaires (communes)	Les projets sont évalués en premier lieu par les enfants. Ils reçoivent parfois aussi un retour de la commune
Fonction	Collaborateur en charge de la communication à l'interne et à l'externe de l'association ; soutien aux tâches administratives faire le lien entre les enfants et le secrétariat	Gestion de projets consultatifs à large échelle et dans différents lieux et travail de plaidoyer	Travail de facilitateur entre jeunes et responsables politiques ; travail de relais, de porte-parole à la foi entre les jeunes et les politiques et entre les politiques et les jeunes	Soutenir le processus de participation, l'expliquer, faire en sorte qu'il soit relayé	Faciliter l'apprentissage pratique de la citoyenneté, faciliter les moments de rencontres entre adultes et enfants, faciliter la création d'espaces de paroles et d'action (son organisation réfléchi à évoquer le terme de facilitateur	Médiatrice, être au service des enfants, défendre leur intérêt auprès des instances communales. Se réfère à <u>Korczak</u> . Donner aux enfants les bons outils pour qu'ils puissent s'exprimer. Ne se considère pas comme animatrice, trouve qu'il y a une	Coordonner le projet avec les différents services de la ville et accompagner les enfants, être garant de leur bien-être et sécurité dans le processus participatif. Défend

Tableau récapitulatif entretien

					plutôt que d'animateur)	notion de « sens unique » dans ce terme	l'appellation animateur, aime l'idée de « mettre en vie ».
Rôle	Etre capable d'empathie, de se mettre dans la tête du jeune ; être motivé à travailler avec cette tranche d'âge durant les week-ends (ambiance très importante) ; attention à la compréhension des thèmes (traduction langage adulte-langage enfants)	Bonne capacité d'écoute, savoir se remettre en question régulièrement, du respect, attention à la compréhension des thèmes, une envie de travailler avec les enfants, ça demande beaucoup d'énergie ; savoir les mettre en confiance	Qualités humaines, volonté de s'adapter, de l'enthousiasme de la créativité, connaissance techniques d'animation, avoir un sens politique, se former à la jeunesse, s'intéresser au sujet	Respecter les recommandations éthiques (OG12) dans la mise en œuvre du projet ; croire aux capacités des enfants de s'exprimer ;	Compétences en communication (non violente), écoute active, remise en question régulièrement, ne pas amener les réponses, mais plutôt le questionnement savoir se mettre en retrait tout en posant le cadre	Créer une ambiance de partenariat et d'accueil, avoir du temps mais faire en sorte que ça ne soit pas non plus trop long pour que les enfants ne perdent pas l'intérêt, les prendre au sérieux, communication adaptée, leur donner accès aux moyens d'information et d'expression, remettre en question son attitude, ses méthodes	Connaissance du monde de l'enfance, partir de ce que veulent les enfants donc être capable de s'adapter, poser un cadre, respecter et écouter chacun, connaissance des partenaires (instances communales)
Statut informel	Accompagnateur, collaborateur	Collaboratrice, Porte-Parole	Coordinatrice, Porte-Parole, Facilitatrice	Coordinatrice, Porte-parole	Facilitatrice, Animatrice	Médiatrice, assistante au service des enfants	Animateur, <u>accompagnateur</u> , <u>facilitateur</u>
Image de l'enfant	Présent Les enfants sont les chefs de l'association et c'est la présidente âgée de 17 ans qui a signé son contrat de travail	Présent et en devenir : « <u>les enfants c'est pas les citoyens de demain, c'est vraiment les citoyens d'aujourd'hui</u> » la notion de pédagogie apparaît	Présent et en devenir : « <u>ce sont des habitants comme les autres qui ont une expérience d'usage super utile</u> » aspects pédagogiques de la	Présent et en devenir : la participation comme moyen de mieux protéger (ex. loi tutelle)	Présent et en devenir : aspects pédagogiques liés à la participation ; « <u>c'est tout un travail en amont, qui doit offrir un cadre, un espace de protection où ils seront préparés où ils</u>	Présent : « <u>ils ne doivent pas encore croître pour qu'on les prenne au sérieux</u> »	Présent et en devenir : aspects pédagogiques liés à la participation

Tableau récapitulatif entretien

		plusieurs fois au cours de l'entretien	participation apparaît plusieurs fois		auront accès à l'information où ils pourront être au même niveau que les adultes »		
Compétence de l'enfant	Capable : « ce sont les élèves qui accompagnent la réunion, qui modèrent et résolvent leurs problèmes ; ils sont assez professionnels. Ils sont parfois plus intelligents que les adultes, ils ont une vue plus fraîche »	Capable mais : « ils savent énormément de choses, ils ont une expertise d'usage, ils sont dans le concret. » « Mais on ne peut pas les laisser s'exprimer sur un sujet s'il n'a pas été travaillé en amont. Au niveau du contenu, ça donne rien »	Capable mais : « ils portent un regard différent sur les choses ; ils sont très ouverts, ils n'ont pas de parti pris, ils sont très vite dans l'intérêt général » « On ne devient pas citoyen le jour de ses 18 ans si on n'a pas un minimum de connaissances »	Capable : « les enfants ont beaucoup de choses à dire et ils sont capables de mener un processus participatif à condition que l'environnement et les méthodologies soient adaptés »	Capable : « les enfants sont des partenaires compétents, mais c'est un cheminement personnel des adultes qui permet d'en prendre conscience »	Capable : « on parle d'enfants compétents, on ne fait pas de différence ; ils sont très curieux, ils ont un grand potentiel de fantaisie, ils sont enthousiastes »	Capable : « d'exprimer leur avis, même si l'argumentaire demande à être travaillé, ils ont des compétences à prendre en compte et à se projeter sur les besoins de l'ensemble de la ville, compétences à se questionner et à questionner les autres, à trouver l'information »
Evoque spontanément le droit à la protection	Oui, évoque le sexting comme phénomène qui mérite une protection	Pas directement ; mais cite une situation malheureuse où les enfants ont été mis à l'écart : « faut faire attention »	Non	Oui	Oui. Très important de toujours balancer la participation avec la protection.	Oui, mais la place après la participation. Elle évoque le fait d'offrir une information appropriée, un accès aux médias, aux techniques d'expression comme mesures concourant à une meilleure protection	Oui
Conscient de la notion de partage de pouvoir associé	Oui ; les rapports de force sont inversés dans son association. Les enfants défendent	Oui, mais il s'agit de projet consultatif qui n'inclut pas le partage de décision avec les enfants.	Sujet discuté entre professionnels lors des congrès ou formations ; difficile pour les	Oui. Observe un changement dans les mentalités depuis 30 ans, la CDE a permis plus de protection	Oui mais elle pose la question de savoir « jusqu'où » les enfants peuvent-ils avoir le dernier	Oui, elle explique qu'une grande partie de la réalisation des projets est soumise à	Oui mais il explique que le maire et les adjoints aux maires croient

Tableau récapitulatif entretien

au processus de participation	leurs propres points de vue auprès de l'organe conseil et leur voix est prise en compte dans les décisions ; ils sont les « employeurs » du personnel de secrétariat	Les prises de décisions se prennent au sein de l'équipe. La répondante souhaite faire davantage et inclure les enfants dans la préparation de certains événements, mais elle rencontre un peu de résistance. Elle observe que les choses évoluent « il y a un élan depuis un an » mais ça va prendre encore un peu de temps.	animateurs qui sont souvent employés par les collectivités qui ne sont pas toujours prêts à lâcher un peu de leur pouvoir. Mais une envie de dialogue émerge de la part des politiques envers les jeunes. Certains ont accepté de céder un peu de leur pouvoir, « on avance doucement ».	des enfants, mais pas seulement : « les enfants sont devenus des acteurs de droits, quelque chose d'inconcevable il y a 30 ans. C'est des processus de petits pas et ça prend du temps, même à partir du moment où on a le cadre légal, il faut changer les pratiques c'est notre travail de tous les jours ».	mot ? Associe la responsabilité des adultes dans la protection des enfants	la décision et au soutien de la commune au niveau du budget, mais aussi au niveau de l'intégration du concept de participation dans la tête des élus et employés de la ville.	vraiment à la participation des enfants et que c'est facilitant. Par contre, c'est plus difficile quand il faut travailler avec certains services comme l'urbanisme par exemple qui ne voit pas l'intérêt. Il explique encore que leur expérience de 7 ans leur octroie maintenant une reconnaissance et plus de pouvoir
Commentaires		Inclusion est le maître-mot	« L'animateur formé et c'est la grande majorité n'a pas de problème avec le fait de lâcher ses propres idées, c'est son travail. Par contre, « il doit les aider à organiser leurs idées, c'est pas parce qu'ils sont jeunes qu'ils ont plein de bonnes idées. Les jeunes n'ont pas			« Les adultes partenaires associent toujours les devoirs aux droits des enfants. Mais les enfants n'ont jamais de problèmes à suivre les devoirs s'ils ont le droit de participer au processus. Les enfants sont beaucoup plus constructifs que les partenaires le pensent. Parfois certains disent : ah c'était beaucoup plus	

Tableau récapitulatif entretien

			<i>forcément l'habitude de travailler comme ça »</i>			<i>facile que je croyais, c'était super »</i>	
Discrimination par l'âge ressentie	Ne l'évoque pas	Ne l'évoque pas	« même si ça de développe, on va dire que les enfants sont trop jeunes, moi je pense qu'il y a des choses qu'on peut faire, il y a des collectivités qui le font »	Ne l'évoque pas	Ne l'évoque pas	Oui, mais à force les partenaires modifient leurs représentations	Oui, mais il pense qu'il y a des services qui se passeraient volontiers de prendre en compte l'avis des enfants tout comme ils se passeraient de tenir compte de l'avis des adultes, parce qu'ils pensent détenir le savoir et que les habitants n'ont pas à intervenir
Evoque le risque de Manipulation	Non	Oui, plutôt influence que manipulation. Elle pense que les enfants sont forcément un peu influencé par la conciliation qui précède la production, même si elle essaie de rester le plus neutre possible.	Oui. Elle ne pense pas que les enfants sont manipulés parce que tout le monde fait très attention à cela. « Etre taxé de manipuler les jeunes, c'est absolument pas bien vu ». Elle ne pense pas que les jeunes sont plus manipulables que les plus âgés. Elle pense que les	Non	Non	Non	Oui. Il pose le fait qu'on ne manipule pas les enfants comme « garantie minimum ». Il préfère dire, « sur ce sujet-là, on ne vous concerte pas », plutôt que les enfants soient manipulés. Il sait que le risque existe et il se pose la

Tableau récapitulatif entretien

			Jeunes ne resteraient pas dans les structures s'ils étaient manipulés.				question si parfois lui-même ne les manipule pas, même involontairement. Il se donne un cadre éthique et interroge ses collègues au besoin.
--	--	--	--	--	--	--	---