

Université de Montréal

**Où sont les enfants ? Le droit à la participation des
enfants en milieu scolaire au Québec, à la lumière de
la *Convention relative aux droits de l'enfant***

Par
Malika Saher

Faculté de droit

Mémoire présenté à la Faculté de droit
en vue de l'obtention du grade de L.L.M
Maitrise en droit option recherche

Aout 2023
© Malika Saher, 2023

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Membres du jury d'évaluation :

Professeure Johanne Clouet

Professeure Mona Paré

Professeur Alain Roy, directeur de recherche

Résumé

Ce mémoire traite du droit à la participation des enfants en milieu scolaire québécois à la lumière de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Dans un premier temps, nous présentons les fondements historiques et la portée juridique du droit à la participation des enfants, et en proposons des éléments de définition. Nous retraçons dans un deuxième temps l'historique de l'école et de l'éducation, l'appréhendons ensuite à travers une approche contemporaine globale, et terminons par une étude du droit québécois de la participation en milieu scolaire. Enfin, nous consacrons notre dernière partie à l'évaluation de l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire québécois à travers les opinions des principaux concernés : les enfants.

Mots-clés : participation, enfant, Convention relative aux droits de l'enfant, milieu scolaire, école, éducation

Abstract

This thesis examines the right to participation of children in Quebec schools in light of the Convention on Children's Rights. First, we present the historical foundations and legal scope of children's right to participation, and propose some elements of definition. We then retrace the history of schools and education, approaching it from a contemporary global perspective, and conclude with a study of Quebec law on participation in schools. Finally, we devote our last section to assessing the effectiveness of children's right to participation in Quebec schools, based on the opinions of the main stakeholders: the children themselves.

Key words : participation, child, Convention on the Rights of the Child, school environment, school, education

Table des matières

Introduction.....	1
Titre I – Le droit à la participation de l’enfant : tenants et aboutissants.....	12
1. Fondements historiques du droit à la participation de l’enfant : d’objet à sujet de droit..	13
1.1.Perspective historique de l’évolution du statut de l’enfant dans les sociétés occidentales.....	14
1.1.1.L’enfance dans les sociétés occidentales antiques et médiévales.....	16
1.1.2.L’enfance vue par les Lumières.....	20
1.1.3.Les droits des femmes, annonciateurs des droits des enfants.....	24
1.2.Caractéristiques juridiques de l’enfant.....	30
1.2.1.Une vision adultocentrée des enfants.....	31
1.2.2.Une subjectivité juridique conditionnelle à une responsabilité.....	32
2. Portée juridique du droit à la participation de l’enfant.....	34
2.1.Le droit international, récente évolution.....	34
2.1.1.La Déclaration universelle des droits de l’homme.....	35
2.1.2.Deux déclarations de Genève de 1924 et 1959.....	36
2.1.2.1.La Déclaration de Genève de 1924.....	36
2.1.2.2.La Déclaration des droits des enfants de 1959.....	38
2.1.3.Dr Korczak, père des droits des enfants et de la pratique respectueuse des enfants..	40
2.1.4.La Convention relative aux droits de l’enfant de 1989.....	43
2.1.4.1.Portée et limites de l’article 12 de la Convention.....	46
2.1.4.1.1.Une disposition garantissant un droit aux enfants.....	47
2.1.4.1.2.Le discernement : Une notion potentiellement limitative.....	48
2.1.4.1.3.« toute question l’intéressant » : ou l’obstacle de la discrétion.....	49
2.1.4.1.4.La prise en considération des opinions des enfants eu égard à leur âge et à leur degré de maturité.....	49
2.2. Le droit québécois et le droit à la participation des enfants.....	51
2.2.1.Charte canadienne des droits et libertés.....	51
2.2.2.Charte québécoise des droits et libertés de la personne.....	52
2.2.3.Le Code civil du Québec.....	54
3. Éléments de définition du droit à la participation.....	60

3.1.La possibilité d'émettre des opinions.....	61
3.1.1.Un environnement sécuritaire et encourageant.....	61
3.1.2.La reconnaissance de leur expérience et de la validité de leurs opinions.....	62
3.1.3.Une information neutre et adaptée.....	63
3.2.La prise en considération des opinions des enfants, ayant une influence.....	63
4. Conclusion	65

Titre II – Le droit à la participation à l'école.....67

1. Historique de l'école et de l'éducation.....	68
1.1.Dans les sociétés occidentales.....	69
1.1.1.L'Antiquité et le Moyen Âge.....	69
1.1.2.Les Lumières.....	70
1.1.2.1.John Locke.....	70
1.1.2.2.Jean-Jacques Rousseau.....	72
1.1.2.3.Industrialisation.....	76
1.1.2.4.20 ^{ème} siècle : le siècle de l'Enfant.....	77
1.1.3.Conclusion.....	80
1.2.Au Québec.....	82
1.2.1.L'École au Québec, avant la Révolution tranquille.....	82
1.2.2.L'école et la Révolution tranquille : transformation.....	84
1.2.3.L'école depuis le rapport Parent.....	91
1.2.3.1.Le Conseil supérieur de l'éducation.....	91
1.2.3.1.1.Le rapport 1969/1970 du CSÉ : L'activité éducative.....	91
1.2.3.1.2.Le rapport 1980-1981 du CSÉ : la fonction sociale de l'institution scolaire.....	92
1.2.3.1.3.Le rapport 1992-1993 du CSÉ : Le défi d'une réussite de qualité.....	94
1.2.3.1.4.Le rapport 1997-1998 du CSÉ : Éduquer à la citoyenneté.....	94
1.2.3.1.5.Le rapport 2005-2006 : Agir pour renforcer la démocratie scolaire.....	96
1.2.3.1.6.Le rapport 2014-2016 du CSÉ : remettre le cap sur l'équité.....	97
1.2.4.Conclusion	98
2. Approche contemporaine globale de l'école.....	100
2.1.L'école : une réponse aux besoins des enfants.....	101
2.1.1.Besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance : l'autodétermination.....	102
2.1.2.Apprentissage et expérimentation des droits fondamentaux des enfants.....	104
2.1.2.1.Observation générale No 1 de 2001 du Comité des droits de l'enfant de l'ONU.....	105
2.1.2.2.Observation générale No 12 de 2009 du Comité des droits de l'enfant de l'ONU.....	107

2.2.L'école : une réponse aux besoins de l'État.....	108
2.2.1.La formation de l'élève citoyen en milieu scolaire.....	109
2.2.2.La formation du citoyen participatif et engagé.....	111
2.3.Conclusion	113
3. Droit québécois du droit à la participation en milieu scolaire.....	115
3.1.Loi sur l'instruction publique.....	116
3.1.1.La gouvernance du centre de services scolaire.....	116
3.1.2.La gouvernance de l'école.....	119
3.1.2.1.Le comité des élèves.....	123
3.1.2.2.Prévention et lutte contre l'intimidation et la violence à l'école.....	125
3.2.Conclusion	129
Titre III – Effectivité du droit à la participation des enfants à l'école.....	132
1. Cadre théorique.....	132
1.1.Contours de l'effectivité.....	133
2. Méthodologie.....	136
2.1.Limites de l'approche qualitative.....	136
2.2.Méthodologie détaillée.....	137
2.2.1.Échantillon et critères de sélection.....	137
2.2.2.Méthode.....	140
2.2.3.Entretien.....	141
2.2.3.1.Entretien compréhensif.....	141
2.2.3.2.Systématisation de la consignation simultanée des propos des enfants.....	143
2.2.4.Précautions éthiques.....	144
2.2.4.1.Comité d'éthique.....	144
2.2.4.2.Consentement libre et éclairé.....	144
2.2.4.3.Confidentialité des données.....	145
2.3.Le questionnaire.....	145
2.3.1.L'introduction à l'entretien.....	146
3. Résultats de l'enquête qualitative.....	147
3.1.Axe 1 : Le rôle de l'école.....	148
3.1.1.Un milieu de socialisation	148

3.2.Axe 2 : La connaissance des outils normatifs et l'implication des enfants dans leur création.....	149
3.2.1.Des projets éducatifs inconnus.....	149
3.2.2.Des codes de vie connus, mais en majorité critiqués.....	149
3.2.2.1.Une terminologie inadaptée aux enfants.....	150
3.2.2.2.Des règles jugées non égalitaires	150
3.2.2.3.Des règles jugées non appropriées eu égard au bien-être d'élèves.....	151
3.2.3.Le sentiment d'un corpus normatif imposé et d'un pouvoir d'action limité.....	152
3.2.4.Des plans de lutte contre l'intimidation et la violence inconnus.....	152
3.2.4.1.Des enfants dans l'inconnu quant aux processus existant en cas d'intimidation ou de violence dans leur école.....	153
3.2.4.1.1.Une méconnaissance des processus existant en cas d'intimidation ou de violence à l'école générant des comportements inappropriés.....	153
3.2.4.1.2.Une méconnaissance des processus existant en cas d'intimidation ou de violence à l'école dissuadant les élèves de dénoncer des situations problématiques...	154
3.2.5.Des outils normatifs exclusivement créés par les adultes.....	155
3.2.5.1.Des enfants dénonçant l'exclusion des élèves dans la création normative du milieu scolaire	155
3.3.Axe 3 : La vision des enfants de leur contribution au climat scolaire.....	156
3.3.1.Un foisonnement d'idées d'enfants relatives à la prévention et à la lutte contre l'intimidation et la violence.....	156
3.3.2.Des obstacles majeurs au partage de ces idées.....	159
3.3.2.1.L'absence d'opportunités de partager ses opinions à l'école.....	159
3.3.2.2.La perception que ce n'est pas le rôle des élèves de partager des opinions à l'école.....	160
3.3.2.3.L'idée que seuls certains élèves peuvent partager des opinions à l'école.....	160
3.3.2.4.L'idée que le conseil d'élèves ne traite pas ce genre de questions.....	161
3.3.2.5.L'anticipation de ne pas être entendu.....	162
3.4.Axe 4 : La vision des enfants de leur participation au sein de leur milieu scolaire..	163
3.4.1.Un droit à la participation bafoué au sein du milieu scolaire.....	163
3.4.2.Une distinction entre les activités ludiques et la création normative.....	164
3.4.3.Le sentiment qu'ils sont sous-estimés par les adultes.....	165
3.4.4.Une occasion ratée par les écoles de générer une motivation chez leurs élèves....	166
3.5.Conclusion	167
Conclusion générale.....	170

Liste des tableaux

Tableau I – Portrait de l'échantillon et des critères de sélection.....140

Tableau II – Le questionnaire utilisé comme guide d'entretien.....145

Tableau III – L'introduction à l'entretien.....146

Liste des annexes

ANNEXE 1 – Affiches informatives au sujet de la participation au projet de recherche destinées aux enfants fréquentant des classes de cinquième et sixième années du primaire et deuxième et troisième années du secondaire.....	204
ANNEXE 2 – Formulaire de consentement au projet de recherche.....	206
ANNEXE 3 – Grille de questions posées lors des entretiens.....	210

Liste des abréviations

Abréviations relatives à législation

Al.	Alinéa
Art.	Article
C.c.Q.	Code civil du Québec
C.R.C.	Convention on the rights of the child
CRDE/Convention	Convention relative aux droits de l'enfant
G.O.	Gazette officielle
L.C.	Loi du Canada
Légis.	Législature
LIP	Loi sur l'instruction publique
L.Q.	Loi dy Québec
L.R.C.	Lois révisées du Canada
L.R.Q.	Lois révisées du Québec
RLRQ	Recueil des lois et des règlements du Québec
Par.	Paragraphe
Sess.	Session

Abréviations relatives à la jurisprudence

c.	Contre
C.A./QCCA	Cour d'appel du Québec
C.S./QCCS	Cour supérieure du Québec
C.Q./QCCQ	Cour du Québec
C.S.C./CSC	Cour suprême du Canada
R.C.S./RCS	Recueil de la Cour suprême du Canada

Abréviations relatives au droit international public

CDE	Comité des droits de l'enfant de l'ONU
OG	Observation générale
OHCHR	Office of the High Commissioner for Human Rights
ONU	Organisation des Nations Unies
U.N.	United Nations

Abréviations relatives au milieu scolaire

CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
Comité Réussite	Comité de l'engagement pour la réussite des élèves

À vous, les enfants, mes concitoyens.

Remerciements

Merci aux enfants qui m'ont accordé temps, énergie, et confiance. Vous êtes authentiques, pertinent.e.s, brillant.e.s. Merci d'être vous.

Merci à mon directeur, le Professeur Alain Roy, un homme de tête et de cœur, généreux de son temps, de son savoir et d'opportunités uniques. Merci de ta bienveillance, ta lucidité, ton accompagnement assidu, critique, minutieux.

Merci au Conseil de recherche en sciences humaines d'avoir financé ma recherche.

Merci à ma famille, mes ami.e.s, et mes collègues de m'avoir soutenue.

Merci à ma petite Vaya d'avoir fait dodo sur mes pieds pendant ma rédaction.

Children are not the people of tomorrow, but are people of today. They have a right to be taken seriously, and to be treated with tenderness and respect.

Janusz Korczak

Introduction

« La première grande priorité que je vais aborder, c'est l'éducation. [...] Et notre grande ambition, ce n'est rien de moins que de donner à chaque enfant tous les outils pour aller au bout de son potentiel. »¹

Voici ce qu'a annoncé le premier ministre François Legault en 2018, élevant les enfants au rang de priorité. En 2021, il réitérait qu'ils sont « ce qu'on a de plus important »². Cette priorité n'est pas spécifique à ce gouvernement, puisque ses prédécesseurs ont, eux aussi, résolument affirmé l'importance d'investir dans le développement global des enfants³. Ces objectifs sont non seulement louables mais ils sont, en plus, rentables pour tout gouvernement. En effet, la justification relative à la rentabilité d'un tel investissement, notamment chez les plus jeunes enfants, a été largement étayée⁴. Certains économistes considèrent même les enfants comme des « biens publics »⁵ dans lesquels les gouvernements ont un grand intérêt économique à investir.

Loin de nous l'idée de nous improviser économistes dans le cadre du présent mémoire; nous nous cantonnerons à l'adoption d'une perspective juridique. Les juristes étant férus de la pratique de la catégorisation, la qualification des enfants de « biens publics » laisse dubitatif quant à la catégorie juridique dans laquelle ils évoluent. Sont-ils des biens ? Sont-ils des personnes ? Ces questionnements ne sont pas anodins puisque le débat entourant le statut juridique de l'enfant a longtemps existé et est, à notre avis, toujours d'actualité.

¹ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de l'Assemblée nationale, 1^e sess., 42^e légis., 28 novembre 2018.

² QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de l'Assemblée nationale, 2^e sess., 42^e légis. 19 octobre 2021.

³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Communiqué de presse « Les enfants doivent demeurer au coeur de nos priorités », Le ministre Yves Bolduc, le 9 décembre 2014, < en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/les-enfants-doivent-demeurer-au-coeur-de-nos-priorités-le-ministre-yves-bolduc/> consulté le 23 mars 2022 >.

⁴ James HECKMAN, « Invest in early childhood development : Reduce deficits, strengthen the economy », 2012, *The Heckman equation* pp. 1-2; Rebecca K. SAYRE, Amanda E. DEVERCELLI, Michelle J. NEUMAN, Quentin WODON, *Investing in Early Childhood Development*, International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington, 2015; Greg DUNCAN, Ariel KALIL, Magne MOGSTAD, Mari REGE, « Investing in Early Childhood development in preschool and at home », 2022, Vol. 6, *The Handbook of the Economics of Education*, pp. 1-91.

⁵ Nancy FOLBRE, « Children as Public Goods. », 1994, Vol. 84, No. 2, *The American Economic Review*, pp. 86-90.

En l'espèce, bien que nous percevions les enfants comme des priorités de tout gouvernement, nous les appréhendons - en théorie et en pratique - comme des sujets de droit, citoyens actifs, et potentiels vecteurs de changement positif dans leurs communautés. Nous constatons toutefois que cette vision des enfants ne fait pas l'unanimité, tant aux plans idéologique que juridique, et est encore aujourd'hui, consciemment ou non, ignorée.

En effet, pendant des siècles, individu et personne juridique ne rimaient pas inéluctablement. Les enfants, entre autres, étaient certes des individus, mais n'étaient pas considérés comme sujets de droit. En 1992, Simone Goyard-Fabre, philosophe française, spécialisée en philosophie du droit, affirmait : « dans notre droit civil actuel, l'« incapable », tels l'aliéné dans son asile psychiatrique, le traître frappé d'indignité, l'enfant mineur..., sont bien des individus, mais ne sont pas juridiquement des personnes à part entière »⁶.

En 2004, dans un jugement de la Cour suprême du Canada confirmant la constitutionnalité de l'article 43 du Code criminel autorisant l'usage d'« une force raisonnable » à l'égard des enfants, la juge Deschamps est dissidente. Celle-ci invoque notamment l'idée soutenant l'existence de cet article, soit que les enfants sont « des personnes de statut inférieur »⁷, et rappelle qu'ils « subissent un désavantage préexistant dans notre société »⁸. Réaffirmant leur statut de sujet de droit, elle écrit :

« Autrefois, leur vulnérabilité était cristallisée par le droit, qui considérait traditionnellement les enfants comme la propriété ou le bien de leurs père et mère ou tuteurs. Heureusement, cette attitude a changé et les enfants sont maintenant reconnus comme des personnes qui possèdent des droits [...]. »⁹

Pourtant, reconnaître les enfants comme des « personnes qui possèdent des droits » a ébranlé les conceptions de certains, a suscité discussions et débats lors desquels

⁶ Simone GOYARD-FABRE, « Sujet de droit et objet de droit », (1992), n. 22, *Cahiers de philosophie politique et juridique*, Presse universitaire de Caen, p. 520.

⁷ *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76, par. 232.

⁸ *Id.*, par. 225.

⁹ *Id.*

s'entremêlaient émotion et raison. Pour d'autres, les enfants sont bien des sujets de droit, mais lorsque vient le temps de mettre en œuvre ces droits, ils brillent par leur absence.

En tout état de cause, c'est en 1989 que le statut de sujet de droit est attribué à tous les enfants du monde¹⁰, et ce, sans équivoque, dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*, ci-après désignée la « Convention ». Ce faisant, depuis cette date, les enfants ne sont plus considérés comme des objets de droit appartenant à leurs parents, leurs tuteurs ou à l'État; ils détiennent individuellement des droits, énoncés dans la Convention. Le Canada a d'ailleurs ratifié cette dernière le 13 décembre 1991¹¹.

En 2015, la Cour suprême rappelle que « le fait que 195 pays ont maintenant accepté cette convention montre bien que « [l]a protection des enfants est [. . .] un objectif universellement reconnu »¹².

¹⁰ À l'exclusion des États-Unis, seul État à n'avoir pas ratifié la Convention.

¹¹ Avant d'aller plus loin dans ce texte, il importe de noter que le Canada adopte un système dualiste, c'est-à-dire que les conventions internationales qu'il ratifie ne sont invocables et applicables que dans la mesure où elles ont été incorporées dans le droit interne. À ce jour, le Canada n'a pas adopté de législation visant à incorporer l'intégralité de la Convention dans son droit interne. Celle-ci n'a donc pas, d'un point de vue légaliste, d'application directe. Toutefois, la Cour suprême du Canada a rappelé dans l'arrêt Baker que « les valeurs exprimées dans le droit international des droits de la personne peuvent [...] être prises en compte dans l'approche contextuelle de l'interprétation des lois [...] ». Voir *Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration)*, [1999] 2 R.C.S. 817, par. 70. À ce titre, la Cour suprême a, à de nombreuses reprises, cité la Convention dans ses arrêts. Voir *Bureau de l'avocat des enfants c. Balev*, [2018] 1 RCS 398, par. 34; *Office des services à l'enfant et à la famille de Winnipeg c. K.L.W.*, [2000] 2 RCS 519, par. 7, par. 73, par. 81; *M.M. c. États-Unis d'Amérique*, [2015] 3 R.C.S. 973, par. 220, par. 223; *Kanthasamy c. Canada (Citoyenneté et Immigration)*, [2015] CSC 61, par. 34, par. 37; *Kazemi (Succession) c. République islamique d'Iran*, [2014] 3 R.C.S. 176, par. 196; *A.B. c. Bragg Communications Inc.*, [2012] 2 R.C.S. 567, par. 17; *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76, par. 9, par. 10, par. 32, par. 33, par. 186, par. 187, par. 225; *R. c. D.B.*, [2008] 2 R.C.S. 3, par. 60; *Gordon c. Goertz*, [1996] 2 RCS 27, par. 87; *R. c. Sharpe*, [2001] 1 RCS 45, par. 171, par. 177, par. 178, par. 196, par. 226; *R. c. C.D.*; *R. c. C.D.K.*, [2005] 3 R.C.S. 668, par. 35; *W. (V.) c. S. (D.)*, [1996] 2 RCS 108, par. 75; *États-Unis c. Burns*, [2001] 1 RCS 283, par.93; *R. c. R.C.*, [2005] 3 R.C.S. 99, par. 41; *Université Trinity Western c. British Columbia College of Teachers*, [2001] 1 RCS 772, par. 95. Dans certains de ces arrêts, la plus haute cour du pays réaffirme l'importance de la Convention en tant qu'instrument international en droits des enfants : « Les législateurs étrangers tout autant que la collectivité internationale reconnaissent la vulnérabilité des enfants et la nécessité qui s'ensuit de les protéger. Il n'est donc pas étonnant que la Convention relative aux droits de l'enfant ait fait l'objet d'une ratification ou d'une adhésion par 191 États, dès le 19 janvier 2001, ce qui en fait l'instrument de défense des droits de la personne le plus universellement accepté de l'histoire. ». Voir *R. c. Sharpe*, [2001] 1 RCS 45, par. 177.

¹² *M.M. c. États-Unis d'Amérique*, [2015] 3 R.C.S. 973, par. 220.

Bien que le Canada n'ait pas adopté de loi visant à incorporer l'intégralité de la Convention, il n'en demeure pas moins qu'en la ratifiant¹³, il s'est engagé à l'intégrer dans son droit interne, ses politiques et ses pratiques. À ce propos, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU¹⁴ et des groupes¹⁵ militent toujours pour que le Canada respecte cet engagement¹⁶, plus de trente ans après sa ratification.

Ceci étant dit, il y a lieu de distinguer ratification et mise en œuvre d'une convention internationale¹⁷. En effet, bien que le gouvernement du Canada ait la compétence exclusive de ratifier des conventions internationales, la mise en œuvre de celles-ci dépend du partage constitutionnel des compétences législatives entre gouvernements fédéral et provinciaux¹⁸.

Étant donné que la Convention « relève en bonne partie [...] de la compétence constitutionnelle du Québec »¹⁹, il y a lieu de se concentrer sur les engagements québécois lui étant relatifs, et ceux-ci se lisent en ces termes :

« Concernant la Convention relative aux droits de l'enfant
[...]

Attendu que le gouvernement du Québec accorde une grande importance à toutes les questions relatives aux droits de la personne;

¹³ CANADA, Recueil des traités du Canada, 1992, no 3, art. 9(4).

¹⁴ Le Comité est institué en vertu des articles 43, 44 et 45 de la Convention. Ce Comité, formé de dix-huit experts indépendants, a la fonction principale « d'examiner les progrès accomplis par les États parties dans l'exécution des obligations contractées par eux en vertu de la présente Convention ». Au-delà de cette fonction, le Comité se réunit annuellement lors de journées thématiques afin de traiter une disposition spécifique de la Convention. À l'issue de ces journées thématiques, auxquelles participent notamment des enfants et organismes de la société civile, il peut arriver que des observations générales soient publiées par le Comité. Ces observations générales représentent l'interprétation que propose le Comité des dispositions étudiées et visent à aiguiller les États relativement à leur mise en œuvre.

¹⁵ Coalition canadienne pour les droits de l'enfant; People for education; The Society for Children and Youth of British Columbia; Children First Canada; Conseil canadien des droits des enfants, entre autres groupes.

¹⁶ Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 61^e sess., 5 octobre 2012, CDE/C/CAN/CO/3-4, *Observations finales : Canada*, par. 11 : Le Comité recommande à l'État partie de trouver une voie constitutionnelle appropriée qui lui permettra d'avoir dans l'ensemble de son territoire, y compris ses provinces et territoires, un cadre juridique global qui intègre pleinement les dispositions de la Convention et de ses Protocoles facultatifs et fournisse des directives claires pour qu'elles soient appliquées de manière cohérente.

¹⁷ Carmen LAVALLÉE, « La Convention internationale relative aux droits de l'enfant et son application au Canada », (1996), Vol. 48, *Revue internationale de droit comparé*, pp. 605-630, p. 613.

¹⁸ *Id.*

¹⁹ QUÉBEC, *Gazette officielle du Québec*, 8 janvier 1992, 124^e année, No. 1, Partie 2, p. 51, Décret 1676-91, 9 décembre 1991.

Attendu que le gouvernement du Québec a l'intention de se conformer aux termes de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Il est ordonné [...]

Que le gouvernement du Québec se déclare lié par la Convention relative aux droits de l'enfant [...]. »²⁰

Le Québec est donc lié par la Convention depuis la prise de ce décret²¹, et est ainsi engagé à en respecter et mettre en œuvre les dispositions et les valeurs.

Une des dispositions de la Convention la plus débattue depuis son adoption est l'article 12²², lequel se lit comme suit :

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

2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale. »

(*nos soulignements*)

Cette disposition consacre ce que l'on nomme communément « le droit à la participation des enfants ». C'est cette disposition de la Convention qui nous intéresse en l'espèce²³ et dont l'essence, la portée, et l'application seront analysées dans le cadre de ce projet de recherche.

²⁰ *Id.*

²¹ Daniel TURP, « L'approbation des engagements internationaux importants du Québec : la nouvelle dimension parlementaire à la doctrine Gérin-Lajoie », (2016) Hors-série, *Revue québécoise de droit international*, p. 16.

²² Gerison LANSDOWN, « The realization of children's participation rights: Critical reflections », dans Barry PERCY-SMITH, Nigel Patrick THOMAS (dir.), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from Theory and Practice*, 1st ed, Routledge, (2009), p. 11.

²³ Il est utile de noter que la Convention est lue comme un tout et que seul le respect de son ensemble permet le développement global des enfants, néanmoins, nous nous attarderons particulièrement sur son article 12 car nous considérons que la mise en œuvre de la Convention en dépend pour des raisons qui seront présentées dans le texte.

Cette analyse sera circonscrite à un cadre précis, un milieu commun aux enfants. Il s'agit du milieu dans lequel les enfants en âge scolaire passent plus de la moitié de leur enfance²⁴, tissent des liens sociaux, se forment, développent un savoir-vivre, un savoir-être, un savoir-faire, construisent une personnalité et une identité, et ont des droits et des responsabilités : l'école. Dans ce texte, nous appréhenderons l'école comme un véritable milieu de vie, tout comme la Cour supérieure du Québec l'a rappelé à plusieurs reprises :

« L'école représente un milieu de vie. Ce n'est pas seulement l'endroit où l'enfant fait des apprentissages scolaires, mais c'est aussi là qu'il apprend à socialiser. C'est l'endroit où il se fera des amis qu'il fréquentera également en dehors de l'école. Surtout au secondaire, l'école représente le milieu d'appartenance de l'enfant. Il s'identifiera par son école. »²⁵

Nous considérons l'école comme un microcosme social puisqu'elle représente au premier abord un milieu humain organisé, caractérisé par ses règles, qui regroupe des personnes réunies pour une activité et des intérêts communs, convergeant vers l'éducation²⁶.

D'ailleurs, dans une de ses décisions, la Cour suprême du Canada associe également l'école à une forme de société en affirmant ce qui suit :

« [U]n centre de communication de toute une gamme de valeurs et d'aspirations sociales. Par l'entremise de l'éducation, elle [l'école] définit, dans une large mesure, les valeurs qui transcendent la société. Lieu d'échange d'idées, l'école doit reposer sur des principes de tolérance et d'impartialité de sorte que toutes les personnes qui se trouvent en milieu scolaire se sentent également libres de participer. [...] »²⁷

²⁴ *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, RLRQ c I-13.3, r 8, art. 16.

²⁵ *Droit de la famille* — 122728, 2012 QCCS 4834, par. 53-54; *Droit de la famille* — 162037, 2016 QCCS 3909, par. 26; *Droit de la famille* — 192238, 2019 QCCS 4674, par. 60; *Droit de la famille* — 201559, 2020 QCCS 3412, par. 68.

²⁶ *Dictionnaire de Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, en ligne : < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/soci%C3%A9t%C3%A9/73150> >, « Société »

²⁷ *Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 RCS 825, par. 42.

Le législateur québécois abonde à son tour en ce sens puisque la principale loi organisant le système éducatif public québécois²⁸ établit que l'école vise notamment à « collaborer au développement social et culturel de la communauté » et a pour mission « dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser, et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. »²⁹.

La convergence de la jurisprudence et de la loi ci-dessus citées sous-entend une mise en œuvre des droits fondamentaux des enfants, dont leur droit à la participation, ainsi que leur épanouissement à l'école. À travers ce mémoire, nous tâcherons de répondre à la question suivante : la réalité coïncide-t-elle avec la théorie ? Cette question d'une grande importance ne se pose pas uniquement au Québec³⁰ et les réponses qui en découlent ont des répercussions juridiques et sociales considérables. Le statut de sujet de droit est-il respecté par l'institution chargée par le gouvernement d'éduquer les enfants ?

À l'annonce de notre sujet de recherche à un jeune de seize ans, celui-ci a affirmé spontanément :

« À l'école, je trouve qu'on ne participe pas assez. Il y a des efforts, des conseils d'élèves, mais ce n'est pas assez. Les décisions, c'est plus la direction qui les prend. On devrait impliquer plus les élèves [...]. Parce que...en vrai, sans les élèves, il n'y a pas d'école. »

Nous profitons de cette déclaration pour mentionner que ce projet de recherche a pour premiers bénéficiaires les enfants et leurs milieux scolaires et qu'il se veut un mélange équilibré entre pratique et théorie. Il est primordial que les opinions des enfants y soient présentées, non seulement car le sujet les concerne, mais également car c'est en elles que ce projet de recherche puise en grande partie sa légitimité. Il est fondamental que ces opinions aient un impact concret, qu'elles soient entendues et réellement prises en considération, et que les enfants qui ont contribué à ce mémoire réalisent que leur

²⁸ Loi sur l'instruction publique, RLRQ Chapitre L-13.3 (ci-après « *Loi sur l'instruction publique* »), art. 36.

²⁹ *Id.*

³⁰ Barry PERCY-SMITH, Nigel Patrick THOMAS, *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from Theory and Practice*, 1st ed, Routledge, (2009), p. xxi.

participation était non seulement nécessaire mais qu'elle a, en plus, une influence sur leur environnement et leur vie³¹.

C'est d'ailleurs là l'esprit de l'article 12 de la Convention : la reconnaissance sans équivoque du statut de sujets de droit des enfants par le biais d'une agentivité dans leur mise en œuvre. Voilà une notion qui était, au moment de l'adoption de la Convention, loin d'être intégrée dans les pratiques.

En 1992, soit postérieurement à la prise du décret liant le Québec à la Convention, la Cour d'appel du Québec analysait la représentation d'enfants dans le cadre d'un litige relatif à leur garde. Elle considérait ces derniers comme des « personnes » visées par la Charte des droits et libertés de la personne³² mais leur statut semblait toujours vaciller entre objet et sujet de droit³³.

Encore aujourd'hui, les instances étatiques peinent à concrètement embrasser cette nouvelle vision de l'enfant, se contentant d'alléguer que l'enfant est sujet de droit, mais ne l'impliquant guère dans les processus d'idéation et décisionnels, alors que les questions traitées le concernent.

À ce sujet, Jean Zermatten affirmait, à juste titre, que la « position nouvelle de l'enfant et ce droit à la participation [...] implique [...] des conséquences au niveau structurel de l'organisation de la société et au niveau stratégique dans la définition des lignes directrices de la politique de promotion de l'enfance »³⁴. Il rappelait que l'école, en tant qu'instance administrative, est « fortement touchée » par ces dispositions et que les règlements scolaires « doivent être adaptés à cette évidence nouvelle »³⁵.

³¹ Voir Laura LUNDY, « 'Voice' is not enough : conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child », Dec. 2007 Vol. 33, *British Educational Research Journal* (No. 6), pp. 927-942

³² *Droit de la famille* – 1549, 1992 QCCA 825, p. 11.

³³ *Id.*, pp. 10, 11, 15.

³⁴ Jean ZERMATTEN, L'intérêt supérieur de l'enfant – de l'analyse littéraire à la portée philosophique, Working report 3-2003, *Institut international des droits de l'enfant*, p. 17. https://www.childsrightrights.org/documents/publications/wr/wr_interet-superieur-enfant2003.pdf.

³⁵ *Id.*

Il y a alors lieu de se demander, d'une part, quel statut est effectivement consacré aux enfants dans un milieu qui doit favoriser leur épanouissement³⁶ et dans lequel ils doivent se sentir libres de participer³⁷, et d'autre part, si leurs droits, notamment le droit consacré à l'article 12 de la Convention, y sont mis en œuvre.

Au lendemain du « Siècle de l'enfant »³⁸, à une ère où les gouvernements allèguent élever au rang de priorités les enjeux relatifs aux enfants, dont celui de l'éducation, où, dans les discussions et processus décisionnels, se situent les principaux concernés ? Leurs opinions sont-elles sollicitées ? Dans l'affirmative, sont-elles prises en considération et ont-elles une influence sur les réflexions et décisions prises à leur endroit ?

Le droit à la participation des enfants est consacré dans la Convention, elle-même ratifiée par le Canada, et à laquelle le Québec s'est déclaré lié. La volonté que les élèves puissent se prévaloir de leur droit à la participation en milieu scolaire transparaît dans la législation québécoise. Ceci étant dit, ces manifestations normatives n'engendrent pas une automatique adéquation des comportements sociaux. Bien que l'analyse de la portée théorique du droit à la participation des enfants en milieu scolaire nous intéresse, et sera traitée avec intérêt et diligence, c'est son reflet, dans la réalité, que nous souhaitons examiner. Le moyen nous permettant d'évaluer cette dimension de la concordance entre théorie et pratique est l'analyse de l'effectivité³⁹ du droit à la participation des enfants en milieu scolaire. En effet, nous veillerons à vérifier s'il existe un écart entre la notion juridique théorique qu'est ce droit et les actes et comportements y étant relatifs dans la réalité « terrain » des enfants. Le cas échéant, nous tenterons d'apprécier cet écart et d'en identifier les facteurs explicatifs.

Pour procéder à cette analyse de l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire, nous évaluerons sa mise en œuvre, à la lumière de l'article 12 de la Convention,

³⁶ *Loi sur l'instruction publique*, art. 36.

³⁷ *Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick*, préc., note 27.

³⁸ Ellen KEY, *The Century of the Child*, New York and London, G.P. Putnam's Sons, 1909.

³⁹ La notion d'effectivité est expliquée aux pages 133 à 136 de ce mémoire.

auprès d'enfants fréquentant des classes de 5^e et 6^e année du primaire et celles de 2^e et 3^e année du secondaire dans douze écoles montréalaises.

Pour ce faire, nous avons mené vingt entrevues individuelles semi-dirigées au cours desquelles nous avons posé des questions relatives aux objectifs de l'école, aux processus de création normative, à leur vision de l'enjeu majeur de l'intimidation et de la violence à l'école, et finalement, à leur droit à la participation.

En ce qui concerne la méthodologie adoptée, nous avons opté pour l'entretien compréhensif, tel que conceptualisé par Jean-Claude Kaufman, dont la vocation analytique est exclusivement qualitative. La méthode de recueil d'information qu'est l'entretien compréhensif nous a paru être la plus appropriée en l'espèce. En effet, non seulement offre-t-elle un cadre d'échange souple et décontracté, qui met les enfants à l'aise de partager leurs opinions, ressentis, raisonnements, de façon personnalisée⁴⁰, mais elle permet également à ces derniers d'engager, à travers leurs réponses aux questions prédéterminées et de relance, une réflexion et une analyse de l'effectivité de leur droit à la participation dans leur milieu scolaire.

Notre échantillon de vingt enfants comporte deux sous-échantillons : les enfants en classes de cinquième et sixième année du primaire, et ceux en classes de deuxième et troisième années du secondaire. En tout, ces vingt enfants fréquentent douze écoles publiques différentes.

Pour l'ensemble des enfants, la procédure de recrutement a été effectuée grâce à un affichage (Annexe 1) et/ou au bouche-à-oreille entre pairs et/ou par le biais d'un pédiatre ou d'un intervenant leur ayant communiqué l'information pour participer à la recherche.

Le choix méthodologique retenu, bien que permettant une analyse de la participation des enfants en milieu scolaire en profondeur, à travers la réalité terrain qu'illustrent leurs propos, comporte toutefois une limite en termes de représentativité. En effet, en optant pour

⁴⁰ Jean-Claude KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 2016, pp. 17-18.

une approche qualitative, nous ne cherchons pas à atteindre une représentativité statistique. Dans notre mémoire, nous nous intéressons aux récits des enfants faisant partie de notre échantillon : à leurs opinions, leurs perceptions et leurs expériences. C'est ces dernières qui nous permettront de saisir la réalité des enfants, et d'identifier les éventuels obstacles qui se dressent face à leur participation à l'école. Nous ne pouvons prétendre être en mesure de transposer les conclusions de notre recherche à l'ensemble des enfants scolarisés du Québec. Notre choix méthodologique nous permet toutefois de comprendre la réalité des vingt enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue, ancrée dans leur contexte. Ce contexte est fondamental car sans celui-ci, nous ne sommes pas en mesure de saisir le sens réel des propos des enfants, la relation entre leurs actions et les circonstances qui leur sont propres. Avant d'en venir à la présentation des résultats, nous allons, dans le cadre d'une première partie, explorer le droit à la participation en profondeur en esquisant son histoire et ses fondements, et en tentant d'en proposer une définition. Dans le cadre d'une deuxième partie, nous appréhenderons l'école comme un milieu de vie démocratique, se voulant être un véritable reflet de la société. Nous en relaterons l'histoire, puis en adopterons une approche sociojuridique notamment en mettant de l'avant les besoins qu'elle comble, d'une part pour les enfants, et d'autre part pour l'État.

Titre I – Le droit à la participation de l’enfant : tenants et aboutissants

Le droit à la participation est l’un des quatre principes généraux de la Convention, transversal à toutes les autres dispositions qui y sont contenues; il doit être omniprésent dans l’interprétation des droits fondamentaux des enfants qui y sont énoncés. Les trois autres principes généraux sont le droit à la non-discrimination, le droit à la vie et au développement, et la priorité accordée à l’intérêt supérieur de l’enfant.

Formellement inexistante dans la Convention, la notion de participation est pourtant sur toutes les lèvres de celles et ceux qui s’intéressent aux droits des enfants. L’attribut développemental inhérent aux enfants les a longtemps relégués au rang d’êtres exclusivement vulnérables, nécessitant une protection de la part des adultes. En 1989, la Convention rappelle en son préambule que les enfants ont « besoin d’une protection spéciale et de soins spéciaux ». Toutefois, elle va au-delà de la vision protectionniste des enfants, principalement par le biais de son article 12.

Communément associée au droit à la participation, ou encore au droit d’être entendu, cette disposition revêt une importance primordiale en matière de droits des enfants en ce sens qu’elle les place au rang de sujets de droit, « citoyens pleins de ressources, capables de contribuer à l’avènement d’un avenir meilleur pour tous »⁴¹. Les enfants sont dès lors considérés comme des personnes ayant des opinions, des forces et intérêts, des compétences et habiletés, de véritables acteurs sociaux, pouvant s’impliquer dans la société, indépendamment du fait qu’ils aient besoin du soutien des adultes et que leur autonomie soit en cours d’acquisition. En sommes, ils ne sont plus les balbutiements de la finalité qu’est la personne adulte, mais bien des êtres à part entière dont les opinions

⁴¹ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Résolution S-27/2*, « *Un monde digne des enfants* », le 10 mai 2002, A/RES/S-27/2, par. 7(9).

doivent être écoutées et dûment prises en considération, et ce, au temps présent et non à leur majorité. Leur statut juridique et social est affirmé sans équivoque ⁴².

Le XX^{ème} siècle est ainsi un tournant dans l'interprétation des droits que les enfants devraient posséder. Ces droits ne se veulent plus uniquement le reflet de soins primaires et de protection⁴³, ils supposent un changement de regard : l'avènement de l'« agentivité » des enfants.

Avant d'analyser le droit à la participation des enfants, il y a lieu d'examiner la perception que l'on a d'eux, et l'évolution de celle-ci à travers les époques. L'étude de cette perception est essentielle en ce sens qu'elle nous permettra de comprendre la catégorisation juridique des enfants, et conséquemment, les droits qui leur sont octroyés.

1. Fondements historiques du droit à la participation de l'enfant : d'objet à sujet de droit.

Plusieurs ont déjà noté un fait étymologique intéressant : le mot *enfant* tire son origine du mot latin *in-fans*, que l'on traduit littéralement par « ne parlant pas ». Hugh Cunningham s'est intéressé à l'histoire de l'enfance et des enfants dans les sociétés occidentales depuis le XVI^{ème} siècle. Il s'est interrogé sur cette origine étymologique, se demandant s'il fallait l'associer à l'âge des enfants ou à leur statut dans la société⁴⁴. Ce questionnement est particulièrement intéressant en l'espèce puisque les réponses que l'on y apportera nous permettront d'engager notre réflexion sur l'évolution de la catégorisation juridique de l'enfant à travers les époques. L'attribution par la Convention du statut de sujets de droit aux enfants est-elle véritablement révolutionnaire ? Comment étaient-ils vus et traités par les sociétés d'antan ?

⁴² ORGANISATION DES NATIONS UNIES, COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, *Observation générale No. 12 : le droit de l'enfant d'être entendu*, 51^e sess., 20 juillet 2009, CRC/C/GC/12, GE.09-43700, (ci-après l'« O.G. No. 12 »), par. 1.

⁴³ J. ZERMATTEN, préc., note 34, pp. 21-22.

⁴⁴ Hugh CUNNINGHAM, *Children and Childhood in western society since 1500*, 2^e ed., New York, Routledge, 2014, p. 22.

1.1.Perspective historique de l'évolution du statut de l'enfant dans les sociétés occidentales

Débuter cette recherche par la présentation d'une perspective historique du statut de l'enfant nous permet d'identifier les changements qui ont eu lieu, le cas échéant, et les causes de ceux-ci, mais aussi de reconnaître les continuités qui ont pu s'inscrire à travers l'histoire.

Ceci étant dit, il s'avère que retracer l'histoire complète⁴⁵ de l'évolution des enfants n'est pas chose aisée. Distinguant l'histoire des enfants et celle de l'enfance, Hugh Cunningham affirme que: « ideas about childhood in the past exist in plenitude; it is not so easy to find out about the lives of children »⁴⁶.

Des historiens s'intéressant à l'histoire des enfants identifient un enjeu majeur dans l'analyse de son étude : la grande majorité du temps, les auteurs n'ont pas accès à la voix des enfants eux-mêmes à travers les époques, mais uniquement aux représentations faites de ceux-ci par des adultes⁴⁷. En outre, Linda Pollock, entre autres, qui a étudié des journaux intimes d'enfants et autobiographies entre le XVI^{ème} et le XX^{ème} siècle en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne, a dû nuancer la représentativité des données recueillies dans la mesure où elles étaient typiques de classes aisées, et ainsi, plus ou moins applicables à l'ensemble des sociétés étudiées⁴⁸.

Au surplus, les données historiques, archéologiques et paléontologiques sur l'enfance, qu'elles soient physiques, écrites ou orales, demeurent peu nombreuses et ont été peu

⁴⁵ Avant le XVI^e siècle, notamment.

⁴⁶ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 2.

⁴⁷ Siân POOLEY, « Children's Writing and the Popular Press in England 1876–1914 », 2015, Vol. 80, *History Workshop Journal*, p. 75; Nicholas STARGARDT, « German Childhoods: the Making of a Historiography », 1998, Vol. 16, *Journal of German History*, pp. 1–15; Peter N. STEARNS, « Challenges in the History of Childhood », 2008, Vol. 1, *Journal of the History of Childhood and Youth*, pp. 35–42; Laurence BROCKLISS et Heather MONTGOMERY, *Childhood and Violence in the Western Tradition*, Oxford, ed. Laurence Brockliss and Heather Montgomery, 2010, pp. 1–18; Jean-Francois CHAUVARD et Angela GROPPi, La place des enfants, 2011, *MEFRIM : Mélanges de l'École française de Rome : Italie et méditerranée*, pp. 311-314, p. 313.

⁴⁸ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 12.

préservées⁴⁹. En effet, dans l'histoire occidentale, longtemps, l'objet d'étude qu'est l'enfance n'a pas été prisé par les historiens⁵⁰. Ceux qui, récemment, se sont intéressés à l'histoire de l'enfance, ne s'accordent pas toujours sur la fiabilité des sources utilisées, ni sur la véracité d'importants éléments factuels⁵¹. Un des points de discorde les plus représentatifs entre historiens est la théorie apportée par Philippe Ariès selon laquelle l'idée d'enfance n'existait pas au Moyen Âge⁵². Nous verrons, un peu plus loin dans ce mémoire, que cette affirmation a non seulement été largement réfutée, mais que les détracteurs d'Ariès proposent des théories relatives à l'enfance qui ne sont pas étrangères à la perception que l'on a des enfants à l'heure actuelle.

Ainsi, à défaut de pouvoir accéder à la parole des enfants qui nous aurait permis de procéder à une brève étude de l'histoire des enfants, nous tâcherons de présenter un survol concis de l'histoire du concept de l'enfance dans les sociétés occidentales sur la base de la littérature disponible. Ce survol nous guidera assurément à travers les méandres de l'évolution de la perception des enfants dans le temps, de leur statut social et juridique, et nous aidera à

⁴⁹ Anthony VOLK, « The Evolution of Childhood », 2011, Vol. 4, *The Journal of the History of Childhood and Youth*, p. 470.

⁵⁰ *Id.*, p. 470.

⁵¹ À titre d'exemples, les historiens ne s'entendaient pas relativement aux changements dans les relations parents-enfants, notamment quant à l'affection que vouaient les parents à leurs enfants à travers les époques, ou encore aux méthodes disciplinaires utilisées. Voir Linda POLLOCK, *Forgotten Children: Parent/Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 141-142 et 199; Keith WRIGHTSON, *English Society 1580-1680*, Londres, Hutchinson, 1982, p. 118 ; Malcolm HILL et Kay TISDALL, *Children & Society*, Londres et New York, Routledge, 2014, p. 15. Hill et Tisdall notent que Philippe Ariès basait principalement son étude historique de l'enfance sur la peinture, qui n'était, à cette époque, pas représentative de la vision que la société avait des enfants.

⁵² Shulamith SHAHAR, *Childhood in the Middle Ages*, Londres, Routledge, 1990, p. 1. Shahar réfute vigoureusement l'affirmation de Philippe Ariès selon laquelle au Moyen-Âge, l'idée d'enfance n'existait pas, en rapportant que non seulement plusieurs étapes distinctes de l'enfance ont été identifiées durant cette période, mais qu'en plus, il appert que les parents étaient émotionnellement impliqués dans la vie de leurs enfants. Linda Pollock rejette également l'idée de l'absence de l'idée d'enfance dans la société médiévale. Voir Linda POLLOCK, *Forgotten Children: Parent/Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 141-142 et 199. Selon nos recherches, Philippe Ariès est souvent cité lorsque vient le temps de parler de l'histoire des enfants. Or, plusieurs historiens refusent ce qu'il avance. Hugh Cunningham écrit à propos de Philippe Ariès : « He was not a professional historian, and the evidence on which he drew and the mode in which he presented it bore the marks both of the antiquarian tradition, and of the interest in the present embedded in the histories of social policy ». Paul Spagnoli, quant à lui, estime que Philippe Ariès propose une version biaisée, conservatrice et privilégiée de l'histoire, y apposant ses expériences et perception, à ce sujet, voir Paul SPAGNOLI, « Philippe Aries, Historian of the Family », 1981, Vol. 6, *Journal of Family History*, p. 434.

appréhender la complexité et les paradoxes des origines de la vision contemporaine des enfants.

Tout individu s'attendant à l'analyse d'un sujet se doit de le circonscrire, pour mieux l'approfondir, et ce, malgré la difficulté de la tâche, et l'impression d'esquiver des données aussi intéressantes qu'importantes au passage. Malgré notre grand intérêt pour l'histoire de l'enfance – de la perception des enfants – à travers les cultures et les âges, d'un point de vue géographique, nous délimiterons notre survol de l'enfance aux sociétés occidentales, et particulièrement européennes et française, étant donné leur lien historique avec le Québec et l'influence qu'elles y ont eue. En ce qui a trait à la délimitation temporelle de notre étude, notre aperçu historique débutera dans l'antiquité, et traversera les époques, jusqu'au XX^{ème} siècle.

1.1.1. L'enfance dans les sociétés occidentales antiques et médiévales :

« C'est un sujet difficile que l'éloge d'un enfant ; il s'agit là de célébrer non pas une réalité, mais une espérance »⁵³.

Cicéron, La République, Livre IV (III-3)

Aristote, l'un des penseurs incontournables du monde occidental, affirme qu'« il est évident que la cité est une réalité naturelle et que l'homme est par nature un être destiné à vivre en cité »⁵⁴ et ajoute que toute personne hors de la cité ne peut être que divine ou inférieure⁵⁵. Les enfants appartenaient à cette seconde catégorie de personnes. Le philosophe caractérisant les enfants par leur absence de raison, les associait aux animaux, « l'âme de l'enfant ne diffère pas pour ainsi dire de celle des bêtes »⁵⁶. En effet, l'historien Hugh Cunningham avance que dans l'Europe antique, les enfants, au même titre que les

⁵³ CICÉRON, *La République*, tome 2, Livre IV (III-3), étab. et trad. par Esther Bréguet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1980, p. 82.

⁵⁴ ARISTOTE, *Politique*, Livre I, étab. et trad. par Jean Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1960, p. 15.

⁵⁵ *Id.*

⁵⁶ ARISTOTE, *Histoire des animaux VIII*, vol. 1, trad. par Janine Bertier, Paris, Gallimard, 1994, p. 412.

femmes et les esclaves, ne faisaient, à proprement parler, pas partie de la société⁵⁷, et étaient ainsi exclus non seulement du champ civique, mais également, et incidemment, de la réflexion politique⁵⁸. Pour l'enfant, cette exclusion était provisoire, et durait « le temps de sa formation, de sa qualification aux fonctions de citoyen »⁵⁹. Dans la Cité antique d'Athènes, les enfants étaient vus comme « physically weak, morally incompetent, mentally incapable »⁶⁰, et étaient la propriété de celle-ci, qui avait sur eux un droit de vie et de mort⁶¹.

Dans la Rome Antique, c'est le *pater familias* qui avait le droit de vie et de mort sur son enfant, ce dernier étant défini « par toute une série d'incompétences qui le dévalorise aux yeux des hommes ».⁶² On reprochait notamment aux enfants les caractéristiques suivantes : « petite taille, absence de parole ou parole mal contrôlée, incapacité à marcher, à être autonome »⁶³.

Malgré cette représentation antique négative de l'enfance, Didier Lett affirme néanmoins qu'on vouait aux enfants une attention « affective et institutionnelle »⁶⁴. Cette vision équivoque de l'enfance s'est frayée un chemin à travers les siècles puisque le christianisme en a, ultérieurement, soutenu la dualité. Selon Hugh Cunningham, les débuts du christianisme auraient eu un effet positif sur l'inclusion des enfants dans les sociétés médiévales : « [...] the child, as a human being, was on a par with and adult, not incomplete, and (that) its moral dilemmas needed to be taken as seriously as if it was six feet tall. The child had begun to move in from the margins of society »⁶⁵. Danièle Alexandre-Bidon confirme que « l'enfant médiéval n'était pas une « petite chose », un « éventuel

⁵⁷ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 23.

⁵⁸ Vincent LE GRAND, « La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques », 2006, Vol. 5, *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, p. 12.

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 23.

⁶¹ V. LE GRAND, préc., note 58, 14; ARISTOTE, *Politique*, préc., note 53, p. 104 : « Il faut veiller à ce que le corps des enfants procréés répondent à la volonté du législateur ».

⁶² Didier LETT, « La perception de l'enfance dans l'Antiquité et au Moyen Âge », 2019, No. 49, NF, *Après-Demain*, pp. 5-6.

⁶³ *Id.*

⁶⁴ *Id.*

⁶⁵ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, pp. 26 et 35.

déchet » ni même un « animal » mais un être humain auquel on attachait assez d'importance »⁶⁶.

Didier Lett, quant à lui, nuance les propos de Hugh Cunningham et fait état de la « double vision de l'enfance » amenée par le christianisme, semblable alors à la vision antique :

« l'une, négative, abondamment développée par saint Augustin, insiste sur les incapacités et les infirmités de l'enfance, être imparfait au regard de l'homme adulte, forçant les analogies avec le nain (pour sa petite taille), le fou, l'homme ivre (pour son manque de raison) ou la femme (pour sa parole non contrôlée). L'autre vision, au contraire, très positive, met l'accent sur la pureté et l'innocence de l'enfant. Mais le christianisme a tendance, incontestablement, à renforcer la seconde conception. »

La première vision nous ramène à l'éternelle opposition entre enfants et adultes, et à la tendance à toujours le comparer à « l'homme ». La seconde vision de l'apport chrétien laisse, quant à elle, apparaître en filigrane le besoin de protection des enfants, et ainsi, leur vulnérabilité⁶⁷, que l'on retrouve toujours aujourd'hui bien ancrée dans les mœurs.

Alors que le sociologue Gérard Neydan appose une dichotomie entre ce qu'il qualifie d'« enfant-animal du Moyen Âge » et d'« enfant-sujet de notre modernité »⁶⁸, nous voyons plutôt là une évolution plus nuancée de la représentation des enfants. Vus comme incompetents et innocents, les enfants sont aimés et protégés, mais aussi préparés en vue de l'âge adulte.

Ainsi, même si l'enfance était considérée comme une étape distincte de la vie humaine⁶⁹, les enfants ayant vécu au temps de l'Europe antique et médiévale sont continuellement comparés aux adultes, aux hommes de la société, et définis par rapport à ceux-ci. Les enfants sont durement qualifiés à travers leurs traits développementaux, vus comme ancrés

⁶⁶ Daniele ALEXANDRE-BIDON, « Grandeur et Renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge », 1991, No. 50, *Histoire de l'éducation (Éducatons médiévales : l'enfance, l'École, l'Église en occident : Ve-XVe siècles)*, pp. 39-63, p. 40.

⁶⁷ V. LE GRAND, préc., note 58, p. 15 : « dans la religion chrétienne, l'enfant, si fragile et si démuné qu'il puisse paraître au demeurant n'en est pas moins un pécheur ».

⁶⁸ Gérard NEYRAND, *Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIII^e siècle à nos jours*, dans Marcela PALACIOS (dir.), *Enfants, sexe innocent ?*, Paris, coll. Mutations, ed. Autrement, 2005, pp. 7 à 20, p. 8.

⁶⁹ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 35.

dans de l'incompétence. Bien qu'il eût été prouvé que les enfants recevaient généralement de l'affection, ils n'étaient pas vus comme des êtres à considérer lors de « l'étape enfance », et n'avaient pas de légitimité sociale, du moins, pas tant qu'ils n'auraient pas accédé à l'âge adulte. Ganna Ottevaere-van Praag résume d'ailleurs l'évolution du statut social des enfants comme suit :

« L'enfant de l'Antiquité, méprisé par les Grecs épris d'universalité, qui le jugeaient volubile, faible et irresponsable, et l'enfant du Moyen Âge, ignoré par les Chrétiens qui voyaient en lui un ange déchu spolié de son innocence (Saint Augustin), récupérable par la seule grâce divine, étaient sacrifiés à un idéal transcendant impliquant son assimilation à l'adulte. »⁷⁰

L'avènement du christianisme va au-delà de la perception des enfants comme des pré-adultes; il apporte l'idée qu'ils sont de bons chrétiens dociles en devenir, dans des sociétés composées de familles similaires à la famille nucléaire contemporaine, et dont le père est le chef. Saint Augustin, convaincu de la perversité de la nature humaine⁷¹, et ainsi des enfants, soutenait alors la nécessité d'en faire des fidèles en les « redressant » :

« La nature est si corrompue chez lui que le travail de redressement ne se fera pas sans peine. Saint Augustin justifie par avance toutes les menaces, les verges et les férules. Jamais le terme "éducation" [qui vient du latin *educare* qui signifie « redresser ce qui est tordu et mal formé »] n'a été plus justement utilisé. »⁷²

Aux yeux de saint Augustin, les enfants sont une matière première perçue comme corrompue qu'il faut purifier et modeler à l'image des vertus chrétiennes. L'idée que les enfants aient pu être instrumentalisés par des meneurs de nouveaux courants de pensée en vue d'accéder à une finalité n'est pas dénuée de sens. On oppose au présent des enfants, représentés comme des êtres vicieux, que l'on se doit de « redresser », l'exemple même de ce qu'il ne faut pas être, de cette nature perfide dont il faut se séparer, le dessein du pieux chrétien auquel il faut aspirer et parvenir. Les enfants sont, malgré eux, un outil de contrôle politique.

⁷⁰ Ganna OTTEVAERE-VAN PRAAG, *La littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925)*, Berne, Peter Lang, 1987, p. 419.

⁷¹ SAINT AUGUSTIN, *De Natura et Gratia*, IV, 4, p. 251.

⁷² Elisabeth BADINTER, *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1980, p. 45.

1.1.2. L'enfance vue par les Lumières

« Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme »⁷³.

Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*

La foisonnante activité intellectuelle des Lumières a substitué à la notion de chrétienté celle d'humanité⁷⁴. L'Homme ne devait plus être asservi à la pensée dominante, on l'enjoignait de réfléchir, de développer un esprit critique, de repenser ce qui le définissait, et ce qui définissait son monde. Emmanuel Kant le résume avec justesse « Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! »⁷⁵. Toutefois, Kant oppose le fait de se servir de son propre entendement à la minorité, qu'il qualifie d'« incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui »⁷⁶. Est-ce là un subtil avertissement relatif à la domination de la monarchie absolue de droit divin de l'époque ou encore de l'Église, directement, lesquelles dirigeaient les esprits de l'époque ? Ou Kant associe-t-il réellement le manque d'entendement à l'enfance ? À notre avis, il est juste de répondre à ces deux questions par l'affirmative.

Le déclin du christianisme a, selon Cunningham, modifié la vision que l'on avait des enfants au XVIII^{ème} siècle⁷⁷. Le caractère corrompu et vil que leur attribuait Saint Augustin s'estompe au profit d'une vision individualiste de l'enfant, dont la capacité de développement et de croissance est reconnue et est, désormais, plus imputable à la nature qu'à Dieu⁷⁸.

À la fin du XVII^{ème} siècle, John Locke, sollicité par des *Gentlemen* nécessitant une guidance dans l'éducation de leurs fils, décide de diffuser les lettres qu'il leur transmettait,

⁷³ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile, ou de l'éducation*, dans *Œuvres complètes IV*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, livre II, p. 242.

⁷⁴ Stéphane GACON, *L'Europe*, Paris, Armand Colin, 2017, p. 77.

⁷⁵ Emmanuel KANT, *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?*, AK VIII, p. 35. trad. de Jean-François Poirier et Françoise Proust dans *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ? et autres textes*, Paris, Garnier-Flammarion, 1991, p. 35.

⁷⁶ *Id.*

⁷⁷ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 58-59.

⁷⁸ *Id.*

et publie ainsi le célèbre *Some thoughts concerning education*⁷⁹. Il est le premier discours sur l'enfant du XVIII^{ème} siècle⁸⁰, véritable guide de l'éducation des garçons. Selon Locke, ces derniers doivent être éduqués, modelés et encouragés, afin qu'ils soient des hommes « able and useful »⁸¹. Leur attribuant des instincts foncièrement utilitaires, Locke voyait les enfants comme de futurs adultes, qui se devront d'être utiles et d'avoir un comportement moral dans leur société. Cette vision des enfants et de leur éducation n'est pas étrangère à leur qualification contemporaine – utilitaire mais également réductrice – de « citoyens de demain ».

Some thoughts concerning education est un texte aussi conservateur que novateur, et faisant très peu référence à la religion⁸². Cunningham le qualifie d'ailleurs de « dominantly secular in tone and content »⁸³. D'emblée, Locke affirme « I imagine the Minds of Children as easily turn'd this or that Way, as Water it self »⁸⁴. Il associe les enfants à une *tabula rasa*, à l'absence d'idée ou de connaissances innées tout en nommant l'importance de nourrir leur curiosité naturelle. Il rappelle qu'on peut « tourner les esprits des enfants du côté qu'on veut »⁸⁵. En rejetant l'idée d'innéisme, Locke affirme au passage que l'idée de Dieu est acquise, que les enfants ne naissent pas avec, qu'ils la développent, et que les valeurs morales qu'ils puisent notamment du christianisme leur permettront de remplir leur part du contrat social⁸⁶. Il utilise dès lors les enfants pour expliquer ce que les hommes ont, de façon innée, excluant la foi de cette catégorie, et ce qu'ils acquièrent.

Encore une fois, la qualification des enfants semble être un moyen habile de diffuser la vision que l'on a de la religion, du monde, et de ce qu'il devrait être.

⁷⁹ *Id.*

⁸⁰ Rappelons toutefois que cette oeuvre était destinée à la bourgeoisie et la noblesse.

⁸¹ John LOCKE, *Some Thoughts Concerning Education: With Introduction and Notes by R.H. Quick.*, Cambridge, University Press, 1913, p. 106.

⁸² H. CUNNINGHAM, préc., note 44, pp. 59-62.

⁸³ *Id.*, p. 62.

⁸⁴ John LOCKE, préc., note 81, p. 2.

⁸⁵ *Id.*

⁸⁶ Pierre MORÈRE, « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques », 2005, No. 61, *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVII^e et XVIII^e siècles*, pp. 71-92, p. 92.

Dans la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle, Jean-Jacques Rousseau – à qui l’on a souvent reproché le fait de reprendre les idées de ses prédécesseurs, dont Locke – a apporté, selon nous, un véritable regard nouveau sur les enfants. Dans l’*Émile ou de l’éducation*, ouvrage auquel nous nous intéresserons dans la deuxième section du présent mémoire, Rousseau rabroue ceux qui définissent négativement les enfants, qui les comparent sans cesse aux adultes, et les considèrent comme un inachèvement. Loin de la vision utilitariste de Locke, Rousseau exprime une idée nouvelle, celle d’enfants heureux. Il pense alors à leur bien-être et à leur épanouissement alors qu’ils sont toujours ancrés dans l’enfance. Jusqu’alors parfois considérée comme une étape corrompue, vue comme un mal nécessaire, qu’il faut formater pour l’adapter aux fins sociales, l’enfance n’est pas, pour Rousseau, ce prélude à la vie adulte modelée. Edouard Calaprède, psychologue suisse, a démontré qu’il existe une concordance entre la vision Rousseauiste des enfants et celle des biologistes et psychologues du début du XX^{ème} siècle :

« Il n'est plus, comme on croyait, l'être imparfait, incomplet, qu'il s'agissait de perfectionner et de compléter d'après le modèle fourni par l'homme adulte. Le point de vue change complètement : l'enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux. Comme nous voilà loin de la conception commune ! »⁸⁷

Rousseau nous rapproche ainsi de la vision du bien-être des enfants « au temps T », et offre, dans « *Émile ou de l’éducation* » la manière dont on peut, selon lui, y parvenir. Il se distancie dès lors de Locke, dont la vision des enfants est ancrée dans l’anticipation, dans la représentation des enfants « au temps T+1 », comme futurs adultes utiles et moralement convenables, laquelle les maintient constamment dans une forme d’êtres en devenir.

En tout état de cause, l’apport des Lumières laisse sans conteste en occident une ère marquée par l’avènement de l’individu, dans des sociétés en processus de démocratisation. Les multiples mutations qu’a traversées le XIX^{ème} siècle ont permis de créer une distance idéologique claire avec les modèles hiérarchiques et religieux où la communauté primait. L’éloignement de ces modèles a permis aux valeurs d’égalité mais également d’individualisme de prendre de l’ampleur. Celles-ci ont été favorables aux

⁸⁷ Edouard CLAPARÈDE, « Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l’enfance », 1912, T. 20, No. 3, *Revue de Métaphysique et de Morale*, pp. 391-416, p. 394.

balbutiements d'une réflexion à l'égard des positionnements sociaux des personnes composant la société, incluant les enfants :

« It was not until the nineteenth century that, as part of a general movement toward humanitarian reforms, public school education became compulsory and there were measurable changes in the treatment of children. »⁸⁸

Néanmoins, même si cette révolution humaniste semble accorder aux enfants une individualité, il n'en demeure pas moins qu'elle reste caractérisée par leur inachèvement et qu'ils persistent à être des personnes en transition, à qui il faut permettre d'accéder à l'ultime étape qu'est l'âge adulte.

Ces mutations du XIX^{ème} siècle ont également été marquées par la révolution industrielle et la réalité du « factory child » qui mènerait, plus tard, à la protection de l'enfant contre l'exploitation⁸⁹. Les enfants étaient vus comme formant une main-d'œuvre intéressante pour les usines, qui elles, profitaient de leur vulnérabilité⁹⁰.

Au milieu de ce siècle de libéralisme, les gouvernements occidentaux, dont celui du Québec, se sont tout de même impliqués auprès de leurs jeunes gens, pour contrer le vagabondage et la délinquance juvénile⁹¹, notamment par le biais des écoles de réforme⁹² et d'industrie⁹³. Cette implication à l'apparence philanthropique est loin d'être désintéressée, puisqu'elle constitue en réalité une lutte de l'État contre ce qui est vu comme une menace de l'ordre public :

⁸⁸ Cynthia PRICE COHEN, « The human Rights of Children », 1983, Vol. 12, *Capital university law review*, p. 370.

⁸⁹ Malcolm HILL et Kay TISDALL, *Children & Society*, Londres et New York, Routledge, 2014, p. 16.

⁹⁰ Paul DENIZOT, « Révolution industrielle et condition féminine : avant, après, XVII-XVIII », 1992, Vol. 35, *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, pp. 113-121, p. 119 « Si une main d'œuvre masculine est nécessaire pour construire les usines, on constate en revanche que le fonctionnement des machines n'exige ni force ni habileté et que la faiblesse des femmes et des enfants est de surcroît un gage de docilité. Ces enfants sont placés dans les usines à l'âge de sept ou huit ans; ils reçoivent un salaire trois ou quatre fois plus faible que celui d'un ouvrier adulte et font le travail qui, auparavant, assurait la subsistance de leurs parents. ».

⁹¹ Renée JOYAL et Anne QUÉNIART, « Droit familial, la parole de l'enfant et les litiges de garde : points de vue des juges sur divers aspects de la question », 2001, T. 61, *La Revue du Barreau*, p. 281 ; *Acte pour accélérer le procès et la punition des jeunes délinquants*, S.C. 1857, c. 29; *Acte pour établir des prisons pour les jeunes délinquants*, S.C. 1857, c. 28; S.C. 1859, c. 88.

⁹² *Acte concernant les écoles de réforme*, S.Q. 1869, c. 18.

⁹³ *Acte concernant les écoles d'industrie*, S.Q. 1869, c. 17.

« Tant au niveau des intentions des réformateurs que des formes de matérialisation des réformes, les mesures de secours à l'enfance (ou de répression de la délinquance juvénile) sont beaucoup plus que des modes de résolution d'un problème social particulier, fût-il endémique : elles expriment aussi un réaménagement de l'espace public qui débouche notamment sur une redéfinition du rôle de la famille et des finalités de l'éducation des enfants dans l'espace socio-politique de la nation. En d'autres termes, ces mesures sont, dans leur essence, des questions fondamentalement politiques, relevant autant sinon plus de l'exigence de reproduction sociale que de motifs purement philanthropiques. »⁹⁴

Le XIX^{ème} siècle en est un où les yeux du monde se tournent lentement vers les enfants, où les États voient en eux des biens publics pouvant être modelés au gré des besoins gouvernementaux, et dont l'ascendant prend de ce fait de l'ampleur. L'idée de la dépendance des enfants est ainsi renforcée ⁹⁵, propagée et commence à s'ancrer dans les législations et la conscience collective.

En outre, au même moment, l'école obligatoire et gratuite fait son apparition. L'enfant passe du statut d'être actif dans l'économie familiale, par le biais de travaux à la maison ou dans le cadre d'un emploi, à celui de « non contributeur, [...] (de) dépense pour les parents et pour l'État, et comme une étape préparatoire à la vie »⁹⁶. Il est dès lors vu comme « socialement inutile bien qu'émotionnellement précieux »⁹⁷. Ainsi, bien qu'on aime les enfants, on les considère, dans nos sociétés, comme innocents, incompetents, et dépendants. Cette perception n'est donc pas compatible avec l'idée de rechercher et de valoriser leurs opinions.

1.1.3. Les droits des femmes, annonceurs des droits des enfants

Les femmes et les enfants d'abord !

⁹⁴ Jean-Marie FECTEAU, Sylvie MÉNARD, Jean TRÉPANIER et Véronique STRIMELLE, « Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873) », 1998, Vol. 2, n°1 *Crime, Histoire & Sociétés / Crime, History & Societies*, pp. 75-110, p. 76.

⁹⁵ M. HILL et K. TISDALL, préc., note 89, p. 16.

⁹⁶ Berry MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, dans Gilles BROUGÈRE et Michel VANDENBROECK, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2008, p. 90.

⁹⁷ *Id.*

Cette expression de l'univers maritime en est une que tout lecteur ayant visionné le film Titanic connaît. Elle a été scandée lors de naufrages au moment de placer les femmes et les enfants dans des canots de sauvetage au nombre insuffisant. Cette règle non écrite a été vivement critiquée et les discussions qu'elle a suscitées sont particulièrement intéressantes en l'espèce. D'une part, elle implique que les femmes et les enfants fassent partie d'une même catégorie de personnes vulnérables nécessitant la protection des hommes. D'autre part, ses intentions, *a priori* bienveillantes, entraînent, ultimement, une disparité de traitement entre les hommes et les femmes, incluant le droit de participer sur le plan politique⁹⁸.

Dans son texte dressant les parallèles et différences entre les enfants et les femmes, Ann Oakley utilise dans le titre l'expression *Women and Children First and Last*, et affirme que les droits des femmes sont effectivement annonciateurs de ceux des enfants :

« Because these rights and responsibilities are not automatically conveyed to women and children, they will only be able to claim them as a result of consciously directed social change. Thus women in the past, and still now, have fought to be entitled to rights previously regarded as belonging only to men – rights such as the suffrage, participation in the paid labour force, and the right to bodily integrity. In today's children's rights movement, we see the same phenomenon, though complicated by the fact that it is largely not children but adults on their behalf who are claiming these rights. »⁹⁹

En effet, alors que le droit est le reflet de la société¹⁰⁰, il a longtemps été la norme créée par et pour les seuls détenteurs de pouvoir et reflétait ainsi une vision patriarcale et discriminatoire¹⁰¹. Partant de ce postulat, il n'est pas surprenant que le père fût, jusqu'à

⁹⁸ Lucy DELAP, « Shipwrecked: women and children first ? », 2012, University of Cambridge < en ligne : <https://www.cam.ac.uk/research/discussion/shipwrecked-women-and-children-first>, consulté le 29 février 2020) >

⁹⁹ Ann OAKLEY, *Women and Children First and Last : Parallels and Differences between Children's and Women's Studies*, dans Berry MAYALL, (Dir.) *Children's Childhoods: observed and experienced*, Londres, The Falmer Press, 1994, pp. 13, 32.

¹⁰⁰ Brian TAMANAHA, *A General Jurisprudence of Law and Society*, Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 1-10.

¹⁰¹ Frances OLSEN, « Children's rights: Some feminist approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child », 1992, Vol. 6, *International Journal of Law and the Family* 6, (1992), 192-220, p. 192 « Legal theorists are not without significant supporting evidence when they assert that law is 'male' or part of the 'patriarchal system' ».

récemment, le seul véritable « sujet de droit » dans sa famille, puisque la puissance paternelle a longtemps prédominé dans nos sociétés.

Le XIX^{ème} siècle a marqué en occident les premières revendications notoires des femmes en matière d'accès à l'éducation et au travail, notamment par le biais de leur contribution lors de la révolution industrielle. Le XX^{ème} siècle, quant à lui, représente, dans la mémoire collective, la naissance des mouvements féministes, et l'acquisition du droit de vote des femmes. Les droits civils et politiques deviennent, à cette époque, un cheval de bataille, qui s'avérera être avant-coureur des changements à venir pour les enfants.

En effet, sans assimiler les expériences et rôles sociaux des femmes et des enfants à travers les époques, la majorité des sociétés, et conséquemment, le droit, ont imposé aux femmes un rôle de citoyennes de seconde zone. La lutte contre cette oppression allait de pair avec une individualisation des femmes, une redéfinition de leur citoyenneté et une définition de leurs droits fondamentaux. Cette lutte a forcé une mutation nécessaire de leur place au sein de la famille mais également de leur rôle dans la société, sous-tendue par des arguments opportuns à une autre catégorie d'individus dans la société : celle des enfants¹⁰².

Les revendications féministes en matière de participation à la vie politique ont bouleversé la notion même de citoyenneté qui prévalait alors, et dont l'essence était patriarcale¹⁰³. L'argument voulant que la relative dépendance de certaines femmes à l'époque ne pouvait en rien justifier leur exclusion des processus décisionnels a également valu à l'égard des enfants¹⁰⁴.

¹⁰² Henry H. FOSTER et Doris Jonas FREED, « A « Bill of rights » for children », 1977, Vol. 343, *Family law Quarterly*, p. 6 : « The same arguments that were advanced for and against the abolition of slavery and the emancipation of women recur when issues arise regarding the moral and legal rights of children ».

¹⁰³ A. OAKLEY, préc., note 99, p. 14-15 : « the concept of citizenship, with its associated *de jure* and *de facto* rights and responsibilities, is a patriarchal one ».

¹⁰⁴ Michael FREEMAN, « The sociology of childhood and children's rights' », 1998, Vol. 6, *The International Journal of Children's Rights*, pp. 433-444, p. 441 : « It is also possible, as is argued within feminism, to accord respect and participation rights in decision making to those who are dependent ».

Malgré les similitudes entre les combats des droits des femmes et des droits des enfants, certaines militantes ont soulevé des craintes à l'idée d'être associées aux enfants liées à une perception dominante de l'enfant en tant qu'être incapable et incompetent¹⁰⁵.

Au Québec, le *Code civil du Bas Canada*, entré en vigueur en 1866, énonçait que la femme devait obéissance à son mari¹⁰⁶, qu'elle ne pouvait, entre autres choses, contracter, sans l'autorisation de celui-ci¹⁰⁷, ou encore que ce dernier était celui qui devait administrer les biens personnels de sa conjointe¹⁰⁸. Ce n'est qu'au XX^{ème} siècle que le droit est bousculé, plaçant enfin les Québécoises au rang de citoyennes à part entière¹⁰⁹. Ce changement sociétal et juridique n'est pas dû à une soudaine évolution physiologique ou psychologique des femmes leur permettant à brûle-pourpoint d'accéder à des droits émancipateurs, mais bien à l'œuvre d'un mouvement féministe nécessaire, lequel a imposé un changement de vision politique et morale d'une catégorie d'individus jusqu'alors exclue de la société. À ce propos, Martha Minow, qui, antérieurement à l'adoption de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, a opté pour une approche féministe de l'étude des droits des enfants, a noté que « granting someone independence¹¹⁰ is a political or moral choice made by each

¹⁰⁵ Cynthia PRICE COHEN, « The United Nation Convention on the Rights of the Child : a feminist landmark », 1997, Vol. 3, *William and Mary Journal of Women and the Law*, pp. 70-71 : « Some participants suggested that, when women and children are linked together, it usually places both groups in a subservient position that is based on their alleged similar need for care and protection. Many participants worried that this linkage with children might diminish the status of women by characterizing them as incompetent and incapable of being independent human beings who are worthy of respect ».

¹⁰⁶ *Code civil du Bas-Canada*, art. 174.

¹⁰⁷ *Id.*, art. 177.

¹⁰⁸ *Id.*, art. 1298.

¹⁰⁹ En 1931, la *Loi modifiant le Code civil et le Code de procédure civile relativement aux droits civils de la femme*, S.Q. 1931, c. 101, est adoptée. Celle-ci permet aux femmes séparées d'administrer leurs biens personnels. En 1940, les québécoises ont le droit de vote. En 1964, la *Loi sur la capacité juridique de la femme mariée*, S.Q. 1964, c. 66, est adoptée, abolissant notamment le devoir d'obéissance envers le mari. En 1980, la *Loi instituant un nouveau Code civil et portant réforme du droit de la famille*, L.Q. 1980, c. 39, est adoptée, énonçant que la femme et l'homme sont égaux en ce qui a trait à l'éducation des enfants et à l'administration des biens de la cellule familiale. Pour en savoir plus sur l'évolution de l'histoire des femmes au Québec, voir Francine DESCARRIES, « Chronologie de l'histoire des femmes au Québec et rappel d'événements marquants à travers le monde », 2006, *Institut de recherches et d'études féministes (IREF)*, UQAM, < en ligne : https://unites.uqam.ca/arix/pdf/chronologieNouvelleVersionJuin2007_old.pdf , consulté le 15 mars 2020 >.

¹¹⁰ À la lecture du texte de Martha Minow, nous comprenons que l'utilisation du mot « independence » fait référence au concept de citoyenneté.

society to fulfill its own purposes – not a rational decision gauged by psychological or other scientific measures »¹¹¹.

À la fin du XX^{ème} siècle, la Cour suprême du Canada offre un résumé de l'évolution de la garde en droit familial. Bien qu'il ne s'agisse pas de notre sujet, le fait que les changements relatifs aux statuts de l'enfant et de la femme dans la famille y soient traités est pertinent pour notre propos¹¹². Essentiellement, il y est indiqué que l'idéologie dominante patriarcale a longtemps dominé, et que les droits des enfants n'ont pour ainsi dire pas été pris en compte, puisque les droits de père prédominaient à l'époque¹¹³. En outre, il est indiqué que l'émergence des droits des femmes coïncide avec celle des droits des enfants, et que ces derniers deviennent, dans les années soixante-dix, de véritables sujets de droit, dont l'intérêt doit primer¹¹⁴.

En effet, au Québec, jusqu'en 1964, soit l'année de l'adoption de la *Loi sur la capacité juridique de la femme mariée*¹¹⁵, la « puissance maritale » est dominante, et l'enfant est absorbé dans le concept de cellule familiale patriarcale¹¹⁶. En 1977, la notion de « puissance paternelle » disparaît au profit de celle d'autorité parentale¹¹⁷. Les femmes accèdent enfin à une égalité dans le couple, dans leur rôle de parent.

¹¹¹ Martha MINOW, « Rights for the next Generation : A Feminist Approach to Children's Rights », 1986, Vol. 9, *Harvard Women's Law Journal*, p 1-24, p. 5.

¹¹² *Young c. Young*, [1993] 4 R.C.S. 3, pp. 34 à 38 : « En *common law*, le droit à la garde des enfants était, à l'origine, incontestable; il était dévolu au père, et la mère ne pouvait aucunement y prétendre. Le père était investi de l'ensemble des droits qui sont les attributs inséparables du rapport entre les parents et les enfants. Ce droit traduisait l'idéologie dominante relative à la famille au siècle dernier et il comportait un ensemble de diverses notions. Le patriarcat était la forme préférée, voire la seule forme de famille reconnue. Les pères étaient regardés comme possédant un droit naturel sur leurs enfants, droit qui découlait de la croyance qu'ils étaient les mieux placés pour juger de leur intérêt et que le meilleur moyen de protéger cet intérêt était de maintenir leur droit de propriété [...] Dans les instances concernant la garde, les tribunaux ne tenaient donc compte que des droits du père, l'effet de leur décision sur l'enfant représentant un facteur négligeable. [...] Depuis le XIX^e siècle, en même temps que l'égalité des sexes a gagné progressivement du terrain au regard des présomptions en matière de garde, on ne met plus l'accent sur les droits des parents mais bien sur ceux des enfants. [...] ».

¹¹³ *Id.*

¹¹⁴ *P. (D.) c. S. (C.)*, [1993] 4 RCS 141, pp. 158 -159.

¹¹⁵ *Loi sur la capacité juridique de la femme mariée*, S.Q. 1964, ch. 66 (Bill 16).

¹¹⁶ Michelle BOIVIN, « L'évolution des droits de la femme au Québec : un survol historique », 1986, Vol. 2, *Canadian Journal of Women and the Law*, pp. 53-68, p. 59.

¹¹⁷ *Loi modifiant le Code civil*, L.Q. 1977, c. 72. L'article 243 du Code civil du Bas-Canada est remplacé par l'article 244.

Le XX^{ème} siècle correspond ainsi, au Québec comme ailleurs dans le monde, à un tournant dans la reconnaissance des droits des femmes et dans leur affranchissement de leurs maris¹¹⁸. Les revendications d'universalité de ces droits humains, et d'égalité au sein de la famille concernaient les enfants, qui vivaient une exclusion à l'instar des femmes¹¹⁹. Les combats des femmes pour accéder juridiquement au statut de citoyennes à part entière, au même titre que les hommes, ont permis d'ouvrir la voie à une reconnaissance des enfants en tant que sujets de droit¹²⁰. Toutefois, les enfants peinent toujours à se libérer de l'idée d'incompétence et à imposer une redéfinition juste de leur statut social¹²¹.

En somme, l'amour des enfants n'est pas nouveau, il est ancré dans la continuité à travers les époques. Cet amour et les caractéristiques d'innocence, d'incompétence et de dépendance associées aux enfants ont créé autour d'eux une bulle de protection, mais également d'exclusion. Constamment comparés aux adultes qui s'attribuent le monopole de la raison et de la compétence, les enfants sont acculés dans l'inachèvement, dans la notion du citoyen de demain qui, aujourd'hui, n'a pas la légitimité d'être entendu. Cette perception, qui tire ses origines de notre histoire, a un impact sur le statut juridique des enfants, et ainsi, sur les droits qui leur sont octroyés et sur leur effectivité.

¹¹⁸ Dominique YOUNG, « Sur le statut juridique de l'enfant », 1999, Vol. 4, No. 106, *Revue Le Débat*, pp. 67-82, p. 73 : « Le renouveau des droits de l'homme au cours des années soixante-dix et la progression de leur inscription dans le droit positif dans la plupart des pays occidentaux permettent de situer le début de cette crise (du droit de l'enfant). Ce renouveau, fruit du développement de l'individualisme contemporain, fut notamment à l'origine d'un bouleversement du droit de la famille où le mari et père perdait ses prérogatives et où l'épouse et mère se voyait reconnaître des droits égaux à celui de son conjoint ».

¹¹⁹ *Id.*, « Si les droits de l'homme sont universels, s'ils s'appliquent également à la cellule familiale, comment justifier que l'enfant soit exclu de cette égalité de droit, pourquoi ne serait-il pas, lui aussi, sujet de droit ? ».

¹²⁰ B. MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, préc., note 96, pp. 83-84 « Le féminisme, en problématisant les idées relatives à la famille et aux relations adulte-enfant, y compris la répartition des responsabilités éducatives entre hommes et femmes, et en proposant une responsabilité de l'État pour instaurer des normes adéquates pour les services d'accueil, a involontairement soulevé des interrogations quant au statut social de l'enfant et à ce que constitue une « bonne » enfance ». Voir également Fiona E. RAITT, « The Children's rights movement : infusions of feminism », 2005, Vol. 22, No 1, *Canadian Journal of Family Law*, pp. 11-42.

¹²¹ M. FREEMAN, préc., note 104, p. 441.

1.2. Caractéristiques juridiques de l'enfant

Les juristes ont le réflexe de la catégorisation, celle-ci permettant une prévisibilité et une uniformité indispensables dans l'application du droit¹²². Elle consiste notamment en l'identification de caractéristiques communes à des individus, à même de s'élever au rang de critères d'appartenance à une catégorie. Le critère d'appartenance à la catégorie des enfants est, en vertu de la Convention, leur âge, ou plutôt leur non-appartenance à la catégorie « adulte ». L'enfant est en effet « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans »¹²³. Cet âge a été identifié sur la base de conclusions en neurosciences selon lesquelles le cerveau arrive à la « maturation adulte » à dix-huit ans. Pourtant, peu de données empiriques permettent de justifier que ce seuil marque effectivement l'acquisition de « compétences adultes »¹²⁴ associées à une maturation du cerveau. L'argument d'un cerveau mature à dix-huit ans censé soutenir cette catégorisation est remis en question par la science¹²⁵. Quoiqu'il en soit, non seulement cette catégorisation est basée sur une caractéristique controversée, mais elle manque d'une nuance nécessaire.

Si la majorité des États ont fixé à dix-huit ans le passage à l'âge adulte, un enfant québécois de seize ans serait tout de même considéré comme un adulte au Yémen¹²⁶ et un adulte yéménite de dix-sept ans comme un enfant au Québec¹²⁷.

Les contradictions dans la définition et la perception des enfants n'émanent pas exclusivement de la comparaison entre deux systèmes juridiques. Le célèbre slogan américain “*Old enough to fight, old enough to vote*” invoqué d'abord lors de la Seconde Guerre mondiale, puis lors de la Guerre du Vietnam, en fait foi. De jeunes individus étaient

¹²² Michelle CUMYN et Frédéric GOSSELIN, « Les catégories juridiques et la qualification : une approche cognitive », 2016, Vol. 63, No. 2, *Revue de droit de McGill*, pp. 329-387, pp. 341-342.

¹²³ Sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. À titre d'exemples, l'Iran et l'Arabie saoudite fixent à 15 ans l'âge de la majorité, Cuba, 16 ans, la Corée du Nord, 17 ans.

¹²⁴ Sara B. JOHNSON, Robert W. BLUM, Jay N. GIEDD, « Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent Health Policy », 2009, Vol. 45, *Journal of Adolescent Health*, pp. 216–221, p. 217.

¹²⁵ William GARDNER, David SCHERER, Maya TESTER, « Asserting scientific authority: Cognitive development and legal rights », 1989, Vol. 44, *American Psychologist*, pp. 895-902.

¹²⁶ *Yemen civil code*, Law No. 14 of 2002, art. 50.

¹²⁷ *Code civil du Québec*, RLRQ c-1991, (ci-après désigné « C.c.Q. »), art. 153.

considérés comme suffisamment âgés pour être déployés dans des guerres... à l'égard desquelles ils ne pouvaient exprimer leur opinion par le biais du vote puisqu'ils n'étaient pas assez âgés pour cela. Ces revendications légitimes ont entraîné l'adoption du vingt-sixième amendement de la Constitution des États-Unis¹²⁸ qui abaissait à l'âge de dix-huit ans le droit de vote. Cette contradiction dans la distinction entre adultes et enfants, et ainsi dans l'octroi de droits à ces derniers, n'est pas unique. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette distinction ne découle pas forcément d'une condition inhérente aux enfants mais bien de limitations intrinsèques à la perception réductrice que l'on peut avoir d'eux :

« The current pattern of drawing lines between childhood and adulthood in our society is marked by inconsistencies and contradictions. These inconsistencies, I will argue, arise not from anything intrinsic to children, but instead from legal conceptions affecting children - legal conceptions insensitive to the relationships children have and those they need. »¹²⁹

En effet, en reprenant l'exemple du droit de vote, la logique sous-tendant l'interdiction aux enfants de voter est leur « incompétence ». Pourtant, le droit de vote est acquis à tout individu de dix-huit ans et plus, sans égard à sa compétence¹³⁰.

1.2.1. Une vision adultocentrée des enfants

L'un des éternels enjeux dans la perception des enfants, et dans leur catégorisation juridique, est leur comparaison constante aux adultes¹³¹. Ces derniers sont la valeur de référence, aussi floue soit-elle. Chris Jenks, sociologue de renom, a identifié ce phénomène dans son domaine d'étude, la sociologie de l'enfance, et a enjoint ses pairs à appréhender les enfants selon leurs visions du monde, et non en fonction de celle des adultes¹³².

¹²⁸ United States, *Constitution*, Twenty-Sixth Amendment, 1971, « The right of citizens of the United States, who are eighteen years of age or older, to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on account of age ».

¹²⁹ M. MINOW, préc., note 111, p.4.

¹³⁰ Michael FREEMAN, « The right to be heard », 1998, Vol. 22, No. 4, *Adoption & Forstering*, p. 51.

¹³¹ B. MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, préc., note 96, p. 80 : « L'opinion publique voit les enfants par rapport à leur avenir, avec la maturité et la compétence des adultes comme valeur de référence ».

¹³² Chris JENKS, *The Sociology of Childhood : essential readings*, London, Batsford, 1982, p. 9. Le lecteur ayant un intérêt à en savoir plus sur la sociologie de l'enfant vue par des sociologies placant l'enfant comme acteur est invité à prendre connaissance des textes suivants : Allison JAMES & Alan PROUT, *Constructing*

Certains allégueront que percevoir les enfants en les comparant aux adultes a des conséquences bénéfiques lorsque vient le temps de limiter leur responsabilité et de l'adapter graduellement à mesure qu'ils acquièrent de l'autonomie. Toutefois, cette même vision sert également à justifier une considérable limitation des droits des enfants, et les maintient dans une sphère d'incompétence. À ce propos, dans son texte *Sociologies de l'enfance*, Berry Mayall affirme que percevoir les enfants comme des êtres dépourvus de compétences les empêche justement d'en acquérir¹³³.

1.2.2. Une subjectivité juridique conditionnelle à une responsabilité

Lorsqu'on aborde l'idée de participation des enfants, ou que ceux-ci l'invoquent eux-mêmes, se dresse alors souvent l'argument du droit à la protection. Est dès lors mise de l'avant la volonté de préserver les enfants de « questions ou problèmes d'adultes », et de leur épargner des expériences nocives.

Il est indéniable que les bonnes intentions et la bienveillance animent, en général, les adeptes de la thèse protectionniste. Leur objectif est de veiller à ce qu'ils considèrent être le bien-être des enfants, qu'ils considèrent menacé par l'implication de ces derniers dans certaines discussions ou situations.

En parallèle de la dimension vulnérable des enfants qu'il faut protéger, s'érige celle de l'incompétence. Parce qu'ils sont constamment comparés aux adultes, les enfants, tant qu'ils n'ont pas eu dix-huit ans, demeurent, aux yeux de beaucoup, des incompetents.

and reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Childhood, New York, RoutledgeFalmer, 1997; *Psychology Press*, 1997 ; William A. CORSARO, *The sociology of Childhood*, 5th edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2018 ; Julie Delalande, *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

¹³³ B. MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, préc., note 96, p. 84 : La vulnérabilité des enfants est en grande partie due au non-respect de leurs droits par les adultes et à leur manque de pouvoir politique, économique et social. [...] les adultes peuvent percevoir les enfants comme incompetents sur le plan du développement, alors que ce sont les structures sociales et les politiques sociales qui ôtent à ces derniers toutes possibilités de développer leurs compétences.

L'alliage de cette vulnérabilité et de cette incompétence maintient les enfants dans une zone de transit qui les condamne à l'incapacité. En droit, l'incapacité est justifiée par une limitation de responsabilité, qui elle, est considérée par certains comme « solidaire d'une philosophie du sujet »¹³⁴, et ainsi conditionnelle à une subjectivité juridique :

« L'enfant n'est plus seulement, comme dans la Déclaration de 1959, bénéficiaire passif de droits objectifs, il peut être aussi, dans certaines conditions, acteur de droits subjectifs. Cette reconnaissance d'une subjectivité juridique adaptée à l'enfant doit avoir son correspondant dans le droit de la responsabilité. »¹³⁵

Certains allèguent que cette incapacité juridique de l'enfant n'est pas absolue, et qu'il acquiert graduellement, à mesure qu'il vieillit, liberté, autonomie, et droits¹³⁶. D'autres estimeront que l'incapacité juridique de l'enfant, en matière contractuelle par exemple, n'existe que pour le protéger d'actes qui lui causent lésion et ne doit pas justifier une limitation à la jouissance de ses droits¹³⁷. En tout état de cause, il est intéressant de noter que cet argumentaire est rarement appliqué aux adultes¹³⁸ et que l'enfance demeure associée à l'irresponsabilité, l'incompétence, l'incapacité. Elle est, en définitive, qualifiée à travers la négative, au détriment de l'agentivité¹³⁹.

¹³⁴ Dominique YOUNG, « L'enfant doit-il être tenu pour responsable de ses actes ? », 2001, Vol. 6, No. 2, Cités, pp. 215-228, p. 216.

¹³⁵ *Id.*, p. 228.

¹³⁶ Gaël HENAFF, « L'enfant, L'âge et le discernement », 2000, No. 44, *Lien social et Politiques*, pp. 41-50, p. 42.

¹³⁷ *Droit de la famille - 1549*, préc., note 32, p. 16; Gérard TRUDEL, *Traité de droit civil du Québec*, Tome 2, Montréal, Wilson et Lafleur Limitée, 1942, p. 192 : « Le mineur [...] est aussi capable qu'un majeur. La loi ne le frappe d'aucune incapacité, mais cherche simplement à le protéger contre son inexpérience en lui permettant de faire annuler les actes qui lui causent lésion. Il y a pourtant un domaine où la minorité entraînerait une véritable incapacité: un mineur ne peut faire des actes judiciaires. »; C.c.Q., art. 163 : « L'acte fait seul par le mineur ou fait par le tuteur sans l'autorisation du conseil de tutelle, alors que celle-ci est requise par la nature de l'acte, ne peut être annulé ou les obligations qui en découlent réduites, à la demande du mineur, que s'il en subit un préjudice ».

¹³⁸ Natalie HEVENER KAUFMAN et Malfrid GRUDE FLEKKOY, « Participation Rights of the Child: Psychological and Legal Considerations », 1998, Vol. 18, No. 1, *Children's legal rights journal*, pp. 15-29, p. 22 : « One of the arguments against accepting rights for children is that they cannot take on the responsibilities that coincide with the rights. This argument is rarely, if ever, heard in relation to the rights of adults. There can be no doubt that rights and responsibilities are connected, even when the responsibilities are not explicitly stated. Children should not be excepted from taking on responsibilities. On the contrary, learning to take responsibility is imperative to the individual child as well as to the group in which the child belongs ».

¹³⁹ Lea SHAMGAR-HANDELMAN, *To Whom Does Childhood Belong ?*, dans Jens QVORTRUP, Marjatta BARDY, Giovanni SGRITTA, Helmut WINTERSBERGER, *Childhood matters : social theory, practice and*

2. Portée juridique du droit à la participation de l'enfant

2.1. Le droit international, récente évolution

La seconde moitié du XX^{ème} siècle a été marquée par l'avènement des droits humains, lourdement esquintés lors de la Seconde Guerre mondiale. L'humain a, plus que jamais auparavant, pris de l'importance, tant individuellement que collectivement. Il n'est donc pas étonnant que le droit à la participation, à l'assise foncièrement démocratique¹⁴⁰, et aux attributs d'autodétermination¹⁴¹, ait émergé à la même époque. Bien que nous pourrions penser que la Convention soit le texte ayant introduit ce droit pour la première fois à l'égard des enfants, il n'en est rien. En effet, l'esprit du droit à la participation résidait déjà dans un traité international antérieur à la Convention. La *Convention sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants* du 25 octobre 1980 énonçait en effet un semblant de droit – procédural – à la participation¹⁴² :

« L'autorité judiciaire ou administrative peut aussi refuser d'ordonner le retour de l'enfant si elle constate que celui-ci s'oppose à son retour et qu'il a atteint un âge et une maturité où il se révèle approprié de tenir compte de cette opinion. »¹⁴³

Néanmoins, cet énoncé n'impose pas d'obligation à l'autorité judiciaire ou administrative concernée d'entendre un enfant; il offre plutôt à celle-ci la possibilité de le faire, et ce, dans le cadre d'une question bien particulière concernant les enfants. La Convention, elle, vient cristalliser ce droit dans tous les domaines intéressant les enfants, tout en obligeant les États parties à le mettre en œuvre. Les instruments juridiques antérieurs à la Convention ont-ils

politics, Aldershot : Avebury, 1994, pp. 249-265, p. 251 : Childhood is that period during which persons are subject to a set of rules and regulations unique to them, and one that does not apply to members of other social categories. Moreover, childhood is a period in a person's life during which he/she is neither expected nor allowed to fully participate in various domains of social life.

¹⁴⁰ Gregory H. FOX, « The Right to Political Participation in International Law », 1992, Vol. 17, *Yale Journal of International Law*, p. 540.

¹⁴¹ Jan KLABBERS, « The right to be taken seriously: Self-determination in International Law », 2006, Vol. 28, No. 1, *Human Rights Quarterly*, pp. 186-206, p. 202.

¹⁴² Aisling PARKES, *Children and International Human Rights Law: The Right of the Child to be Heard*, Londres, Routledge, 2013, p. 7.

¹⁴³ *Convention sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants*, conclue à La Haye, le 25 octobre 1980, art. 13 al. 2.

frayé un chemin à cette finalité ? C'est ce que nous tâcherons d'élucider dans la sous-section suivante.

2.1.1. La Déclaration universelle des droits de l'homme

La Déclaration universelle des droits de l'homme (« DUDH ») de 1948 s'applique à tous. Elle reconnaît le droit à l'égalité¹⁴⁴, à la reconnaissance de la personnalité juridique¹⁴⁵, ou encore à l'implication dans la direction des affaires publiques de son pays, directement, ou non¹⁴⁶. Une seule disposition traite spécifiquement des enfants, et énonce leur droit à la protection sociale sans égard au fait que leurs parents soient mariés ou non¹⁴⁷.

Toutefois, la DUDH est intéressante en ce qu'elle traite de dignité humaine, autant en son préambule qu'en son article premier. Glenn Hughes associe la notion de dignité à l'autodétermination et à l'essence même de l'humain¹⁴⁸, qu'il qualifie comme suit :

« The phrase human dignity refers to the value of being a person. And what does the notion of “person” typically and normatively suggest? First, it implies the capacities, or the potential to develop the capacities, to consciously inquire, imagine, feel, understand, know, decide, and act. »

Même si la DUDH est dépourvue d'effet contraignant et ne traite pas du droit à la participation, sa portée symbolique ouvre la voie à l'ancrage, à travers la planète, de la notion de dignité humaine, qui s'applique à tous également, y compris aux enfants. En tant qu'humains, ces derniers ont toutes les caractéristiques énoncées par Hughes, dont celle – qui leur a longtemps été dérobée – de l'agentivité.

La DUDH de 1948, texte-réponse de la communauté internationale aux horreurs de la Seconde Guerre mondiale, a été adoptée entre deux textes spécifiques aux enfants, datant

¹⁴⁴ *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies, (ci-après désignée la « DUDH »), article premier.

¹⁴⁵ DUDH, art. 6.

¹⁴⁶ *Id.*, art. 21(1) art. 21(1).

¹⁴⁷ *Id.*, art. 25(2).

¹⁴⁸ Glenn HUGHES, « The concept of dignity in the Universal Declaration of Human Rights », 2011, Vol. 39, *Journal of Religious Ethics*, p. 9.

respectivement de 1924 et 1959. Le texte spécifique aux enfants datant de 1959 a-t-il été imprégné du marqueur de dignité humaine instigué par la DUDH ou rate-t-il sa cible ?

2.1.2. Deux déclarations de Genève de 1924 et 1959

[L]'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur¹⁴⁹

Tel qu'indiqué plus haut, la Convention a été précédée de deux déclarations : la Déclaration de Genève de 1924¹⁵⁰ adoptée par la Société des Nations et la Déclaration des droits de l'enfant¹⁵¹ adoptée en 1959 par l'Organisation des Nations Unies (« ONU »). Bien que ces déclarations ne soient pas des textes à caractère contraignant, la vision de l'enfant qu'elles véhiculent – soit celle d'un être placé dans un état provisoire dont les caractéristiques sont exclusivement afférentes à sa vulnérabilité, et à qui il est ainsi nécessaire d'apporter secours et protection¹⁵² – est représentative d'une époque, à notre avis, non révolue.

2.1.2.1. La Déclaration de Genève de 1924

Au lendemain d'une première guerre mondiale dévastatrice, deux sœurs, Dorothy Buxton et Eglantyne Jebb, s'associent afin de créer l'organisation non gouvernementale « Save the Children Fund », et s'attellent à agir pour le bien-être des enfants. Cette organisation se structure notamment autour de l'Union internationale de secours aux enfants (« UISE »).

¹⁴⁹ *Déclaration de Genève sur les Droits des Enfants*, adoptée par la Société des Nations le 26 septembre 1924, (ci-après désignée la « *Déclaration de 1924* »), Rés. AG. 107 (IV), Doc. Off. AG SDN, 21^e sess., supp. n°23, Doc. SDN A/107 (1924) 175, Préambule.

¹⁵⁰ *Id.*

¹⁵¹ *Déclaration des droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1959, (ci-après désignée la « *Déclaration de 1959* »), Rés. AG 1386 (XIV), Doc. Off. AG NU, 14^e sess., supp. n° 16, Doc. NU A/4354 (1959).

¹⁵² Alain RENAUT, *La libération des enfants : Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard, 2002, pp. 330 à 336 ; Lucie LAMARCHE et Pierre BOSSET, *Des enfants et des droits*, St-Foy, Les presses de l'Université de Laval, 1997, pp. 26 et 27 ; Dominique YOUNG, *Penser les droits de l'enfant*, Paris, PUF, 2002, pp. 25, 94, 95 et 101 ; Irène THÉRY, « Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique ? », 1992, Vol. 16, *Esprit*, p. 7. Voir aussi : *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, (ci-après désignée la « *Convention* »), Rés. AG 44/25, Doc. Off. AG NU, 44^e sess., supp. n° 49, Doc. NU A/44/49, (1989) 1577 R.T.N.U. 3, 7^e et 8^e Considérant.

En 1923, Eglantyne Jebb rédige le « Children's Charter ». Ce texte est adopté par l'UISE et transmis à la Société des Nations qui l'adopte à son tour le 24 septembre 1924. Il s'agit là de la Déclaration de Genève sur les droits des enfants de la même année. Cette déclaration est on ne peut plus concise puisqu'elle ne comporte que cinq articles, énonçant davantage des devoirs aux adultes qu'elle ne propose un réel texte sur les droits fondamentaux des enfants. Elle rappelle notamment aux adultes leurs devoirs de porter secours aux enfants, de les nourrir, de les soigner et de les protéger. À ce propos, dans les travaux préparatoires à la Déclaration de 1924, les enfants étaient décrits comme les citoyens, les politiciens et les hommes d'État du futur. Puisqu'ils étaient perçus comme des sujets de droit en devenir, il était nécessaire de les protéger contre la faim, la maladie et l'exploitation économique, notamment, et leur permettre de se développer afin qu'ils parviennent à l'âge adulte.

La cinquième et ultime disposition de cette déclaration, contrairement aux autres articles la composant, porte à la réflexion. Elle se lit comme suit : « l'enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères ». Est-ce là une reconnaissance des capacités des enfants et les balbutiements d'un droit à la participation ? Une réponse par l'affirmative constituerait selon nous une interprétation naïve et erronée de cette disposition. D'une part, parce que cette déclaration s'adresse aux adultes et leur rappelle leurs devoirs à l'égard des enfants, et utilise un verbe d'obligation, laissant ainsi plutôt penser à l'introduction de l'idée que l'État se doit d'inculquer un sens du devoir aux enfants¹⁵³. D'autre part, cette disposition prévoit également une responsabilité qui incombe aux enfants, et ouvre ainsi la voie à l'octroi de droits à leur profit¹⁵⁴, l'imposition d'obligations demeurant, tel qu'avancé plus haut, un prérequis pour la concession de droits fondamentaux.

L'esprit de cette Déclaration est protectionniste dans un contexte d'après-guerre où droits civils et politiques des enfants n'étaient vraisemblablement pas prioritaires ou peut-être même non envisagés par ceux qui l'ont rédigée et adoptée. En tout état de cause, tel que

¹⁵³ Bertrand LOUVEL, « L'application des dispositions de la Convention, tant au plan national qu'international », 2010, Vol. 6, *Journal du droit des jeunes*, pp. 18-19, par. 30.

¹⁵⁴ *Id.*

mentionné antérieurement, cette déclaration n'a pas de portée contraignante. Celle-ci est, tout au plus, symbolique. Il s'agit d'un premier texte universel au sujet des enfants, et bien qu'il ne propose pas de changement dans la vision que le monde a de ceux-ci, il émet l'idée, timide, mais essentielle à cette époque, de la nécessité d'octroyer des droits aux enfants, et fait ainsi office d'amorce de réflexion à ce sujet.

2.1.2.2. La Déclaration des droits des enfants de 1959

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le projet d'une Charte des droits de l'enfant des Nations Unies est mis en branle. La forme et le caractère contraignant du texte n'ont, pendant longtemps, pas été clarifiés. Malgré les tentatives de l'Union internationale de protection de l'enfance (« UIPE »), anciennement UISE, de maintenir en vie la déclaration de Genève de 1924, l'ONU a souhaité s'en écarter et proposer, plutôt, un texte distinct¹⁵⁵.

Alors qu'un débat sur un projet de texte sur les droits des enfants par la Commission des droits de l'homme de l'ONU était initialement prévu en 1951, il n'a eu lieu qu'en 1957. Les causes sous-tendant ce retard sont multiples¹⁵⁶. Nous ne les étayerons pas, mais rappellerons brièvement que la DUDH était fraîchement adoptée et précédait la rédaction nécessaire de pactes, le tout, dans un contexte de Guerre froide occupant considérablement l'ONU¹⁵⁷.

Quoi qu'il en soit, l'ONU et ses États membres rataient une occasion intéressante d'adopter un texte contraignant, se contentant d'un « instrument de type déclaratif »¹⁵⁸ ne dépassant pas le « stade d'outil symbolique »¹⁵⁹. La Déclaration de 1959 est un texte dépourvu de

¹⁵⁵ Zoé MOODY, « La fabrication internationale des droits de l'enfant : Genèse de la Déclaration des nations unies relative aux droits de l'enfant », 2015, Vol. 161, no. 1, *Relations internationales*, pp. 65 à 80, pp. 72-73.

¹⁵⁶ Pour les récits exhaustifs relatant les méandres de l'adoption de la *Déclaration de 1959*, voir Z. MOODY, préc., note 155, p. 78 : « La question de l'enfance n'est pas centrale dans le processus d'affirmation des droits humains qui occupe la Commission des droits de l'homme. De plus, des agences spécialisées ont été fondées pour apporter les secours et l'éducation nécessaires aux enfants. La Déclaration de Genève, adoptée après la Première Guerre mondiale par la Société des Nations, paraît dans ce contexte pouvoir répondre à toutes les demandes ».

¹⁵⁷ Z. MOODY, préc., note 155, p. 73.

¹⁵⁸ *Id.*, p. 77.

¹⁵⁹ *Id.*, p. 79.

caractère déterminant additionnel, adopté dans la seconde moitié d'un siècle pourtant consacré à l'enfant. Elle est une tentative vaine que Zoé Moody résume en ces termes :

« La Déclaration échoue là où ses auteurs avaient placé tous leurs espoirs : elle ne parvient pas à rassembler la communauté internationale autour d'une bannière partagée et tombe progressivement dans l'oubli. Seules les résolutions de l'Assemblée générale lui permettent de refaire surface ponctuellement, au milieu d'un arsenal d'instruments de droit international grandissant, auquel elle s'intègre progressivement. Elle prépare ainsi les voies à un nouvel outil juridique, cette fois-ci contraignant, la Convention des droits de l'enfant. »¹⁶⁰

Cette déclaration pave en effet le chemin à la Convention, et partage avec celle-ci des similitudes avérées. Elle énonce en son préambule une formulation que l'on retrouve également dans celui de la Convention : « l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et des soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance »¹⁶¹. La vision de la Déclaration de 1959 demeure fondamentalement protectionniste, tout en intégrant des principes tels que la non-discrimination¹⁶² et l'intérêt supérieur de l'enfant¹⁶³. Elle élargit quelque peu, par rapport à la Déclaration de 1924, le spectre des besoins des enfants devant être comblés, une réaction aux horreurs de la Seconde Guerre mondiale¹⁶⁴, mais s'arrête au moment où elle commence à peine à effleurer leurs droits civils et politiques. En son septième principe consacré à l'éducation, la Déclaration de 1959 introduit l'idée que celle-ci doit, à l'égard de l'enfant, contribuer à « développer ses facultés, son jugement personnel, et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société »¹⁶⁵. Cette perception des enfants comme des citoyens en devenir et nécessitant presque exclusivement protection n'est pas surprenante puisqu'elle s'inscrit dans une continuité, et représente un filigrane étanche que la communauté internationale considère comme une réponse adéquate aux enjeux que vivent les enfants. La notion de dignité humaine apportée par la DUDH concernant en principe

¹⁶⁰ *Id.*

¹⁶¹ *Déclaration de 1959*, 3e Considérant.

¹⁶² *Id.*, principe premier et principe 10.

¹⁶³ *Id.*, principe premier, principe 2, et principe 7.

¹⁶⁴ Cynthia PRICE COHEN, « The human Rights of Children », préc., note 88, p. 372.

¹⁶⁵ *Déclaration de 1959*, Principe 7.

tous les individus, y compris les enfants, s'est vraisemblablement heurtée à une vision réductrice des enfants, soit celle voulant qu'ils soient exclusivement des êtres vulnérables, passifs, et dépendants. Leur agentivité n'est toujours pas envisagée.

D'ailleurs, en 1991, le ministre de la Justice du Québec de l'époque, Gil Remillard, invoquait notamment la Déclaration des droits des enfants de 1959 afin d'adopter une série de dispositions du *Code civil du Québec*, dont l'article 32 C.c.Q. qui, à ce jour, est toujours en vigueur et n'a jamais été amendé depuis. Cette disposition octroie à l'enfant le droit à la « protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu peuvent lui donner ». M. Remillard affirmait ainsi, dans le cadre de l'étude détaillée du projet de loi n° 125 instituant le *Code civil du Québec*¹⁶⁶ :

« M. le Président, c'est un petit pas pour l'humanité, peut-être, mais un grand pas pour nous. [...] Ces articles, qui s'inspirent également de la Déclaration des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies le 20 novembre 1959, consacre principalement les droits à la protection et à la sécurité. »¹⁶⁷

Ces deux déclarations invoquent en priorité, et sans équivoque, la nécessité de protéger les enfants et de permettre leur développement sain, notamment en termes de santé, de sécurité et d'éducation¹⁶⁸. En plus d'être dépourvues de valeur contraignante, elles ne placent toujours pas les enfants comme acteurs dans leur vie, leur environnement et leur société.

2.1.3. D^r Korczak, père des droits des enfants et de la pratique respectueuse des enfants

Aborder l'œuvre de D^r Janusz Korczak à ce stade de notre mémoire pourrait sembler illogique d'un point de vue chronologique. Bien que sa vision soit antérieure à 1942, elle s'avère beaucoup plus en phase avec la Convention que les déclarations de 1924 et 1959 ne l'auront été. Celui que l'on nomme le père des droits des enfants était pédiatre,

¹⁶⁶ *Projet de loi 125 - Code civil du Québec*, le 4 décembre 1991, no 29, SCI-1193.

¹⁶⁷ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de la Sous-commission des institutions*, 1^e sess., 34^e legis., jeudi 29 août 1991, p. SCI-110.

¹⁶⁸ Bruce C. HAFEN & Jonathan O. HAFEN, « Abandoning Children to Their Autonomy: The United Nations Convention on the Rights of the Child », 1996, Vol. 37, *Harvard International Law Journal*, p. 450.

éducateur, et écrivain. D^r Korczak met de côté une carrière médicale florissante afin de se consacrer à la direction d'un orphelinat pour enfants juifs¹⁶⁹.

Son expérience théorique et pratique lui permet de proposer une « Magna Carta » des droits des enfants composée de droits suivants : le droit de mourir, au jour présent, et d'être qui il est¹⁷⁰. Betty Jean Lifton a toutefois suggéré une complétion de cette Magna Carta à partir des idées proposées par D^r Korczak dans d'autres écrits. Elle dresse la liste de droits suivants, émanant de ses citations : le droit d'être aimé, le droit au respect, le droit à des conditions optimales au développement, le droit de vivre au présent, le droit de faire des erreurs, le droit d'échouer, le droit d'être pris au sérieux, le droit d'être apprécié pour ce qu'il est, le droit de souhaiter et demander, le droit d'avoir des secrets, le droit à « a lie, a deception, a theft », le droit au respect de sa propriété et de son budget, le droit de résister à l'éducation qui entre en conflit avec ses croyances, le droit à un tribunal de pairs dans lequel il peut juger et être jugé par des enfants, le droit d'être défendu devant un tribunal de justice juvénile, le droit au respect de son deuil¹⁷¹.

D^r Korczak affirme en outre ce qui suit relativement au droit à la participation :

« It has not yet crystallized within me, nor has it been confirmed by reasoning that child's primary and irrefutable right is the right to voice his thoughts, to active participation in our considerations and verdicts concerning him. When we will have gained his respect and trust, once he confides in us of his own free will and tells us what he has the right to do – there will be less puzzling moments, less mistakes. [...] In what way is the child's today inferior to his tomorrow ? As regards effort concerned, it will certainly be tougher. When tomorrow finally comes, we start waiting for the next one. For essentially the view that the child is not yet but will be somebody, knows nothing but will know, is not able but will be able – enforces constant expectation. »¹⁷²

Résolument avant-gardiste, ses idées ancrées dans la subjectivité des enfants et leur agentivité n'auront pas influencé la Déclaration de 1959, mais elles se seront frayé un

¹⁶⁹ Daniel HAIM, « Janusz Korczak le roi des enfants », 1995, Vol. 3, No. 155, *Le Monde Juif*, 1995, p. 127.

¹⁷⁰ Janusz KORCZAK, *How to love a Child*, trad. Par Jerzy Bachrach, dans Martin WOLINS (dir.) : *Selected Works of Janusz Korczak*, Washington D.C., National Science Foundation, 1967, pp. 123-124.

¹⁷¹ Betty Jean LIFTON, *The King of Children*, London, Pan Books, 1988, pp. 335-336.

¹⁷² Janusz KORCZAK, *How to love a Child*, préc., note 170.

chemin jusqu'à la Convention. Il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'à la lecture de la Déclaration de 1924, D^r Korczak ait été déçu, réaffirmant le besoin des enfants d'avoir des droits aujourd'hui et non dans le futur, et percevant ce texte comme, tout au plus, un geste de charité¹⁷³. Sa vision des enfants émane essentiellement de son œuvre sur le terrain et s'y concrétise.

D^r Korczak fonde deux maisons pour enfants orphelins, la « Maison des Orphelins », en 1912 et « Notre Maison », en 1919¹⁷⁴. Dans ces maisons, D^r Korczak instaure des sociétés de démocraties participatives dans le cadre desquelles les enfants sont appréhendés comme de véritables citoyens ayant pouvoir et impact sur leurs vies et sur leur environnement. La gouvernance de ces maisons est confiée aux principaux concernés, les enfants, en collaboration égalitaire avec des adultes-alliés. Apportant une réflexion à propos de la collaboration enfants-adultes, D^r Korczak s'exprime comme suit : « not a despotic order, stern discipline and distrustful control, but tactful understanding, faith in experience, collaboration and coexistence »¹⁷⁵. Qu'il s'agisse de leur maison, des enjeux qu'ils y vivent ou de ceux qu'ils rencontrent dans leur communauté, les enfants alliés de D^r Korczak ont leur mot à dire. Par le biais de leur pouvoir de gouvernance au quotidien au sein des maisons¹⁷⁶, d'un parlement pour enfants, d'une Cour des pairs, de la presse écrite ou de la radio, forums créés par D^r Korczak et mettant en œuvre le droit à la participation des enfants dans toutes les sphères les intéressant, ceux-ci sont considérés et traités comme les experts de leur existence. D^r Korczak met en place les moyens pour les enfants d'être qui ils souhaitent être, de se prononcer sur ce qu'ils désirent, et d'être réellement entendus. Voilà le fondement même de l'article 12 de la Convention.

D^r Korczak pense et agit avec un profond respect pour les enfants, en tant qu'êtres humains ayant des valeurs, des sentiments, des forces et des intérêts. Il est, selon nous, indubitablement le père du droit à la participation des enfants, du respect de la dignité de

¹⁷³ THOMAS HAMMARBERG, « Korczak – our teacher on the rights of the child », 2009, dans Commissioner For Human Rights, Korczak Lectures, Council of Europe, p. 7.

¹⁷⁴ Janusz KORCZAK, *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, éd. Fabert, 2017, p. 109.

¹⁷⁵ Janusz KORCZAK, *Pisma wybrane [selected letter]*, Trad. par Aleksander Lewin, Varsovie, Nasza Ksiegarnia, 1984, p. 76.

¹⁷⁶ *Id.*, pp. 223-228.

ceux-ci, et de leur reconnaissance en tant que personnes et citoyens à part entière. Les enfants « représentent un grand pourcentage de l'humanité, de nos concitoyens »¹⁷⁷.

Le 6 août 1942, les nazis, dans la rafle du Ghetto de Varsovie, s'en prennent à la Maison des orphelins, en retirent 192 enfants et 10 adultes. Alors qu'il est offert à D^r Korczak d'être épargné, il décide d'accompagner les enfants, dont le destin sera tragique :

« Korczak marcha, tête haute tenant un enfant par chaque main avec son regard caractéristique les yeux fixés droit devant lui, comme s'il voyait quelque chose au loin. Personne n'a eu de nouvelles de ce convoi, qui comme les autres, aboutit tout droit aux chambres à gaz de Treblinka. »¹⁷⁸

2.1.4. La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989

Après l'adoption par l'ONU de textes en droits humains, incluant deux déclarations relatives aux droits des enfants dépourvus d'effets contraignants, celle-ci change de stratégie et adopte, en 1966, deux pactes de droits de la personne engageant légalement les États parties à ceux-ci¹⁷⁹. Il s'agit là d'une démonstration de la volonté de l'ONU de voir un réel impact émaner de sa création normative et ce, par le biais de textes contraignants, y compris en matière de droits des enfants¹⁸⁰.

Ainsi, près de vingt ans après l'adoption de la Déclaration de 1959, la Pologne, inspirée par les travaux de Dr Korczak, affirme que la communauté internationale est prête à faire le pas nécessaire vers un texte contraignant relatif aux droits des enfants¹⁸¹ et propose un premier projet de convention le 7 février 1979, espérant le voir adopté à l'occasion de

¹⁷⁷ J. KORCZAK, *Le droit de l'enfant au respect*, p. 35, préc., note 174.

¹⁷⁸ D. HAIM, préc., note 169, p. 136.

¹⁷⁹ *Le Pacte international sur les droits civils et politiques (PIDCP)* et le *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)*, adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies le 16 décembre 1966.

¹⁸⁰ Geraldine VAN BUEREN, *International Law on the Rights of the Child*, Dordrecht, Martinus Nijhoff, 1995, pp. 13-16.

¹⁸¹ UNITED NATIONS, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Legislative History of The Convention on the Rights of the Child*, Vol. 1, New York and Geneva, 2007, (ci-après désigné « U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.* », p. 31.

l'année internationale de l'enfant¹⁸². Ce projet reprend essentiellement les principes de la Déclaration de 1959, et ne prévoit pas de droit à la participation.

En octobre 1979, la Pologne soumet un projet révisé de convention¹⁸³ qui, lui, énonce en son article 7 le droit des enfants d'exprimer leurs opinions sur les sujets concernant leur personne. Cet article n'impose aux États ni une obligation de résultat relativement au droit pour les enfants d'exprimer leurs opinions, ni celle de les prendre en considération :

« The States Parties to the present Convention shall enable the child who is capable of forming his own views the right to express his opinion in matters concerning his own person, and in particular, marriage, choice of occupation, medical treatment, education and recreation. »

Il faudra attendre les travaux de 1981 pour qu'un État, l'Australie, propose l'idée de prendre dûment en considération les opinions exprimées par les enfants¹⁸⁴. À la suite de longues discussions relatives à l'obligation de l'État de garantir un tel droit aux enfants introduite dans la proposition australienne, et à l'imposition d'une liste de sujets prédéterminés à propos desquels les enfants pourraient s'exprimer, les États, via leur délégation respective, en sont arrivés à une disposition similaire à celle actuellement en vigueur¹⁸⁵. En 1989, le terme « wishes » est remplacé par le mot « views » à la demande

¹⁸² Pour une analyse critique de l'année internationale de l'enfant, voir : Linde LINDKVIST, « 1979, a Year of the Child, but Not of Children's Human Rights », 2019, *Diplomatica*, pp. 202-220.

¹⁸³ UNITED NATIONS ECONOMIC and SOCIAL COUNCIL, COMMISSION ON HUMAN RIGHTS, *Note verbale dated 5 October 1979 addressed to the Division of Human Rights by the Permanent Representation of the Polish People's Republic to the United Nations in Geneva*, 36th sess., Geneva, 17 January 1980, E/CN.4/1349.

¹⁸⁴ U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.*, préc., note 181, pp. 83-84 : La proposition de formulation suivante a été soumise par l'Australie : « The representative of Australia proposed that the article should read: "The States parties to the present Convention shall assure to the child the right to express his opinion in matters concerning his own person, and in particular marriage, choice of occupation, medical treatment, education and recreation. In all such matters the wishes of the child shall be given due weight in accordance with his age and maturity. ». Le Danemark a proposé le libellé suivant : « Parents or other guardians have the right and duty to decide in matters concerning the person of the child. But the child shall, as soon as possible, have an influence in such matters. As the child gets older, the parents or the guardian should give him more and more responsibility for personal matters with the aim of preparing the child for the life of a grown-up. ». Les États-Unis ont proposé la formulation suivante : « The States parties to the present Convention shall enable the child who is capable of forming his own views the right to express his opinion effectively and non-violently in matters concerning his own person, and in particular, religion, political and social beliefs, matters of conscience, cultural and artistic matters, marriage, choice of occupation, medical treatment, education, travel, place of residence, and recreation. ». Enfin, le Canada a proposé l'ajout de l'adverbe « librement » en association à l'expression des opinions par les enfants.

¹⁸⁵ U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.*, préc., note 181, p. 440.

de l'UNICEF¹⁸⁶. La même année, dans le cadre de la seconde lecture du projet de Convention, la Finlande propose de circonscrire la participation des enfants aux « matters affecting the child », formulation qui suscite questionnements et débats au sein de la communauté internationale¹⁸⁷, mais qui est ultimement intégrée à l'article 12.

Ainsi, au-delà des droits relatifs à la Protection et à la Prestation de services, la Convention introduit pour la première fois pour les enfants le troisième P, le droit à la participation¹⁸⁸, qui impose une reconsidération du statut social et politique des enfants¹⁸⁹. La Convention est dès lors considérée comme un instrument juridique révolutionnaire en ce sens qu'elle octroie des droits civils et politiques aux enfants¹⁹⁰ et qu'elle les place au rang de sujets actifs dans la mise en œuvre de leurs droits fondamentaux :

«The new and deeper meaning of this right is that it should establish *a new social contract*. One by which children are fully recognized as rights-holders who are not only entitled to receive protection but also have the right to participate in all matters affecting them, a right which can be considered as the symbol for their recognition as rights holders. This implies, on the long term, changes in political, social, institutional and cultural structures. »¹⁹¹

¹⁸⁶ UNITED NATIONS ECONOMIC and SOCIAL COUNCIL, COMMISSION ON HUMAN RIGHTS, *Technical review of the text of the Draft Convention on the Rights of the Child*, Geneva, 20 octobre 1988, E/CN.4/1989/WG.1/CRP.1, (ci-après désigné « ECOSOC, CHR, *Technical review of the Draft of the C.R.C.* », pp. 21-22.; U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.*, préc., note 181, p. 41.

¹⁸⁶ ECOSOC, CHR, *Technical review of the Draft of the C.R.C.* », pp. 21-22.

¹⁸⁷ U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.*, préc., note 181, p. 443.

¹⁸⁸ Les deux premiers « P » faisant référence à la protection et à la prestation de services. Voir Nigel CANTWELL, *The Origins, Development and Significance of the United Nations convention on the Rights of the Child*, dans Sharon DERICK (dir.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child : a guide to the « Travaux préparatoires »*, Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers, 1992, pp. 27-28; Cynthia PRICE COHEN, « The Developing Jurisprudence of the Rights of the Child », 1993, Vol. 6, No. 1, *The St Thomas Law Review*, p. 7 : « The significance of the Convention's deviations from previously accepted patterns for the drafting and implementation of human rights treaties can be more clearly understood when expressed in the form of equations. That is, the original 'child rights = care and protection' equation of the [U.N.'s 1959] Declaration on the Rights of the Child was altered by the Convention . . . to read 'child rights = care and protection + individual personality rights ».

¹⁸⁹ B. MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, préc., note 96, p. 84.

¹⁹⁰ Bruce C. HAFEN & Jonathan O. HAFEN, préc., note 168, p. 451 « The new "civil rights" provisions of the CRC reject the "integrative" character of the 1959 Declaration, which had emphasized the "integration of persons into society," and instead provides children with "a sphere of autonomy and freedom from control ».

¹⁹¹ UNITED NATIONS, COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, *Day of general discussion on the rights of the child to be heard*, 29 september 2006, 43rd sess., par. 5, <en ligne : http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/discussion/Final_Recommendations_after_DGD.doc consulté le 5 mai 2021>.

Plus encore, ce droit à la participation, qui n'existe dans aucun autre texte international se voulant contraignant¹⁹², offre aux enfants un sentiment d'appartenance et d'« empouvoirement », et rétablit la dynamique de pouvoir qui a, jusqu'alors, prédominé dans nos sociétés¹⁹³. Il fait en sorte que les enfants soient vus comme des individus conscients de leurs besoins et ayant une vision des choses légitime.

Selon le Comité des droits de l'enfant de l'ONU, la « Convention reconnaît l'enfant comme sujet de droits, et la ratification quasi universelle de cet instrument international par les États parties souligne ce statut de l'enfant, clairement exprimé à l'article 12 »¹⁹⁴.

Les fondements de cette disposition sont ainsi essentiels dans l'appréhension des enfants comme sujets de droit. Analyser la portée et les limites de l'article 12 revient dès lors à étudier celles de ce statut, pierre angulaire de la Convention.

2.1.4.1. Portée et limites de l'article 12 de la Convention

Tel qu'indiqué précédemment, pour les fins du présent mémoire, nous limitons notre analyse au premier paragraphe de l'article 12 de la Convention qui se lit comme suit :

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

Cet énoncé implique deux idées principales, mais non absolues : d'abord celle voulant que l'enfant puisse exprimer ses opinions, et ensuite celle soutenant qu'elles doivent être prises

¹⁹² Deux déclarations, des textes n'étant pas dotés d'une force contraignante, énoncent un droit similaire à celui de l'article 12 : La *Déclaration sur le droit au développement*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 41/128 du 4 décembre 1986 en ses articles 1 et 2, et la *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*, adoptée dans la résolution 66/142 du 13 septembre 2007, en son article 6.

¹⁹³ Noam PELEG, *International Children's Rights Law : General Principles*, dans Ursula KILKELLY et Ton LIEGAARD (dir.), *International Human Rights of Children*, New York, Springer, 2019, p. 148.

¹⁹⁴ O.N.U., COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, *Observation générale No. 12 : le droit de l'enfant d'être entendu*, 51^e sess., 20 juillet 2009, CRC/C/GC/12, GE.09-43700, (ci-après désignée « *O.G. No. 12* »), par. 18.

en considération¹⁹⁵. Voyons désormais la portée et les limites de ce paragraphe en le décortiquant.

2.1.4.1.1. Une disposition garantissant un droit aux enfants

L'article 12 de la Convention oblige les États parties à garantir que les enfants pourront, s'ils le souhaitent, se faire entendre relativement à toute question les intéressant. Contrairement au droit à la liberté d'expression, qui lui est souvent assimilé, le droit à la participation implique des actions positives de la part des États parties dans la prise en considération des opinions partagées par les enfants, et non une simple passivité. Les États se doivent de mettre en place des mesures permettant aux enfants d'être entendus¹⁹⁶, et faire en sorte que leurs corps législatifs respectifs permettent aux enfants d'exercer pleinement leur droit à la participation¹⁹⁷.

En somme, cette disposition ne laisse pas place à la discrétion étatique et fait office d'obligation de résultat, c'est-à-dire qu'elle impose aux États d'atteindre l'objectif qu'est l'exercice par les enfants qui le souhaitent, du droit de participer.

Malgré la responsabilité incombant aux États en vertu de cette disposition, aucun n'a émis de réserve à son égard¹⁹⁸. Elle conserve dès lors pleinement son effet juridique dans tous les États parties à la Convention.

¹⁹⁵ Laura LUNDY, « « Voice » is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child », 2007, Vol. 33, No. 6, *British Educational Research Journal*, p. 931.

¹⁹⁶ Elaine E. SUTHERLAND, « Listening to the Voice of the Child : The evolution of Participation Rights », 2013, Vol. 3, *New Zealand Law Review*, p. 341; *O.G. No. 12*, préc., note 196, par. 19.

¹⁹⁷ *O.G. No. 12*, préc., note 194, par. 15.

¹⁹⁸ Notons toutefois que trois États, la République des Kirabiti, la Pologne, et Singapour, ont soumis des déclarations relatives à l'article 12, notamment. Ils déclarent qu'ils mettront en œuvre cette disposition de manière compatible avec l'autorité parentale et les coutumes et traditions locales.

2.1.4.1.2. Le discernement : Une notion potentiellement limitative

Selon le dictionnaire Larousse, le discernement est la « faculté d'apprécier sainement les choses, l'intelligence, ... ». Face à une notion manquant d'objectivité, la référence à la version anglaise de celle-ci dans l'article 12 de la Convention s'est avérée utile : « capable of forming his own views ». Cette formulation a remplacé celle voulant que l'enfant ait atteint « the age of reason »¹⁹⁹.

La notion de capacité de discernement que prévoit l'article 12 de la Convention laisse dubitatif en ce sens qu'elle est fortement susceptible de constituer un obstacle à la mise en œuvre du droit de participer. En effet, le discernement est, en théorie, une condition à l'exercice du droit prévu à l'article 12. Or, qui décide qu'un enfant est capable de discernement et sur quelles bases ? La Convention est muette à ce sujet. De plus, la disposition pourrait être interprétée comme créant une obligation pour les enfants de démontrer leur capacité de discernement préalablement à l'exercice de leur droit de participer.

Conscient que cette condition de discernement peut s'avérer contreproductive, le Comité des droits de l'enfant, (« CDE »), a, d'emblée, rappelé aux États qu'il ne s'agit pas d'une restriction²⁰⁰, et qu'ils se doivent de présumer de la capacité de discernement des enfants²⁰¹, y compris celle d'un très jeune âge qui ne pourrait exprimer verbalement son opinion²⁰². Le CDE a également rappelé qu'un enfant capable de discernement ne devait pas nécessairement avoir « une connaissance complète de tous les aspects de la question le concernant »²⁰³. Il doit plutôt « être doté d'un discernement suffisant pour être capable de se forger de manière adéquate sa propre opinion sur la question »²⁰⁴.

¹⁹⁹ E. E. SUTHERLAND, préc., note 196, p. 339.

²⁰⁰ *O.G. No. 12*, préc., note 194, par. 20.

²⁰¹ *Id.*

²⁰² *Id.*, par. 21.

²⁰³ *Id.*

²⁰⁴ *Id.*

2.1.4.1.3. « toute question l'intéressant » : ou l'obstacle de la discrétion

Les mêmes questions soulevées relativement au discernement se posent à propos des questions intéressant les enfants. La discrétion des adultes quant à la définition et l'identification des questions intéressant les enfants pourrait en entraîner une limitation et ainsi nuire à leur droit à la participation. En effet, se disant préoccupé par l'exclusion d'enfants « même s'il est évident que la question à l'examen les concerne et qu'ils sont capables d'exprimer leur propre opinion à son sujet »²⁰⁵, le CDE met en garde les États parties à la Convention en les sommant d'interpréter cette notion « au sens large »²⁰⁶. Rappelant, tel qu'indiqué plus haut, que lors des discussions préalables à l'adoption de la disposition qui nous concerne, l'idée d'une liste exhaustive de questions intéressant les enfants a été écartée, le CDE enjoint les États à « écouter attentivement les opinions des enfants à chaque fois que celles-ci peuvent améliorer la qualité des solutions »²⁰⁷.

Alors que cette formulation proposée par la Finlande visait à en circonscrire la portée du droit à la participation aux questions intéressant les droits des enfants²⁰⁸, le CDE s'est dit favorable à une définition qui va au-delà des questions explicitement mentionnées dans la Convention²⁰⁹.

2.1.4.1.4. La prise en considération des opinions des enfant eu égard à leur âge et à leur degré de maturité

La notion de prise en considération des opinions des enfants est celle qui le propulse au rang de disposition révolutionnaire. Comme nous l'avons préalablement expliqué, les enfants ont longtemps été perçus comme des êtres inachevés et incompetents qu'il fallait protéger, et les instruments juridiques relatifs à leurs droits renforçaient cette idée, notamment par le biais des deux déclarations de 1924 et 1959. La Convention, par son article 12, crée l'obligation universelle de prendre les enfants au sérieux, en prenant en

²⁰⁵ *Id.*, par. 27.

²⁰⁶ *Id.*, par. 26.

²⁰⁷ *Id.*, par. 27.

²⁰⁸ U.N., OHCHR., *Legislative History of the C.R.C.*, préc., note 181 p. 443.

²⁰⁹ *O.G. No. 12*, préc., note 194, par. 27.

considération les opinions qu'ils partagent et en faisant en sorte qu'elles aient un impact sur la décision²¹⁰. Le CDE avance : « l'article 12 dispose qu'écouter l'enfant ne suffit pas, les opinions de l'enfant doivent être sérieusement examinées lorsque l'enfant est capable de discernement »²¹¹.

Selon le premier paragraphe de l'article 12 de la Convention, l'influence qu'auront les opinions des enfants sur la décision est proportionnelle à l'âge et la maturité de ces derniers. Or, l'évaluation de ces deux critères dépend de la perception des adultes²¹². Le CDE concède le fait que le « degré de maturité est difficile à définir »²¹³ et que le « degré de compréhension des enfants n'est pas lié de manière uniforme à leur âge biologique »²¹⁴.

Le CDE suggère qu'un enfant mature est un enfant capable « d'exprimer ses vues sur des questions de manière raisonnable et indépendante »²¹⁵. À ce propos, Laura Lundy apporte une clarification essentielle :

« There may be a misperception that the right to express a view is somehow dependent on 'the age and maturity of the child'. This phrase, which can obviously limit the application of the right, only applies to the second part of Article 12(1) (the obligation to give views due weight). Children's right to express their views is not dependent upon their capacity to express a mature view; it is dependent only on their ability to form a view, mature or not. »²¹⁶

²¹⁰ Lothar KRAPPMANN, « The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child », 2010, Vol. 18, *The international Journal of Children's Rights*, pp. 501-513, p. 507.

²¹¹ *O.G. No. 12*, préc., note 194, par. 28.

²¹² L. LUNDY, préc., note 195, p. 937.

²¹³ *O.G. No. 12*, préc., note 194, par. 30.

²¹⁴ *Id.*, par. 29.

²¹⁵ *Id.*, par. 30.

²¹⁶ L. LUNDY, préc., note 195, p. 935.

2.2. Le droit québécois et le droit à la participation des enfants

Le CDE s'est récemment prononcé sur la mise en œuvre au Canada de l'article 12 de la Convention²¹⁷. Il a noté « avec préoccupation que les mécanismes existants ne sont pas propres à faciliter la participation effective et utile des enfants dans les questions juridiques, politiques et environnementales et les processus administratifs qui ont des incidences sur eux »²¹⁸. Le CDE suggère alors au Canada de promouvoir « la participation effective et utile de tous les enfants au sein de la famille, de la communauté et des écoles, et d'élaborer des bonnes pratiques et de les partager »²¹⁹.

Le Québec a, dans la mise en œuvre du droit à la participation des enfants, un important rôle à jouer. Plusieurs questions concernant les enfants relèvent de la compétence du Québec, comme l'éducation. Nous nous emploierons, dans les pages qui suivent, à analyser la place et la portée accordée au droit à la participation des enfants.

2.2.1. Charte canadienne des droits et libertés

La Charte canadienne des droits et libertés de 1982 ne prévoit pas de droit spécifique aux enfants et, incidemment, n'évoque pas de droit à la participation pour eux. Elle énonce en son deuxième article que toute personne a la liberté fondamentale de « pensée, de croyance, d'opinion et d'expression », mais ne traite pas de l'obligation de prendre ces dernières en considération. La Charte canadienne prévoit en son article 15 que la loi s'applique à tous sans égard à l'âge²²⁰, garantissant dès lors, du moins théoriquement, un traitement égalitaire à l'égard des enfants. Pourtant, l'interprétation qu'en propose la Cour suprême mine les enfants et leur statut de sujet de droit. La juge Deschamps de la Cour suprême du Canada note qu'« [a]u cœur de l'article 15 se situe la promotion d'une société où tous ont la certitude que la loi les reconnaît en tant qu'êtres humains égaux, tous aussi capables et

²¹⁷ UNITED NATIONS, COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention, Concluding observations : Canada*, 61st sess., 5 octobre 2012, CRC/C/CAN/CO/3-4.

²¹⁸ *Id.*, par. 36.

²¹⁹ *Id.*, par. 37.

²²⁰ Charte canadienne des droits et libertes, 1983 61-1, art. 15(1).

méritants les uns que les autres »²²¹. Dissidente dans le cadre d'un jugement confirmant la constitutionnalité de l'article 43 du Code criminel autorisant les parents, tuteurs, et instituteurs à faire usage d'une force physique raisonnable à l'égard des enfants, la juge Deschamps considère la disposition en litige comme discriminatoire à l'égard des enfants²²², le tout en violation de l'article 15 de la Charte canadienne. Le Juge Binnie, dissident en partie, estime qu'une telle disposition porte atteinte à la dignité des enfants et en fait des citoyens de deuxième ordre²²³. Cette décision datant de 2004 élude la perspective des enfants en tant que sujets de droit, et représente une réaffirmation de leur statut d'objets de droit, allant à l'encontre de l'esprit de la Convention.

2.2.2. Charte québécoise des droits et libertés de la personne

La Charte québécoise des droits et libertés de la personne de 1975, antérieure à la Convention, prévoit des dispositions spécifiques aux enfants, leur octroyant le droit à « la protection, à la sécurité et à l'attention »²²⁴ de leurs tuteurs. Les travaux parlementaires menant à l'adoption de la Charte québécoise, concomitants à ceux menant à l'adoption de la *Loi sur la protection de la jeunesse*²²⁵, suggèrent une intention protectionniste du législateur québécois :

« [...] le principe qui est énoncé à l'article 36²²⁶ représente toute une évolution législative sur plusieurs siècles et donne, en fait, à l'enfant, des droits contre ses parents, contre ses gardiens. Je crois que la loi concernant les enfants victimes de mauvais traitements à son fondement de principe justement dans l'article 36. »²²⁷

Consultée à propos du projet de Charte québécoise, la Commission des écoles catholiques de Montréal (« CECM ») a suggéré à la Commission permanente de la justice (la

²²¹ *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76, par. 219.

²²² *Id.*, par. 222.

²²³ *Id.*, par. 72.

²²⁴ *Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ Chapitre C-12, (ci-après désignée la « *Charte québécoise* »), art. 39.

²²⁵ *Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ Chapitre P-34.1.

²²⁶ Cet article est l'équivalent presque exact de l'article 39 de la Charte québécoise, ultimement adopté par les députés, et actuellement en vigueur.

²²⁷ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de la Commission permanente de la justice*, 3^e sess., 30^e légis., 21 janvier 1975, p. B-178.

« Commission ») chargée de l'étude du projet de Charte d'intégrer dans celle-ci un droit de l'enfant « au respect quant à sa volonté d'exprimer ses idées et ses sentiments ». La CECM a ajouté qu'il lui semblait nécessaire de prendre en compte le fait que l'enfant « devient de plus en plus capable de prendre des décisions relatives à sa personne dans le respect du droit d'autrui ». La CECM a qualifié ce droit d'« extrêmement important parce que sa non-reconnaissance, dans un grand nombre de cas, résulte dans des abus multiples des enfants ». La Commission a répondu à la CECM que le projet de Charte allait déjà dans ce même sens, grâce à son premier considérant : *Considérant que tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques destinés à assurer sa protection et son épanouissement.*", notant sa « portée à l'égard des enfants en particulier ».

La CECM a répliqué que cette phrase n'était pas suffisamment spécifique aux enfants et a réaffirmé l'importance d'un droit de l'enfant d'être entendu :

« [...] ce n'est pas reconnu par la société en général que l'enfant a quand même droit à ses expressions d'opinion, a droit à se faire entendre, par exemple, dans un cas de placement, dans un cas de protection de l'enfance et tout cela, et qu'on est continuellement porté à considérer l'enfant comme une personne diminuée. C'est vraiment cette mentalité qui doit évoluer au point où on lui reconnaît vraiment les mêmes droits qu'à l'adulte, évidemment dans un contexte différent, avec les nuances que cela demande. »

La suggestion de la CECM n'a pas été retenue par la Commission puisque la Charte québécoise est muette relativement au droit des enfants d'être entendus. Elle prévoit des droits dévolus aux tuteurs à l'égard de l'éducation religieuse et morale de leurs enfants²²⁸, ou encore au choix d'école privée²²⁹, mais ne consacre pas de droits actifs aux enfants.

La Charte québécoise constitue par ailleurs la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse²³⁰ (« CDPDJ »), dont la mission est de veiller au respect des principes énoncés dans la Charte, et à la « protection de l'intérêt de l'enfant, et de ses droits en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse »²³¹.

²²⁸ *Charte québécoise*, art. 41.

²²⁹ *Id.*, art. 43.

²³⁰ *Id.*, art. 57.

²³¹ *Id.*

Dans une décision de 2006 de la Cour supérieure du Québec opposant Janik Sunstrum, mineure au moment des faits, à la CDPDJ, constituée aux termes de la Charte, l'article 12 de la Convention a été discuté²³². Janik Sunstrum estimait que la disposition n'avait pas été respectée car elle n'avait pas été rencontrée lors de l'enquête menée par la CDPDJ. La Cour supérieure a considéré que Janik Sunstrum avait été entendue puisqu'elle avait pu fournir sa version écrite « détaillée et exhaustive »²³³. La Cour a rappelé que l'exigence « du droit d'être entendu signifie qu'on doit être informé des faits et avoir la possibilité adéquate de faire connaître son point de vue »²³⁴. La CDPDJ a prétendu que « la Convention ne fait pas partie de notre droit interne », qu'elle est un outil d'interprétation et qu'elle n'offre pas de garantie procédurale aux enfants²³⁵, position que la Cour supérieure a finalement retenue²³⁶. Et, comme nous le verrons ci-après, confirmé plus tard par la Cour suprême dans Baker.

Bref, la Charte québécoise ne prévoit pas de droit pour les enfants d'être entendus, et la Convention est considérée comme un outil interprétatif²³⁷, sans plus. Bien que la CDPDJ ait pour mission la « protection de l'intérêt de l'enfant », elle n'a pas, légalement, à s'assurer de la mise en œuvre du droit à la participation des enfants, du moins, pas ceux dont la situation n'est pas prise en charge aux termes de la *Loi sur la protection de la jeunesse*²³⁸.

2.2.3. Le Code civil du Québec

Sur le plan judiciaire, les enfants québécois ont le droit d'être entendus en vertu de l'article 34 du *Code civil du Québec* : « Le tribunal doit, chaque fois qu'il est saisi d'une demande mettant en jeu l'intérêt d'un enfant, lui donner la possibilité d'être entendu si son âge et son discernement le permettent ». Le ministre de la Justice a mentionné, dans ses

²³² *Sunstrum c Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, 2006 QCCS 2315.

²³³ *Id.*, par. 79-80.

²³⁴ *Id.*

²³⁵ *Id.*, par. 65.

²³⁶ *Id.*, par. 71, 74 et 76.

²³⁷ *Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration)*, préc., note 11.

²³⁸ La CDPDJ a la mission de veiller au respect des droits des enfants en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse*, qui elle, prévoit le droit des enfants de « participer activement à la prise de décision et aux choix des mesures qui les concernent » en son article 2.3(b).

commentaires sur à cette disposition, qu'elle « reprend substantiellement l'article 31 du *Code civil du Bas Canada* », mais qu'elle innove par l'imposition au tribunal de « l'obligation de donner à l'enfant la possibilité d'être entendu », sous réserve de son âge et de son discernement. La similitude entre cet énoncé et celui de l'article 12 de la Convention est incontestable. L'article 34 du C.c.Q. comporte les notions de « discernement » et d'« âge », et renvoie à la « possibilité d'être entendu ».

En effet, l'article 31 du *Code civil du Bas Canada* ne prévoyait pas d'obligation en ce sens, et ne traitait pas de discernement ou d'âge. Il se lisait comme suit : « [l]e tribunal peut, chaque fois qu'il est saisi d'une demande mettant en jeu l'intérêt de l'enfant, donner à cet enfant l'occasion d'être entendu »²³⁹.

Louise Harel, alors députée d'Hochelaga-Maisonneuve à l'Assemblée nationale du Québec et membre de la sous-commission des Institutions, explique, au moment de l'adoption des dispositions du *Code civil du Québec* de 1991, ce que ce nouvel article 34 représente :

« Je pense que le principe général, vous savez, c'est évidemment, lorsque l'enfant peut s'exprimer, de favoriser l'expression de son opinion [...] que lorsqu'il en a la capacité, évidemment, l'enfant devrait être consulté sur les décisions qui le concernent.

[...]

c'est évident que ce serait introduire un nouveau principe que celui... Il y aurait peut-être une autre génération. On peut peut-être laisser ça, mais c'est un principe intéressant de penser que, lorsque l'enfant a la capacité, il doit être consulté sur les décisions qui le concernent. Cependant, je vois que le dispositif général n'a pas été conçu de cette façon.

[...]

je pense qu'elle (la société) est rendue là présentement, mais on est toujours en retard. À mon point de vue, on en est déjà rendus là. On dit que, très souvent, dans les jugements de divorce, de plus en plus, les enfants ont été préalablement mis à

²³⁹ Rappelant que l'article 31 « ne s'adresse qu'à l'enfant « objet de droit » », la Cour d'appel du Québec souligne l'importance de lire cette disposition conjointement avec le code de procédure civile de l'époque afin de percevoir le désir du législateur de « ne pas laisser l'enfant pour compte dans un débat où il est le principal intéressé » : *Droit de la famille – 1549*, préc., note 32, p. 15.

contribution quant au choix qu'ils... Je sais qu'il y a des dispositions légales qui prévoient après l'âge de 14 ans... Je pense qu'on y est rendus, mais enfin. »²⁴⁰

Cette disposition propose bien « un nouveau principe », et démontre une cohérence entre l'intention du législateur québécois et les principes et valeurs exprimées dans l'article 12 de la Convention²⁴¹. Toutefois, l'article 34 C.c.Q. ne guide pas les praticiens et tribunaux quant aux modalités de sa mise en œuvre. En effet, les tribunaux jouissent d'une discrétion quand vient le temps d'entendre l'enfant, du moins, par rapport à la manière dont ils le feront²⁴². Ils considèrent qu'ils entendent l'enfant et mettent en œuvre l'article 34 C.c.Q. lorsqu'une expertise psychosociale est produite au dossier, ou encore lorsqu'est nommé pour l'enfant un tuteur *ad hoc*²⁴³ ou un procureur²⁴⁴.

Notons également que le Barreau du Québec avait, à l'époque de l'étude du Code civil actuel, suggéré que cet article soit limité dans son application. En effet, bien qu'il se montra favorable à l'article 34 C.c.Q et à l'obligation qu'il introduit, il exposait ses craintes quant à leur application absolue :

« [...] étendre cette obligation à tous les cas où l'intérêt de l'enfant est en jeu n'est peut-être pas nécessaire; cela risquerait même d'allonger indument les débats judiciaires, déjà longs et coûteux, en plus de multiplier les occasions de chocs émotifs pour l'enfant [...]. »²⁴⁵

Le Barreau suggérait dès lors que l'obligation d'entendre les enfants incombant aux tribunaux ne soit engagée que lorsqu'une demande à cet égard leur était soumise.

Le présent mémoire se concentre sur le premier paragraphe de l'article 12 de la Convention, et n'exige pas, en principe, une étude approfondie du second paragraphe de cette

²⁴⁰ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de la sous-commission des institutions*, 1^e sess., 34^e légis., 29 août 1991, pp. SCI-164-165.

²⁴¹ *Sunstrum c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, préc., note 232, par. 69

²⁴² QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de la sous-commission des institutions*, 1^e sess., 34^e légis., 29 août 1991, pp. SCI-111 : « L'article 34 il faut donc le comprendre comme donnant au tribunal une latitude pour juger si l'enfant doit être entendu. La latitude, c'est l'âge et le discernement de l'enfant; c'est le tribunal qui doit apprécier. C'est bien ça?

M. Rémillard: C'est ça. Mme Harel: Adopté.

Le Président (M. Lafrance): Alors, l'article 34 est adopté. ».

²⁴³ *Code de procédure civile*, RLRQ c C-25.01, art. 160(3).

²⁴⁴ *Id.*, art. 90.

²⁴⁵ BARREAU DU QUÉBEC, *Mémoire du Barreau du Québec sur le Code civil du Québec (Projet de loi 125)*, Livre I – Des personnes, Août 1991, p. 24.

disposition qui mérite, à lui seul, une étude d'envergure. Toutefois, nous considérons essentiel d'identifier quelques décisions relatives à la prise en considération de la voix des enfants devant les tribunaux²⁴⁶, celle-ci étant représentative de deux phénomènes qui nous importent. D'abord, elle permet d'évaluer la concordance entre le droit à la participation énoncé dans la Convention et la mise en œuvre de celui-ci au Québec, et elle illustre ensuite diverses conceptions conscientes ou non des enfants, non exclusives aux tribunaux québécois.

Tel qu'indiqué plus haut, l'article 34 C.c.Q. est considéré mis en œuvre lorsqu'un enfant est représenté devant les tribunaux²⁴⁷. Or, lorsque le procureur ayant un mandat de représentation arbore une perception réductrice de l'enfant, il y a fort à parier que les opinions de ce dernier ne seront pas exprimées, et incidemment, ne seront pas prises en considération dans le débat judiciaire le concernant. Dès lors, l'incapacité juridique des enfants leur vaut bien souvent une représentation galvaudée et ainsi, un droit à la participation bafoué :

« A child cannot give such a mandate to a lawyer. It is legally impossible for a child to become a mandator or to engage an attorney, because the child is an incapable under our law.[...] It is not my role to simply follow slavishly their opinions, because, to be blunt about it, their opinions don't count for a great deal, because of their age and the fact that the law doesn't let thirteen (13) year old children and eleven (11) year old children decide what is best for them. »²⁴⁸

En 1992, la Cour d'appel du Québec a eu l'occasion de clarifier à quelques reprises le rôle du procureur à l'enfant en rappelant la subjectivité juridique du jeune client. La Cour a noté que le procureur devait s'assurer de la mise en œuvre des droits de l'enfant qu'il représente

²⁴⁶ Pour une revue jurisprudentielle complète en matière de garde en droit familial, voir Renée JOYAL et Anne QUÉNIART, « Droit familial, la parole de l'enfant et les litiges de garde : points de vue des juges sur divers aspects de la question », *La Revue du Barreau*, Tome 61.

²⁴⁷ *F.(M.) c. L.(J.)*, 2002 QCCA 36783, par. 27 : « Where proceedings before the Courts are concerned, the right to representation by counsel is an essential adjunct of the right to be heard, and that right to representation by counsel is specifically protected under Art. 34 of Quebec Charter of Human Rights and Freedoms » ; *Droit de la famille – 2224*, [1995] R.D.F. 396, par. 399 : « Les enfants, sujets de droit, ont un droit strict à la représentation par avocat; ils peuvent exercer ce droit, s'ils en ont la capacité, en confiant le mandat de les représenter à un avocat de leur choix, peu importe en théorie que cet avocat leur ait été présenté par un voisin, un oncle, un cousin, un ami, un ou l'autre de leurs parents, le service de référence du Barreau du Québec ou autrement. ».

²⁴⁸ *Droit de la famille – 1549*, préc., note 32, pp. 7-8.

en tenant en compte de ses désirs, et non en partageant sa vision personnelle de l'intérêt de son client²⁴⁹. À ses dires, ce rôle est conditionnel au mode de nomination du procureur à l'enfant. En 2002, la Cour d'appel du Québec a éliminé cette condition, en rappelant que les enfants avaient le droit d'être entendus²⁵⁰ et que le rôle de leur procureur était d'être un conseiller juridique et un porte-voix. En 2019, la Cour d'appel du Québec a confirmé la portée du rôle du procureur à l'enfant telle que présentée dans sa décision de 2002²⁵¹.

Dans sa décision de 1992, la Cour d'appel du Québec a mis en exergue un autre phénomène venant miner le droit à la participation des enfants : le fait qu'il ne soit pas jugé essentiel d'entendre les enfants alors que la cause jugée affecte très clairement leurs droits²⁵² :

« Jusque là le juge n'avait pas jugé bon d'entendre les enfants vu qu'à son avis les rapports des psychologues démontraient clairement ce qu'ils diraient²⁵³.

[...] le juge n'avait pas jugé utile jusque là d'entendre les enfants, sachant d'avance, comme il le dit, ce qu'ils viendraient dire devant la Cour. »²⁵⁴

Cinq années plus tard, la Cour d'appel du Québec, s'inspirant notamment des articles 12 de la Convention et 34 C.c.Q., s'est montré à nouveau en désaccord avec un juge ayant refusé d'entendre un enfant à cause de son âge, alors que celui-ci avait expressément demandé de le rencontrer pour expliquer comment il voyait « son cas »²⁵⁵ :

« [N]ous avons entendu l'enfant alors que le juge a refusé de le faire au motif que "no provision of law attributes capacity to act to an eight year old". Avec respect, le juge aurait dû au moins rencontrer l'enfant qui le lui demandait. Nous avons été d'avis qu'il y avait lieu de le rencontrer et d'entendre ce qu'il voulait nous dire. »²⁵⁶

²⁴⁹ *Id.*, pp. 10, 14, 21.

²⁵⁰ *F. (M.) c. L. (J.)*, 2002 QCCA 36783, par. 37, 43 et 51.

²⁵¹ *Droit de la famille – 19925*, 2019 QCCA 897, par. 50.

²⁵² *Droit de la famille – 1549*, préc., note 32, p. 13 ; Voir également p. 20 : « Le juge de première instance semble avoir adopté l'attitude, dès le départ, que tous les enfants, à cause de leur minorité, sont incapables de déterminer leur propre intérêt. Si c'est le cas, il faut conclure à mon avis qu'il s'agit là d'une erreur. ».

²⁵³ *Id.*, p. 6.

²⁵⁴ *Id.*, p. 11. Notons que la Cour d'appel du Québec souligne que le juge en première instance n'avait pas jugé utile que les enfants soient représentés, et qu'un « autre juge avait même antérieurement refusé à un avocat la permission de comparaître au nom des enfants » alors que le « tiers qui n'est pas partie au litige mais dont les droits peuvent être affectés par décision judiciaire a le droit strict d'intervenir et d'être entendu » et que cette règle en est une « fondamentale de justice naturelle ». p. 12.

²⁵⁵ *Droit de la famille – 2785*, 1997 QCCA 10219, p. 8.

²⁵⁶ *Id.*, p. 25.

En ce qui concerne la prise en considération des opinions des enfants, les tribunaux québécois s'accordent aujourd'hui pour attribuer un poids relatif aux désirs des enfants, la variable principale étant leur âge. Les opinions des enfants de huit à onze ans sont à considérer fortement²⁵⁷, celles des enfants de douze ans ou plus sont largement déterminantes²⁵⁸, et celles des enfants de quatorze ans et plus sont « encore plus » déterminantes²⁵⁹. Ainsi, bien que le CDE « décourage les États parties d'adopter, que ce soit en droit ou en pratique, des limites d'âge de nature à restreindre le droit de l'enfant d'être entendu », ce critère conserve un poids considérable devant les tribunaux. Il en est de même dans une autre sphère de la vie des enfants, l'école.

²⁵⁷ *Droit de la famille* – 072340, 2007 QCCS 4522, par. 63; *Droit de la famille* — 181341, 2018 QCCS 2674; *Droit de la famille* — 192568, 2019 QCCS 5356, par. 35.; *Droit de la famille* — 20555, 2020 QCCS 1240 (CanLII), par. 132.

²⁵⁸ *Droit de la famille* – 15754, 2015 QCCA 650, par. 8 : « Le critère fondamental devant guider le juge étant l'intérêt de l'enfant (art. 33 du Code civil du Québec) le désir de celui-ci, peut-on croire, concorde souvent avec son intérêt, d'où son caractère déterminant » ; *Droit de la famille* — 20555, 2020 QCCS 1240, par. 133 ; *M...L... c. T...LA...* 2018 QCCS 405, par. 34; *C...D...c. S...So...* 2019 QCCS 33, par. 48 et ss.

²⁵⁹ *Droit de la famille* — 192359, 2019 QCCS 4963, par. 15.

3. Éléments de définition du droit à la participation

À ce stade du présent mémoire, il nous a semblé essentiel de dévier du format classique d'un mémoire de recherche « terrain ». L'adoption d'un mode de rédaction dit conventionnel nous aurait menée à présenter une « thèse », introduite dans une partie théorique, soutenue par une revue de littérature. Une proposition de définition du sujet aurait été présentée dans le cadre de celle-ci. Il va sans dire que cette partie aurait été appuyée par des experts du domaine, exclusivement adultes. Les résultats de la recherche « terrain », l'enquête auprès des enfants, confirmant la thèse avancée dans la partie théorique, auraient alors suivi. Les adultes auraient ainsi exposé des concepts, et les opinions des enfants les auraient corroborés.

Compte tenu de notre posture, adopter un tel format serait pour le moins ironique. C'est pourquoi nous suggérons au lecteur, dès cette partie du texte, d'appréhender les enfants comme les protagonistes de l'évaluation de la mise en œuvre de leurs droits, expérimentés et aptes à inspirer des éléments de définition d'une notion complexe : leur *participation*.

Cette notion peut difficilement être encapsulée dans une définition²⁶⁰. Nous proposons tout de même d'en suggérer des composantes, à partir d'opinions exprimées par les enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue dans le cadre de travail de collecte.

Rappelons que jusqu'à l'adoption de la Convention, la mise en œuvre des droits des enfants supposait l'action exclusive des adultes, qu'il s'agisse des tuteurs des enfants ou encore de l'État ou de la communauté. La mise en œuvre de ces droits n'impliquait pas de comportement actif de la part de leurs bénéficiaires, les enfants.

Par le biais de son article 12, interprété à la lumière de l'ensemble du traité, et particulièrement des articles 13 à 16, la Convention modifie cet état de fait en engageant désormais les enfants dans la mise en œuvre de leurs droits. Il ne s'agit plus guère de

²⁶⁰ Katrien HERBOTS et Johan PUT, « The Participation Disc », 2015, Vol. 23, *International Journal of Children's Rights*, pp. 154-188, p. 156.

devoirs d'adultes vis-à-vis les enfants, mais bien de droits de ces derniers. Le droit à la participation des enfants est ainsi intrinsèquement lié à leur statut de sujet de droit²⁶¹, actifs dans la mise en œuvre de la Convention dans leur intérêt.

Selon le dictionnaire Larousse, dans son sens commun, *participer* revient à prendre part à quelque chose²⁶². En l'occurrence, les enfants prennent part à la mise en œuvre de leurs droits, et sont, dans ce processus, écoutés et pris au sérieux²⁶³. Au sens de l'article 12, *participer* revient à émettre une opinion, laquelle devra être dûment prise en considération.

L'une des principales notions inhérentes au droit à la participation des enfants aux questions les concernant est la notion d'opinion. Le dictionnaire Larousse définit « opinion » comme suit : « Jugement, avis, sentiment qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet, des faits, ce qu'il en pense ». Les enfants doivent, en premier lieu **(A)**, avoir la possibilité d'émettre des opinions, c'est-à-dire des jugements, avis, sentiments, ce qu'ils pensent. Dans un second temps **(B)**, ces opinions doivent être dûment prises en considération dans les processus décisionnels, de sorte à avoir une influence à l'égard de ceux-ci²⁶⁴.

3.1. La possibilité d'émettre des opinions

3.1.1. Un environnement sécuritaire et encourageant

Afin de *participer*, les enfants doivent pouvoir partager leurs opinions dans un environnement qu'ils considèrent sécuritaire et encourageant.

²⁶¹ Mona PARÉ, « L'accès des enfants à la justice et leur droit de participation devant les tribunaux : quelques réflexions », 2014, Vol. 44, *Revue générale de droit*, p. 83.

²⁶² *Dictionnaire de Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, en ligne : < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/participer/58375> >, « Participer ».

²⁶³ M. PARÉ, préc., note 261.

²⁶⁴ Dans L. LUNDY, préc., note 195, l'auteure conceptualise le droit à la participation à travers les quatre éléments suivants : « Space, Voice, Audience, Influence ».

En effet, des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue ont affirmé qu'ils seraient disposés à partager leurs opinions s'ils ont un environnement sécuritaire pour s'exprimer, « un groupe pour les enfants ».

« [À l'organisme A, je participe car] on a fait un groupe pour les enfants. À l'école, il y a un comité d'élèves pour ce qui se passe dans l'école, le choix après il revient aux adultes. On fait juste proposer, on décide rien, c'est les adultes qui décident. [À l'organisme A], j'ai plus de pouvoir, ça peut plus toucher, ça a un meilleur impact. [...] [ils savent] comment m'écouter, [...] je me sens chez moi. Je sens que mes droits sont respectés. [...] » S2

Pour que les enfants aient et sentent qu'ils ont la possibilité d'émettre des opinions, il est nécessaire qu'ils aient des opportunités et un environnement propices pour ce faire. Pour qu'ils soient attrayants, efficaces et adaptés, ces opportunités et environnement doivent être pensés et conçus non pas par des adultes pour les enfants, mais bien avec et pour ces derniers.

3.1.2. La reconnaissance de leur expérience et de la validité de leurs opinions

À travers les opinions des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue, une composante récurrente s'est imposée : l'importance de l'estime qu'ont les adultes et les enfants vis-à-vis la capacité de ces derniers à émettre des opinions :

« [Il faut des gens qui [...] veulent voir et peuvent voir ce que je peux donner, mon potentiel. » S3

Penser que les enfants n'ont pas la capacité d'avoir une opinion sur des sujets les concernant représente un obstacle à leur droit à la participation. Cette pensée peut être attribuable aux adultes comme aux enfants eux-mêmes.

Il est essentiel qu'adultes et enfants reconnaissent activement l'expérience des enfants et la validité de leurs opinions. Pour ce faire, adultes et enfants doivent être éduqués et sensibilisés sur l'importance de cette reconnaissance, autant pour ces derniers que pour la société dans son ensemble. Leurs discours et comportements doivent alors refléter cette reconnaissance.

3.1.3. Une information neutre et adaptée

Une troisième composante a émergé à la suite des entrevues menées avec les enfants : la nécessité d'obtenir l'information nécessaire pour être en mesure de prendre part à des discussions et processus décisionnels les concernant. En effet, il appert que l'exclusion des enfants des discussions et processus décisionnels les concernant est notamment causée par un langage qui leur est inadapté, et par un manque d'information.

« On nous dit « tu es trop jeune pour comprendre », alors qu'on comprend plein de choses. » P5

« On devrait nous dire les choses de façon à ce que nous comprenions. » P5

Pour une participation efficiente des enfants, ces derniers doivent être en mesure d'agir, dans toute discussion ou tout processus décisionnel les concernant, de manière éclairée. Ceci suppose la nécessité qu'ils obtiennent une information neutre et adaptée à leur degré de compréhension. Afin de prendre part à la mise en œuvre de leurs droits, les enfants doivent les connaître.

3.2. La prise en considération des opinions des enfants, ayant une influence

« Si on voit que nos idées sont pas prises en compte, on va plus jamais partager nos idées vu que on va se dire non ça vaut pas la peine. » S2

Souvent amalgamé avec le droit à la liberté d'expression, le droit à la participation impose une action positive, celle de prendre dûment en considération les opinions des enfants. Au-

delà d'inclure les opinions des enfants à titre d'experts de leurs situations, celles-ci doivent avoir sur les processus décisionnels les concernant un impact, une influence²⁶⁵. Cette influence doit être évaluée d'un point de vue objectif et subjectif. Objectif en ce sens que tout individu pourrait, en ayant accès au processus décisionnel dans son entièreté, juger que les opinions de l'enfant participant ont été entendues et ont eu une influence sur le résultat. Subjectif en ce sens que l'enfant participant puisse lui-même juger qu'il a eu, sur le résultat, une influence. De ce fait, une reddition de compte auprès de l'enfant participant fait partie intégrante de la mise en œuvre de son droit à la participation.

Le droit à la participation est complexe. Tributaire de l'action positive des enfants et des adultes, il implique la connaissance par ceux-ci de son existence, de ses composantes et des moyens concrets pour le mettre en œuvre. Afin d'être en mesure d'affirmer qu'un enfant a participé au sens de l'article 12 de la Convention, ce dernier doit avoir eu la possibilité d'émettre des opinions relativement à une question le concernant, et celles-ci doivent avoir été prises en considération de sorte à avoir une influence.

À partir des entretiens que nous avons eus avec les enfants participant au présent projet de recherche, il importe notamment qu'ils aient bénéficié d'un environnement sécuritaire et encourageant et une information neutre et adaptée. Il est en outre nécessaire que les perceptions et comportements des adultes et des institutions à l'égard des enfants attestent du fait qu'ils reconnaissent leur expérience et la validité de leurs opinions. Tant que les enfants seront perçus et traités comme des êtres en devenir, des citoyens de demain, leur droit à la participation sera en suspens²⁶⁶. Or, ce dernier représentant la base de leur implication dans leur communauté et dans la mise en œuvre de leurs droits, sa précarisation entraîne de ce fait celle de leur subjectivité sociale et juridique.

²⁶⁵ L. LUNDY, préc., note 195. L'auteure suggère :

- qu'un espace sécurisant dans le cadre duquel les enfants peuvent exprimer leurs opinions est nécessaire ;
- qu'il est essentiel d'encourager les enfants à exprimer leurs opinions ;
- que les opinions des enfants doivent être accueillies par une audience réceptive ;
- que ces opinions aient une influence sur le processus décisionnel.

²⁶⁶ A. PARKES, préc., note 142, p. 13 : « children's participation is not only a means of preparing the young for their future role as adults but it is also an important tool for enhancing the social and economic circumstances of children now ».

4. Conclusion

Il arrive souvent, lorsque l'on invoque le droit à la participation des enfants, que des adultes ressentent un sentiment d'insécurité, un syndrome du sauveur ou de supériorité-autorité. Le droit à la participation des enfants est dès lors assimilé à une perte de pouvoir par les adultes, une anxiété projetée sur les enfants, qualifiés d'êtres vulnérables et devant être protégés de sujets stressants ou à une absence de légitimité à être entendus pour cause d'incompétence. Quelle que soit la cause sous-tendant la réticence de certains adultes à admettre que les enfants ont le droit de participer aux questions les intéressant, elle tire son origine d'une vision paternaliste des enfants, consolidée pendant des siècles. Tantôt associés à la nature humaine à rejeter, et instrumentalisés par les meneurs de pensées, tantôt accablés d'une vulnérabilité les rendant exclusivement incompetents et dépendants, les enfants ont été vus et traités, consciemment ou non, comme des outils de diffusion ou de justification de messages idéologiques. Leur statut d'objet de droit s'est, dès lors, cristallisé dans les mœurs. Le XX^{ème} siècle, celui de l'enfant, a débuté par la consécration de ce statut d'objet de droit, notamment par le biais d'une Déclaration de Genève de 1924 de cinq articles, dépourvue d'essence d'agentivité, proposant plus des devoirs aux adultes qu'elle n'octroie de droits aux enfants. La Déclaration des droits des enfants de 1959, adoptée dans une ère propice aux droits humains, offre une plus grande variété de droits aux enfants, mais ne leur permet toujours pas d'être actifs dans leur mise en œuvre.

En 1989, la Convention apporte un changement théorique de paradigme dans la vision et le traitement des enfants, insufflé par D^r Janus Korczak. L'article 12 de la Convention permet de placer l'enfant au rang d'acteur de la mise en œuvre de ses droits, et de concitoyen à part entière.

En pratique, ce statut peine à prendre effet, la persistance à maintenir l'adulte comme point de référence et les perceptions réductrices que l'on a des enfants venant miner leur droit de participer aux décisions qui les concernent.

Pourtant la mise en œuvre du droit à la participation des enfants a des bienfaits développementaux également ciblés par l'éducation. Lansdown, Jimerson et Shahroozi affirment à ce propos :

« The realisation of the right to be heard and have views given due weight serves to promote the capacities of children. There is a growing body of evidence that routinely taking children's views and experiences into account – within the family, at school and in other settings – helps develop children's self-esteem, cognitive abilities, social skills, and respect for others. It thereby contributes directly to the aims of education embodied in the Convention. »²⁶⁷

Qu'en est-il du milieu scolaire québécois ? L'école a-t-elle vocation à être un milieu où la citoyenneté est acquise et pratiquée, et où les droits des enfants sont inculqués et mis en œuvre ? Le cadre juridique scolaire québécois est-il propice à une intégration réelle des enfants dans les processus décisionnels les concernant ? Telles sont les questions spécifiques auxquelles nous allons maintenant nous attarder.

²⁶⁷ Gerison LANSDOWN, Shanre R. JIMERSON, Reza SHAHROOZI, « Children's rights and school psychology : Children's right to participation », 2014, Vol. 52, *Journal of School Psychology*, pp. 3-12, p. 6.

Titre II – Le droit à la participation à l'école

La première partie de ce mémoire a été consacrée au droit à la participation des enfants, d'un point de vue général. La présente partie, quant à elle, présente les tenants et aboutissants ce droit dans un milieu spécifique : l'école.

Selon le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, il est loin d'être aisé d'identifier les origines étymologiques du mot école avec certitude²⁶⁸. Il y est suggéré que l'école tire ses origines du mot grec « *scholé* », lequel fait référence à l'étude, à l'activité de l'esprit, aux arts, à la lecture, des activités assimilés à l'époque au loisir et au repos, en opposition aux activités physiques associées à la rude vie extérieure²⁶⁹. Quant à son origine latine, « *schola* », elle réfère au « lieu d'étude, de lecture, d'exercice intellectuel »²⁷⁰. Aujourd'hui, bien que l'école soit formellement définie comme un « établissement où l'on donne un enseignement collectif général »²⁷¹, sa vocation est en réalité bien plus vaste puisqu'elle participe notamment « au processus continu de socialisation »²⁷², et au « développement intégral »²⁷³ des enfants.

Le mot « élève », quant à lui, ne possède, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, aucune définition à proprement parler, ce dernier se limitant à l'associer aux mots « Discipline, École, Éducation »²⁷⁴. Francis Danvers attribue à l'élève « une position institutionnelle dans le champ scolaire »²⁷⁵. Cette position nous intéressera dans la présente partie puisque nous tâcherons d'y étudier le droit à la participation des enfants à l'école, et ainsi, le rôle qui leur y est attribué.

²⁶⁸ Ferdinand BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire*, Partie I, Tome I, Paris, Hachette, 1887, p. 762.

²⁶⁹ *Id.*

²⁷⁰ *Id.*

²⁷¹ *Dictionnaire de Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, en ligne : < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/école/27609>>, « École ».

²⁷² Suzanne VINCENT, « La construction du lien social à l'école », 2008, Vol. 36, No. 2, *Éducation et francophonie*, pp. 1-15, p. 7.

²⁷³ Louis LEVASSEUR, « L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs », Vol. 1, No. 4, *Phronesis*, pp. 71-83 p. 75.

²⁷⁴ F. BUISSON, préc., note 268, p. 818.

²⁷⁵ Francis Danvers, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 197.

Avant d’être en mesure d’analyser l’école et ses finalités aujourd’hui, il y a lieu de tenter d’en saisir les origines et de suggérer une revue historique de son évolution.

1. Historique de l’école et de l’éducation

Bien que l’éducation soit loin d’être transmise exclusivement par le biais de l’école, cette institution visant à assurer un niveau d’instruction à la population représente le moyen de parvenir à une société éduquée²⁷⁶. Nous étudierons, dans le cadre de cette sous-partie, ces deux concepts de façon volontairement imbriquée.

L’éducation permet la transmission intergénérationnelle des valeurs d’une société, et ainsi, sa survivance. Ce faisant, elle s’est bâtie, à travers les civilisations et les cultures, une histoire complexe²⁷⁷.

Nous ne prétendons pas avoir la capacité de rendre justice à cette complexité. Toutefois, nous tenterons de présenter une revue de l’évolution de l’éducation – non exhaustive – mais tout de même pertinente pour notre analyse, de la vocation de l’école moderne. L’objectif de cette sous-partie consacrée à l’histoire de l’éducation est de permettre, d’une part, la création d’associations entre des idées, des attitudes et des comportements contemporains, et leurs potentiels ancrages historiques et, d’autre part, à susciter une discussion et une remise en question d’idées reçues qu’il nous arrive de prendre pour acquis sans en questionner les fondements, la fiabilité ou encore l’adéquation à l’égard de la réalité contemporaine²⁷⁸.

²⁷⁶ Henri LOUIS GO, « La normativité dans l’éducation », 2012, Vol. 45, *Les Sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle*, pp. 77-94, p. 78.

²⁷⁷ Gary McCULLOCH, *The Struggle of the History of Education*, Abingdon, Routledge, 2011, p. 1. : « The study of the history of education is also a site of struggle. It is an exciting and intellectually challenging field of study that is highly relevant to an understanding of broader issues in history, education and society at large ».

²⁷⁸ Herbert M. KLIEBARD, « Why History of Education ? », 1995, Vol. 88, No. 4, *The Journal of Educational Research*, pp. 194-199, p. 194 : « much of the value of studying the history of education lies not in providing us with answers, but in daring us to challenge the questions and the assumptions that our intellectual forebears have bequeathed to us ».

1.1. Dans les sociétés occidentales

Notre étude de l'histoire de l'éducation dans les sociétés occidentales traversera essentiellement les mêmes périodes que celles que nous avons présentées en première partie de ce mémoire lors de notre analyse de l'évolution de la représentation de l'enfant à travers les époques. La compréhension que nous acquerrons de cette évolution nous permettra de mieux saisir la vocation de l'éducation, de la Grèce antique au XX^{ème} siècle, et ainsi, sa réalité axiologique contemporaine.

1.1.1. L'Antiquité et le Moyen Âge

L'histoire de l'éducation gréco-romaine dans l'Antiquité et le Moyen Âge est d'une complexité égale à sa richesse. Un bref survol de cette époque nous permet de puiser dans les vestiges des valeurs gréco-romaines, des legs transmis à l'école actuelle.

De l'Odyssée d'Homère²⁷⁹ à l'avènement du christianisme, en passant par les cités antiques de Sparte, Athènes et Rome, l'éducation est vouée à la transmission d'idéaux aux enfants. Le moment de l'enfance, associé à la naïveté, à l'influçabilité²⁸⁰ et à la malléabilité²⁸¹, est propice à l'inculcation de valeurs sociales, nécessaires à la formation de l'idéal citoyen, puis chrétien. L'éducation qui, dans l'antiquité, est déjà associée à la survie d'une civilisation, devient, sous l'autorité de l'Église, un outil de diffusion de la doctrine chrétienne, un véritable catalyseur de son hégémonie. L'école, désormais monopole religieux, devient ce « milieu moral organisé »²⁸² dans lequel la foi se doit de « pénétrer la vie dès les premiers balbutiements »²⁸³. Conformisme et subordination aux dogmes chrétiens sont désormais les assises de l'éducation.

²⁷⁹ Henri-Irénée MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1976, p. 27 : « [...] le plus ancien document que nous puissions utilement interroger sur l'éducation archaïque ».

²⁸⁰ PLATON, *Apologie de Socrate*, 18c ; PLATON, *République II*, 377b.

²⁸¹ PLATON, *Lois VII*, 789e.

²⁸² Mohamed CHERKAOUI, « Socialisation et conflit: Les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim, *Revue française de sociologie* », 1976, Vol. 17, No. 2, pp. 197-212, p. 198.

²⁸³ Jean VIAL, *L'éducation au Moyen Age, Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, 2009, pp. 21-34, p. 25.

La vision de l'éducation des philosophes grecs Socrate et Platon associant à l'éducation la pensée analytique et critique, l'agentivité de l'élève et sa participation, bien qu'alors reléguée au rang de vestiges de l'éducation grecque antique, transparaîtra quelques siècles plus tard, à travers l'œuvre des Lumières.

1.1.2. Les Lumières

À l'instar des nouvelles idées concernant la représentation des enfants qui ont émergé au 18^{ème} siècle, leur éducation connaît elle aussi un renouveau idéologique. Les Lumières provoquent un élan pédagogique²⁸⁴ du fait de leurs nouveaux idéaux qui bouleversent les idées admises en matière de relations humaines et d'épanouissement de l'enfant. Les Lumières voient notamment « l'autorité comme l'absolu contraire de la raison et de la liberté »²⁸⁵.

1.1.2.1. John Locke

John Locke indique dans son essai sur l'éducation des enfants *Some Thoughts Concerning Education* – le premier en la matière – que l'esprit de l'élève doit s'épanouir dans la liberté²⁸⁶. Il suggère que les enfants ont des compétences et aptitudes²⁸⁷ et qu'il convient de mener leur « génie naturel » aussi loin que possible²⁸⁸.

Par ailleurs, créant une véritable rupture avec la vision chrétienne de l'éducation, ce texte, essentiellement séculier, ne mentionne à aucun moment que celle-ci vise à former des fidèles²⁸⁹. La finalité véhiculée par Locke est plutôt la formation d'adultes capables et utiles²⁹⁰, « s'accordant au mieux aux lois de la nature et au corps social »²⁹¹. Il suggère en

²⁸⁴ Baczko BRONISLAW, *Une Éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Librairie Droz, 2000, p. 20.

²⁸⁵ Hans-Georg GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr, 1965, p. 263, cité dans Friedhelm BRÜGGEN, « L'autorité, le pédagogique », 2009, Vol. 1, No. 35, *Le Télémaque*, pp. 27 à 40, p. 27.

²⁸⁶ Pierre MORÈRE, « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques. In: XVII-XVIII », 2005, No. 61, *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, pp. 71-92, p. 79.

²⁸⁷ J. LOCKE, préc. Note 81.

²⁸⁸ *Id.*

²⁸⁹ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 61.

²⁹⁰ *Id.*

²⁹¹ P. MORÈRE, préc., note 286, p. 72.

outre un changement de paradigme dans la relation de pouvoir jusqu'alors instaurée entre l'enseignant et l'élève, prônant un lien égalitaire d'échange entre ceux-ci²⁹². Il enjoint parents et enseignants à adopter un comportement à l'égard des enfants dépourvus de domination²⁹³.

Locke attribue à l'enseignant le rôle d'accompagnateur de l'enfant dans « l'acquisition de son expérience personnelle »²⁹⁴. Il considère que l'enseignement est le processus permettant à l'enfant, considéré comme un être de raison, de penser et d'agir par lui-même²⁹⁵. Locke maintient que la discipline et la raison sont fondamentales dans l'éducation des enfants²⁹⁶ et que cette dernière est celle qui leur attribuera la crédibilité et à l'attention auxquelles ils ont droit²⁹⁷.

En outre, lorsqu'il affirme que les enfants sont des êtres de raison, Locke rappelle que les adultes doivent s'adapter à leurs capacités et leur degré de compréhension²⁹⁸ et agir à leur égard avec raisonnablement, de telle sorte qu'ils comprennent – avec objectivité et raison – les fondements des règles imposées²⁹⁹. Ainsi, les enfants, rationnels, sont en mesure de développer un esprit critique à l'égard des idées reçues et des règles qui s'appliquent à eux³⁰⁰.

²⁹² *Id.*, p. 79.

²⁹³ J. LOCKE, préc., note 81, section 97 : « Be sure you advise only as a friend of more experience, but with you advice mingle nothing of command and authority, nor more than you would to your equal or a stranger »

²⁹⁴ P. MORÈRE, préc., note 286, p. 79.

²⁹⁵ Alex NEILL, « Locke on Habituation, Autonomy, and Education », 1989, Vol. 27, No. 2, *Journal of the History of Philosophy*, pp. 225-245 p. 240.

²⁹⁶ J. LOCKE, préc., note 81, section 34 : « The great mistake I have observ'd in people's breeding their children, has been, that this has not been taken care enough of in its due season: that the mind has not been made obedient to discipline, and pliant to reason, when at first it was most tender, most easy to be bow'd. ».

²⁹⁷ *Id.*, section 108 : « when reason comes to speak in 'em, and not passion: For whenever reason would speak, it should be hearden'd to. But as they should never be heard, when they speak for any particular thing they would have, unless it be first propos'd to them; so they should always be heard, and fairly and kindly answer'd, when they ask after any thing they would know, and desire to be inform'd about. Curiosity should be as carefully cherish'd in children, as other appetites suppress'd ».

²⁹⁸ J. LOCKE, préc., note 81, section 81.

²⁹⁹ *Id.*

³⁰⁰ *Id.* Nous déduisons cette idée de l'opposition suggérée par Locke avec des adultes n'ayant pas été habitués à user d'esprit critique : « The foundations on which several duties are built, and the fountains of right and wrong from which they spring, are not perhaps easily to be let into the minds of grown men, not us'd to abstract their thoughts from common receiv'd opinions ».

S'éloignant du dogme chrétien transmettant aux enfants une théorie morale abstraite, Locke considère que l'enseignant se doit d'adopter une perspective empirique et de « persuader l'enfant que les notions de morale répondent à la nécessité de vivre harmonieusement en société »³⁰¹.

Notons finalement que cette vision de l'éducation ancrée dans la raison et la morale s'inscrit dans un vaste projet du siècle « moderne » de lutte contre l'autorité arbitraire, visant à éveiller les esprits des populations et les éduquer à la citoyenneté, afin d'accéder, enfin, à la liberté du peuple et à la démocratie. Éducation et démocratie sont ainsi intrinsèquement liées, l'une menant à l'autre.

1.1.2.2. Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau, tout comme Locke, réitère la propension des enfants à la liberté³⁰². À l'inverse de ses prédécesseurs, dont Locke, le philosophe suisse ne voit pas l'enfant comme un moyen d'accéder à des idéaux sociaux par le biais de l'éducation (pensons notamment aux attributs « able and useful » que préconise Locke), mais bien comme « une fin absolue »³⁰³.

Convaincu que la société corrompt l'humain³⁰⁴, et ainsi, les enfants, originellement bons³⁰⁵, il affirme qu'ils doivent d'abord être éduqués dans la nature, isolés, en cohérence avec leur

³⁰¹ P. MORÈRE, préc., note 286, p. 80 ; Notons toutefois une certaine contradiction dans le discours de Locke, qui, bien qu'il voit en l'éducation un moyen de préparer les enfants à une vie harmonieuse en société, considère qu'il est de rigueur de les isoler de leurs pairs : « For, as for that boldness and spirit which lads get amongst their playfellows at school, it has ordinarily such a mixture of rudeness and an ill-timed confidence that those misbecoming and disingenuous ways of shifting in the world must be unlearned and all the tincture washed out again to make way for better principles and such manners as make a truly worthy man » dans J. LOCKE, préc., note 81, section 27, 46, cité dans P. MORÈRE, préc., note 286, pp. 81 et 82.

³⁰² Jonathan MARKS, « Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty », 2012, Vol. 74, No. 3, *The Journal of Politics*, pp. 694-706, p. 694.

³⁰³ Stéphane MARTINEAU, Alexanra A.J. BUYSE, « Rousseau et l'éducation : apports et tensions, Quelle place pour les fondements de l'éducation dans le travail éducatif aujourd'hui », 2016, Vol. 5, No. 2, *Phronesis*, pp. 14-22, p. 16.

³⁰⁴ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du contrat social [1762], introduction au livre I*, Paris, Garnier-Flammarion, 1980, p. 41.

³⁰⁵ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation, Livres I, II et III*, Paris, Garnier, 2018, p. 58.

développement et leurs capacités³⁰⁶, puis introduits graduellement au sein de la société. L'objectif du philosophe est « d'exposer les maximes générales »³⁰⁷ de l'éducation et non « d'entrer dans tous les détails »³⁰⁸. Ainsi, il ne suggère pas de méthode éducative généralisée, mais bien sa vision de l'idéal éducatif, « une expérience philosophique »³⁰⁹. Il y oppose éducation négative et positive, la première, préconisée pour la formation des enfants de douze ans et moins, permettant de préparer la voie à l'éducation positive pour les plus vieux³¹⁰.

L'éducation négative vise à permettre à l'enfant, initialement bon, de se développer par lui-même, sans aucune altération émanant de l'extérieur, de l'amener à l'amour de soi³¹¹ en suivant la route que la nature trace³¹² sans jamais la contrarier³¹³. Selon Rousseau, l'on tente d'éduquer trop tôt les enfants à la morale adulte, avant même qu'ils n'aient appris à penser³¹⁴ : « lui montrer le monde avant qu'il connaisse les hommes, ce n'est pas le former, c'est le corrompre ; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper »³¹⁵. Rousseau souhaite que soit conservée chez l'enfant son originelle bonté, en lui épargnant « l'inculcation de l'idéologie sociale dominante »³¹⁶; il voit en l'éducation négative le moyen de le préparer

³⁰⁶ Franc MORANDI, René LA BORDERIE, *Éducation et modernité : nature, culture et société*, dans : Francois MORANDI (dir.), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000, pp. 67-80, p. 72.

³⁰⁷ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, préc., note 305, p. 62.

³⁰⁸ *Id.*

³⁰⁹ Francis IMBERT, « L'«Émile» de Jean-Jacques Rousseau, une pédagogie de la résistance (II) », 1986, No. 80, *Raison présente*, pp. 111-138; p. 117.

³¹⁰ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'Éducation, Nouvelle édition avec les variantes et des notes*, Paris, Charpentier, 1848, pp. 835-836. Dans Lettre à Christophe De Beaumont : « J'appelle éducation positive, celle qui tend à former la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative, celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens ».

³¹¹ Notons à cet effet que selon Rousseau, la bonté est conditionnelle à un amour de soi, et cette même bonté est inséparable de la justice. Voir J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, préc., note 305, p. 66 : « Où tout est bien, rien n'est injuste. La justice est inséparable de la bonté ; or la bonté est l'effet nécessaire d'une puissance sans borne et de l'amour de soi, essentiel à tout être qui se sent ».

³¹² J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, préc., note 305, p. 18 ; Voir également p. 56 : « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. En effet, à quoi lui servirait la raison à cet âge ? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein. ».

³¹³ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, préc., note 305, p. 51.

³¹⁴ *Id.*, p. 54.

³¹⁵ *Id.*, p. 15.

³¹⁶ F. IMBERT, préc., note 309, p. 118.

à « une société d'égalité »³¹⁷. Par conséquent, créant une rupture avec ses prédécesseurs, Rousseau aspire à ce que les valeurs naturellement bonnes des enfants teintent la société dans laquelle ils vivent, et non l'inverse.

L'éducation positive, elle, mène l'enfant – une fois adolescent – vers autrui et l'introduit à la société. C'est ainsi que les notions morales, elles, ne sont présentées aux enfants qu'à partir de leur adolescence, puisque ceux-ci seront alors, selon le philosophe, prêts à les appréhender car désormais outillés pour le faire, leur amour de soi étant développé. En somme, la perspective éducative de Rousseau tend à sauvegarder chez les enfants ce qui est fondamentalement bon, et selon Francis Imbert, à développer chez ceux-ci une capacité d'analyse critique des valeurs de la société dans laquelle ils évoluent³¹⁸.

Rousseau introduit l'idée d'une éducation en faveur des enfants avant tout, et rappelle qu'ils en sont les acteurs³¹⁹ qui participent « entièrement au processus d'apprentissage »³²⁰. C'est leur propre expérience qui leur permet d'apprendre³²¹. D'après son œuvre l'*Émile*, la finalité de l'éducation est de former des êtres humains libres, et c'est en tant que tels que les enfants doivent être traités³²².

Au 18^{ème} siècle, Rousseau suggère donc déjà une éducation centrée sur l'enfant, ayant pour finalité d'en faire un être humain libre et capable de raisonnement critique, reconnu comme acteur de son existence, participant pleinement à sa formation³²³ et étant actif dans l'acquisition d'un sens moral³²⁴.

³¹⁷ *Id.*

³¹⁸ *Id.*, p. 119.

³¹⁹ S. MARTINEAU, A. A.J. BUYASSE, préc., note 303, pp. 17 et 19.

³²⁰ *Id.*, p. 17.

³²¹ *Id.*

³²² F. MORANDI, R. LA BORDERIE, préc., note 306, p. 72; S. MARTINEAU, A. A.J. BUYASSE, préc., note 303, p. 17.

³²³ S. MARTINEAU, A. A.J. BUYASSE, préc., note 306, p. 19.

³²⁴ J. MARKS, préc., note 302, p. 704 : « [...] a movement from a morality of association that is relatively close to the morality of authority, in which the child merely extends love and respect for his parents and uncritical acceptance of their authority to the broader community, to a morality of association for young adults, in which they understand their duty to the community to require critical thinking rather than 'uncritical acceptance of the moral habits and opinions that were the spoils of the first victory' ».

L'apport des Lumières en matière d'éducation est considérable. Leur œuvre insuffle une idéologie nouvelle, enracinée dans la quête de liberté et la lutte contre l'autorité arbitraire. Il ne s'agit plus de « dresser » les enfants afin d'en faire des individus coulés dans un même moule préconçu, mais bien des êtres libres capables de penser³²⁵. L'idée d'une éducation autonomisante, délaissant l'inculcation de connaissances abstraites au profit de l'enseignement de la capacité de penser est née³²⁶.

Les Lumières associent la notion d'éducation à celle de citoyen responsable³²⁷. Leurs idées diffusent sur leur passage un vent de démocratie. La période qui est la leur est également caractéristique du déclin de l'autorité de l'Église en matière d'éducation, au profit de l'État³²⁸. En France, où une révolution marque la fin de ce siècle et ouvre la voie à la démocratisation de l'éducation³²⁹, l'école se voit attribuer un rôle social fondamental. Elle est notamment considérée comme l'institution étatique permettant de garantir le bien-être des individus, « de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs »³³⁰. Elle y a désormais vocation à garantir, entre autres choses, au sein de la société, humanité et liberté³³¹.

³²⁵ Emmanuel KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1993, p. 11 : « L'homme peut bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé. On dresse des chiens, des chevaux; on peut aussi dresser des hommes. L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à *penser* ».

³²⁶ Jean-Louis BRUCH, « Kant et les lumières », 1974, No. 4, *Revue de Métaphysique et de Morale*, pp. 457-472, p. 467 : « Le jeune homme ne doit pas apprendre des pensées, mais apprendre à penser ; on ne doit pas le porter mais le guider, si l'on veut qu'il soit capable à l'avenir de se diriger par lui-même ».

³²⁷ Willem FRIJHOFF, « L'État et l'éducation (XVI^e-XVII^e siècles) : une perspective globale, Culture et idéologie dans la genèse de l'État moderne », 1985, Vol. 82, pp. 99-116, *Publications de l'École française de Rome*, p. 101.

³²⁸ James MURPHY, « Religion, the State, and Education in England », 1968, Vol. 8, No. 1, *History of Education Quarterly*, pp. 3-34, p. 16; Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *École et pouvoirs : de l'Église à l'État*, dans Vincent TROGER (dir.), *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF « Que sais-je ? », 2012, p. 7-25, p. 19; H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 119.

³²⁹ Thomas ERNOULT, « L'école depuis la Révolution : quelques jalons historiques », 2012, Vol. 2, No. 12, *Regards croisés sur l'économie*, pp. 50 à 53, p. 50.

³³⁰ FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE, COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative*, 20 et 21 avril 1792, Paris, Librairie académique Didier et Cie, 1883.

³³¹ Émile LAURENT, Jérôme MAVIDAL, *Archives parlementaires de 1787 à 1860: recueil complet des débats législatifs & politiques des chambres françaises imprimé par ordre du Sénat et de la Chambre des députés*, Paris, Paul Dupont, 1899, p. 140 : « C'est à elle [l'éducation publique] à rectifier les notions erronées que l'habitude de l'oppression et même celle de la résistance auraient pu nous donner; c'est à elle à adoucir nos mœurs, à prévenir leur férocité, à semer dans toutes ces âmes ces principes d'humanité, de bienveillance universelle, charme et lieu de la société et sur lesquels reposeront désormais les gouvernements populaires;

Toutefois, malgré l'évolution de l'éducation et l'implication croissante de l'État dans ce domaine, aucune obligation n'incombe aux parents à l'égard de la scolarisation de leurs enfants, lesquels sont vus comme des ressources humaines contribuant à l'économie familiale³³².

1.1.2.3. Industrialisation

Jusqu'alors axée sur les vertus spirituelles puis morales, l'éducation voit son rôle considérablement changer et se complexifier dès les débuts de la première révolution industrielle³³³. Les récentes grandes inventions démontrent d'abord l'utilité de connaissances techniques³³⁴, une formation théorique générale et universelle n'apparaissant pas toujours nécessaire aux yeux des décideurs³³⁵. Cette constatation est confirmée lorsque l'on compare le début de l'industrialisation d'États et l'imposition de leur part d'une scolarisation obligatoire des enfants³³⁶. En effet, ce n'est que durant le dernier tiers du 19^{ème} siècle que l'école devient obligatoire en Angleterre et en France³³⁷. Avant ce tournant de la scolarisation, l'idée du « *factory child* » est ancrée dans les mœurs. Les enfants font partie intégrante de « l'appareil de production qui était en développement »³³⁸. Leur adresse et leur agilité³³⁹ sont connues des parents et prisées par les employeurs, une mixtion évidemment propice à l'exploitation et aux abus. Des voix se lèvent contre le travail des enfants³⁴⁰, et en faveur de leur éducation³⁴¹. Ainsi, des

c'est à elle enfin qu'il appartient de créer une génération nouvelle, qui sera digne de nos efforts et des lois que nous préparons, et qui, véritablement libre, ne nous regardera que comme des affranchis ».

³³² H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 82.

³³³ Le Thanh KHOI, « Dimension historique de l'éducation », 1965, *Revue Tiers Monde*, pp-225-356, p. 340.

³³⁴ *Id.*

³³⁵ *Id.*, p. 341.

³³⁶ Jim CARL, *Industrialization and public education : social cohesion and social stratification*, dans Robert COWEN et Andreas M. KAZAMIAS, *International Handbook of Comparative Education*, Vol. 1, Dordrecht, Springer, 2009, pp. 503-518, p. 504.

³³⁷ En Angleterre, l'école devient obligatoire en 1880, et gratuite en 1891. En France, c'est en 1882 que Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, propose une loi rendant l'école obligatoire, laïque et gratuite.

³³⁸ Claude FOHLEN, « Révolution industrielle et travail des enfants », 1973, *Annales de démographie historique*, pp. 319-325, p. 325.

³³⁹ *Id.*, p. 321.

³⁴⁰ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, p. 140.

³⁴¹ *Id.*, p. 161.

législations prohibant ou restreignant le travail des enfants, d'une part, et rendant l'école obligatoire, d'autre part, émergent à la fin du 19^{ème} siècle³⁴².

Parallèlement, au gré de l'évolution de l'industrialisation, les connaissances exclusivement techniques ne suffisent plus. L'éducation devient vite essentielle pour se maintenir à flot du rapide progrès scientifique et technologique que vit le monde. Ainsi, le développement industriel se doit d'être accompagné d'investissements en éducation³⁴³. La volonté de productivité au cœur de l'industrialisation influence les gouvernements, qui doivent former les enfants de sorte à innover et prospérer; la perspective économique de l'éducation émerge.

1.1.2.4. 20^{ème} siècle : le siècle de l'Enfant

Désormais considérés comme les ressources les plus précieuses qu'une nation puisse détenir³⁴⁴, les enfants voient leur existence muter au 20^{ème} siècle, lequel leur est communément dédié³⁴⁵. Ce siècle, tel qu'indiqué en première partie de ce mémoire, est associé à l'adoption de textes internationaux en matière de droits humains en général, mais également, et plus spécifiquement, en lien avec les droits des enfants.

À ce propos, la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* compte sur l'éducation pour que soient respectés, reconnus et appliqués les libertés et droits humains³⁴⁶. Elle consacre d'ailleurs son article 26 au droit à l'éducation :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

³⁴² *Id.*, p. 180.

³⁴³ Michel VERNIÈRES, « Politiques d'éducation et libéralisme », 1999, Vol. 40, No. 157, *Revue Tiers Monde*, pp. 121-137, p. 122.

³⁴⁴ H. CUNNINGHAM, préc., note 44, pp. 179, 195.

³⁴⁵ E. KEY, préc., note 38.

³⁴⁶ DUDH, Préambule, Dernier Considérant.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner leurs enfants. »

Alors que la *Déclaration de 1924* ne mentionne, dans aucun de ses principes, le droit des enfants à l'éducation, le *Déclaration des droits de l'enfant de 1959*, énonce, quant à elle, ce qui suit en son septième principe :

« L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.

L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents.

L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. »

(Nos soulignements)

La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (la « Convention ») comporte une disposition consacrée à l'accès à l'éducation³⁴⁷, distincte de celle qui en énonce les finalités, dont le premier paragraphe se lit en ces termes :

³⁴⁷ La *Convention*, art. 28 :

1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;
b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin;
c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;
d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;

« 1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. »

Cette disposition doit être lue parallèlement avec l'article 42 de la Convention, qui énonce que les États doivent faire connaître l'ensemble du traité aux enfants et aux adultes³⁴⁸. Ainsi, dans le cadre de leur éducation, les enfants doivent recevoir un enseignement relativement à leurs droits énoncés dans la Convention.

Le nouveau paradigme centré sur les enfants instigué par la Convention influe sur les mentalités et les orientations politiques dans plusieurs sphères, dont l'éducation³⁴⁹. Le 20^{ème} siècle marque un tournant en matière d'éducation des enfants. Désormais obligatoire

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

³⁴⁸ La *Convention*, art. 42 : Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants.

³⁴⁹ Ann QUENNERSTEDT, « The construction of children's rights in education – a research synthesis », 2011, Vol. 19, *International Journal of Children's Rights*, pp. 661-678, p. 661.

et gratuite dans la plupart des sociétés, l'école voit au développement de compétences des enfants en vue de leur vie adulte. À cet égard, Stuart Hart avance :

« The school work setting has nurtured the potential person status of children by developing competencies for the child's future as an adult: However, it has generally been oppressive in its use of fear and intimidation as control measures and it has denied children opportunities for self-determination or meaningful contributions in their daily lives. »³⁵⁰

Alors qu'est prônée une éducation centrée sur l'enfant, visant à développer son plein potentiel et à le préparer à la vie adulte, le respect et la mise en œuvre de son statut de sujet de droit et de son agentivité demeurent fragiles, y compris dans son milieu scolaire.

1.1.3. Conclusion

Bien que la vocation de l'éducation ait considérablement changé à travers les époques, l'idée de la préparation des enfants à la vie adulte a toujours occupé une place centrale. Cette préparation avait lieu tout en maintenant les enfants dans une position d'infériorité d'apprenants et de passivité. Si Socrate a bien tenté d'éveiller chez les jeunes gens la capacité de réfléchir et de développer un esprit critique, son exécution est représentative d'une vision générale de l'éducation comme étant plus proche de l'asservissement et de l'endoctrinement que de l'éveil à la vérité et au développement de soi.

Qu'il s'agisse des valeurs héroïques et des habiletés en rhétorique qu'Homère suggérait dans ses œuvres, des qualités de guerrier préconisées à Sparte ou encore des fondements religieux que les chrétiens valorisaient au sein de l'éducation, celle-ci a toujours eu pour objectif de préparer les enfants à ne plus être des enfants. C'est seulement au siècle des Lumières que l'idée de privilégier l'agentivité des enfants dans leur éducation est véhiculée, notamment par John Locke et Jean-Jacques Rousseau. Ce dernier suggère également que l'éducation se doit de combler les besoins de l'enfant « au temps T » et voir celui-ci comme une fin absolue, et non comme un moyen d'accéder à l'adulte idéal. C'est

³⁵⁰ Stuart N. HART, « From Property to Person Status, Historical Perspective on Children's Rights », 1991, Vol. 46, No. 1, *American Psychologist*, pp. 53-59, p. 54.

à cette même époque, qu'en luttant contre l'autorité arbitraire et les dogmes imposés, les Lumières placent l'éducation au rang de corolaire de la démocratie³⁵¹.

Très peu de temps plus tard, l'industrialisation fait de l'éducation un outil majeur de prospérité économique, désormais prisé par les États, qui ne tardent pas à rendre l'école obligatoire et à en homogénéiser l'enseignement. Celle-ci est désormais vue comme un instrument de progrès technologique et scientifique.

Le 20^{ème} siècle, marqué par ses atrocités et pertes humaines, insuffle un vent de droits de la personne, et voit dans l'éducation un moyen de consolider et de propager ces droits, de former des citoyens détenant une conscience sociale et engagés pour contribuer à la dignité de toutes et tous.

³⁵¹ Mark SHERRINGHAM, Christianisme et éducation, 2001, Vol. 4, No. 96, *Commentaire*, pp. 837-844, p. 839 ; Dorénavant, il s'agit de former le « citoyen éclairé », capable d'autonomie et d'esprit critique, alors qu'il fallait auparavant éduquer un « homme pieux et instruit », respectueux de ses devoirs envers Dieu et les autres hommes.

1.2. Au Québec

Notre étude de l'histoire de l'éducation au Québec débutera au XVII^{ème} siècle, lequel souffle un véritable vent de colonisation qui marque l'arrivée d'enfants européens. Nous tenons toutefois à rappeler que l'avènement de l'éducation au Québec ne rime pas avec peuplement de la Nouvelle-France. Avant l'arrivée des Européens, les Premières Nations et les Inuits offraient déjà à leurs enfants une éducation. Méritant une étude d'envergure à elle seule, l'éducation des enfants issus des Premières Nations, Inuits et Métis, avant la colonisation de la Nouvelle-France, et après l'arrivée des colonisateurs, ne sera pas traitée dans ce mémoire.

1.2.1. L'École au Québec, avant la Révolution tranquille

Dès le XVII^{ème} siècle, la colonisation en Nouvelle-France débute, entraînant l'arrivée de populations de France, dont l'enseignement est, à cette époque, le domaine propre de l'Église³⁵². À l'instar de son rôle en Europe, cette dernière détient vite, en Nouvelle-France, l'autorité et le monopole de l'enseignement, qu'il s'agisse de la construction de nouvelles écoles, de l'embauche d'instituteurs ou encore de la détermination des programmes scolaires d'étude³⁵³.

Toutefois, dès la victoire britannique de 1760, la responsabilité éducative de l'Église catholique s'effrite sous le nouveau régime, au gré, notamment, du peuplement de la province par des protestants. Plus de la moitié des « petites écoles » succombent sous le nouveau régime; leur nombre se réduit bientôt à une vingtaine³⁵⁴. Catholiques et protestants voient en l'école un instrument politique et idéologique représentant un potentiel de déploiement d'autorité et d'influence, au détriment d'une priorisation de l'éducation des enfants et de l'homogénéité de sa qualité. À ce propos, en 1839, le compte de Durham,

³⁵² W. FRIJHOFF, préc., note 327, p. 102.

³⁵³ Richard LECLERC, *Histoire de l'éducation au Québec des origines à nos jours*, Québec, Sillery, 1989, p. 9.

³⁵⁴ Louis-Philippe AUDET, *Histoire de l'enseignement au Québec : tome 1, 1608-1840*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 316.

mandaté par l'État britannique pour faire enquête sur l'état de ses colonies nord-américaines, constate l'état déplorable de l'éducation et note à ce sujet :

« I am grieved to be obliged to remark, that the British government has, since the possession of this Province, done, or even attempted, nothing for the promotion of general education. »³⁵⁵

En 1840, l'Acte d'Union est adopté par le parlement britannique, unifiant le Haut-Canada et le Bas-Canada et la question scolaire en devient une nationale. Le sujet touche, selon le clergé, à « l'avenir moral et religieux du peuple canadien »³⁵⁶. Sous le régime du Canada-uni, les écoles sont plus que jamais des outils essentiels pour les Églises, qui voient en elles une manière d'asseoir et de propager leur pouvoir à travers la colonie multiconfessionnelle.

En 1867, la nouvelle Confédération canadienne entraîne une séparation juridique des pouvoirs entre le Parlement fédéral et les législatures provinciales. L'éducation est dévolue exclusivement à ces dernières en vertu de l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique britannique du Nord*³⁵⁷, la *Loi constitutionnelle de 1867*.

De la fin du XIX^{ème} siècle au milieu du XX^{ème} siècle, l'Église, soutenue par les députés conservateurs et le Vatican, maintient son autorité en matière d'éducation, et ce, malgré des tentatives gouvernementales de restituer à l'État du pouvoir dans ce domaine³⁵⁸.

Le milieu du « Siècle de l'enfant » entraîne un vent de changement en matière d'éducation au Québec. L'idée que le développement économique de la province soit tributaire d'actions stratégiques en éducation prend de l'ampleur. En 1941, alors que la Seconde Guerre mondiale sévit, le premier ministre Adélard Godbout réclame « un enseignement pratique et réaliste qui mettra [la] jeunesse en état de conquérir une place plus importante

³⁵⁵ Charles P. LUCAS, *Lord Durham s Report on the Affairs of British North America*, Oxford, Clarendon Press, 1912, p. 136.

³⁵⁶ Marcel LAJEUNESSE, « L'évêque Bourget et l'instruction publique au Bas-Canada, 1840-1846 », 1969, Vol. 23, No. 1, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, pp. 35-52, p. 41.

³⁵⁷ *Acte de l'Amérique du Nord britannique*, 1916, 6-7 George V, ch. 19 (R.-U.).

³⁵⁸ Guy VALIQUETTE, « Les premières lois scolaires (survol) 1841-1960 », 2014, Vol. 19, No. 3, *Histoire Québec*, pp. 21-27, p. 24; Deux projets de lois ont été proposés en 1899.

dans la vie économique [du] pays »³⁵⁹. La même année, des données quant au taux de fréquentation scolaire présentées à l'Assemblée législative démontrent un net retard de l'éducation de la majorité des enfants du Québec, soit ceux fréquentant les écoles catholiques³⁶⁰. En 1943, après près d'un demi-siècle de discussions à ce propos³⁶¹, l'école devient gratuite³⁶² et obligatoire pour les enfants âgés de six à quatorze ans³⁶³.

En rétrospective, certains suggèrent que l'éducation classique sous le monopole de l'Église coulait « dans un moule intellectuel et moral unique ceux qui allaient former la classe supérieure de la nation »³⁶⁴, la dissociant du développement d'un esprit critique³⁶⁵. En somme, l'éducation classique offerte par l'Église viserait à développer l'intellectuel plutôt que le citoyen³⁶⁶.

1.2.2. L'école et la Révolution tranquille : transformation

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le Québec vit, à l'instar de la planète, une véritable transformation. Plus que jamais en contact avec le monde extérieur, notamment par le biais de la radio et la télévision³⁶⁷, la province a le vent dans les voiles. Les mœurs changent et font place à des « questions de justice sociale » et d'« idéaux de liberté et de

³⁵⁹ SOCIÉTÉ DU PATRIMOINE POLITIQUE DU QUÉBEC, *Discours du trône*, Québec, 7 janvier 1941, < en ligne : < <https://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-quebec/adelard-godbout/discours-du-trone-quebec-7-janvier-1941/>> consulté le 8 août 2021>.

³⁶⁰ Fernand HARVEY, « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 », 2011, No. 65, *Les Cahiers des dix*, pp. 251–281, p. 263.

³⁶¹ G. VALIQUETTE, préc., note 358.

³⁶² Pour les écoles élémentaires. Voir article 257(a) *Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire*, 257(a), *Statuts du Québec, Geo. Vi, chap. 13, 1943*, (ci-après désignée « *Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire* »), art. 257(a).

³⁶³ *Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire*, art. 290(a). Cette disposition est celle qui oblige désormais la fréquentation scolaire de six à quatorze ans : « Tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quatorze ans ». Les parents ne se conformant pas à cette nouvelle obligation légale se voient passibles d'une amende d'au plus vingt dollars en vertu de l'article 290(s)(1) de la *Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire*.

³⁶⁴ QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent*, Tome II, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, (ci-après désigné « *Rapport Parent* »), par. 5.

³⁶⁵ *Id.*

³⁶⁶ *Id.*

³⁶⁷ Paul GÉRIN-LAJOIE, *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, p. 123.

démocratie »³⁶⁸. Paul Gérin-Lajoie, l'un des piliers de la révolution que s'apprête à vivre le Québec en matière d'éducation, affirme :

« Dans un contexte d'abondance et de rapides progrès technologiques, la jeunesse de tous les pays industrialisés, emboitant le pas à celle des États-Unis, croit que tout est possible, qu'elle peut radicalement changer la société, sur le plan politique, socio-économique et culturel. »³⁶⁹

La volonté « d'abattre les anciennes autocraties et d'implanter au Québec une véritable démocratie »³⁷⁰ se fait sentir et entraîne des changements radicaux, dont une réforme de l'éducation³⁷¹. En effet, comparé aux « sociétés environnantes, au Canada, aux États-Unis » et au « monde international »³⁷² le Québec accuse, en matière d'éducation, un retard que les Libéraux fraîchement élus en 1960 souhaitent combler hâtivement³⁷³.

À l'image de leurs idéaux démocratiques, et se basant sur une stratégie unificatrice avantageuse, les Libéraux optent pour une commission d'enquête sur l'éducation³⁷⁴, chargée d'étudier « l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province »³⁷⁵, impliquant une « mobilisation générale de la société sur la question »³⁷⁶. Graduellement, l'éducation est confiée à l'État. Cette gradation est volontaire et stratégique; elle permettra une transition ne brusquant pas l'Église, dont l'influence est, à cette époque, toujours notable. C'est à Paul Gérin-Lajoie, alors ministre de la Jeunesse – et non de l'Éducation puisqu'un tel ministère n'est toujours pas créé à cette époque – qu'est

³⁶⁸ Gérard FILION, *Fais ce que peux : En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 1989, p. 248.

³⁶⁹ P. GÉRIN-LAJOIE, préc., note 367, p. 224.

³⁷⁰ Fernand DUMONT, *Quelle révolution tranquille ?*, dans Fernand DUMONT (dir.), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 22.

³⁷¹ À propos de la Commission Parent, Guy Rocher affirme « On s'est entendu également sur le fait que le Québec était engagé dans un mouvement de démocratisation et qu'on allait, en conséquence, vers une pluralité des cultures » Guy ROCHER, *Entre les rêves et l'histoire. Entretiens avec Georges Khal*, Montréal, VLB Éditeur, 1989, p. 40

³⁷² P. GÉRIN-LAJOIE, préc., note 367, p. 30.

³⁷³ *Id.*

³⁷⁴ La Commission Parent est créée en vertu de la *Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, SQ 1961 (9-10 ElizII), c. 25 puis modifiée en vertu de la *Loi modifiant la Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, SQ 1963 (11-12 ElizII), c. 18.

³⁷⁵ *Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, SQ 1961 (9-10 ElizII), c. 25, art. 1.

³⁷⁶ P. GÉRIN-LAJOIE, préc., note 367, p. 232.

d'abord confiée la « direction administrative et financière »³⁷⁷ du système d'éducation. Les comités catholique et protestant en conservent quant à eux la « régie académique »³⁷⁸.

La Commission Parent, qui se veut volontairement inclusive du clergé et composée de ses membres³⁷⁹, recommande elle-même la création d'un ministère de l'Éducation. Étant jusqu'alors un domaine monopolisé par l'Église, l'éducation est, pour la première fois, confiée à l'État par le biais de son nouveau ministère de l'Éducation qui voit le jour en 1964. D'ailleurs, la loi créant ce ministère reconnaît, dès ses premiers mots, un droit aux enfants, celui de « bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de [leur] personnalité »³⁸⁰. Il est à noter qu'à peu près au même moment, au concile Vatican II, on accepte l'idée que l'école passe officiellement sous la tutelle de l'État. Voilà pour la Révolution tranquille et sa réforme de l'éducation, une coïncidence opportune. L'éternelle chasse gardée de l'éducation par l'Église s'amenuise, avec la bénédiction du Vatican, qui reconnaît un « droit universel à l'éducation »³⁸¹. Selon le Saint-Siège, les finalités de l'éducation s'expliquent notamment en ces termes :

« [...] former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte. [...] qu'ils [les enfants et les jeunes gens] soient formés à la vie sociale de telle sorte que, convenablement initiés aux techniques appropriées et indispensables, ils deviennent capables de s'insérer activement dans les groupes qui constituent la communauté humaine, de s'ouvrir au dialogue avec l'autre et d'apporter de bon cœur leur contribution à la réalisation du bien commun. »³⁸²

³⁷⁷ *Id.*, p. 197.

³⁷⁸ *Id.*

³⁷⁹ QUÉBEC, CHAMBRE DU CONSEIL EXÉCUTIF, *Arrêté en conseil No. 1031 concernant la constitution de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et la nomination de ses membres*, 21 avril 1961. Le président de la Commission d'enquête sur l'enseignement, communément appelée Commission Parent, est Monseigneur Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval. En outre, Sœur Marie-Laurent de Rome, religieuse de Ste-Croix, professeure de philosophie au Collège Basile Moreau à Montréal en fait partie. (Arrêté non publié dans la Gazette officielle du Québec. <en ligne : <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/les-commissions-d-enquete-au-quebec-depuis-1867/7548-commission-parent-1963-66> consulté le 8 août 2021>).

³⁸⁰ *Loi sur le ministère de l'éducation, du loisir et du sport*, Chapitre M-15, premier attendu.

³⁸¹ VATICAN, CONCILE DU VATICAN II, *Déclaration de l'Église catholique sur l'éducation chrétienne, Gravissimum educationis*, art. 1.

³⁸² *Id.*

Selon le rapport Parent déposé en 1964, la mission première de l'école est « d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence »³⁸³, mais elle a également « une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen »³⁸⁴. Il est en outre affirmé dans ce rapport, dont la pertinence n'est pas seulement ancrée dans le passé, mais l'est toujours aujourd'hui dans l'éducation contemporaine³⁸⁵, que :

« Dans et par l'école, l'enfant prend son premier contact avec une société organisée, extérieure au milieu familial; aussi l'école doit-elle lui apporter l'expérience la plus riche possible de la vie sociale et communautaire. Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. D'autre part, l'homme moderne est appelé à travailler dans des équipes et dans des ensembles; ainsi, dans l'industrie, la souplesse dans les relations humaines devient-elle presque aussi importante que les connaissances techniques. La culture intellectuelle, la formation morale et même religieuse ont trop souvent été envisagées de façon individuelle; il faut les élargir aux dimensions sociales. »³⁸⁶

Le rapport Parent véhicule ainsi l'idée d'une école formatrice de citoyens outillés pour vivre dans une société démocratique moderne et pour être fonctionnels et productifs dans un marché du travail en mouvance. En outre, à côté du développement religieux se dresse la nécessité de permettre un « développement scientifique, littéraire et artistique »³⁸⁷.

Relativement à l'enseignement secondaire, le rapport Parent considère qu'au sein de la population, l'idée de la nécessité de prolonger l'éducation des jeunes en vue de leur intégration, plus tard, dans le marché du travail, est acquise³⁸⁸. Du reste, il est indiqué que

³⁸³ *Rapport Parent*, préc., note 364, Tome II, par. 20.

³⁸⁴ *Id.*, par. 21.

³⁸⁵ Guy ROCHER, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*, p. 118.

³⁸⁶ *Rapport Parent*, préc., note 364, Tome II, par. 21.

³⁸⁷ Louise BIENVENUE, « Souvenirs d'une commissaire, Entretien avec sœur Ghislaine Roquet, signataire du rapport Parent, Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ? », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*, p. 109.

³⁸⁸ *Rapport Parent*, préc., note 364, Tome II, par. 259.

l'école secondaire n'a pas vocation à « couler tous les jeunes dans le même moule » mais doit, au contraire, « s'adapter à la diversité des talents, des goûts et des préparations »³⁸⁹.

Formellement mentionnée dans le rapport Parent, la participation des jeunes semble exclusive aux étudiants des « instituts » (les cégeps de nos jours) demeurant en maison d'étudiants³⁹⁰, considérés suffisamment âgés aux yeux des commissaires pour se prévaloir d'un tel droit³⁹¹. Il est toutefois intéressant de noter que le rapport Parent énonce déjà à l'époque des moyens et bienfaits d'une participation active de ces étudiants, lesquels s'appliquent aujourd'hui à tous les élèves sans égard à leur degré scolaire ou à leur lieu de vie³⁹².

Par ailleurs, dans sa section consacrée à l'éducation permanente, le rapport Parent réitère l'importance d'une participation active dans une société démocratique³⁹³. Bien que cette section s'adresse à des adultes, les fondements de la réflexion sous-tendant l'importance de la participation citoyenne des étudiants demeurent pertinents pour notre propos. Essentiellement, le rapport Parent rappelle la corrélation entre participation citoyenne et

³⁸⁹ *Id.*, par. 210.

³⁹⁰ *Id.*, par. 295. Notons que le *Rapport Parent* énonce également ce principe à l'égard des étudiants universitaires en son paragraphe 360.

³⁹¹ *Id.*, par. 295.

³⁹² *Id.* : « Les élèves de ce niveau d'études savent accepter certains engagements et s'en acquitter avec sérieux. De plus, des éducateurs ont pu souvent observer que les étudiants répondent bien mieux aux contrôles et aux règlements à l'élaboration desquels ils ont participé : c'est le signe d'une maturité qui mérite d'être encouragée. Les étudiants de cet âge savent généralement se montrer dignes de la confiance qu'on leur accorde. C'est pourquoi nous recommandons que la direction de l'institut collabore avec les représentants étudiants pour tout ce qui regarde la bonne marche du campus. Non seulement peuvent-ils donner leur avis sur différents aspects de l'administration et de l'enseignement, il convient qu'ils soient appelés à le faire par des délégués élus pour faire partie des comités conjoints officiels. Il importe en effet que les étudiants puissent compter sur des modes d'expression intégrés aux structures officielles. De plus, on ne pourra bien faire fonctionner les maisons d'étudiants sans que des conseils d'étudiants n'assument eux-mêmes une part de la discipline : il serait normal que les étudiants y fassent leurs propres règlements et sanctionnent eux-mêmes les manquements. [...] les étudiants méritent plus de confiance et qu'on leur demande une plus large collaboration. ».

³⁹³ *Id.*, par. 465 : « La société est en évolution rapide sur tous les plans. Le sens démocratique se développe, s'affine, et il en résulte un besoin et un désir grandissant de participation du citoyen aux divers organismes qui régissent le milieu. Si nous nous dirigeons vraiment vers la démocratie organique, si la société québécoise veut vraiment devenir une démocratie de participation, il faut prévoir que les citoyens devront consacrer assez de temps à bien se renseigner et à participer à la vie de la cité. Ce sera le rôle de l'éducation permanente de compléter l'information du citoyen et de le réadapter sans cesse aux nouvelles conditions de l'organisation sociale. ».

société démocratique, et le rôle fondamental de l'éducation dans la formation citoyenne, pilier de cet idéal.

Le Québec d'après-guerre impose de nouveaux impératifs, ceux d'une société marquée par l'industrialisation et l'urbanisation, dont l'éducation, telle qu'elle est à cette époque, ne peut guère répondre aux besoins³⁹⁴. Le rapport Parent s'inscrit donc dans une volonté de transformation et de modernisation du Québec, passant notamment par l'avènement de l'État québécois, qui devient le « maître d'œuvre [...] de la restauration sociale »³⁹⁵, et qui a désormais la mission cruciale de « réformer et d'orienter l'éducation »³⁹⁶.

Le rapport Parent, outre sa volonté de démocratiser l'accès à l'éducation sur tous les plans, consacre un élément majeur : « le droit de chacun à la meilleure éducation possible »³⁹⁷. Ce rapport est inspiré du rapport de Harvard produit en 1945³⁹⁸, le *Redbook*³⁹⁹. Ce dernier place l'enfant non pas comme un simple futur individu employable, mais « elle s'intéresse à lui comme un être humain responsable et un citoyen appelé à vivre dans une société démocratique »⁴⁰⁰. Son éducation « ne se limite pas à lui transmettre des connaissances, [...] elle doit aussi lui apprendre, à communiquer, à porter des jugements, à faire des choix de valeurs »⁴⁰¹.

À la lumière de ce qui précède, on constate que l'éducation et ses finalités ont évolué à travers l'histoire du Québec. Longtemps associée à un humanisme classique, l'éducation, alors sous l'autorité de l'Église, se désunissait d'attributs utilitaires. Lorsque l'État récupère la mission fondamentale de l'éducation, il cherche à combler des besoins de

³⁹⁴ Paul INCHAUSPÉ, « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé, Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ? », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*, p. 66.

³⁹⁵ Léon DION, *La révolution déroutée, 1960-1976*, Montréal, Boréal, 1998, p. 92.

³⁹⁶ *Id.*

³⁹⁷ G. ROCHER, préc., note 385, p. 119.

³⁹⁸ HARVARD, HARVARD COMMITTEE, *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1945 ; *Rapport Parent, Tome II*, par. 15.

³⁹⁹ P. INCHAUSPÉ, préc., note 394, p. 74.

⁴⁰⁰ Jacques LALIBERTÉ, *la formation fondamentale, la documentation américaine*, Québec, centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, p. 31.

⁴⁰¹ P. INCHAUSPÉ, préc., note 394, p. 74.

modernisation et de développement économique⁴⁰². Il se doit, pour prospérer, d'intégrer à sa transformation de l'éducation une visée utilitaire⁴⁰³.

Cette réforme, et particulièrement ses aspirations utilitaires, suscite la crainte d'une instrumentalisation de l'éducation au profit exclusif de l'économie. Certains se demandent si l'éducation deviendra « la servante ou l'esclave de seuls intérêts économiques, si nécessaires et respectables soient-ils »⁴⁰⁴, alors que d'autres craignent que l'économie prenne le dessus au détriment de valeurs sociales⁴⁰⁵. D'autres encore identifient des volontés contradictoires du rapport Parent : une éducation qui vise à répondre aux besoins de la société, mais qui aspire également à « permettre l'avènement d'une idéologie humaniste »⁴⁰⁶. Nous voyons là l'éclosion d'une opposition entre l'avant et l'après réforme Parent, entre la conception prioritaire du savoir-être et celle du savoir-faire, entre le citoyen et le contribuable. La question de la finalité principale de l'école québécoise divise, a-t-elle vocation à former le citoyen, le contribuable, ou les deux ?

L'école au Québec, à travers ses origines ecclésiastiques, son ancrage dans la survie de l'identité québécoise et la profonde réforme qu'elle a subie au début des années soixante, nous apparaît être un lieu où s'allient préparation et développement des enfants⁴⁰⁷. Au-delà de la vocation utilitaire de l'école, « c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation »⁴⁰⁸, il est reconnu comme citoyen et a, de ce fait, des droits dans son milieu

⁴⁰² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, COMMISSION D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec, 1968, p. 32 : « on peut dire sans crainte de se tromper que, pour la très grande majorité des populations que les États modernes se sont donnés pour mission de scolariser, les impératifs du système économique ont été primordiaux ».

⁴⁰³ Guy ROCHER, *Entre les rêves et l'histoire. Entretiens avec Georges Khal*, Montréal, VLB, 1989, p. 40 : « Pour entrer de plain-pied dans la société industrielle, les Québécois devaient se doter d'un système d'enseignement capable de former une main-d'œuvre instruite, spécialisée et en même temps susceptible de recyclage, de perfectionnement et de mobilité ».

⁴⁰⁴ Jean-Marie HAMELIN, « L'école et la société », *En collaboration, L'éducation dans un Québec en évolution* Québec, Presses de l'Université Laval, 1966, pp. 13-31, p. 25.

⁴⁰⁵ Yves LENOIR, « Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », 2005, Vol. 28, No. 4, *Canadian Journal of Education*, pp. 651-652; Pierre DANDURAND, *Démocratie et école au Québec, bilans et défis*, Dans Fernand DUMONT et Yves MARTIN (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 37

⁴⁰⁶ Gabriel GOSSELIN, Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec, Montréal Université du Québec, 1994, p. 89.

⁴⁰⁷ *Id.*, p. 138.

⁴⁰⁸ *Rapport Parent*, préc., note 364, Tome II par. 21.

scolaire, dont celui de participer. Comment a évolué l'école et la représentation des enfants dans leur milieu scolaire de la réforme Parent à nos jours ?

1.2.3. L'école depuis le rapport Parent :

1.2.3.1. Le Conseil supérieur de l'éducation

L'un des nombreux legs du Rapport Parent est la création, en 1964, du Conseil supérieur de l'éducation⁴⁰⁹ (« CSÉ »), dont l'une des missions est de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à ce domaine⁴¹⁰ et de produire des rapports sur son état et ses besoins au moins à tous les deux ans⁴¹¹. Une étude de certains de ces rapports nous permet d'obtenir une vue d'ensemble de l'évolution de l'école et de la représentation des enfants dans leur milieu scolaire depuis le rapport Parent. Nous nous emploierons, dans les pages qui suivent, à analyser les publications du CSÉ à partir de 1970 puis sur une base approximativement décennale, à travers le prisme de la participation des enfants.

1.2.3.1.1. Le rapport 1969/1970 du CSÉ : L'activité éducative

Cinq années après la production du rapport Parent, le CSÉ dresse un bilan intéressant de la récente réforme de l'éducation et affirme que l'objectif de démocratisation de l'enseignement – qu'il associe à la participation citoyenne⁴¹² – n'est pas atteint puisque « les citoyens, quels que soient leur âge, leurs besoins et leurs aptitudes » ne peuvent « accéder à leur épanouissement complet »⁴¹³. Il rappelle à ce propos :

« [...] toute personne humaine possède en elle-même, les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens de la maturité affective, intellectuelle et sociale. Et ces tendances inscrites dans le dynamisme de la personne s'exercent dès que des conditions favorables existent dans

⁴⁰⁹ *Loi sur le conseil supérieur de l'éducation*, Chapitre C-60, art. 1.

⁴¹⁰ *Id.*, quatrième attendu du Préambule et art. 9(1).

⁴¹¹ *Loi sur le conseil supérieur de l'éducation*, Chapitre C-60, art. 9(2).

⁴¹² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité éducative*, 1970, p. 126.

⁴¹³ *Id.*, p. 61.

le milieu éducatif comme peut l'être ou le devenir un établissement scolaire. [...] la société contemporaine réclame en tous domaines des citoyens responsables, capables d'imagination, d'initiative et de décision, capables aussi d'évolution constante et de changement intérieur. »⁴¹⁴

En 1965, le CSÉ, « [i]nspiré par un esprit démocratique »⁴¹⁵, estime primordiale « la participation des principaux intéressés à l'éducation »⁴¹⁶, qu'il identifie comme étant les parents, et recommande ainsi la création de comités scolaires⁴¹⁷ leur permettant d'être entendus à propos de divers aspects de l'éducation de leurs enfants⁴¹⁸. Cette perspective du CSÉ n'est pas surprenante étant donné qu'à cette époque, l'enfant n'est toujours pas reconnu comme sujet de droit par la communauté internationale. Le CSÉ considère donc que les parents, « ayant la première responsabilité de leurs enfants »⁴¹⁹, sont ceux qui ont droit d'exprimer leurs opinions dans la mise en œuvre du droit à l'éducation des enfants, et que celles-ci doivent être prises en considération.

1.2.3.1.2. Le rapport 1980-1981 du CSÉ : la fonction sociale de l'institution scolaire

Dix années plus tard, la représentation de l'élève à l'école a considérablement changé et se rapproche de l'esprit de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, en rédaction au même moment. L'élève n'est « plus l'objet d'un enseignement, mais le véritable sujet »⁴²⁰. Le CSÉ est clair : c'est l'élève qui est « le premier responsable de sa formation, **l'agent principal et l'expert** »⁴²¹. Le CSÉ est à l'avant-garde : la subjectivité des enfants à l'école

⁴¹⁴ *Id.*, p. 62.

⁴¹⁵ *Id.*, p. 122.

⁴¹⁶ *Id.*, p. 122.

⁴¹⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 412, pp. 122-123 et 125 ; Cette recommandation se trouve initialement dans le Rapport Parent, Vol. 4, 1966, p. 202.

⁴¹⁸ Voici, à titre d'exemples, des fonctions incombant au comité scolaire, lesquelles sont déjà suggérées dans le Rapport Parent : s'assurer que les élèves reçoivent un enseignement religieux ou moral répondant au désir de leurs parents, donner leur avis sur le choix des maîtres, l'adaptation des programmes et le choix des manuels et du matériel didactique, susciter les initiatives et collaborer à toute entreprise en vue de l'organisation des loisirs parascolaires et, de façon générale, contribuer à tout ce qui peut favoriser la culture populaire » *Id.*, pp. 122-123.

⁴¹⁹ *Id.*, p. 122.

⁴²⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La fonction sociale de l'instruction scolaire*, 1980-1981, p. 18.

⁴²¹ *Id.*

est affirmée sans équivoque, avant même l'adoption du premier instrument juridique international consacrant ce statut.

Le CSÉ met en lumière la fonction sociale de l'école dont l'essence est la formation et la stimulation du citoyen, de son engagement et de son esprit critique⁴²². Il affirme que « tout en faisant prendre conscience à l'étudiant de ses ressources personnelles, [l'école] lui fournit les occasions de les faire valoir »⁴²³. Il rappelle en outre le fait qu'elle est un milieu de vie dans lequel s'exercent les attributs de la citoyenneté, et ainsi, la « prise de parole efficace dans la société »⁴²⁴ :

« [...] lui apprendre à vivre dans la société, c'est le rendre responsable de sa formation, l'inviter à prendre en main son apprentissage, le mettre en situation de responsabilité à l'intérieur de l'institution scolaire⁴²⁵ [...] C'est en permettant aux étudiants d'agir sur leur propre milieu, de le transformer, de l'organiser, de s'en rendre responsables qu'ils s'initieront à l'action sociale et politique. »⁴²⁶

Le CSÉ mise, au début des années quatre-vingt, sur le développement des compétences sociales des élèves qui visent à « donner de la voix à ceux qui n'en ont pas, ou mieux, à favoriser l'apprentissage d'une prise de parole », mais également à stimuler une conscience sociale, ayant sur l'institution scolaire, et sur la société, un impact positif :

« Quand elle forme des êtres consciemment engagés dans la voie de leur promotion collective et individuelle, elle [l'école] contribue à transformer et à améliorer la société. »⁴²⁷

Le respect et l'agentivité des élèves sont donc à la base même de ce rapport, lequel est ancré dans la modification de la représentation des enfants dans leurs milieux et est ainsi on ne peut plus novateur.

⁴²² *Id.*, pp.20, 23, 28.

⁴²³ *Id.*, p. 20.

⁴²⁴ *Id.*, p. 33.

⁴²⁵ *Id.*, p. 19.

⁴²⁶ *Id.*, p. 31.

⁴²⁷ *Id.*, p. 15.

1.2.3.1.3. Le rapport 1992-1993 du CSÉ : Le défi d'une réussite de qualité

Une dizaine d'années plus tard, au début des années quatre-vingt-dix, le CSÉ produit un rapport essentiellement basé sur la qualité de l'éducation, antérieurement promue par le Rapport Parent⁴²⁸, et la réussite des élèves.

Le CSÉ rappelle l'obligation de l'école de « garantir »⁴²⁹ aux enfants « l'acquisition [...] [de] cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne de comprendre le monde dans lequel elle vit et d'y exercer avec maîtrise certains rôles fondamentaux, tels ceux [...] de citoyen »⁴³⁰.

Que soit empruntée une perspective pédagogique⁴³¹ ou plus globale, le CSÉ réitère la fonction de l'école comme lieu dans lequel s'apprend et s'exerce la participation des enfants⁴³², sur laquelle repose une société « postindustrielle et démocratique »⁴³³.

1.2.3.1.4. Le rapport 1997-1998 du CSÉ : Éduquer à la citoyenneté

La fonction formatrice à la citoyenneté de l'école est réitérée dans un rapport produit à la fin des années quatre-vingt-dix par le CSÉ et consacré à l'éducation à la citoyenneté. D'emblée, ce dernier affirme qu'il s'inscrit « dans un courant mondial qui tend à placer le respect des droits de la personne et le renouveau de la citoyenneté »⁴³⁴ au cœur des préoccupations des sociétés démocratiques. Il associe d'ailleurs citoyenneté, droits de la personne et participation active des enfants.

⁴²⁸ G. ROCHER, préc., note 385, p. 119.

⁴²⁹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le défi d'une réussite de qualité, 1992-1993*, p. 18.

⁴³⁰ *Id.*

⁴³¹ *Id.*, p. 36.

⁴³² *Id.*, p. 19 et 36.

⁴³³ *Id.*, pp. 19 et 20.

⁴³⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté, 1997-1998*, p. 11.

Le CSÉ déplore que l'école soit « encore trop souvent perçue comme une institution qui encourage la passivité au détriment de l'action réfléchie ou de l'engagement collectif, la compétition plutôt que l'émulation, l'acceptation sans contestation ou discussion »⁴³⁵.

Il rappelle que l'école doit inciter et catalyser⁴³⁶ la participation des enfants, et ce, autant à travers l'enseignement que la vie institutionnelle⁴³⁷ :

« Il faut mettre l'accent sur la prise de parole et la régulation de la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre. »⁴³⁸

L'école doit donner l'exemple et être une véritable « minisociété démocratique et égalitaire »⁴³⁹; elle se doit ainsi de veiller à ce que ses messages, implicites ou explicites, et ses actions, soient cohérents et concordants avec une participation active des enfants dans leur vie scolaire⁴⁴⁰.

Ce rapport du CSÉ tend, à l'instar des précédents, à sensibiliser les milieux scolaires à leur mission de formation citoyenne des enfants, et à les amener à impliquer davantage les élèves sur tous les plans. Le CSÉ, pragmatique, se questionne toutefois à savoir si l'école est prête à « s'ouvrir davantage au fonctionnement démocratique et à un plus grand partage du pouvoir avec la population étudiante »⁴⁴¹. Il se demande également si elle sera en mesure d'identifier et de mettre en place les moyens permettant une participation active des élèves à leur milieu scolaire.

⁴³⁵ *Id.*, p. 44.

⁴³⁶ *Id.*, p. 47.

⁴³⁷ *Id.*, p. 39.

⁴³⁸ *Id.*, p. 24.

⁴³⁹ *Id.*, p. 48.

⁴⁴⁰ *Id.*, p. 47.

⁴⁴¹ *Id.*, p. 35.

1.2.3.1.5. Le rapport 2005-2006 : Agir pour renforcer la démocratie scolaire

Près d'une dizaine d'années plus tard, le CSÉ consacre son rapport 2005-2006 à la démocratie scolaire. Il se dit notamment très inquiet de l'effet de l'abstentionnisme des jeunes sur la démocratie du Québec et l'avenir de la société⁴⁴². Il identifie deux causes à ce phénomène, soit l'indifférence et le fait qu'ils manquent d'information à l'égard de la politique électorale⁴⁴³. Considérant que ces deux causes sont « fortement liées »⁴⁴⁴ puisque l'information précède généralement l'intérêt, le CSÉ suggère que l'éducation à la citoyenneté des enfants ait en son sein un enseignement portant sur la démocratie scolaire⁴⁴⁵. La mise en œuvre de cette suggestion permettrait une familiarisation concrète avec la démocratie dès l'âge scolaire, et favoriserait, d'une part, l'acquisition de l'information pertinente et, d'autre part, un potentiel intérêt à un engagement citoyen présent et futur.

À propos de l'éducation à la citoyenneté, le CSÉ considère qu'elle est « un défi pour le système scolaire et un devoir pour l'État »⁴⁴⁶. Citant expressément son rapport 1997-1998 « Éduquer à la citoyenneté » qui recommandait que les élèves vivent l'expérience de la démocratie à l'école, le CSÉ salue la création de structures visant à impliquer les jeunes dans leur milieu scolaire⁴⁴⁷. Toutefois, il note que la participation de ceux-ci demeure « peu significative »⁴⁴⁸. Par ailleurs, il associe « l'émergence d'une véritable culture de la citoyenneté » à la « pérennité de la démocratie »⁴⁴⁹.

Du reste, le CSÉ met en lumière l'importance, au sein des milieux scolaires, de l'implantation d'une démocratie participative, complémentaire à la démocratie représentative, qui ferait émerger la proposition plutôt que la protestation, ainsi qu'une

⁴⁴² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, 2005-2006, p. 35.

⁴⁴³ *Id.*, p. 36.

⁴⁴⁴ *Id.*, p. 36.

⁴⁴⁵ *Id.*, p. 86.

⁴⁴⁶ *Id.*, p. 73.

⁴⁴⁷ *Id.*, pp. 73-74.

⁴⁴⁸ *Id.*

⁴⁴⁹ *Id.*, p. 73.

redéfinition de la coopération et de la socialisation⁴⁵⁰. Cette démocratie participative est associée à l'idée selon laquelle « les citoyens participent plus activement lorsqu'ils estiment avoir un pouvoir d'influence sur les décisions et que leurs avis sont pris en compte »⁴⁵¹.

En présentant les fondements d'une démocratie participative, le CSÉ tend à reconnaître ceux qui sous-tendent une participation effective des élèves. En effet, il reconnaît la nécessité pour les citoyens d'être informés à propos de la structure de gouvernance de leur milieu, et des opportunités d'implication dans celle-ci. Il met en outre en exergue une autre exigence pour une démocratie participative, soit que les avis des citoyens soient pris en considération et que les actes qu'ils posent au sein de leur milieu aient une influence sur celui-ci.

Le CSÉ n'associe pas la démocratie participative exclusivement aux élèves, mais il estime qu'elle est « tout aussi importante que la démocratie représentative »⁴⁵² au sein de la démocratie scolaire, et considère que différents acteurs, incluant les usagers, l'exercent.

1.2.3.1.6. Le rapport 2014-2016 du CSÉ : remettre le cap sur l'équité

Si le rapport 2014-2016 du CSE porte essentiellement sur l'équité dans l'accès à une éducation de qualité pour les enfants, il comporte également des éléments intéressants sur la représentation des élèves dans leur milieu scolaire, lesquels nous renseignent à propos de son évolution.

D'emblée, le CSÉ reprend l'idée selon laquelle les enfants qui se « familiarisent avec leurs droits en classe et dans le reste de l'école exercent leur rôle comme jeunes citoyennes et

⁴⁵⁰ *Id.*, pp. 7-8, citant Gérard MENDEL, *Pourquoi la démocratie est en panne? Construire la démocratie participative*, Paris, La Découverte, 2003, p. 9.

⁴⁵¹ *Id.*, p. 35, reprenant l'idée de G. MENDEL, préc., note 450, p. 225.

⁴⁵² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, préc., note 442, p. 8.

citoyens »⁴⁵³ et associe à la notion de justice celle de la participation : « l'étalon de la justice serait la parité des individus dans la participation à toutes les sphères de la vie »⁴⁵⁴.

Selon le CSÉ, la reconnaissance des enfants est conditionnelle à la prise en considération de leurs points de vue⁴⁵⁵. Il conclut d'ailleurs son rapport en ces termes :

« Peu importe jusqu'où elle a poussé sa scolarité, une personne qui s'est sentie reconnue à l'école et qui y a développé les capacités qui lui permettent de participer à la société, d'être autonome et de mener la vie qu'elle a des raisons de valoriser a vécu une expérience éducative de qualité. »⁴⁵⁶

Le CSÉ associe ainsi sans équivoque la qualité de l'expérience éducative à la mise en œuvre effective du droit à la participation des enfants en milieu scolaire.

1.2.4. Conclusion

« La crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation »⁴⁵⁷

Rapport Parent, 1963, Vol. 1, Art. 83

Le Rapport Parent s'inscrit dans une transformation du Québec d'après-guerre : industrialisation, urbanisation et avènement scientifique modifient la société québécoise, dont le développement économique doit être consolidé par l'adaptation d'un « système d'éducation fortement fragmenté »⁴⁵⁸; l'école utilitaire naît. Au même moment, l'immigration arbore de nouveaux critères de qualification professionnelle au détriment des critères de préférence ethnique⁴⁵⁹, entraînant ainsi un pluralisme confessionnel. Le modèle d'éducation offert par l'Église, dont la finalité ne coïncide plus avec les besoins de la société québécoise moderne, est voué au désagrégement. Du reste, le Rapport Parent prône une éducation prenant en considération les forces et intérêts des élèves, stimulant

⁴⁵³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Remettre le cap sur l'équité, 2014-2016*, pp. 20-21; citant *Troisième avenue et Parents en action pour l'éducation*, 2012, p. 7.

⁴⁵⁴ *Id.*, p. 20.

⁴⁵⁵ *Id.*, p. 21.

⁴⁵⁶ *Id.*, p. 79.

⁴⁵⁷ *Rapport Parent*, préc., note 364, Tome I, par. 83.

⁴⁵⁸ *Id.*, par. 128; *Rapport Parent*, Tome II, par. 31 à 51.

⁴⁵⁹ Céline LE BOURDAIS et Victor PICHÉ, *La démographie québécoise – Enjeux du XXI^e siècle*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 2003, p. 244.

esprit, curiosité, initiative⁴⁶⁰ et développement de valeurs citoyennes⁴⁶¹. Les rapports produits par le CSÉ, lui-même créé à la suite des recommandations du Rapport Parent, réaffirment l'agentivité de l'enfant en milieu scolaire, et l'importance de sa participation effective dans celui-ci.

⁴⁶⁰ L'enseignement antérieur au Rapport Parent étant considéré par ses rédacteurs comme contraire aux fondements d'une école moderne : « au lieu de stimuler l'esprit, il l'assouplit, il éteint la curiosité et étouffe l'initiative, il stérilise l'imagination et les dons créateurs » Rapport Parent, Tome IV, 1966, p. 23.

⁴⁶¹ Rappelons que le Rapport Parent a suscité craintes et critiques, notamment en lien avec une vision qualifiée d'axée exclusivement sur le développement économique, la productivité, et un éloignement des valeurs humanistes d'origine française. Voir notamment Y. LENOIR, préc., note 405. Rappelons en outre à ce propos que bien que le Rapport Parent associe l'école à un investissement, il n'est pas qu'économique, mais également social. Voir notamment *Rapport Parent*, préc., note 264, Tome I, par.109.

2. Approche contemporaine globale de l'école

L'éducation est cette « dépense qui profite à toute la société »⁴⁶², ce moyen par lequel cette dernière « renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence »⁴⁶³, et dont la fonction est de « créer un milieu favorable à la croissance »⁴⁶⁴. L'école, quant à elle, représente le moyen étatique principal de transmettre une éducation se voulant uniforme à sa population. Elle forme en outre les enfants à être « des citoyens et à pouvoir exercer le pouvoir dans une société démocratique [...] [elle est] un formidable instrument de progrès social »⁴⁶⁵.

L'analyse de l'éducation, tout comme l'étude de son histoire, peut se décliner en d'innombrables perspectives. La perspective philosophique de l'éducation soutient notre approche juridique puisqu'elle nous amène à nous questionner à propos des besoins que nous cherchons à combler en éduquant les enfants, et ainsi, des droits que nous cherchons à mettre en œuvre.

« Pourquoi éduque-t-on ? »⁴⁶⁶ est une question fondamentale qui a occupé bien des réflexions à travers l'histoire, particulièrement lors de la Révolution tranquille au Québec, et qui se pose toujours aujourd'hui. Cette question nous propulse dans une quête des fins de l'éducation, « problème philosophique par excellence, celui qu'aucune science ne peut résoudre »⁴⁶⁷, et nous guidera à travers la présente section de ce mémoire, où nous limiterons toutefois notre réflexion à l'école élémentaire et secondaire.

Au Québec, la réforme propulsée par le Rapport Parent suggère des pistes de réponses. L'école permet aux enfants de « se développer intellectuellement aussi bien que

⁴⁶² Adam SMITH, *Richesse des nations*, Tome Second, Paris, Guillaumin, 1843, p. 481.

⁴⁶³ Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Lyon, Livre de Lyon, 2019, p. 98.

⁴⁶⁴ L. T. KHOI, préc., note 333, pp. 354-355.

⁴⁶⁵ Anne DANION-GRILLIAT, Alain LAZARTIGUES, et Marie Rose MORO, *Place de l'enfant dans la famille et la société*, dans Anne DANION-GRILLIAT (dir.), *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, Lavoisier, 2011, pp. 15-36, p. 22.

⁴⁶⁶ Olivier REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981, p. 9.

⁴⁶⁷ *Id.* p. 45.

physiquement et moralement [...] [et] d'accéder aux divers univers de connaissances, de développer pleinement [...] [leurs] aptitudes, d'exercer toutes les dispositions de [...] [leur] intelligence »⁴⁶⁸. Il lui incombe de catalyser l'acquisition d'une « autonomie de jugement et d'action »⁴⁶⁹, et de s'ancrer dans un esprit démocratique :

« [...] une mentalité, un mode de vie [...] [qui] suppose des citoyens éclairés sur les exigences du bien commun, aptes à comprendre et à juger des situations pour participer ensuite au processus de décision [...]. »⁴⁷⁰

L'école est un milieu de vie où les enfants apprennent à « être et à vivre, tout autant qu'apprendre »⁴⁷¹. Elle veille au développement et à la reconnaissance des capacités intellectuelles, physiques et morales des enfants. Désormais enracinée dans l'esprit démocratique, elle éveille et nourrit leur agentivité.

Cette institution mandatée par l'État, financée par la collectivité, pour éduquer les enfants, a vocation à répondre à une diversité de besoins. Qu'il s'agisse de ceux des enfants ou de ceux de l'État lui-même, l'école a une mission fondamentale que nous déclinons en deux sous-parties, à travers le prisme du droit à la participation. La première appréhende l'école comme une institution répondant aux besoins des enfants. La seconde, elle, est consacrée à l'analyse des besoins étatiques auxquels répond l'école.

2.1.L'école : une réponse aux besoins des enfants

Au-delà de l'acquisition de connaissances à proprement parler, l'école vise la motivation des enfants, leur épanouissement, et leur développement. Ces finalités ne sont pas étrangères à la quête de liberté recherchée jadis par les Lumières à travers l'éducation : la formation d'un être humain libre, capable de vivre, de penser et d'agir en société. Voilà une finalité de l'école qui a perduré à travers le temps. D'un point de vue plus

⁴⁶⁸ Rapport Parent, préc., note 264, Tome II, 1964, p. 184.

⁴⁶⁹ *Id.*, Tome IV, 1966, p. 28.

⁴⁷⁰ *Id.*, Tome II, p. 19.

⁴⁷¹ G. GOSSELIN, Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec., préc., note 406, p. 139.

contemporain, ces finalités sont consignées sur le plan local, dans la *Loi sur l'instruction publique*⁴⁷², et sur le plan international, dans la *Déclaration des droits des enfants de 1959*⁴⁷³, ainsi que dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*⁴⁷⁴, laquelle lui accorde sans équivoque dignité et autodétermination⁴⁷⁵.

2.1.1. Besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance : l'autodétermination

La motivation, l'épanouissement et le développement des enfants à l'école sont conditionnels, d'une part, à la reconnaissance par leur milieu scolaire de leurs forces et leurs capacités et, d'autre part, à un processus éducatif contribuant à l'acquisition de compétences sociales, émotionnelles et cognitives liées à leur autodétermination⁴⁷⁶. Cette dernière se décline sous forme « d'habiletés et d'aptitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie et d'effectuer librement des choix non influencés par des agents externes indus »⁴⁷⁷. En somme, elle réfère aux « comportements agentiques »⁴⁷⁸ d'un individu.

Rappelons à cet égard qu'en affirmant le statut de sujets de droit des enfants, la Convention a contribué non seulement à la justification des droits relatifs à leur protection, mais également à ceux liés à leur autodétermination⁴⁷⁹. Concrètement, celle-ci passe notamment

⁴⁷² *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ Chapitre L-13.3, art. 22(1) et (2) : La LIP indique qu'il est du devoir des enseignants de « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève » leur étant confié, ainsi que de « collaborer à développer [...] le goût d'apprendre ».

⁴⁷³ *Déclaration de 1959*, 7^{ème} principe.

⁴⁷⁴ *Convention*, art. 29(1).

⁴⁷⁵ Maja SÖDERBÄCK, Imelda COYNE, Maria HARDER, « The importance of including both a child perspective and the child's perspective within health care settings to provide truly child-centred care », 2011, Vol. 15, No. 2, *Journal of Child Health Care*, p. 100 : « The Convention clearly states the right of every child to self-determination, dignity, respect, non-interference, and the right to make informed decisions ».

⁴⁷⁶ Robyn S. HESS, Destiny M. WAGGONER, *Convention on the Rights of the Child and School-Based Intervention Programming*, dans : Bonnie KAUL NASTASI, Stuart N. HART, Shereen C. NASER, *International Handbook on Child Rights and School Psychology*, New York, Springer, 2020, p. 432.

⁴⁷⁷ Michael L. WEHMEYER et Yves LACHAPPELLE, *Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel*, dans Hubert GASCON, Daniel BOISVERT, Marie-Claire HAELEWYCK, Jean-Robert POULIN et Jean-Jacques DETRAUX (dir.), *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action*, Québec, Presses interuniversitaires, 2006, pp. 69-76., p. 69.

⁴⁷⁸ Léna BERGERON, *L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le goût de l'école*, dans Sylvie OUELLET, *Soutenir le goût de l'école*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2018, p. 22.

⁴⁷⁹ S. N. HART, préc., note 350, p. 54.

par la capacité de « promouvoir et de défendre ses droits, agir avec leadership [...] être conscient de soi et se connaître [...] prendre des décisions et faire des choix [...] »⁴⁸⁰.

L'autodétermination dépend de « la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance »⁴⁸¹. Lorsque l'école fait en sorte de combler ces besoins, les enfants sont à même de développer « la confiance, les habiletés, et la motivation propices au développement continu de l'autodétermination »⁴⁸².

Au contraire, lorsque dans le milieu scolaire, les décisions qui concernent les enfants sont prises pour eux, sans qu'ils en soient parties prenantes, le développement de leur autodétermination en pâtit :

« [I]orsque les décisions sont constamment prises pour eux, les élèves n'en viennent pas à se considérer eux-mêmes comme des acteurs de leur propre vie et de leur parcours scolaire. De surcroît, il y a peu de chances qu'ils acquièrent une confiance en leurs moyens et se sentent suffisamment efficaces pour prendre des risques. »⁴⁸³

La vocation de l'école de former des citoyens détenant une conscience sociale, un sentiment de responsabilité et d'engagement est, elle aussi, écorchée lorsque le milieu scolaire n'en est pas un soutenant et favorisant l'autodétermination des enfants :

« [u]n système éducatif ne peut espérer développer des personnes autonomes, responsables et engagées en cultivant une pédagogie de la transmission et de la passivité. Pour former des sujets engagés dans un projet de société et responsables de l'actualisation de leur potentiel humain, l'éducation doit elle-même devenir un processus qui favorise la responsabilité et l'autodétermination. »⁴⁸⁴

⁴⁸⁰ L. BERGERON, préc., note 478, p. 23.

⁴⁸¹ Rodrigue LANDRY, « Pour une pleine réalisation du potentiel humain: la pédagogie actualisante », 2002, Vol. 30, No. 2, *Éducation et francophonie*, pp. 8-28., p. 18 ; Marie BUTTITA, Amélie ROUSSEAU, Pascale GRONNIER, Alain GUERRIEN, « Anxiété sociale et satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance chez les adolescents obèses », 2014, Vol. 62, No. 5, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, pp. 271-277 : L'auteur cite une théorie développée de façon empirique par Edward L. Deci et Richard M. Ryan, Voir Edward L. DECI and Richard M. RYAN, « Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation », 2008, Vol. 49, No. 3, *Development, and Health, Canadian Psychology*, pp. 182-185, p. 183.

⁴⁸² R. LANDRY, préc., note 481, pp. 18 et 19.

⁴⁸³ L. BERGERON, préc., note 478, p. 32.

⁴⁸⁴ R. LANDRY, préc., note 481, p. 18.

Comblent les besoins en autodétermination des enfants revient à entraîner, chez eux, un sentiment de contrôle relativement à leurs choix, à leurs décisions et à leur environnement et à leur vie. Leur autonomie est reconnue dans leur environnement éducatif, leur motivation en est de ce fait positivement influencée, car ils considéreront que partager leurs points de vue et s'engager dans leur milieu scolaire en vaut la peine, puisqu'ils seront susceptibles d'avoir un impact sur celui-ci. S'engager dans son milieu scolaire et être en mesure d'y voir son influence positive permet de soutenir un sentiment d'appartenance à celui-ci. En outre, le fait de voir leurs compétences reconnues renvoie aux enfants une image de légitimité et les encourage à se valoriser.

Ainsi, afin de permettre aux enfants d'accéder à l'autodétermination, et incidemment, de développer leur plein potentiel, il est fondamental de les impliquer pleinement dans la planification et les processus décisionnels les concernant au sein de leur milieu scolaire⁴⁸⁵.

2.1.2. Apprentissage et expérimentation des droits fondamentaux des enfants

La reconnaissance et le développement des compétences, de l'autonomie et de l'appartenance des enfants sont préalablement nécessaires à la reconnaissance et à la mise en œuvre effectives de leur droit à la participation. En comblant les besoins d'autodétermination des enfants, leur milieu scolaire leur permet d'acquérir les moyens de se représenter comme des êtres actifs de leur existence et de leur environnement éducatif. Il s'agit là d'une condition à la propension des enfants à prendre des initiatives, à partager leurs opinions en vue de générer un impact positif sur les plans personnel et/ou collectif, et à s'engager dans leur milieu scolaire.

À ce propos, invoquant le respect de la « dignité inhérente de l'enfant », le Comité des droits de l'enfant, (le « CDE »), enjoint les milieux scolaires de permettre aux enfants de « participer à la vie scolaire », en conformité avec l'article 12(1) de la Convention⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ Thomas J. POWER, *Promoting Children's Mental Health in Schools : A Child's Rights Framework*, Dans : B. KAUL NASTASI, S. N. HART, S. C. NASER, préc., note 476, p. 223.

⁴⁸⁶ ORGANISATION DES NATIONS UNIES, COMITÉ DES DROITS DES ENFANTS, Observation générale No. 1 (2001) : Les buts de l'éducation, le 17 avril 2001, CRC/C/GC/2001/1, GE.01-41254, (ci-après « O.G. No. 1 »), par. 8.

Comme nous l'avons mentionné en introduction de ce mémoire, le CDE a rédigé nombreuses observations générales⁴⁸⁷, lesquelles visent notamment à aiguiller les États relativement à la mise en œuvre de la Convention.

Nous ne pourrions donc envisager l'analyse des droits à l'éducation et à la participation des enfants en vertu de la Convention sans étudier les observations générales émises relativement aux articles 29(1) et 12 de celle-ci.

2.1.2.1.Observation générale N° 1 de 2001 du Comité des droits de l'enfant de l'ONU

La Convention affirme non seulement le droit des enfants à l'autodétermination, mais également leur droit au respect et à la dignité⁴⁸⁸. Afin de pouvoir offrir un environnement scolaire garantissant la dignité des enfants, leur droit à la participation doit être compris⁴⁸⁹ et mis en œuvre.

La première observation générale adoptée par le CDE traite de l'article 29(1) de la Convention, lequel, rappelons-le, concerne les buts de l'éducation:

« 1.Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

⁴⁸⁷ Ci-après, la liste complète des observations générales émises par le Comité des droits de l'enfant : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=fr&TreatyID=5&DocTypeID=11.

⁴⁸⁸ Imelda COYNE, « Children's participation in consultations and decision-making at health service level : A review of the literature », 2008, Vol. 45, *International Journal of Nursing studies*, pp. 1682-1689, p. 1683.

⁴⁸⁹ Manuel Luis ESPINOZA, Shirin VOSSOUGH, Mike ROSE et Luis E. POZA, « Matters of participation: notes on the study of dignity and learning », 2020, Vol. 27, *Mind, Culture, and Activity*, p. 2.

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. »

L'observation générale relative à ce paragraphe est particulièrement pertinente en l'espèce dans la mesure où le CDE affirme qu'au-delà du droit d'accéder à l'éducation, la dignité inhérente des enfants doit être sauvegardée en milieu scolaire, et ce, en y assurant notamment leur droit à la participation.

Concrètement, dès les premiers paragraphes, le CDE annonce que les « enfants ne sont pas privés de leurs droits fondamentaux du seul fait qu'ils franchissent les portes de l'école »⁴⁹⁰ et que l'éducation doit être « axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante »⁴⁹¹. Il rappelle d'emblée que l'éducation « dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel », et qu'elle se doit, pour en être une de qualité à la lumière des principes de la Convention, de favoriser la participation des enfants dans toutes les sphères de leur milieu scolaire⁴⁹². D'ailleurs, dans les années suivant l'adoption de la Convention, et antérieurement à la publication de l'observation générale n° 1, l'auteure Ashley Osler, qui a étudié les répercussions de ce traité international dans le monde de l'éducation, affirme :

« the aims of an education compatible with the principles of the Convention must be to empower the child by providing opportunities to practice and develop these skills of participation. »⁴⁹³

Le CDE réitère, quelques années plus tard, cette idée en ajoutant que les enfants doivent être outillés afin d'être en mesure de réaliser leurs choix dans la vie. Il s'agit alors pour eux d'acquérir notamment une pensée critique, le sens des responsabilités et la capacité de prendre des décisions rationnelles⁴⁹⁴. Le CDE affirme en somme que les milieux scolaires doivent contribuer au développement du plein potentiel des enfants et leur permettre de

⁴⁹⁰ *O.G. No. 1*, par. 8.

⁴⁹¹ *Id.*, par. 2.

⁴⁹² *Id.*, par. 8.

⁴⁹³ Audrey OSLER, « The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education », 1994, Vol. 46, No. 2, *Educational Review*, pp. 141-150, p. 147.

⁴⁹⁴ *O.G. No. 1*, par. 9.

participer pleinement⁴⁹⁵ dans ce qui devrait être un véritable lieu « d'expérimentation de la réalisation des droits »⁴⁹⁶.

2.1.2.2.Observation générale N° 12 de 2009 du Comité des droits de l'enfant de l'ONU

En 2009, lorsque le CDE élabore l'observation générale spécifique à l'article 12 de la Convention, il émet des orientations générales à propos du droit à la participation, tout en proposant également certaines spécifiques à des sphères caractéristiques de la vie des enfants. Des directives quant à la mise en œuvre de ce droit dans le cadre de la famille, de la protection de remplacement, et de la santé, notamment, sont suggérées. C'est la section consacrée au « cadre éducatif et à l'école »⁴⁹⁷ qui se trouve être la plus importante en termes de contenu.

D'emblée, le CDE confirme la position qu'il a tenue dans son observation générale n° 1 en affirmant que l'exercice du droit à l'éducation est conditionnel au respect de l'article 12(1)⁴⁹⁸ et que les écoles se doivent de « promouvoir le rôle actif des enfants dans un environnement d'apprentissage participatif »⁴⁹⁹.

Tout comme dans son observation générale n° 1, le CDE rappelle que les enfants ne pourront aspirer à la mise en œuvre de leurs droits que s'ils sont en mesure de les exercer au sein de leur milieu scolaire⁵⁰⁰. Ainsi, le besoin d'expérimentation des droits fondamentaux des enfants est associé au besoin d'apprentissage de ceux-ci, l'un n'allant pas sans l'autre.

⁴⁹⁵ *Id.*, par. 8 et 12.

⁴⁹⁶ *Id.*, par. 8.

⁴⁹⁷ *O.G. No. 12*, par. 22.

⁴⁹⁸ *Id.*, par. 105.

⁴⁹⁹ *Id.*, par. 107.

⁵⁰⁰ *Id.*, par. 108 ; Gerison LANSDOWN, « Promoting children participation in democratic decision-making », UNICEF - Innocenti, Florence, 2001, p. 7 « We only truly learn that we have rights and come to believe in them through the process of acting on them ».

À ce propos, John Dewey, philosophe et psychologue américain, considéré comme « le théoricien – le porte-parole, le représentant et le symbole de l'éducation progressive en Amérique et dans le monde »⁵⁰¹, suggérait déjà, dans son ouvrage *Démocratie et éducation*⁵⁰², le lien inextricable entre apprentissage et expérimentation⁵⁰³. Il affirmait dans son texte *Mon crédo pédagogique* que l'école se doit de représenter, pour les enfants, la réalité, une vie « réelle et vitale »⁵⁰⁴, et non pas une « préparation à la vie »⁵⁰⁵.

En somme, toute école aspirant au respect et à la mise en œuvre des droits des enfants se doit d'être un lieu d'expérimentation de ceux-ci. Les enfants doivent être en mesure de vivre leurs droits, dont leur droit de participer pleinement aux questions et aux décisions les concernant, au sein de leur milieu scolaire.

2.2.L'école : une réponse aux besoins de l'État

« Before you can have an educated democracy you must offer your democracy an education that is likely to make it one. »⁵⁰⁶

Harold Dent

Les besoins étatiques sont divers et nombreux, et nous ne prétendons pas, dans le cadre de ce mémoire, aborder tous ceux auxquels l'éducation répond. Outre les besoins de formation d'une main d'œuvre qualifiée et capable d'innovation permettant la prospérité et le développement économiques de l'État, ce sont ceux en lien avec l'éducation à la citoyenneté qui nous intéressent⁵⁰⁷. Nous avons démontré que le droit à la participation est intrinsèquement lié aux valeurs et aux compétences démocratiques. Bien que nous reconnaissons les bienfaits que l'État retire de la mise en œuvre du droit à la participation des enfants en milieu scolaire sur le plan économique, ce sont ces valeurs qui retiendront notre attention dans la présente partie.

⁵⁰¹ Gérard DELEDALLE, *John Dewey*, Paris, PUF, 1995, p. 8.

⁵⁰² John DEWEY, *Démocratie et éducation*, Armand Collin, 1916.

⁵⁰³ *Id.*, p. 174.

⁵⁰⁴ G. DELEDALLE, préc., note 501, p. 12.

⁵⁰⁵ *Id.*

⁵⁰⁶ Harold C. DENT, « The aim: an educated democracy », 1930, CVII, January, *The Nineteenth Century and After*, pp. 10–16, p. 14.

⁵⁰⁷ A. QUENNERSTEDT, préc., note 349, p. 669 : « For governments, education is both a means of developing the economy and future wealth of the nation and a way of promoting social harmony and integration ».

2.2.1. La formation de l'élève citoyen en milieu scolaire

L'école est pour l'État le premier milieu de socialisation des enfants dont la fréquentation est obligatoire et à l'égard duquel il a une prérogative de veille et d'orientation. L'école représente ainsi un environnement propice à l'acquisition de valeurs de la société et de compétences citoyennes. Selon Jonathan Cohen, les compétences citoyennes sont notamment les capacités de s'écouter soi-même et d'écouter autrui, de pensée et réflexion critiques, de résolution de problème et de prise de décision créatives et pacifiques, de communication et, enfin, de collaboration⁵⁰⁸.

L'acquisition de ces valeurs et compétences citoyennes dépend de la transmission de fondements théoriques, mais également et surtout de leur expérimentation. En effet, afin de pouvoir s'imprégner de valeurs démocratiques au sein de son milieu scolaire, il est essentiel d'être en mesure de les vivre concrètement :

« Democracy is best learned in a democratic setting where participation is encouraged, where views can be expressed openly and discussed, where there is freedom of expression for pupils and teachers, and where there is fairness and justice. »⁵⁰⁹

Ainsi, deux dimensions de l'école transparaissent dans l'éducation à la citoyenneté. La première, évidente, et déjà perceptible dans les curriculums scolaires, est la dimension pédagogique à travers laquelle sont enseignés au Québec des cours relevant du domaine de l'univers social (« géographie, histoire et éducation à la citoyenneté »⁵¹⁰) ou encore du

⁵⁰⁸ Jonathan COHEN, « Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being », 2006, Vol. 76, No. 2, *Harvard Educational Review*, pp. 201-237, p. 204.

⁵⁰⁹ Hugh STARKEY, *The Challenge of Human Rights Education*, London, Cassell, 1991, p. 259 cité dans Audrey OSLER, « The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education », 1994, Vol. 46, No. 2, *Educational Review*, pp. 141-150, p. 147.

⁵¹⁰ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines de l'univers social, <en ligne :<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-de-lunivers-social/geographie-histoire-et-education-a-la-citoyennete/>, consulté le 30 mars 2022>.

domaine du développement de la personne (« éthique et culture religieuse »⁵¹¹, qui sera remplacé dès l'année scolaire 2023-2024 par un cours intitulé « culture et citoyenneté québécoise »⁵¹²). La finalité de ces domaines est notamment de former des citoyens capables de « participation active, réfléchie et autonome au débat social »⁵¹³, d'« amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe »⁵¹⁴, et de « préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise »⁵¹⁵. Cette dimension pédagogique, bien qu'elle soit nécessaire à l'éducation des enfants à la démocratie⁵¹⁶, n'est pas suffisante à elle seule pour atteindre la finalité convoitée : l'acquisition, par les enfants, de valeurs et de comportements citoyens.

L'autre dimension, moins évidente, est celle que l'on peut qualifier de systémique⁵¹⁷. Le système scolaire se doit de refléter, dans tous ses aspects, et à sur tous les plans, les fondements didactiques théoriques qui sont transmis aux enfants en vue de les former à être des citoyens. Pour ce faire, le système scolaire doit représenter et mettre en œuvre les valeurs et compétences citoyennes qui y sont enseignées, dont la participation active et effective des enfants à la vie démocratique de l'école.

⁵¹¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines du développement de la personne, <en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/> consulté le 30 mars 2022>; Notons qu'une refonte de ce cours est prévue par le gouvernement québécois.

⁵¹² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise <en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>, consulté le 15 mai 2023>.

⁵¹³ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines de l'univers social Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, Chapitre 7 p. 170 <en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf consulté le 30 mars 2022>.

⁵¹⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines du développement de la personne, Éthique et culture religieuse, p. 284 <en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf, consulté le 30 mars 2022>.

⁵¹⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise <en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>, consulté le 15 mai 2023>.

⁵¹⁶ Osman SAMANCI, « Democracy Education in Elementary Schools », 2010, Vol. 101, No. 1, *The Social Studies*, pp. 30-33, p. 33.

⁵¹⁷ J. COHEN, préc., note 506, p. 209.

C'est en réussissant à faire en sorte que ces deux dimensions reflètent les valeurs et compétences démocratiques que les enfants pourront non seulement acquérir les connaissances théoriques relatives à la citoyenneté, mais seront également amenés à les mettre en pratique au quotidien au sein de leur milieu scolaire. Ce n'est qu'ainsi que l'État pourra voir en l'école une institution éduquant effectivement les enfants à la citoyenneté.

2.2.2. La formation du citoyen participatif et engagé

L'engagement citoyen est une condition de l'exercice d'une citoyenneté active⁵¹⁸, laquelle se définit comme un « processus par lequel un citoyen ou une citoyenne s'intègre à la communauté, développe son identité tout en contribuant au développement de la collectivité »⁵¹⁹.

Un État démocratique a besoin de la participation et de l'engagement de ses citoyens, qui sont « au cœur [...] [d'une] citoyenneté active »⁵²⁰ et l'école représente « le creuset d'une société démocratique, par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale »⁵²¹. L'implication des jeunes en milieu scolaire contribue à former « une relève engagée et soucieuse de la société et de la communauté dans lesquelles elle vit »⁵²². Ainsi, l'engagement des enfants, dès l'âge scolaire, et dans ce milieu éducatif, concourt à un engagement citoyen à l'âge adulte.

Favoriser et encourager la participation des enfants en milieu scolaire est, dès lors, dans l'intérêt de tout État démocratique puisqu'il permet leur engagement à la fois présent et futur. Or, il existe une expectative d'influence sur son milieu lorsque l'on s'y engage, et la propension à réitérer son engagement dépend de la perception de l'effectivité de cette

⁵¹⁸ Mireille TREMBLAY, « La participation citoyenne, l'engagement civique et l'efficacité politique de personnes membres de comités des usagers ou d'associations », 2009, No. 32, *Recherches en communication*, p. 120.

⁵¹⁹ *Id.*

⁵²⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, 1997-1998, p. 22.

⁵²¹ Les États généraux de l'éducation, 1995-1996, Exposé de la situation, p. 183.

⁵²² Marie-Pier GINGRAS, Frederick L. PHILIPPE, François POULIN et Jean ROBITAILLE, « Étude sur les obstacles à la mise en place d'activités d'engagement civique en milieu scolaire au Québec », 2018, Vol. 41, No. 3, *Revue canadienne de l'éducation*, pp. 661-687, p. 663.

influence. Le même phénomène s'applique à l'égard des enfants dans leur milieu scolaire. Ils seront portés à participer et s'engager à l'école s'ils estiment qu'ils y ont une réelle influence.

Nous invoquons en première partie de ce mémoire l'importance des impacts objectif et subjectif de la voix des enfants dans le cadre de la mise en œuvre de leur droit à la participation. L'impact subjectif est ici particulièrement important puisqu'il suggère que le renouvellement d'une expérience de participation en milieu scolaire en est conditionnel. De plus, lorsque leurs opinions sont sollicitées dans toutes les sphères de leur milieu scolaire, et qu'ils ont le sentiment que leurs idées et leurs actions ont une influence sur ce milieu, les enfants sont plus enclins à reconnaître une légitimité aux règles et politiques qui prévalent à l'école. S'ils y ont contribué, ils seront davantage portés à les respecter et à les mettre en œuvre, et à en encourager, autour d'eux, le respect et la mise en œuvre, favorisant ainsi au sein de l'école une normativité adaptée et légitime, et un climat sain.

Finalement, l'État démocratique aspirant à un engagement citoyen se doit de s'assurer que celui-ci est préalablement ancré au sein de ses écoles, et ce, par le biais du respect et de la mise en œuvre du droit à la participation des enfants dans leurs milieux scolaires :

« Societies which define themselves as democratic place a particularly high value on political socialization, preparation for the participation which is at the heart of any definition of democracy. »⁵²³

Cette idée fait d'ailleurs écho aux enseignements du CSÉ suggérant un parallèle entre l'existence d'une culture de citoyenneté dans les écoles et la pérennité de la démocratie.

⁵²³ Malfrid Grude FLEKKOY, Natalie Hevener KAUFMAN, *The participation rights of the Child, Rights and Responsibilities in Family and society*, Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol, Pennsylvania, 1997, p. 9.

2.3.Conclusion

L'école, institution mandatée par l'État pour éduquer les enfants, est un véritable microcosme social dans lequel les enfants acquièrent connaissances, compétences, habiletés et valeurs. Ils sont à même d'y développer savoir et savoir-faire, mais également savoir-être et savoir-vivre.

L'école répond à des besoins fondamentaux des enfants, dont l'éducation et l'autodétermination. Ce dernier dépend d'une vision égalitaire des enfants, engageant comportements et attitudes affirmant leur statut de sujets de droit. En reconnaissant notamment leurs compétences et leur autonomie, et en créant des opportunités pour eux de les faire valoir à travers des expériences de participation, l'école représente ce milieu autonomisant et respectueux de l'agentivité des enfants et contribue dès lors à leur épanouissement. D'un point de vue développemental, la mise en œuvre du droit à la participation des enfants en milieu scolaire contribue au développement global des enfants⁵²⁴, et particulièrement de leur estime d'eux-mêmes, de leurs capacités cognitives, de leurs habiletés sociales⁵²⁵, mais aussi de leur réussite scolaire⁵²⁶.

L'école répond également à des besoins étatiques, non seulement en termes de formation de main d'œuvre qualifiée et capable d'innovation, mais également en matière de diffusion et de consolidation des valeurs démocratiques et citoyennes. La mise en œuvre du droit à la participation des enfants en milieu scolaire permet à l'État de garantir une éducation des enfants à la citoyenneté basée sur l'expérimentation s'inscrivant dans une dimension systémique, démontrant ainsi une cohérence avec la dimension pédagogique. En ayant l'opportunité de vivre concrètement, dans toutes les sphères du milieu scolaire, les valeurs démocratiques qui leur sont enseignées, les enfants sont en mesure de véritablement s'en imprégner. De plus, l'engagement citoyen recherché par tout État démocratique dépend de la perception par l'individu de l'influence qu'ont ses actions au sein de son milieu. En s'assurant que les enfants puissent participer à l'école, et qu'ils estiment qu'ils ont, sur

⁵²⁴ J. COHEN, préc., note 508, p. 202.

⁵²⁵ G. LANSDOWN, S. R. JIMERSON, R. SHAHROOZI, préc., note 267, p. 6.

⁵²⁶ M.-P. GINGRAS, F. L. PHILIPPE, F. POULIN et J. ROBITAILLE, préc., note 522, p. 663.

celle-ci, une influence, l'État permet à ces citoyens de s'attribuer une composante d'efficacité, les motivant à s'engager à nouveau. Il permet également d'apposer aux règles et normes une légitimité indispensable à toute démocratie.

3. Droit québécois du droit à la participation en milieu scolaire

La réforme générée par le Rapport Parent s'inscrit dans une ère centrée sur les enfants, et leurs droits. Bien que le Rapport Parent soit antérieur à l'adoption de la Convention, ses recommandations vont dans le sens d'une agentivité des enfants et d'une formation générale obligatoire leur permettant d'acquérir savoirs et savoir-faire, mais également savoir-vivre et savoir-être. Les rapports émis par le Conseil supérieur de l'éducation depuis la production du Rapport Parent réaffirment ces objectifs éducatifs et réitèrent l'importance d'une éducation à la citoyenneté et d'une démocratie participative que les enfants peuvent expérimenter dès leur plus jeune âge au sein même du milieu scolaire.

Quelques décennies suivant cette réforme, le Québec s'est déclaré lié par la Convention, qui elle, affirme sans équivoque le statut de sujets de droit des enfants, lequel est associé à leur autodétermination, à leur respect et à leur dignité. Le droit pour les enfants d'être pris au sérieux et d'être entendus est, pour la première fois de l'histoire, énoncé dans un traité international.

Impliquer les enfants en tant que principaux bénéficiaires et acteurs de leurs milieux, dans l'idéation et les processus décisionnels les concernant dans la sphère de l'éducation, est bénéfique du point de vue de leur développement en tant que personnes, mais également en tant que citoyens.

Il appert que le Québec, au vu, d'une part, de la récente évolution de son éducation catalysée par la réforme ayant suivi le Rapport Parent et des orientations éducatives qui en découlent, et d'autre part, de ses engagements en vertu de la Convention, a la ferme volonté de mettre en œuvre le droit à la participation des enfants en milieu scolaire. Dès lors, il y a lieu d'examiner la portée de cette volonté et d'en analyser les manifestations, le cas échéant, sur le plan législatif.

3.1.Loi sur l’instruction publique

Notre étude se concentrera sur la *Loi sur l’instruction publique*⁵²⁷ puisqu’elle est l’instrument législatif qui, en régissant le fonctionnement des écoles et les droits et obligations des élèves, témoigne de la place que le législateur québécois reconnaît aux enfants. Nous circonscribons notre analyse du droit à la participation des enfants en vertu de la *Loi sur l’instruction publique* à l’étude de leur rôle et de leurs prérogatives dans le cadre de la gouvernance de leur centre de services scolaire et de leur école, et dans celui de la prévention et de la lutte contre l’intimidation et la violence à l’école.

3.1.1. La gouvernance du centre de services scolaire

Le 8 février 2020, le projet de loi n° 40⁵²⁸ a été adopté par l’Assemblée nationale du Québec, remplaçant les commissions scolaires québécoises par des centres de services scolaires (« CSS »). Cette réforme a suscité une certaine controverse dans le milieu éducatif, dont nous ne traiterons pas en l’espèce⁵²⁹. Toutefois, l’objectif que cette réforme est censée viser est quant à lui pertinent à notre étude. Selon le gouvernement québécois, cette « transformation vise à rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves et des personnes directement impliquées auprès d’eux, toujours dans leur meilleur intérêt »⁵³⁰. En rapprochant la décision « le plus près possible des élèves », la *Loi sur l’instruction publique* (« LIP ») embrasse-t-elle l’essence de l’article 12 de la Convention?

Nous commencerons par évaluer les dispositifs favorisant l’implication des élèves dans la gouvernance des CSS en vertu de la LIP. Cette évaluation nous permettra de saisir la compréhension qu’entretient le législateur québécois du droit à la participation des enfants

⁵²⁷ *Loi sur l’instruction publique*, RLRQ Chapitre L-13.3.

⁵²⁸ Projet de loi no 40 (2020, chapitre 1) Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique relativement à l’organisation et à la gouvernance scolaires.

⁵²⁹ Voir notamment La Presse, 12 février 2020, Commissions scolaires: ce qu’il faut savoir de la loi 40, <en ligne : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-02-12/commissions-scolaires-ce-qu-il-faut-savoir-de-la-loi-40>, consulté le 25 janvier 2021>.

⁵³⁰ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, Gouvernance scolaire <en ligne : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/> - consulté le 25 janvier 2021>.

à l'école, et son engagement à développer des milieux scolaires québécois inclusifs et participatifs.

Il existe, au Québec, soixante CSS francophones, un CSS à statut particulier (le CSS du Littoral), neuf commissions scolaires anglophones, et deux commissions scolaires à statut particulier (les commissions scolaires Crie et Kativik). En vertu de la LIP, le CSS veille notamment à ce que « chacun de ses établissements offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire » afin que chaque élève puisse « développer son plein potentiel »⁵³¹.

Chaque CSS francophone est géré par un conseil d'administration, lui-même constitué de quinze personnes : cinq parents, cinq membres du personnel, et cinq représentants de la communauté⁵³², dont les mandats durent trois ans⁵³³. Aucun élève ne peut siéger sur le conseil d'administration du CSS.

Le rôle de ces quinze administrateurs de CSS est d'améliorer les services éducatifs offerts aux élèves, en s'assurant notamment qu'un « soutien adéquat soit apporté aux écoles et aux centres », ou encore en veillant à « la pertinence et à la qualité des services éducatifs offerts par le centre de services scolaire »⁵³⁴. Les principaux concernés, soit ceux qui reçoivent lesdits services éducatifs, et qui peuvent ainsi s'exprimer légitimement quant à leur pertinence et leur qualité, ne se voient reconnaître aucune rôle au sein de l'administration du CSS. Qu'en est-il des entités afférentes au conseil d'administration du CSS ? Les enfants sont-ils invités à y participer ?

Plusieurs comités institués par le conseil d'administration du CSS existent, dont le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après désigné « Comité EHDAA »)⁵³⁵, ou encore celui de l'engagement pour la réussite des élèves (ci-après désigné « Comité Réussite »)⁵³⁶. Nous

⁵³¹ *Loi sur l'instruction publique*, art. 210.1.

⁵³² *Id.*, art. 143.

⁵³³ *Id.*, art. 143.3.

⁵³⁴ *Id.*, art. 176.1.

⁵³⁵ *Id.*, art. 185.

⁵³⁶ *Id.*, art. 193.6.

exposerons particulièrement les compositions et mandats respectifs de ces deux comités, puisqu'il appert ardu pour quiconque de contester le fait qu'ils concernent directement les enfants.

Qu'il s'agisse du Comité EHDAA ou du Comité Réussite, la LIP n'a pas prévu la possibilité pour les élèves d'en être membres⁵³⁷. Pourtant, le premier a notamment pour mission d'aviser le CSS relativement à la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et d'émettre des avis au profit du Comité Réussite⁵³⁸. Le Comité EHDAA peut aussi partager son avis au CCS sur l'application du plan d'intervention à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁵³⁹.

Le Comité Réussite, quant à lui, élabore et propose au CSS un plan d'engagement vers la réussite⁵⁴⁰ et l'avise sur toute question relative à la réussite des élèves⁵⁴¹. Bien qu'aucun enfant ne siège sur le Comité Réussite, en théorie, ce dernier « consulte notamment, le comité de parents, [...] de même que les comités d'élèves » dans l'élaboration du plan d'engagement vers la réussite selon l'article 193.8 de la LIP⁵⁴². Selon le dictionnaire Larousse, consulter revient à « demander à quelqu'un son avis, son conseil, chercher des renseignements auprès de lui, interroger ». Ainsi, nous comprenons que le Comité Réussite recherche auprès des comités des élèves leurs avis en vue de l'élaboration du plan d'engagement vers la réussite. Pourtant, l'article 193.8 de la LIP précise en son second alinéa :

« Le comité de parents et le comité consultatif de gestion peuvent notamment faire des recommandations portant sur le contenu du plan d'engagement vers la réussite du centre de services scolaire. »

⁵³⁷ *Id.*, art. 185.

⁵³⁸ *Id.*, art. 187 (1) et (2).

⁵³⁹ *Id.*, art. 187.

⁵⁴⁰ *Id.*, art. 193.7 (1).

⁵⁴¹ *Id.*, art. 193.7(4).

⁵⁴² *Id.*, art. 193.8 (1).

Le Comité des élèves n'est pas cité dans ce second alinéa. En nous basant sur le principe selon lequel le législateur fait un choix conscient des mots qu'il utilise, il appert que celui-ci a manifestement apposé des prérogatives différentes au Comité des élèves et à celui des parents. Tandis que le premier est consulté, le Comité des parents, lui, est non seulement consulté, mais il peut également « faire des recommandations portant sur le contenu du plan d'engagement vers la réussite » du CSS. Dès lors, comment définir le rôle qui est attribué au Comité des élèves ? Si le CSS ne s'attend pas à recevoir de recommandations de sa part, quelle est sa fonction ?

3.1.2. La gouvernance de l'école

Dans chaque école d'un CSS, il existe un conseil d'établissement composé d'au moins quatre parents⁵⁴³, dont deux seront les président et vice-président⁵⁴⁴, d'au moins quatre membres du personnel⁵⁴⁵, de deux représentants de la communauté⁵⁴⁶ (n'ayant pas le droit de vote), d'un membre du personnel des services de garde⁵⁴⁷, si offerts, et de deux élèves du second cycle du secondaire⁵⁴⁸. La LIP impose dès lors un niveau scolaire, et ainsi, un âge, aux élèves voulant s'impliquer au sein du conseil d'établissement. Même s'ils le souhaitent, les élèves du primaire et ceux des classes de première et deuxième année du secondaire ne pourraient donc pas aspirer à représenter leurs pairs au conseil d'établissement. Tous ses membres doivent suivre une formation dès leur entrée en fonction⁵⁴⁹, y compris les élèves. Pourquoi la LIP ne permet-elle pas aux élèves du premier cycle du secondaire d'être membres du conseil d'établissement ? Parce qu'ils ont une expérience moindre de leur école puisqu'ils la fréquentent depuis moins longtemps que leurs pairs du second cycle ? Ce raisonnement empêcherait tout élève du second cycle nouvellement arrivé dans un établissement scolaire, ou le fréquentant depuis deux années

⁵⁴³ *Id.*, art. 42(1).

⁵⁴⁴ *Id.*, art. 56.

⁵⁴⁵ *Id.*, art. 42(2).

⁵⁴⁶ *Id.*, art. 42(5).

⁵⁴⁷ *Id.*, art. 42(4).

⁵⁴⁸ *Id.*, art. 42(3), si l'école dispense l'enseignement de ce cycle.

⁵⁴⁹ *Id.*, art. 53 et 459.5 al. 2.

ou moins, d'être membre du conseil d'établissement. La seule raison sous-tendant ce traitement différentiel est, selon nous, l'âge des élèves légalement exclus.

En outre, le droit de vote des élèves au conseil d'établissement n'a pas toujours été acquis. En 1997, lors de l'étude détaillée du projet de loi n° 180 modifiant la LIP⁵⁵⁰, l'article 42 a fait l'objet de nombreuses discussions⁵⁵¹. Afin de satisfaire la volonté de parents d'obtenir une parité dans la composition du conseil d'établissement entre utilisateurs de l'école et personnel de celle-ci, il a été décidé que le droit de vote des élèves leur soit retiré. La ministre de l'éducation de l'époque, Pauline Marois s'exprimait ainsi :

« [...] Nous pensons que, avec les outils que nous leur procurerons, cela leur permettra quand même d'y être présents, d'y exercer une certaine influence, mais, effectivement, ils n'y exerceront pas le droit de vote. »⁵⁵²

L'opposition avait alors réagi vigoureusement à l'amendement de l'article 42 de la LIP retirant le droit de vote des élèves membres du conseil d'établissement :

« [L]es étudiants ne participent déjà pas beaucoup, au lieu de faire en sorte qu'ils participent plus, on va couper la participation, tiens, point final. [...]

On vient leur enlever le droit de vote, puis on se dit: Avec ça, ils vont participer plus. On va les mettre encore à part. On va dire: Bien, regardez, vous autres, là, on va vous donner votre petite bebelles; on va aller vous consulter de temps en temps là-dessus; on va vous donner ça à part, puis, quand ça nous intéressera, on va vous inviter puis on va prendre ça en considération, mais à notre goût. [...]

⁵⁵⁰ Projet de loi no 180, 1997, Chapitre 96, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives.

⁵⁵¹ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de l'Assemblée nationale, 2^e sess., 35^e légis., 9 décembre 1997, Vol. 35, No. 52 :

Madame Pauline Marois : « [...] je pense que l'on recrée à l'école secondaire un équilibre qui est tout à fait intéressant et respectueux de ce que l'on veut faire, en s'assurant que l'ensemble des personnes concernées par le projet éducatif de l'école soient associées à la démarche. Mme Marois: J'ai toujours bien fait la distinction. Si, à l'occasion, ça a pu m'échapper, c'était par inadvertance. J'ai toujours fait la distinction. Au primaire, les parents sont paritaires; au secondaire, les utilisateurs...

M. Ouimet: Ah, ah!

Mme Marois: ...comprenant les parents et les jeunes...

M. Ouimet: C'est nouveau, ça.

Mme Marois: ...comptent pour la moitié des membres du conseil. Parce que je continue de croire que ce sont ceux et celles qui sont... soit qui utilisent l'école pour y être formés, ce sont les jeunes, ou pour les parents qui utilisent l'école pour que leurs jeunes y soient formés et qui, en ce sens, gèrent, évidemment, l'institution là où ils ont les pouvoirs de le faire évidemment, et pas en tout. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ce-35-2/journal-debats/CE-971209.html>.

⁵⁵² QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de l'Assemblée nationale, 2^e sess., 35^e légis., 12 décembre 1997, Vol. 35, No. 55 l.

Quand on aura besoin d'avoir deux, trois jeunes pour faire des belles photos au début de l'année puis montrer qu'on est ouvert, vous serez là. Puis, quand ça sera le temps de décider du rôle du développement, du fonctionnement, de ce qu'il y a dans les programmes, de ce qu'il va y avoir et de ce qui va se passer dans votre école, bien, là, on va vous donner votre bebelles puis, mais que ça adonne, on fera appel à vos services. »⁵⁵³

L'amendement fut tout de même adopté, et les élèves privés de leur droit de vote au conseil d'établissement au profit d'une parité entre les parents et le personnel de l'école.

Quelques années plus tard, en 2001, la présidente de l'Association étudiante du secondaire du CSSDM s'était exprimée dans les médias à propos du vote des élèves. Elle affirmait que le ministre de l'Éducation de l'époque, François Legault, s'était fermement engagé à « donner le droit de vote aux élèves du secondaire au sein de leurs conseils d'établissements », mais que ce dossier n'avait « pas beaucoup avancé »⁵⁵⁴.

M. Legault a respecté cet engagement par le biais du projet de loi n° 35, modifiant la LIP en vigueur à cette époque, et a notamment affirmé :

« Ce projet vise à valoriser l'implication des jeunes et à en faire des vrais citoyens. Puis, je pense qu'il ne faut pas parler seulement de théorie; quand il vient le temps de prendre les décisions, il faut s'assurer que les jeunes aient des opportunités de pratiquer cette citoyenneté, puis on pense que c'est un objectif qui est très constructif, là, sur les conseils d'établissement, d'en faire des vrais acteurs qui ont le droit de vote sur ces conseils d'établissements. »⁵⁵⁵

L'annonce de la volonté gouvernementale d'octroyer le droit de vote aux deux élèves siégeant sur le conseil d'établissement avait alors suscité de vives réactions, autant de la part d'enseignants que de parents⁵⁵⁶. La parité existant jusqu'alors était, selon eux, compromise par l'attribution du droit de vote aux élèves. Les enseignants pensaient que les

⁵⁵³ *Id.*

⁵⁵⁴ La Presse, 3 mars 2001, Un premier anniversaire gâché.

⁵⁵⁵ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de la Commission de l'éducation, Étude détaillée du projet de Loi no 35 – Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, 36^e législature, 2^e session Le 6 novembre 2001, Vol. 37 No 16.

⁵⁵⁶ La Presse, 31 octobre 2001, Le droit de vote des élèves dans les conseils d'établissement crée des remous.

votes des élèves feraient pencher la balance au profit des parents, et les parents, quant à eux, étaient convaincus que leur pouvoir serait lésé par l’octroi de ce droit de vote à leurs enfants, qui iraient dans le sens des enseignants⁵⁵⁷.

L’amendement fut adopté, et le droit de vote octroyé aux deux élèves membres du conseil d’établissement. Ce dernier, dont toutes les décisions doivent être prises dans l’intérêt des élèves⁵⁵⁸, a notamment la mission d’analyser « la situation de l’école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite éducative ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu’elle dessert »⁵⁵⁹. De plus, c’est en se basant sur cette analyse, et en prenant en considération le plan d’engagement vers la réussite élaboré par le Comité Réussite, que le conseil d’établissement adopte le projet éducatif de l’école⁵⁶⁰. Dans le cadre de ce processus, le conseil d’établissement est sensé impliquer « les différents acteurs intéressés par l’école et la réussite scolaire » et, ainsi, favoriser « la participation des élèves »⁵⁶¹. Notons au passage qu’aucune disposition, dans la LIP, n’indique que ce projet éducatif est communiqué aux enfants. Il l’est toutefois aux parents et aux membres du personnel de l’école⁵⁶².

L’existence d’un conseil d’établissement composé notamment d’élèves détenant le droit de vote est positive et cohérente en regard des instructions du Comité des droits de l’enfant (« CDE »). Dans l’observation générale N° 12, celui-ci enjoint les gouvernements à « assurer la participation régulière des enfants aux processus de décision au moyen, notamment [...] de la présence de représentants des élèves dans les conseils et comités scolaires »⁵⁶³.

Toutefois, ce procédé n’est pas optimal, et ce, pour deux raisons principales. D’une part, seuls les élèves d’environ quatorze ans et plus peuvent s’impliquer dans le conseil

⁵⁵⁷ *Id.*

⁵⁵⁸ *Loi sur l’instruction publique*, art. 64.

⁵⁵⁹ *Id.*, art. 74 al. 1.

⁵⁶⁰ *Id.*, art. 74 al. 2.

⁵⁶¹ *Id.*

⁵⁶² *Id.*, art. 75.

⁵⁶³ *O.G. No. 12*, par. 110.

d'établissement de leur école, excluant de ce fait, sur l'unique base de l'âge, des enfants pouvant avoir un intérêt à s'impliquer au sein de leur école et à représenter leurs pairs au sein de ce forum décisionnel. Tel qu'indiqué plus haut, le CDE, conscient des propensions des États parties à apposer des critères subjectifs d'accessibilité au droit à la participation des enfants, a tenu à les décourager « d'adopter, que ce soit en droit ou en pratique, des limites d'âge de nature à restreindre le droit de l'enfant d'être entendu sur toutes les questions l'intéressant »⁵⁶⁴. D'autre part, il subsiste des doutes quant à l'existence et l'efficacité de mécanismes visant à informer les élèves du modèle de gouvernance de leur école et des opportunités de participation à celui-ci.

3.1.2.1. Le comité des élèves

En 1997, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, alléguait que les élèves ne participaient pas au conseil d'établissement pour expliquer la décision de leur en retirer leur droit de vote. Elle contrepesait cette décision en présentant la création d'un espace participatif à l'attention des jeunes : le Comité des élèves :

« On me dit que, dans les écoles, beaucoup de jeunes, dans la plupart des écoles, ne participent pas actuellement au conseil d'orientation [conseil d'établissement]. Ils y ont des sièges, mais ils ne le font pas. Alors, ce que je vais plutôt proposer [...] c'est que se constitue à l'intérieur de l'école, soit par l'association ou autrement, un comité qui permettrait aux jeunes d'être consultés, un peu à l'image du forum de participation des parents, qui pourraient être consultés, donner leur avis au conseil d'établissement sur toutes les questions qui les concerneraient comme jeunes dans cette école, parce que, dans le conseil d'établissement, évidemment, avec son pouvoir de décision, il y a un certain nombre de champs où l'étudiant aurait un intérêt à donner un avis. Alors donc, nous allons venir avec une proposition d'amendement qui va permettre de redonner un espace suffisamment significatif aux jeunes [...]. »⁵⁶⁵

À la lumière des restrictions d'éligibilité à la fonction de représentant des élèves au conseil d'établissement, la LIP ne prévoit la formation de comités des élèves que dans les écoles qui dispensent l'enseignement secondaire du second cycle⁵⁶⁶. Il est à noter que, bien que la

⁵⁶⁴ *Id.*, par. 21.

⁵⁶⁵ QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, Journal des débats de l'Assemblée nationale, 2^e sess., 35^e légis., 12 décembre 1997, Vol. 35, No. 55.

⁵⁶⁶ *Loi sur l'instruction publique*, art. 96.5 al. 1.

LIP ne crée pas d'opportunités de participation pour les enfants des écoles primaires, des comités des élèves peuvent tout de même exister. Le législateur s'est gardé de justifier cette distinction qui évacue les enfants du primaire et du premier cycle et les prive d'un encadrement juridique prévoyant leur droit à la participation dans leur milieu scolaire.

L'article 96.6 de la LIP, qui énonce les fonctions du Comité des élèves, se lit comme suit :

« Le comité des élèves a pour fonction de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite éducative et aux activités de l'école et à la consultation des élèves menée par le conseil d'établissement en application du premier alinéa de l'article 89.2.

Le comité des élèves a également pour fonction de promouvoir l'adoption par les élèves d'un comportement empreint de civisme et de respect entre eux ainsi qu'envers le personnel de l'école.

Il peut en outre faire aux élèves du conseil d'établissement et au directeur de l'école toute suggestion propre à faciliter la bonne marche de l'école. »

Tel que discuté plus haut, la LIP appose des critères d'accès à la participation aux enfants. En termes de sujets pouvant être discutés, son article 96.6 propose une liste de questions à propos desquelles le Comité des élèves peut participer : le projet éducatif, la réussite éducative, les activités, et le fonctionnement de l'école (notamment les activités extrascolaires proposées, l'aménagement de locaux et de la cour d'école et le climat social). Cette liste n'est pas exhaustive puisque le Comité des élèves peut faire toute suggestion propre à faciliter la bonne marche de l'école, et que les élèves peuvent faire des commentaires sur les sujets de leur choix lors de leur consultation annuelle par le conseil d'établissement. Cette disposition est engageante puisqu'à travers celle-ci, le législateur ne limite pas les questions intéressant les élèves, ceux-ci pouvant s'exprimer à propos d'un large éventail de sujets. Néanmoins, la mise en œuvre du droit à la participation des enfants implique que leurs opinions, au-delà du fait qu'elles puissent être exprimées, soient dûment prises en considération.

3.1.2.2.Prévention et lutte contre l'intimidation et la violence à l'école

Le 28 novembre 2011, le suicide de Marjorie Raymond, une jeune de quinze ans intimidée et violentée à l'école, suscite l'indignation générale et une réflexion essentielle sur la cause de ce drame. Le gouvernement de l'époque réagit à la tragédie en proposant un texte législatif enjoignant les écoles à intervenir en cas d'intimidation et de violence.

D^r Egide Royer, alors co-directeur de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école, a salué l'idée d'un tel projet de loi, considérant qu'un texte législatif contraignant répondrait mieux aux cas d'intimidation rapportés que les campagnes de sensibilisation, dont l'effet demeure limité⁵⁶⁷.

Un collectif d'auteurs a exprimé des inquiétudes quant au projet de loi, considérant notamment que les écoles qui font preuve de rigueur lorsque vient le temps de répertorier les plaintes d'intimidation et de violence et d'en produire un rapport étaient susceptibles d'en pâtir⁵⁶⁸. Elles pouvaient, selon ce collectif, être perçues négativement et se voir imposer des sanctions pécuniaires. L'idée d'imposer de telles sanctions a été abandonnée et n'apparaît pas dans la version finale de la loi. Le collectif a également critiqué l'approche punitive du projet de loi à l'égard des enfants, alléguant son inefficacité à sensibiliser et conscientiser des jeunes aux principes guidant le vivre ensemble⁵⁶⁹.

Cinq journées de consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi ont été tenues. À cette occasion, plusieurs organisations ont été entendues, dont des regroupements de directeurs d'écoles, d'enseignants, de parents, de transport écolier. À ces organismes s'est ajoutée une élève de deuxième secondaire Trois-Rivières, Émanuelle

⁵⁶⁷ La Presse, le 13 février 2012, Contre l'intimidation, <en ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2416656?docsearchtext=intimidation%20violence%20école> p. A4, consulté le 5 septembre 2022>.

⁵⁶⁸ Le Devoir, le mercredi 18 avril 2012, Un projet de loi trop timide, <en ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3451407?docsearchtext=intimidation%20violence%20école>, p. A9, consulté le 5 septembre 2022>.

⁵⁶⁹ *Id.*

Després. Cette dernière avait initié une pétition demandant plus de ressources au gouvernement afin de lutter contre l'intimidation, laquelle a été déposée à l'Assemblée nationale du Québec le 14 février 2012. À priori, aucun autre jeune n'a été invité à ces auditions publiques⁵⁷⁰.

Le 12 juin 2012, le projet de loi 56 – *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*⁵⁷¹, (la « Loi »), a été adopté à l'unanimité par l'Assemblée nationale. La ministre de l'Éducation de l'époque, Line Beauchamp⁵⁷², affirmait lors des débats parlementaires ayant mené à l'adoption du Projet de loi qu'il servirait à outiller davantage le directeur de l'école pour mener la lutte contre l'intimidation et la violence et qu'il assurerait que les élèves puissent développer leur plein potentiel dans des écoles saines et sécuritaires⁵⁷³.

⁵⁷⁰ QUÉBEC, Journal des débats de la Commission de la culture et de l'éducation, Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de Loi no 56 – Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence, Procès-verbaux des séances des 22, 27, 28, 29 mars et 3 avril 2012. Les organisations qui ont pu être entendues en commission sont : La Fédération autonome de l'enseignement, la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation, la Fédération des commissions scolaires du Québec, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec, la Fédération des comités de parents du Québec, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec, la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, la Fondation Jasmin Roy, l'organisme Gai Écoute, le Groupe régional d'intervention sociale, l'Association des cadres scolaires du Québec, l'Association montréalaise des directions d'établissements scolaire, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, l'Association des comités de parents anglophones, le Conseil québécois des gais et lesbiennes, la Fédération des établissements d'enseignement privés, l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec, le Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation de l'Université du Québec à Montréal, le Regroupement des organismes Espace du Québec, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, le Service de police de la Ville de Québec, l'Association des propriétaires d'autobus du Québec, l'Association du transport écolier du Québec, et Madame Émanuelle Després.

⁵⁷¹ Projet de loi No 56 – *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, 2012, Chapitre 19.

⁵⁷² Line Beauchamp a quitté ses fonctions avant l'adoption du projet de Loi 56, et a été remplacée par Michelle Courchesne. QUÉBEC, Commission de la culture et de l'éducation, Journal des débats de la Commission de la culture et de l'éducation, 2^e sess., 39^e légis., 5 juin 2012, Vol. 42, No. 38 :

« je pense qu'avec tous les partenaires impliqués dans le réseau de l'éducation, et particulièrement les commissions scolaires, avec tous les membres du personnel et les communautés, si nous mettons tous l'épaule à la roue, si nous exerçons une meilleure vigilance, si nous avons la capacité de sensibiliser pour que les situations soient dénoncées et qu'elles soient faites... qu'elles soient dénoncées sans crainte, qu'elles soient dénoncées en ayant espoir que ce projet de loi pourra faire la différence dans leur vie, bien, M. le Président, je m'engage à pouvoir travailler avec toute l'énergie requise pour que, dans les prochains jours, nous puissions faire un travail considérable et que nous puissions voir à l'adoption de ce projet de loi.

⁵⁷³ *Id.*

Cette loi a créé l'obligation pour les écoles d'adopter et de mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence⁵⁷⁴ (le « Plan ») et d'émettre, sur une base annuelle, un rapport faisant état du nombre et de la nature des cas d'intimidation et/ou de violence ayant fait l'objet de plaintes⁵⁷⁵. Concrètement, l'élaboration du Plan incombe au directeur d'école, qui le soumet au conseil d'établissement en vue d'une adoption⁵⁷⁶. Ce Plan doit dresser une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence, et énoncer les actions, mesures et sanctions à cet égard⁵⁷⁷.

La LIP énonce que les mesures doivent favoriser la collaboration des parents⁵⁷⁸ et que les membres du personnel de l'école doivent participer à la mise en œuvre du Plan⁵⁷⁹. Elle ne mentionne pas la collaboration des élèves à l'élaboration de ce Plan. Pourtant, la Loi adoptée en 2012 a modifié l'article énonçant les fonctions du Comité des élèves pour y ajouter celle de « promouvoir l'adoption par les élèves d'un comportement empreint de civisme et de respect entre eux »⁵⁸⁰. L'intention du législateur est honnête, mais demeure fort timide. Ce que l'on pourrait à première vue percevoir comme un droit pour le Comité des élèves de s'impliquer dans la lutte contre l'intimidation et la violence n'est en réalité qu'un devoir d'encourager la mise en œuvre d'une obligation déjà prévue dans la LIP, soit celle d'adopter un comportement empreint de civisme et de respect⁵⁸¹. Ce comportement est lui-même suggéré par le directeur de l'école, en collaboration avec les membres du

⁵⁷⁴ *Loi sur l'instruction publique*, art. 75.1.

⁵⁷⁵ *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, LQ 2012, Chapitre 19, (ci-après désignée : *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*), art. 63.8.

⁵⁷⁶ *Loi sur l'instruction publique*, art. 75.1 : Le conseil d'établissement adopte le plan de lutte contre l'intimidation et la violence et son actualisation proposés par le directeur de l'école.

⁵⁷⁷ *Id.*

⁵⁷⁸ *Loi sur l'instruction publique*, art. 75.1(3); *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, Préambule : La loi prévoit l'obligation, tant pour les établissements d'enseignement publics que pour les établissements d'enseignement privés, d'adopter et de mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence. Ce plan doit notamment prévoir des mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation et de violence, des mesures visant à favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire, préciser les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté ainsi que les mesures de soutien ou d'encadrement alors offertes, déterminer les sanctions disciplinaires applicables dans un tel cas et spécifier le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence.

⁵⁷⁹ *Loi sur l'instruction publique*, art. 75.3.

⁵⁸⁰ *Id.*, art. 96.6 (2).

⁵⁸¹ *Id.*, art. 18.1.

personnel de l'école⁵⁸² et adopté par le conseil d'établissement⁵⁸³. Dans la lutte contre l'intimidation et la violence, le Comité des élèves a, tout au plus, une fonction de promotion de règles de conduite dictées par le directeur de l'école, avec la participation des membres du personnel⁵⁸⁴. Les élèves n'ont pas, en vertu de la LIP, à être impliqués dans l'élaboration du diagnostic de leur école en termes d'intimidation et de violence, ou dans la mise en place de solutions visant à les prévenir ou à y répondre.

Cet état de fait n'est pas incohérent avec la vision gouvernementale de l'époque puisque, tel qu'indiqué plus haut, la ministre de l'Éducation affirmait que le Projet de loi était un outil pour le directeur d'école dans la lutte contre l'intimidation et la violence.

Bien que l'enjeu de l'intimidation et de la violence en milieu scolaire concerne directement les enfants, le législateur n'a donc pas, dans la LIP ou dans une autre mesure législative, prévu de disposition visant à les impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre du Plan.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit de l'unique outil normatif relatif à l'intimidation et la violence à l'école, il ne serait pas déraisonnable de penser que le Plan est connu des élèves, membres du personnel scolaire et parents, et qu'il est consciencieusement appliqué et ainsi efficace. Une récente décision de la Cour du Québec nous permet toutefois d'en douter. Les faits peuvent en être résumés de la manière suivante : Une enfant de treize ans, intimidée et violentée à l'école, s'en plaint auprès de la directrice adjointe de son établissement, qui suggère notamment son retrait de l'école et son transfert dans une autre école. Ce transfert n'aboutira pas, et la mère de l'enfant engagera les services d'un enseignant privé. Elle réclamera ainsi au centre de services scolaire de l'école initiale de sa fille les coûts afférant à ces services ainsi que des dommages-intérêts. En se demandant si le centre de services scolaire a commis une faute en offrant qu'un transfert à l'élève concernée, le tribunal analyse le Plan de l'école et affirme :

« [...] En aucun temps on explique à la victime, ni à sa mère rencontrée dix minutes le jour de l'évènement, les politiques et le plan de lutte contre l'intimidation ni

⁵⁸² *Id.*, art. 77.

⁵⁸³ *Id.*, art. 76.

⁵⁸⁴ *Id.*, art. 77.

même les options possibles. Le plan contre l'intimidation et la violence [...] n'est pas présenté ni discuté contrairement à l'obligation spécifique prévue à l'article 96.12 LIP et surtout, il n'est pas appliqué par la direction de l'école. [...] »⁵⁸⁵

Le tribunal ajoute :

« [...] même si une école et une commission scolaire ont les plus beaux plans de lutte adoptés, si les personnes en autorité ne les appliquent pas, ne les présentent pas, ces plans ne sont que des mots, des vœux pieux, qui n'ont pas plus de valeur que le papier et l'encre sur lesquels ils sont imprimés. »⁵⁸⁶

La Cour du Québec émet des doutes quant à l'efficacité d'un outil normatif s'il n'est pas connu des bénéficiaires. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu nous entretenir avec vingt enfants fréquentant douze écoles différentes. Les douze Plans de ces douze établissements scolaires sont-ils des amas de mots, de vœux pieux ? Ont-ils, aux yeux de ceux au bénéfice de qui ils ont été conçus, plus de valeur que le papier et l'encre sur lesquels ils sont imprimés ?

3.2. Conclusion

Le Rapport Parent introduit notamment le concept d'agentivité des élèves et affirme, pour la première fois, l'importance d'un apprentissage des valeurs citoyennes. Le Conseil supérieur de l'éducation, qui conseille notamment le ministre de l'Éducation à propos de toute question touchant l'école, met l'accent sur le rôle du milieu scolaire dans l'acquisition des valeurs de démocratie participative et dans l'exercice de la citoyenneté. En outre, la Convention, à laquelle le Québec s'est déclaré lié, prône une participation effective des élèves dans le milieu scolaire. Enfin, la réforme législative du système scolaire québécois datant de 2020 est basée sur la volonté du gouvernement de « rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves [...] toujours dans leur meilleur intérêt »⁵⁸⁷.

⁵⁸⁵ *D.S. c. Lester B. Pearson School Board*, 2021 QCCQ 5489, par. 21.

⁵⁸⁶ *Id.*, par. 26.

⁵⁸⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Gouvernance scolaire <en ligne : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/> - consultée le 25 janvier 2021>.

Tous ces éléments tendent en théorie vers un modèle scolaire favorisant l'implication des élèves dans les processus décisionnels de leur système éducatif, leur offrant des opportunités de participation, et leur permettant d'avoir, sur leur école, une influence.

Pourtant, la *Loi sur l'instruction publique*, (« LIP »), timide, ne va pas assez loin. Aucun élève n'a le droit d'être membre du Conseil d'administration de son Centre de services scolaire, (« CSS »). Quant aux comités EHDAA et Réussite, aucun élève ne peut y siéger. Le Comité Réussite consulte toutefois les comités d'élèves et de parents à propos du contenu du plan d'engagement vers la réussite du Centre de services scolaire. Or, la LIP précise que ce sont les comités de parents et consultatif de gestion qui peuvent faire des recommandations portant sur le contenu du plan d'engagement vers la réussite du CSS. Le législateur s'est gardé d'attribuer cette prérogative aux comités d'élèves. À quoi réfère la consultation des comités d'élèves s'ils ne peuvent émettre de recommandation en vertu de la LIP ?

Au plan de la gouvernance de l'école, les élèves sont plus impliqués. Ils peuvent faire partie du Conseil d'établissement, mais ce, uniquement s'ils fréquentent le second cycle du secondaire. Basant probablement ce choix sur la volonté de fixer un âge minimal à l'implication au Conseil d'établissement, le législateur va à l'encontre de la demande du CDE de ne pas imposer de telles contraintes de participation aux enfants. Le Conseil d'établissement, qui adopte le projet éducatif de l'école, implique en principe les élèves et favorise leur participation à ce processus. Par ailleurs, le Comité des élèves s'implique notamment en matière de réussite éducative, d'activités, et de fonctionnement de l'école (notamment au climat social). Il peut, de plus, faire toute suggestion propre à faciliter la bonne marche de l'école.

Quant au plan de lutte contre l'intimidation et la violence, la LIP ne prévoit pas la collaboration des élèves, directement ou via le Comité des élèves, à son élaboration.

Soucieux de connaître la réelle implication des enfants dans leur milieu scolaire, nous ne pouvons nous contenter de l'analyse législative des rôles et prérogatives des élèves. Non

seulement la LIP est-elle particulièrement timide, mais elle ne représente pas la réalité des enfants en milieu scolaire. En effet, seuls les enfants sont en mesure de nous partager leur réalité, laquelle permettra de juger de l'effectivité de leur droit à la participation en milieu scolaire.

Titre III – Effectivité du droit à la participation des enfants à l'école

1. Cadre théorique

Le Canada et le Québec ont démontré leur volonté d'assurer le respect du droit à la participation des enfants en milieu scolaire. Ce droit est prévu dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*, et bien que le Québec s'y soit déclaré lié, ce traité international n'a pas force contraignante puisque rien ni personne ne peut en imposer l'application à la belle province. Il s'agit là d'une limite intrinsèque au droit international public, se voulant contraignant, mais n'ayant pas les moyens nécessaires à cette fin. Tout ce à quoi le traité peut prétendre, c'est à la portée que la Cour suprême du Canada lui a reconnu : les « valeurs exprimées dans le droit international des droits de la personne peuvent [...] être prises en compte dans l'approche contextuelle de l'interprétation des lois »⁵⁸⁸.

La transposition du droit à la participation dans le droit interne québécois dépend ainsi largement du bon vouloir du Québec. En vertu de la LIP, quelques mécanismes permettant aux enfants d'exprimer leurs opinions relativement à des décisions les concernant au sein de leur milieu scolaire existent. En ouvrant timidement la porte à la participation des élèves par le biais de la LIP, le Québec démontre une certaine volonté de créer un milieu scolaire inclusif et participatif. Rappelons d'ailleurs que la réforme de la LIP était justifiée par la volonté de « rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves [...] toujours dans leur meilleur intérêt »⁵⁸⁹. D'ailleurs, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (le « CDE ») salue les initiatives veillant à impliquer les enfants au sein de leur milieu scolaire, tout en rappelant l'importance d'« enquêtes qui peuvent être l'occasion d'évaluer les progrès réalisés ⁵⁹⁰», lesquelles devront tenir compte des leurs opinions.

⁵⁸⁸ Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration), [1999] 2 R.C.S. 817, par. 70.

⁵⁸⁹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Gouvernance scolaire <en ligne : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/> - consulté le 25 janvier 2021>.

⁵⁹⁰ O.G., No. 1, par. 22.

Dans les faits, les élèves sont-ils simplement les bénéficiaires passifs d'une instruction ou sont-ils des sujets de droit, évoluant dans le milieu de vie qu'est l'école, et dont les opinions sont récoltées et prises en considération ?

L'analyse de la LIP ne nous permet pas de répondre à cette question. Les perceptions, opinions et expériences des enfants à propos de leur participation à l'école sont fondamentales, puisque c'est à travers leur réalité que nous pourrions évaluer si leur droit à la participation existe réellement et est mis en œuvre dans les faits⁵⁹¹. Au demeurant, c'est à travers les propos des enfants qu'il est possible d'estimer l'éventuel « écart entre le droit et les comportements qui en découlent »⁵⁹², que l'on pourra déterminer si le droit à la participation peut prétendre à une certaine effectivité.

1.1 Contours de l'effectivité

Le droit à la participation des enfants existe sur le plan théorique⁵⁹³, tel que nous l'avons présenté dans les deux précédentes parties de ce mémoire. L'adoption par l'ONU de la Convention, sa ratification par le Canada, et le décret québécois soulignant que la province s'en déclare liée permettent uniquement de conclure que le droit à la participation des enfants qui y est consacré existe en théorie. Or, le droit est « fait pour être appliqué »⁵⁹⁴, a vocation à « offrir des modèles de sens, [et à] diffuser les valeurs collectives »⁵⁹⁵, et à réguler les rapports sociaux. Le fait qu'un droit existe en théorie ne permet pas de conclure qu'il génère des effets dans la réalité, dans la pratique. Au-delà d'une analyse théorique du droit à la participation des enfants en milieu scolaire, c'est la dimension pratique de ce droit qui nous intéresse. Pour ce faire, évaluer l'effectivité du droit à la participation des enfants

⁵⁹¹ Pierre LASCOUMES, « Effectivité », dans André-Jean ARNAUD (dir.), Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit, Paris : LGDJ, 1993, p. 217; Hubert REID, Dictionnaire de droit québécois et canadien, Montréal : Wilson et Lafleur, 2e éd., 1996, p. 209.

⁵⁹² Valérie DEMERS, *Le contrôle des fumeurs : une étude d'effectivité du droit*, Montréal, Éditions Thémis, 1996, p.14.

⁵⁹³ Sous réserve des nuances attribuables à l'applicabilité du droit international public au Québec et au Canada dont nous avons fait part précédemment.

⁵⁹⁴ Jean CARBONNIER, *Droit et passion du droit sous la Ve République*, Paris, Flammarion, 1996, p. 20.

⁵⁹⁵ François OST et Michel VAN DE KERCHOVE, *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2002, p. 334.

en milieu scolaire s'avère être le meilleur moyen de s'enquérir de sa réalité pratique dans la vie de ses destinataires.

Avant d'aller plus loin, il y a lieu de définir la notion d'effectivité et la circonscrire à notre sujet d'étude. Selon la littérature, il s'agit de « tout effet de toute nature qu'une loi peut avoir »⁵⁹⁶, « de la capacité de la règle à orienter le comportement de ses destinataires »⁵⁹⁷, de « comparer le droit au fait »⁵⁹⁸, de la « relation qui existe entre un certain état de fait, une certaine réalité, et entre une règle ou une situation juridique »⁵⁹⁹, d'une mesure « des « écarts » entre pratique et droit »⁶⁰⁰.

L'analyse de l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire permet ainsi « d'opérer une médiation narrative des écarts entre le « droit vivant » et le « droit écrit » »⁶⁰¹. En somme, il s'agit d'évaluer les écarts entre le droit à la participation des enfants en milieu scolaire tel qu'il est écrit, et leur réalité participative.

La notion d'effectivité est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit d'en analyser les contours relativement à un droit consacré dans une convention internationale dans la province d'un État dualiste comme le Canada. En effet, bien que ratifiée, cette convention peut demeurer théorique si l'État et/ou la province ne prennent pas les mesures nécessaires pour l'incorporer dans leur corpus légal interne et ne veillent pas à son effectivité. Éric Millard affirme à propos des droits de la personne qu'ils « sont nécessairement liés à une

⁵⁹⁶ Guy ROCHER, « L'effectivité du droit », dans Andrée LAJOIE, Roderick A. MACDONALD, Richard JANDA, *Théories et émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Thémis, Montréal et Bruylant, Bruxelles, 1998, p. 133.

⁵⁹⁷ F. OST et M. VAN DE KERCHOVE, préc. note 595, p. 329.

⁵⁹⁸ Yann LEROY, *L'effectivité du droit au travers d'un questionnement en droit du travail*, coll Bibliothèque de droit social, n°55, Paris, LGDJ, 2011, par. 329.

⁵⁹⁹ Jean TOUSCOZ, *Le principe d'effectivité dans l'ordre international*, Paris, L.G.D.J., 1964, p. 2.

⁶⁰⁰ Pierre LASCOUMES et Evelyne SEVERIN, *Théories et pratiques de l'effectivité du droit, Droit et société*, no2, 1986, pp. 101-124, p. 101.

⁶⁰¹ Dalia GESUALDI-FECTEAU et Maxine VISOTZKY-CHARLEBOIS, « La notion d'effectivité du droit », dans Stéphanie BERNATCHEZ et Louise LALONDE, *Approches et fondements du droit, Branches du droit et concepts juridiques*, Montréal, Yvons Blais, 2019, p. 362.

réflexion sur la réalisation de leur effectivité »⁶⁰² et qu' « [à] défaut d'être effectifs, [ils] ne sont pas des droits, mais de simples prétentions »⁶⁰³.

Le droit à la participation des enfants en milieu scolaire est-il véritablement un droit dont ils peuvent se prévaloir ou s'agit-il plutôt d'une simple prétention ? C'est ce que nous tâcherons d'évaluer dans cette partie.

L'analyse de l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire exige « une posture « compréhensive » par le biais de laquelle il sera possible de rendre compte des mécanismes cognitifs et behavioristes des destinataires face au dispositif étudié »⁶⁰⁴, une recherche terrain permettant de saisir les « pratiques sociales [...] l'état des mœurs et des opinions »⁶⁰⁵.

Advenant le cas où nous concluons à une ineffectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire, nous veillerons à en proposer des « raisons par l'identification des facteurs considérés comme susceptibles d'influencer l'effectivité des normes juridiques »⁶⁰⁶. À ce propos, selon Jean-François Perrin, l'effectivité dépend de la connaissance du droit, de l'adhésion ou non à celui-ci, de son intériorisation, et de l'effort de propagande mené par l'État autour de ce droit⁶⁰⁷.

Pour analyser l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire, nous analyserons l'implication des enfants dans la création normative à l'école, notamment en matière de prévention et de lutte contre l'intimidation et la violence au sein du milieu scolaire. Pour saisir cette implication, il y a lieu de comprendre les expériences et opinions des enfants. Étant donné que « la manière dont on cherche à se saisir de l'expérience d'un

⁶⁰² Éric MILLARD, Précision et effectivité des droits de l'Homme, Revue des droits de l'homme, Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux, No. 7, 2015, p. 2.

⁶⁰³ Éric MILLARD, « Effectivité des droits de l'homme », dans Joel ANDRANTSIMBAZOVINA, Hélène GAUDIN, Jean-Pierre MARGUENAUD, Stéphane RIALS et Frédéric SUDRE, *Dictionnaire des droits de l'homme*, PUF, Paris, 2008, p. 352.

⁶⁰⁴ D. GESUALDI-FECTEAU et M. VISOTZKY-CHARLEBOIS, préc. note 601, p. 331.

⁶⁰⁵ P. LASCUMES et E. SEVERIN, préc. note 600, p. 110.

⁶⁰⁶ V. DEMERS, préc. note 592, p.14.

⁶⁰⁷ Jean-François PERRIN, *Pour une théorie de la connaissance juridique*, coll Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques, n°117, Genève, Librairie Droz, 1979, pp. 92-94.

individu est intrinsèquement liée aux orientations de la recherche »⁶⁰⁸, le choix de la méthodologie retenue a été d'une grande importance.

2. Méthodologie

Soucieux d'ancrer notre analyse dans les expériences et opinions des enfants⁶⁰⁹, la méthodologie que nous avons retenue est l'approche qualitative. Cette approche nous permet de proposer une description d'un phénomène vécu par des enfants en milieu scolaire, mais également une explication et une analyse de celui-ci⁶¹⁰. Elle nous permet en somme de saisir leur réalité⁶¹¹, à travers leurs propos.

2.1. Limites de l'approche qualitative

Le choix méthodologique retenu, bien que permettant une analyse de la participation des enfants en milieu scolaire en profondeur, à travers la réalité terrain qu'illustrent leurs propos, comporte toutefois une limite en termes de représentativité.

À travers une approche qualitative, nous ne cherchons pas à atteindre une représentativité statistique. Nous ne pouvons donc prétendre à une généralisabilité des résultats que nous présentons⁶¹². Dans notre mémoire, nous nous intéressons aux récits des enfants faisant partie de notre échantillon : à leurs opinions, leurs perceptions et leurs expériences. C'est

⁶⁰⁸ Lynda SIFER-RIVIÈRE, Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes, dans Joelle KIVITS et Frédéric BALARD, Cécile FOURNIER, Myriam WINANCE, *Les recherches qualitatives en santé*, Malakoff, Armand Colin, 2016, pp. 86 à 101, p. 89.

⁶⁰⁹ Catherine POPE et Nick MAYS, « Reaching the parts other methods cannot reach : an introduction to qualitative methods », 1995, Vol. 311, No. 42, *health and health services research BMJ*, pp. 42-45, p. 43 : « The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants ».

⁶¹⁰ Laurence KOHN et Wendy CHRISTIAENS, Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances, 2014, Vol. 4, *Reflets et perspectives de la vie économique*, pp. 67-82, p. 69 : « Les avantages d'une collecte de données qualitatives bien menée résident précisément dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié. Elles visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène. La recherche qualitative est également utile pour générer des hypothèses ».

⁶¹¹ Yves POISSON, « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation », 1983, Vol. 9, *Revue des sciences de l'éducation*, p. 371.

⁶¹² Joséphine MUKAMERA, France LACOURSE et Yves COUTURIER, « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », 2006, Vol. 26, No. 1, *Recherches qualitatives*, p. 129.

ces dernières qui nous permettront de saisir la réalité des enfants, et d'identifier les éventuels obstacles qui se dressent face à leur participation à l'école. Nous ne pouvons prétendre être en mesure de transposer les conclusions de notre recherche à l'ensemble des enfants scolarisés du Québec. Nous pouvons toutefois comprendre la réalité des vingt enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue, ancrée dans leur contexte. Ce contexte est fondamental car sans celui-ci, nous ne sommes pas en mesure de saisir le sens réel des propos des enfants, la relation entre leurs actions et les circonstances qui leurs sont propres. Jérôme Proulx le résume ainsi : « *exit* le contexte, *exit* le sens et *exit* les résultats »⁶¹³.

2.2. Méthodologie détaillée

2.2.1. Échantillon et critères de sélection :

Le moyen permettant d'atteindre l'objectif du présent projet de recherche est la collecte des opinions de vingt enfants, formant notre échantillon, lequel peut être défini comme « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème »⁶¹⁴. Nous avons retenu cette taille d'échantillon puisqu'il nous a paru convenir en ce qui a trait à la pratique⁶¹⁵ et à la notion de saturation théorique⁶¹⁶.

Des vingt enfants rencontrés, dix fréquentent une école secondaire, dont six sont en classe de deuxième secondaire et quatre en classe de troisième secondaire. Les dix autres enfants fréquentent une école primaire, cinq d'entre eux sont en classe de 5^{ème} année et les cinq

⁶¹³ Jérôme PROULX, « Recherches qualitatives et validités scientifiques », 2019, Vol. 38, *Recherches qualitatives*, p. 56.

⁶¹⁴ Alvaro PIRÈS, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », Dans Jean POUPART, Jean-Pierre DESLAURIERS, Lionel- H. GROULX, Anne LAPERRIÈRE, Robert MAYER & Alvaro PIRÈS (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaétan Morin, p. 122.

⁶¹⁵ Gérald BOUTIN, *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2018, p. 82 : « En ce qui concerne l'entretien individuel, beaucoup d'étudiants et de chercheurs se demandent combien de sujets ils devraient interroger pour satisfaire aux critères de scientificité habituellement reconnus en recherche qualitative. Malheureusement, il n'existe pas de réponse absolue à cette question, même si très souvent, dans la pratique, ce nombre varie de dix à quinze ».

⁶¹⁶ Lorraine SAVOIE-ZAJC, « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? », 2007, Hors série, No. 5, *Recherche qualitative*, pp. 99-111, p.104. Lorraine Savoie-Zajc estime qu'il est difficile d'identifier une taille d'échantillon spécifique mais s'en remet à la saturation des données. Elle cite notamment un auteur qui s'est risqué à avancer une taille d'échantillon approximative (« jusqu'à un maximum de 10 entrevues pour une recherche phénoménologique ou de 20 à 30 entrevues pour une théorie ancrée »).

autres en classe de 6^{ème} année. Les vingt enfants fréquentent, en tout, douze écoles sur le territoire de la ville de Montréal et deux possibles conséquences à ce phénomène se dessinent. D'abord, il s'avère que peu d'élèves avec lesquels nous nous sommes entretenues fréquentent la même école. Il y a lieu d'émettre des doutes quant à la représentativité des opinions de ces enfants vis-à-vis l'ensemble des perspectives des élèves de leur école respective. De plus, ce nombre d'écoles n'est pas représentatif de l'ensemble des écoles du Québec.

En tout état de cause, nous ne cherchons pas à parvenir à une représentativité statistique, mais bien à présenter et analyser les opinions des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue.

Le choix des classes de 5^{ème} et 6^{ème} année et de deuxième et troisième secondaire est justifié par la nécessité de recueillir le point de vue d'enfants ayant une expérience d'au moins une année au sein de leur cycle respectif, suggérant ainsi une intégration dans leur milieu scolaire. Le choix qu'une partie de l'échantillon retenu soit en fin de cycle de primaire et que l'autre soit en milieu de cycle de secondaire est, quant à lui, basé sur la volonté de vérifier s'il existe une évolution et/ou des différences au sein des discours de ces deux sous-groupes vis-à-vis leur droit à la participation. Ce choix est d'autant plus pertinent en l'espèce étant donné que la LIP accorde aux enfants fréquentant un niveau scolaire des droits qu'elle n'attribue pas à d'autres⁶¹⁷.

Une analyse des données publiques relatives à ces douze écoles a permis de mettre en lumière le fait qu'elles desservent des populations issues de milieux socio-économiques faibles ou moyens. Par ailleurs, l'ensemble des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue bénéficient de soins et de services en centres de pédiatrie sociale en communauté (« CPSC »), lesquels s'inscrivent dans des milieux défavorisés. Il est ardu à stade de situer précisément si ce phénomène génère un impact. Néanmoins, une brève recherche de la littérature permet d'observer que les jeunes évoluant dans des milieux défavorisés participent moins à la vie citoyenne que leurs pairs évoluant dans des milieux

⁶¹⁷ *Loi sur l'instruction publique*, art. 42(3).

favorisés⁶¹⁸. Une nuance s'impose toutefois. L'approche de pédiatrie sociale en communauté repose notamment sur la participation des enfants⁶¹⁹. Il est ainsi possible que bien qu'ils évoluent dans un milieu défavorisé pouvant éventuellement freiner leur participation, les enfants avec lesquels nous sommes entretenue soient déjà exposés à une culture participative au sein de leur CPSC et soient ainsi davantage enclins à exprimer leurs points de vue.

Les enfants ayant démontré un intérêt à participer à ce projet de recherche sont probablement plus enclins à exprimer leurs points de vue dans d'autres sphères de leurs vies. L'analyse de leurs réponses sera donc particulièrement pertinente puisqu'ils représentent en principe la proportion d'enfants ayant la plus grande propension à mettre en œuvre leur droit à la participation de leur milieu scolaire.

Tableau I – Portrait de l'échantillon et des critères de sélection

Cycle	Nombre d'enfants	Classe	Nombre d'enfants
École primaire	10	5 ^e me année	5
		6 ^e me année	5
École secondaire	10	Secondaire 2	6
		Secondaire 3	4
		Total	20

2.2.2. Méthode :

L'objectif initial du présent projet de recherche était de recruter des enfants au sein de leurs écoles par le biais du Centre de service scolaire de Montréal. Nous avons soumis une

⁶¹⁸ Constance FLANAGAN, Peter LEVINE, « Civic Engagement and the Transition to Adulthood. » *The Future of Children*, vol. 20, no. 1, 2010, pp. 159–79, p. 165; Laura WRAY-LAKE, Daniel HART, « Growing Social Inequalities in Youth Civic Engagement? Evidence from the National Election Study. » *PS: Political Science and Politics*, vol. 45, no. 3, 2012, pp. 456–61, p. 456; Nicole MIRRA, Antero GARCIA. « Civic Participation Reimagined: Youth Interrogation and Innovation in the Multimodal Public Sphere. » *Review of Research in Education*, vol. 41, 2017, pp. 136–58, pp.136-137.

⁶¹⁹ Marie-Ève CLÉMENT, Chantal LAVERGNE, Genevieve TURCOTTE, Sylvie GENDRON, Sophie LÉVEILLÉ, Jacques MOREAU, « Collaboration entre les centres de pédiatrie sociale en communauté et les réseaux des services sociaux public et communautaire pour venir en aide aux familles : quelle place et quels enjeux pour les acteurs? », *Revue canadienne de sante publique* vol. 106,7 Suppl 2, pp. eS66-73, pp. eS66-eS67.

demande d'expérimentation à la Direction des Services pédagogiques et pour le Comité de la recherche du CSSDM. Celle-ci a été refusée. Nous avons donc contacté trois CPSC montréalais afin de pouvoir recruter des enfants y recevant des soins et des services. Les enfants ont été recrutés par le biais d'un affichage (Annexe 1) et de la communication par les professionnels des CPSC de l'information relative au présent projet de recherche à des enfants. Les enfants ayant verbalisé un intérêt à participer ont été contactés afin que leur soit réexpliqué le projet de recherche, mais également afin de valider leur intérêt à y participer, et obtenir un premier consentement verbal de leur part et de celle de leur tuteur. Le déroulement (lecture et signature d'un formulaire de consentement écrit à participer au projet de recherche, suivies d'une rencontre de 30 à 45 minutes) a également été expliqué aux enfants et à leurs tuteurs. Nous avons enfin fixé communément une date et un lieu d'entretien.

Initialement, vingt-quatre enfants ont été contactés à la suite de la verbalisation de leur intérêt. Au final, vingt enfants ont été rencontrés dû à des imprévus qui se sont avérés relever du même ordre, à quelques nuances près : le désistement exprès (appel du tuteur ou de l'enfant pour nous informer que ce dernier ne souhaitait plus participer au projet) et le désistement tacite (l'enfant ne s'est pas présenté à l'entrevue et n'a pas retourné nos deux appels).

Tel qu'indiqué, antérieurement à la tenue de l'entrevue, les enfants se sont vu remettre un formulaire de consentement à participer au projet de recherche (Annexe 2).

2.2.3. Entretien

Chaque entretien a duré entre trente-cinq et cinquante minutes et a été enregistré au magnétophone. Il a été transcrit en temps réel, puis complété par la suite à l'aide des enregistrements pour, finalement, être analysé.

2.2.3.1. Entretien compréhensif

Le choix de l'entretien a permis de connaître « les compétences, les savoirs, les conduites et l'expérience »⁶²⁰ des enfants qui ont participé à ce projet.

En effet, en usant de l'entretien, nous avons été en mesure de recueillir des « faits qui relèvent [...] de pratiques sociales – des faits issus de l'expérience, de récits de vie, des pratiques vécues »⁶²¹, les expériences et les points de vue de vingt enfants, essentiels à l'évaluation de l'effectivité de leur droit à la participation dans leur école respective.

Différents types d'entretiens, auraient, à première vue, pu s'avérer pertinents dans le cadre du présent projet de recherche. Le sujet de notre mémoire et le fait que les personnes rencontrées – les « acteurs sociaux compétents »⁶²², avec lesquelles nous sommes entretenue soient des enfants, ont mené à un choix spécifique d'entretien. En effet, afin de recueillir la réalité des enfants, l'approche qualitative retenue est, elle-même, soutenue par l'entretien semi-dirigé, qui peut être défini comme suit :

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre te répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension du phénomène à l'étude. »⁶²³

En outre, souhaitant nous éloigner d'une entrevue empreinte d'automatisme et nous rapprocher d'un échange personnalisé⁶²⁴ dans le but de mettre les enfants à l'aise et d'encourager leurs réponses, l'entretien compréhensif s'est avéré être le plus approprié⁶²⁵. Ce type d'entretien permet au chercheur de se placer au rang d'interlocuteur-facilitateur et

⁶²⁰ L. SIFER-RIVIÈRE, préc., note 608, p. 88.

⁶²¹ *Id.*, p. 87.

⁶²² *Id.*, p. 88.

⁶²³ Lorraine SAVOIE-ZAJC, *L'entrevue semi-dirigée*, dans Benoit GAUTHIER (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la recherche de données*, Ste Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 266.

⁶²⁴ Frédéric BLONDEL, *L'approche clinique dans les dispositifs de recherche-action*, in Vincent DE GAULEJAC, Fabienne HANIQUE et Pierre ROCHE (dir.), *La sociologie clinique*, Paris, Editions Érès, 2007, p. 17.

⁶²⁵ J-C KAUFMANN, préc. note 40, p. 52.

non pas à celui d'interrogateur. Il nous a permis d'adopter un « ton [...] beaucoup plus proche de celui d'une conversation entre deux individus égaux », nous éloignant ainsi du « questionnement administré de haut »⁶²⁶.

L'entretien compréhensif facilite la création d'un environnement accueillant, propice au partage et à la générosité. Les enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue ont pu, après avoir pu s'interroger et se positionner relativement à certains concepts⁶²⁷, exprimer leurs visions, idées, opinions et pistes de solutions ⁶²⁸.

L'entretien compréhensif, vise, selon Jean-Claude Kaufmann, à interroger une personne « parce qu'[elle] possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit »⁶²⁹.

Aussi, bien que munie d'une grille d'entrevue composée de dix questions (« Annexe 3 »), celle-ci a pris des allures de « guide »⁶³⁰ servant à susciter la parole des enfants et entrer dans leur monde⁶³¹.

Le choix de l'entretien compréhensif nous a permis de relancer les enfants à partir de leurs réponses, « de rire, de complimenter »⁶³² afin de motiver leur parole, d'affirmer la validité de leurs expériences et représentations lorsqu'ils nous ont paru douter d'eux-mêmes, et de les encourager tout au long du processus d'entrevue, en nous gardant, toujours, d'afficher une subjectivité.

⁶²⁶ *Id.*, p. 47.

⁶²⁷ *Id.*, pp. 60-61.

⁶²⁸ Shoshanna SOFAER, « Qualitative methods : What are they and why use them ? », 1999, Vol. 34, No. 5, *Health Services Research*, pp. 1101-1118, p. 1105.

⁶²⁹ J-C. KAUFMANN, préc., note 40, p. 48.

⁶³⁰ *Id.*, p. 43.

⁶³¹ *Id.*, pp. 50-51.

⁶³² *Id.*, p. 52.

2.2.3.2. Systématisme de la consignation simultanée des propos des enfants

Bien que tous les enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue et leurs tuteurs aient accepté que leur entrevue soit enregistrée, nous avons mis par écrit simultanément au cours des entretiens les propos des enfants. L'objectif était triple : d'abord, il s'agissait de montrer aux enfants qu'ils bénéficiaient d'une écoute active⁶³³ puisque tous leurs propos étaient dûment notés en vue d'être analysés dans le cadre de ce mémoire. Ensuite, cet exercice apportait une touche ludique à l'entrevue puisque nous soumettions aux enfants qu'ils dirigeaient « une dictée » tels des professeurs, ce qui avait pour but de les mettre à l'aise. Enfin, la prise de note permettait aux enfants de se placer en position d'experts de leurs situations, dont les expériences et points de vue étaient indispensables à la recherche universitaire d'une adulte n'ayant pas leur savoir, qui mettait, à cette fin, par écrit, l'intégralité de leurs propos, en temps réel, ou à la suite de l'écoute de l'enregistrement. Ce systématisme s'inscrit dans les objectifs de l'entretien compréhensif selon Kaufmann, puisqu'il suscite la parole des enfants, et démontre de notre part de la « considération et une intense soif du savoir »⁶³⁴ qu'eux seuls possèdent.

2.2.4. Précautions éthiques

2.2.4.1. Comité d'éthique

Nous avons obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université de Montréal afin de mener des entrevues auprès d'enfants. Nous avons veillé à l'existence d'un filet de sécurité pour les enfants participants à notre projet de recherche. Composé de travailleuses sociales, de psychoéducatrices et d'éducatrices spécialisées, ce filet de sécurité était nécessaire dans la mesure où la sensibilité de certains sujets abordés (tels que l'intimidation et la violence à l'école) pouvait susciter un besoin d'accompagnement psychosocial des enfants.

⁶³³ L. SIFER-RIVIÈRE, préc. note 608, p. 97 : « la prise de notes au cours de l'entretien témoigne d'une écoute active ».

⁶³⁴ J.-C. KAUFMANN, préc., note 40, p. 51.

2.2.4.2. Consentement libre et éclairé

Les enfants ayant verbalisé un intérêt à participer au présent projet de recherche ont été contactés afin qu'il leur soit expliqué en détail, verbalement. Un premier consentement verbal a été obtenu de leur part et de la part de leur tuteur.

Dans notre formulaire de consentement (Annexe 2), nous avons tâché d'expliquer, dans un langage adapté aux enfants, les tenants et aboutissants du projet de recherche que nous avons à mener. Nous avons ainsi obtenu un consentement écrit des enfants et de leurs tuteurs.

Dès le début de l'entretien, nous avons à nouveau vérifié le consentement des enfants à participer au projet de recherche.

2.2.4.3. Confidentialité des données

Les données collectées dans le cadre de ce projet de recherche comportent des renseignements personnels permettant d'identifier les enfants participants, des personnes gravitant autour d'eux à l'école, ainsi que des établissements scolaires. Toute information permettant l'identification d'un individu ou d'une école a été retirée. Aucune donnée partagée dans ce mémoire ne permet d'identifier d'enfant, d'adulte ou de lieu de fréquentation scolaire. Cette garantie d'anonymat a d'ailleurs été expliquée verbalement aux enfants lors du premier contact, puis par écrit, puis à nouveau verbalement, lors de l'entretien.

2.3. Le questionnaire

Tableau II – Le questionnaire utilisé comme guide d'entretien

1	Pourquoi as-tu décidé de participer à ce projet ?	6	C'est quoi l'intimidation pour toi ?
2	Quel est le rôle de l'école ?	7	Connais-tu le plan de lutte contre l'intimidation et la violence de ton école ? Qui l'a fait ?
3	Quels sont tes droits et devoirs à l'école ?	8	As-tu des idées de solutions pour contrer l'intimidation et la violence à l'école ?
4	Sais-tu ce qu'est le projet éducatif de ton école ?	9	As-tu déjà proposé ces solutions ? Si oui, quel a été le suivi ? Si non, pourquoi pas ?
5	Connais-tu le code de vie de ton école ? Qui l'a fait ? Comment le trouves-tu ?	10	Que penses-tu du droit des enfants de participer aux idées/projets/règlements/décisions à l'école ?

2.3.1. L'introduction à l'entretien

Tableau III – L'introduction à l'entretien

<ul style="list-style-type: none">• Discussion informelle avec l'enfant participant et partage d'une collation
<ul style="list-style-type: none">• Remerciement de l'enfant participant pour le temps qu'il me consacre et le partage de son expertise. Revalidation de l'intérêt, et du consentement à participer au projet de recherche.
<ul style="list-style-type: none">• Rappel du sujet de recherche
<ul style="list-style-type: none">• Rappel de la posture d'expert de l'enfant participant, « je ne vais pas à l'école primaire/secondaire, je ne peux pas répondre à ces questions, j'ai besoin de ta vision, ton opinion »
<ul style="list-style-type: none">• Rappel du déroulement :<ul style="list-style-type: none">○ Nous expliquons à l'enfant participant que nous poserons environ dix questions – potentiellement plus si nous rebondissons sur une des réponses ;○ Nous affirmons à l'enfant participant qu'il n'y a pas de mauvaise réponse, que notre objectif est de connaître sa vision, son opinion ;○ Nous expliquons à l'enfant participant la différence entre des questions ouvertes et fermées, l'informons que nous poserons des questions fermées visant à connaître sa connaissance d'un outil normatif du type « connais tu le code de vie de ton école ? ». Nous faisons part à l'enfant participant que notre objectif est de savoir si l'école l'a informé de l'existence de l'outil normatif notamment pour éviter qu'il ne se sente évalué ;○ Nous informons l'enfant participant qu'il est celui qui décide s'il souhaite répondre ou non à une question ;○ Nous réaffirmons à l'enfant participant que ses réponses seront anonymisées :<ul style="list-style-type: none">▪ absence de nom d'individus (enfants, professeurs, directeurs, etc.) ;▪ absence de nom d'école ;▪ absence de mention pouvant permettre de l'identifier. Nous proposons à cet effet à l'enfant participant de choisir un « nom de code » – pour que personne ne puisse l'identifier. Cet aspect ludique a généré des sourires.

3. Résultats de l'enquête qualitative

Nous avons procédé à la transcription de l'ensemble des entretiens, déjà bien avancée étant donné qu'elle avait été exécutée en simultané. Nous avons effectué la compilation de l'ensemble des propos des enfants dans un même document, puis avons déconstruit les récits⁶³⁵ et isolé des éléments et idées⁶³⁶ communs et contradictoires. À partir de cette déconstruction ont jailli des concepts tantôt généraux, tantôt spécifiques « en prise directe sur la construction sociale de la réalité » des enfants⁶³⁷.

L'analyse des données de notre enquête qualitative est basée sur les concepts émanant des propos des enfants ainsi que sur les fondements théoriques présentés dans ce mémoire, notamment dans la sous-partie consacrée à une proposition de définition du droit à la participation des enfants. Nous analyserons donc les données à travers quatre axes :

1. La réflexion sur le rôle de l'école dans la vie des enfants ;
2. La connaissance par les enfants des outils normatifs scolaires dont ils sont les principaux bénéficiaires (code de vie, projet éducatif, plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école) ;
3. La vision des enfants de leur contribution au climat scolaire (qu'est-ce qui fait que tu n'as pas proposé tes solutions à l'école ?) ;
4. La vision des enfants de leur participation au sein de leur milieu scolaire. (L'entretien permet d'analyser « le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés [...] ».⁶³⁸)

⁶³⁵ J-C. KAUFMANN, préc. note 40, p. 99.

⁶³⁶ Elsa RAMOS, *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*, Armand Colin, 2015, p. 101.

⁶³⁷ J-C. KAUFMANN, préc., note 40, p. 60.

⁶³⁸ L. SIFER-RIVIÈRE, préc. note 608, p. 88.

3.1. Axe 1 : Le rôle de l'école

L'ensemble des enfants ayant participé à ce projet de recherche ont identifié l'école comme milieu d'acquisition de savoirs qui prépare à intégrer le marché du travail.

3.1.1. Un milieu de socialisation

La grande majorité des enfants participants a affirmé voir en leur école un milieu de socialisation dans lequel ils créent des liens avec leurs pairs et des adultes de confiance et/ou ils acquièrent des normes, des règles de conduite et des valeurs, leur permettant de s'intégrer dans la vie sociale⁶³⁹.

« Ça permet d'avoir de nouveaux amis, tu peux aussi apprendre des choses de eux ». P5

« Nous apprendre des trucs, nous apprendre comment gérer des situations de conflits. Nous apprendre à vivre notre vie, à l'école, à l'université et au secondaire quand on sera plus grand [...]. » P5

« Pour moi, c'est la chose qui va te faire grandir dans ta tête. Qui va te faire acquérir des connaissances pour te former un peu à la vie d'adulte, à la vie active si je peux dire [...]. » P6

« C'est surtout, 1, apprendre et tout, et, 2, aussi de pouvoir socialiser, se faire des amis, avoir un métier plus tard. C'est pour ça qu'on va à l'école. C'est le milieu pour apprendre, socialiser et s'amuser. » P6

« Ça nous aide à être un meilleur citoyen, ça nous aide à nous développer comme une personne. Introverti ou extraverti, tu apprends ça à l'école. Tu te fais des amis, tu crées des liens de confiance avec des gens [...]. » S2

« [...] ça sociabilise ». S2

⁶³⁹ *Dictionnaire de Dictionnaire de français Larousse*, Éditions Larousse, en ligne : < <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socialisation/73141> >, « Socialisation » : Processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale.

« Eh bien, quand on y pense, le mot école, a toujours été considéré comme un endroit pour étudier. Mais également ce que les gens se rendent pas toujours compte, c'est aussi un endroit pour apprendre sur les expériences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Si t'es intimidé, tu apprends, même si c'est une mauvaise expérience. Si à l'école tu te fais plein d'amis et tu sociabilises, [...] tu apprends sur ta personne, et tu apprends qui tu veux devenir. » S3

« [...] L'école c'est pour avoir des bases solides pour apprendre sur la vie comment ça marche. C'est un peu se préparer à vivre notre vie, et la préparer à vivre notre vie adulte, à aller sur le marché du travail. » S2

« D'un point de vue de la société, ils nous donnent les connaissances et c'est à nous d'utiliser ces connaissances pour améliorer la société et l'aider et pouvoir agir. » S3

« Ça dépend. C'est beaucoup l'éducation et le savoir-vivre. [...]. » S2

Les propos des enfants participants démontrent une perception multidimensionnelle de l'école, allant au-delà de celle de simple lieu d'instruction. Les termes « nouveaux amis », « apprendre », « socialiser », « savoir-vivre », « [se] développer », notamment, dénotent chez les enfants une association entre l'école et leur construction identitaire, l'acquisition de savoirs dépassant l'apprentissage académique, l'imprégnation de valeurs citoyennes. Selon Kaufmann, « les mots les plus simples sont rarement lancés au hasard »⁶⁴⁰, les réponses des enfants l'illustrent.

3.2. Axe 2 : La connaissance des outils normatifs et l'implication des enfants dans leur création

3.2.1. Des projets éducatifs inconnus

Aucun des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue ne sait ce qu'est un projet éducatif ni ce qu'il contient. Une enfant a toutefois affirmé « je pense l'avoir vu sur le site de l'école, mais je suis pas sûre ». S2

3.2.2. Des codes de vie connus, mais en majorité critiqués

La grande majorité des enfants affirment connaître leur code de vie, notamment parce qu'il est transcrit dans leur agenda qu'ils utilisent au quotidien.

⁶⁴⁰ J.-C. KAUFMANN, préc., note 40, p. 96.

Cinq enfants, majoritairement au primaire, se sont dits satisfaits du contenu du code de vie :

« Ça va...il est quand même important ce code. Les règles... ça va. [...] L'école a le droit d'informer mes parents de tout ce qui se passe sans m'en parler, moi je me dis ça va c'est leur choix c'est ça qui est ça. Y'a pas de règles que je changerais. » P6

« Je trouve que c'est très bon, sans code de vie, ça serait le bordel. Y'aurait pas d'école, pas d'éducation. » P5

« Je le trouve très correct, ils ont pris les bonnes précautions et tout. De ce que je me souviens, il est très bien comme ça. » P6

Trois enfants ne se sont pas prononcés à ce sujet⁶⁴¹.

Douze enfants, majoritairement en secondaire 2 ou 3, ont affirmé qu'ils n'en étaient pas satisfaits : « (d)es fois tu lis le code de vie et tu te dis qu'il faudrait changer des choses ». S2

Dix des douze enfants ont donné des exemples justifiant leur insatisfaction :

3.2.2.1. Une terminologie inadaptée aux enfants

Des enfants ont expliqué ne pas comprendre le sens de certains mots utilisés dans leur code de vie :

« [...] je trouve qu'il y a des trucs qui sont bizarres. Il y a une règle qui dit tu dois te présenter soigné à l'école. Je sais pas ce que ça veut dire. » P5

3.2.2.2. Des règles jugées non égalitaires

Des enfants ont soulevé le fait que des règles qui s'appliquent aux enfants ne s'appliquent pas au personnel de leur établissement scolaire, lequel, pourtant, fréquente également ce milieu. Cette inégalité semble générer chez certains enfants une frustration ayant un impact sur le climat scolaire :

« [...] il faut un respect entre les deux et des profs aussi. Des fois les profs peuvent agacer vraiment, et tu te sens pas à l'aise à être respectueux. » S2

⁶⁴¹ Un enfant a souhaité ne pas répondre à cette question et passer à la question suivante. Les deux autres enfants ont répondu « je sais pas ».

« Ça serait mieux si les profs aussi portent le chandail [de l'école, exigé pour les élèves]. Pourquoi les profs le portent pas alors que nous on le porte ? Ça montre aux plus jeunes que même certains adultes doivent ou veulent porter le chandail de l'école. » S2

3.2.2.3. Des règles jugées non appropriées eu égard au bien-être d'élèves

Les enfants ont jugé certaines règles du code de vie contraires au bien-être d'élèves, tel que l'imposition du port d'un uniforme, la proscription de porter du maquillage ou l'interdiction de retourner à l'intérieur de l'école une fois sortis lors de pauses.

« Y'a une règle de l'uniforme qui me dérange, ça me brime dans mon droit à la liberté d'expression. Pas de droit au maquillage : moi je me maquille pas, mais je sais qu'il y a des amies qui sont plus en confiance quand elles portent du maquillage.

Moi je changerais des choses [...]. »

« Y'a des règles bien, parfois c'est un peu abusé, y'a trop de règles, tu sais même plus qu'est-ce qu'il faut faire ou pas. [...] Y'en a avec lesquelles je suis d'accord : pas insulter, dire des mauvais mots, parler mal, pas pousser une autre personne. Les règles qui te protègent quoi, je suis d'accord. D'autres, comme une règle ou c'est la pause et que les élèves qui vont dehors ils peuvent plus revenir, même l'hiver. On doit attendre dehors dans le froid. C'est un peu abusé. » S3

Trois éléments ressortent de l'analyse des propos des enfants relativement à l'évaluation de leur connaissance des outils normatifs en vigueur à l'école.

D'abord, il appert qu'ils ne connaissent pas ou connaissent peu les règles qui prévalent au sein de leur milieu scolaire. La plupart leur sont transmises via des outils qu'ils utilisent au quotidien tel que l'agenda, sans évaluation par l'école de la connaissance et de la compréhension qu'ils en ont. Dans certains cas, lorsque des adultes du milieu scolaire estiment que des enfants n'ont pas respecté les règles, ils utilisent une transcription de celles-ci en guise de « punition ». Les règles du milieu scolaire sont ainsi associées à des conséquences négatives imposées unilatéralement par les adultes à la suite du non-respect desdites règles, elles aussi imposées unilatéralement par des adultes, et n'ayant pas de légitimité aux yeux des enfants.

Lorsque les enfants considèrent connaître les règles prévalant au sein de leur milieu scolaire, ils estiment qu'ils ne les comprennent pas toujours, puisque les termes utilisés ne sont pas adaptés à eux. Lorsqu'ils connaissent et comprennent les règles en vigueur à l'école, certains les jugent inappropriées, inégalitaires, et même néfastes vis-à-vis le développement des élèves.

3.2.3. Le sentiment d'un corpus normatif imposé et d'un pouvoir d'action limité

Qu'ils se soient dits satisfaits ou non de leur code de vie, un sentiment de résignation est perceptible dans les propos des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenues. Ils semblent percevoir les règles de leur milieu scolaire comme décidées et appliquées sans être incluses dans les processus de création et d'application normatives.

« Les règles sont imposées, et puis ben c'est ça. » P6

« Le code est un peu trop poussé, c'est un peu trop. Mais on peut pas vraiment rien faire, parce que ça serait dur de changer ça, pratiquement impossible. C'est une règle de l'école, pas comme si on proposait un projet. » S2

Questionnés à propos de leur insatisfaction face à certaines règles de l'école, les enfants considèrent qu'ils sont impuissants et n'ont pas le pouvoir de modifier les règles qu'ils considèrent inappropriées, inégalitaires ou encore néfastes vis-à-vis le développement des élèves. Ils les appliquent ainsi, malgré eux.

Ce sentiment de résignation face à la création des règles et normes par les adultes, et de l'exclusion des élèves de ce processus existe auprès de l'ensemble des enfants participants.

3.2.4. Des plans de lutte contre l'intimidation et la violence inconnus

Tel qu'indiqué dans la deuxième partie de ce mémoire, la LIP ne prévoit pas la participation des élèves à l'élaboration du plan de lutte contre l'intimidation et la violence (le « Plan »). Dix-neuf enfants sur les vingt avec lesquels nous nous sommes entretenues ont affirmé ne pas connaître le Plan de leur école.

Il y a lieu de noter que lorsque nous faisons référence à des actes d'intimidation ou de violence à l'école ou dans le milieu scolaire, nous incluons le cyberspace partagé par les élèves. Nous avons mentionné cette inclusion à l'ensemble des enfants participants.

« Jamais entendu parler de ça. » P6

« Non. On sait pas que ça existe...c'est assez étrange. » S2

« Non je connais pas. Vraiment la première fois que j'entends ça. » S3

Bien qu'ils considèrent que les questions d'intimidation et de violence les concernent directement, la grande majorité des enfants participants estiment qu'ils n'ont jamais été informés qu'un Plan formel et prévisible visant à les protéger et à leur assurer un milieu scolaire sain existe. Cette situation génère chez certains la croyance qu'il n'existe pas de mécanisme formel visant à prévenir les actes d'intimidation ou de violence à l'école ou à prendre en charge les situations où ils sont victimes ou témoins de ces actes ou les posent eux-mêmes (lorsqu'ils savent que ces actes constituent de l'intimidation et de la violence).

3.2.4.1. Des enfants dans l'inconnu quant aux processus existant en cas d'intimidation ou de violence dans leur école

3.2.4.1.1. Une méconnaissance des processus existant en cas d'intimidation ou de violence à l'école générant des comportements inappropriés

Sans pour autant être questionnés au sujet du contenu du Plan, certains enfants ont partagé ce qu'ils pensaient contenir. Faute de connaître les comportements à adopter en cas d'intimidation et de violence au sein de leur milieu scolaire, certains enfants ont suggéré des idées allant à l'encontre d'un climat sain et sécuritaire.

« Je pense faut demander à une prof ou un prof ou attaquer la personne qui t'insulte. » P6

Selon toute vraisemblance, les enfants ne sont pas adéquatement informés des mécanismes formels prévus pour prévenir et combattre l'intimidation et de violence à l'école, et ainsi des mesures mises en place pour assurer un milieu scolaire sain et sécuritaire pour les élèves. Ce phénomène est susceptible d'engendrer chez les enfants des réactions et des

actions plus ou moins adéquates et parfois préjudiciables pour eux-mêmes ou pour leurs pairs.

3.2.4.1.2. Une méconnaissance des processus existant en cas d'intimidation ou de violence à l'école dissuadant les élèves de dénoncer des situations problématiques

Lorsque nous avons évoqué l'existence du Plan en questionnant les enfants à propos de leur connaissance de cet outil normatif, certains ont affirmé que le fait de ne pas connaître les processus en place à l'école en cas d'intimidation ou de violence était susceptible de dissuader les élèves de dénoncer une situation. Ce qui perpétuerait le caractère néfaste de leur environnement scolaire et les maintiendrait en situation de vulnérabilité :

« Non [je ne connais pas le Plan]. Souvent les gens nous disent juste si vous avez des problèmes venez nous voir on va s'en occuper. Mais ils nous disent pas ce qu'ils vont faire pour l'arrêter, ils nous disent on va l'arrêter. Je trouve que pour les gens, ils peuvent avoir peur parce qu'ils savent pas s'ils font la bonne chose en le disant parce qu'ils savent pas ce que les adultes vont faire avec ça. Peut-être ça peut faire peur de dire en sachant pas ce qu'il va se passer. Je viens de trouver le protocole sur la violence et l'intimidation dans l'agenda. Je savais pas que c'était une page qui existait. On l'a jamais regardé. Généralement on regarde plus le code de vie que ces pages-là. » S2

« Non [je ne connais pas le Plan]. Si on sait pas que ça existe, comment on va se défendre ? Si on sait pas c'est quoi le truc contre l'intimidation, comment on va se défendre ? On pourrait aller chercher des arguments contre son intimidateur dans le plan de lutte. Si on sait pas ce qu'il y a dans ce plan-là, on sait pas comment dénoncer et se défendre. C'est important d'apprendre tes droits pour savoir quand tu vis quelque chose de pas bien et tu sauras comment te défendre. » S2

En n'étant pas informés de l'existence de mécanismes formels et prévisibles contenus dans le Plan, certains enfants possèdent une information véhiculée ici et là, potentiellement tronquée, incomplète, disparate, instable et imprévisible. Ainsi, les élèves sont susceptibles de ne pas être en mesure d'identifier une situation problématique, peuvent être découragés d'entreprendre des démarches, ou encore avoir le sentiment de devoir se débrouiller seuls, ce qui générera potentiellement un sentiment de solitude, d'impuissance et de fatalité.

3.2.5. Des outils normatifs exclusivement créés par les adultes

Questionnés relativement à l'identification des personnes ayant créé le projet éducatif, le code de vie et le plan de lutte contre l'intimidation et la violence de leur école, tous les enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue ont affirmé que ce sont des adultes qui en sont les auteurs. Tantôt « la commission scolaire, les grands boss », « le gouvernement », ou encore « le premier ministre », tantôt « les parents », « les profs », ou encore la « police » :

« J'en sais rien. Ça doit être un peu tout le monde, mais surtout pas les élèves. » P6

« À mon avis, c'est un adulte, c'est quelque chose d'important, ils ont dû confier ça à un adulte. » P6

Indépendamment de leurs réponses à propos de l'identité des personnes ayant créé les outils normatifs à l'école, tous les enfants participants étaient d'accord à propos du fait que les élèves n'ont pas participé à leur élaboration. Cette réflexion par les enfants a généré, chez certains, une prise de conscience que les règles et normes applicables aux élèves leur sont imposées par des adultes.

3.2.5.1. Des enfants dénonçant l'exclusion des élèves dans la création normative du milieu scolaire

En répondant que ce sont des adultes qui ont créé ces outils, des enfants ont pris position en dénonçant l'exclusion des élèves du processus de création normative de l'école :

« C'est encore le personnel de l'école qui l'a fait. Encore là les élèves ne sont pas impliqués. Si c'est eux que ça concerne, pourquoi ça serait pas eux qui le feraient ? » S3

« Le personnel de l'école qui l'a fait. Pas juste des profs, psychoed, tout le monde a assisté, à part les élèves. Je sais pas pourquoi on a exclu les enfants. C'est les adultes qui l'ont fait entre eux. Je trouve ça décevant qu'ils ne prennent pas la parole des enfants. J'aurais aimé qu'ils impliquent plus les enfants dans le projet de l'école. Pour que les enfants se sentent mieux dans un environnement qu'ils ont construit eux-mêmes. Je serais fier de savoir que j'ai pu contribuer à mon code de vie, et que tout le monde ait pu participer à leur code de vie. » S3

« Tout le monde aurait le droit de un petit peu participer. On devrait faire un conseil d'école et se réunir pour essayer de créer un nouveau code anti-intimidation. » P5

En dénonçant l'exclusion des élèves de la création normative du milieu scolaire, des enfants ont identifié, sans l'explicitier, le non-respect de leur droit à la participation à l'école. En effet, selon eux, leurs opinions ne sont pas sollicitées et prises en considération dans le processus de création normative de leur école. Des bienfaits d'une participation des élèves à ce processus sont, de plus, spontanément présentés : le fait pour les élèves de se sentir mieux dans un environnement qu'ils ont construit eux-mêmes et leur fierté de contribuer à la création normative de leur école.

3.3. Axe 3 : La vision des enfants de leur contribution au climat scolaire

3.3.1. Un foisonnement d'idées d'enfants relatives à la prévention et à la lutte contre l'intimidation et la violence

Dix-neuf des vingt enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue étaient à même de proposer au moins une idée de mesure permettant de prévenir et de combattre l'intimidation et la violence à l'école.

La majorité des enfants ont proposé des pistes de solution s'inscrivant dans une approche de sensibilisation et d'éducation des élèves à propos de la notion d'intimidation et des impacts de celle-ci dans la vie d'un pair, à l'école et au niveau virtuel :

« Des activités pour sensibiliser les jeunes à ça. C'est peut-être stupide mais faire des activités avec tout le monde faire participer quelqu'un avec plein de monde, ça va rapprocher les jeunes et inciter les jeunes à moins intimider. Mélanger filles et gars, pour que tout le monde se sente à l'aise et que tout le monde soit sensibilisé et espérer que ça diminue le truc. » S2

« Il y a déjà des ateliers à l'école depuis secondaire 1. On dirait c'est la même chose à chaque fois, « l'intimidation c'est pas bien nanani nanana ». Et les élèves s'endorment et écoutent plus. Je proposerais que dans les ateliers ils pourraient parler de l'impact que ça implique de faire ça. Tu vois parler des risques que ça implique pour la victime et pour la personne qui intimide. Des vidéos, des pubs qui passent à la télé. Il faut beaucoup plus cibler les jeunes sur internet parce que les jeunes sont beaucoup plus connectés. Le premier ministre lui-même pourrait s'adresser aux jeunes directement, comme il a fait pour la violence faite aux

femmes. Des campagnes contre l'intimidation. Des affiches de sensibilisation. Il faut des pubs violentes, qui les touchent directement. C'est violent mais ça touche beaucoup de personnes. » S2

Cinq enfants ont proposé l'instauration d'un groupe composé d'enfants et d'adultes, une enfant l'ayant nommé « la brigade anti-intimidation », dont le rôle serait de prévenir et de combattre l'intimidation et la violence à l'école. Ils ont avancé l'idée que seuls des enfants sont en mesure de saisir ce que leurs pairs vivent, et de proposer des solutions adaptées à leur situation :

« Former des vraies équipes, pour les faire contrer ça, pour qu'ils trouvent des solutions à leur tour contre l'intimidation. Faut inclure les élèves qui ont déjà vécu ça. [...] Que ça soit pas des TS ou des profs, que ça soit des élèves, ça aurait plus d'impact. Parce que c'est les élèves qui vivent ça, pas les adultes. Les adultes comprennent peut-être, mais ce qu'ils comprennent pas c'est le sentiment réel qu'on vit. [...] peut-être que y'en a dans leur jeunesse qui l'ont vécu mais ça fait longtemps. Même si les expériences d'intimidation ça s'oublie pas. Moi c'est frais, je suis toujours à l'école, c'est frais. » S2

« Je dirais avoir genre comme un genre de team, un genre d'équipe qui sont prêtes à accueillir les enfants qui se font intimider pour qu'ils soient confortables et puissent en parler avec eux sans problème, pour que la personne ait pas peur qu'elle soit exposée, elle pourrait le faire comme anonyme pour pouvoir en parler sans crainte.

Une équipe mixte d'adultes et de jeunes qui seront prêts à faire ça. Une équipe mixte parce que c'est les jeunes peuvent aider les adultes à savoir mieux qu'est-ce qui se passe dans la tête d'un enfant de leur âge et ça sera plus facile de communiquer ce qu'ils pensent. Des fois, il y a des adultes qui comprennent pas ce que l'enfant ressent, parce que c'est difficile pour le jeune de s'exprimer alors il ne comprend pas. Là, le jeune qui fait partie de l'équipe pourrait expliquer mieux ce qui dérange et la façon qu'il se fait intimider.

Je pense que l'équipe devrait prendre en compte des solutions, ils vont parler avec la personne qui se fait intimider pour avoir plus d'information sur ce qu'il se passe. Sur comment la personne l'intimide, qu'est ce qui se passe, s'il y a de la violence physique et verbale ou les deux, pourquoi la personne fait ça. Pour trouver des solutions, je pense encore en parler avec la personne qui se fait intimider avec le jeune ils vont lui demander ce qu'il est confortable peut-être à partager [...]. Et le jeune qui se fait intimider pourrait lui aussi donner des solutions qui sont confortables pour lui, parce que bien sûr, il pourrait encore avoir peur d'être encore intimidé. » S3

Six enfants ont suggéré des groupes de discussion menés par des personnes ayant été victimes d'intimidation :

« Un service d'écoute dans les écoles. Tu fais venir des personnes du genre célèbres qui ont vécu ça. Ou des élèves qui ont vécu ça qui comprennent la personne. » S2

Sept enfants ont affirmé qu'une fois une situation d'intimidation et/ou de violence identifiée, le milieu scolaire doit offrir un soutien psychologique à l'élève ayant intimidé un pair :

« Avoir plus de personnes qui aident les enfants psychologiquement, ça aiderait les intimidateurs à cesser ce qu'ils font et à comprendre que ce qu'ils font, c'est pas bien. » S3

« C'est ceux qui vivent des choses chez eux. La plupart du temps les intimidateurs c'est du monde qui vivent des choses chez eux et qui ramènent ça à l'école. Y'en a qui s'en foutent complètement de ce que dit la personne [l'adulte qui intervient] si la personne [l'élève ayant intimidé] est trop blessée pour l'entendre. C'est ça que j'ai vécu. » S2

« Y'a des gens qui étudient en santé mentale et ils pourraient travailler à l'école et avoir un suivi avec des élèves et travailler sur eux-mêmes, qu'ils sont pas rien, qu'ils sont pas inférieurs, qu'ils ont des moyens eux-mêmes de se sortir de là [...] Ils pourraient aussi aider les enfants intimidés, s'ils posent des gestes comme ça, c'est qu'ils ont peut-être des problèmes. Des problèmes à la maison, des tensions. Plein d'affaires comme ça. Même l'intimidateur peut vivre de l'intimidation et ils en créent pour combler leur vide et se venger. Prendre conscience qu'on va mal et aller chercher de l'aide. » S3

Nous avons sollicité les idées des enfants participants pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence en milieu scolaire. Sans préparation préalable des enfants, et sans relance aucune de notre part, la grande majorité a partagé son opinion. Diverses pistes de solutions ont été partagées par les enfants, et leur analyse permet d'observer leur compréhension de la complexité de l'intimidation et de la violence. En effet, les enfants saisissent qu'il y a lieu de chercher à comprendre ce que pourrait cacher le comportement d'un élève qui intimide et souhaitent qu'il obtienne l'aide dont il a besoin. Ils estiment en outre que la réalité terrain comporte des nuances qui pourraient échapper aux adultes. Ils

suggèrent une approche collaborative entre des adultes et des élèves, permettant un meilleur accompagnement de ceux qui en ont besoin.

3.3.2. Des obstacles majeurs au partage de ces idées

La totalité des enfants qui ont suggéré des idées pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence à l'école ont omis de les soumettre à leur école respective. Connaître et comprendre les raisons de cette omission est susceptible d'illustrer les obstacles à une participation des enfants en milieu scolaire, et ainsi définir les éléments à réunir pour permettre la mise en œuvre de ce droit.

3.3.2.1. L'absence d'opportunités de partager ses opinions à l'école

La raison la plus communément invoquée est l'absence d'invitation de la part de l'école aux élèves à réfléchir à des idées pour améliorer le climat scolaire et à les partager :

« Non. Ben tu m'as demandé de réfléchir à des solutions. Ils me demandent pas ça à l'école. » P5

« Non, on nous l'a jamais demandé. Ils disent juste « intimider c'est pas bien ». Ils font pas en sorte que les élèves aient un intérêt à aller en parler. À l'école pour lutter contre un truc, ils demandent pas aux élèves. » P6

« De toutes façons ils demandent pas vraiment aux élèves. Les règles et les décisions ils les imposent, ils nous demandent pas vraiment notre avis.» S2

Bien qu'ayant diverses idées pour améliorer le climat scolaire, il appert que les enfants ne les partagent pas au sein de leur école, car il ne leur a pas été demandé de le faire. La première composante de la participation des enfants en milieu scolaire est la possibilité pour eux de partager leurs opinions. Or, les propos des enfants démontrent qu'ils ne sont pas sollicités à cet effet.

3.3.2.2. La perception que ce n'est pas le rôle des élèves de partager des opinions à l'école

Quelques enfants se sont montrés surpris à l'idée que des élèves puissent suggérer des idées à l'école afin d'en améliorer le climat, notamment par le biais d'une création normative ou d'un processus d'amendement des règles existantes. Leur surprise émane du fait qu'ils considèrent que « c'est les adultes de faire ça », « c'est pas un rôle d'enfant ».

« Aucune personne à l'école n'a jamais osé ou dit sur les règlements ce qu'elle en pense. Je sais pas pourquoi. Poser la question aux enfants qu'est ce qu'ils pensent du règlement à l'école je connais à peu près tout le monde, j'ai jamais entendu ça. » P5

« L'école c'est pas qu'ils veulent pas entendre, ils ont leur façon de faire, peut-être qu'ils voient mal une élève aller leur donner des leçons sur ce qu'ils doivent faire. [...] y'a pas d'enfant à qui ça viendrait à l'idée d'aller dire des solutions. » S2

Certains enfants attribuent des rôles distincts aux enfants et aux adultes. Selon eux, les adultes du milieu scolaire ont la compétence exclusive d'établir et de modifier les règles qui y prévalent. Les élèves, quant à eux, les appliquent sans mot dire, d'autant plus que partager leurs opinions à ce propos pourrait, selon eux, être mal perçu par l'école.

3.3.2.3. L'idée que seuls certains élèves peuvent partager des opinions à l'école

Certains enfants ont émis l'idée que seule une catégorie d'élèves est en droit de partager ses opinions au sein du milieu scolaire :

« Ben non parce que j'ai jamais été représentant de classe. Selon moi, il faut être pas un élève spécial genre le chouchou mais faut avoir une place spéciale à l'école pour proposer des choses comme ça. Pas dans la hiérarchie...mais faut avoir une place spéciale dans l'école, comme par exemple représentant de classe. » P6

Des enfants ont émis l'idée que le droit de partager son opinion à l'école est tributaire du « statut » de l'enfant. En effet, le titre de représentant de classe, le degré de popularité auprès des pairs, et le statut de « chouchou » auprès des adultes ont été évoqués.

3.3.2.4. L'idée que le conseil d'élèves ne traite pas ce genre de questions

Qu'ils soient au primaire ou au secondaire, les élèves faisant partie ou ayant fait partie du conseil d'élèves de leur école ont mentionné que celui-ci avait pour fonction d'organiser des activités, fêtes et journées thématiques, et non de discuter de création normative ou d'amendement d'outils existants, lesquels relèveraient plutôt de la direction scolaire :

« On a plein de trucs à faire au conseil pour la fête de Noël. Il faut la préparer d'avance. [...] Qui décide au conseil : [c'est le] Président et un genre de sous-président, c'est des enfants. [Ils] vont voir le conseil d'établissement, vont voir la direction pour voir quelle activité on peut faire, selon ce que ça coûte, à quoi ça va ressembler, s'il va y avoir du monde. » P6

« Il y a deux ans, j'ai déjà été présidente au conseil d'élèves, on parlait pas vraiment de ce genre de truc, on parlait plus des activités ou des trucs comme ça. [...] la personne qui est présidente, elle nous parle de ce dont ils ont parlé et ils parlent souvent des activités qu'ils vont faire, et vu que nous on a un uniforme, ils parlent des journées civiles⁶⁴². Ils parlent surtout des activités et des journées civiles. » S2

« On est des élèves, c'est nous qui étudions ici. On veut des projets, oui ça va peut-être marcher, mais pour changer des règles pour qu'on vive mieux dans l'école, là ça va être beaucoup plus dur, c'est une décision de la direction. » S2

Selon certains enfants, les conseils ou comités d'élèves s'impliquent exclusivement à travers l'organisation d'activités ludiques à l'école. Cette perception est bien ancrée chez les enfants participants faisant ou ayant fait partie de ce type de structures. À titre de représentants de leurs pairs et d'intermédiaires entre les élèves et la direction de l'école, notamment, ils estiment ne pas pouvoir contribuer à la création ou à l'amendement des normes puisque seule la direction de l'école peut le faire.

⁶⁴² Une journée civile est une journée durant laquelle les élèves ne sont pas tenus de porter l'uniforme scolaire.

3.3.2.5. L'anticipation de ne pas être entendu

L'une des raisons qui a fréquemment été présentée par les enfants qui n'ont pas partagé leurs idées à l'école est l'aspect vain d'un tel partage, présumant que celles-ci ne seraient pas prises en considération :

« Et surtout je serai pas entendue, parce que c'est surtout les adultes qui vont faire des réunions et parler de ça ensemble. Ben, c'est triste, parce que eux on dirait qu'ils ont plus d'importance que nous et nous on est comme des moins que rien à côté d'eux. Ça me touche, parce que c'est injuste. C'est injuste parce que les enfants aussi ont le droit d'être écoutés, pas seulement les adultes. » P5

« À l'école, c'est comme l'histoire de Jordan⁶⁴³, je vais aller voir une personne avec une idée, elle va m'envoyer à une autre personne. De personne en personne, et à la fin ça va rien donner. » P6

« Non. Je sais pas s'ils seraient pris en compte. » S2

« On est pas écoutés parce qu'on est des enfants. Déjà ils m'ont pas vraiment demandé et aussi je sais pas s'ils vont prendre mes idées en note et au sérieux. Je pense pas. À mon école y'a pas vraiment de conseil de l'élève cette année. Je sais pas pourquoi on l'a pas fait, mais on l'a juste pas fait. À ce que je sache, en secondaire 2, on a pas de représentant. » S2

« Je trouve que c'est injuste, ça nous implique, ils doivent venir nous voir pour nous poser des questions pour voir si ça nous va ou pas. C'est un tout petit peu comme de la dictature. » P6

« Pour nous préparer à la vie, il faut nous préparer à participer à des décisions, dans la vie il faudra qu'on prenne de grandes décisions et réfléchir, mais l'école nous apprend pas ça. » S2

L'absence de mécanisme clair et facile d'accès permettant à tout élève de partager son opinion, et le fait que l'existence de structures de représentation des élèves soit incertaine dissuade les enfants de s'impliquer et mine de ce fait leur droit à la participation. De plus, la grande majorité des enfants participants considère que même en parvenant à partager leurs opinions, celles-ci ne seront pas prises en considération. Ils estiment qu'ils ne seront

⁶⁴³ L'enfant fait référence à l'histoire de Jordan River Anderson, ayant mené au *Principe de Jordan*.

pas écoutés, que leurs opinions seront sous-estimées. Ils sont d'avis que les normes sont imposées et qu'ils ne peuvent rien y changer.

Conscients qu'il est attendu d'eux, en tant que citoyens, de participer au sein de la société, et bien que l'école ait, selon eux, le rôle de veiller à ce qu'ils vivent et exercent leur citoyenneté, les enfants estiment qu'elle n'atteint pas cet objectif.

3.4. Axe 4 : La vision des enfants de leur participation au sein de leur milieu scolaire

3.4.1. Un droit à la participation bafoué au sein du milieu scolaire

La grande majorité des enfants avec lesquels nous avons pu nous entretenir, qu'ils fréquentent l'école primaire ou secondaire, considèrent que leur droit à la participation au sein de leur milieu scolaire n'est pas mis en œuvre :

« Y'a pas vraiment ce droit [...] C'est vraiment pas cool, c'est nous à l'école, c'est pas eux [es adultes], c'est à nous de participer à faire le code de vie ou le plan qui lutte contre l'intimidation. Puisque ça nous concerne nous les enfants, pas eux. C'est nous qui sommes à l'école. C'est certainement pas eux qui vont vivre de l'intimidation. » P5

« [...] les profs c'est plus genre entre eux qui disent et décident et ils aiment pas trop mettre les enfants dedans. Nous on peut pas entendre, ou parler. C'est comme si ça nous concernait pas. » P5

« Il faut que tu demandes le point de vue de la personne au lieu de dire « oh lui il a besoin de ça ou elle a besoin de ça », sans lui demander. [...] Les projets, c'est surtout les professeurs avec les directeurs. » P6

« [...] ils [la direction] ont le droit de prendre des décisions seuls, qui nous concernent. C'est pas équilibré là ! » S2

Même si la plupart des enfants ont réalisé qu'ils devraient avoir leur mot à dire à propos de questions les concernant, selon eux, seuls les adultes participent aux processus décisionnels qui y sont associés.

3.4.2. Une distinction entre les activités ludiques et la création normative

Certains enfants ont fait une distinction entre les activités (fête de l'Halloween à titre d'exemple), et la création normative, notamment le Plan. Ils considèrent qu'ils peuvent avoir une influence sur les activités ludiques organisées au sein de leur école, mais ont peu, voire aucune influence sur les règles qui y prévalent. Par ailleurs, les seuls enfants qui estiment que leur droit à la participation est respecté au sein de leur école ont spécifié qu'il l'était dans le cadre d'organisation d'activités :

« [Je le] [t]rouve bien. Si les élèves ont des idées pour des activités ou des sorties, ils auront pas peur de le dire vu qu'ils savent qu'ils ont le droit de s'exprimer. » P5

« Pas les trucs de règlements mais les trucs d'activités oui. » P5

« Je trouve qu'il est quand même respecté parce que c'est surtout les élèves qui choisissent les activités et qu'est-ce qu'on va faire. [...] Comme les élèves, ont choisi que une fois par mois, on s'habille en civil et pas d'uniforme, et l'école, les directeurs, ont dit ok pour ça. » S2

« Projets [activités] c'est respecté [à] 50%. Mais règles et décisions à 1%. C'est beaucoup plus dur de se faire entendre dans cette partie-là que dans les projets [activités]. On est des élèves c'est nous qui étudions ici, on veut des projets [activités], oui ça va peut-être marcher, mais pour changer des règles pour qu'on vive mieux dans l'école, là, ça va être beaucoup plus dur, c'est une décision de la direction. » S2

« Il y a des comités et tout mais au bout du compte y'a pas de choses productives qui ressort de ça. [...] Les adultes créent ces règles pas pour les enfants mais pour les adultes, parfois, j'ai l'impression. » S2

« J'ai déjà été dans le conseil, oui on est écoutés, mais pour moi ça s'arrête là. [...] [pour des] affaires qui sont pas d'une importance primordiale, les petites activités pour Noël. » S3

Les enfants réitèrent ainsi que leurs opinions sont sollicitées et prises en considération uniquement lorsqu'il s'agit d'organiser des activités ludiques.

3.4.3. Le sentiment qu'ils sont sous-estimés par les adultes

Certains enfants, en répondant que leur droit à la participation au sein de leur milieu scolaire n'était pas respecté, ont expliqué cet état de fait par le manque d'estime que les adultes ont à l'égard des enfants :

« Ben souvent non, on nous demande pas notre avis. Ils pensent souvent qu'on est que des enfants, qu'on sait pas grand-chose. Ben ils disent souvent que les enfants vont être un peu fous ou immatures ou des trucs qui iraient pas ensemble. Je trouve qu'ils ont pas raison. Eux ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent, nous aussi on devrait avoir le droit d'avoir la parole, et qu'ils doivent l'écouter. » P6

« On peut pas dire notre mot là-dedans vraiment. Décisions...heu... on n'est pas vraiment inclus. C'est beaucoup les adultes. Y'a des gens qui croient que les enfants, qu'on est pas capables d'exprimer nos idées, qu'on n'est pas capables de bien faire les choses. On est très bien capables de s'exprimer, capables très bien de trouver de bonnes idées. » P6

« Ils l'ont fait une fois, mais ils le font rarement. Ils pensent qu'on est pas capables de bien répondre, qu'on n'a pas assez de maturité, que leurs décisions sont toujours les meilleures par rapport aux enfants. Ils nous sous-estiment trop, ils pensent qu'on pense juste à s'amuser et c'est tout. » S3

Certains enfants sont convaincus qu'ils sont sous-estimés, qu'une incapacité à avoir « de bonnes idées » et une immaturité leur sont associées. Les enfants ne sont pas enclins à participer si leur expérience et leur expertise ne sont pas reconnues. La perception qu'ont les enfants de la valeur de leurs opinions aux yeux des adultes à l'école est un frein à la mise en œuvre de leur droit à la participation.

3.4.4. Une occasion ratée par les écoles de générer une motivation chez leurs élèves

Certains enfants ont suggéré l'idée qu'en permettant aux élèves de participer aux processus décisionnels et à la création normative les concernant, le milieu scolaire ferait en sorte que la motivation de ces derniers vis-à-vis leur école soit accrue et que leur image de celle-ci change :

« Si on veut être des meilleurs citoyens, on doit apprendre à communiquer, à partager nos idées, s'exprimer [...]

Faut se dire j'ai une idée et je vais la dire. Dire ce qu'on pense parce que des fois ça peut vraiment aider dans la vie en général. [...]

Ben l'école doit nous faire participer plus dans les décisions que prend l'école. [...]

[À] mon ancienne école, ils ont fait une rénovation dans la cour, mais nous on le savait pas. On est arrivés à l'école et on nous a expliqué très brièvement ce qu'ils avaient fait. On a rien eu à dire. Ils ont mis d'autres modules dans la cour mais ils ont pas consulté les élèves. Ils ont juste demandé « voulez-vous des modules dehors ? ». On a dit oui. Mais on nous a rien demandé de plus, on a pas eu le droit de parole ou de dire ce qu'on pensait. Donc au final, on a eu un autre panneau de basket et c'est pas ça qu'on avait besoin. [S'ils avaient demandé notre opinion à propos de ce dont nous avons besoin] Ça aurait changé notre façon de voir l'école, l'école pense à nous. Je vais être motivé à aller à l'école parce que je vais me dire wow ils pensent à moi, ils veulent avoir mon avis sur le sujet. » S3

« Ils nous impliquent pas. [...] j'ai jamais vu les documents [le Plan] avant [...].

S'ils m'avaient impliquée dans ce document, ça aurait été plus intéressant, [...]

Quand ça vient de toi, c'est plus intéressant, c'est de ta façon. Ça, ça me motive plus. » S2

Certains enfants, en affirmant que leur droit à la participation n'est pas mis en œuvre au sein de leur milieu scolaire, ont spontanément évoqué les bénéfices qu'aurait générés une sollicitation de leurs opinions et leur prise en considération.

En impliquant les élèves dans les processus décisionnels et la création normative les concernant, ils peuvent partager leur vision, sentir qu'ils ont des idées et compétences utiles, et qu'ils ont ainsi la capacité d'avoir un impact positif sur leur milieu scolaire.

3.5. Conclusion

Dans le cadre de cette troisième et dernière partie, nous avons tenté de comprendre le rôle de vingt enfants en classes de cinquième et sixième année du primaire, et en deuxième et troisième année du secondaire dans la création normative à l'école. Notre approche qualitative, déployée au moyen d'entretiens compréhensifs, nous a permis de connaître les faits sociaux vécus par les principaux concernés : les enfants⁶⁴⁴. L'analyse de leurs propos nous a permis de « traduire leurs conduites et épreuves individuelles en enjeux collectifs et de donner aux enjeux collectifs une dimension individuelle [...] »⁶⁴⁵.

D'emblée, il est communément affirmé par les enfants que l'école n'est pas un simple lieu d'instruction. Elle est, selon eux, un milieu de vie où ils socialisent, acquièrent savoir, savoir-faire et savoir-être. Selon certains, l'école doit éduquer les élèves à la citoyenneté, et veiller activement à leur permettre de participer aux processus décisionnels les concernant.

Or, les outils normatifs en vigueur à l'école sont plus ou moins connus des élèves qui, parfois, les jugent incompréhensibles, inadaptés, inégalitaires, et même préjudiciables pour eux. Même s'ils identifient des règles ou normes qu'ils ne jugent pas dans l'intérêt des élèves, les enfants participants estiment qu'ils n'ont pas leur mot à dire à ce propos. Leur sentiment d'impuissance mène à la résignation.

Tel qu'indiqué en deuxième partie de ce mémoire, une loi prévoit des mécanismes pour que les écoles soient des milieux d'apprentissage sains et sécuritaires de manière à ce que les élèves puissent y développer leur plein potentiel à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence⁶⁴⁶. Le principal mécanisme prévu est le Plan de lutte contre l'intimidation et la violence, (le « Plan »), obligatoire dans chaque école.

⁶⁴⁴ Yves POISSON, *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1991, p. 14. La recherche qualitative permet de saisir les réalités grâce à « la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche ».

⁶⁴⁵ L. SIFER-RIVIÈRE, préc., note 608, p. 87

⁶⁴⁶ *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, LQ 2012, Chapitre 19, (ci-après désignée : *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*)

Or, parmi les vingt enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue, dix-neuf ne sont pas informés de l'existence du Plan. Ils affirment que bien qu'il les concerne, ce sont les adultes qui auraient le monopole de sa création et de son amendement, comme pour toutes les règles et normes en vigueur à l'école. La croyance qu'il n'existe pas de mécanisme formel et prévisible pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence entraîne divers enjeux. D'abord, une certaine confusion existe au sujet des comportements encouragés ou proscrits à l'école, et ainsi une difficulté à identifier les actes d'intimidation et de violence et les signaler. Ensuite, la méconnaissance des mécanismes formels existants pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence dissuade les enfants d'entreprendre des démarches. La croyance qu'ils doivent se débrouiller seuls amène un potentiel sentiment de solitude et d'impuissance.

Bref, un Plan qui a vocation à protéger les enfants est conçu exclusivement par des adultes, et n'est pas connu des principaux concernés. Un Plan dont l'utilité est conséquemment discutable.

Les enfants ont pourtant émis diverses idées pour prévenir et combattre l'intimidation et la violence au sein de leur milieu scolaire lorsque nous leur avons demandé de nous les partager lors des entretiens. Pourquoi les écoles n'ont-elles pas accès à ces idées novatrices, sensibles, et adaptées à la réalité des enfants ? Parce qu'elles ne les sollicitent pas.

Parce que les enfants pensent que les conseils et comités d'élèves ne peuvent se prononcer qu'à propos de l'organisation d'activités ludiques. Parce que des enfants estiment que seuls les adultes peuvent émettre des idées à l'école. Parce que certains enfants pensent que leur statut d'enfant ne leur permet pas de partager leur opinion. Parce que selon des enfants, leur opinion ne vaut pas grand-chose aux yeux des adultes, et qu'il serait vain de la partager. Parce que les enfants pensent que les adultes les croient incapables d'émettre de bonnes idées et immatures.

En somme, selon la grande majorité des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue, leur droit à la participation à l'école n'est pas mis en œuvre. Bien que la Convention, à laquelle le Québec s'est déclaré lié, prévoit un droit pour les enfants de participer aux décisions qui les concernent, les instructions du CDE et les conclusions du Rapport Parent convergeant vers une agentivité des enfants au sein de leur milieu scolaire, ils demeurent acculés dans une sphère de passivité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce mémoire, nous tentions d'évaluer la mise en œuvre du droit à la participation des enfants dans leur milieu scolaire québécois.

Historiquement aimés, mais également acculés dans des caractéristiques d'innocence, d'incompétence et de dépendance, les enfants sont longtemps conçus comme des objets de droit appartenant à leurs tuteurs ou à l'État. Leur vulnérabilité et leur docilité en font parallèlement de jeunes travailleurs courus dans les sphères domestique et industrielle. Puis, lorsque l'école devient gratuite et obligatoire, ils sont plutôt perçus comme étant « [s]ocialement inutile[s] bien qu'émotionnellement précieux »⁶⁴⁷.

Le XX^{ème} siècle, celui de l'enfant⁶⁴⁸, est marqué par la prolifération d'instruments juridiques consacrant des droits humains qui consacrent leur dignité. La Déclaration des droits de l'Enfant de 1959 et la *Convention relative aux droits de l'enfant*, (la « Convention ») consacrent, en tout premier lieu dans leur préambule respectif, la dignité et la valeur de la personne humaine, lesquelles sont intrinsèquement liées⁶⁴⁹. Brian K. Gran, après avoir dressé le parallèle entre mise en œuvre des droits humains et dignité humaine⁶⁵⁰, rappelle, en ce qui a trait aux enfants :

« For societies to take seriously the dignity of children, they must take seriously young people's rights. »⁶⁵¹

La Convention réaffirme la dignité humaine des enfants et clôt les débats entourant leur statut de sujet de droit, en leur attribuant nombre de droits, dont celui à la participation. Mais au-delà des affirmations et des proclamations de principes, il y a lieu de chercher à

⁶⁴⁷ B. MAYALL, *Sociologies de l'enfance*, préc., note 96, p. 90.

⁶⁴⁸ E. KEY, préc., note 38.

⁶⁴⁹ Rhoda E. HOWARD et Jack DONNELLY, « Human Dignity, Human Rights, and Political Regimes », 1986, Vol. 80, No. 3, *American Political Science Review*, pp. 801–817, p. 802.

⁶⁵⁰ Brian K. GRAN, *Dignity and Children's rights*, dans Edward SIEH et Judy MCGREGOR (dir.), *Human Dignity*, 2017, Londres, Springer, pp. 143-158, pp. 145-146.

⁶⁵¹ *Id.*, p. 156.

vérifier si leurs droits sont effectivement pris au sérieux par la société dans laquelle ils vivent, et leur dignité honorée. La Convention prévoit, au premier paragraphe de son article 12, ce qui suit :

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

Alors que cette disposition est considérée comme fondamentale, novatrice, et sert même de principe directeur, elle comporte des limites intrinsèques. En théorie, selon l'énoncé de son premier paragraphe, l'enfant n'est pas impliqué dans la détermination de sa capacité à mettre en œuvre son droit à la participation. Le droit des enfants d'exprimer librement leurs opinions sur des questions les intéressant dépend de la décision d'adultes, elle-même basée sur leur conception du discernement. S'ils sont en mesure de passer cette première étape nécessaire à la mise en œuvre de leur droit, se dresse alors un nouvel obstacle : celui de leur âge et de leur degré de maturité. Les adultes décideront, en fonction de ces deux critères, de la prise en considération des opinions exprimées par les enfants préalablement jugés capables de discernement. La mise en œuvre de ce droit est tributaire de l'appréciation des adultes, dont le référentiel subjectif pourrait, consciemment ou non, se juxtaposer à la capacité de l'« adulte moyen » ou se baser sur d'autres critères inconnus. Laura Lundy soulève d'ailleurs cet enjeu en rappelant que la participation des enfants dans les processus décisionnels : « should not be portrayed as an option which is in the gift of adults but a legal imperative which is the right of the child »⁶⁵².

Bien que le premier paragraphe de l'article 12 de la Convention soit résolument révolutionnaire, il est, en principe, autolimitant et offre aux adultes une marge de manœuvre considérable, et potentiellement obstructive.

Conscient de ces limites intrinsèques, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU (le « Comité »), dans son observation générale n° 12 de 2009, rappelle essentiellement aux États qu'ils ont des obligations positives à l'égard des enfants, qu'ils doivent se garder de

⁶⁵² L. LUNDY, préc., note. 195, p. 931.

restreindre ce droit, et qu'il leur revient de présumer plutôt de la capacité des enfants à l'exercer.

S'étant déclaré lié à la Convention⁶⁵³, le Québec devrait s'en remettre aux observations générales du Comité. Étant donné que la compétence en matière d'éducation est dévolue aux provinces, la législation québécoise devrait en principe être en phase avec la Convention et les éclairages du Comité.

Évaluer l'effectivité du droit à la participation, c'est-à-dire l'écart éventuel entre ce droit tel qu'il est consacré en théorie, et ses effets réels dans la vie des enfants en milieu scolaire s'avérerait donc fondamental. Une analyse théorique et pratique du droit à la participation en milieu scolaire était, ainsi, de mise.

Nous avons donc analysé les dimensions historiques et contemporaines des fins de l'éducation dans le monde occidental, et spécifiquement au Québec, ainsi que le cadre législatif qui y est en vigueur.

Longtemps considérée comme le lieu de préparation à la vie professionnelle adulte, l'école est ensuite associée à la démocratie à l'époque des Lumières, au progrès technologique et scientifique à l'ère industrielle, puis à un instrument de propagation et de consolidation des droits humains au XX^{ème} siècle. Au Québec, durant la Révolution tranquille, le Rapport Parent sur l'éducation prône un milieu scolaire formateur de citoyens actifs et impliqués dans une société démocratique. Par ailleurs, dans les observations générales du Comité de 2001 et 2009, respectivement sur l'éducation et la participation des enfants, il est rappelé que l'école est un lieu « d'expérimentation de la réalisation des droits »⁶⁵⁴, où l'agentivité des enfants doit être encouragée, dans un environnement participatif⁶⁵⁵.

⁶⁵³ QUÉBEC, *Gazette officielle du Québec*, 8 janvier 1992, 124^e année, No. 1, Partie 2, p. 51, Décret 1676-91, 9 décembre 1991.

⁶⁵⁴ *O.G. No. 1*, par. 8.

⁶⁵⁵ *O.G. No. 12*, par. 107.

En analysant en premier lieu le principal instrument législatif québécois en matière d'éducation, la *Loi sur l'instruction publique*, (la « LIP »), il appert que le Québec peine à impliquer les enfants sur tous les plans du système scolaire. Totalement absents de la gouvernance de leur centre de service scolaire, ils ne sont pas, en vertu de la LIP, invités à émettre de recommandations relativement aux questions les concernant, tandis que les parents, eux, le sont. Bien qu'ils soient plus impliqués au sein de leur établissement scolaire en vertu de la LIP, leur implication pratique demeure spécifique à l'organisation de projets ludiques ponctuels, notamment par le biais du Comité des élèves. Ces derniers ne sont pas appelés à contribuer à la création normative au sein de leur établissement, notamment celle relative aux sujets qui les touchent principalement : la prévention et la lutte contre l'intimidation et la violence dans le milieu scolaire.

Après nous être entretenue avec vingt enfants fréquentant les classes de cinquième et sixième année du primaire, et de deuxième et troisième année du secondaire de douze écoles montréalaises, nous avons pu arrêter plusieurs constats. D'emblée, quel que soit leur niveau scolaire, les enfants sont conscients de la vocation sociale de l'école. À ce sujet, ils affirment notamment: « ça sociabilise » S2, « ça te faire grandir dans ta tête » P6 ou encore « ça nous aide à être un meilleur citoyen » S2. En ce qui concerne l'évaluation de la connaissance par les enfants des outils normatifs de leur école et leur implication dans leur création, il appert que le code de vie est globalement connu, quoique majoritairement critiqué. Le projet éducatif et le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, eux, ne sont pas connus des enfants. En tout état de cause, ces trois outils sont créés exclusivement par des adultes.

Ceci étant dit, lorsque nous avons demandé aux enfants s'ils avaient des idées en matière de prévention et de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école, la grande majorité a proposé des pistes de solutions. Allant de la mise en place d'ateliers de sensibilisation à l'instauration de « brigade[s] anti-intimidation » composées d'enfants et d'adultes, en passant par des groupes de discussion par des personnes ayant été victimes, les idées ont été nombreuses.

Seulement, aucun des enfants rencontrés n'a soumis ses idées à son école.

Nous avons cherché à saisir les causes fondamentales de cette omission afin de comprendre les obstacles à la mise en œuvre du droit à la participation des enfants. Ces derniers ont notamment allégué l'absence de forums propices au partage de leurs opinions au sein de leur milieu scolaire, le fait que, dans leur compréhension, il ne relève pas du rôle des élèves ou de leur conseil de proposer des idées à l'école pour en améliorer le climat, ou encore l'anticipation qu'en tant qu'enfants, ils ne seront pas entendus. La grande majorité des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue concluent que leur droit à la participation n'est pas mis en œuvre dans leur milieu scolaire.

Écartés des questions les concernant, les enfants ne jouent pas le rôle de citoyens actifs, à même d'avoir, sur leur milieu scolaire, une influence. Pourtant, la Convention et le Rapport Parent prônent une agentivité et une réelle implication des enfants dans les processus décisionnels qui les concernent. La LIP est lacunaire à ce propos, et la réalité le reflète. Certains jeunes considèrent qu'en tant qu'enfants, ils n'ont pas leur mot à dire, d'autres estiment que s'impliquer est vain puisque les adultes ne les écouteront pas. D'autres encore affirment qu'ils sont sous-estimés par les adultes de leur milieu scolaire, et ne sont pas pris au sérieux.

En somme, la participation, corolaire de la dignité humaine, n'est pas mise en œuvre. L'école n'est pas le milieu participatif qu'elle devrait être et ne joue pas le rôle de lieu de formation du citoyen et d'exercice de ses droits. L'institution qui a le mandat d'éduquer les enfants et de leur transmettre des valeurs de démocratie les maintient dans une sphère de passivité, ne les inclut pas dans le traitement des questions les concernant, et ne met pas en œuvre leur droit à la participation, entraînant une négation de leur subjectivité juridique.

Pourtant, la mise en œuvre du droit à la participation des enfants à l'école contribue au développement de leur estime d'eux-mêmes, de leurs capacités cognitives, de leurs compétences sociales et de leur respect envers autrui, favorisant ainsi l'accomplissement

des objectifs de l'éducation que consacre la Convention⁶⁵⁶. La mise en œuvre de ce droit permet aussi de favoriser la réussite scolaire et un développement sain⁶⁵⁷ sur les plans personnel, scolaire et social⁶⁵⁸.

Les enfants rencontrés constatent les mêmes bénéfices d'une participation effective :

« Ça aurait changé notre façon de voir l'école, l'école pense à nous. Je vais être motivé à aller à l'école parce que je vais me dire wow ils pensent à moi, ils veulent avoir mon avis sur le sujet. » S3

« Si on participe [...] on sera stimulé, [...] on apprendra de nouvelles choses, et ça nous donnera envie de participer encore plus. Ça va être le contraire d'un cercle vicieux. » P5

Dans leur article *Children's rights and school psychology : Children's right to participation*, Gerison Lansdown, Shane R. Jimerson et Reza Shahroozi, arrivent à la même conclusion, et affirment : « Through participation, children acquire skills, build competencies, extend aspirations, and gain confidence. A virtuous circle is created »⁶⁵⁹.

Les entretiens que nous avons menés auprès des enfants dans le cadre de ce mémoire nous ont permis d'identifier les composantes d'une participation effective en milieu scolaire. L'école doit offrir la possibilité aux enfants d'émettre leurs opinions. Pour ce faire, il est nécessaire que ces derniers aient à leur disposition des opportunités et un environnement sécuritaire et encourageant. L'actualisation de ces composantes doit se faire de concert avec les enfants. Il est également fondamental que leur expérience et la validité de leurs opinions soient reconnues, et qu'une information neutre et adaptée leur soit transmise.

Une fois la possibilité d'émettre leurs opinions assurée, il est nécessaire de veiller à leur prise en considération, en l'évaluant de deux points de vue : objectif et subjectif. Objectif en ce sens que toute personne peut, en ayant accès au processus décisionnel dans son entièreté, juger que les opinions des enfants participants ont été entendues et ont eu une

⁶⁵⁶ G. LANSDOWN, S. R. JIMERSON, R. SHAHROOZI, préc., note 267, p. 6.

⁶⁵⁷ J. COHEN, préc., note 508, p. 202.

⁶⁵⁸ M.-P. GINGRAS, F. L. PHILIPPE, F. POULIN et J. ROBITAILLE, préc., note 522, p. 663.

⁶⁵⁹ G. LANSDOWN, S. R. JIMERSON, R. SHAHROOZI, préc., note 267, p. 6.

influence sur le résultat. Subjectif, en ce sens que les enfants participants peuvent eux-mêmes juger qu'ils ont eu, sur le résultat, une influence. L'école doit ainsi s'assurer d'avoir un processus rigoureux de reddition de compte aux enfants, lequel leur permettrait cette évaluation objective de la prise en considération de leurs opinions. À nouveau, les enfants doivent être impliqués dans la réflexion autour de la création de ce processus et de sa mise en place.

En considérant et en appréhendant les enfants comme des experts de leur situation, capables d'identifier leurs besoins⁶⁶⁰ et de proposer des pistes de solutions adaptées, le milieu scolaire sera à même d'adopter une culture participative qui contribuera à leur développement global. En phase avec les objectifs de l'éducation prônés par la LIP et la Convention, cette culture sera également bénéfique au climat scolaire. En plaçant les enfants au rang d'interlocuteurs capables ayant des opinions valides devant dûment être prises en considération, l'école adopterait une approche conforme à la Convention, et aux enseignements de D^r Korczak. Le père des droits des enfants suggérait d'ailleurs de cesser de parler « to the children » et commencer à le faire « with the children »⁶⁶¹.

L'état transitoire et préparatoire à la vie adulte⁶⁶² pesant historiquement sur les enfants est toujours présent dans les mœurs, dans l'appréhension de ceux-ci, et ce, malgré l'adoption de la Convention. Bien que ce traité attribue en théorie aux enfants un rôle actif dans la mise en œuvre de leurs droits, celle-ci demeure conditionnelle au bon vouloir des adultes⁶⁶³.

Cet état de fait génère, dans le milieu scolaire, des conséquences qui dépassent la simple sphère de l'éducation.

⁶⁶⁰ Sheila GREENE & Diane HOGAN, *Researching children's experience : Approaches and Methods*, Sage, London, 2005, p. xi.

⁶⁶¹ Janusz KORCZAK, *Pisma wybrane* [selected letter]. Transl. by aleksander Lewin. Warsaw, Nasza Ksiegarnia, 1984, vol. 1, p. 281.

⁶⁶² Olivier REBOUL, *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*, éd. J. Vrin et Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1974, p. 55.

⁶⁶³ *Id.*, p. 57.

Au Québec, l'année 2022 a été le théâtre de violences sexuelles commises envers des enfants dans le milieu sportif et scolaire. Alors que les jeunes représentent la majorité des victimes des agressions de cet ordre⁶⁶⁴, un tiers seulement dénonce ces agressions⁶⁶⁵. Les obstacles à la dénonciation par les enfants des agressions commises dans leur milieu scolaire sont divers et complexes. Néanmoins, un environnement dans lequel les enfants considèrent qu'ils ne peuvent s'exprimer librement constitue en lui-même un obstacle à la dénonciation. Le fait que les enfants ne soient pas informés du traitement d'une dénonciation représente également un obstacle. Le sentiment des enfants qu'ils ne seront pas pris au sérieux par les adultes de leur milieu scolaire les empêchera aussi de dénoncer.

Il est fréquent que soit alléguée la volonté de protéger les enfants lorsque leur participation est minée. Ces deux droits sont régulièrement opposés. Cette opposition émane de la tendance d'adultes à vouloir prendre en charge les enfants, laquelle résulte de l'idée que les adultes, responsables, doivent protéger les enfants, vulnérables. Cette volonté est animée d'une intention louable : celle de protéger. Toutefois, en endossant, seuls, la protection des enfants, les adultes les évacuent de la mise en œuvre de ce droit, et renoncent, ce faisant, à la collaboration des principaux concernés. Cette protection, portée exclusivement par les adultes, rate ainsi inévitablement sa cible, et renvoie les enfants à leur statut d'objets de droits.

Ainsi, si les enfants victimes d'agressions sexuelles au sein de leur milieu scolaire évoluaient dans une culture participative où la sollicitation de leurs opinions et la prise en considération de celles-ci étaient ancrées dans les mœurs et les pratiques, il est fondé de penser qu'ils auraient été encouragés à s'exprimer à ce propos. Si le plan de lutte contre l'intimidation et la violence était connu des élèves, et coconstruit avec eux, ils seraient informés de leurs droits et des recours qui s'offrent à eux, et le mettraient en œuvre.

⁶⁶⁴ INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, Ampleur des agressions sexuelles chez les jeunes, <en ligne : <https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/statistiques/jeunes>, consulté le 4 août 2022>.

⁶⁶⁵ INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, Mireille CYR et Guy BRUEAU, Les fausses allégations d'agression sexuelle chez les enfants, <en ligne : <https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/fiches-thematiques/les-fausses-allegations-d-agression-sexuelle-chez-les-enfants>, consulté le 4 août 2022>.

En somme, il est universellement reconnu que les enfants sont bénéficiaires de droits. Le doute qui demeure concerne leur rôle d'acteurs de la mise en œuvre de leurs droits, et ce, malgré l'existence de l'article 12 de la Convention.

L'État voit-il exclusivement en l'école un lieu d'instruction ou également un milieu d'apprentissage de la démocratie et d'exercice de ses droits ?

Devant ses engagements internationaux et les orientations du Comité des droits de l'enfant de l'ONU, du Rapport Parent, et du Conseil supérieur de l'éducation, le Québec fait face à un constat sans équivoque : il est fondamental de veiller à l'agentivité des enfants au sein de leur milieu scolaire.

Une enquête quantitative à propos de l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire basée sur leur vision est de mise. Les constats qui en découleront seront davantage représentatifs de la population d'enfants fréquentant l'école québécoise et permettront d'engendrer les changements systémiques nécessaires.

Dans l'éventualité où les constats de cette enquête quantitative corroborent les résultats de notre recherche qualitative, des amendements devront être apportés au cadre législatif scolaire québécois et, ce, en collaboration avec les principaux concernés : les enfants. Rappelons à cet égard que le Québec énonce déjà expressément, dans le cadre d'un autre texte législatif consacrant des droits aux enfants, la *Loi sur la protection de la jeunesse*⁶⁶⁶, leur droit à la participation⁶⁶⁷. Ce texte débute par ailleurs par la mention que le Québec s'est déclaré lié à la Convention. À l'image de la *Loi sur la protection de la jeunesse*, la LIP devrait consacrer le droit à la participation des enfants et faire mention de la Convention, à laquelle le Québec s'est déclaré lié. Attribuer expressément ce droit aux enfants dans la sphère de l'éducation, comme c'est le cas dans celle de la protection, accroîtrait la cohérence des actions du Québec et des valeurs collectives qu'il prône et véhicule.

⁶⁶⁶ *Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ, c. P -34.1.

⁶⁶⁷ *Id.*, Préambule, art. 4.3, art. 4.5, art. 51.

En outre, les amendements du cadre législatif scolaire devront établir le droit des enfants d'être impliqués dans la gouvernance de leur système scolaire, la création normative à l'école, et les décisions qui les concernent dans ce milieu. Étant donné qu'une réforme législative ne garantit pas, à elle seule, l'effectivité du droit à la participation des enfants en milieu scolaire, la formation des enfants et des adultes à propos de cette notion est essentielle pour contribuer à consolider et générer des pratiques respectueuses de ce droit. À cet égard, rappelons qu'en son article 42, la Convention énonce ce qui suit :

« Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants. »

Cette disposition prévoit une première étape fondamentale à la mise en œuvre du droit à la participation des enfants en milieu scolaire : la connaissance par les adultes et les enfants des droits de ces derniers en vertu de la Convention.

Enfin, c'est en assurant l'effectivité du droit à la participation des enfants que sera sauvegardée leur dignité humaine :

« Ça [la mise en œuvre du droit à la participation] fait qu'on est plus un être humain à part entière. » P5

SOURCES DOCUMENTAIRES

Table de la législation

Loi sur l'instruction publique, RLRQ, ch. L-13.3.

Loi modifiant le Code civil et le Code de procédure civile relativement aux droits civils de la femme, S.Q. 1931, c. 101.

Loi sur la capacité juridique de la femme mariée, S.Q. 1964, c. 66.

Loi instituant un nouveau Code civil et portant réforme du droit de la famille, L.Q. 1980, c. 39.

Loi modifiant le Code civil, L.Q. 1977, c. 72.

Loi sur la protection de la jeunesse, RLRQ, ch. P-34.1.

Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire, 257(a), *Statuts du Québec, Geo. Vi, ch. 13*, 1943.

Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement, SQ 1961 (9-10 ElizII), c. 25.

Loi modifiant la Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement, SQ 1963 (11-12 ElizII), c. 18.

Loi sur le ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Chapitre M-15.

Loi sur le conseil supérieur de l'éducation, ch. C-60.

Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, LQ 2012, ch. 19.

Acte concernant les écoles de réforme, S.Q. 1869, c. 18.

Acte concernant les écoles d'industrie, S.Q. 1869, c. 17.

Acte pour accélérer le procès et la punition des jeunes délinquants, S.C. 1857, c. 29.

Acte pour établir des prisons pour les jeunes délinquants, S.C. 1857, c. 28; S.C. 1859, c. 88.

Acte de l'Amérique du Nord britannique, 1916, 6-7 George V, ch. 19 (R.-U.).

Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire, 1943, 7 Geo, c. 15.

Code civil du Bas-Canada, S prov C 1865 (29 Vict), c. 41.

Code civil du Québec, RLRQ, c-1991.

Charte canadienne des droits et libertés, 1983 61-1).

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, ch. C-12, (ci-après désignée la « *Charte québécoise* »).

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, RLRQ, c I-13.3, r 8.

Yemen civil code, Law No. 14 of 2002.

United States, *Constitution*, Twenty-Sixth Amendment, 1971.

Convention sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants, conclue à La Haye, le 25 octobre 1980.

Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies.

Déclaration de Genève sur les Droits des Enfants, adoptée par la Société des Nations le 26 septembre 1924, Rés. AG. 107 (IV), Doc. Off. AG SDN, 21e sess., supp. n°23, Doc. SDN A/107 (1924) 175.

Convention internationale relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, Rés. AG 44/25, Doc. Off. AG NU, 44e sess., supp. n° 49, Doc. NU A/44/49, (1989) 1577 R.T.N.U. 3.

Table de la jurisprudence

Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général), [2004] 1 R.C.S. 76

Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration), [1999] 2 R.C.S. 817

Bureau de l'avocat des enfants c. Balev, [2018] 1 RCS 398

Office des services à l'enfant et à la famille de Winnipeg c. K.L.W., [2000] 2 RCS 519

M.M. c. États-Unis d'Amérique, [2015] 3 R.C.S. 973

Kanthasamy c. Canada (Citoyenneté et Immigration), [2015] CSC 61

Kazemi (Succession) c. République islamique d'Iran, [2014] 3 R.C.S. 176

A.B. c. Bragg Communications Inc., [2012] 2 R.C.S. 567

Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général), [2004] 1 R.C.S. 76

R. c. D.B., [2008] 2 R.C.S. 3

Gordon c. Goertz, [1996] 2 RCS 27,

R. c. Sharpe, [2001] 1 RCS 45

R. c. C.D.; *R. c. C.D.K.*, [2005] 3 R.C.S. 668

W. (V.) c. S. (D.), [1996] 2 RCS 108,

États-Unis c. Burns, [2001] 1 RCS 283

R. c. R.C., [2005] 3 R.C.S. 99

Université Trinity Western c. British Columbia College of Teachers, [2001] 1 RCS 772

M.M. c. États-Unis d'Amérique, [2015] 3 R.C.S. 973

Droit de la famille — 122728, 2012 QCCS 4834

Droit de la famille — 162037, 2016 QCCS 3909

Droit de la famille — 192238, 2019 QCCS 4674

Droit de la famille — 201559, 2020 QCCS 3412

Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick, [1996] 1 RCS 825

Droit de la famille – 1549, 1992 QCCA 825
Young c. Young, [1993] 4 R.C.S. 3
P. (D.) c. S. (C.), [1993] 4 RCS 141
Sunstrum c Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2006 QCCS 2315
F.(M.) c. L.(J.), 2002 QCCA 36783
Droit de la famille – 19925, 2019 QCCA 897
Droit de la famille – 2224, [1995] R.D.F. 396
Droit de la famille - 2785, 1997 QCCA
Droit de la famille – 072340, 2007 QCCS 4522
Droit de la famille — 181341, 2018 QCCS 2674
Droit de la famille — 192568, 2019 QCCS 5356
Droit de la famille — 20555, 2020 QCCS 1240
Droit de la famille – 15754, 2015 QCCA 650
Droit de la famille — 20555, 2020 QCCS 1240
M...L... c. T...LA... 2018 QCCS 405
C...D...c. S...So... 2019 QCCS 33
Droit de la famille — 192359, 2019 QCCS 4963
D.S. c. Lester B. Pearson School Board, 2021 QCCQ 5489

Bibliographie

Monographies et ouvrages collectifs

ARISTOTE, *Politique*, Livre I, étab. et trad. par J. Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1960.

ARISTOTE, *Histoire des animaux VIII*, vol. 1, trad. par Janine Bertier, Paris, Gallimard, 1994.

AUDET, L.P., *Histoire de l'enseignement au Québec : tome 1, 1608-1840*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971.

SAINT AUGUSTIN, *De Natura et Gratia*, IV, 4.

BADINTER, E., *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1980.

BARREAU DU QUÉBEC, *Mémoire du Barreau du Québec sur le Code civil du Québec (Projet de loi 125)*, Livre I – Des personnes, Aout 1991.

BOUTIN, G., *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2018.

BROCKLISS, L. et MONTGOMERY H., *Childhood and Violence in the Western Tradition*, Oxford, ed. Laurence Brockliss and Heather Montgomery, 2010.

BRONISLAW, B., *Une Éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Librairie Droz, 2000.

BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire*, Partie I, Tome I, Paris, Hachette, 1887.

CARBONNIER, J., *Droit et passion du droit sous la Ve République*, Paris, Flammarion, 1996.

CICÉRON, *La République*, tome 2, Livre IV (III-3), étab. et trad. par Esther Bréguet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1980.

CORSARO, W. A., *The sociology of Childhood*, 5th edition, Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

CUNNINGHAM, H., *Children and Childhood in western society since 1500*, 2^e ed., New York, Routledge, 2014.

DANION-GRILLIAT, A., LAZARTIGUES, A., et MORO, M. R., *Place de l'enfant dans la famille et la société*, dans A. DANION-GRILLIAT (dir.), *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, Lavoisier, 2011.

DANVERS, F., *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

DELALANDE, J., *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

DELEDALLE, G., *John Dewey*, Paris, PUF, 1995.

DEWEY, J., *Démocratie et éducation*, Armand Collin, 1916.

DION, L., *La révolution déroutée, 1960-1976*, Montréal, Boréal, 1998.

- DURKHEIM, E., *Éducation et sociologie*, Lyon, Livre de Lyon, 2019.
- FILION, G., *Fais ce que peux : En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 1989.
- GACON, S., *L'Europe*, Paris, Armand Colin, 2017.
- GÉRIN-LAJOIE, P., *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et conférences*, Montréal, CEC, 1989.
- GESUALDI-FECTEAU, D., et VISOTZKY-CHARLEBOIS, M., « La notion d'effectivité du droit », dans S. BERNATCHEZ et L. LALONDE, *Approches et fondements du droit, Branches du droit et concepts juridiques*, Montréal, Yvons Blais, 2019.
- GOSSELIN, G., Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec, Montréal Université du Québec, 1994.
- GREENE, S., & HOGAN, D., *Researching children's experience : Approaches and Methods*, Sage, London, 2005.
- HAMELIN, J-M., « L'école et la société », *En collaboration, L'éducation dans un Québec en évolution* Québec, Presses de l'Université Laval, 1966.
- HARVARD, HARVARD COMMITTEE, *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambr.ge, Massachusetts, 1945
- HILL, M., et TISDALL, K., *Children & Society*, Londres et New York, Routledge, 2014.
- JAMES, A., & PROUT, A., *Constructing and reconstructing Childhood : contemporary Issues in the Sociological Childhood*, New York, Routledge 1997.
- JENKS, C., *The Sociology of Childhood : essential readings*, London, Batsford, 1982.
- KANT, E., *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?*, AK VIII, p. 35. trad. de J-F. Poirier et F. Proust dans *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ? et autres textes*, Paris, Garnier-Flammarion, 1991.
- KANT, E., *Réflexions sur l'éducation*, trad. par Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1993.
- KAUFMANN, J-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan, 2016.

- KEY, E., *The Century of the Child*, New York and London, G.P. Putnam's Sons, 1909.
- KORCZAK, J., *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, éd. Fabert, 2017.
- KORCZAK, J., *Pisma wybrane [selected letter]*, Trad. par Aleksander Lewin, Varsovie, Nasza Ksiegarnia, 1984.
- LAMARCHE, L., et BOSSET, P., *Des enfants et des droits*, St-Foy, Les presses de l'Université de Laval, 1997.
- LAURENT, E., MAVIDAL, J., *Archives parlementaires de 1787 à 1860: recueil complet des débats législatifs & politiques des chambres françaises imprimé par ordre du Sénat et de la Chambre des députés*, Paris, Paul Dupont, 1899.
- LE BOURDAIS, C., et PICHÉ, V., *La démographie québécoise – Enjeux du XXIème siècle*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 2003.
- LECLERC, R., *Histoire de l'éducation au Québec des origines à nos jours*, Québec, Sillery, 1989.
- LEROY, Y., *L'effectivité du droit au travers d'un questionnaire en droit du travail*, coll Bibliothèque de droit social, n°55, Paris, LGDJ, 2011.
- LIFTON, B. J., *The King of Children*, London, Pan Books, 1988.
- LOCKE, J., *Some Thoughts Concerning Education: With Introduction and Notes by R.H. Quick.*, Cambridge, University Press, 1913.
- LUCAS, C. P., *Lord Durham s Report on the Affairs of British North America*, Oxford, Clarendon Press, 1912.
- MARROU, H-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1976.
- MAYALL, B., *Sociologies de l'enfance*, dans G. BROUGÈRE et M. VANDENBROECK, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, 2008.
- MCCULLOCH, G., *The Struggle of the History of Education*, Abingdon, Routledge, 2011.

MENDEL, G., *Pourquoi la démocratie est en panne? Construire la démocratie participative*, Paris, La Découverte, 2003.

NEYRAND, G., *Une histoire de l'enfance et de l'enfant du XVIII^e siècle à nos jours*, dans M. PALACIOS (dir.), *Enfants, sexe innocent ?*, Paris, coll. Mutations, ed. Autrement, 2005.

OAKLEY, A., *Women and Children First and Last : Parallels and Differences between Children's and Women's Studies*, dans B. MAYALL, (Dir.) *Children's Childhoods: observed and experienced*, Londres, The Falmer Press, 1994.

OST, F., et VAN DE KERCHOVE, M., *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2002.

OTTEVAERE-VAN PRAAG, G., *La littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925)*, Berne, Peter Lang, 1987.

PARKES, A., *Children and International Human Rights Law: The Right of the Child to be Heard*, Londres, Routledge, 2013.

PERRIN, J-F., *Pour une théorie de la connaissance juridique*, coll Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques, n°117, Genève, Librairie Droz, 1979.
PLATON, *Apologie de Socrate*, 18c.

PLATON, *République II*, 377b.

PLATON, *Lois VII*, 789e.

POISSON, Y., *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1991.

POLLOCK, L., *Forgotten Children: Parent/Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

RAMOS, E., *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*, Armand Colin, 2015.

RENAUT, A., *La libération des enfants : Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard, 2002.

ROCHER, G., *Entre les rêves et l'histoire. Entretiens avec Georges Khal*, Montréal, VLB Éditeur, 1989.

ROUSSEAU, J-J., *Émile ou De l'éducation, Livres I, II et III*, Paris, Garnier, 2018.

ROUSSEAU, J-J., *Émile ou de l'Éducation, Nouvelle édition avec les variantes et des notes*, Paris, Charpantier, 1848.

ROUSSEAU, J-J., *Émile, ou de l'éducation*, dans *Œuvres complètes IV*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1969.

ROUSSEAU, J-J., *Du contrat social [1762], introduction au livre I*, Paris, Garnier-Flammarion, 1980.

REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.

REBOUL, O., *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*, éd. J. Vrin et Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1974.

SHAHAR, S., *Childhood in the Middle Ages*, Londres, Routledge, 1990.

SMITH, A., *Richesse des nations*, Tome Second, Paris, Guillaumin, 1843.

TAMANAH, B., *A General Jurisprudence of Law and Society*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

TOUSCOZ, J., *Le principe d'effectivité dans l'ordre international*, Paris, L.G.D.J., 1964.

VAN BUEREN, G., *International Law on the Rights of the Child*, Dordrecht, Martinus Nijhoff, 1995.

VIAL, J., *L'éducation au Moyen Age, Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, 2009.

WRIGHTSON, K., *English Society 1580-1680*, Londres, Hutchinson, 1982.

YOUF, D., *Penser les droits de l'enfant*, Paris, PUF, 2002.

Articles de revue et études d'ouvrages collectifs

ALEXANDRE-BIDON, D., « Grandeur et Renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge », 1991, No. 50, *Histoire de l'éducation (Éducatons médiévales : l'enfance, l'École, l'Église en occ.ent : Ve-XVe siècles)*, pp. 39-63.

BERGERON, L., *L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le gout de l'école*, dans S. OUELLET, *Soutenir le gout de l'école*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2018.

BIENVENUE, L., « Souvenirs d'une commissaire, Entretien avec sœur Ghislaine Roquet, signataire du rapport Parent, Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ? », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*.

BLONDEL, F., *L'approche clinique dans les dispositifs de recherche-action*, dans V. de Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (dir.), *La sociologie clinique*, Paris, Editions Érès, 2007.

BOIVIN, M., « L'évolution des droits de la femme au Québec : un survol historique », 1986, Vol. 2, *Canadian Journal of Women and the Law*, pp. 53-68.

BRUCH, J-L., « Kant et les lumières », 1974, No. 4, *Revue de Métaphysique et de Morale*, pp. 457-472.

BUTTITTA, M., ROUSSEAU, A., GRONNIER, P., GUERRIEN, A., « Anxiété sociale et satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance chez les adolescents obèses », 2014, Vol. 62, No. 5, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, pp. 271-277.

BRÜGGEN, F., « L'autorité, le pédagogique », 2009, Vol. 1, No. 35, *Le Télémaque*, pp. 27-40.

CARL, J., *Industrialization and public education : social cohesion and social stratification*, dans R. COWEN et A. M. KAZAMIAS, *International Handbook of Comparative Education*, Vol. 1, Dordrecht, Springer, 2009, pp. 503-518.

CANTWELL, N., *The Origins, Development and Significance of the United Nations convention on the Rights of the Child*, dans S. DERICK (dir.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child : a guide to the « Travaux préparatoires »*, Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers, 1992, pp. 27-28.

CHAUVARD, J-F., et GROUPI, A., La place des enfants, 2011, *MEFRIM : Mélanges de l'École française de Rome : Italie et méditerranée*, pp. 311-314.

CHERKAOUI, M., « Socialisation et conflit: Les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim, *Revue française de sociologie* », 1976, Vol. 17, No. 2, pp. 197-212.

CLAPARÈDE, E., « Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance », 1912, T. 20, No. 3, *Revue de Métaphysique et de Morale*, pp. 391-416.

Clément, M-E., Lavergne, C., Turcotte, G., Gendron, S., Léveillé, S., Moreau, J., « Collaboration entre les centres de pédiatrie sociale en communauté et les réseaux des services sociaux public et communautaire pour venir en a.e aux familles : quelle place et quels enjeux pour les acteurs?. », *Revue canadienne de sante publique* vol. 106,7 Suppl 2, pp. eS66-73, pp. eS66-eS67.

COHEN, J., « Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being », 2006, Vol. 76, No. 2, *Harvard Educational Review*.

COYNE, I., « Children's participation in consultations and decision-making at health service level : A review of the literature », 2008, Vol. 45, *International Journal of Nursing studies*, pp. 1682-1689.

CUMYN, M., et GOSSELIN, F., « Les catégories juridiques et la qualification : une approche cognitive », 2016, Vol. 63, No. 2, *Revue de droit de McGill*, pp. 329-387.

DANDURAND, P., *Démocratie et école au Québec, bilans et défis*, Dans Fernand DUMONT et Yves MARTIN (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après ?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

DECI, E. L., and M. RYAN, R. M., « Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation », 2008, Vol. 49, No. 3, *Development, and Health, Canadian Psychology*, pp. 182-185.

DEMERS, V., *Le contrôle des fumeurs : une étude d'effectivité du droit*, Montréal, Éditions Thémis, 1996.

DENT, H. C., « The aim: an educated democracy », 1930, CVII, January, *The Nineteenth Century and After*, pp. 10-16.

DENIZOT, P., « Révolution industrielle et condition féminine : avant, après, XVII-XVIII », 1992, Vol. 35, *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, pp. 113-121.

DESCARRIES, F., « Chronologie de l'histoire des femmes au Québec et rappel d'événements marquants à travers le monde », 2006, *Institut de recherches et d'études féministes (IREF)*, UQAM.

DUMONT, F., *Quelle révolution tranquille ?*, dans Fernand DUMONT (dir.), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

DUNCAN, G., KALIL, A., MOGSTAD, M., REGE, M., « Investing in Early Childhood development in preschool and at home », 2022, Vol. 6, *The Handbook of the Economics of Education*, pp. 1-91.

ERNOULT, E., « L'école depuis la Révolution : quelques jalons historiques », 2012, Vol. 2, No. 12, *Regards croisés sur l'économie*, pp. 50 à 53.

ESPINOZA, M. L., VOSSOUGH, S., ROSE, M., et POZA, L. E., « Matters of participation: notes on the study of dignity and learning », 2020, Vol. 27, *Mind, Culture, and Activity*.

FECTEAU, J.-M., MÉNARD, S., TRÉPANIÉ, J., et STRIMELLE, V., « Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873) », 1998, Vol. 2, n°1 *Crime, Histoire & Sociétés / Crime, History & Societies*, pp. 75-110.

Flanagan, C., Levine, P., « Civic Engagement and the Transition to Adulthood. » *The Future of Children*, vol. 20, no. 1, 2010, pp. 159–79.

FLEKKOY, M. G., KAUFMAN, N. H., *The participation rights of the Child, Rights and Responsibilities in Family and society*, Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol, Pennsylvania, 1997.

FOHLEN, C., « Révolution industrielle et travail des enfants », 1973, *Annales de démographie historique*, pp. 319-325.

FOLBRE, N., « Children as Public Goods. », 1994, Vol. 84, No. 2, *The American Economic Review*, pp. 86–90.

Foster, H. H., et Freed, D. J., « A « Bill of rights » for children », 1977, Vol. 343, *Family law Quarterly*.

FOX, G. H., « The Right to Political Participation in International Law », 1992, Vol. 17, *Yale Journal of International Law*.

FREEMAN, M., « The right to be heard », 1998, Vol. 22, No. 4, *Adoption & Forstering*.

FREEMAN, M., « The sociology of childhood and children's rights' », 1998, Vol. 6, *The International Journal of Children's Rights*, pp. 433-444.

FRIJHOFF, W., « L'État et l'éducation (XVI^e-XVII^e siècles) : une perspective globale, Culture et idéologie dans la genèse de l'État moderne », 1985, Vol. 82, , *Publications de l'École française de Rome*, pp. 99-116.

GADAMER, H. G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr, 1965, p. 263.

GARDNER, W., SCHERER, D., TESTER, M., « Asserting scientific authority: Cognitive development and legal rights », 1989, Vol. 44, *American Psychologist*, pp. 895-902.

GRAN, B. K., *Dignity and Children's rights*, dans E. SIEH et J. MCGREGOR (dir.), *Human Dignity*, 2017, Londres, Springer, pp. 143-158.

GINGRAS, M-P., PHILIPPE, F. L., POULIN, F., et ROBITAILLE, J., « Étude sur les obstacles à la mise en place d'activités d'engagement civique en milieu scolaire au Québec », 2018, Vol. 41, No. 3, *Revue canadienne de l'éducation*, pp. 661-687.

GO, H. L., « La normativité dans l'éducation », 2012, Vol. 45, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*.

GOYARD-FABRE, S., (1992) no. 22 *Cahiers de philosophie politique et juridique-Sujet de droit et objet de droit*, Presse universitaire de Caen, p. 520.

HAFEN B. C., & HAFEN, J. O., « Abandoning Children to Their Autonomy: The United Nations Convention on the Rights of the Child », 1996, Vol. 37, *Harvard International Law Journal*.

HAIM, D., « Janusz Korczak le roi des enfants », 1995, Vol. 3, No. 155, *Le Monde Juif*, 1995.

HAMMARBERG, T. « Korczak – our teacher on the rights of the child », 2009, dans Commissionner For Human Rights, Korczak Lectures, Council of Europe.

HART, S. N., « From Property to Person Status, Historical Perspective on Children's Rights », 1991, Vol. 46, No. 1, *American Psychologist*, pp. 53-59.

HARVEY, F., « Le ministre Hector Perrier, l'instruction obligatoire et la culture, 1940-1944 », 2011, No. 65, *Les Cahiers des dix*, pp. 251–281.

HENAFF, G., « L'enfant, L'âge et le discernement », 2000, No. 44, *Lien social et Politiques*, pp. 41-50.

HERBOTS, K., et PUT, J., « The Participation Disc », 2015, Vol. 23, *International Journal of Children's Rights*, pp. 154-188.

HESS, R. S., WAGGONER, D. M., *Convention on the Rights of the Child and School-Based Intervention Programming*, dans : B. KAUL NASTASI, S. N. HART, S. C. NASER, *International Handbook on Child Rights and School Psychology*, New York, Springer, 2020.

Rhoda E. HOWARD et DONNELLY, J., « Human Dignity, Human Rights, and Political Regimes », 1986, Vol. 80, No. 3, *American Political Science Review*, pp. 801–817.

HUGHES, G., « The concept of dignity in the Universal Declaration of Human Rights », 2011, Vol. 39, *Journal of Religious Ethics*.

Francis IMBERT, « L'«Émile» de Jean-Jacques Rousseau, une pédagogie de la résistance (II) », 1986, No. 80, *Raison présente*, pp. 111-138.

Paul INCHAUSPÉ, « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé, Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ? », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*.

Sara B. JOHNSON, Robert W. BLUM, Jay N. GIEDD, « Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent Health Policy », 2009, Vol. 45, *Journal of Adolescent Health*, pp. 216–221.

Renée JOYAL et Anne QUÉNIART, « Droit familial, la parole de l'enfant et les litiges de garde : points de vue des juges sur divers aspects de la question », *La Revue du Barreau*, Tome 61.

KAUFMAN, N. H., et FLEKKOY, M. G., « Participation Rights of the Child: Psychological and Legal Considerations », 1998, Vol. 18, No. 1, *Children's legal rights journal*, pp. 15-29.

KHOI, L. T., « Dimension historique de l'éducation », 1965, *Revue Tiers Monde*, pp-225-356.

KLABBERS, J., « The right to be taken seriously: Self-determination in International Law », 2006, Vol. 28, No. 1, *Human Rights Quarterly*, pp. 186-206.

KLIEBARD, H. M., « Why History of Education ? », 1995, Vol. 88, No. 4, *The Journal of Educational Research*, pp. 194-199.

KOHN, L., et CHRISTIAENS, W., Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances, 2014, Vol. 4, *Reflets et perspectives de la vie économique*, pp. 67-82.

KRAPPMANN, L., « The weight of the child's view (Article 12 of the Convention on the Rights of the Child », 2010, Vol. 18, *The international Journal of Children's Rights*, pp. 501-513.

LAJEUNESSE, M., « L'évêque Bourget et l'instruction publique au Bas-Canada, 1840-1846 », 1969, Vol. 23, No. 1, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, pp. 35-52.

LALIBERTÉ, J., *la formation fondamentale, la documentation américaine*, Québec, centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984.

LANDRY, R., « Pour une pleine réalisation du potentiel humain: la pédagogie actualisante », 2002, Vol. 30, No. 2, *Éducation et francophonie*, pp. 8-28.

LANSDOWN, G., JIMERSON, S. R., SHAHROOZI, R., « Children's rights and school psychology : Children's right to participation », 2014, Vol. 52, *Journal of School Psychology*.

LANSDOWN, G., « The realization of children's participation rights: Critical reflections », dans B. PERCY-SMITH, N. Patrick THOMAS (dir.), *A Handbook of Children and Young*

People's Participation Perspectives from Theory and Practice, 1st ed, Routledge, (2009), p. 11.

LASCOUMES, P., « Effectivité », dans A-J. ARNAUD (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, Paris : LGDJ, 1993, p. 217; Hubert RE., *Dictionnaire de droit québécois et canadien*, Montréal : Wilson et Lafleur, 2e éd., 1996.

LASCOUMES, P., et SEVERIN, E., *Théories et pratiques de l'effectivité du droit*, *Droit et société*, n. 2, 1986, pp. 101-124.

LAVALLÉE, C., « La Convention internationale relative aux droits de l'enfant et son application au Canada », (1996), Vol. 48, *Revue internationale de droit comparé*, pp. 605-630.

LE GRAND, V., « La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques », 2006, Vol. 5, *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*.

LENOIR, Y., « Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », 2005, Vol. 28, No. 4, *Canadian Journal of Education*, pp. 651-652.

LETT, D., « La perception de l'enfance dans l'Antiquité et au Moyen Âge », 2019, No. 49, NF, *Après-Demain*.

LEVASSEUR, L., « L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs », Vol. 1, No. 4, *Phronesis*, pp. 71-83.

LINDKVIST, L., « 1979, a Year of the Child, but Not of Children's Human Rights », 2019, *Diplomatica*, pp. 202-220.

LOUVEL, B., « L'application des dispositions de la Convention, tant au plan national qu'international », 2010, Vol. 6, *Journal du droit des jeunes*.

LUNDY, L., « « Voice » is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child », 2007, Vol. 33, No. 6, *British Educational Research Journal*.

MARKS, J., « Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty », 2012, Vol. 74, No. 3, *The Journal of Politics*, pp. 694-706.

MARTINEAU, S., BUYASSE, A. A. J., « Rousseau et l'éducation : apports et tensions, Quelle place pour les fondements de l'éducation dans le travail éducatif aujourd'hui », 2016, Vol. 5, No. 2, *Phronesis*, pp. 14–22.

MILLARD, E., « Effectivité des droits de l'homme », dans J. ANDRANTSIMBAZOVINA, H. GAUDIN, J-P. MARGUENAUD, S. RIALS et F. SUDRE, *Dictionnaire des droits de l'homme*, PUF, Paris, 2008.

MILLARD, E., Précision et effectivité des droits de l'Homme, *Revue des droits de l'homme*, *Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, No. 7, 2015.

MINOW, M., « Rights for the next Generation : A Feminist Approach to Children's Rights », 1986, Vol. 9, *Harvard Women's Law Journal*, p 1-24.

MIRRA, N., Garcia, A., « Civic Participation Reimagined: Youth Interrogation and Innovation in the Multimodal Public Sphere. » *Review of Research in Education*, vol. 41, 2017, pp. 136–58.

MORANDI, F., LA BORDERIE, R., *Éducation et modernité : nature, culture et société*, dans : F. MORANDI (dir.), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000, pp. 67-80.

MORÈRE, P., « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques. In: XVII-XVIII », 2005, No. 61, *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, pp. 71-92.

MOODY, Z., « La fabrication internationale des droits de l'enfant : Genèse de la Déclaration des nations unies relative aux droits de l'enfant », 2015, Vol. 161, no. 1, *Relations internationales*, pp. 65 à 80.

MUKAMERA, J., LACOURSE, F., et COUTURIER, Y., « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », 2006, Vol. 26, No. 1, *Recherches qualitatives*.

MURPHY, J., « Religion, the State, and Education in England », 1968, Vol. 8, No. 1, *History of Education Quarterly*, pp. 3-34.

NEILL, A., « Locke on Habituation, Autonomy, and Education », 1989, Vol. 27, No. 2, *Journal of the History of Philosophy*, pp. 225-245.

OLSEN, F., « Children's rights: Some feminist approaches to the United Nations Convention on the Rights of the Child », 1992, Vol. 6, *International Journal of Law and the Family* 6, (1992), 192-220.

OSLER, A., « The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education », 1994, Vol. 46, No. 2, *Educational Review*, pp. 141-150.

PARÉ, M., « L'accès des enfants à la justice et leur droit de participation devant les tribunaux : quelques réflexions », 2014, Vol. 44, *Revue générale de droit*.

PELEG, N., *International Children's Rights Law : General Principles*, dans U. KILKELLY et T. LIEGAARD (dir.), *International Human Rights of Children*, New York, Springer, 2019.

PERCY-SMITH, B., THOMAS, N. P., *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from Theory and Practice*, 1st ed, Routledge, (2009), p. xxi.

PIRÈS, A., « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », Dans J. POUPART, J-P., DESLAURIERS, L-H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, R. MAYER & A. PIRÈS (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaétan Morin.

POISSON, Y., « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation », 1983, Vol. 9, *Revue des sciences de l'éducation*.

POOLEY, S., « Children's Writing and the Popular Press in England 1876–1914 », 2015, Vol. 80, *History Workshop Journal*.

POPE, C., et MAYS, N., « Reaching the parts other methods cannot reach : an introduction to qualitative methods », 1995, Vol. 311, No. 42, *health and health services research BMJ*, pp. 42-45.

PRICE COHEN, C., « The Developing Jurisprudence of the Rights of the Child », 1993, Vol. 6, No. 1, *The St Thomas Law Review*.

PRICE COHEN, C., « The human Rights of Children », 1983, Vol. 12, *Capital university law review*.

PRICE COHEN, C., « The United Nation Convention on the Rights of the Child : a feminist landmark », 1997, Vol. 3, *William and Mary Journal of Women and the Law*.

PROULX, J., « Recherches qualitatives et validités scientifiques », 2019, Vol. 38, *Recherches qualitatives*.

QUENNERSTEDT, A., « The construction of children's rights in education – a research synthesis », 2011, Vol. 19, *International Journal of Children's Rights*, pp. 661-678.

ROCHER, G., « L'effectivité du droit », dans A. LAJOIE, R. A. MACDONALD, R. JANDA, *Théories et émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Thémis, Montréal et Bruylant, Bruxelles, 1998.

ROCHER, G., « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », 2004, Vol. 12, No. 2, *Bulletin d'histoire politique*.

SAMANCI, O., « Democracy Education in Elementary Schools », 2010, Vol. 101, No. 1, *The Social Studies*, pp. 30-33.

SAVOIE-ZAJC, L., « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? », 2007, Hors série, No. 5, *Recherche qualitatives*, pp. 99-111.

SAVOIE-ZAJC, L., *L'entrevue semi-dirigée*, dans B. GAUTHIER (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la recherche de données*, Ste Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

SHAMGAR-HANDELMAN, L., *To Whom Does Childhood Belong ?*, dans J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA, H. WINTERSBERGER, *Childhood matters : social theory, practice and politics*, Aldershot : Avebury, 1994, pp. 249-265.

SIFER-RIVIÈRE, L., *Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes*, dans J. KIVITS et F. BALARD, C. FOURNIER, M. WINANCE, *Les recherches qualitatives en santé*, Malakoff, Armand Colin, 2016.

SÖDERBÄCK, M., COYNE, I., HARDER, M., « The importance of including both a child perspective and the child's perspective within health care settings to provide truly child-centred care », 2011, Vol. 15, No. 2, *Journal of Child Health Care*.

SOFAER, S., « Qualitative methods : What are they and why use them ? », 1999, Vol. 34, No. 5, *Health Services Research*, pp. 1101-1118.

SPAGNOLI, P., « Philippe Aries, Historian of the Family », 1981, Vol. 6, *Journal of Family History*, p. 434.

STARKEY, H., *The Challenge of Human Rights Education*, London, Cassell, 1991, p. 259.

STARGARDT, N., « German Childhoods: the Making of a Historiography », 1998, Vol. 16, *Journal of German History*, pp. 1–15.

STEARNS, P. N., « Challenges in the History of Childhood », 2008, Vol. 1, *Journal of the History of Childhood and Youth*.

SUTHERLAND, E. E., « Listening to the Voice of the Child : The evolution of Participation Rights », 2013, Vol. 3, *New Zealand Law Review*, p. 341.

THÉRY, I., « Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique ? », 1992, Vol. 16, *Esprit*.

TREMBLAY, M., « La participation citoyenne, l'engagement civique et l'efficacité politique de personnes membres de comités des usagers ou d'associations », 2009, No. 32, *Recherches en communication*, p. 120.

TROGER, V., RUANO-BORBALAN, J-C., *École et pouvoirs : de l'Église à l'État*, dans V. TROGER (dir.), *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF « Que sais-je ? », 2012, p. 7-25.

TURP, D., « L'approbation des engagements internationaux importants du Québec : la nouvelle dimension parlementaire à la doctrine Gérin-Lajoie », (2016) Hors-série, *Revue québécoise de droit international*, p. 16.

VALIQUETTE, G., « Les premières lois scolaires (survol) 1841-1960 », 2014, Vol. 19, No. 3, *Histoire Québec*, pp. 21–27.

VERNIÈRES, M., « Politiques d'éducation et libéralisme », 1999, Vol. 40, No. 157, *Revue Tiers Monde*, pp. 121-137.

VINCENT, S., « La construction du lien social à l'école », 2008, Vol. 36, No. 2, *Éducation et francophonie*.

VOLK, A., « The Evolution of Childhood », 2011, Vol. 4, *The Journal of the History of Childhood and Youth*, p. 470.

WEHMEYER, M-L., LACHAPPELLE, Y., *Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel*, dans H. GASCON, D. BOISVERT, M-C. HAELEWYCK, J-R. POULIN et J-J. DETRAUX (dir.), *Déficiência intellectuelle, savoirs et perspectives d'action*, Québec, Presses interuniversitaires, 2006.

WRAY-LAKE, L., HART, D., « Growing Social Inequalities in Youth Civic Engagement? Evidence from the National Election Study. », *PS: Political Science and Politics*, vol. 45, no. 3, 2012, pp. 456–61.

YOUF, D., « Sur le statut juridique de l'enfant », 1999, Vol. 4, No. 106, *Revue Le Débat*, pp. 67-82.

YOUF, D., « L'enfant doit-il être tenu pour responsable de ses actes ? », 2001, Vol. 6, No. 2, Cités, pp. 215-228.

Documents gouvernementaux et d'organisations publiques

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Communiqué de presse « Les enfants doivent demeurer au coeur de nos priorités », Le ministre Yves Bolduc, le 9 décembre 2014, « en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/les-enfants-doivent-demeurer-au-coeur-de-nos-priorites-le-ministre-yves-bolduc/> consulté le 23 mars 2021 ».

QUÉBEC, CHAMBRE DU CONSEIL EXÉCUTIF, *Arrêté en conseil No. 1031 concernant la constitution de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et la nomination de ses membres*, 21 avril 1961. (Arrêté non publié dans la Gazette officielle du Québec. « en ligne : <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/les-commissions-d-enquete-au-quebec-depuis-1867/7548-commission-parent-1963-66> (consulté le 8 aout 2021)).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines de l'univers social, « en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-de-lunivers-social/geographie-histoire-et-education-a-la-citoyennete/>, consulté le 30 mars 2022>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise « en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>, consulté le 15 mai 2023>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines du développement de la personne, « en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-du-developpement-de-la-personne/ethique-et-culture-religieuse/> consulté le 30 mars 2022>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines de l'univers social Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, Chapitre 7 p. 170 « en ligne :

< http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf consulté le 30 mars 2022>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines du développement de la personne, Éthique et culture religieuse, p. 284 « en ligne : < http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf, consulté le 30 mars 2022>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise « en ligne : < <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>, consulté le 15 mai 2023>.

SOCIÉTÉ DU PATRIMOINE POLITIQUE DU QUÉBEC, *Discours du trône*, Québec, 7 janvier 1941, « en ligne : < <https://www.archivespolitiquesduquebec.com/discours/p-m-du-quebec/adelard-godbout/discours-du-trone-quebec-7-janvier-1941/>> (consulté le 8 août 2021) ».

UNITED NATIONS, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Legislative History of The Convention on the Rights of the Child*, Vol. 1, New York and Geneva, 2007.

UNITED NATIONS ECONOMIC and SOCIAL COUNCIL, COMMISSION ON HUMAN RIGHTS, *Technical review of the text of the Draft Convention on the Rights of the Child*, Geneva, 20 october 1988, E/CN.4/1989/WG.1/CRP.1

UNITED NATIONS, COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, *Day of general discussion on the rights of the child to be heard*, 29 september 2006, 43rd sess., par. 5, « en ligne : <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/discussion/Final_Recommendations_after_DGD.doc (consulté le 5 mai 2021)>.

UNITED NATIONS, UNICEF, Gerison LANSDOWN, « Promoting children participation in democratic decision-making », Innocenti, Florence, 2001

Travaux parlementaires

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 1^e sess., 42^e légis., 28 novembre 2018.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 2^e sess., 42^e légis., 19 octobre 2021.

QUÉBEC, SOUS-COMMISSION DES INSTITUTIONS, *Journal des débats de la Sous-commission des institutions*, 1^e sess., 34^e légis., jeudi 29 août 1991.

QUÉBEC, COMMISSION PERMANENTE DE LA JUSTICE, *Journal des débats de la Commission permanente de la justice*, 3^e sess., 30^e légis., 21 janvier 1975.

QUÉBEC, SOUS-COMMISSION DES INSTITUTIONS, *Journal des débats de la sous-commission des institutions*, 1^e sess., 34^e légis., 29 août 1991.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 2^e sess., 35^e légis., 9 décembre 1997.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 2^e sess., 35^e légis., 12 décembre 1997.

QUÉBEC, COMMISSION DE L'ÉDUCATION, *Journal des débats de la Commission de l'éducation, Étude détaillée du projet de Loi no 35 – Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, 36^e législature, 2^e session Le 6 novembre 2001.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE, *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 2^e sess., 35^e légis., 12 décembre 1997.

QUÉBEC, COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION, *Journal des débats de la Commission de la culture et de l'éducation, Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de Loi no 56 – Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence, Procès-verbaux des séances des 22, 27, 28, 29 mars et 3 avril 2012.*

QUÉBEC, COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION, *Journal des débats de la Commission de la culture et de l'éducation*, 2^e sess., 39^e légis., 5 juin 2012.

Sites internet et presse

DELAP, L., « Shipwrecked: women and children first ? », 2012, University of Cambridge « en ligne : <https://www.cam.ac.uk/research/discussion/shipwrecked-women-and-children-first> (consulté le 29 février 2020) ».

DESCARRIES, F., « Chronologie de l'histoire des femmes au Québec et rappel d'événements marquants à travers le monde », 2006, *Institut de recherches et d'études féministes (IREF)*, UQAM, « en ligne : https://unites.uqam.ca/arir/pdf/chronologieNouvelleVersionJuin2007_old.pdf (consulté le 15 mars 2020).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Gouvernance scolaire <en ligne : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/> - consulté le 25 janvier 2021>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Gouvernance scolaire <en ligne : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/> - consultée le 25 janvier 2021>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Primaire, Domaines du développement de la personne, Éthique et culture religieuse, p. 284 <en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire.pdf, consulté le 30 mars 2022>.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme d'études Culture et citoyenneté québécoise <en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse/>, consulté le 15 mai 2023>.

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, Ampleur des agressions sexuelles chez les jeunes, <en ligne : <https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/statistiques/jeunes>, consulté le 4 août 2022>.

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, Mireille CYR et Guy BRUEAU, Les fausses allegations d'agression sexuelle chez les enfants, <en ligne : <https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/fiches-thematiques/les-fausses-allegations-d-agression-sexuelle-chez-les-enfants>, consulté le 4 août 2022>.

La Presse, 12 février 2020, Commissions scolaires: ce qu'il faut savoir de la loi 40, <en ligne : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-02-12/commissions-scolaires-ce-qu-il-faut-savoir-de-la-loi-40>, consulté le 25 janvier 2021>.

La Presse, le 13 février 2012, Contre l'intimidation, <en ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2416656?docsearchtext=intimidation%20violence%20école> p. A4, consulté le 5 septembre 2022>.

Le Devoir, le mercredi 18 avril 2012, Un projet de loi trop timide, <en ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3451407?docsearchtext=intimidation%20violence%20école>, p. A9, consulté le 5 septembre 2022>.

ANNEXE I

Affiches informatives au sujet de la participation au projet de recherche destinées aux enfants fréquentant des classes de cinquième et sixième années du primaire et deuxième et troisième années du secondaire



TU ES EN 5ÈME OU EN 6ÈME ANNÉE?
J'AI BESOIN DE TON AIDE!

RECHERCHE UNIVERSITAIRE SUR LES DROITS DES ENFANTS

QUELQUES QUESTIONS, 30 MINUTES

INTÉRESSÉ(E) ?
DEMANDE L'AUTORISATION DE TES
PARENTS/TUTEURS
ET ÉCRIS MOI AU
MALIKA.SAHER@UMONTRÉAL.CA
OU APPELLE MOI AU 514-528-8488 POSTE 248

UN GRAND MERCI POUR TA
PRÉCIEUSE AIDE !

MALIKA SAHER,
AVOCATE & MÉDIATRICE À LA FONDATION DU DR JULIEN ET
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE EN DROIT À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL





TU ES EN SECONDAIRE 2 OU 3 ?
J'AI BESOIN DE TON AIDE!

RECHERCHE UNIVERSITAIRE SUR LES DROITS DES ENFANTS
QUELQUES QUESTIONS, 30 MINUTES

INTÉRESSÉ(E) ?
DEMANDE L'AUTORISATION DE TES
PARENTS/TUTEURS
ET ÉCRIS MOI AU
MALIKA.SAHER@UMONTRÉAL.CA
OU APPELLE MOI AU 514-528-8488 POSTE 248

UN GRAND MERCI POUR TA
PRÉCIEUSE AIDE !

MALIKA SAHER,
AVOCATE & MÉDIATRICE À LA FONDATION DU DR JULIEN ET
ÉTUDIANTE À LA MAÎTRISE EN DROIT À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL



ANNEXE II

Formulaire de consentement au projet de recherche



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Où sont les enfants ? »

Le droit à la participation des enfants en milieu scolaire au Québec, à la lumière de la *Convention relative aux droits de l'enfant*»

Qui dirige ce projet?

Moi, Malika Saher. À côté de mon travail à la Fondation du Dr Julien, je suis toujours aux études à l'Université de Montréal ! Eh oui, j'y fais ma maîtrise en droit, et mon mémoire de recherche parle de vous ... les enfants 😊.



Malika

Mon directeur de recherche est Alain Roy, professeur au Département de droit, il a fait beaucoup de recherche sur le droit de la famille, les droits des enfants mais aussi les droits des animaux.



Alain Roy

Décris-moi ce projet

Les enfants avec lesquels je travaille à la Fondation du Dr Julien me parlent souvent de leur école, de ce qu'ils y font, de ce qu'ils y aiment, ou aiment moins. C'est un endroit où vous passez une grande partie de votre temps. La *Convention relative aux droits de l'enfant* est un texte international qui cite les droits des enfants et tous les pays du monde se sont engagés à le respecter (sauf un!). C'est l'outil principal dont je me sers dans mes recherches et dans mon travail. Ce texte international dit, entre autres choses, que les enfants ont le droit de participer à toutes les décisions qui les concernent. Je cherche à savoir comment vous vivez ce droit, dans la vraie vie, dans vos écoles.

Pour cela, je compte rencontrer une vingtaine d'enfants de différentes écoles de Montréal.



Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Si tu désires participer, On aura une petite entrevue ensemble durant laquelle je te poserai des questions sur des thématiques à l'école (ce n'est pas un examen ! je veux simplement connaître ton point de vue, il est important). L'entrevue devrait durer environ 30 minutes et avec ta permission et celle de tes parents, je vais l'enregistrer sur magnétophone pour pouvoir me rappeler de tout ce que tu as dit. Si tu préfères que je ne t'enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions.

Tu ne recevras pas de sous pour tes réponses. Par contre, elles pourraient nous aider à mieux comprendre le droit à la participation, ce qui se fait de bien dans les écoles, et ce qui devrait changer.

Que feras-tu avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données pour essayer de montrer comment le droit à la participation dans les écoles s'applique. Les résultats feront partie de mon mémoire de recherche. Je t'enverrai un vidéo avec le résumé des résultats dès que ma recherche sera terminée !

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. En plus, les renseignements que j'obtiens seront gardés de manière confidentielle. Les enregistrements et toute information permettant de t'identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, on ne gardera que tes réponses, sans aucune information qui permet de t'identifier.

Les réponses pourraient être utilisées dans des articles ou autres écrits, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé(e) de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Tu peux décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Tu peux aussi à tout moment décider que tu ne veux plus participer à l'entrevue. Dans ce cas, tu pourras même me demander de ne pas utiliser tes réponses pour ma recherche et de les détruire.

Par contre, une fois que mon mémoire de recherche sera prêt à être publié, je ne pourrai plus enlever tes réponses, ni les détruire, mais aucune information permettant de t'identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, tu pourras me contacter au numéro 514-528-8488 au poste 248 ou à l'adresse suivante malika.saher@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Société et culture de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur tes droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant ta participation à ce

projet, tu peux contacter le comité par téléphone au 514 343-7338 ou par courriel l'adresse cerc@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si tu as des plaintes concernant ta participation à cette recherche, tu peux communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je te laisserai une copie du formulaire que tu pourras conserver pour la relire quand tu voudras.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je suis d'accord pour que l'entrevue soit enregistrée (audio seulement) : Oui Non

Je suis d'accord de donner mon adresse courriel à Malika pour qu'elle puisse m'envoyer le résumé des résultats de sa recherche une fois qu'elle l'aura terminée : Oui Non

J'ai reçu une copie de ce formulaire : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel du participant (si tu es d'accord) : _____

Signature du parent ou tuteur : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel (si consenti) : _____

Engagement de l'étudiante-chercheure

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de l'étudiante-chercheure : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE III
Grille de questions posées lors des entretiens

LE QUESTIONNAIRE



« OU SONT LES ENFANTS ?

Le droit à la participation des enfants en milieu scolaire au Québec, à la lumière de la *Convention relative aux droits de l'enfant*

QUESTION 1 : POURQUOI AS-TU DECIDE DE PARTICIPER A CE PROJET ?

-
-

QUESTION 2 : QUEL EST LE ROLE DE L'ECOLE

-
-

QUESTION 3 : QUELS SONT TES DROITS & DEVOIRS A L'ECOLE ?

-
-

QUESTION 4 : SAIS TU CE QU'EST LE PROJET EDUCATIF DE TON ECOLE ?

-
-

QUESTION 5 : CONNAIS TU LE CODE DE VIE DE TON ECOLE ? QUI L'A FAIT ? COMMENT LE TROUVES-TU ?

-
-

QUESTION 6 : C'EST QUOI L'INTIMIDATION POUR TOI ?

-
-

QUESTION 7 : CONNAIS TU LE PLAN DE LUTTE CONTRE L'INTIMIDATION ET LA VIOLENCE DE TON ECOLE ? QUI L'A FAIT ?

-
-

QUESTION 8 : AS-TU DES IDEES DE SOLUTIONS POUR CONTRER L'INTIMIDATION ET LA VIOLENCE A L'ECOLE ?

-
-

QUESTION 9 : AS-TU DEJA PROPOSE CES SOLUTIONS ? SI OUI, QUEL A ETE LE SUIVI ? SI NON, POURQUOI PAS ?

-
-

QUESTION 10 : QUE PENSES-TU DU DROIT DES ENFANTS DE PARTICIPER AUX IDEES/PROJETS/REGLEMENTS/DÉCISIONS A L'ECOLE ?

-
-

