

L'approche participative en intervention avec les enfants : « *Je veux qu'il me voit et qu'il me croit* »

Using a participatory approach with children: "I want them to see me and believe me"

Sarah Tourigny and Vicky Lafantaisie

Volume 51, Number 3, 2022

Des communautés bienveillantes pour soutenir le bien-être des enfants et des familles

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1093885ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1093885ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tourigny, S. & Lafantaisie, V. (2022). L'approche participative en intervention avec les enfants : « *Je veux qu'il me voit et qu'il me croit* ». *Revue de psychoéducation*, 51(3), 199–225. <https://doi.org/10.7202/1093885ar>

Article abstract

Article 12 of the International Convention on the Rights of the Child explicitly affirms children's right to participation: they should be able to express themselves freely and their views should be taken into account. However, the preliminary report of the Special Commission on the Rights of the Child and the Protection of Youth (2020) highlights the lack of participation of children. Our question is: How can we promote children participation to the services they receive? We used participatory research approach to answer this question. Eleven children aged seven to 12 years old attending a Community Social Pediatrics Center were involved in two working groups in which different modalities to support their expression (discussion, drawings, role-playing, video and games) were proposed. Synopses of the meetings were produced and then analyzed using the analytical questioning method. The results first reflect the children's ability to participate and their desire to speak up in order to have an impact on decisions that concern them. They highlight a global definition of participation that includes affective, relational and contextual elements. They also allow us to identify facilitators to their participation. In discussion, three lessons, drawn from the children's words, are presented to inspire a transition towards the use of participatory practices with children.

L'approche participative en intervention avec les enfants : « Je veux qu'il me voit et qu'il me croit »

Using a participatory approach with children: "I want them to see me and believe me"

S. Tourigny¹
V. Lafantaisie¹

¹. Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Résumé

L'article 12 de la Convention internationale des droits de l'enfant affirme explicitement le droit de participation des enfants : ils devraient pouvoir s'exprimer librement et leur point de vue devrait être pris en compte. Or, le rapport préliminaire de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (2020) souligne le manque de participation des enfants. Il convient alors de se demander : comment favoriser la participation des enfants dans les services qu'ils reçoivent? Une approche de recherche participative a été mobilisée pour répondre à cette question de recherche. Onze enfants âgés de sept à 12 ans fréquentant un Centre de pédiatrie sociale en communauté se sont impliqués dans deux groupes de travail dans lesquels différentes modalités pour soutenir leur prise de parole (discussion, dessins, mises en situation, vidéo et jeux) ont été proposées. Des synopsis des rencontres ont été produits pour ensuite être analysés selon la méthode de questionnement analytique. Les résultats traduisent d'abord la capacité des enfants à participer et leur désir de prendre la parole pour avoir un impact sur les décisions les concernant. Ils mettent en évidence une définition globale de la participation qui inclue autant des éléments affectifs, relationnels que contextuels. Ils permettent également d'identifier des facilitateurs à leur participation. En discussion, trois leçons, tirées des propos des enfants, sont présentées afin d'inspirer une transition vers l'utilisation de pratiques participatives avec les enfants.

Mots-clés : participation, enfants, intervention, recherche participative

Abstract

Article 12 of the International Convention on the Rights of the Child explicitly affirms children's right to participation: they should be able to express themselves freely and their views should be taken into account. However, the preliminary report of the Special Commission on the Rights of the Child and the Protection of Youth (2020) highlights the lack of participation of children. Our question is: How

Correspondance :
tous15@uqo.ca

can we promote children participation to the services they receive? We used participatory research approach to answer this question. Eleven children aged seven to 12 years old attending a Community Social Pediatrics Center were involved in two working groups in which different modalities to support their expression (discussion, drawings, role-playing, video and games) were proposed. Synopses of the meetings were produced and then analyzed using the analytical questioning method. The results first reflect the children's ability to participate and their desire to speak up in order to have an impact on decisions that concern them. They highlight a global definition of participation that includes affective, relational and contextual elements. They also allow us to identify facilitators to their participation. In discussion, three lessons, drawn from the children's words, are presented to inspire a transition towards the use of participatory practices with children.

Keywords: participation, children, intervention, participatory research

Mise en contexte et problématique

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), signée en 1989, comporte 54 articles qui mettent de l'avant les principaux droits des enfants¹. Ceux-ci reposent sur les principes de non-discrimination, de respect des intérêts de l'enfant, de droit à la vie, à la survie, et aux meilleures conditions pour un développement optimal ainsi que sur un principe de participation (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2021). Plusieurs pays ont adopté la CIDE, dont le Canada en 1991, ce qui a occasionné des changements dans l'organisation des services et dans l'intervention elle-même; la centration sur les besoins de l'enfant étant dorénavant davantage promue (Emond, 2008; Thomas, 2007). La CIDE reconnaît que les droits des enfants étaient et sont, encore à ce jour, bafoués dans certains pays et dans certains contextes. Elle devrait servir de levier pour que les droits des enfants soient mis de l'avant et respectés dans les différentes politiques et les diverses décisions qui les concernent.

L'article 12 de la CIDE est à la base du projet de recherche présenté dans cet article. Il « exige que les opinions des enfants soient entendues et prises en considération » (Ministère de la justice, 2019, Section article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant). Il se déploie en deux volets :

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

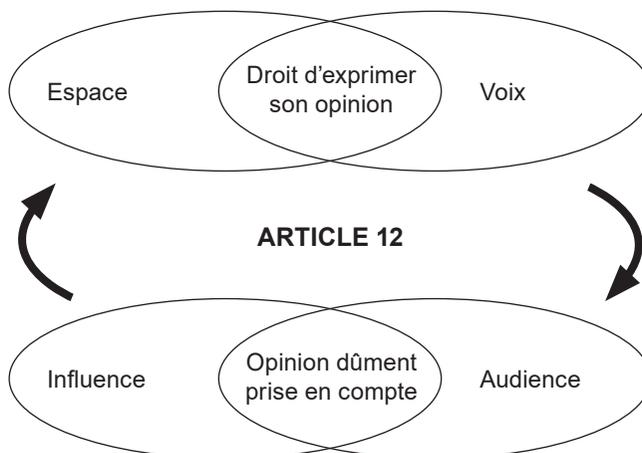
¹ Voici quelques exemples tirés du guide « La convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies : en langage clair » développé par UNICEF : « Article 3 : Tous les adultes doivent faire ce qui est le mieux pour toi. Quand les adultes prennent des décisions, ils doivent penser à la façon dont elles vont affecter les enfants »; « Article 5 : ta famille a la responsabilité de t'aider à apprendre à exercer tes droits et de s'assurer que tes droits sont respectés »; « Article 19 : Tu as le droit d'être protégé contre la violence et les mauvais traitements, physiques et psychologiques » (Unicef, n.d.a).

2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale. (Ministère de la justice, 2019, n.d.)

Selon l'article 12, l'enfant a le droit de s'exprimer, d'être écouté et d'être considéré et doit être en mesure d'exercer ses droits indépendamment du milieu dans lequel il se trouve. Ce droit apporte une dimension particulièrement intéressante pour l'intervention puisque le point de vue de l'enfant donne accès à une autre perspective de la situation qui enrichit nécessairement le processus d'intervention (Lansdown, 2005; Ministère de la justice, 2019). L'article 12 demande que l'enfant puisse participer, mais souligne également que les adultes qui gravitent autour de lui le soutiennent et l'encouragent afin qu'il puisse faire valoir et exercer ses droits dans ses différents contextes de vie et à travers les diverses situations auxquelles il est confronté (Ministère de la justice, 2019). Il permet de s'éloigner d'une conception paternaliste de l'intervention dans laquelle les personnes sont prises en charge par des intervenant·e·s qui agissent « pour leur bien » sans prendre en considération ce que les personnes considèrent comme « leur bien » (Sinclair, 2004). À travers la CIDE, on reconnaît que l'enfant est vulnérable, notamment en raison de son jeune âge, et il doit donc être protégé et soutenu pour lui permettre une réelle participation (Sinclair, 2004). L'article 12 remet ainsi en question la tendance à l'adultisme dans laquelle les adultes détiennent tout le pouvoir : leur point de vue étant considéré plus important et ayant plus de poids que celui de l'enfant (Caron, 2018; Unicef, n.d.).

Plusieurs auteurs ont développé des réflexions et des modèles pour mieux comprendre et définir ce qu'on entend par « participation des enfants » (voir, par exemple, Arnstein, 1969; Bessell, 2011; Franklin et Sloper, 2005; Hart, 1992; Kirby et al., 2003; Lansdown, 2005; Lundy, 2007; Sheir, 2001; Vis et Thomas, 2009). La participation des enfants peut être comprise comme la possibilité de pouvoir exprimer son opinion de manière à ce que celle-ci soit entendue et prise en compte par les adultes (Lacharité et al., 2022). La recherche présentée dans cet article s'est construite autour de la conceptualisation de la participation proposée par Lundy (2007). Celle-ci permet de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la participation et met en lumière les principes sur lesquels les différents auteurs cités précédemment s'entendent. Tel qu'illustré dans la figure 1, Lundy (2007) identifie quatre éléments qui définissent la participation : (a) l'accès à un **espace**, (b) la possibilité d'exprimer sa **voix**, (c) la présence d'une **audience** et (d) la possibilité d'**influence**. Selon ce modèle, pour que l'enfant puisse participer, nous devons 1) encourager de manière proactive l'enfant à s'exprimer – avec la création d'un espace relationnel qui lui permet d'être entendu sans jugement et sans risque de réprimandes – (espace), 2) faciliter l'expression du point de vue, en offrant la possibilité de s'exprimer autrement qu'à travers la parole si nécessaire – avec l'utilisation de l'écriture, du dessin, de mises en situation et l'observation des gestes et comportements de l'enfant par exemple – (voix), 3) offrir une audience composée de personnes importantes qui peuvent avoir un impact sur la prise de décisions les concernant (audience) et 4) prendre son point de vue au sérieux et le traduire en actions conséquentes (influence) (Lundy, 2007).

Figure 1. Conceptualisation de la participation



Source : figure adaptée de Lundy (2007, p.932).

Bien que peu d'effets de la participation à long terme soient documentés (Brummelaar et al., 2018; Vis et Thomas, 2009), il semble que celle-ci soit associée à plusieurs effets positifs chez l'enfant. Brummelaar et al., (2018) soulignent que les effets de la participation sont surtout constatés chez la personne elle-même. La participation aurait une influence positive sur l'autodétermination et le bien-être. Elle augmenterait la confiance en soi, l'estime de soi et le sentiment de valorisation des enfants (Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Wright et al., 2006). On remarque également un effet positif sur le bien-être émotionnel (Balsells et al., 2017; Brummelaar et al., 2018; Gallagher et al., 2012; Metselaar et al., 2015). La participation agirait comme facteur de protection pour les enfants en situation de vulnérabilité en augmentant leur confiance en eux, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur estime de soi (Brummelaar et al., 2018; Cossar et al., 2016; Schofield, 2005). Le fait de valoriser la participation de l'enfant à travers toutes les étapes du processus d'intervention lui permettrait d'adopter un rôle actif et d'avoir un plus grand sentiment de sécurité (Balsells et al., 2017; Gallagher et al., 2012; Metselaar, et al., 2015). En contexte de placement, les enfants ayant été en mesure de participer auraient une plus grande capacité à faire face aux difficultés (Balsells et al., 2017).

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

Lorsque l'enfant est accompagné adéquatement, la participation aux prises de décisions permettrait l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires pour préparer son indépendance et son autonomie future (Cashmore, 2002), augmentant ainsi son pouvoir d'agir et sa responsabilisation (Metselaar et

al., 2015; Montserrat et Casas, 2018). Metselaar et al. (2015) soulignent qu'une participation réelle de l'enfant est aussi associée à une diminution des problèmes d'ordre comportemental ainsi qu'à une diminution du stress parental.

Plusieurs reconnaissent l'importance de la participation de l'enfant et les effets bénéfiques qui y sont associés (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Gallagher et al., 2012; Kirby et al., 2003; Metselaar et al., 2015; Montserrat et Casas, 2018; Schofield, 2005; Wright et al., 2006). On remarque toutefois que les enfants participent peu aux interventions qui leurs sont destinées (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Lansdown, 2010; Montserrat et Casas, 2018). Ils ont rarement la chance de participer à la hauteur de ce qu'ils désirent et peuvent ressentir les effets délétères de ce manque de participation. Il semble ainsi que l'existence de la CIDE, reconnaissant la participation de l'enfant comme un droit, ne suffise pas pour créer les conditions favorables à la promotion et au soutien de la participation des enfants dans l'intervention (Balsells et al., 2017; Bessell, 2011; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016; Lansdown, 2010; Montserrat et Casas, 2018). Cette faible participation peut être expliquée en partie par le manque de connaissances des intervenant-e-s à ce sujet ainsi que par leur faible sentiment de compétence pour assurer la participation des enfants. Les intervenant-e-s auraient besoin de points de repères pour guider leur pratique et mettre de l'avant les attitudes favorables à la participation des enfants (Breugnot et Fablet, 2017; Brummelaar et al., 2018; Montserrat et Casas, 2018; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Ce décalage entre ce qui est souhaité et ce qui est mis en place est aussi attribuable au manque de compréhension de la participation des enfants et des droits évoqués dans la CIDE. Également, la structure des organisations de services rend difficile l'implication des enfants aux différentes étapes de l'intervention (Lansdown, 2005; Lundy, 2007). Ces difficultés ont d'ailleurs été mises de l'avant en sol québécois par la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ, 2020; 2021).

De plus, en recherche, les enfants ont rarement un statut de participant actif, ce qui limite la compréhension qu'on peut se faire de cet enjeu : les enfants ont rarement la chance de s'exprimer ouvertement sur le sujet (Brummelaar et al., 2018; Graham, 2011). C'est dans cette optique que nous avons décidé de mener un projet de recherche ancré dans l'esprit de l'approche participative afin de permettre aux enfants de témoigner des différentes manifestations et des effets associés aux moments de (non-)participation.

Objectifs de l'étude

Cette étude vise à mieux comprendre comment les enfants se représentent leur participation à l'intérieur de diverses organisations de services (Centre intégré de santé et de services sociaux, écoles, services de garde, Centre de pédiatrie sociale en communauté). Plus spécifiquement, elle s'appuie sur le point de vue des enfants pour 1) documenter ce qui favorise et soutient leur participation aux interventions qu'ils reçoivent; et 2) dégager des pistes pour encourager la mise en place de pratiques participatives avec les enfants. En bout de piste, ce projet

souhaite contribuer au déploiement de pratiques participatives reconnues *par, pour et avec* les enfants.

Posture de recherche

Les chercheuses responsables du projet ont une formation en psychoéducation et ont toutes deux travaillé en intervention notamment auprès d'enfants en situation de vulnérabilité. Ainsi, leur sensibilité expérientielle (Paillé et Mucchielli, 2016) s'ancre dans leurs expériences d'accompagnement d'enfants qui grandissent dans des environnements vulnérabilisant. Leur positionnement paradigmatique repose sur trois principaux repères épistémologiques : 1) La recherche peut contribuer à une plus grande justice sociale; 2) les savoirs expérientiels des enfants sont légitimes et pertinents; et 3) la relation enfant-chercheur·euse est possible et importante (Lafantaisie et al., 2022). Ainsi, nos travaux s'inscrivent dans une approche participative qui valorise la coconstruction des connaissances avec les personnes principalement concernées (Anadòn et Couture, 2007).

Méthode

L'approche participative, qui reconnaît les compétences des individus directement concernés par la problématique ciblée, a guidé ce projet. Cette approche valorise le savoir expérientiel au sein du processus de recherche (René et al., 2009). En concordance avec la CIDE, elle accorde une crédibilité au point de vue des enfants et leur permet de prendre une part active dans la production de connaissances. Plutôt que de considérer les enfants comme complètement dépendants des décisions des adultes (Skivenes et Strandbu, 2006), nous avons souhaité leur donner un rôle actif et central dans le projet afin qu'ils définissent et problématisent, de leur point de vue, la participation des enfants dans les interventions.

Participant·e·s et procédures

Onze enfants âgés de sept à 12 ans (six garçons et cinq filles) fréquentant un Centre de pédiatrie sociale en communauté (CPSC) ont formé deux groupes de travail. Six enfants ont participé au groupe pour les enfants de sept à neuf ans et cinq ont pris part au second groupe pour les enfants âgés de dix à 12 ans. Le fait de conduire le projet à l'intérieur d'un CPSC, un organisme qui fait la promotion des droits des enfants et qui favorise leur participation, a été une première initiative pour nous rapprocher d'un rapport plus égalitaire avec les enfants (Côté et al., 2018; Gallagher et al., 2010; Graham et al., 2013). La pédiatrie sociale s'adresse à des enfants dits « vulnérables » en raison de leurs expériences de maltraitance ou de négligence, d'obstacles majeurs associés à l'accessibilité aux services et de mauvaises conditions de vie (Julien et Trudel, 2009). Les enfants qui fréquentent un CPSC côtoient généralement plusieurs intervenant·e·s que ce soit ceux et celles du CPSC lui-même, de la protection de la jeunesse, du milieu scolaire et d'autres organisations de services. Ils sont donc en mesure de témoigner de différentes expériences d'intervention dans lesquelles ils ont eu la chance de participer plus ou moins activement.

La formation de deux groupes a été privilégiée afin de permettre l'adaptation des questions et des activités de réflexion aux capacités des enfants ainsi qu'à leur niveau de compréhension (Christensen et James, 2008). Trois rencontres d'une durée de deux heures chacune, réparties sur deux semaines, ont permis de générer le corpus de données.

Au sein des groupes de travail, différentes activités ont été proposées aux enfants afin qu'ils puissent participer activement à la construction des savoirs reliés aux différents objectifs de recherche. Suivant Gibson (2007) et Morgan et al. (2002), un canevas d'animation souple, constitué de jeux et de moments d'échanges de groupe, a permis aux enfants de participer à la coconstruction du processus de recherche. Par exemple, les enfants ont pu formuler des pistes d'amélioration concernant les rencontres – bouger pendant certaines activités, prendre de plus longues pauses, déterminer ensemble les moments propices aux pauses – et proposer des activités alternatives à la discussion (p.ex. des mises en situation). Considérant la nécessité d'offrir différents moyens d'expression aux enfants (Holland et al., 2010; Morgan et al., 2002; Palaiologou, 2014), diverses méthodes de collecte de données ont été utilisées : des discussions de groupe avec différents supports (images, photos, vidéos) pour enclencher ou soutenir les échanges, des mises en situation, de l'écriture et du dessin. Ces différentes méthodes ont permis d'obtenir des informations complémentaires, nouvelles et surprenantes, nous aidant à mieux comprendre la réalité et le point de vue des enfants. Des exemples d'activités sont présentés dans le tableau 1. Les enfants des deux groupes ont réalisé, à quelques exceptions près, les mêmes activités. Néanmoins, le fait de séparer les enfants en fonction de leur âge nous a permis d'être plus sensibles au rythme des enfants ainsi qu'à leur stade de développement.

Les données ont été colligées de différentes manières : enregistrement audio des discussions, notes d'observation des chercheuses, documents écrits et dessins des enfants.

Inspirée du travail de Falardeau et Simard (2011), l'analyse des données s'est amorcée avec l'écoute des enregistrements des rencontres des groupes de travail auxquels se sont greffées les autres données amassées pour créer des synopsis. La rédaction de synopsis a permis d'emblée une première catégorisation en fonction des activités réalisées, des objectifs de la recherche et des thèmes abordés. Ensuite, afin de nous éloigner d'une logique « *scan-isolate-code-retrieve-count* » (Paillé et Mucchielli, 2016) qui ne sert pas tout à fait la finalité de ce projet, nous avons opté pour une analyse par questionnement analytique qui se prête particulièrement bien aux recherches participatives. Comme défini par Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse consiste globalement à identifier les questions pour lesquelles on souhaite obtenir des réponses. Il s'agit ensuite d'examiner le corpus à la lumière de ces questions en notant les éléments de réponse, ce qui permet de répondre progressivement aux questions (initiales et émergentes) soulevées. Il s'agit d'une « étude du matériau, progressive et sensible (...) qui [implique] l'examen du corpus à plusieurs reprises » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.213) afin de générer « des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions le cas échéant » (p.214) plutôt que de produire des résultats sous forme de thèmes ou de catégories.

Ainsi, nous avons interrogé consciemment les synopsis de manière à faire émerger des réponses qui puissent être fidèles à l'expérience des enfants, tout en évitant de s'éloigner des objectifs de la recherche.

Concrètement, trois questionnements principaux basés sur les objectifs initiaux de la recherche ont été ciblés : (a) comment les enfants définissent-ils le concept de participation, (b) quels sont les facilitateurs et les obstacles à la participation selon les enfants et (c) quelles sont, selon eux, les pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants? Les éléments issus des synopsis permettaient de répondre à ces diverses questions et de faire émerger de nouvelles pistes de questionnements à élucider dans un deuxième et un troisième niveau d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016) (voir tableau 2).

Tableau 1. Exemples d'activités réalisées avec les enfants.

Activité	Moyen d'expression	Description
La participation selon les enfants – Tempête d'idées	Oral, écrit, dessin	Un schéma présentant, de manière vulgarisée, les quatre dimensions de la participation est placé au centre du groupe. Les chercheuses décrivent brièvement chacune des dimensions et demandent aux enfants s'ils ont déjà expérimenté « ça » dans leur vie avec des intervenant-e-s. Les enfants échangent en groupe et rapportent des expériences personnelles de manière verbale. Les chercheuses notent ces exemples et demandent aux enfants ce que signifie, pour eux, le fait d'être écoutés, de donner leur opinion, d'avoir de l'information et de voir leurs idées prises en compte. Les enfants donnent des exemples qui sont notés sur le carton au centre, proposent un dessin pour l'imager ou expliquent dans leurs mots les quatre éléments inhérents à la participation.
L'intervenant-e qui me permet de participer	Écrit ou dessin	Nous invitons les enfants à imaginer l'intervenant-e qui leur permet de participer. Pour ce faire, nous leur donnons une silhouette de personnage afin qu'ils écrivent ou dessinent les qualités de l'intervenant-e leur permettant de participer. Les questions suivantes sont posées pour soutenir la réflexion de l'enfant : Comment est cet-te intervenant-e? Qu'est-ce qu'il-elle fait qui me permet de donner mon opinion et de prendre des décisions pour moi-même? Pour les aider dans leur réflexion, nous mettons à proximité la tempête d'idées réalisée précédemment.

Tableau 2. Canevas de questions pour l'analyse par questionnaire analytique

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

Une fois l'analyse des rencontres terminée, comme il était difficile dans le contexte pandémique de rassembler les enfants, nous avons fait le choix de présenter les résultats en vidéoconférence à l'équipe du CPSC fréquenté par les enfants participants. Quatre intervenantes du CPSC ont participé à cette rencontre, ce qui nous a permis de nous assurer que les conclusions de nos analyses étaient représentatives de la réalité des enfants qu'elles côtoient en plus de permettre d'approfondir les analyses (Mukamurera et al., 2006; Paillé, 2007). Une fois les résultats présentés, des questions réflexives ont été posées aux intervenantes. Quelques-unes de ces questions ont été abordées directement dans la rencontre et d'autres, nécessitant une prise de recul plus importante, ont été envoyées par courriel afin de leur laisser le temps nécessaire pour mettre en commun leurs points de vue et nous envoyer leurs réponses.

Considérations éthiques

Ce projet de recherche a obtenu une certification éthique du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Étant donné l'âge des participant-e-s, le consentement des parents a été obtenu. C'est l'équipe du CPSC, qui connaissait bien le projet et qui avait un lien avec les familles, qui

s'est chargée de présenter l'étude aux parents et aux enfants à l'aide d'une lettre d'invitation (voir figure 2) et de faire signer le formulaire de consentement. Lors de la première rencontre, nous avons également animé une première activité dans le but de s'assurer de l'assentiment des enfants pour ensuite leur faire signer la « lettre de permission » inspirée des travaux de Côté et al. (2018) (voir figure 3). Cela leur a permis de comprendre ce qu'impliquait leur participation au projet de même que les objectifs y étant reliés. Ils pouvaient ainsi assentir de manière libre et éclairée.

Figure 2. Lettre d'invitation à participer au projet de recherche

Lettre d'invitation On veut entendre ton opinion

Salut,

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

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

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

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

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

Si ça t'intéresse de venir aux rencontres de groupe, tu peux en parler avec ton père ou ta mère ou laisser ton nom à _____. Si ta famille et toi avez des questions avant ou pendant les rencontres, vous pouvez écrire à Sarah (tous15@uqo.ca) ou à Vicky (vicky.lafantaisie@uqo.ca).

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

Sarah et Vicky







Figure 3. Lettre de permission

LETTRE DE PERMISSION

Nous allons nous voir trois fois pour faire des activités et pour que tu nous expliques (1) ce qui fait en sorte que tu te sens bien avec un intervenant et (2) ce qui permet aux enfants de s'exprimer.

C'est toi l'expert de la situation! Nous voulons avoir ton point de vue pendant les rencontres. Nous, notre rôle, c'est de t'écouter et d'essayer de bien comprendre ce que tu nous expliques.

On peut s'entendre, tous ensemble dans le groupe, pour ne pas raconter à d'autres personnes ce que les autres enfants ont dit pendant les activités. Par contre, toi, tu es libre de parler de ce que tu as dit à qui tu veux.

On enregistrera les rencontres avec une enregistreuse pour éviter qu'on oublie des choses que tu nous auras dites.

Tu peux prendre une pause quand tu veux et tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions.

C'est toi qui décides si tu veux venir nous voir. Ne t'inquiète pas, personne ne sera fâché si tu ne veux pas participer.

Est-ce que tu as des questions à nous poser sur ce qu'on va faire ensemble ? Ne te gêne surtout pas pour nous les poser !

Si tu veux faire les activités avec nous, tu peux écrire ton nom sur la feuille. On va écrire nos noms nous aussi.

Enfant Sarah Vicky









Résultats

Malgré le fait que la collecte de données ait été réalisée avec deux groupes d'enfants répartis en fonction de leur âge, nous n'avons pas constaté de différences importantes dans les points de vue rapportés par les enfants. Les résultats présentent ainsi la perspective de l'ensemble des enfants participants.

La participation selon les enfants

De prime abord, il n'est pas facile pour les enfants de définir le concept de participation. C'est en partie grâce à l'utilisation de l'appui visuel présentant quatre dimensions de la participation (Bessell, 2011; Kirby et al., 2003; Lundy, 2007; Vis et Thomas, 2009) que les enfants sont parvenus à donner des exemples de leur quotidien illustrant chacune de ces dimensions. C'est en partant de leur vécu qu'ils ont été en mesure de décliner plusieurs éléments centraux et importants pour chacune des dimensions de ce concept :

- **Avoir accès à l'information** : Les enfants souhaitent avoir toute l'information nécessaire pour bien comprendre et faire des choix libres et éclairés. Pour certains enfants, la participation comprend la possibilité de pouvoir mieux comprendre les situations vécues et les informations reçues ou encore le fait d'avoir la possibilité d'obtenir de nouvelles informations pour clarifier la situation.
- **Être écouté** : Cela signifie que l'intervenant-e présent-e le regarde et l'écoute sans l'interrompre. Les enfants doivent avoir le temps de réfléchir pour se bâtir une opinion tout en étant entendu tout au long de ce processus.
- **Pouvoir s'exprimer** : Pour eux, participer signifie pouvoir s'exprimer, qu'importe leur idée, leur point de vue ou leur opinion. Il s'agit du « droit de dire ce que tu penses », « le droit de dire ton avis sans te faire juger », « le droit de s'ouvrir » et fait référence à l'importance de « p[ouvoir] parler » et d'être en mesure de s'exprimer à tout moment.
- **Prendre en compte les idées de l'enfant** : Un contexte de participation implique que les opinions divergentes soient accueillies et respectées. Cela permet d'avoir une incidence sur les événements et les prises de décision.

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

adaptée à ses besoins. L'enfant qui ne participe pas peut constater qu'il n'est pas cru et que ses propos sont invalidés.

Comment participer?

Les enfants ont identifié huit façons de participer qui sont toutes aussi valides et importantes les unes que les autres. Leur utilisation dépend d'une multitude de facteurs (p.ex. le lien entre l'enfant et la ou les personnes présentes, le contexte et le moment de l'intervention).

1. **Langage verbal** : Parler et partager verbalement ce qu'ils souhaitent et « expliquer [leur] opinion ».
2. **Comportements et non verbal** : Certains enfants nomment s'opposer aux consignes trop contraignantes pour exprimer leur désir de participer et d'avoir de l'influence sur leur environnement.
3. **Moyens de communication créatifs** : Il peut être « nécessaire d'écrire ou de dessiner parfois pour pouvoir s'exprimer ». Les enfants cherchent à s'exprimer à travers des moyens multiples selon leur aisance et leurs forces.
4. **Écouter** : Le fait d'être informé de la situation qui les touche, des différentes options et des impacts qui y sont associés est une forme de participation pour les enfants. Cela peut être davantage confortable pour certains lorsqu'ils connaissent peu l'intervenant-e par exemple.
5. **Demander l'aide d'un-e intervenant-e** : Le fait de solliciter un-e intervenant-e peut être en soi une forme de participation pour plusieurs enfants. Ils s'engagent dans une interaction avec une personne qui pourra les soutenir pour résoudre une situation.
6. **Raconter une expérience** : Faire le récit d'une situation passée, reliée ou non au sujet de la rencontre, est une forme de participation leur permettant de s'engager avec l'intervenant-e et de bâtir une relation de confiance.
7. **Nommer ses besoins** : Le fait de nommer ses préférences et ses souhaits tels que le désir de cesser une activité, le désir d'aller dehors ou le besoin de bouger.
8. **Faire des choix** : Avoir la possibilité de faire des choix qui leur conviennent et qui reconnaissent leur unicité, c'est-à-dire qui ne sont pas les mêmes pour l'ensemble des enfants : « Les choix ça apporte deux choses : ça t'aide à te préparer genre [et ça t'aide à savoir quelle] serait la meilleure solution pour régler ça. »

À travers la collecte de données, certaines questions étaient plus ardues pour les enfants de prime abord, mais, en ayant accès à leurs pairs, à la possibilité de dessiner, de faire le récit d'expériences ou en jouant un rôle (mise en situation), ils sont tous parvenus à formuler des réponses qui les satisfont, ce qui traduit leur motivation à participer et leur capacité à le faire.

Pourquoi participer?

Les enfants identifient quatre raisons pour lesquels ils souhaitent participer aux interventions. Ils affirment que la participation permet d'accumuler des sentiments positifs, de créer un lien avec l'intervenant-e, d'influencer le cours de leur vie et de résoudre des problèmes.

Premièrement, la participation serait associée à des émotions positives. Lors des groupes de travail, on pouvait constater que les enfants souriaient, étaient dynamiques et enjoués lorsqu'ils faisaient le récit d'une expérience de participation. Ils ressentaient encore les émotions agréables engendrées par le fait que leur opinion ait été considérée : la joie, l'excitation, la fierté et l'apaisement. Le fait que leurs besoins soient comblés et considérés tout au long du processus d'intervention serait valorisant. Or, cette considération de leurs points de vue est, pour plusieurs d'entre eux, une expérience d'exception.

Deuxièmement, les enfants souhaitent participer puisque cela implique de développer une relation de confiance avec l'intervenant-e. La relation et la participation sont deux processus qui s'alimentent de manière réciproque : un lien enfant-intervenant-e favorise la participation et le fait de permettre à l'enfant de participer génère de la confiance. « Bin tu la connais mieux, alors tu sais qu'elle va respecter tes choix ou même tes besoins, tes désirs, des choses comme ça. Elle va t'écouter. »

Troisièmement, les enfants souhaitent participer pour avoir un impact sur le cours de leur vie. Participer est un moyen pour eux de s'assurer que les actions entreprises répondent à leurs besoins tout en leur permettant d'influencer le fil des événements : « c'est nous qui l'a proposé et si on l'avait pas fait bin ça se serait pas passé et la vie se serait pas continuée [...] à la manière qu'on l'aurait voulu. » Ils souhaitent être acceptés, s'affirmer, être crus, être valorisés, avoir un impact et influencer l'intervention en prenant un rôle actif reconnu par les adultes gravitant autour d'eux.

Finalement, participer est une occasion idéale pour faciliter la résolution de problème. Les enfants peuvent s'approprier l'information, s'exprimer et jouer un rôle clé dans la définition de la situation ainsi que dans la mise en place de stratégies. Cela fait naître une multitude d'opportunités permettant de reconnaître et d'affirmer leurs limites. Lors des mises en situation, les enfants ont nommé, à plusieurs reprises, que l'intervenant-e est présent-e pour « aider » et soutenir l'enfant à résoudre le problème qu'il rencontre. En ce sens, l'intervenant-e ne règle pas la situation *pour* l'enfant, mais plutôt *avec* lui en servant d'appui.

Les facilitateurs à la participation des enfants

À travers les différentes activités proposées lors de la collecte de données, les enfants sont parvenus à dresser le portrait de certains éléments facilitant leur participation aux interventions. Ils documentent les composantes inhérentes à l'intervenant-e et à l'environnement influençant leur prise de parole et leur potentiel d'influence au travers du processus d'intervention.

Relation enfant-intervenant

Tout d'abord, la participation des enfants est facilitée par la qualité des liens qu'ils créent avec leurs intervenant-e-s, leurs pairs et le milieu dans lequel prend place l'intervention. Les enfants pensent qu'il est important de connaître les gens présents dans le milieu pour se sentir plus à l'aise. Les intervenantes du CPSC nomment d'ailleurs que bien que la confiance devrait, avant toute autre chose, prendre place dans la dyade enfant-intervenant, les enfants devraient aussi se sentir en confiance avec les autres personnes présentes dans le milieu pour faciliter leur participation. Un élément important nommé par les enfants concernant la relation enfant-intervenant-e a particulièrement attiré notre attention. Il s'agit de l'importance de l'amour dans cette relation qui se traduit par l'établissement d'une relation « donnant-donnant » impliquant notamment l'idée du partage de pouvoir au sein de la relation. Cet amour est synonyme d'une confiance entre les deux personnes. L'intervenant-e démontre de l'amour en nommant directement à l'enfant qu'il-elle l'apprécie/l'aime ainsi qu'à travers des marques d'affection et le partage de moments de qualité. L'enfant se sent aimé lorsqu'il perçoit, entend et reçoit des marques d'affection de la part de son intervenant-e : « *Comment sais-tu qu'elle t'aime?* Elle me le dit. » Cet amour est indissociable de l'intérêt porté à l'enfant en « lui montr[ant] que tu t'y intéresses ». L'équipe du CPSC relate d'ailleurs que cela correspond à leurs observations et à leur réalité; les encouragements, les renforcements, les mots bienveillants, les câlins et la familiarité avec les enfants et leur famille favoriseraient la réussite de leurs interventions et seraient appréciés des enfants. Elles relatent qu'au final « les enfants semblent avoir besoin de ressentir de l'amour de la part de l'intervenant. »

Qualité du temps partagé

Ensuite, les enfants ont ciblé l'importance du « temps ». Ils souhaitent être en mesure de partager des moments de qualité et ce, en quantité suffisante avec leur intervenant-e. En fait, il s'agit de créer une « bulle » où le temps n'est pas compté et où l'attention est réservée à l'enfant présent : « Moi aussi c'est plus facile quand je suis tout seul [avec mon intervenante] parce que je peux prendre l'heure tranquille. » Il s'agit d'offrir suffisamment de temps à l'enfant pour lui permettre de comprendre, de réfléchir à ses réponses et de former ses opinions : « On peut nous poser des questions difficiles si on nous laisse le temps de réfléchir. » Il s'agit aussi de s'assurer que le temps alloué à l'enfant soit de qualité en évitant toute forme d'interruption et en limitant les moments d'inattention de la part de l'intervenant-e. Au bout du compte, il s'agit de favoriser la création d'un environnement et d'une atmosphère permettant à l'enfant d'être seul avec l'intervenant-e « parce que je suis

moins gêné ». Pour les enfants, il importe de se sentir « comme si personne n'allait venir les déranger. »

Environnement sécurisant

L'enfant voit sa participation facilitée lorsqu'il se sent « chez soi » à l'endroit où prend place l'intervention. Les enfants ont soulevé l'importance d'un environnement confortable et familier. En ce sens, ils ont considéré qu'il est facilitant d'avoir un environnement rappelant leur chambre, le salon d'un oncle ou encore la nature où ils aiment aller se promener. Il s'avère aussi facilitant que l'intervention se déroule au même endroit à chaque fois, puisqu'ils associent régulièrement l'expérience positive de la participation à l'environnement où elle prend place. Les enfants se sentent aussi plus à l'aise dans les espaces qui leur rappellent un endroit où ils ont pu participer dans le passé. En ce sens, un enfant a relaté que l'espace le plus propice à sa participation est un environnement qui ressemble à sa chambre où son intervenante venait discuter avec lui comme cela lui rappelle une expérience positive : « c'est comme une chambre parce que à chaque fois qu'a (sic) venait, l'intervenante, bin j'allais dans ma chambre. [...] A (sic) venait me parler dans ma chambre. » De plus, les environnements leur permettant de bouger ou d'avoir accès à des objets de manipulation ou des jeux facilitent leur participation. D'autres enfants nomment qu'ils aiment pouvoir choisir où ils s'assoient que ce soit sur des « poufs », différents types de chaises ou des divans. Leur donner la possibilité d'être debout, de bouger ou même de prendre des pauses par exemple sont des éléments favorables à leur participation. Nous avons montré une image d'un bureau d'intervenant-e « classique » où on peut voir une table brune, une chaise, un ordinateur et des murs de couleur vert pâle. En réaction à celle-ci, les enfants ont tout de suite nommé leur malaise face à cet environnement : « [...] moi je me sens genre comme une prisonnière, pis de la manière que c'est montré, on dirait une caméra de surveillance genre comme en dépression, en prison quand t'es une détenue pis toute. »

Connaître et se rapprocher de la réalité de l'enfant

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

Divers moyens d'expression

La possibilité d'avoir accès à divers moyens d'expression autre que la discussion leur permet parfois de mieux comprendre ou de mieux s'exprimer. Au fil des rencontres de groupe de travail, on pouvait observer que les enfants qui parlaient moins en groupe étaient en mesure de partager leurs perceptions ou de comprendre en participant aux activités où on pouvait écrire, dessiner ou encore jouer un rôle dans une mise en situation.

Des pratiques à privilégier pour soutenir la participation des enfants

L'analyse des propos des enfants permet d'identifier quatre catégories de recommandations pour faciliter leur participation dans les différentes organisations de services.

Des attitudes favorables à la participation

Plusieurs caractéristiques de l'intervenant-e permettent de favoriser la participation des enfants. Elles rendent notamment possible la création d'un espace sécurisé (*safe space*). Les enfants appellent ces éléments des « attitudes » bien que plusieurs réfèrent en fait aux croyances de l'intervenant-e et à son savoir-faire. Pour eux, il s'agit d'éléments intimement liés.

L'intervenant-e devrait être engagé-e en mettant en place tous les moyens possibles pour permettre à l'enfant de participer, de faire valoir son droit de participation et il-elle devrait prendre le temps d'utiliser différentes méthodes et stratégies pour que les informations soient comprises. Il-elle s'assurerait de régler les situations et d'aller au bout des démarches nécessaires pour porter le message de l'enfant : « C'est une personne qui est gentille. A règle les problèmes. A m'écoute toujours. [...] Même si y'a d'autres personnes qui arrivent, bin elle dit 'attends' a termine mon problème. Elle est attentif (sic). »

Les enfants apprécient travailler avec un-e intervenant-e faisant preuve d'**innovation** en s'adaptant et en étant créatif-ve. De cette manière, il-elle serait en mesure d'ajuster son approche d'intervention et l'espace afin de promouvoir la participation de l'enfant en tout temps tout en considérant ses préférences et ses besoins.

En outre, la manifestation de sensibilité de la part de l'intervenant-e en tentant de comprendre la réalité et la perception de l'enfant est un élément central. Cela lui permettrait de maintenir l'enfant au centre des préoccupations tout en reconnaissant son potentiel de participation ainsi que la valeur de ses propos. Cette sensibilité permettrait aux enfants de se sentir compris et considérés : « bin quand ma mère parlait ou moi, autant nous deux, bin il comprenait, il essayait de trouver des solutions, il était doux, il parlait. » Le fait d'écouter et de regarder l'enfant est d'ailleurs centrale dans cette attitude. L'adulte sensible perçoit et porte attention à tous les signes de communication que pourrait utiliser l'enfant pour participer qu'ils soient verbaux ou non verbaux : « Elle m'a regardé et elle m'a écouté. [...] Ça montre qu'ils nous écoutent plus. »

Selon les enfants, l'intervenant·e a besoin d'être **réconfortant·e** en mettant de l'avant des attitudes de bienveillance, de patience et de disponibilité favorables à la résolution de problèmes ainsi qu'à la création d'un lien de confiance. Il·elle prendrait le temps d'expliquer l'information à l'enfant, de s'intéresser à lui et de valider auprès de lui la justesse de sa compréhension. À l'aide d'utilisation de méthodes flexibles, douces et équitables, l'intervenant·e reconfortant·e permet à l'enfant de se sentir compris et écouté : « Il était doux, il était correct, il nous comprenait, il était juste, c'est une bonne personne. » Des formulations rassurantes telles que : « je ne suis pas ici pour te chicaner, je viens ici pour t'aider » sont privilégiées, ce qui montre « que tu peux lui faire confiance, que a va pas te donner de conséquence, qu'a veut juste que tu lui expliques ce qui s'est passé. »

Les enfants souhaitent aussi que l'intervenant·e soit **motiv·e** en mettant en lumière les forces de l'enfant et en les utilisant pour favoriser sa participation. Par exemple, il·elle peut exploiter les intérêts de l'enfant, comme le sport ou les arts, pour favoriser son expression. Son approche qui valorise et reconnaît les réussites et les capacités de l'enfant permettrait à ce dernier d'accroître son pouvoir d'agir et de faire des choix de manière autonome.

Finalement, l'intervenant·e devrait également **porter la voix de l'enfant** auprès des autres adultes et ce, dans une perspective d'autonomisation. Cela permettrait d'assurer à l'enfant qu'il sera écouté, qu'il pourra s'exprimer, qu'il sera pris au sérieux et accompagné. Ce faisant l'intervenant·e valorise la participation de l'enfant et le croit : « Il me voit et il me croit. » Il amène l'enfant à faire partie de la solution en mettant à profit ses forces de manière volontaire.

Possibilité de choisir son intervenant·e

Une pratique qui pourrait être favorable au soutien et à la promotion de la participation est de permettre à l'enfant de choisir l'intervenant·e avec lequel·laquelle il souhaite travailler. En effet, des enfants rapportent se sentir plus ou moins à l'aise avec certain·e·s intervenant·e·s qui gravitent autour d'eux. Il pourrait ainsi être préférable de lui laisser l'occasion de choisir son intervenant·e pour s'assurer qu'il soit confortable de s'exprimer, qu'il sente qu'il est écouté et qu'il puisse faire valoir ses droits.

Priorisation des tâches

Considérant l'importance d'offrir suffisamment de temps aux enfants pour participer, il importe de revoir la priorisation des tâches qui incombent aux intervenant·e·s. En fait, il est primordial de valoriser la qualité de l'intervention plutôt que la productivité et l'efficacité. Il s'agit d'accorder suffisamment de temps à la compréhension et à l'expression des enfants en répétant, en reformulant ainsi qu'en utilisant des moyens d'expression variés. Certains enfants nomment d'ailleurs l'importance d'avoir du temps pour réfléchir. Il importe de repenser les « routines d'intervention » de manière à considérer les moments informels enfant-intervenant·e comme prioritaires et à dégager du temps pour les besoins qui se manifestent de manière spontanée.

Comprendre ce qu'implique la participation

Il importe que les intervenant·e·s soient au fait de ce qu'on entend par « la participation des enfants ». Ils·elles doivent considérer la participation des enfants importante, voire indispensable. Selon les enfants, certain·e·s intervenant·e·s entretiennent l'idée selon laquelle le simple fait de discuter avec eux est une forme de participation, alors qu'en fait, il s'agit aussi de s'assurer que la prise de parole de l'enfant influence les prises de décision. En ce sens, il faut que les intervenant·e·s comprennent les tenants et les aboutissants de la participation : prendre conscience des impacts de la (non-)participation est un premier pas nécessaire pour mieux saisir en quoi cette approche est favorable pour les enfants, mais également pour les intervenant·e·s.

Discussion

Grâce au discours des enfants, nous avons mieux compris ce qu'ils considéraient important dans la participation et les différentes manières dont il est possible pour eux de participer. Nous avons aussi pu saisir que la participation émanait d'un souci porté envers l'enfant afin qu'il prenne part à l'intervention à la hauteur de ce qu'il souhaite et ce, en lui donnant l'accompagnement et l'information nécessaire. La section suivante met en évidence trois leçons tirées de ce que les enfants nous ont raconté.

Première leçon : il est nécessaire de construire une relation enfant-intervenant·e pour faciliter la participation

Les enfants ont mis de l'avant l'importance du lien qu'ils développent avec leur intervenant·e. Il s'agit de l'élément ayant été le plus significatif dans leur discours. Une des composantes clés de la relation est, sans contredit, l'amour et le sentiment de sécurité qui lui est inhérent. Ainsi, le fait de « se sentir aimé » apparaît central dans la mise en place de la relation. L'amour prendrait une place importante pour les enfants, notamment afin de créer une relation avec l'intervenant·e, mais aussi afin de faciliter et de maintenir leur participation puisqu'ils se sentent plus « en sécurité » lorsqu'ils se sentent aimés. À travers le discours des enfants, il est possible de faire un lien entre l'amour ressenti et rapporté ainsi que leur impression d'avoir le potentiel nécessaire pour participer, d'être considérés et d'être accueillis sans jugement. Le tout leur permet de se sentir à l'aise de participer aux interventions qui les concernent, ce qui appuie les résultats d'autres travaux de recherche (Chapman et al., 2004; Harper, 2007; Thrana, 2016).

Les intervenant·e·s peuvent ressentir un malaise à définir l'affection qu'il·elle·s éprouvent envers les enfants comme étant de l'amour (Crevier et al., 2010; Lacharité, 2017; Thrana, 2016). Tout comme Lacharité (2017) le souligne, les intervenantes rencontrées rapportent que les intervenant·e·s, de manière générale, craignent de ne pas être suffisamment « professionnel·le·s » en démontrant ce type d'affection aux enfants. Elles nomment que malgré l'omniprésence de l'approche de proximité au sein des CPSC, elles peuvent ressentir un malaise à dire « je t'aime » aux enfants notamment en raison des possibles jugements que peuvent émettre les partenaires. Cela rejoint les propos de Lacharité (2017) qui évoque

l'absence « d'outils conceptuels » à l'intérieur des organisations de services pour donner un sens à une expression comme « l'amour des familles » (p. 30). Les intervenantes du CPSC décrivent donc un écart entre ce qu'elles expérimentent et vivent au quotidien et ce qu'elles ont l'occasion de vivre à l'intérieur des autres organisations de services. Les câlins, les « je t'aime » ainsi que les mots affectueux sont appréciés par les enfants et les intervenantes constatent les bienfaits de ces gestes, notamment au niveau du bien-être psychologique, du sentiment d'être « chez soi » au CPSC ou encore du désir de s'engager dans les interventions.

Considérant les effets engendrés par l'amour au sein de la relation enfant-intervenant-e de même que l'importance que cela prend dans le discours des enfants, on peut se questionner sur ce qui fait en sorte que la distance professionnelle est valorisée au détriment de cette proximité relationnelle. En fait, il est même démontré que cet amour est nécessaire au succès des interventions, et ce, notamment auprès des enfants dits « vulnérables » (Thrana, 2016). Ainsi, pourquoi est-ce que certains intervenant-e-s perçoivent l'amour comme une possibilité de glisser vers un manque de professionnalisme? Thrana (2016) explique que ce phénomène peut être associé au fait que l'amour, dans la conception commune, est surtout associé à la relation parentale. Elle ajoute que cela expliquerait, entre autres choses, pourquoi l'amour est si peu utilisé dans l'approche d'intervention en contexte professionnel; les intervenant-e-s ne voulant pas se substituer au rôle parental. Lacharité (2017) apporte d'autres pistes de réponse à cette question. Le mot « amour » est généralement associé à une conception charnelle de la relation. Toutefois, il existe différentes définitions de l'amour qui s'éloignent d'une vision uniquement charnelle. L'amour peut notamment référer à des moments de plaisir partagé, à la démonstration de générosité, à la connaissance de l'autre ainsi qu'au soutien et à la compréhension mutuelle (Krznicar, 2011).

Deuxième leçon : les approches traditionnelles d'intervention sont à repenser

Étroitement liée à la première leçon, les enfants nous apprennent en second lieu l'importance de redéfinir et de repenser les approches d'intervention de manière à mieux répondre aux besoins des enfants et, par le fait même, faciliter leur participation. À travers le discours des enfants, il a été souvent question de la place du plaisir dans la participation aux interventions. Alors que pour certains, l'humour pouvait être favorable à leur participation, pour d'autres, il s'agissait plutôt d'avoir l'opportunité de bouger, de jouer ou de dessiner qui était central. Néanmoins, les enfants sont unanimes : les moments de pleine participation sont plaisants et agréables tout en étant sérieux et importants.

Tout comme d'autres auteur-trice-s l'ont soulevé précédemment (Cashmore, 2002; Simmons et al., 2014), les échanges avec les enfants montrent qu'il faut probablement adapter la manière de présenter l'information, mais qu'il ne faut pas omettre de leur partager certaines d'entre elles en pensant qu'ils ne comprendront pas. Il s'agit plutôt de leur laisser le temps de réfléchir pour formuler leurs idées tout en les mettant en action à travers l'utilisation de divers moyens (voir par exemple Côté et al., 2020; Holland et al., 2010; Kerivel, 2015; Morgan et al., 2002; Simmons et al., 2014). Dès le début de ce projet, les enfants ont rapidement fait référence à l'importance du jeu pour favoriser leur participation ce qui a aussi été observé

dans d'autres études auprès d'enfants de cet âge (voir par exemple : Côté et al., 2020; Kerivel, 2015; Palaiologou, 2014; Simmons et al., 2014). Cela demande de s'adapter et de s'ajuster au contexte ainsi qu'aux besoins et aux intérêts des enfants afin de cibler des stratégies de communications pertinentes pour s'assurer qu'ils comprennent, qu'ils soient entendus et que leur parole soit dûment prise en compte.

Les enfants ont aussi mis en lumière le rôle indispensable d'un espace physique qui permet la promotion et le soutien de leur participation. Cet élément soulève l'intérêt de repenser les lieux d'intervention traditionnels de manière que les enfants se sentent « chez soi ». Plusieurs initiatives peuvent permettre d'inclure l'enfant dans l'élaboration et l'organisation des espaces, pour assurer leur bien-être et leur participation (voir par exemple : Bastien, 2016; Katz et Chard, 2000; Levroux et al., 2020; Strong-Wilson et Ellis, 2007). C'est d'ailleurs ce que mettent de l'avant les organismes communautaires Famille (OCF) avec le principe de « milieu de vie » :

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

Selon les enfants rencontrés, ce type d'environnement leur permet de potentialiser leur participation puisqu'ils sont alors plus disponibles, ont plus d'intérêt à prendre la parole et ont accès à une variété d'outils pour s'exprimer. En contrepartie, les environnements froids, rappelant les bureaux de direction ou d'intervenant-e-s n'ayant pas pris le temps de les écouter, leur donnaient rapidement l'impression qu'ils n'auraient pas l'occasion de participer, créant d'emblée une distance entre l'enfant et l'intervenant-e.

Troisième leçon : La non-participation est une expérience déroutante, mais répandue

Pour répondre à la question de départ « Qu'est-ce que la participation? », les enfants ont relaté plusieurs expériences de non-participation. Il s'avère que, de prime abord, il était plus facile et accessible pour eux de cibler les moments où ils n'avaient pas pu participer que ceux où ils avaient eu l'occasion d'exercer ce droit. À travers ce partage d'expériences, on pouvait déceler de la tristesse, de la frustration et du découragement chez les enfants. Pour eux, les moments de non-participation sont présents au quotidien et demeurent plus communs que les ceux où ils ont l'occasion de participer. Ce résultat concorde avec ceux de plusieurs études antérieures qui ont révélés le manque flagrant de participation des enfants aux interventions (Bessell, 2011; Brummelaar et al., 2018; Cashmore, 2002; Cossar et al., 2016). Ainsi, on peut se questionner à plusieurs égards. Les intervenant-e-s ont-ils-elles les conditions nécessaires pour être réellement à l'écoute des enfants? Quelle posture est généralement attendue des enfants? Les organisations de services ont-elles mis en place des espaces pour réfléchir à la meilleure manière

d'accueillir la parole des enfants? La non-participation est-elle une expérience banale pour les intervenant·e·s et les organisations de services?

Croire l'enfant

Les enfants l'ont mentionné, pour favoriser leur participation, il faut les croire. Cela réfère à l'importance de considérer leur perspective légitime et ce, même si elle diffère de celle de l'adulte (Côté et al., 2020; Lundy, 2007; Munro, 2001; Varadan, 2019). Il est également nécessaire de croire en leur potentiel pour mettre de l'avant une approche qui promeut la participation des enfants. La posture de l'intervenant·e est nécessairement influencée par sa reconnaissance de la compétence des enfants à participer et par la valeur qu'il·elle attribue à ses propos (Côté et al., 2020; Munro, 2001; Thrana, 2016; Varadan, 2019). En contre-partie, si l'intervenant·e ne croit pas l'enfant ou qu'il·elle ne valorise pas ses propos, l'enfant se sent plus vulnérable et inquiet face à son avenir ou aux décisions qui seront prises à son sujet (Freado, 2007; Harper, 2007).

Critiquer la tendance à l'adulto-centrisme

Mettre l'accent sur la reconnaissance du potentiel de l'enfant à participer pourrait permettre de diminuer l'influence d'une approche paternaliste pour s'approcher davantage d'une approche centrée sur l'enfant. Actuellement, les services et les interventions qui en découlent sont majoritairement construits dans une vision adultocentrée, traduisant l'importance que prennent les approches paternalistes dans les milieux d'intervention malgré la valorisation de la participation des enfants dans le discours (CSDEPJ, 2020; 2021; Ministère de la santé et des services sociaux, 2010; Freodon, 2007; Harper, 2007; Simmons et al., 2014; Sinclair, 2004). Il est donc primordial de repenser les méthodes et les croyances sous-jacentes aux interventions afin de s'inscrire dans des approches d'intervention qui sont favorables au soutien et à la promotion de la participation des enfants (Archard et Skivenes, 2009; Cossar et al., 2016; Côté et al., 2020; Lundy, 2007; Schofield, 2005; Simmons et al., 2014; Sinclair, 2004).

Forces et limites de l'étude

La principale force de cette étude est qu'elle a permis aux enfants, les principaux concernés, de s'exprimer sur le sujet de leur participation. La méthode utilisée est cohérente avec l'objet de la recherche et permet de produire des résultats qui représentent la perspective des enfants. Peu d'études portant sur la participation aux interventions sont réalisées auprès des enfants eux-mêmes (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Palaiologou, 2014). Une des limites de ce projet réside dans le fait qu'il n'a pas utilisé une démarche d'analyse itérative avec les enfants ce qui aurait assuré une plus grande justesse des résultats. Finalement, l'utilisation de synopsis a pu entraîner une perte d'informations notamment dû au fait que le découpage et l'organisation ont pu être influencés par le cadre théorique et référentiel de la personne en charge (Falardeau et Simard, 2011).

Conclusion

Les enfants nous permettent de constater l'urgence de repenser les organisations de services afin d'accroître leurs occasions de participation. En ce sens, il serait donc primordial de permettre aux intervenant-e-s et aux décideur-euse-s de mieux comprendre les tenants et les aboutissants de la participation afin qu'il-elles puissent mieux la valoriser et ce, tant dans les interventions quotidiennes que dans le cadre des structures organisationnelles. Plusieurs facteurs font en sorte que les intervenant-e-s ont de la difficulté à soutenir la participation des enfants; notons parmi celles-ci, le manque de ressources humaines et financières ainsi que le manque de temps pour la mise en place d'une pratique participative permettant de considérer la voix de l'enfant (Montserrat et Casas, 2018; Pölkki et al., 2012; Whincup et al., 2019). Plusieurs auteur-trice-s s'entendent pour dire que les valeurs véhiculées par les établissements dans lesquels les intervenant-e-s œuvrent, les budgets et les objectifs de productivité ont une incidence marquée sur les interventions réalisées (CSDEPJ, 2021; Lansdown, 2010; Levrouw et al., 2020; Simmons et al., 2014). Il faut donc repenser et (re)prioriser les valeurs sur lesquelles repose l'intervention psychosociale pour s'assurer que les fondements participatifs transparaissent dans la pratique.

Aussi, les enfants nous apprennent comment faire de la recherche avec eux. Ils présentent des perspectives différentes de celles des adultes permettant ainsi de mieux cerner les situations dans lesquelles ils sont impliqués (Côté et al., 2020). Les enfants doivent ainsi être invités à la coconstruction de connaissances les concernant. Ils doivent être représentés et entendus afin d'être considérés dans les prises de décision qui les concernent et ce, autant en intervention qu'en recherche (Bell, 2002; Cashmore, 2002; Lansdown, 2010; Lundy, 2007).

Nous devons, comme communauté professionnelle, réfléchir aux manières de promouvoir et de valoriser la participation des enfants au quotidien. Comment pouvons-nous repenser les services dans une perspective participative? Comment pouvons-nous considérer davantage la parole des enfants dans la planification et dans l'organisation des services rendus? Comment les décideur-euse-s peuvent-elle-s contribuer à reconnaître l'apport de la parole des enfants? Comment pouvons-nous sensibiliser nos collègues et nos gestionnaires aux pratiques participatives? Comment pouvons-nous valoriser davantage la participation des enfants dans nos pratiques quotidiennes?

Note de l'auteurice : Ce projet a reçu le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

Références

- Anadòn, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadòn (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p.3-7). PUQ.
- Archard, D., et Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child et Family Social Work*, 14(4), 391–399.
- Arnstein. S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N. et Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>
- Bastien, C. (réalisateur). (2016). *L'école de demain*. (saison 2, épisode 1). [websérie]. Dans C. Galipeau et P. Thibault (coproducteurs). Atelier Pierre Thibault. <http://www.lafabriqueculturelle.tv/capsules/7517/l-ecole-de-demain-episode-1>
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child and Family Social Work*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x>
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496-501. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.006>
- Breugnot, P. et Fablet, D. (2017). Analyser les pratiques des professionnels de la protection de l'enfance, entre recherche et intervention. Dans G. Monceau (dir.), *Enquêter ou intervenir : Effets de la recherche socio-clinique* (p. 119-128). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.monce.2017.01.0119>.
- Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J. et Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child et Family Social Work*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1111/cfs.12381>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment?. *Lien social et Politiques*, 80, 52-68.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse et Neglect*, 26(8), 837-847. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00353-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00353-8)
- Chapman, M. V., Wall, A. et Barth, R. P. (2004). Children's voices: The perceptions of children in foster care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 293–304.
- Christensen, P., et James, A. (dir.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2021). Convention relative aux droits de l'enfant. <https://www.cdpedj.qc.ca/fr>
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2020). *Constats et orientation*. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_depotes_a_la_Commission/P-423_Constats_Orientation_CSDEPJ_Nov2020.pdf
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes : rapport de la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/20_21_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf

- Cossar, J., Brandon, M. et Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system. *Child and Family Social Work*, 21(1), 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Côté, I., Lavoie, K. et Trottier-Cyr, R.-P. (2020). *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses de l'Université Laval.
- Côté, I., Trottier Cyr, R.-P., Lavoie, K. et Pagé, G. (2018). « Veux-tu participer à ma recherche? » : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. Dans A. Marin, B. Eysermann et M. T. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (pp. 127-145). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>
- Crevier, M., Couturier, Y. et Morin, P. (2010). L'émergence de la proximité relationnelle à la faveur de l'intervention à domicile : ouvertures et tensions dans la relation clinique. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 23(1), 177-191. <https://doi.org/10.7202/1003175ar>
- Emond, R. (2008). Children's voices, children's rights. Dans A. Kendrick (dir.), *Residential childcare: Prospects and challenges* (p. 183-195). Jessica Kingsley Publishers.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121.
- Fédération québécoise des organismes communautaires famille. (2016). Guide d'appropriation sur le fondement : milieu de vie. *Trousse de référence et d'animation sur l'action communautaire autonome Famille*.
- Franklin, A. et Sloper, P. (2005). Listening and responding? Children's participation in health care within England. *The International Journal of Children's Rights*, 13(1/2), 11-30.
- Freado, M. (2007). I can't hold it in forever: connecting with a youth in pain. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-Based Interventions*, 15(4), 229-233.
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W. et Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children and Society*, 24(6), 471-482. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M. et Wilkinson, H. (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children and Society*, 26(1), 74-85. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., et Fitzgerald, R. (2013). Recherche éthique impliquant des enfants. Florence : Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti.
- Graham, M. (2011). Changing paradigms and conditions of childhood: implications for the social professions and social work. *The British Journal of Social Work*, 41(8), 1532-1547.
- Harper, E. (2007). Making good choices: How autonomy support influences the behavior change and motivation of troubled and troubling youth. *Reclaiming Children and Youth*, 16(3), 23-28.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, 92(6), 1-38
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J. et Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Julien, G. et Trudel, H. S. (2009). *Tous responsables de nos enfants : Un appel à l'action*.

- Katz, L. G. et Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.
- Kerivel, A. (2015). Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(2), 95-128.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. et Sinclair, R. (2003). Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: Handbook. <https://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>
- Krznaric, R. (2011). *How We Should Live: Great Ideas from the Past for Everyday Life*. Bluebridge.
- Lacharité, C. (2017). De la clandestinité de l'amour pour les familles à l'intérieur du dispositif de protection de l'enfance au Québec. *Empan*, 105(1), 27-33.
- Lacharité, C., Balsells, M. A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M. et Chamberland, C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. Dans D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, et C. Cyr (dir.). *La maltraitance : Perspective développementale et écologique-transactionnelle* (pp.341-364). PUQ.
- Lafantaisie, V., Tourigny, S., et David, M. (2022). « Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, 41(1), 85-108.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development*, (36), 1-43. Bernard van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. Dans B. Percy-Smith et N. Thomas (dir.), *A handbook of children and young people's participation* (p. 11-23). Routledge
- Levrrouw, D., Devlieghere, J., Vandevelde, S. et Roose, R. (2020). Developing a positive living climate in residential youth care: a qualitative study. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105221>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Metselaar, J., van Yperen, T. A., van den Bergh, P. M., et Knorth, E. J. (2015). Needs-led child and youth care: Main characteristics and evidence on outcomes. *Children and Youth Services Review*, 58, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.09.005>
- Ministère de la justice. (2019). *L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant et les droits de participation des enfants au Canada*. <https://www.justice.gc.ca/fr/pr-rp/autre-other/article12/p2.html>
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2010). *Manuel de référence de la protection de la jeunesse* (publication n°10-838-04). <https://publications.msss.gov.qc.ca/msss/document-000717/?&date=ASC>
- Montserrat, C. et Casas, F. (2018). What role do children play in social services? [¿Qué rol desempeñan los niños y niñas en los servicios sociales?]. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicooperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1152>
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. et Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

- Munro, E. (2001). Empowering looked-after children. *Child and Family Social Work*, 6(2), 129- 137. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2001.00192.x>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.) Armand Colin.
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689- 705.
- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M. et Riikonen, M. (2012). Children's participation in child-protection processes as experienced by foster children and social workers. *Child Care in Practice*, 18(2), 107-125.
- René, J.-F., Laurin, I. et Dallaire N. (2009) Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives*, 28(3), 40-63.
- Schofield, G. (2005). The voice of the child in family placement decision-making: a developmental model. *Adoption et Fostering*, 29(1), 29-44. <https://doi.org/10.1177/030857590502900105>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Simmons, C., Graham, A. et Thomas, N. (2014). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, (2014 12 03). <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106-118.
- Skivenes, M. et Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Strong-Wilson, T. et Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.
- Thrana, H. M. (2016). Love: Recognising relationships in work with vulnerable youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 5(1), 71-89.
- Unicef (n.d.a) *La convention relative aux droits de l'enfant des Nations unies*. https://www.unicef.ca/sites/default/files/2016-11/crcposterfr_fa.pdf
- Unicef(n.d.b). *À propos de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Unicef Canada. <https://www.unicef.ca/fr/discover-fr/article/a-propos-d%27une-gouvernance-axee-sur-les-enfants>
- Varadan, S. (2019). The Principle of Evolving Capacities under the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 27(2), 306-338.
- Vis, S.A. et Thomas, N. (2009). Beyond talking-children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>
- Whincup, H., Grant, M., Burgess, C. et Biehal, N. (2019). Decision making for children. <https://afascotland.com/images/documents/PermanentlyProgressing/8.%20Decision%20Making%20summary.pdf>
- Wright, P., Turner, C., Clay, D., et Mills, H. (2006). The participation of children and young people in developing social care. *Participation practice guide*, 6, 1-95.