

La participation au prisme de l'enfance

Une éthique relationnelle

Conférence lors de la journée d'étude : *Les droits des enfants et des jeunes : Pour tous, partout ?*
Nancy, juin 2026

Co-Auteurs (tous premier auteur) : Frédéric Heselmans (orateur), Laurent Nisen et Nathan Charlier
ESPRist, Université de Liège

Pourquoi parler « encore » de participation des enfants ?

La participation des enfants et des jeunes est aujourd'hui partout ou presque. Elle est omniprésente dans les textes juridiques, l'enseignement, la recherche, les dispositifs d'accompagnement... Elle génère aussi bon nombre d'appels à projets, dont le très vaste projet CAPACITI qui nous rassemble ici est une excellente illustration. Et cet engouement, voire cette généralisation, constitue une conquête réelle. Elle rend beaucoup moins défendable l'idée qu'un enfant pourrait être seulement l'objet d'une décision, d'un soin, d'une protection, d'un accompagnement ou d'une politique sans être, d'une manière ou d'une autre, associé à ce qui le concerne. L'esprit de l'article 12 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989) percole de manière tangible, à des rythmes divers, dans les différentes sphères de la société. Et son application est surveillée de près, non seulement par les autorités internationales, mais aussi par des chercheurs et des praticiens qui, comme nous, observent ou transforment les modalités par lesquelles ce droit à la participation peut être mis en œuvre.

Toutefois, cette victoire normative déplace aussi peut-être le problème. Lorsque la participation devient un mot d'ordre, elle gagne en légitimité mais perd aussi en précision. On le sait, inviter à participer peut désigner l'information, la consultation, la présence dans un groupe, l'association à une décision, l'action collective, voire la co-construction d'une recherche sur la participation elle-même, comme nous l'avons expérimenté... Mais faire participer peut parfois désigner l'utilisation de la parole enfantine pour illustrer un rapport, une consultation purement formelle, voire une convocation à participer, pour le bien de l'enfant, ou « pour que tout le monde soit sur la photo ».

Toutes ces pratiques ne se valent pas, vous en conviendrez, et elles ne produisent pas les mêmes effets. C'est ce que nos recherches, au sein du projet CAPACITI, comme de nombreuses autres, démontrent largement. Dans le cas le plus favorable, c'est créer avec les enfants et les jeunes la possibilité d'un pouvoir réel d'action et d'influence. Dans de nombreux autres cas cela crée surtout encore une trace de participation, suffisamment visible pour rassurer l'institution, mais trop faible pour transformer la situation des enfants concernés ou l'institution elle-même.

Nous voudrions partir de ce trouble. La participation des enfants est dans le même temps devenue une exigence, quasi évidente, et reste malgré tout un défi démocratique et éthique. C'est précisément parce qu'elle est devenue incontournable qu'elle mérite d'être interrogée plus rigoureusement. Une norme qui devient une évidence peut aussi, dans ce cas, se transformer en label de conformité.

Car, en fait, que transforme réellement la participation ? Plus précisément, que transforme-t-elle lorsqu'elle concerne des enfants et des jeunes, c'est-à-dire des sujets pris dans des relations structurellement asymétriques avec les adultes ?

Les modèles classiques de la participation nous ont légué une vigilance qui pourrait sembler naturelle aux acteurs et aux chercheurs concernés, mais que finalement trop peu de personnes connaissent en réalité. Depuis Arnstein (1969) on dispose d'outils et du vocabulaire pour désigner une participation de façade, instrumentalisée, tokenisée. Puis Hart (1992) a montré à quel point les enfants peuvent être symboliquement présents et pourtant privés d'influence réelle. Shier (2001) a proposé ensuite de penser les opportunités et les obligations qui rendent la participation plus ou moins effective. Et Lundy (2007), qui constitue souvent le cadre de référence de recherches comme les nôtres, a rappelé que « faire parler » les enfants ne suffit pas : il faut un espace, une voix, une audience et une influence. Ces apports restent indispensables. Ils empêchent, à tout le moins, normalement, de confondre participation, expression, consultation, pouvoir et transformation.

Nos terrains nous conduisent toutefois à observer que l'enfance ne constitue pas seulement un domaine d'application de ces modèles. Elle en révèle une difficulté interne. Avec les enfants, l'asymétrie, de pouvoir, de position, d'âge ou de rôle, n'est pas une imperfection du dispositif. Elle est constitutive de la relation. L'adulte, lorsqu'il intervient, le plus souvent, organise, autorise, protège, sélectionne et parfois analyse et restitue. En face ou à ses côtés, l'enfant répond, se tait, teste, se conforme, résiste, se risque, apprend parfois à jouer avec les attentes. La participation des enfants oblige donc à penser ce que nous faisons de l'asymétrie lorsque nous prétendons ouvrir un espace de participation.

Qui participe quand l'asymétrie est la règle ?

Une grande partie de nos théories ordinaires de la participation, dans le monde adulte, suppose implicitement un sujet déjà disponible pour l'échange public. Ce sujet peut comprendre la question posée, formuler un avis, argumenter, justifier, accepter ou non les règles de la discussion et se représenter les conséquences possibles de son engagement. Cette figure devient cependant potentiellement problématique lorsqu'elle sert de norme ou de condition. Elle risque alors de disqualifier tous ceux qui n'entrent pas spontanément dans ces formats adultes, en pleine capacité, de la « parole publique ». Or, lorsqu'il s'agit des enfants, on pense immédiatement aux très jeunes, dont les capacités langagières et cognitives sont en formation, mais aussi à tous ceux qui font face à des difficultés linguistiques, de par un environnement social plus défavorisé ou culturellement différent ; tous ceux aussi qui, marqués par la répétition d'expériences d'échecs dans le système scolaire par exemple, préfèrent se mettre retrait, ne pas risquer d'être, une fois encore, disqualifiés ; et en réalité, plus généralement, tous les enfants vivant une situation de vulnérabilité sociale ou psychologique.

Le problème est qu'un enfant n'est pas un adulte auquel il manquerait simplement quelques compétences, comme certains paradigmes, en lien même avec l'idée de « faire participer » les enfants pour les rendre plus « citoyens », pourraient le postuler. Il est un sujet situé au sein d'un système social, et par conséquent dans différents registres de l'ordre social. Catégories d'âges, rapports de dépendance et de protection... Puis dans des institutions qui le désignent comme élève, mineur, patient pédiatrique, enfant à soutenir ou à accompagner, adolescent en rupture ou désengagé... Nous avons aussi pu l'observer dans nos enquêtes, sa parole est alors encadrée par des attentes limitantes et des anticipations des adultes liées à des représentations de la maturité. Très souvent domine alors un présupposé de fragilité ou d'incapacité : il n'a pas « encore » l'âge ou le discernement nécessaire.

Dans une perspective critique et du point de vue politique, cette asymétrie peut être pensée comme une domination parmi les autres. Et la question de l'enfance comme construction sociale, de

justification et de reproduction culturelle et sociale inégalitaire, mériterait à elle seule bien plus que le temps imparti à cette conférence. Les travaux foisonnants concernant l'adultisme et l'infantisme sont ici incontournables et nous renvoyons aux écrits récents de Leila Benoit sur *l'infantisme*, à l'ouvrage collectif *Politiser l'enfance* dirigé par Vincent Romagny, au maintenant « best-seller » de Salomé Saqué *Sois jeune et tais-toi*, ou encore la thèse de doctorat de Tal Piterbraut-Merx, *La domination oubliée : Politiser les rapports adulte-enfant*, jeune collègue décédé prématurément dont les travaux viennent d'être publiés par un collectif de chercheur.es (Benoit, 2023; Romagny, 2023; Saqué, 2024; Piterbraut-Merx, 2024).

Bien conscient de ces enjeux, face à un groupe d'enfants, on ne peut cependant pas se défaire de toute obligation de vigilance au nom de la participation et d'une conception égalitaire. L'expérience montre que lorsque nous menons des recherches ou que nous animons des dispositifs participatifs avec des enfants, nous ne pouvons pas feindre une égalité de position qui n'existe pas. Réduire autant que possible la distance sociale, faciliter la communication, tenter de construire une relation de confiance, ne consiste pas à se bercer de l'illusion d'une symétrie. Ce serait une autre manière de maltraiter la relation. Elle transférerait sur l'enfant une responsabilité que la situation ne lui permet pas toujours d'assumer.

C'est ici que nous souhaitons développer le principe d'une éthique relationnelle. Pas seulement une posture morale figée, mais une manière de questionner l'agencement concret des relations. Les childhood studies ont fortement contribué, depuis de nombreuses années déjà dans le monde anglo-saxon, à ce déplacement. En rompant avec une conception de l'enfant comme être seulement en devenir, des auteurs comme Corsaro (2011) ont montré que les enfants produisent des cultures de pairs, interprètent les contraintes, et participent déjà à l'élaboration de leurs propres modes d'être au monde et en relation. Cette reconnaissance de leur agentivité et de leur intelligence sociale permet de penser des outils, une approche théorique et pratique, mais aussi une attitude du chercheur. Elle évite d'emblée de réduire l'enfance à un état d'incomplétude et permet de reconnaître l'élaboration sociale, symbolique et relationnelle que les enfants accomplissent constamment.

Cette forme de reconnaissance n'est cependant pas plus tenable si elle réduit également l'enfant à ce rôle d'acteur. Un enfant agit de manière capable, ce qui ne fait pas de lui l'individu pleinement autonome qu'une définition adulte du terme entend. Nos terrains de recherche explorent précisément la manière dont ces capacités se réalisent dans des situations, des médiations, des temporalités et des relations également au travers des approches par les capacités développées par Sen (1999) et Nussbaum (2011). Appliquée à la participation des enfants, cette perspective conduit à demander non pas seulement si un droit ou une capacité d'action existe, mais quelles conditions leurs permettent de devenir une possibilité effective.

Dans nos enquêtes cela « change la donne ». Demander, comme le plus souvent, si les enfants sont capables de participer reconduit une logique de preuve. Dans différents contextes que nous avons pu observer, que ce soit en justice ou en médecine par exemple, l'enfant doit démontrer qu'il mérite d'être entendu, qu'il dispose de la maturité nécessaire pour donner son avis sur une décision que le concerne... Alors que la question devient nettement plus féconde lorsqu'elle est retournée vers les adultes et les institutions : quelles situations construisons-nous pour rendre leurs capacités effectives ? Quelles formes de parole rendons-nous possibles ? Quelles modalités d'expression reconnaissons-nous ? Quelles capacités empêchons-nous d'apparaître en imposant nos propres formats de participation, ce pourquoi nous demandons une participation ?

Faire confiance aux capacités des enfants

Le terrain qui a le plus directement éclairé les réflexions que nous partageons avec vous aujourd'hui est une recherche menée avec la Fédération francophone des écoles de devoirs, consacrée aux effets des écoles de devoirs sur le bien-être des enfants et des jeunes, et leur rapport à la scolarité. Et nous pouvons dire aujourd'hui que cette recherche ne portait pas seulement sur les enfants. Elle était aussi pour nous une mise à l'épreuve. Nous avons à chaque étape été attentifs à garder un cadre de participation flexible et respectueux, en mobilisant des animations collectives, des supports visuels, puis une seconde phase où les groupes qui le souhaitaient ont été invités à discuter nos analyses ou à formuler leurs propres analyses sur la base des productions des autres groupes. Ce terrain d'enquête s'est aussi conclu par un travail réflexif, au travers de mises en scènes, portant sur les conditions mêmes d'une participation qui respecterait leurs besoins, leurs souhaits et leur dignité. Et ils se sont révélés capables de prendre position sur des éléments éthiques de la participation des enfants et des jeunes à une recherche les concernant, qui les respecterait et traduirait fidèlement leurs paroles, opinions ou propositions.

L'enjeu que nous souhaitons souligner ici se situe dans la confiance accordée aux capacités des enfants, quel que soit leur âge, leur aisance verbale, leur position scolaire ou leur familiarité avec les dispositifs d'expression ou de débat d'idées. Nous avons fait le pari qu'ils pouvaient non seulement parler de leur expérience, mais aussi analyser les conditions dans lesquelles cette parole était sollicitée.

Doit-on parler d'un pari naïf ou idéaliste ? Nous pensons le contraire. L'attitude que nous avons choisi d'adopter ne consistait pas à supposer que les enfants diraient spontanément « leur vérité », indemne de toute influence adulte ou extérieure. En réalité nous pensons que les enfants et les jeunes que nous invitons à participer ne sont pas spontanément plus transparents à eux-mêmes que toute autre personne. La figure d'un sujet enfantin, naturellement plus authentique ou plus « vrai » n'est pas plus tenable que le présupposé de son immaturité. Les participants sont pris dans des relations, des attentes, des désirs de conformité, des peurs, des stratégies. Notre pari portait sur la possibilité de construire une situation, des conditions, où puisse se produire une intelligence de leur propre expérience, individuelle et collective. Puis, progressivement, une posture réflexive sur leur propre participation leur permettant de mettre en perspective ces effets relationnels dans la construction de leur *persona* participative (Heselmans, 2026). Ce rôle qu'ils endossent, ou cette attitude de protection de soi ou d'anticipation de nos propres attentes. Et dans le même temps notre propre rôle et notre attitude dans cette participation, dans la relation qui s'est construite avec le temps.

Au départ, nous aurions pu recourir à des questionnaires ou à des méthodes classiques et formatées. Ce type d'outils étaient attendus par certains de nos interlocuteurs, parce qu'ils semblent plus directement exploitables ou jouissent d'un statut de validité scientifique. Ils donnent des réponses comparables, des données codables, des analyses conformes aux standards de l'évaluation de dispositifs. Mais ces outils risquaient de reconduire une scène très familière aux enfants : un adulte pose une question, attend une réponse, évalue implicitement sa pertinence et inscrit l'échange dans une forme proche de ce qui se passe en milieu scolaire. Dans une recherche portant précisément sur le rapport à la scolarité, ce risque n'était pas secondaire.

Nous avons donc choisi d'installer une autre scène, un autre mode de relation. Notre première décision consistait à réunir les enfants en groupes et de médiatiser la prise de parole au travers d'images. Ils choisissaient celles qui leur semblaient dire quelque chose de leur école de devoirs, de ce qu'ils y faisaient, de ce qui comptait pour eux. Les images étaient ensuite placées sur une fresque

collective et chaque choix pouvait être commenté, discuté, déplacé. L'exercice permettait ainsi de parler d'une image avant de parler de soi. Cette forme de médiation diminuait effectivement la frontalité de la parole en autorisant l'indirect, l'hésitation, l'association et parfois l'humour. Elle donnait effectivement à chacun le temps de prendre place ou non dans le dispositif de participation et de choisir le mode d'interaction le plus confortable à un moment donné, ce qui a pu évoluer avec le temps.

Ce qui nous intéresse ici n'est pas seulement le fait que cette méthode ait produit des données riches. C'est le fait qu'elle ait progressivement révélé les capacités analytiques des enfants. Certains ont très vite distingué ce qu'ils aimaient faire de ce qui se faisait réellement dans leur école de devoirs. D'autres ont expliqué pourquoi une image leur paraissait importante, non parce qu'elle représentait une activité amusante ou allant de soi, mais parce qu'elle évoquait des besoins comme la possibilité de se poser, l'aide sans humiliation, l'amitié, la sécurité et la possibilité de ne pas être réduit aux résultats scolaires. Plusieurs ont montré une compréhension fine des différences entre l'école, la famille et l'école de devoirs comme lieu tiers.

Dans la seconde phase que nous avons déjà évoquée, nous sommes revenus vers certains groupes avec les fresques produites dans différentes écoles de devoirs. Les participants ont alors été invités, s'ils le souhaitaient, à observer et identifier des ressemblances et des différences, ce qui revenait souvent ou ce qui manquait. Puis nous leur avons présenté des hypothèses issues de nos analyses, dans des formulations accessibles, et nous leur avons demandé de se positionner, d'expliquer leur accord ou leur désaccord, parfois de changer de position après avoir entendu les autres. Ils ont pu commenter et parfois valider avec beaucoup d'enthousiasme ce que nous disions. Mais ils ont aussi proposé de nuancer et parfois de corriger nos analyses.

Dans la séquence où nous leur demandions d'imaginer ce que serait, de leur point de vue, une recherche respectueuse des enfants ils nous ont parlé du consentement, de la possibilité de ne pas participer, de la manière dont un adulte se présente, de la confiance, de la confidentialité, du besoin de comprendre les mots utilisés, ou encore de la différence entre écouter pour de vrai et écouter pour faire semblant. Ils ont même discuté du rôle des parents, de l'âge à partir duquel un enfant peut donner lui-même son accord (et finalement sans se mettre d'accord sur ce point...) et de la manière dont les adultes interprètent ou filtrent les paroles recueillies. Peut-être moins bien qu'une intelligence artificielle nous a-t-on dit parfois...

De cette enquête nous retenons que les enfants ne sont pas seulement des informateurs légitimes sur leur vécu. Ils peuvent devenir des co-chercheurs analysant les conditions de leur propre participation. Ils perçoivent les asymétries. Ils comprennent les dispositifs. Ils savent très bien, souvent, quand on leur demande leur avis pour transformer quelque chose, et quand on le leur demande pour légitimer ce qui est déjà acquis. Cette compétence ne s'exprime pas toujours dans les formes attendues par les adultes. Elle demande parfois un détour, un temps, une scène moins frontale. Elle n'en est pas moins réelle.

À partir de là, la confiance dans les capacités des enfants ne peut plus être considérée comme une sorte d'option « pédagogique » généreuse. Elle devient réellement une exigence méthodologique et éthique. Méthodologique, parce qu'une recherche qui ne reconnaît pas ces capacités, et l'importance de penser les médiations, se prive de connaissances importantes. Éthique, parce que solliciter des enfants en présupposant des limites à leurs capacités revient à organiser la participation sous condition de disqualification.

Un dispositif devient participatif lorsqu'il accepte d'être affecté

Une autre leçon de nos terrains tient à la plasticité nécessaire du dispositif. Un protocole participatif ne devient pas participatif parce qu'il a été conçu comme tel. Il le devient lorsque la situation qu'il ouvre peut l'affecter. Cette phrase paraît simple, mais elle modifie profondément la manière de penser la méthode. Elle invite à ne plus considérer le protocole comme un cadre souverain qui garantirait la participation par sa seule existence. Le protocole donne une orientation, une sécurité, une cohérence. Il n'est participatif que s'il permet aux enfants, à tout participant, de déplacer, compléter ou infléchir ce qui avait été prévu.

Dans les animations que nous avons réalisées en écoles de devoirs, cette question s'est posée très concrètement. Les premiers tours d'images pouvaient rester généraux, convenus, parfois très proches de ce que les enfants pensaient devoir dire à des adultes. Certains choisissaient des images jolies ou désirables. D'autres se focalisaient sur les devoirs parce que le mot « école de devoirs » orientait immédiatement leur compréhension. A ce stade le protocole aurait alors fonctionné : nous aurions obtenu des réponses conformément à nos attentes, des images auraient été choisies qui représentaient effectivement une école de devoirs, une fresque aurait été produite et facilement communicable par la suite.

Cependant ce qui a rendu le processus réellement intéressant est précisément le moment où il a fallu ralentir, s'éloigner des attendus. Pour cela il a fallu reprendre la consigne, la modifier parfois. Proposer d'autres tours de sélection d'images et de prises de parole si elle était souhaitée. Demander par exemple si quelque chose manquait. Laisser un enfant ne pas parler tout de suite. Accepter qu'un autre participe en plaçant les images plutôt qu'en expliquant longuement son choix. Et nous avons pu observer que des dimensions plus personnelles apparaissaient souvent à la fin, lorsque le groupe avait éprouvé le cadre et que chacun pouvait y prendre sa place sans être jugé, ni par les adultes présents, ni par les pairs.

Ce ralentissement dit quelque chose de la participation. Beaucoup de dispositifs échouent en fait parce qu'ils veulent obtenir trop vite une parole disponible. Ils confondent participation et réactivité, productivité. Or les enfants, les participants, ont parfois besoin de comprendre ce qui est attendu, d'éprouver la sécurité du cadre, de voir comment le tiers, celui qui assure le cadre et sert de médiateur, accueille les premières réponses. Un besoin de mesurer la place laissée aux désaccords, aux digressions, aux silences, s'y joue et s'y exprime d'une autre manière. Le temps n'est pas seulement ici une variable logistique ou un élément d'un protocole minuté, c'est aussi un médiateur de la participation et, en devenant autre chose qu'une contrainte, il est une condition relationnelle de la participation.

Cette plasticité du protocole vaut aussi pour la place que prennent les adultes. Dans une recherche participative, le chercheur ou l'animateur peut accepter de perdre une part de maîtrise, ce n'est pas si facile et parfois moins confortable. Il ne s'agit pas de renoncer à sa responsabilité, mais admettre que la situation peut modifier la manière même de chercher. Une bonne part de ce que nous avons pu observer vient ici de ce que les enfants peuvent faire apparaître en dehors de ce que la grille initiale prévoyait. Ils peuvent déplacer l'objet de la discussion. Ils peuvent parfois traiter comme central un élément que le chercheur considérerait comme périphérique. Ils peuvent aussi montrer que la consigne n'a pas été comprise comme prévu, et que ce malentendu est déjà une donnée sur la scène participative.

Dans le cadre de cette recherche le dispositif n'a pas seulement servi à produire des informations sur le bien-être, le rapport à l'école ou l'expérience des écoles de devoirs. Il nous a aussi permis

d'analyser les conditions dans lesquelles des enfants acceptent ou non d'entrer dans une relation de participation. Par exemple, la répétition de scènes participatives dans des conditions variables a permis de montrer certains effets de contextes comme la présence d'un adulte connu, l'existence d'un méta-cadre (des règles implicites d'interaction déjà travaillées par le groupe), de la place des corps, du droit de bouger, de la possibilité de manipuler des supports. Il montre que la participation est une écologie située, une notion qui nous paraît de plus en plus nécessaire.

Envisager la participation située au sein d'une écologie, c'est-à-dire dépendante à la fois de cadres extérieurs et de réalités contingentes, n'a cependant rien d'un relativisme méthodologique. Elle ne signifie pas que tout se vaut, qu'une recherche participative ou que toute forme de participation, de manière opportuniste, devrait se laisser porter par n'importe quelle dynamique. Elle implique au contraire une vigilance plus exigeante. Un cadre trop rigide ou des attendus normatifs impératifs peuvent produire de la conformité, une forme de captation ou de l'exclusion. Un cadre trop flou expose, a contrario, la participation aux rapports de domination au sein du groupe et à l'incertitude, ce à quoi les enfants sont aussi particulièrement sensibles. Une éthique relationnelle de la participation se joue donc dans une forme de tenue : assez de structure pour protéger, assez de plasticité pour laisser advenir.

Les terrains réalisés en écoles de devoirs, et d'autres observations que nous avons aussi menées en santé mentale par exemple, montrent alors une autre dimension possible des dispositifs participatifs. Ils produisent une expérience, une répétition. Pour les enfants cela peut signifier qu'ils peuvent contribuer autrement qu'en donnant la bonne réponse et que leur silence, leur souhait d'être entendus autrement, avec « gentillesse » disent-ils parfois tout simplement, peuvent être respectés. D'autres perçoivent que leur désaccord est recevable, qu'il n'est pas disqualifié a priori. Dans le cas le plus favorable le groupe peut apprendre alors que la parole de chacun peut avoir une place, mais aussi que cette place gagne à être organisée, médiée, pour ne pas être captée par les plus à l'aise ou traduite en des termes transformés par les adultes. A ce stade ces effets touchent à la relation politique que le dispositif institue. Dès lors, sans y prendre garde, dans un cadre éthique où les médiations sont inadaptées, cette expérience peut se traduire en répétition d'un déni de parole ou d'infantilisation. C'est malheureusement cette répétition que crée alors une part d'ombre à la reconnaissance d'un droit à participer (Heselmans, 2026). Ses effets se traduisent par des affects psychologiques mais aussi par une adaptation négative et une forme de défiance envers les institutions. Une fatigue de la participation, qui a quant à elle des effets proprement sociologiques et politiques.

La participation, en pratique, se fabrique donc dans une série d'ajustements qui peuvent paraître mineurs. Une attitude, une vigilance, et le choix d'un mode de mise en relation, qui n'ont pas une grande visibilité dans les vastes dispositifs consultatifs et leurs formes institutionnalisées, et qui sont pourtant tout à fait décisifs. C'est souvent là que se joue la différence entre une participation sollicitée et une participation qui agit et transforme positivement tant les individus, les enfants et les jeunes, que les personnes et les institutions qui la mettent en œuvre.

Protéger peut-il empêcher de participer ?

Cela nous oblige à repenser l'idée de tension entre protection et participation qui traverse tous les débats sur les droits de l'enfant. Elle est souvent présentée comme un conflit. Dans de nombreux cas protéger l'enfant conduirait à limiter sa participation, parce qu'il serait vulnérable, influençable, immature ou exposé. Le faire participer reviendrait à reconnaître son autonomie, mais au risque de lui faire porter une responsabilité excessive. Nous percevons tous cette ambivalence et elle revient

systématiquement dans tous les entretiens que nous avons pu mener avec des professionnels de l'enseignement, de l'action sociale, de la justice ou la santé. Elle correspond à des dilemmes réels rencontrés par les parents comme les professionnels et les chercheurs eux-mêmes. Elle devient cependant clairement insuffisante lorsqu'elle seule organise tout le raisonnement.

La protection peut réellement transformer la vulnérabilité en argument de confiscation, au nom de l'intérêt de l'enfant. Mais elle peut devenir violente lorsqu'elle suppose une autonomie que la situation ne soutient pas. Demander à un enfant de choisir sans lui donner les moyens de comprendre, de discuter la question elle-même, de revenir sur ce qu'il a dit, de ne pas répondre, ou de partager la charge de la décision, ce n'est pas l'émanciper. C'est parfois le laisser seul devant une responsabilité que les adultes devraient continuer à porter.

La question pertinente n'est donc pas de choisir entre protection et participation. Elle est de savoir quelles formes de protection rendent la participation possible, et quelles formes de participation sont elles-mêmes protectrices le cas échéant. Protéger peut vouloir dire créer les conditions dans lesquelles l'enfant comprend ce qui se joue, sait ce qui sera fait de sa parole, peut s'appuyer sur un adulte, en confiance, peut signaler un malaise, peut contester une interprétation. Inviter à participer peut aussi protéger, parce que l'enfant qui comprend, qui peut alerter, nuancer, demander, refuser ou proposer, n'est plus seulement exposé à une prise de décision. Il est mis en capacité et devient un acteur de la décision respecté dans sa dignité.

Nous en revenons donc à cette exigence de penser l'autonomie de manière relationnelle. L'autonomie ne précède pas la relation, elle n'est pas un donné déjà constituée. Elle se construit dans des environnements, des écologies plus ou moins favorables. Pour les enfants, c'est particulièrement visible, mais cette exigence est plus générale. L'adulte supposé autonome est lui aussi soutenu par des cadres, des institutions, des savoirs, des relations et des ressources. L'enfance rend seulement plus manifeste ce que l'autonomie doit toujours aux conditions sociales de son exercice.

Dans les terrains liés à la santé mentale ou aux dispositifs de soin, les nôtres et ceux de nos collègues, cette exigence apparaît clairement comme un enjeu. La participation y est souvent pensée à partir du consentement, de l'assentiment, de l'implication ou de la décision partagée et une très vaste littérature se penche sur ce sujet (nous avons eu l'occasion de nous y plonger de manière conjointe avec nos collègues Nadine Demogeot, Catherine Flipa et Corentin Boulay dans le cadre de la rédaction d'une analyse et d'une vaste revue des textes disponibles... qui ne manquera pas de trouver prochainement un éditeur). Mais un consentement formel peut rester très pauvre si les conditions de compréhension, de confiance et de temporalité ne sont pas réunies. Inversement, un enfant ou un adolescent peut participer de manière significative sans disposer de tous les attributs formels de la décision adulte, dès lors que son expérience est prise au sérieux et que le cadre permet un échange réel.

Le même raisonnement vaut pour la recherche. Le consentement parental, l'assentiment de l'enfant, l'information préalable, la confidentialité ou l'anonymat peuvent paraître indispensables. Mais ils ne forment qu'un seuil. Le projet CAPACITI nous a conduits à travailler précisément cette dimension par la co-construction d'une charte éthique. Le point de départ en était l'hypothèse de l'insuffisance d'une simple conformité normative. Les procédures de consentement, les guides existants et les validations institutionnelles sont certes nécessaires et à tout le moins souvent utiles. Et, dans le même temps, ils nous ont aussi semblés tantôt déficients, tantôt trop rigides, lorsque des chercheurs, des professionnels et des enfants se rencontrent dans une recherche-action participative. Une charte prenant en compte la relation adulte-enfant permet d'aborder la question de l'éthique comme une

infrastructure de vigilances et de responsabilités. Une infrastructure qui pourrait paraître administrative et défensive : règles de confidentialité, procédures de retour, précautions en cas de situation inquiétante, clarification des rôles, modalités d'information adaptées, discussion collective des dilemmes. Mais l'administration de l'éthique peut aussi équiper la relation. Elle permet de ne pas laisser chaque adulte seul avec sa propre préconception de la relation, ses intuitions ou ses bonnes intentions. A nos yeux, et ce fut aussi l'issue de nos débats dans des forums de chercheurs touchant à ces questions, dans une relation asymétrique, la bonne volonté individuelle ne suffit pas. Elle doit être soutenue par des cadres qui rendent la responsabilité partageable et discutable.

L'éthique relationnelle comme organisation concrète de l'asymétrie

Nous parlons donc d'éthique relationnelle pour désigner cette organisation concrète de l'asymétrie. L'expression peut prêter à malentendu et soulève parfois des objections auxquelles nous ne nous attendions pas. Nous avons constaté qu'elle peut évoquer une « morale douce » de la proximité, une valorisation de la bienveillance ou une sensibilité personnelle aux enfants. Et ce n'est pas ce que nous voulons dire. Dans les exercices traductions de nos concepts et observations dans les deux langues du projet CAPACITI ce malentendu est apparu à plus d'une reprise. La bienveillance est importante et des exigences comme « être gentil » apparaissent souvent dans les expressions des enfants eux-mêmes lorsqu'ils exposent le respect qu'ils attendent de l'adulte, évidemment. Mais elle peut rester impuissante si elle n'est pas équipée par des formes, des méthodes et des échanges. L'éthique relationnelle ne se réduit pas donc pas à la qualité morale d'un adulte. Elle désigne l'ensemble des conditions qui permettent à une relation asymétrique de ne pas devenir une relation de capture. On parle ici de capture dans le vocabulaire de la sociologie critique et pragmatique lorsqu'une partie conserve le pouvoir exclusif de définir la relation, de l'interpréter et d'en disposer. De la faire entrer dans un « moule » dominant.

L'éthique relationnelle commence donc, au-delà de tout protocole, par une attention aux conditions d'entrée et aux effets de la participation. Les adultes savent souvent ce qu'ils font lorsqu'ils conçoivent un dispositif participatif, une animation ou une recherche. Les enfants, eux, peuvent ne percevoir qu'une nouvelle scène adulte dans laquelle il faut répondre. Informer ne consiste donc pas seulement à donner une explication préalable. C'est rendre la situation habitable par tous, que ce soit intellectuellement ou en termes d'affects. Nous l'avons vu une participation peut créer de la confiance, de la fierté, un sentiment d'être pris au sérieux. Elle peut aussi produire de la frustration, de la fatigue, de la honte, une impression d'avoir été utilisé. Les enfants qui participent ne sont pas des sources d'information inertes. Ils traversent une expérience. Cette expérience peut les transformer. Le chercheur, le professionnel, celui qui invite à participer, ont à répondre de cette transformation.

Nous abordons pour cela nos différents terrains au travers de quelques appuis théoriques utiles que nous ne pourrions qu'évoquer brièvement ici. Axel Honneth (1995), a montré que le rapport positif à soi dépend de formes de reconnaissance qui permettent au sujet de se vivre comme aimable, respectable et estimable. Trois dimensions qui permettent d'aborder l'intimité, le groupe et la position sociale. Dans la pratique de la participation avec des enfants, la reconnaissance ne signifie pas que toute parole serait immédiatement juste ou souveraine. Elle signifie que l'enfant peut se rapporter à lui-même comme à quelqu'un dont l'expérience compte. Un enfant qui anticipe la moquerie, le jugement ou l'humiliation ne participe pas de la même manière qu'un enfant qui éprouve que sa parole puisse être accueillie sans être rabattue ou réduite à son insuffisance, son infantilité.

Pour Nancy Fraser (2005), comme pour Honneth lui-même avec qui elle a eût un long et fécond débat, cette reconnaissance ne peut cependant reposer que sur des composantes psychologique ou intersubjective. Elle suppose des statuts, des ressources, des cadres, des formes de parité. Appliquée aux enfants, cette idée de parité dans la participation ne peut cependant être transposée sans prudence. Les enfants ont des capacités, des codes, des positions dans la catégorie « enfance » qui peuvent être fort variables. Cette dissymétrie, entre adulte et enfant, et entre enfants le cas échéant, ne peut cependant pas devenir, du point de vue éthique, une inégalité de considération. C'est précisément cette tension qu'une éthique relationnelle doit faire tenir.

Que devons-nous aux paroles que nous sollicitons ?

Solliciter une participation crée une dette. Cette idée nous paraît centrale pour penser la participation des enfants. Lorsqu'un adulte, une institution ou un chercheur demande à un enfant de s'exprimer, il fait naître une série d'attentes, même minimales : que cette parole soit entendue, traitée avec respect, située dans son contexte, et que l'enfant puisse comprendre ce qui en a été fait. Cette dette implique que l'adulte ne puisse pas faire comme si la sollicitation n'avait aucune conséquence.

Au travers des théories de Rayner Forst (2014), l'existence d'un droit à la justification permet de comprendre que les injustices vécues ne tiennent pas seulement au fait d'être privé quelque chose. Elle tient aussi au fait de ne pas compter dans la production des raisons qui organisent ce qui nous concerne. Pour les enfants, il ne s'agit pas de leur imposer les formes abstraites de la justification publique adulte qu'on entend souvent : « la participation c'est la démocratie », « c'est ton droit », « c'est pour devenir citoyen »... Il s'agit de justifier des raisons accessibles et situées : pour quoi on leur demande de participer, pourquoi certaines propositions sont retenues, pourquoi d'autres ne le sont pas, quelles limites existent, ce qui sera fait de ce qu'ils disent, ce qui peut ou non changer...

Dans nos terrains le fait de revenir vers les groupes en plusieurs phases ou avec des résultats poursuit cette logique. Leur restituer « poliment » ce que nous retenons de ce qu'ils ont produit serait déjà une bonne chose... et fort heureusement cette démarche est le plus souvent pensée en amont des recherches. Toutefois dans le cadre de nos enquêtes il s'agissait de leur soumettre aussi nos hypothèses, de leur demander ce qu'ils en pensaient, d'accepter qu'ils les discutent, les nuancent ou les corrigent. Ce retour avait une valeur éthique, le respect de la parole donnée, et une valeur épistémologique, faire apparaître des malentendus ou des angles morts.

Cette boucle de retour est à nos yeux l'un des lieux les plus importants de la participation. Elle permet de passer d'une logique extractive à une logique de « traduction sans trahison ». Cette formule est apparue lors d'un exercice que nous avons mené collectivement au sein de l'équipe ESPRIST, et elle nous semble particulièrement pertinente. Toute recherche transforme ce qu'elle recueille. Elle sélectionne, catégorise, inscrit dans un style, un récit. Cette transformation est la condition même du travail scientifique. Le problème commence lorsque cette transformation se prétend transparente.

Encore une fois, lorsque nous travaillons avec des enfants la dissymétrie est particulièrement sensible. Nous disposons du langage académique, des catégories, des normes d'écriture et du pouvoir de diffuser nos écrits par exemple. Cela nous donne-t-il le droit de parler au nom des enfants, parfois avec les meilleures intentions ? En sociologues, politologues, psychologues, pédagogues... nous portons très souvent une volonté commune de rendre visible ce qui serait resté inconnu ou occulté. Mais dans pareille position il est facile de surinterpréter, simplifier, embellir, dramatiser ou faire entrer les paroles dans des cadres théoriques qui les déforment. L'éthique relationnelle demande de

rendre ce passage visible. Elle demande d'assumer que nous traduisons, et de construire des procédures ou des critères de validation pour limiter la trahison.

Cela peut prendre de nombreuses formes : Revenir vers les enfants, nous l'avons vu ; Distinguer les paroles brutes des analyses, c'est un minimum ; Expliciter les limites du recueil d'informations ; Conserver des traces qui permettent de vérifier l'interprétation, même si l'idéal de répétabilité est aussi une illusion épistémique dans ce cas ; Associer les enfants à toutes les phases, autant que possible, et reconnaître aussi que tout ne peut pas être co-analysé. Il faut éviter les deux illusions symétriques. La première serait de croire que l'adulte, le médiateur, le chercheur pourrait restituer purement la voix des enfants. La seconde serait de penser que, puisque toute restitution transforme, la participation des enfants à l'interprétation, à l'analyse, serait inutile.

La dette envers les paroles sollicitées est donc à la fois éthique, méthodologique et politique. Éthique, parce qu'elle concerne le respect, la dignité due aux enfants. Méthodologique, parce qu'elle conditionne la qualité de l'exercice dans son ensemble. Politique, parce qu'elle interroge la capacité des institutions à se justifier lorsqu'il s'agit de rendre compte de ce qu'elles font des voix qu'elles demandent.

Coda. Praxéologie, performativité, équidignité

Nous voudrions terminer en distinguant ce qui relève du propos commun de cette conférence et ce qui ouvre ensuite un programme de recherche plus spécifiquement porté par votre orateur aujourd'hui. Dans cette conférence nous avons essayé de vous proposer de partir de scènes concrètes que notre équipe a travaillées, de nos terrains où des enfants sont invités à participer, pour interroger les conditions relationnelles, institutionnelles et épistémologiques qui rendent cette participation effective.

Ce que j'appelle dans mes recherches une praxéologie de la participation. Une réflexion sur les pratiques, leurs effets, et leurs conditions de possibilité. Il ne s'agit pas seulement de questionner la participation en droit, ni de classer les dispositifs selon leur degré apparent d'efficacité et d'inclusion. Il s'agit d'analyser comment une participation se fabrique, comment elle devient performative, comment elle peut cesser d'être une scène de reconnaissance conditionnelle pour devenir un lieu où se compose du pouvoir-avec.

La participation que j'étudie ne se définit pas seulement par la manière de faire valoir des droits, mais par les transformations qu'elle rend possibles dans la relation, dans la décision ou dans la capacité des sujets à se rapporter à eux-mêmes comme capables. Elle se traduit par l'exigence que l'asymétrie des places n'autorise jamais l'évacuation de celles et ceux que l'on prétend associer à ce qui les concerne : une participation en équidignité.

Bibliographie

- 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>
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (Eds.). (2018). *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Palgrave Macmillan.
- Benoit, L. (2023). *Infantisme*. Seuil.
- Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood* (3rd ed.). SAGE.
- Forst, R. (2014). *The Right to Justification* (J. Flynn, Trad.). Columbia University Press. <https://cup.columbia.edu/book/the-right-to-justification/9780231147095/>
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF International Child Development Centre.
- Heselmans, F., Loiseau, F., & Nisen, L. (2026). Effets sur le bien-être et le rapport à la scolarité pour les enfants et les jeunes qui fréquentent les écoles de devoirs. Recherche participative avec les enfants et les jeunes au sein de la Fédération francophone des écoles de devoirs (N. Charlier, dir.). ESPRIst, Université de Liège / Fédération francophone des écoles de devoirs.
- Heselmans, F. (2026, mai). *L'ombre de la reconnaissance. Participation des jeunes en santé mentale, théorie critique et lecture jungienne des scènes participatives*. Congrès « Théorie Critique et Psychanalyse ». <https://orbi.uliege.be/handle/2268/345021>
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. MIT Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defense of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Piterbraut-Merx, T. (2024). *Les relations adulte – enfant. Un problème pour la philosophie politique?* <https://hal.science/hal-04579568v1>
- Romagny, V. (Éd.). (2023). *Politiser l'enfance [ouvrage collectif]*. Burn-Août Editions.
- Saqué, S. (2024). *Sois jeune et tais-toi : Réponse à ceux qui critiquent la jeunesse*. Payot & Rivages.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Tisdall, E. K. M., Gadda, A. M., & Butler, U. M. (Eds.). (2014). *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential: Learning from across Countries*. Palgrave Macmillan.