Document généré le 18 juil. 2025 23:52

**Les ateliers de l'éthique**
**The Ethics Forum**

# Agir de manière appropriée : la participation des jeunes à l'aménagement

Juan Torres

Volume 4, numéro 1, printemps 2009

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1044585ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1044585ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal

ISSN

1718-9977 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Torres, J. (2009). Agir de manière appropriée : la participation des jeunes à l'aménagement. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, *4*(1), 88–96. https://doi.org/10.7202/1044585ar

Résumé de l'article

La réflexion sur l'éthique et la participation des jeunes et des enfants à l'aménagement comporte au moins deux dimensions : d'une part, les justifications d'une telle participation ; d'autre part, les problèmes que la pratique participative fait émerger et face auxquels les cadres de référence conventionnels (non participatifs) ne sont pas toujours utiles. Le présent article aborde ces deux dimensions et explore leurs liens à la lumière de trois méthodes distinctes en matière de théorie morale, soit l'éthique déontologique, l'éthique conséquentialiste et l'éthique de la vertu. Sur la base d'une expérience participative d'aménagement inscrite dans le programme Grandir en Ville de l'UNESCO, certaines contradictions entre les principes d'une pratique participative avec des enfants et la manière dont les problèmes éthiques sont parfois gérés sont mises en évidence.

Tous droits réservés © Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Article : 88 ➔ 94 Notes: 95 ➔ 96

88

VOLUME 4 NUMÉRO 1
PRINTEMPS/SPRING 2009
ARTICLES :

# AGIR DE MANIÈRE APPROPRIÉE : LA PARTICIPATION DES JEUNES À L'AMÉNAGEMENT

JUAN TORRES
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

## RÉSUMÉ

La réflexion sur l'éthique et la participation des jeunes et des enfants à l'aménagement comporte au moins deux dimensions : d'une part, les justifications d'une telle participation ; d'autre part, les problèmes que la pratique participative fait émerger et face auxquels les cadres de référence conventionnels (non participatifs) ne sont pas toujours utiles. Le présent article aborde ces deux dimensions et explore leurs liens à la lumière de trois méthodes distinctes en matière de théorie morale, soit l'éthique déontologique, l'éthique conséquentialiste et l'éthique de la vertu. Sur la base d'une expérience participative d'aménagement inscrite dans le programme Grandir en Ville de l'UNESCO, certaines contradictions entre les principes d'une pratique participative avec des enfants et la manière dont les problèmes éthiques sont parfois gérés sont mises en évidence.

## ABSTRACT

Two dimensions can be considered in a reflection on the ethics of participatory design and planning with children and youth: on the one hand, the justifications of participation; on the other hand, the issues that participatory practice may raise and that may come out of traditional (non participatory) frames of reference. This paper explores the relationship between these two dimensions in the light of three distinct methodological approaches in moral theory: deontological ethics, utilitarian ethics and virtue ethics. Drawing on the experience of a UNESCO-Growing Up in Cities project, the paper stresses some contradictions between the principles of participatory practice and how the ethical issues are sometimes managed.

## INTRODUCTION

La participation du public à l'aménagement de son milieu de vie est jugée appropriée et justifiée selon une approche qui se démarque à maints égards de la planification rationaliste.[1] L'émergence de cette vision et de la pratique participative témoigne d'une préoccupation éthique claire : l'intention de bien agir. Toutefois, si la participation répond à une préoccupation éthique, il n'en demeure pas moins que la pratique participative peut susciter de nombreux dilemmes éthiques, notamment lorsqu'elle comporte l'implication de jeunes et d'enfants.[2] En fait, le processus participatif en aménagement fait émerger souvent des enjeux auxquels les cadres institutionnels traditionnels (généralement conçus selon l'approche rationaliste) ne répondent pas toujours de manière adéquate.

La réflexion sur l'éthique et la participation des enfants en aménagement comporte ainsi au moins deux dimensions, qui se trouvent d'ailleurs à l'origine du colloque dans lequel cet article a été présenté : d'une part, on peut s'interroger sur les justifications éthiques de la participation des enfants ; d'autre part, on peut examiner les problèmes éthiques qu'une telle pratique participative suscite. Bien que distinctes et vastes (méritant individuellement une réflexion profonde), ces deux dimensions s'avèrent profondément reliées. Le présent article porte sur cette relation qui est traitée à la lumière de trois approches méthodologiques distinctes en éthique, soit l'éthique déontologique, l'éthique conséquentialiste et l'éthique de la vertu. Il fait référence à l'aménagement en tant que processus qui intègre la compréhension et la transformation d'un milieu, c'est-à-dire la recherche et l'action. Sur la base d'un projet participatif d'aménagement inscrit dans le programme *Grandir en ville* de l'UNESCO[3], l'article met en lumière certaines contradictions entre les principes d'une pratique participative avec des enfants et la manière dont les problèmes éthiques sont parfois gérés.



## TROIS APPROCHES EN ÉTHIQUE

En raison de son objet d'étude, en particulier pour ce qui concerne le jugement moral, toute analyse se rapportant à l'éthique constitue un cadre de référence pour justifier et orienter l'action.[4] Or, les jugements moraux sont pour le moins tributaires d'une vision anthropologique et d'une manière de concevoir l'action qui influencent le cadre conceptuel à travers duquel sont émis ces jugements. De manière schématique, on peut en effet diviser ces cadres conceptuels sous la rubrique de trois approches en théorie morale, soit l'éthique déontologique, l'éthique conséquentialiste et l'éthique de la vertu.[5] Voici une brève révision de ces approches.

D'abord, *l'éthique déontologique* suppose l'existence de règles morales ou de principes universels d'action (des impératifs selon Kant) ayant une valeur intrinsèque, c'est-à-dire, dont le respect est toujours prescrit, sans prendre en considération les conséquences ou les fins contingentes.[6] Dans cette approche, les actions sont jugées bonnes ou mauvaises indépendamment de leurs effets. Des commandements ou des codes de conduite sont des exemples classiques d'une normativité basée sur cette approche.

Dans *l'éthique conséquentialiste* en revanche, le jugement d'une action en ce qu'elle est bonne ou mauvaise dépend uniquement des conséquences de celle-ci.[7] Dans ce sens, les actes moralement acceptables sont uniquement ceux qui permettent de maximiser le bien ; c'est-à-dire, ceux dont les effets bénéfiques sont plus grands que les effets néfastes.

La troisième approche, *l'éthique de la vertu*, se fonde sur la notion aristotélicienne de l'action en tant que « praxis », ayant une fin en soi (agir bien), par opposition à l'action en tant que production ou « poïésis », ayant une fin externe (produire un résultat).[8] L'éthique de la vertu considère les actions dans leur caractère réflexif et immanent. Dans cette approche, les actes moralement acceptables ne sont pas nécessairement ceux qui produisent un bien externe à l'agent, mais plutôt ceux qui permettent à ce dernier de devenir meilleur (cf. Aristote, *Éthique à Nicomaque*).

## LA JUSTIFICATION DE LA PARTICIPATION DES JEUNES ET DES ENFANTS

Les trois approches présentées plus haut apportent des justifications importantes pour la participation des enfants à l'aménagement de leur milieu de vie.

### APPROCHE DÉONTOLOGIQUE

Dans l'approche déontologique, la participation des enfants se justifie en tant que droit inaliénable, formalisé dans la Convention relative aux droits des enfants.[9] Comme Chawla le souligne[10], on y reconnaît explicitement le droit des personnes âgées de moins de 18 ans à exprimer librement leurs avis sur les sujets qui les affectent (article 12), à la liberté d'expression et d'information (article 13), à la liberté d'esprit, de conscience et de religion (article 14) ainsi qu'à la liberté d'association et de réunion pacifique (article 15). La reconnaissance de ces droits ouvre ainsi la porte à la participation active des enfants à l'aménagement de leur environnement et suppose une vision anthropologique qui dépasse le paternalisme et considère les enfants comme « acteurs ».

Toujours dans le cadre de l'approche déontologique, l'abolition du paternalisme constitue une obligation. Dans la philosophie kantienne, ceci se traduit par le devoir des adultes, en tant que « citoyens actifs », de faire de leur mieux pour que les enfants dépassent leur condition temporaire de « citoyens passifs », c'est-à-dire pour qu'ils parviennent à agir par eux-mêmes.[11] Depuis plusieurs années, la sociologie a permis de conceptualiser les enfants en tant qu'acteurs, agissant par eux-mêmes dans leur communauté, participant à la construction de leur milieu social et de l'idée même de l'enfance.[12] Cette conception se démarque de la vision de l'enfance comme période de *préparation* à l'action et à la vie adulte.[13] Elle permet de considérer les enfants dans leur existence comme tels, et non pas dans leur état d'adultes en devenir.[14]

### APPROCHE CONSÉQUENTIALISTE

Bien entendu, cette vision de l'enfance et du rapport enfant-adulte n'est pas répandue. Ceci est particulièrement vrai en aménagement où de nombreuses croyances bien ancrées dans les mœurs alimentent le paternalisme et perpétuent l'exclusion des jeunes dans la prise de décision.[15] Pourtant, plusieurs expériences montrent que la participation active des enfants à l'aménagement de leur milieu de vie apporte des retombées positives importantes.[16] Ce sont d'ailleurs ces retombées qui justifient la participation des enfants en aménagement dans l'approche conséquentialiste.

La phénoménologie a, en fait, ouvert les yeux des aménagistes à l'importance de l'expérience environnementale des personnes pour comprendre leur milieu dans sa complexité (en tant qu'environnement vécu) et le transformer de manière plus pertinente.[17] Compte tenu que les enfants peuvent avoir des expériences environnementales particulières, notamment différentes de celles des adultes, leur participation s'avère indispensable pour comprendre leur monde vécu et pour façonner des environnements plus inclusifs.

Kevin Lynch avait constaté à quel point les enfants sont des observateurs astucieux de leur environnement et des collaborateurs enthousiastes dans l'aménagement de leur quartier.[18] Actuellement, la participation des enfants est explicitement reconnue comme une stratégie clé pour atteindre un développement durable dans diverses conventions internationales. Le chapitre 25 de l'Agenda 21, consacré aux enfants, l'exprime dans les termes suivants :

> « The specific interests of children need to be taken fully into account in the participatory process on environment and development in order to safeguard the future sustainability of any actions taken to improve the environment ».[19]

L'Agenda Habitat, adopté lors du sommet Habitat II sur l'urbanisation mondiale tenu à Istanbul en 1996, prône aussi la participation des enfants à l'aménagement de leur milieu :

> « The needs of children and youth, particularly with regard to their living environment, have to be taken fully into account. Special attention needs to be paid to the participatory processes dealing with the shaping of cities, towns and neighbourhoods; this is in order to secure the living conditions of children and of youth and to make use of their insight, creativity and thoughts on the environment ».[20]

Ces déclarations mettent donc en valeur les *conséquences positives* de la participation des enfants à l'aménagement comme justification principale des pratiques collaboratives.

### ÉTHIQUE DE LA VERTU

Mais au-delà de l'impact de la participation des enfants sur la qualité des projets d'aménagement et des milieux de vie, le processus participatif en lui-même peut représenter pour les enfants une occasion de s'engager collectivement, d'apprendre, d'être mis en valeur, de s'affirmer comme membres actifs de leur communauté. La pratique participative en aménagement s'inscrit en fait dans ce que Friedmann appelle le modèle de l'apprentissage social (*Social Learning*).[21] Dans ce modèle, le projet d'aménagement constitue une occasion pour interagir socialement, une occasion pour que chaque participant confronte sa propre expérience à celles des autres acteurs à travers un processus délibératif de conception.[22] Sur la base de la théorie de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas[23], les promoteurs de cette approche considèrent l'apprentissage issu de la conception délibérative comme un résultat aussi important que les transformations physiques suscitées par celui-ci.[24] C'est ainsi que la participation des enfants en aménagement est justifiée dans l'approche de l'éthique de la vertu : elle constitue une opportunité pour que les enfants et les adultes apprennent mutuellement sur leurs visions environnementales, sur leurs valeurs et sur leur propre capacité d'action.

Dans les trois approches éthiques présentées ci-dessus, on trouve des raisons suffisantes pour envisager la participation des enfants en aménagement comme une pratique appropriée. Cependant, il est important de souligner que les justifications conséquentialistes et celles de l'éthique de la vertu se fondent sur l'obtention de certains résultats, soient-ils externes (des projets d'aménagement plus pertinents et des milieux plus inclusifs) ou internes à l'agent (des apprentissages, un développement personnel). Or, si les expériences montrent que la participation des enfants est possible et profitable, elles témoignent aussi de nombreux problèmes éthiques qui peuvent paralyser le processus ou, à tout le moins, atténuer ses résultats. Les problèmes éthiques engendrés par le processus participatif peuvent donc compromettre les résultats qui justifiaient la participation des enfants selon les approches conséquentialiste et de l'éthique de la vertu. Le traitement des problèmes éthiques pendant le processus participatif est donc important non seulement pour garantir la cohérence de la démarche, mais également pour la justifier à plusieurs égards.

## LES PERSPECTIVES ÉTHIQUES DANS L'ACTION

Dans l'identification et le traitement des problèmes éthiques qui émergent durant le processus participatif, on peut aussi trouver les approches déontologiques, conséquentialiste et de l'éthique de la vertu. Les sections suivantes illustreront ceci à travers un cas concret. Il s'agit d'une expérience personnelle de l'auteur en tant que coordinateur du projet *Grandir à Guadalajara*, au Mexique, vécue à l'automne 2005. Dans ce projet, une vingtaine d'enfants d'un quartier défavorisé et autant d'étudiants en architecture d'une université locale collaboraient pour comprendre le rapport enfant-environnement et pour concevoir des projets d'aménagement pour le quartier.

### APPROCHE DÉONTOLOGIQUE

Réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale et inscrit dans le programme international *Grandir en ville* de l'UNESCO, ce projet participatif a dû être approuvé par le Comité d'éthique de la recherche plurifacultaire (CÉRPF)[25] de l'Université de Montréal avant d'être mené sur le terrain. L'approche de ce comité est éminemment déontologique, ayant pour but « l'application des règles générales d'éthique de la recherche ».[26] Ces règles découlent de la *Politique sur la recherche avec des êtres humains*[27] et correspondent principalement

aux règles encadrant la recherche avec des sujets humains, établies par les trois Conseils de recherche du Canada (CRSH, CRSNG et IRSC). Un survol historique au sujet de ce type de règlements, ainsi qu'une description éclairante du cas particulier canadien est disponible dans un article publié récemment par Nancy Bell.[28]

L'approbation de ce projet de recherche par le comité concerné se voulait une garantie du respect des droits, de la dignité et de l'intégrité des enfants pendant le processus de recherche. L'utilisation de formulaires de consentement informé pour les parents et pour les enfants, tout comme le respect de l'anonymat des participants, sont deux des mesures qui ont été adoptées pour obtenir l'approbation du projet par le comité. Il est important de souligner que ni les étudiants, ni les enfants n'étaient impliqués dans la demande d'une telle approbation. Les étudiants n'avaient qu'à utiliser le matériel élaboré (e.g. formulaires) et à suivre les consignes déterminées préalablement (e.g. demander l'autorisation à l'enfant d'enregistrer les entrevues).

Finalement, ce dispositif éthique était très ponctuel, concentré au début de la démarche. Bien que le suivi des projets de recherche fasse partie du mandat du comité, aucun contact n'a eu lieu avec celui-ci après l'approbation du projet et l'émission du certificat. Aussi, aucun retour et aucune discussion n'ont eu lieu entre les participants du projet au sujet des formulaires ou des consignes. Il s'agissait de « conditions à respecter », mais dont l'origine et la raison d'être demeuraient assez abstraites pour la plupart des participants, notamment pour les enfants.



## APPROCHE CONSÉQUENTIALISTE

Le projet a démarré au Mexique et les mesures envisagées pour l'obtention du certificat d'éthique par le comité universitaire ont été appliquées *ad litteram*. Cependant, dès les premiers jours, de nombreux problèmes éthiques ont émergé. Ceux-ci ne pouvaient pas être prévus lors de la planification du travail de terrain car ils s'inscrivaient dans un contexte dynamique et complexe que l'on découvrait au fur et à mesure que le processus participatif avançait. Par ailleurs, il s'agissait de problèmes différents de ceux rencontrés quelques mois auparavant lors de la réalisation d'un projet analogue à Montréal (Grandir à Montréal-Nord). Un de ces problèmes concernait la relation entre les étudiants impliqués dans le projet et certains résidents du quartier (que les enfants identifiaient comme membres de gangs de rue). Concrètement, lors de la 3e semaine de travail, trois de ces personnes ont interpellé un couple d'étudiants qui visitaient le quartier. De manière verbalement violente, ils leur ont fait savoir qu'ils n'étaient pas les bienvenus dans le quartier. Les étudiants, qui prenaient des photographies des lieux publics du quartier, ont compris que leur présence et leurs gestes étaient perçus de manière négative.

Immédiatement après cet incident, un comité informel a été constitué, incluant les étudiants, deux professeurs de l'université locale, ma directrice de recherche, le directeur de la Chaire UNESCO Grandir en ville à l'Université Cornell (David Driskell) et certains de ses étudiants. Suite à des discussions en groupe et un échange de messages électroniques, la situation a été évaluée et des solutions envisagées. L'approche était alors conséquentialiste car les pistes d'action adoptées ne découlaient pas de principes préétablis, mais plutôt du souci de trouver « la meilleure solution possible ». C'est dans cet esprit que la stratégie initiale d'opération du projet a été ajustée de diverses manières : par exemple, il a été décidé de s'associer à l'église locale pour donner au projet plus de crédibilité auprès de la communauté, alors qu'initialement on voulait éviter toute relation avec des groupes religieux ou partisans ; toute visite individuelle des étudiants au quartier a aussi été évitée, alors qu'au départ elles étaient encouragées afin de permettre aux étudiants d'observer et de faire une analyse préliminaire du milieu.

## ÉTHIQUE DE LA VERTU

Pour les étudiants universitaires, le fait de vivre ce type de problèmes, propres à un contexte réel d'intervention (par opposition au studio de design conventionnel), a constitué l'un des plus importants apprentissages tirés du processus participatif.[29] On peut donc affirmer que, indépendamment de la nature des problèmes rencontrés et des solutions adoptées, l'expérience en soi a été appropriée dans la pers-

pective de l'éthique de la vertu : à travers l'action et la réflexion, les étudiants se sont développés au plan professionnel et, bien entendu, au plan personnel. Cependant, si les étudiants ont profité en jouant un rôle actif dans cette expérience, dans l'identification et la résolution de conflits, les enfants impliqués dans le projet ont été, quant à eux, plutôt absents dans cette dimension du processus. Ils n'ont pas eu une voix au sein de ce comité informel, ils n'ont pas été au courant de l'existence de certains problèmes et, réciproquement, le comité n'a pas été au courant des problèmes qu'ils pouvaient percevoir.

## CONTRADICTIONS

Il existe une profonde interdépendance entre les fondements ontologiques, épistémologiques et méthodologiques dans une recherche.[30] Autrement dit, il y a une relation entre le type de réalité que l'on veut connaître, le type de connaissance que l'on peut produire sur cette réalité et la manière d'y parvenir. Dans la recherche-action participative avec des enfants, par exemple, on considère ces derniers comme acteurs dans leur milieu, on s'intéresse à la réalité qu'ils construisent et on collabore avec eux pour mieux la comprendre. L'enfant est donc considéré comme acteur à différents niveaux. De manière analogue, il existe une relation profonde entre la manière de considérer l'action, l'acteur, le contexte de l'action et l'éthique. Selon Edgar Morin,[31] l'action dans un monde simple, conçu à travers un modèle anthropologique déterministe, suppose une éthique simple et prévisible. En revanche, un monde d'incertitude, d'inter/rétro-actions intentionnelles, dont la connaissance pleine nous échappe, suppose quant à lui une éthique complexe, fragile, inachevée, engagée avec la compréhension d'autrui, de « reliance » avec autrui.[32] L'éthique est, dans ce sens, une construction contextuellement ancrée ; elle est l'expression d'une compréhension du réel, tributaire d'un moment historique et d'un contexte culturel particulier.[33]

Les fondements philosophiques de l'aménagement participatif sont ceux d'une réalité complexe. Or, l'examen des considérations éthiques présentes dans le projet Grandir à Guadalajara montre, à certains égards, la prévalence d'une perspective de simplicité. Il y a donc une contradiction entre les fondements philosophiques qui justifient l'approche participative et la manière dont celle-ci est opérationnalisée.

D'abord, l'approche déontologique du comité d'éthique universitaire se traduit par une série de principes généraux d'action. Ces principes sont importants puisqu'ils visent à garantir les droits des personnes impliquées dans la recherche, particulièrement les enfants, mais ils s'avèrent insuffisants comme repères pour orienter l'action sur le terrain. Ils correspondent à un modèle dans lequel le chercheur/aménagiste établit une relation hiérarchique et planifiée avec le milieu d'intervention. Ils sont incompatibles avec un projet qui se définit en cours de route et qui est animé par l'interaction entre ses acteurs.

Dans une approche conséquentialiste, le comité informel a été mieux adapté au processus participatif. Il permettait de réfléchir dans l'action et d'apporter des ajustements à la démarche en temps réel. Cependant, dans le projet Grandir à Guadalajara, ce comité a été monopolisé par les adultes. Exclus de ce niveau de réflexion, les enfants n'ont donc pas tiré des leçons à ce sujet. Le projet véhiculait alors un double discours : d'une part, une reconnaissance des enfants en tant qu'acteurs sociaux et environnementaux, impliqués de diverses manières dans le processus ; d'autre part, une attitude paternaliste de la part des adultes concevant et gérant le processus dans lequel les enfants participaient.

Il est clair que, comme les autres expériences du programme Grandir en Ville, le projet avait été initié par les adultes. Ceci ne constitue pas en soi un obstacle au partage de pouvoir et à la participation authentique[34] mais comporte, toutefois, un défi important : permettre aux enfants de prendre part non seulement à la réalisation d'activités, mais aussi à leur conception et à leur évaluation. Il s'agit du défi d'élever la participation des enfants du niveau du projet au niveau du méta-projet.[35]

Les nombreuses contraintes logistiques du projet peuvent expliquer en grande partie la difficulté à assumer la participation des enfants au niveau méta-projectif. Comme il est souvent le cas dans ce type d'expérience, on avait à réaliser mille et une tâches dans le

cadre de cette démarche à la fois scientifique, académique et professionnelle, tout en respectant divers calendriers (civique, scolaire, universitaire). Un objectif important pour atteindre la cohérence semble donc être l'équilibre entre les éléments qui complexifient et enrichissent le projet et la capacité que l'on peut avoir collectivement à gérer une telle complexité.

## CONCLUSION

Les projets participatifs de recherche et d'aménagement ouvrent la porte à des problèmes qui dépassent nos cadres traditionnels de référence. Si les fondements philosophiques de l'aménagement participatif justifient l'implication des enfants, il n'en demeure pas moins que ces fondements peuvent souvent être contredits par la manière de traiter les problèmes éthiques qui émergent dans les processus participatifs.

L'objectif de cet article n'est pas de disqualifier l'approche déontologique pour le traitement des problèmes éthiques lors des processus participatifs : les trois approches ici présentées apportent des perspectives fécondes pour encadrer la pratique participative, à condition qu'elles se fondent sur les mêmes principes philosophiques qui justifient la participation (considérer l'enfant comme acteur et tendre vers le dépassement du paternalisme). On penserait alors, en termes déontologiques, à la prescription de dispositifs de délibération ouverts aux participants pour définir et gérer des problèmes éthiques durant le processus. Ces dispositifs pourraient, quant à eux, permettre la résolution des problèmes en temps réel à partir de l'approche conséquentialiste. Et puisqu'il s'agirait de dispositifs ouverts aux enfants, ceux-ci pourraient tirer des leçons non seulement dans la réalisation d'activités au sein des processus participatifs, mais aussi dans leur conception, leur programmation et leur évaluation.

## NOTES

1 Sandercock, Leonie, *Towards Cosmopolis: Planning for Multicultural Cities*, New York/Toronto, John Wiley, 1998, p. 94.

2 Manzo, Lynn et Brightbill, Nathan, « Towards a Participatory Ethics », dans Kindon, Pain et Kesby, éds., *Connecting People, Participation and Place: Participatory Action Research Approaches and Methods*, London, Routledge, 2007, pp. 33-40.

3 Grandir en ville est un programme international de recherche-action participative initié par Kevin Lynch dans les années 1970 sous l'égide de l'UNESCO. Le programme amène des enfants, des jeunes et des adultes à collaborer au sein de processus qui visent à évaluer des milieux locaux ainsi que concevoir et réaliser des changements.

4 Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1947 (5e édition « Quadrige », 1999), p. 305.

5 L'analyse systématique de cette distinction a été faite dans l'ouvrage de Marcia W. Baron, Philip Pettit et Michael Slote, *Three Methods of Ethics*, Blackwell Publishing, Malden, Mass., 1997.

6 Brennan, Andrew, et Lo, Yeuk-Sze, « Environmental Ethics », dans Zalta, éd., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2002. Consulté le 21 mai 2008 sur http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/ethics-environmental/

7 Sinnott-Armstrong, Walter, « Consequentialism », dans Zalta, éd., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2006. Consulté le 21 mai 2008 sur http://plato.stanford.edu/archives/spr2007/entries/consequentialism/

8 Bousbaci, Rabah, et Findeli, Alain, « More Acting and Less Making: A Place for Ethics in Architecture's Epistemology », *Design Philosophy Papers, 4*, 2005, p. 11 (publication éléctronique).

9 Nations Unies, *Convention relative aux droits de l'enfant*, Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1989.

10 Chawla, Louise « Insight, Creativity and Thoughts on the Environment: Integrating Children and Youth into Human Settlement Development », *Environment & Urbanization, 14*(2), 2002, p. 11.

11 Schapiro, Tamar, « What Is a Child? », *Ethics, 109*(4), 1999, p. 719.

12 James, Allison, Jenks, Chris et Prout, Alan, *Theorizing Childhood*, New York, Teachers College Press, 1998, p.23.

13 Une étude historique de cette vision de l'enfance a été faite par Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Civilisations d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Plan, 1960.

14 Holloway, Sarah, et Valentine, Gill, « Spatiality and the New Social Studies of Childhood » *Sociology, 34*(4), 2000, p. 763.

15 Driskell, David, *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*, London/Sterling/Paris, Earthscan/UNESCO Publishing, 2002, p. 38.

16 Voir par exemple Chawla, Louise, *Growing up in an Urbanising World*, London, Earthscan, 2002, et Lynch, Kevin, éd., *Growing up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*, Cambridge, Mass./Paris, MIT Press/UNESCO, 1977.

17 Voir notamment le chapitre que maurice Merleau-Ponty consacre à l'espace, dans la *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

18 Lynch, Kevin, « The Spatial World of the Child », dans Michelson, Levine, et Michelson, éds., *The Child in the City: Today and Tomorrow*, Toronto, University of Toronto Press, 1979, p. 102.

19 Nations Unies, *Agenda 21*, Department of Economic and Social Affairs and Division for Sustainable Development, Nations Unies, 1992, paragraphe 25.12.

20 Nations Unies, *The Habitat Agenda Goals and Principles: Commitments and the Global Plan of Action*, UNCHS/UN-HABITAT, 1996, paragraphe 13.

21 Friedmann, John, « Two Centuries of Planning Theory: An Overview », dans Mandelbaum, Mazza et Burchell, éds., *Explorations in Planning Theory*, New Brunswick, N.J., Center for Urban Policy Research, 1996, p. 24.

22 Forester, John, *The Deliberative Practitioner: Encouraging Participatory Planning Processes*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1999.

23 Habermas, Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987. Dans le modèle communicationnel de l'action, le langage est considéré « comme un médium d'intercompréhension non tronqué, où locuteur et auditeur, partant de l'univers de leur monde vécu interprété, se rapportent à quelque chose à la fois dans le monde objectif, social et subjectif, afin de négocier des définitions communes de situations » p. 111.

24 Sandercock, Leonie, *Towards Cosmopolis,* op. cit., p. 95.

25 Il s'agit du comité sectoriel auquel doivent se référer entre autres les chercheurs de la faculté de l'aménagement. Comme les autres comités sectoriels (de la Faculté de médecine, de la Faculté des arts et des sciences et de la Faculté de sciences de la santé), celui-ci relève du Comité universitaire d'éthique de la recherche (CUÉR).

26 Université de Montréal, *Aspects éthiques de la recherche. Document d'information à l'intention des professeurs et professeures des facultés d'aménagement, de droit, de musique, des sciences de l'éducation et de théologie et sciences des religions*, Montréal, Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), 2005.

27 Université de Montréal, *Politique Sur La Recherche Avec Des Êtres Humains*, Montréal, Secrétariat général, 2004.

28 Bell, Nancy, « Ethics in Child Research: Rights, Reason and Responsibilities », *Children's Geographies, 6*(1), 2008, pp. 7-20.

29 Torres, Juan, *La recherche par le projet d'aménagement : Comprendre le vélo chez les enfants à travers les projets « Grandir en ville » de Montréal et de Guadalajara*, Thèse doctorale non publiée, Université de Montréal, 2007, p. 217.

30 Guba, Egon et Lincoln, Yvonna, « Competing Paradigms in Qualitative Research », dans Denzin et Lincoln, éds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, pp. 105-117.

31 Morin, Edgar, *La Méthode 6 : Éthique*, Paris: Editions du Seuil, 2004, p. 44.

32 *Ibid.* Morin emprunte la notion de « reliance » au sociologue Marcel Bolle de Bal. Elle constitue l'expression substantive et activante de l'adjectif « relié ».

33 Hopkins, Peter, « Positionalities and Knowledge: Negotiating Ethics in Practice », *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 6*(3), 2007, pp. 386-94.

34 Hart, Roger, *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, London, Earthscan/UNICEF, 1997, p. 41.

35 Torres, Juan, *La recherche par le projet d'aménagement*, op. cit. p. 34.