

DÉFIS DE LA MISE EN ŒUVRE DU DROIT À LA PARTICIPATION DES ENFANTS

ÉQUIDIGNITÉ, DÉMOCRATIE SCOLAIRE ET AUTODÉTERMINATION COMME OBJETS DE RECHERCHE DU PROJET CAPACITI EN BELGIQUE

Frédéric Heselmans, Laurence Caprace, Lionel Remy-Hendrick, Xavier Schmitz

Mots-clés

Participation des enfants · participation · démocratie scolaire · auto-exclusion · autodétermination · reconnaissance · équidignité · confiance · droits des patient·es

Keywords

Child participation · School democracy · Self-exclusion · Self-determination · Recognition · Equal dignity · Trust · Patient rights

Résumé

Cet article présente des dispositifs de recherche-action mis en œuvre en Belgique dans le cadre du projet Interreg CAPACITI. Ceux-ci explorent les enjeux et les conditions d'une participation effective des enfants qui reconnaisse à la fois leurs capacités et leurs spécificités. À partir d'exemples concrets issus de recherches menées avec des enfants, ainsi que dans des institutions éducatives et dans le domaine de la santé, les obstacles rencontrés, les défis pratiques et les retours positifs sont présentés sur la base du matériau élaboré avec les enfants.

Abstract

This article reports on action-research initiatives implemented in Belgium within the Interreg CAPACITI project. It focuses on the challenges and conditions for effective children's participation, taking into account both their capacities and their specific needs and situations. Drawing on concrete examples from research conducted with children, as well as from educational institutions and the healthcare sector, it outlines obstacles encountered, practical challenges, and positive feedback, based on material developed together with the children.

Introduction

Se poser les questions éthiques et méthodologiques de la participation des enfants, de ses conditions de possibilité, ne relève pas simplement d'un cadre réflexif. Il s'agit plutôt de mettre en œuvre le droit des enfants à être entendus. Bien que le principe du « droit à la participation » des enfants soit inscrit dans les cadres juridiques internationaux et nationaux et largement intégré à une grande variété d'institutions sociales, un écart persiste entre ce droit proclamé et sa mise en pratique effective. En interrogeant des professionnels et en allant à la rencontre d'enfants et d'adolescents, nous observons comment des conditions sociales, culturelles ou institutionnelles influencent la place susceptible d'être accordée à la participation des enfants.

La question de recherche, pour laquelle nous présentons tout d'abord des résultats préliminaires issus des travaux de l'équipe ESPRIst de l'Université de Liège dans l'ensemble des champs mentionnés, n'est donc pas seulement « comment inviter les enfants à participer » (ce qui suppose déjà une autre posture que les *faire* participer), elle est plus spécifiquement ici : « comment créer les conditions pour qu'une participation soit éthique, possiblement transformatrice et qu'elle génère un sentiment de reconnaissance pour les enfants ? »

Inviter des enfants à participer en équidignité

Nos terrains de recherche portent sur des enfants et des adolescents dans des contextes où leur participation peut être à la fois un enjeu et un levier de leur émancipation. La complexité des recherches menées dans CAPACITI en Belgique apparaît à travers les différents partenaires actifs ici concernés (Hénallux, ULiège, UNamur, SDJ Arlon). Cet article rend compte, à titre d'exemple, de premières expériences dans les champs d'action de l'accueil extrascolaire, notamment les « écoles de devoirs » largement présentes en Belgique, et du système scolaire obligatoire. D'autres champs d'action pris en considération dans le cadre du projet sont l'accompagnement en santé mentale et la médiation de conflits. Par souci d'exhaustivité, il faut encore mentionner le champ des groupes de jeunes auto-organisés, également étudié en Belgique dans le cadre de CAPACITI, en collaboration avec la htw saar. Nous n'y revenons toutefois pas dans cet article, l'accès à ce terrain étant encore à ses débuts.

Un premier constat transversal, issu de nos observations et animations, est que les enfants et les adolescents ne manquent pas d'expériences de participation. Celles-ci prennent toutefois fréquemment des formes qu'ils jugent eux-mêmes peu satisfaisantes, voire éprouvantes. Ils décrivent des invitations à participer parfois si nombreuses, et si peu lisibles dans leurs finalités, qu'elles génèrent une forme de « fatigue de la participation ». Les enfants évoquent des situations où ils ont été invités à participer « *parce qu'on est obligé* » ou « *sans savoir pourquoi ni pour quoi* », laissant des traces négatives en termes de désengagement ou de perte de confiance. Cependant, ces expériences donnent lieu à des stratégies adaptatives que les enfants décrivent eux-mêmes : faire semblant de participer « *juste ce qu'il faut* » ; participer sans « *rien en penser* » ; ou participer tout en considérant qu'« *en vrai, c'est les adultes qui décident* ». Il y a donc un décalage entre l'invitation formelle à participer et la manière dont les enfants décrivent leur implication réelle. Dans ce contexte, nous faisons le constat que les enfants ne tomberaient pas « naïvement » dans le piège de formes de

participation instrumentales ou « tokenisées », que la littérature déjà classique a caractérisées comme telles (Arnstein, 1969 ; Hart, 1992 ; Lundy, 2007, 2018). Leurs expériences ne traduisent en rien leur incapacité à participer. À l'inverse, lorsque nous les invitons à réfléchir eux-mêmes aux conditions d'une participation juste, y compris avec des enfants dès l'âge de six ans dans le cadre de plusieurs animations que nous avons menées, ils se montrent capables d'identifier avec précision ce qui fait défaut ou, au contraire, ce qui rend la participation possible. Ils évoquent la nécessité de comprendre ce à quoi ils participent, de pouvoir choisir de s'impliquer ou non, d'être respectés dans leurs rythmes et dans leur parole, et de ne pas être trahis ou instrumentalisés.

Ces exigences rejoignent les analyses qui comprennent la participation comme un processus relationnel et situé, dépendant davantage de conditions concrètes de mise en capacité que d'une obligation formelle à s'exprimer (Lundy & McEvoy, 2012 ; Percy-Smith et al., 2023). Pour faire valoir leur position, les enfants peuvent aussi recourir à des moyens plus radicaux. Dans un cadre d'enseignement spécialisé, nous avons ainsi pu voir s'affirmer des opinions argumentées, parfois en conflit avec ce que les encadrants jugeaient « acceptable », et défendues au nom de la revendication : « *j'ai aussi le droit de parler (...) j'en sais autant que vous* ». Ce qui apparaît ici est un point de vue sur l'enfance comme catégorie sociale et politique, parce que « les adultes ne peuvent pas savoir, parce qu'ils ne sont pas à notre place ». Les enfants expriment aussi qu'il n'est pas facile d'intégrer les « bons codes » de la participation du point de vue des adultes, car il subsiste un déséquilibre important entre les attentes de ceux-ci et leurs propres besoins de respect et de sécurité psychologique.

Construire des possibilités de participation équidignitaires

L'un de nos dispositifs de recherche-action mené en 2025 dans onze écoles de devoirs en Belgique francophone a impliqué au total 146 enfants et adolescents. Celui-ci visait à documenter, à partir de leur point de vue, ce que ces lieux produisent au-delà du soutien scolaire, notamment en matière de bien-être et de rapport à l'école. Le dispositif mobilisé reposait principalement sur le photolangage¹, combiné à des temps de discussion collective et à la construction de fresques visuelles. Dans une seconde phase, quatre groupes d'enfants qui s'étaient déclarés volontaires ont été rencontrés à nouveau, afin de prendre connaissance des fresques produites, de les analyser et de se positionner collectivement sur des hypothèses d'interprétation. Les enfants ont ensuite eu la possibilité de revenir sur leur expérience de participation et de formuler leurs propres souhaits et exigences pour l'avenir.

Cette approche vise une forme de participation que nous voulons qualifier d'*équidignitaire*. Les enfants, quelle que soit leur situation personnelle, sont reconnus comme capables de dire quelque chose de pertinent sur leur propre expérience. Cette reconnaissance passe par le respect de leur parole et par l'attention portée à leurs fragilités au moyen d'une médiation respectueuse, sans être infantilisante. Elle se traduit aussi par la possibilité d'aller aussi loin que les enfants le souhaitent et de revenir sur les résultats produits comme sur les conditions de leur participation. L'asymétrie entre adultes et enfants reste présente, mais elle est rendue visible et travaillée dans le dispositif même, ce qui conditionne largement la qualité de la participation que nous avons pu observer. Ainsi, les enfants posent des limites claires, comme « *on ne peut pas nous demander de tout faire* », tout en reconnaissant un rôle de médiation

aux adultes dont ils attendent autant de la « gentillesse » dans les interactions que de la « neutralité » dans la restitution de ce qu'ils souhaitent exprimer.

Démocratie scolaire entre idéal et pratique

L'école est l'un des terrains au cœur des recherches menées par la Hénallux (Haute École de Namur-Liège-Luxembourg), dont quelques résultats sont ici présentés. Parmi eux, nous pouvons évoquer la question de la participation structurelle, entendue comme la possibilité donnée aux élèves d'exprimer leur point de vue et d'assumer des responsabilités liées à divers aspects influençant leur quotidien scolaire (Louviot, 2019). L'idée d'une participation « citoyenne », déjà présente dans le Décret Missions (1997)², a été renforcée et précisée par les textes officiels plus récents qui accompagnent la réforme du système éducatif en Belgique francophone. Ces textes insistent sur la nécessité de consolider la « démocratie scolaire » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, 2019, 2020). Cependant, les données issues d'une consultation nationale en Belgique révèlent qu'un important retard subsiste dans la pratique : 20 % des jeunes déclarent qu'à l'école, leur avis n'est pas sollicité sur les décisions qui les concernent et 24 % des élèves de la première à la cinquième secondaire identifient la vie scolaire comme l'aspect qu'ils souhaiteraient transformer dans leur vie³ (De Wilde & Rossion, 2019). Ces constats amènent à questionner l'effectivité réelle des dispositifs participatifs mis en place. Relèvent-ils de simples « caricatures de démocratie » (Meirieu, 2019 ; Leleux & Rocourt, 2015) ou traduisent-ils de véritables « formes d'autogouvernement » (Humbecq & Berger, 2021) ? Entre l'idéal proclamé d'une démocratie scolaire et la réalité de sa mise en œuvre, il reste un champ de possibles à explorer pour offrir à chaque élève la possibilité de vivre des expériences de participation.

Si le bénéfice de la participation pour l'école et pour les acteurs qui la vivent a été démontrée (Louviot, 2019), il reste indispensable d'interroger le concept en tant que tel. De quelle participation parle-t-on exactement (Pleyers & Karbach, 2014) ? De quels enfants parle-t-on ? Sont-ils tous amenés à participer de manière équitable ? Il y a lieu de supposer que ce n'est pas le cas. Certaines formes dominantes de prise de parole semblent être renforcées par certains dispositifs participatifs (Malatesta & Golay, 2010). La dimension de genre se manifeste également en salle de classe (Jarléan, 2016), dès lors que la parole des jeunes filles y reste partiellement invisibilisée. Bref, ce qui structure la société dans son ensemble structure aussi les dispositifs participatifs avec les enfants. Il s'agit de prendre conscience de ces influences sociales.

Un exemple en est le rôle de la religion, et plus précisément de l'islam, en contexte scolaire, encore rarement ethnographié au regard des processus participatifs. Les données d'une enquête que nous avons menée⁴ montrent que la participation des jeunes femmes musulmanes en contexte scolaire se réalise prioritairement comme auto-exclusion au sens d'un « désertion active » (Barel, 1982). Dans notre analyse, nous distinguons à cet égard quatre moments : l'interdiction du voile à l'école, qui concerne certaines écoles de l'enseignement dit « officiel » ; l'extension de l'interdiction au reste de l'espace public, via les voyages scolaires ; l'auto-exclusion par anticipation ; enfin, l'émergence d'un sentiment d'injustice. Bien que la Cour européenne des droits de l'homme ait considéré comme irrecevable la requête de trois jeunes Flamandes sur cette affaire (Deuxième section, 2024), les conséquences sociologiques de cette interdiction, fût-elle légitime, sont importantes (Ajbli,

2016). Considérant cette problématique comme un symptôme, la perspective critique est plus généralement la suivante : combien de parties de son identité un enfant doit-il laisser devant les murs de l'école afin de pouvoir participer ?

Santé entre autodétermination et soin

Les domaines de la santé mentale et de la santé en général occupent une place importante pour plusieurs partenaires du projet CAPACITI. C'est également l'un des terrains de recherche de la Hénallux présenté ici. Alors que le système de santé encourage de plus en plus l'implication des patient-es dans les décisions qui les concernent, la question se pose de savoir si, et dans quelle mesure, cette dynamique vaut aussi lorsqu'il s'agit d'enfants. Reconnaître l'enfant comme acteur ou actrice de ses propres choix entre en tension avec l'autorité parentale et médicale et peut faire émerger un dilemme entre autodétermination et protection. En pratique, les enfants restent peu impliqués dans les décisions relatives à leur santé, malgré les bénéfices avérés de leur participation (Davies et al., 2022). Si les soignants expriment une volonté croissante d'inclure les jeunes patient-es dans les processus décisionnels, des doutes persistent néanmoins quant à leurs capacités (Carlsson et al., 2018).

À titre d'exemple, nos recherches montrent que les professionnels de santé s'accordent largement sur le droit de tous les enfants à bénéficier d'examens médicaux réguliers, tout en exprimant des réserves quant à leur capacité à prendre des décisions concernant leur traitement. Le droit à la protection apparaît ainsi comme prioritaire, indépendamment de l'âge de l'enfant et du domaine concerné. En revanche, l'importance accordée à l'autodétermination dépend davantage de facteurs individuels et contextuels.

Des propos tels que « *je tiens compte de l'âge de l'enfant et de sa capacité à comprendre les risques* », « *à 12 ans, un enfant n'a pas encore pleinement conscience du monde qui l'entoure* » ou encore « *à 16 ans, on est assez grand pour prendre ses propres décisions* » indiquent qu'un lien fort est établi entre âge et capacité de discernement. D'autres recherches, qui établissent un lien entre autonomie et développement des compétences, montrent également que la valeur accordée à l'autodétermination augmente avec l'âge de l'enfant (Peterson-Badali et al., 2003 ; Ruck et al., 1998).

En outre, l'autodétermination se voit globalement accorder moins d'importance dans le domaine de la santé que dans d'autres domaines décisionnels liés à la vie quotidienne. Par ailleurs, les professionnels de santé, comparativement aux étudiants, lui accordent globalement moins d'importance. Ces différences peuvent s'expliquer par des effets générationnels liés aux expériences de vie, à l'éducation ou au vécu parental, ainsi que par une culture médicale encore fortement marquée par le paternalisme.

Conclusion

Les recherches menées dans le versant belge du projet montrent qu'un écart subsiste entre le « droit à la participation », tel qu'il est juridiquement consacré, et sa mise en œuvre concrète dans les institutions belges. Le droit à la participation, compris comme un partage d'informations et un dialogue respectueux entre enfants et adultes permettant aux opinions des enfants d'être prises en compte et d'influencer les décisions (Comité des droits de l'enfant, 2009), il reste fréquemment incomplètement réalisé dans la pratique. Bien que les milieux

scolaires et de santé intègrent de plus en plus ce principe et s'y accordent d'un point de vue axiologique, les enfants et adolescents interrogés expriment souvent leur perplexité vis-à-vis de dispositifs participatifs perçus comme obligatoires ou purement instrumentaux, laissant parfois l'impression que les adultes décident de toute façon en dernier ressort.

Pour dépasser ces « caricatures de démocratie », notre approche s'appuie sur l'équidignité, qui reconnaît l'enfant comme un acteur ou une actrice fondamentalement capable d'apporter un point de vue pertinent sur sa propre expérience, pour autant qu'une médiation respectueuse et non infantilisante soit garantie. Cette démarche implique également de s'attaquer aux barrières structurelles, qu'il s'agisse de biais liés au genre ou de processus d'auto-exclusion liés à la religion, qui ont tendance à invisibiliser certaines voix au sein de l'école. Dans le domaine de la santé, le défi consiste à équilibrer la protection nécessaire avec le droit à l'autodétermination, en dépassant un paternalisme médical encore opérant, qui sous-estime trop souvent la capacité de discernement des jeunes patient·es selon leur âge.

En définitive, une participation éthique et transformatrice ne peut être réduite à la simple ouverture d'un espace d'expression. Elle doit être pensée comme un processus relationnel situé, exigeant du temps et une confiance réciproque pour transformer une invitation abstraite en une véritable expérience de reconnaissance vécue.

Dans le projet Interreg CAPACITI (2024–2028), il s'agit de la mise en œuvre des droits de l'enfant dans la Grande Région. Le projet réunit des scientifiques et des praticien·nes de différentes disciplines, notamment le droit, la médecine, le travail social, la psychologie et la pédagogie, ainsi que des partenaires des quatre pays de la Grande Région : la France, la Belgique, le Luxembourg et l'Allemagne. Plus d'informations sur CAPACITI sont disponibles sur www.capaciti.eu.

Ce texte a été écrit à l'origine en français puis traduit en allemand par Dominique Steffen (visÀvis Sprachinstitut). Ce post-print en version française intègre les adaptations apportées dans le processus éditorial de la version germanophone.

Notes

1. Le photolangage a été développé dans les années 1960 par des psychologues français pour le domaine thérapeutique. Il constitue une méthode alternative de la méthode Photovoice, plus connue en Allemagne (Bélisle, 2014 ; Bessell et al., 2007 ; Rey et al., 2019, p. 85 et suiv.).
2. Il s'agit d'un décret belge définissant les missions du système éducatif.
3. Jusqu'à 43 % pour les élèves de première et deuxième années de l'enseignement primaire.
4. L'ethnographie a été menée dans les provinces belges de Liège et de Luxembourg (2024–2028). La question religieuse évoquée ici constitue le résultat synthétique de l'analyse d'entretiens approfondis menés auprès de cinq jeunes femmes musulmanes, âgées de 16 à 20 ans, dans une école de la province de Liège.

Bibliographie

- Ajbli, F. (2016). Les Françaises « voilées » dans l'espace public : Entre quête de visibilité et stratégies d'invisibilisation. *Nouvelles Questions Féministes*, 35(1), 102-117. <https://doi.org/10.3917/nqf.351.0102>
- 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>
- Barel, Y. (1982). *La marginalité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barel.1982.01>
- Bélisle, C. (2014). *Le photolangage : Communiquer en groupe avec des photographies : présentation de la méthode*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bessell, A. G., Deese, W. B., & Medina, A. L. (2007). Photolanguage: How a picture can inspire a thousand words. *American Journal of Evaluation*, 28(4), 558-569. <https://doi.org/10.1177/1098214007306372>
- Carlsson, I.-M., Nygren, J. M., & Svedberg, P. (2018). Patient participation, a prerequisite for care: A grounded theory study of healthcare professionals' perceptions of what participation means in a paediatric care context. *Nursing Open*, 5(1), 45-52. <https://doi.org/10.1002/nop2.106>
- Comité des droits de l'enfant. (2009). Observation générale n°12. Le droit de l'enfant d'être entendu. CRC/C/GC/12.
- Communauté française de Belgique. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Le Moniteur Belge*, 23 septembre 1997.
- Davies, C., Waters, D., & Fraser, J. A. (2022). Implementing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child in health care: A scoping review. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 17(4), 378-391. <https://doi.org/10.1108/IJHRH-07-2022-0080>
- De Wilde, J., & Rossion, D. (2019). Nos droits, nos voix. Les enfants s'expriment sur la réalisation de leurs droits (volet quantitatif). Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. https://oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/uploads/PublicationsTravaux/Rapports_d_evaluation/Nos_droits__nos_voix/rapportquantitatif.pdf
- Deuxième section. (2024). Décision : Requête n°50681/20 : Mikyas et autres contre la Belgique. https://www.unia.be/files/2024_05_16_EHRM_nr._50681-20_Mikyas_e.a.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Avis n° 3 du Groupe central relatif au Pacte pour un Enseignement d'excellence. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret du 3 mai 2019, Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=47165&referant=I01

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Plan d'action relatif aux droits de l'enfant 2020-2024. <https://archive.pfwb.be/1000000020cb09b>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre. <https://digitallibrary.un.org/record/227219>
- Humbeeck, B., & Berger, M. (2021). Pratiquer la démocratie à l'école : Conseils de coopération, espaces de parole régulés, espaces de dialogue concerté. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Jarlégan, A. (2016). Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : Permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 77-86. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0077>
- Leleux, C., & Rocourt, C. (2015). Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7297>
- 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 defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Malatesta, D., & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : Une expression des dominants ? *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 88-99. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0088>
- Meirieu, P. (2019). Droits de l'enfant et devoir d'éducation. *L'école des parents*, 633, 18-19. <https://doi.org/10.3917/epar.633.0018>
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O'Kane, C., & Imoh, A. T.-D. (Éds.). (2023). A handbook of children and young people's participation: Conversations for transformational change (2e éd.). London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003367758>
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D., & Ridley, E. (2003). College students' attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(4), 730-755. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01922.x>
- Pleyers, G., & Karbach, N. (2014). Young people political participation in Europe: What do we mean by « participation »? *CoE/UE Youth Partnership*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:146070>

Rey, L., Affodégon, W., Viens, I., Fathallah, H., & Arauz, M.-J. (2019). La méthode photovoix. Une intervention auprès de populations marginalisées sur l'accès à l'eau potable, l'hygiène et l'assainissement au Mexique. Dans V. Ridde & C. Dagenais (Éds.), *Évaluation des interventions de santé mondiale. Méthodes avancées* (p. 83-123). Québec, Marseille : Éditions science et bien commun, IRD Éditions.

Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 69(2), 404-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06198>

Présentation des auteur·es

Frédéric Heselmans, né en 1971, sociologue, chercheur au sein de l'équipe ESPRist, Université de Liège.

Laurence Caprace, née en 1981, romaniste et pédagogue, coordinatrice scientifique au sein de FoRS (Hénallux).

Lionel Remy-Hendrick, né en 1992, anthropologue, chercheur au sein de FoRS (Hénallux), chercheur associé au CISMOC et au LAAP (UCLouvain).

Xavier Schmitz, né en 1983, docteur en psychologie, chercheur au sein de FoRS (Hénallux).

Déclaration de disponibilité des données

Conformément à la politique du consortium Interreg CAPACITI ainsi qu'à celle des institutions auxquelles appartiennent les auteur·es, le texte est publié en open access, avec autorisation de reproduction sous réserve de mention des auteur·es. Toutes les données de recherche présentées dans l'article sont disponibles à des fins scientifiques, dans le respect de la protection de la vie privée et de la protection des participant·es mineur·es, à l'exception des données qui n'ont pas pu être entièrement anonymisées.