Document generated on 07/14/2025 4:57 p.m.

Enfance en difficulté

La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience

Gaëlle Espinosa

Volume 9, June 2022

Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1091296ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1091296ar

See table of contents

Publisher(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (print)
1929-8544 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Espinosa, G. (2022). La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience. *Enfance en difficulté*, *9*, 13–32. https://doi.org/10.7202/1091296ar

Article abstract

The starting point of our article is the controversy within the scientific research in sociology of childhood regarding the question of youth voice and its consequences at the political level (Garnier & Rayna, 2016; Leroy, 2020; Lignier & Pagis, 2012, 2017). Our article proposes to show how much this voice, if it is actually collected, listened to and analyzed, can quite: on the one hand, reveal the capacities and skills of ordinary or vulnerable children and adolescents to analyze their own lives and experiences, contributing to their well-being and success; on the other hand, enrich the understanding of certain explanatory elements of the phenomena studied and bring out other elements that are not at the center of researchers' concerns; finally, bring out improvement directions for actions or schemes created and implemented for children and adolescents.

Tous droits réservés © Université Laurentienne, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

UniversitéLaurentienne
LaurentianUniversity

www.laurentienne.ca

Enfance en difficulté
Vol. 9, juin 2022, p. 13–32

La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience

Gaëlle Espinosa
Université de Lorraine, Nancy (France)

Introduction

Selon Delalande (2001), notre société « est en pleine évolution dans le regard qu'elle porte sur l'enfance » (p. 20). Renaut (2002/2003) considère que les questions posées par l'éducation sont liées, notamment, aux transformations intervenues dans la représentation de l'enfant « à mesure que les sociétés sont devenues démocratiques et qu'elles se sont fondées, non plus (comme les sociétés anciennes) sur les valeurs de la tradition et de la hiérarchie, mais sur celles de la liberté et de l'égalité » (p. 14). Pour observer cette évolution du regard porté sur l'enfance par notre société, Delalande (2001) suggère de prêter attention aux « changements législatifs et juridiques concernant les droits et obligations de l'enfant », aux niveaux national et international — par exemple, la Convention internationale des droits de l'enfant —, ou à « l'évolution des méthodes pédagogiques et éducatives qui cherchent à sortir d'un modèle où l'enfant était soumis et incapable » (p. 20). Notre société souhaite donc octroyer « une nouvelle place à la parole de l'enfant », démontrant ainsi sa volonté d'« une modernisation du concept d'enfant » (Delalande, 2001, p. 20).

Nombre de textes scientifiques traitant de la voix de l'enfant et de l'adolescent posent la Convention internationale des droits de l'enfant — adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1989 dans le but de reconnaître et protéger

les droits spécifiques de l'enfant — comme un élément politique important, légitimant vraisemblablement les préoccupations sociales et scientifiques quant à cette voix. Alors que l'article 12 de cette convention, relatif à la liberté d'opinion, indique que « l'enfant a le droit, dans toute question ou procédure le concernant, d'exprimer librement son opinion et de voir cette opinion prise en considération » (p. 9), l'article 13, relatif à la liberté d'expression, stipule que « l'enfant a le droit d'exprimer ses vues, d'obtenir des informations et de faire connaître des idées et des informations, sans considération de frontières » (p. 9). Toutefois, il n'est pas aisé pour tout adulte de recevoir et de considérer cette voix. De même, des divergences existent au sein de la recherche scientifique quant à la réception et la considération de la voix de l'enfant et de l'adolescent.

Tout d'abord, nous exposons le débat, vivant au sein de la sociologie de l'enfance notamment, sur la considération de la voix de l'enfant et de l'adolescent. Ensuite, nous expliquons les objets et préoccupations de la sociologie de l'enfance. Nous soulignons également les capacités et habiletés des enfants et adolescents à analyser leurs propres vie et expérience, à l'appui de la présentation de travaux de recherche menés sur le bien-être de l'enfant et de l'adolescent (notamment Fattore et al., 2007, 2009) ainsi que de nos propres intentions et posture de chercheuse comme de données produites dans le cadre de deux recherches menées par nos soins. Puis, nous discutons en présentant les deux fonctions (pédagogique de même que politique et éthique) que nous semble revêtir la voix de l'enfant et de l'adolescent dans le monde scolaire comme dans le monde social, fonctions participant au bien-être et à la réussite de ces jeunes. Enfin, nous concluons notre texte.

Controverse sur la considération de la voix de l'enfant et de l'adolescent

Si notre société fait évoluer son regard porté sur l'enfance, modernise le concept d'enfant et souhaite considérer l'enfant comme sujet et acteur de son éducation, nous soulignons toutefois le jugement, encore méfiant et critique, que l'adulte porte bien souvent sur la parole de l'enfant et de l'adolescent, que ces derniers soient considérés comme ordinaires ou vulnérables du fait, par exemple, d'un jeune âge, de difficultés (sociales, scolaires) ou d'une situation de handicap. De façon quelque peu abrupte et choisie comme telle pensons nous, Danic et al. (2006) évoquent en effet les expressions d'« idiots culturels » — empruntée à Garkinkel (1967)

—, de « menteurs » ou de « perroquets » pour évoquer et illustrer les principales critiques adultes énoncées à l'égard de la parole de l'enfant et de l'adolescent, considérée alors comme non fiable et non recevable. Le propos de ces auteurs est alors de rigoureusement déconstruire chacune de ces critiques faites à la parole de l'enfant, à sa fiabilité et à sa recevabilité, et d'expliquer comment l'adulte a également à travailler à percevoir, recevoir et analyser cette parole. Somme toute, Danic et al. (2006) constatent que « les difficultés évoquées à propos de recherches portant sur les enfants et les jeunes sont en définitive très proches de celles auxquelles on est généralement confronté dans les sciences sociales » (p. 103). Il appartient donc à l'adulte de reconnaître que l'enfant et l'adolescent, dans nombre de recherches passées, ont d'ores et déjà montré leurs capacités et habiletés d'analyse de leurs propres vie et expérience. De même, il revient à l'adulte de déplacer le regard qu'il porte sur l'enfant, l'adolescent et leur parole en abandonnant son appréhension depuis une situation de surplomb et/ou au prisme de sa grille de lecture et de ses catégories d'adulte.

En outre, une partie des chercheurs dont les travaux relèvent de la sociologie de l'enfance considère que « les paroles enfantines sont plutôt » un « lieu de recyclage », c'est-à-dire « de reprise de catégories et de hiérarchisations qui leur ont été transmises dans le cadre de leur socialisation primaire », proposant ainsi une « vision plus déterministe du processus de socialisation, indissociable d'une réactivation de la question de la différenciation sociale » (Leroy, 2020, p. 10-11). Pour les chercheurs de cette première « veine » — reprenant ainsi la formulation de Leroy (2020) — de la sociologie de l'enfance (notamment Lignier et Pagis, 2012, 2017), lorsque la recherche scientifique investit la question de la voix de l'enfant, elle génère certainement bien moins de conséquences au niveau politique que pour ceux d'une seconde « veine » (notamment Danic et al., 2006; Delalande, 2001; Garnier, 2015; Sirota, 2005, 2012). Ces derniers considèrent en effet que lorsque la recherche scientifique se penche sur la question de la voix de l'enfant et de l'adolescent, elle produit inévitablement des conséquences au niveau politique, proposant une déstabilisation de l'ordre des choses en rendant audible et visible cette parole (Garnier et Rayna, 2016; Leroy, 2020). À l'évocation de cette controverse en sociologie de l'enfance — Leroy (2020) considérant d'ailleurs qu'il pourrait s'agir de « sociologies de l'enfance face à la parole enfantine » —, deux questions nous viennent à l'esprit. Si la façon dont les chercheurs de ces deux « veines » définissent la socialisation influence leur appréhension de la parole enfantine, ne

peut-on pas également penser que les objets sur lesquels travaillent ces chercheurs — et pour lesquels ils rencontrent des enfants — ont quelques conséquences sur la façon dont les enfants manifestent une certaine autonomie, ou non, dans les paroles qu'ils énoncent? En outre, qu'en est-il de la voix juvénile dans chacune de ces deux « veines » de la sociologie de l'enfance? Ne peut-on pas en effet penser que l'âge adolescent fait acquérir une plus grande autonomie, ou liberté, de voix aux jeunes enquêtés? Laissons pour l'instant ces questions en suspens et travaillons plutôt à préciser les objets et préoccupations de la sociologie de l'enfance.

Objets et préoccupations de la sociologie de l'enfance

La sociologie de l'enfance en France voit le jour lorsque la sociologie effectue un retour vers l'acteur et redécouvre les méthodes ethnographiques. Elle fait réapparaître l'élève « à travers la redécouverte du métier d'élève (Sirota, 1993; Perrenoud, 1994) ouvrant un chemin vers le métier d'enfant » (Sirota, 2017, p. 106). La sociologie de l'enfance considère ainsi l'enfant et l'adolescent tels des acteurs, informateurs privilégiés, détenteurs d'une capacité d'action (*agency*) (Garnier, 2015), capables notamment de faire part de leur expérience scolaire et d'y réfléchir (Danic et al., 2006; Sirota 1998, 1999). Il convient toutefois de noter que « réintroduire la capacité d'action de l'enfant, le reconnaître en tant que personne et en tant qu'acteur à part entière, ce n'est pas oublier le contexte dans lequel il vit, avec ses déterminants et ses pesanteurs sociologiques » (Sirota, 2015, p. 11). C'est, au contraire, selon l'auteure, comprendre le poids de ce contexte, ou plus exactement, « prendre en compte la multiplicité des univers et des situations dans lesquels l'enfant évolue en essayant de comprendre comment ceux-ci s'articulent autour de lui et par lui » (p. 11).

Ainsi, idéalement, une meilleure compréhension de l'enfant et de la façon dont il vit, pense et analyse ses quotidien et expérience peut permettre une meilleure action (p. ex. pédagogique, éducative), la mieux adaptée possible en tout cas, auprès de cet enfant. Aller vers cet acteur est rendu possible par « le retour des méthodes ethnographiques lié aux changements paradigmatiques — redécouverte de l'interactionnisme symbolique et des approches compréhensives » (Sirota, 2017, p. 106). Il s'agit alors, par une méthodologie qualitative, d'analyser les multiples interactions entre les individus qui composent le milieu enquêté. Les

interactions entre individus, entre individus et environnement, le sens attribué à tout cela et les motivations des individus sont au centre de ces analyses.

De plus, comme l'explique Sirota (2017),

> prendre l'enfance comme un fil directeur permettait de requestionner la socialisation dans son ensemble. Il s'agissait bien de réinterroger toute cette problématique sans se limiter à la scolarisation (Montandon, 1998; Sirota, 2005, 2006, 2009). Cette rediscussion du concept de socialisation était portée par un certain essoufflement des études qui portaient sur les inégalités sociales, et avaient tendance à se répéter. Elle appelait une nouvelle manière de penser l'éducation en reconnectant des territoires ou des périmètres de recherche jusque-là distincts les uns des autres. (p. 106)

La sociologie de l'enfance a ainsi permis un renouvellement du concept de socialisation en posant un œil transversal et intégratif sur la socialisation au regard des travaux menés, par exemple, en sociologie de la famille, sociologie de la culture ou études sur le genre, mais également en donnant plus d'importance à la socialisation horizontale. Par ailleurs, la sociologie de l'enfance s'intéresse à l'ordinaire. Comme le souligne Sirota (2017),

> l'idée était aussi de renverser le questionnement. Il ne s'agissait plus simplement de s'intéresser aux institutions qui prennent en charge l'enfant et donc aux enfants « à problème », mais à l'enfance normale[1], l'enfance quotidienne, l'enfance banale (p. 107).

Cette enfance, en tant que construction sociohistorique, ne peut être considérée comme homogène (Danic et al., 2006; Fattore et al., 2009), les enfants la composant étant à appréhender, tant du point de vue interindividuel que du point de vue intra-individuel, dans leurs singularités, diversités, différences et similitudes. En outre, il est opportun de garder à l'esprit que chaque enfant et adolescent, pour révéler ses points de vue, possède ses propres facilités ou capacités — langagières notamment —, elles-mêmes influencées par les sphères familiale et sociale dans lesquelles il grandit (Daverne-Bailly et Vari, 2020; Lignier et Pagis, 2012, 2017). À l'instar de Danic et al. (2006), nous

[1] Bien que ce mot ici utilisé interroge et pourrait être modifié au regard des travaux menés sur la dénormalisation par AuCoin et Vienneau (2015), notamment.

entendons la locution *point de vue* « dans le sens d'un angle qui génère une appréhension particulière, ou si l'on préfère d'une perspective qui offre un éclairage spécifique du monde » (p. 14).

Enfin, la sociologie de l'enfance propose de saisir et comprendre ce que l'enfant et l'adolescent « font de ce qu'on leur fait » (Danic et al., 2006, p. 14), dans le sens de Montandon (1997) qui tentait de saisir l'expérience que les enfants ont de leur propre éducation. La question méthodologique se pose alors : « comment travailler avec des enfants, comment écouter, entendre, faire passer cette voix de l'enfant? » (Sirota, 2017, p. 108). Qu'il soit enfant ou adolescent, l'individu sollicité apparaît en situation de minorité, voire d'infériorité (Sirota, 2017), simplement eu égard à son âge, au rapport enfant-adulte ou adolescent-adulte historiquement hiérarchique, l'adulte étant en outre celui qui prend habituellement la parole (Daverne-Bailly et Vari, 2020) et invisibilise la voix de l'enfant et de l'adolescent (Leroy, 2020).

La littérature scientifique, en sociologie de l'enfance comme en sciences de l'éducation, propose la présentation de travaux de recherche révélant les capacités et habiletés des enfants et adolescents à participer à des travaux de recherche comme à analyser leurs propres vie et expérience. Ainsi, nous présentons deux ensembles de ces travaux.

Quand l'enfant et l'adolescent s'expriment sur leur bien-être

Des chercheurs actuels travaillant sur le bien-être de l'enfant et de l'adolescent, posant leurs regards sur des travaux plus anciens menés jusque dans les années 1990, s'interrogent sur la place réellement laissée à la voix de l'enfant et de l'adolescent dans ces travaux (Ben-Arieh, 2005; Ben-Arieh et al., 2001; Dex et Hollingworth, 2012; Exenberger et al., 2019; Fattore et al., 2007, 2009). Fattore et al. (2007) reconnaissent ainsi que la voix de l'enfant a été réduite au silence concernant ce qui constitue le bien-être de l'enfant, les chercheurs préférant alors s'appuyer sur le point de vue d'experts adultes sur une telle question. Or, Fattore et al. (2009) pensent que la façon dont les enfants comprennent ce que signifie être un enfant, la nature de l'enfance et celle de l'âge adulte, ainsi que la puissance des adultes dans le monde des enfants, « est particulièrement importante si nous voulons comprendre le bien-être du point de vue de l'enfant » (p. 75 [notre traduction]). De leur côté, Ben-Arieh et al. (2001) considèrent que si les chercheurs veulent correctement étudier le bien-être de l'enfant, ce dernier doit être impliqué dans les différentes étapes

des travaux menés sur la question. Ainsi, Ben-Arieh (2005) soutient qu'un changement est en train de se produire dans les travaux menés sur ce bien-être, dessinant « un "nouveau" rôle des enfants dans la mesure et le suivi de leur propre bien-être — un rôle de participants actifs plutôt que de sujets de recherche » (p. 573 [notre traduction]). Entre voix recueillie et participation active, le rôle de l'enfant et de l'adolescent — dans les travaux de recherche menés sur leur bien-être — peut être aujourd'hui divers et plus ou moins impliquant pour eux. Lorsque des chercheurs laissent la voix à l'enfant dans leurs travaux, ils obtiennent des résultats tout à fait intéressants, révélant sa pertinence et son potentiel de participation (Ben-Arieh, 2005). Une telle collaboration permet à l'enfant et à l'adolescent d'exprimer leurs opinions sur leur propre bien-être et, ainsi, de fournir les bases nécessaires à la définition d'indicateurs pertinents et adaptés à leur âge pour apprécier et mesurer ce bien-être (Dex et Hollingworth, 2012). Par exemple, à l'appui de l'étude de publications scientifiques (surtout britanniques) concernant la façon dont les enfants et les adolescents (âgés de 8 à 18 ans) comprennent leur propre bien-être et dont ils pensent qu'il est influencé, Dex et Hollingworth (2012) avancent que la signification du bien-être pour ces enfants et adolescents est complexe et multidimensionnelle. Sous trois catégories, ces auteurs classent les différentes composantes du bien-être selon les enfants et les adolescents : la qualité des relations, la qualité de l'environnement[2], le soi et les libertés.

Autre exemple, Fattore et al. (2007, 2009) élaborent une méthodologie de recherche en trois étapes exigeant la participation active des enfants. Cette méthodologie qualitative est construite autour de la collaboration entre enfants/adolescents et chercheurs. Elle est axée sur l'engagement des chercheurs et leur dialogue avec les enfants et les adolescents avant et pendant leurs interactions liées à la recherche. Fattore et al. (2009) expliquent que la première étape consiste en des entretiens collectifs menés auprès de 123 enfants et adolescents âgés de 8 à 15 ans, les chercheurs souhaitant saisir ce qui constitue les éléments du bien-être pour les enfants et les jeunes entretenus. La deuxième étape explore plus en détail les principaux thèmes identifiés lors des premiers entretiens. Cette étape permet de mieux comprendre ce qui est important

[2] Sous le terme « qualité », qu'il s'agisse de la qualité des relations ou de celle de l'environnement, Dex et Hollingworth (2012) ont posé les éléments relatifs, notamment, à l'amour, aux soins, au soutien, à l'équité, au respect, notant toutefois la difficulté de bien différencier ce que signifie la qualité des relations et la qualité de l'environnement, celles-ci se superposant parfois.

pour le bien-être de chaque enfant et jeune (ces entretiens sont menés auprès de 92 des 123 enfants et jeunes ayant participé à la première étape). La troisième étape consiste en la réalisation, en toute liberté, d'un projet en lien avec un thème particulier du bien-être. Ce sont 53 enfants et jeunes (ayant participé aux première et deuxième étapes de la recherche) qui réalisent un tel projet, en ayant le choix d'utiliser la photographie, le collage, le dessin, et de tenir un journal de leur projet. Au moyen de cette méthodologie, Fattore et al. (2009) montrent que dans les entretiens menés (individuels ou de groupe, au choix des enfants), deux éléments fondamentaux sous-tendent les propos des enfants sur leur bien-être : la vie émotionnelle et les relations d'importance. Le degré d'amour, d'affection, de communication, d'interaction, le temps passé ensemble, l'attachement, l'identification et l'engagement, d'une part, et la quantité de conflits, de violence, de désaccord, d'autre part, sont les caractéristiques principales de ces relations. De plus, le comportement des enfants avec les autres et le fait de penser se comporter correctement, c'est-à-dire de la bonne manière, jouent un rôle important dans le bien-être des enfants. Or, cette pratique de la responsabilité sociale (*social responsability*) n'est pas au centre de l'attention des chercheurs dans leurs travaux portant sur ce bien-être. De même, si « les enfants savent dire ce qui crée du bien-être à l'école » (Hubert et Braud, 2017, p. 10), encore faut-il que la parole leur soit donnée d'abord, écoutée ensuite (Bergugnat et Garnier, 2017), et que l'adulte récoltant cette parole le fasse avec toute la patience et la finesse possibles afin que tout enfant et adolescent, ordinaire ou vulnérable, ose et puisse révéler ses ressentis et sa pensée, se faire comprendre. Ainsi, donner la parole à l'enfant et à l'adolescent dans les travaux de recherche menés permet, notamment, à la fois d'enrichir l'appréhension de certains éléments explicatifs des phénomènes étudiés et de faire émerger d'autres éléments non au centre des préoccupations des chercheurs. De même, impliquer davantage les enfants et les adolescents dans la recherche scientifique permet d'accéder encore un peu plus à leurs voix et points de vue. Les travaux de recherche ainsi menés ne le sont plus *sur* les enfants et adolescents, mais *avec* eux. À l'instar de Fattore et al. (2009), nous pensons en effet que « les enfants, lorsqu'ils en ont l'occasion, ont à la fois la capacité et l'habileté de participer à des recherches sur leur vie » (p. 75 [notre traduction]). Il s'agit alors d'accepter, comme l'ont fait Fattore et al. (2007, 2009) dans leurs travaux, que les enfants soient des acteurs et des connaisseurs de leur propre vie, capables de parler pour

eux-mêmes. Fattore et al. (2009) considèrent en effet que le regard que les enfants portent sur leur monde fait autorité, ces derniers le voyant différemment en raison de l'emplacement — une place particulière dans l'ordre social — à partir duquel ils posent ce regard. Reconnaître cette différence et valoriser la compréhension que les enfants, au regard de leur statut, ont de ce qu'ils vivent est central dans les travaux de recherche menés par Fattore et al. (2009). Cela l'est également dans nos propres travaux de recherche.

Quand l'enfant et l'adolescent s'expriment sur leur expérience scolaire

Une nécessaire approche pluridisciplinaire

Nos travaux de recherche portent sur l'expérience scolaire de l'élève et, plus particulièrement, sur ses rapports à l'école, au savoir, à l'enseignant et aux pairs (en fonction de paramètres tels que le niveau de résultats scolaires de l'élève, son sexe, son origine sociale). Dans cette expérience et ces rapports, nous étudions l'affectivité et les émotions afin de mieux comprendre les conditions du bien-être et de la réussite de l'élève à l'école. De façon quelque peu générale, nous considérons donc travailler sur l'enfance et sur l'adolescence et partageons la remarque de Sirota (2012) soulignant « combien travailler sur l'enfance réinterroge et dérange souvent nos pratiques et partages disciplinaires » (p. 2). En effet, bien que nous situions nos travaux de recherche principalement en sciences de l'éducation et en psychologies de l'éducation et positive, nos intentions et posture de chercheurs sont épistémologiquement et méthodologiquement proches de celles de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006, 2012, 2017). Notre travail de chercheur est ainsi pluridisciplinaire, contribuant à la sociologie de l'enfance sans nécessairement s'en réclamer (Leroy, 2020; Sirota, 2006). À l'instar de la sociologie de l'enfance, nos travaux de recherche participent effectivement à une meilleure compréhension et connaissance de l'enfant et de l'adolescent vivant dans notre société ainsi que de leur quotidien, leur expérience et la façon dont ils les vivent, les pensent et les analysent.

Afin d'illustrer en quoi nos travaux de recherche participent à une meilleure connaissance de la voix de l'enfant et de l'adolescent, nous choisissons d'en présenter ici deux exemples.

Ce que nous apprend la voix d'enfants quant à leur goût et intérêt pour les activités périscolaires

Le premier de ces exemples est une recherche que nous avons menée sur l'expérience d'enfants en activités périscolaires dans une ville de l'est de la France (Barthélémy et al., 2017). Ces activités sont proposées aux enfants à l'issue du temps de classe; elles peuvent être sportives, culturelles ou ludiques. Les enfants volontaires y participent une à deux fois par semaine, essentiellement en fin d'après-midi (soit entre 16h30 et 18h environ dans la ville de l'est de la France ici étudiée). Ces activités sont organisées par les municipalités et se déroulent principalement dans les locaux de l'école des enfants, mais également dans des infrastructures (notamment sportives) situées à proximité géographique de l'école. L'encadrement et l'animation de ces activités sont effectués le plus souvent par des intervenants extérieurs à l'école (étudiants, animateurs, artistes, personnes retraitées, etc.), mais également par des enseignants. Si ces activités se déroulent après le temps de classe, elles participent toutefois à l'élaboration de l'expérience scolaire des enfants (Espinosa et al., 2014, 2016). Dans cette recherche (Barthélémy et al., 2017), nous nous entretenons avec 26 enfants, de 6 à 11 ans, constituant un échantillon hétérogène du point de vue du sexe, des résultats scolaires et des contextes sociaux des écoles. Nous menons ensuite une analyse thématique[3] de contenu de ces entretiens afin de saisir ce que les enfants participant à ces activités disent y vivre et y ressentir. Notre enjeu est ainsi de mieux comprendre les raisons de leur goût, ou non, et intérêt, ou non, pour ces activités (Espinosa et al., 2021).

Cette analyse nous permet de mettre en évidence deux éléments d'importance. Premièrement, ces enfants se révèlent tout à fait capables d'être à l'écoute de leurs sensations internes (émotions et humeurs, notamment) et de s'exprimer sur ces sensations, révélant des raisons de leurs goût et intérêt pour les activités périscolaires. Ils révèlent donc leur capacité à expliquer clairement, en situation d'entretien, les raisons de leurs ressentis en activités et d'en esquisser ainsi une analyse. Deuxièmement, l'appréciation des activités périscolaires par ces enfants apparaît fortement liée aux relations vécues — entre enfants et intervenant, entre enfants eux-mêmes — au sein de ces activités. Ainsi, ces enfants nous signalent la place prépondérante qu'ils accordent à l'adulte dans leur appréhension de leur expérience des

[3] Avec l'aide du logiciel NVivo pour le découpage thématique des transcriptions d'entretien.

activités périscolaires : c'est à travers leur relation avec l'intervenant de l'activité à laquelle ils participent qu'ils apprécient l'activité et les pairs qui y participent avec eux. En effet, les enfants entretenus semblent apprécier et s'amuser en activité quand la personne qui l'anime le permet par le fait qu'elle encadre correctement l'activité. Cet encadrement consent ainsi aux enfants le meilleur bénéfice du contenu de l'activité elle-même, d'une part, et l'instauration de relations apaisées, et relevant d'une certaine qualité, entre l'intervenant et les enfants, comme entre les enfants eux-mêmes au sein de l'activité, d'autre part. Nous pensons alors que l'intervenant — et les relations qu'il établit avec chaque enfant participant à son activité comme avec le groupe que forme l'ensemble de ces enfants — devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part des municipalités, comme de la recherche scientifique, et se trouver au cœur de formations adaptées. Ainsi, les résultats signalés ci-avant nous permettent de penser que les principales décisions et discussions concernant les activités périscolaires gagneraient à prendre en compte le ressenti et la parole des enfants, tant ces ressenti et parole permettent de mettre en avant des directions d'amélioration de ces dispositifs.

Ce que nous apprend, sur leur expérience scolaire, la voix d'adolescents investis dans une recherche participative menée dans leur collège

Le second exemple que nous choisissons de présenter concerne une recherche participative que nous avons menée, entre 2015 et 2020, au secondaire, auprès d'adolescents de 14 à 16 ans scolarisés dans un collège de milieu rural, dans l'est de la France encore. Cette recherche nous semble intéressante, notamment dans le cadre de ce texte, tant elle est un exemple de la façon dont il est possible de pousser à l'extrême l'implication d'élèves dans une recherche scientifique (Ben-Arieh, 2005; Dex et Hollingworth, 2012; Fattore et al., 2007, 2009) par l'élaboration d'une recherche participative[4]. Cette dernière est la coconstruction, avec des élèves, d'une recherche sur les amitiés au collège en milieu rural, les élèves participant à la recherche ayant choisi eux-mêmes de répondre à la question « Comment se forment les groupes d'amis au collège? » qu'ils considèrent comme importante. De mars 2015 à

[4] Financée par la Fondation de France, mise en œuvre par l'Atelier des Jours à Venir, une coopérative d'enseignement et de recherche, et l'une de ses médiatrices, Claire Ribrault.

juin 2017, une trentaine d'élèves s'investissent dans la recherche, soit une dizaine chaque année scolaire, et deux à trois enseignants nous accompagnent également dans ce projet. Ces derniers jouent un rôle d'aide (par exemple, gestion du groupe des collégiens lors et en dehors de nos rencontres) et de personne-ressource au sein du collège pour les collégiens, la médiatrice et nous-même, permettant de rendre possibles et réalisables les étapes de la recherche (par exemple, accessibilité de matériels ou de certains espaces au sein du collège). Au printemps 2017, nous choisissons de mener un entretien semi-directif de recherche avec chacun des huit élèves — trois filles et cinq garçons — alors engagés dans la recherche, ceux-ci achevant leur scolarité au collège et s'apprêtant à entrer au lycée à la rentrée 2017. Par les entretiens menés, nous souhaitons notamment saisir ce qu'ils ont retenu de leur participation au projet et ce que cette expérience est susceptible d'avoir changé dans leur vie au collège. L'analyse thématique[5] de contenu effectuée met en évidence une grande acuité de ces élèves aux questions étudiées dans la recherche, acuité vraisemblablement à l'origine d'une appréhension intellectuelle mais également affective, différente de leur environnement et d'un rapport au savoir évolué (Espinosa, 2020). Cette analyse révèle ainsi une réelle capacité des élèves cochercheurs à réfléchir à leur expérience de la recherche et de sa démarche, comme au thème même de la recherche. Ces élèves peuvent ainsi être considérés comme des analyseurs (Saint Martin, 2018) de leur expérience. Toutefois, c'est à travers *le faire* que cette capacité de réflexion a pu se développer, c'est-à-dire à travers une expérience de la recherche qui n'a pas été simplifiée pour la rendre accessible. Cette expérience a donc été jalonnée d'errances et d'incertitudes, les élèves vivant ainsi enthousiasme et découragement, leur permettant, en outre, de se construire, lentement, une appréhension réfléchie de la démarche de recherche scientifique. Ce cheminement laissé aux élèves a permis une certaine évolution de leur rapport au monde — participant de leur émancipation — et c'est justement, pensons-nous, cette liberté laissée de cheminer qui a révélé leur capacité de réflexion.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens effectuée permet de souligner des éléments intéressants quant à une évolution de la relation enseignant-élève — comme du rapport à l'enseignant de l'élève — enclenchée dans le cadre de la recherche, entre convivialité et réapprentissage relationnel. Pour les huit élèves entretenus, l'ambiance,

[5] Avec l'aide du logiciel NVivo pour le découpage thématique des transcriptions d'entretien.

agréable et chaleureuse, dans laquelle se déroulent les rencontres liées à la recherche permet « *de travailler, d'avancer* » (Lysandre) et de voir le temps « *passer plus vite* » (Tonin). Cette ambiance donne également l'occasion de vivre des « *moments conviviaux* », de rigolade notamment. Ces rencontres invitent ainsi les élèves à voir les « *profs autrement* » (Tonin), à se sentir « *plus proches des adultes, surtout des professeurs* » (Théo), les élèves n'ayant « *pas l'habitude de les voir comme ça* » (Théo). En outre, devant faire l'expérience de la recherche, il semble plus facile pour certains élèves d'oser, de prendre la parole : « *on peut donner notre avis vraiment librement et puis on sait très bien qu'il n'y aura pas de retour négatif… ça sera plus des conseils* » (Lola). L'ambiance lors des rencontres permettrait à certaines élèves de se sentir plus en confiance vis-à-vis de soi, mais également de l'autre.

Enfin, pour les élèves, ce type d'expérience est l'occasion de nouvelles rencontres avec des personnes de l'établissement (des professeurs) comme extérieures à l'établissement (la médiatrice ou nous-même). Ainsi, cette expérience participe à une ouverture vers soi, les autres et le monde. Cette ouverture procède d'un « désapprentissage » de l'autre, au sens d'une « rupture avec des modèles d'être » construits au sein de la famille, de l'école, de la société (Saint Martin et Queiroz, 2017) et permet ainsi à chacun, élèves et enseignants, de réapprendre l'autre. La représentation et la connaissance de l'autre, ayant évolué, rendent alors possible une autre relation avec lui. L'ambiance agréable et chaleureuse dans laquelle ont pu se dérouler les rencontres liées à la recherche permet donc aux élèves cochercheurs, et aux enseignants, de se redécouvrir et de redessiner leurs relations et rapports.

Ainsi, il apparaît que l'implication des élèves cochercheurs dans la recherche les amenant à *faire* révèle leur capacité de réflexion. En outre, au regard des propos des élèves cochercheurs, il semble également que des conditions d'ambiance et relationnelles sont nécessaires au bon déroulement d'une recherche participative en tant qu'expérience d'apprentissage. Ces conditions bonifient la relation enseignant-élève et les apprentissages eux-mêmes, et facilitent l'expression de la voix des élèves cochercheurs.

Discussion

Les deux ensembles de travaux de recherche présentés ci-avant — *Quand l'enfant et l'adolescent s'expriment sur leur bien-être* et *Quand l'enfant et l'adolescent s'expriment sur leur expérience scolaire* — nous

permettent de mettre en évidence quelques capacités et habiletés des enfants et adolescents à participer à une recherche portant sur leurs vie et expérience, mais également à analyser ces vie et expérience. Ainsi, lorsqu'il est question de l'expérience même des enfants et adolescents rencontrés dans le cadre de travaux de recherche menés sur des objets au centre de leurs vie et expérience, ces derniers se révèlent compétents, leur voix riche d'enseignement pour le chercheur menant la recherche comme pour l'adulte en général. Ce constat peut, nous semble-t-il, être effectué quels que soient les enfants et adolescents rencontrés, considérés comme ordinaires ou vulnérables. En effet, ces informateurs privilégiés (Garnier, 2015) de leurs propres vie et expérience, ne sont-ils pas excellemment bien placés pour en témoigner et les analyser, justement parce qu'ils les vivent et en font l'expérience?

Nous positionnant dans la seconde « veine » (Leroy, 2020) des travaux de recherche menés en sociologie de l'enfance, nous pensons que cette voix revêt au moins deux fonctions dans le monde scolaire comme dans le monde social, fonctions participant au bien-être et à la réussite de ces jeunes.

La première de ces fonctions serait pédagogique : inviter ou laisser un élève dire, s'exprimer, interagir lui permettrait de mieux apprendre et élaborer psychiquement (notamment Maizières, 2018; Ruppin et al., 2019). Si cette fonction s'adresse plutôt au monde scolaire, elle peut aussi être considérée dans le monde social : un enfant, un adolescent, qui dit, s'exprime, interagit serait plus susceptible d'apprendre *dans* et *de* son environnement social. La seconde fonction serait politique et éthique. À l'échelle d'un établissement scolaire, inviter un élève à exprimer son opinion, à participer activement aux processus de prise de décisions éducatives en intégrant, par exemple, certains conseils en œuvre dans son établissement. En somme, permettre à l'élève de jouer un rôle dans sa propre éducation favoriserait son autonomie et l'encouragerait à devenir un citoyen responsable et démocratique (notamment Bron et van der Laan, 2019; Potera et al., 2019). Il s'agirait ainsi et en outre d'autoriser un changement, envisageable au gré d'efforts quotidiens, dans la façon traditionnelle de penser que seul l'élève doit écouter l'enseignant, ce dernier devant également écouter l'élève. Au-delà du monde scolaire, cette même fonction peut permettre à l'enfant comme à l'adolescent d'être entendu dans un monde d'adultes. Cette entente permettrait de faire évoluer le statut de l'enfant et de l'adolescent, le faisant passer du statut de celui qui écoute et obéit à celui qui est entendu et dont l'expérience est prise en compte (Potera et al., 2019).

La question de la prise en compte de la voix de l'enfant et de l'adolescent, alors reconnue et valorisée, est aujourd'hui devenue centrale en sciences humaines et sociales, bien qu'elle y apparaisse encore assez peu structurée (Daverne-Bailly et Vari, 2020). Cette question soulève des enjeux d'ordre éthique, essentiels dans les sociétés démocratiques

> où chacun doit pouvoir trouver sa place en tant que citoyen et véritable acteur de la vie sociale. Or, la parole des enfants n'est pas donnée d'avance et reste souvent l'apanage de celles et ceux qui ont la capacité de pouvoir prendre la parole au sein de l'espace public, le plus souvent les adultes (Daverne-Bailly et Vari, 2020, p. 3).

Dans le monde scolaire et dans le monde social, l'adulte est en effet celui qui prend habituellement la parole, invisibilisant ainsi celle de l'enfant et de l'adolescent. Toutefois, permettre à ces derniers de s'exprimer, et relativisant ainsi la voix de l'adulte (Leroy, 2020), signifie également leur permettre de s'installer dans leur rôle d'acteur social et de citoyen. C'est en cela que les enjeux de la prise en compte de la voix de l'enfant et de l'adolescent sont à la fois d'ordres politique et éthique. La recherche scientifique, de notre point de vue, doit également participer à faire entendre cette voix, celle-ci leur permettant de s'engager et de participer de façon significative à leur propre apprentissage et de contribuer au renforcement de leur confiance en soi et de compétences assurant leur bien-être (notamment Holcar Brunauer, 2019). Soulignée par Fattore et al. (2007), l'approche de la sociologie de l'enfance rendrait possible la facilitation de l'émergence de la voix de l'enfant et de l'adolescent sur les objets qui les concernent ainsi que le recueil de cette voix.

Conclusion

L'ambition de ce texte était de montrer que la voix de l'enfant et de l'adolescent, ordinaires ou vulnérables, peut être digne d'écoute et d'intérêt dans le cadre de travaux de recherche portant sur leurs vie et expérience, se révélant instructive pour l'adulte en général, la recherche scientifique et les mondes scolaire et social en particulier. Notre texte tente ainsi de montrer que cette voix d'importance doit être rendue audible et visible, dans l'espoir de produire quelques conséquences, notamment, au niveau politique.

Il apparaît ainsi qu'être à l'écoute de la voix de l'enfant et de l'adolescent permet au moins, premièrement, de révéler des capacités et habiletés, participant au bien-être et à la réussite de ces derniers; deuxièmement, d'enrichir l'appréhension de certains éléments explicatifs des phénomènes étudiés et de faire émerger d'autres éléments non au centre des préoccupations des chercheurs; troisièmement, de faire apparaître des directions d'amélioration des actions ou dispositifs créés et mis en place pour les enfants et adolescents. Porter à l'attention de l'adulte cette voix est aussi un axe potentiel de changement dans la considération de l'appréhension de cette voix.

Références

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.

Barthélémy, V., Dejaiffe, B. et Espinosa, G. (2017). *Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : quels effets sur la réussite des enfants ?* Rapport pour la Mairie de Nancy. Université de Lorraine et Université Paris Ouest Nanterre.

Ben-Arieh, A. (2005). Where Are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, *74*(3), 573-596. https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6

Ben-Arieh, A., Kaufman, N. H., Andrews, A. B., George, R. M., Lee, B. J. et Aber, L. J. (2001). Measuring and monitoring children's well-being. *Social Indicator Research Series*, 7. Springer.

Bergugnat, L. et Garnier, A. (2017). Editorial. *Recherches & éducations*, *17* [Numéro thématique intitulé « Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être? Tome 1 »].
https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3934

Bron, J. et van der Laan, A. (2019). From Participation to Voice: Developing Student Voice in Dutch Education. Dans A. Holcar Brunauer (dir.), *Student Voice in Education* (p. 75-89). CIDREE Yearbook 2019. National Education Institute Slovenia.
http://www.cidree.org/cidree_yearbook/yearbook-2019/

Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

Daverne-Bailly, C. et Vari, J. (2020). Edito — Au-delà du conformisme des adultes, la parole des enfants. *Recherches en éducation*, *39*, 3-6. https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/ree.286

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Dex, S. et Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their well-being*. Childhood Well-being Research Centre (CWRC), working paper 16. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181515/CWRC-00108-2012.pdf

Espinosa, G. (2020). Des collégiens dans une recherche participative. Que disent-ils de cette démarche et de ses apports? *Agora débats/jeunesses*, *85*, 7-21. https://doi.org/10.3917/agora.085.0007

Espinosa, G., Barthélémy, V. et Dejaiffe, B. (2014). *Evaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand, Bar-le-Duc (55)*. Rapport pour la Mairie de Bar-le-Duc. Université de Lorraine.

Espinosa, G., Barthélémy, V. et Dejaiffe, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Education et socialisation — Les Cahiers du CERFEE*, *41*, 1-19. https://doi.org/10.4000/edso.1718

Espinosa, G., Dejaiffe, B. et Barthélémy, V. (2021). Du devenir du ressenti et de la parole de l'enfant : l'exemple des activités périscolaires dans une ville en France. *Questions Vives*, 35.

Exenberger, S., Banzer, R., Christy, J., Höfer, S. et Juen, B. (2019). Eastern and Western Children's Voices on their Well-Being. *Child Indicators Research*, *12*, 747-768. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9541-8

Fattore, F., Mason, J. et Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, *80*(1), 5-29. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9

Fattore, F., Mason, J. et Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, *2*(1), 57-77. https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall.

Garnier, P. (2015). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Éducation et société*, *36*(2), 159-173. https://doi.org/10.3917/es.036.0159

Garnier, P. et Rayna, S. (2016). Introduction : prendre au sérieux les points de vue des enfants? Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 9-20). P.I.E. Peter Lang.

Holcar Brunauer, A. (dir.) (2019). *Student Voice in Education*. CIDREE Yearbook 2019. National Education Institute Slovenia. http://www.cidree.org/cidree_yearbook/yearbook-2019/

Hubert, B. et Braud, M. (2017). Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classes primaires nous disent

leur expérience scolaire. *Recherches & éducations*, *17*, 1-13. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3775

Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en éducation*, *39*, 7-16. https://doi.org/10.4000/ree.289

Lignier, W. et Pagis, J. (2012). Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins. *Politix*, *99*, 23-49. https://doi.org/10.3917/pox.099.0023

Lignier, W. et Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Editions du Seuil.

Maizières, F. (2018). Emotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E. (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant)*, *155*, 471-480. https://www.anae-revue.com

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.

Potera, I., Shala, L. et Bytyqi-Beqiri, L. (2019). Addressing the Voice of Students in Official Documents and the Challenges of Implementation in School Practice in Kosovo. Dans A. Holcar Brunauer (dir.), *Student Voice in Education* (p. 115-129). CIDREE Yearbook 2019. National Education Institute Slovenia. http://www.cidree.org/cidree_yearbook/yearbook-2019/

Renaut, A. (2002/2003). *La libération des enfants*. Hachette Littératures.

Ruppin, V., Safadi-Katouzian, S. et Zaragori, A. (2019). How to Mobilize Visual Arts as a Form of Citizen Expression. Dans A. Holcar Brunauer (dir.), *Student Voice in Education* (p. 15-25). CIDREE Yearbook 2019. National Education Institute Slovenia. http://www.cidree.org/cidree_yearbook/yearbook-2019/

Saint Martin, C. de (2018). Les élèves, analyseurs du dispositif partenarial d'une classe de quatrième externée. *Agora débats / jeunesses*, *80*, 25-40. https://doi.org/10.3917/agora.080.0025

Saint Martin, C. de et Queiroz, D. (2017). Chercher avec des enfants : la nécessité du désapprentissage. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *18*. https://journals.openedition.org/sejed/8342

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, *104*, 85-108.

Sirota, R. (dir.) (1998). Sociologie de l'enfance 1. *Education et Sociétés*, *2*, 9-167.

Sirota, R. (dir.) (1999). Sociologie de l'enfance 2. *Education et Sociétés*, *3*, 9-110.

Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolutions des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance* (p. 33-41). ERES.

Sirota, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthropoChildren*. https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=937&file=1&pid=921

Sirota, R. (2015). Enfance et socialisation au quotidien. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *37*, 9-16. https://doi.org/10.3917/rief.037.0009

Sirota, R. (2017). Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : Va-et-vient. *Education et Sociétés*, *40*(2), 105-121. https://doi.org/10.3917/es.040.0105

Correspondance

Gaëlle Espinosa
Université de Lorraine
Campus Lettres et Sciences Humaines
23 boulevard Albert 1er — BP 60446
54001 Nancy Cedex — France
03 72 74 32 71
gaelle.espinosa@univ.lorraine.fr

Résumé

Le point de départ de notre article est la controverse vivant au sein de la recherche scientifique en sociologie de l'enfance quant à la question de la voix de l'enfant et de l'adolescent et de ses conséquences au niveau politique (Garnier et Rayna, 2016; Leroy, 2020; Lignier et Pagis, 2012, 2017). Notre article propose de montrer dans quelle mesure cette voix, si elle est véritablement récoltée, écoutée et analysée, peut tout à fait : d'abord, révéler les capacités et habiletés des enfants et adolescents, qu'ils soient considérés comme ordinaires ou vulnérables, à analyser leurs propres vie et expérience, participant à leur bien-être et réussite; ensuite, enrichir l'appréhension de certains éléments explicatifs des phénomènes étudiés et faire émerger d'autres éléments qui ne sont pas au centre des préoccupations des chercheurs; enfin, faire apparaître des directions d'amélioration des actions ou dispositifs créés et mis en place pour les enfants et adolescents.

Mots-clés : voix des jeunes, sociologie de l'enfance, expérience scolaire, expérience enfantine, expérience juvénile.

* * *

Abstract

The starting point of our article is the controversy within the scientific research in sociology of childhood regarding the question of youth voice and its consequences at the political level (Garnier & Rayna, 2016; Leroy, 2020; Lignier & Pagis, 2012, 2017). Our article proposes to show how much this voice, if it is actually collected, listened to and analyzed, can quite: on the one hand, reveal the capacities and skills of ordinary or vulnerable children and adolescents to analyze their own lives and experiences, contributing to their well-being and success; on the other hand, enrich the understanding of certain explanatory elements of the phenomena studied and bring out other elements that are not at the center of researchers' concerns; finally, bring out improvement directions for actions or schemes created and implemented for children and adolescents.

Keywords: youth voice, sociology of childhood, school experience, child experience, juvenile experience.