

Analyse documentaire

Engagement des jeunes



Définition de l'engagement des jeunes

Il n'existe pas dans la documentation spécialisée de définition unique faisant consensus de la notion d'engagement (CEEJ, 2003). De plus en plus, la définition élaborée et éprouvée par le Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes (CEEJ) est largement utilisée et citée dans le contexte canadien. Selon le CEEJ, l'engagement des jeunes est la participation significative et soutenue d'une jeune personne à une activité axée sur l'ouverture sur le monde (Pancer et al., 2002). L'ouverture sur le monde, c'est-à-dire la volonté d'établir des liens avec les autres et la collectivité dans son ensemble ou d'apporter sa contribution est un élément fondamental du développement réussi des jeunes (Lerner et al., 2005).

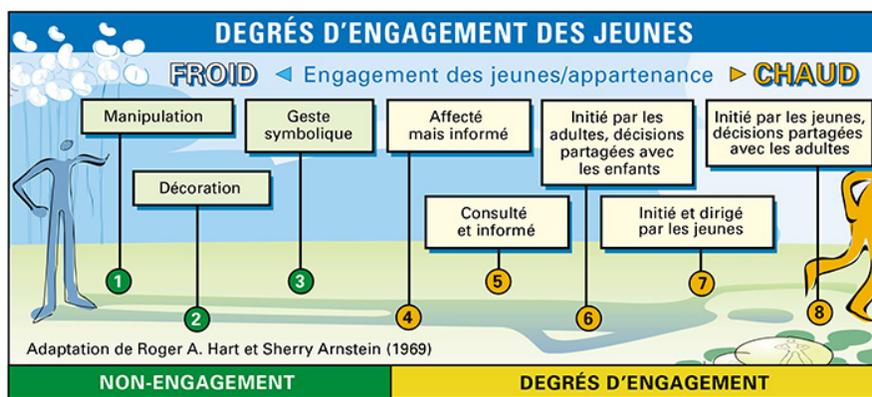
Un plein engagement revêt des aspects cognitifs (p. ex. apprendre de nouvelles choses), affectifs (p. ex. tirer du plaisir de sa participation) et comportementaux (p. ex. consacrer du temps à une activité) (Pancer et al., 2002). Ces trois éléments peuvent être considérés comme étant la tête, le cœur et les pieds de l'engagement. La définition du CEEJ comprend un quatrième élément pour décrire le lien ou la contribution ouverte sur le monde, soit l'aspect spirituel. La participation est l'acte simple d'être présent; l'engagement se produit quand la tête, le cœur, les pieds et l'esprit sont concernés.

Certains éléments communs se retrouvent dans la plupart des définitions de l'engagement des jeunes quel qu'en soit le libellé. D'abord et avant tout, pour qu'un jeune s'engage et que son engagement ait une incidence positive sur son développement, il importe que sa participation soit significative. Toutefois, la plupart des ouvrages spécialisés abordent uniquement l'aspect comportemental (les pieds), notamment la durée et la fréquence de la participation des jeunes (Rose-Krasnor, 2008). Qui plus est, dans les situations d'engagement, les jeunes ont habituellement la possibilité d'assumer des responsabilités et d'endosser un rôle de leader tout en collaborant avec des adultes bienveillants qui les apprécient, les respectent et partagent le pouvoir avec eux. Au nombre des principales caractéristiques associées à l'engagement, figurent aussi un lien avec le monde extérieur, une participation durable et des activités structurées ayant un but précis (Mahoney et al., 2002; Nakamura, 2001).

L'inclusion de ces éléments clés dans la définition fait ressortir que la manière de s'engager importe, c'est-à-dire que le processus d'engagement en soi est important. En d'autres termes, l'engagement n'est pas un programme en particulier mais un processus – et, ce qui est plus important, il est réciproque, dynamique et interactif (McCart et Clark, 2005, p. 3).

Degrés d'engagement des jeunes

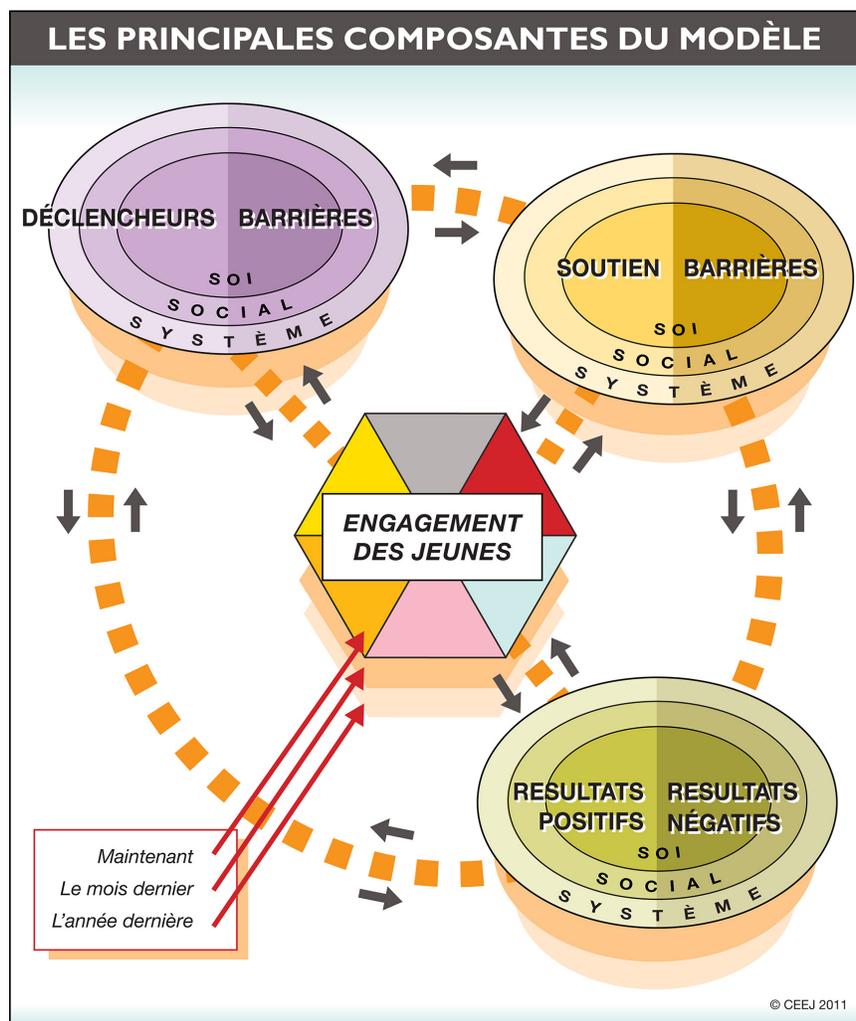
L'échelle d'engagement des jeunes est un outil utile qui vous permet d'établir où se situe votre organisme ainsi que l'objectif que vous souhaitez atteindre. Dans le cadre de la planification, il est utile d'arriver à un consensus sur la situation de l'événement que vous planifiez. L'échelle d'engagement des jeunes distingue le non-engagement de l'engagement. Elle montre aussi qu'il est toujours possible de renforcer l'engagement des jeunes et de le rendre plus authentique en intensifiant leur participation et leur sentiment d'appartenance. En passant ainsi à des degrés supérieurs d'engagement, on obtient des avantages accrus et de meilleurs résultats tant pour les jeunes que pour les adultes alliés.



Cadre du Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes

Le cadre du Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes (Rose-Krasnor et al., 2007) offre une façon de conceptualiser l'engagement des jeunes dans une variété d'activités jeunesse (voir la figure ci-après). À ce jour, la plupart des recherches sur l'engagement des jeunes portaient sur « l'acte » de s'engager dans des activités, notamment le type d'activité, ainsi que le nombre et la fréquence des activités d'engagement au fil du temps. Toutefois, pour être engagé, il ne suffit pas que le jeune participe à des activités : le processus en soi est important. Ce cadre fait ressortir la complexité des qualités et des facteurs qui suscitent et soutiennent un engagement significatif chez les jeunes et engendrent des résultats positifs. Comme c'est le cas pour les initiatives d'engagement des jeunes, les initiatives de l'approche globale de la santé en milieu scolaire sont plus efficaces lorsqu'elles sont complexes et multifactorielles (Stewart-Brown, 2006).

Le cadre du CEEJ est conçu pour tenir compte des trois plans sur lesquels se produit l'engagement : 1) individuel (soi), 2) social (société) et 3) organisationnel (système). Ces plans sont illustrés par les trois couches de chaque bulle.



Le modèle d'engagement des jeunes met en relief les principales méthodes communes dont l'efficacité a été démontrée dans le cadre de l'approche globale de la santé en milieu scolaire.

- Engagement sur les plans individuel (soi), social (société) et organisationnel (système), auquel participent toute l'école, les parents et la collectivité dans son ensemble (Stewart-Brown, 2006).
- Attention accordée aux qualités associées à l'engagement, par exemple les changements intentionnels apportés à l'environnement psychosocial de l'école, l'ampleur et l'intensité de l'engagement (Durlak et al., 2007; Murray et al., 2007; Stewart-Brown, 2006).
- Importance accordée aux facteurs de soutien pour assurer un engagement durable (Stewart-Brown, 2006).
- Résultats comme l'acquisition de compétences personnelles (Murray et al., 2007; Stewart-Brown, 2006).

Le modèle pour l'engagement des jeunes dans le cadre de l'approche globale de la santé en milieu scolaire présenté dans la section suivante utilise ce cadre pour structurer, décrire et suivre le processus avant et après l'activité d'engagement. En voici les composantes :

- les activités et facteurs déclencheurs,
- l'activité d'engagement et ses qualités au centre du cadre,
- les activités et facteurs de soutien,
- les résultats.

Idéalement, ce cadre s'applique au fil du temps et ses effets sont mesurés dans le temps sur les trois plans.

Facteurs déclencheurs

L'engagement propulse les jeunes en tant qu'intervenants et acteurs dans le processus décisionnel au sein des écoles ou des collectivités. Les universitaires ont cerné trois fondements communs ou facteurs déclencheurs pour engager les jeunes dans le processus décisionnel (Zeldin et al., 2003). Le premier consiste à assurer la justice sociale et la représentation des jeunes – il s'agit d'une approche fondée sur les droits protégés par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Conformément aux articles 12, 13 et 14 de la Convention, l'enfant de moins de 18 ans a le droit de participer pleinement aux décisions qui le touchent, d'exprimer ses idées et ses préoccupations à sa façon, et d'avoir accès à toute l'information disponible sur des situations qui le concernent. L'article 17 fait état de la responsabilité des adultes de faire en sorte que les enfants aient accès à cette information. Cette perspective de la participation des jeunes au processus décisionnel s'incarne principalement dans les consultations menées auprès des jeunes, mais ne tient pas réellement compte des déséquilibres des pouvoirs. Sur le plan organisationnel (système), trois principales conditions doivent être respectées pour que les enfants et adolescents puissent participer au processus décisionnel (Treseder et Crowley, 2001) :

- 1) attitudes culturelles encourageant la participation des jeunes;
- 2) structures politiques, juridiques et administratives assurant le droit de participer;
- 3) conditions économiques et sociales permettant aux gens d'exercer leurs droits.

Le deuxième fondement est ancré dans la promotion du développement des jeunes – c'est-à-dire que l'engagement des jeunes dans la prise de décisions est une façon pour eux de participer activement à leur propre apprentissage et, par le fait même, à leur sain développement. Ce résultat avantageux pour les jeunes est démontré par la recherche. Toutefois, le fait qu'on mette l'accent sur le développement individuel pourrait réduire les résultats sur le plan du développement organisationnel,

communautaire et/ou ministériel. Cela se produit si dans le cadre d'une initiative d'engagement des jeunes, on considère que l'activité est un exercice permettant aux jeunes de s'exercer à prendre des décisions organisationnelles ou communautaires jusqu'à ce qu'ils deviennent adultes ou qu'on juge qu'ils sont prêts à prendre des décisions réelles. La contribution des jeunes peut alors être dévalorisée aux yeux des intervenants adultes et des jeunes eux-mêmes. Cette perspective est fondée sur la notion de possibilités progressives selon laquelle une fois que les jeunes se sont acquittés d'une fonction décisionnelle, on leur confie tour à tour de nouveaux rôles faisant appel à des compétences supérieures et comportant des responsabilités accrues (Zeldin et al., 2003). Ainsi, pour créer des conditions optimales, il faut offrir aux jeunes une variété d'options et d'occasions d'engagement afin qu'ils y trouvent tous leur compte (Zeldin et al., 2000).

Le troisième fondement ou facteur déclencheur que les organismes et les ministères doivent mettre en place pour inciter les jeunes à participer au processus décisionnel s'appuie sur la création d'une société civile et sur l'équilibre entre les droits individuels et les responsabilités dans la contribution au bien commun. En général, ce fondement s'inspire de la notion selon laquelle les collectivités fonctionnent mieux lorsque divers intervenants apportent des compétences et des points de vue utiles et diversifiés. Cette perspective met l'accent sur des modèles de partenariats où les jeunes s'engagent dans des structures institutionnelles créées par des adultes avec lesquels ils travaillent en collaboration pour influencer les décisions et les résultats dans un environnement plus équitable sur le plan de la dynamique du pouvoir (Zeldin et al., 2003).

Comme nous l'avons vu plus haut, ces facteurs présentent tous des limites et/ou peuvent se recouper et se renforcer mutuellement. Pour susciter et maintenir l'engagement des jeunes dans le processus décisionnel, il est essentiel d'établir une vision commune de cet engagement et de bien comprendre comment un organisme ou un ministère se situe par rapport aux trois fondements décrits précédemment.

Leçons des autres

Les responsables d'une initiative de leadership pour les jeunes (*Youth Leadership Initiative*) cernent diverses leçons tirées de leurs travaux (Libby et al., 2005).

Ils recommandent que les trois conditions décrites-ci-dessous soient remplies avant que les jeunes et les adultes ne travaillent ensemble.

1. Engagement des institutions à l'égard de la participation des jeunes dans le processus décisionnel; cet engagement institutionnel doit se refléter dans les politiques, les objectifs et l'affectation des ressources.
2. Formation/orientation pour les jeunes et les adultes : séances de formation comportant généralement des activités de réflexion personnelle et d'acquisition de compétences en leadership (animation, prise de décision, etc.).

3. Mise en place de mécanismes de soutien continu : par exemple, réunions informelles et/ou sous-comité permettant aux participants d'exprimer facilement leurs préoccupations.

Ces conditions sont reprises par Zeldin (2004) dans une étude approfondie portant sur huit organismes. Ces organismes comptaient au moins cinq postes clés comportant des responsabilités décisionnelles occupés par des jeunes et possédaient au moins un an d'expérience dans la prise de décisions en collaboration avec des jeunes. Les jeunes ont cerné quatre domaines sur les plans individuel, social et organisationnel qui les ont motivés à s'engager dans le processus décisionnel.

1. *Démonstration du respect de la voix des jeunes et de leurs compétences par les organismes* : Plus précisément, les organismes doivent écouter les jeunes, être convaincus qu'ils apportent des points de vue et un savoir-faire utiles, éviter les politiques purement symboliques, joindre le geste à la parole (p. ex. montrer comment les jeunes sont déjà intégrés dans l'organisme) et chercher à créer des occasions pour que les jeunes s'expriment davantage.
2. *Juste répartition des pouvoirs et des rapports avec les adultes* : Les jeunes ont affirmé être motivés par des attentes élevées, du soutien, de l'encouragement et de l'encadrement.
3. *Sentiment d'appartenance envers l'organisme et conscience de l'importance du rôle joué au sein de l'organisme* : La manière dont les adultes les accueillent dans leurs nouveaux rôles, les encadrent et soulignent l'importance de leur présentation aux adultes de l'organisme favorise l'émergence de ces sentiments chez les jeunes.
4. *Importance de laisser les jeunes contribuer à leur façon* : Les jeunes ont affirmé qu'ils ont été intéressés à participer à la prise de décisions au sein de l'organisme parce qu'il était ouvert sur le monde et qu'il leur permettait de s'engager envers une cause qui les dépassait et de contribuer à leur collectivité.

De plus, les documents spécialisés donnent à penser que les activités sociales (Treseder et Crowley, 2001) ainsi que les incitatifs financiers et la rémunération constituent des facteurs déclencheurs déterminants, surtout pour les jeunes ayant besoin d'un revenu en raison de leurs conditions de vie (Borisova, 2005). Il est également essentiel de prendre contact personnellement avec les jeunes et de les inviter à participer (Treseder et Crowley, 2001). Les occasions de voyager, de rencontrer d'autres jeunes et de séjourner dans les hôtels sont autant d'incitatifs pour les jeunes de toutes les couches de la société, pourvu que l'on garantisse aux parents, voire aux jeunes eux-mêmes, la sécurité psychologique des participants.

État de préparation des systèmes et des organismes

Préparation et changement

Il existe des résultats de recherche et des modèles favorisant l'engagement des jeunes. Par exemple, Kirby, Lanyon, Cronin et Sinclair (2003) ont décrit quatre étapes pour promouvoir la participation des jeunes.

1. *Le dégel* consiste à reconnaître qu'il est nécessaire de changer, notamment de transformer les attitudes et styles de travail existants, en remettant en question les croyances et pratiques actuelles et les pressions extérieures exercées par les gouvernements et les bailleurs de fonds.
2. *Catalyser* les connaissances en action peut être facilité par la nomination de « champions » au sein d'un organisme. Comme la vision de l'engagement des jeunes se confronte à la culture et aux politiques actuelles de l'organisme ou du ministère, il est important que les cadres supérieurs et les administrations appuient ce processus et favorise la participation des jeunes dès le début.
3. *L'internalisation* du changement nécessite que l'on consacre du temps et des ressources au recrutement, à la formation, à la pratique et à l'évaluation afin d'améliorer les compétences du personnel pour que l'engagement devienne viable au sein des organismes ou des ministères.
4. *L'institutionnalisation* de l'engagement des jeunes dans les politiques et les normes est nécessaire pour qu'il devienne une pratique courante. Comme l'on peut s'y attendre, ces étapes sont complexes et non linéaires.

Avantages et résultats de l'engagement des jeunes

Le cadre de l'engagement des jeunes semble indiquer qu'un réel engagement nécessite un équilibre entre les résultats positifs pour les jeunes sur le plan individuel (talents, choix sains, sentiment d'identité), leurs relations et interactions sur le plan social (liens plus étroits avec les amis et les adultes, réseau de soutien plus large) et les résultats sur le plan organisationnel (meilleur engagement civique, politiques et programmes répondant aux besoins des jeunes, modes de gouvernance nouveaux et créatifs), notamment des améliorations de la santé en milieu scolaire et/ou des changements apportés dans les collectivités.

Même si peu d'études traitent expressément des effets sur la santé de la participation des élèves dans le processus décisionnel à l'école, il existe des données solides démontrant que l'engagement des élèves a des effets positifs sur leur santé. Par exemple, selon un examen systématique de 32 études empiriques réalisé par Mager et Nowak (2011), les effets modérés de la participation des élèves incluent l'amélioration des aptitudes à la vie quotidienne, de l'estime de soi et du statut social, l'acquisition de compétences démocratiques et citoyennes, l'amélioration des

relations entre les élèves et les adultes et de la philosophie de l'école. Différents modes de participation des élèves (p. ex. conseils étudiants, participation des élèves à la prise de décisions concernant la classe ou l'école, groupes de travail temporaires) ont été associés à différents effets. En règle générale, seuls les élèves ayant participé directement au processus décisionnel en ont tiré des avantages. Des effets négatifs ont été observés lorsque la participation des jeunes était purement symbolique ou que les décisions prises par les élèves n'ont pas donné les résultats escomptés (Mager et Nowak, 2011). Si les élèves ne sont pas pris au sérieux et que leur participation n'a aucune incidence sur leur vie, il est peu probable qu'ils en tirent des bienfaits (Rudduck et McIntyre, 2007; Wilson, 2009).

Complétant ces études, plusieurs études de grande envergure (p. ex. Catalano et al., 2004) ont permis de cerner les effets sur la santé de l'engagement des jeunes, particulièrement en ce qui touche le processus décisionnel et la voix des jeunes, au sein de l'école et en dehors. Ces études sont décrites ci-après. Il importe de noter que l'amélioration de la santé n'est souvent pas liée à un programme portant sur un enjeu unique. Par exemple, les jeunes peuvent réduire leur consommation de substances psychoactives après s'être engagés dans un programme de leadership qui ne visait pas nécessairement la toxicomanie. Il s'agit là d'une importante constatation pour l'approche globale de la santé en milieu scolaire, puisqu'elle semble indiquer qu'un programme favorisant de façon générale la voix des élèves, le sentiment d'appartenance et l'amélioration du climat scolaire pourrait s'avérer tout aussi efficace, voire davantage, qu'un programme portant sur un enjeu unique pour réduire les comportements à risque et améliorer la santé (Bond et al., 2004).

Un grand nombre de documents spécialisés traitent des résultats pour les jeunes, mais il y en a beaucoup moins qui portent sur l'incidence de l'engagement des jeunes sur les adultes alliés et les organismes eux-mêmes. Il est souhaitable que l'application de ce modèle soit systématiquement documentée pour aider à combler cette lacune.

Impacts de l'engagement sur les jeunes (résultats sur les plans individuel et social)

- Croissance personnelle, estime de soi et construction identitaire (Dworkin et al., 2003; Finn et Checkoway, 1998; Mager et Nowak, 2011; Pancer et al., 2002)
- Renforcement des compétences, des connaissances et des capacités (Finn et Checkoway, 1998; Cargo et al., 2003; Catalano et al., 2004; Checkoway, 1998; Conrad et Hedin, 1982; Mager et Nowak, 2011; Matysik, 2000; Roker et al., 1998)
- Bienfaits pour la santé, notamment réduction des comportements à risque (p. ex. Catalano et al., 2004), de la consommation d'alcool (Komro et al., 1996), de la marijuana et des drogues dures (Jenkins, 1996; Youniss et al., 1999; Barber et al., 2001), taux réduits de grossesses non planifiées (Allen et al., 1997), de dépressions (Mahoney et al., 2002), de comportements antisociaux et criminels (Agnew et Peterson, 1989; Mahoney, 2000; Mahoney et Stattin, 2000)
- Résultats scolaires positifs (Anderson-Butcher et al., 2003; Eccles et Barber, 1999; Mahoney et al., 2003; Mitra, 2009), et réengagement dans la communauté

scolaire (Mitra, 2009). Un sentiment de solidarité dans la communauté scolaire est associé à des effets positifs sur la santé (Rowe et al., 2007; Mager et Nowak, 2011).

- Baisse des taux d'échec et de décrochage (Janosz et al., 1997; Mahoney et Cairns, 1997)
- Renforcement de l'engagement civique et de l'efficacité (Catalano et al., 2004; Eccles et Gootman, 2002; Mitra, 2004; Mitra, 2009)
- Relations de meilleure qualité, compétences interpersonnelles et réseaux sociaux élargis (Catalano et al.; Dworkin et al., 2003; Mahoney et al., 2003; McGee et al., 2006). Il a été démontré que des réseaux sociaux solides dans le milieu scolaire ont une incidence positive sur la santé des jeunes (Rowe et al., 2007; Mager et Nowak, 2011).
- Établissement de réseaux et apprentissage auprès d'adultes en lien avec la collectivité et l'accès aux ressources (Dworkin et al., 2003; Jarrett et al., 2005)

Impacts sur les adultes alliés (résultats sur les plans individuel et social)

- Élimination des stéréotypes sur les jeunes et plus grande reconnaissance de leur diversité et de leurs points forts (Zeldin, 2004; Zeldin et al., 2000)
- Plus grande mobilisation d'énergie, de passion et d'optimisme dans les activités de prise de décisions (Zeldin, 2004)
- Renforcement du sentiment d'efficacité et d'appartenance (Zeldin, 2004; Zeldin et al., 2000)
- Renforcement du sens de la responsabilité envers sa collectivité et son organisme ou son institution (Zeldin, 2004; Zeldin et al., 2000)
- Intégration de nouvelles perspectives dans le processus décisionnel (Zeldin, 2004)
- Renforcement du sentiment de solidarité envers les autres intervenants dans l'organisme ou l'institution (Zeldin et al., 2000)

Impacts sur les programmes et services

- Adaptabilité accrue aux besoins changeants des jeunes (Kirby et al., 2003; Sloper et Lightfoot, 2003)
- Amélioration du développement des programmes d'études, des cours et des évaluations (Kirby et al., 2003; Mitra, 2009)
- Amélioration des pratiques pédagogiques grâce à la participation des jeunes à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes d'études (Flutter et Rudduck, 2004; Lodge, 2005; Mitra, 2009)
- Utilisation accrue des services et des programmes (Kirby et al., 2003; Sloper et Lightfoot, 2003)
- Pratique participative accrue (Kirby et al., 2003)
- Amélioration des compétences du personnel pour répondre aux besoins des jeunes (Kirby et al., 2003)

- Meilleure évaluation des programmes (Treseder et Crowley, 2001)
- Partage d'information plus efficace avec les jeunes et processus formels pour recueillir leur opinion (Sloper et Lightfoot, 2003; Treseder et Crowley, 2001)

Impacts sur l'organisme

- Amélioration de la justesse et de la pertinence des décisions et de la probabilité qu'elles soient mises en œuvre (Sinclair, 2004)
- Efficacité générale accrue (Zeldin, 2004)
- Culture d'inclusion (Treseder et Crowley, 2001)
- Identification précise des politiques néfastes, des contextes scolaires précaires et des iniquités systémiques (Cammarota et Fine, 2008; Fine et al., 2007; Mitra, 2001)
- Influence accrue auprès des responsables des politiques à l'extérieur de l'organisme (Treseder et Crowley, 2001)
- Liens plus évidents entre la prise de décisions et l'élaboration des programmes au sein de l'organisme (Zeldin, 2004; Zeldin et al., 2000)
- Processus décisionnel novateur fondé davantage sur l'esprit d'entreprise et plus grande ouverture de l'organisme à l'égard du changement et de la discussion (Zeldin, 2004)
- Plus grande importance accordée à la diversité et à la représentation et travail d'approche et de défense des droits plus efficace grâce à une meilleure compréhension des besoins des jeunes (Zeldin, 2004; Zeldin et al., 2000)
- Intégration des principes associés à l'engagement des jeunes dans la culture organisationnelle (Zeldin et al., 2000)
- Institutionnalisation de la contribution des jeunes dans le processus décisionnel (Fielding, 2001; Mitra, 2004; Mitra, 2009)
- Définition et orientation plus claires de la mission et de la vision organisationnelles (Zeldin et al., 2000)
- Crédibilité accrue et sollicitation plus efficace auprès des bailleurs de fonds (Zeldin et al., 2000)
- Conception et mise en œuvre plus efficaces de la réforme scolaire (Fielding, 2001; Mitra, 2009)

Activités d'engagement des jeunes

Au centre de notre cadre figure l'activité d'engagement des jeunes. Divers types d'activités sont associés à divers résultats (Eccles et al., 2003; Fauth et al., 2007; Larson et al., 2006; Mager et Nowak, 2011; McGuire et Gamble, 2006; Rose-Krasnor, 2009). La présente analyse documentaire porte donc sur les principales qualités qui jouent un rôle important dans tous les types d'activités. Ces qualités constituent d'importants éléments de l'engagement et sont associées aux résultats positifs qui en découlent.

L'activité d'engagement est associée à diverses qualités objectives, notamment la structure, le contenu, l'intensité et l'ampleur de l'engagement. La participation à des activités se rapportant à plus d'un domaine (p. ex. le programme d'études, l'environnement scolaire, la collectivité) ou l'ampleur de l'activité et l'intensité de l'engagement sont associées à des initiatives plus efficaces en matière de santé scolaire (Stewart-Brown, 2006). La documentation spécialisée reprend ces constatations, selon lesquelles l'intensité et l'ampleur de l'engagement dans une activité sont garantes des résultats positifs sur le développement des jeunes (Busseri et Rose-Krasnor, 2009; Busseri et al., 2006).

Sont également incluses dans ces qualités, les expériences vécues par les jeunes qui s'engagent dans une activité : ressentent-ils du plaisir, du stress, l'activité est-elle pertinente pour eux, apprennent-ils quelque chose, ont-ils l'occasion de relever des défis, sont-ils efficaces, ont-ils l'occasion de partager divers points de vue et expériences? (Bourgeois et al., 2009; Lawford et al., 2012; Pancer et al., 2002)

En particulier, la documentation spécialisée fait ressortir l'importance des perceptions des jeunes quant à leur maîtrise de l'activité et leur participation au processus décisionnel. Selon une étude d'une durée de trois ans menée par le CEEJ et le YMCA sur les programmes d'échange du YMCA, la perception des jeunes quant à leur participation et à leur influence sur la prise de décisions a été associée à leur expérience dans le programme d'échange (Lawford et al., 2012). En d'autres termes, les jeunes qui ont participé activement à la planification et à l'élaboration des activités dans lesquelles ils se sont engagés étaient plus susceptibles de signaler des résultats positifs. Dans le cadre de l'approche globale de la santé en milieu scolaire, la participation au processus décisionnel était fortement corrélée au fait d'aimer l'école, lequel fait est fortement corrélé aux comportements sains, aux perceptions en matière de santé et à la qualité de vie (de Roiste et al., 2012; Samdal et al., 1999; Samdal et al., 1998).

Une analyse détaillée de la documentation spécialisée décrit l'importance de créer un environnement adapté aux jeunes pour toute activité d'engagement ainsi que les principales caractéristiques d'un environnement favorisant un développement positif (Eccles et Gootman, 2002).

- *Sécurité physique et psychologique* – Il s'agit notamment d'organiser les activités dans des lieux exempts de violence et de risques pour la santé, et de prendre les mesures nécessaires pour réduire les risques de menaces inattendues. Il faut aussi adopter des pratiques qui favorisent des interactions saines et sûres et réduisent les interactions dangereuses ou conflictuelles entre les jeunes.
- *Un environnement chaleureux et favorable*, qui comprend des gens qui prodiguent des encouragements aux jeunes, croient en eux et établissent avec eux des relations bienveillantes.
- *Normes sociales positives associées à des pratiques et un climat respectueux* – Il s'agit d'adopter une attitude et des pratiques inclusives et exemptes de jugement

et de créer un environnement accueillant. Il faut entretenir des attentes élevées pour les jeunes (et les adultes), surtout en ce qui concerne les règles de conduite, la façon de faire les choses, les valeurs et les mœurs, en s'attendant à ce que chacun démontre ses points forts et fasse de son mieux la plupart du temps, dans un climat favorable.

- *Structure appropriée* – Il s'agit d'établir des limites et des attentes cohérentes et d'offrir au besoin le soutien ou la supervision d'un adulte.
- *Occasions d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences* – Il s'agit d'offrir aux jeunes des occasions d'améliorer leurs compétences, leurs aptitudes sociales, leur confiance et leur estime tout en nourrissant leurs intérêts et leur curiosité.
- *Occasions de développer un sentiment d'appartenance et d'inclusion* pour tous les jeunes quels que soient leur orientation sexuelle, leur sexe, leur origine ethnique, leurs capacités ou leur groupe affinitaire. Il s'agit aussi d'offrir aux jeunes des occasions d'inclusion sociale, d'engagement social et d'intégration. De plus, il faut sensibiliser les jeunes à la diversité culturelle et leur offrir des occasions de construire leur identité socioculturelle. On a également constaté qu'un sentiment d'appartenance est un facteur de protection crucial en ce qui touche la santé mentale et la réussite scolaire (Blum et Libbey, 2004).
- *Renforcement de l'efficacité et du sentiment d'importance personnelle* – **Il s'agit d'adopter des pratiques d'engagement et d'autonomisation visant à encourager les jeunes à se prendre en main, à faire une différence dans leur collectivité et à s'ouvrir sur le monde. De plus, il faut adopter des pratiques stimulantes, axées sur le développement et le perfectionnement, qui inciteront les jeunes à prendre des responsabilités.**
- *Intégration des efforts* – Il s'agit de **créer une synergie communautaire et d'en tirer profit, et de tisser des liens avec la collectivité et les différents intervenants afin d'élargir l'expérience des jeunes et de leur offrir davantage d'occasions tout en approfondissant le programme.**

L'engagement des jeunes dans la recherche

Les jeunes sont souvent exclus du processus de production de connaissances, tout comme ils sont exclus du processus décisionnel, de l'élaboration des politiques, et de l'établissement et de la mise en œuvre des programmes. La recherche est souvent menée *sur* les jeunes plutôt qu'*avec* les jeunes. Il s'agit de solliciter la participation des jeunes en tant que chercheurs et de reconnaître leur contribution en tant que

témoins et experts (Fine et al., 2007). En tant qu'experts de leurs propres expériences, ils possèdent une connaissance essentielle des systèmes, des contextes et des programmes dans lesquels ils évoluent, et ils sont bien placés pour se servir de la recherche afin d'agir ou d'intervenir efficacement (Fine et al., 2007; Rosen-Reynoso et al., 2010). Les jeunes, particulièrement ceux qui sont mal desservis, sont vulnérables et souvent confrontés à l'injustice du système, de sorte que les projets de recherche menés par des jeunes portent souvent sur l'étude des problèmes de violence intime ou structurelle et sur les moyens de les résoudre (Fine et al., 2007).

La participation de jeunes comme co-chercheurs présente de nombreux avantages, dont certains sont énumérés ci-après.

Sur le plan individuel

- Acquisition de compétences en recherche et en communication
- Acquisition d'une conscience critique (Fine et al., 2007)

Sur le plan social

- Établissement de contacts avec les jeunes difficiles à joindre qui possèdent souvent des connaissances essentielles et dont on a le plus besoin pour guider le processus de recherche (Fine et al., 2007; Flicker et al., 2008)
- Meilleur partage des pouvoirs entre les adultes et les jeunes (Cahill, 2007)

Sur le plan organisationnel

- Mesures efficaces et pertinentes pour résoudre les problèmes et résister à l'injustice (Jacquez et al., 2012; Rosen-Reynoso et al., 2010)
- Stratégies créatives de diffusion de l'information auprès des pairs, accessibilité accrue et crédibilité auprès de la collectivité (Flicker et al., 2008)
- Amélioration de l'analyse (Flicker et al., 2008)

Les méthodes d'enquête participatives (p. ex. recherche d'action participative, recherche-action, évaluation participative, enquête conjointe) prévoient l'embauche de jeunes comme co-chercheurs, la détermination du sujet à l'étude et la collecte et l'analyse des données, et misent souvent sur l'action ou la production. Toutefois, comme pour toute activité d'engagement, les jeunes peuvent participer à différentes étapes et leur degré d'engagement peut varier. Par exemple, on pourrait leur confier les travaux d'analyse et d'interprétation d'ensembles de données.

Facteurs de soutien

Il est souvent plus difficile de maintenir l'engagement des jeunes que de le susciter. Les facteurs de soutien (bulle bleue dans la figure 1) sont les raisons pour lesquelles les jeunes demeurent engagés. Sur le plan individuel, ces raisons peuvent comprendre des facteurs de satisfaction renforcés (p. ex. la conviction de pouvoir changer les choses) et des caractéristiques personnelles (p. ex. le dévouement). Les facteurs de soutien sur les plans social et organisationnel sont essentiels à l'obtention de résultats positifs (p. ex. soutien d'un adulte allié, ressources et soutien institutionnels). Il existe de nombreux obstacles à la participation et chaque jeune peut avoir à surmonter différents obstacles pour demeurer engagé.

L'approche globale de la santé en milieu scolaire est durable et intensive. Il a été démontré que, pour améliorer la santé des jeunes et leurs comportements liés à la santé, les programmes de santé scolaire durables et intensifs étaient beaucoup plus efficaces que les interventions courtes de faible intensité (Stewart-Brown, 2006). Même si c'est l'engagement des jeunes à long terme qui permet de transformer et d'améliorer les organismes et les institutions (McLellan et Youniss, 2003; Morton, 1995), très peu d'études ont examiné directement les facteurs de soutien (p. ex. Kirschner et al., 2003; Zeldin et al., 2000).

Les documents spécialisés universitaires tout comme les documents des organismes donnent à penser que les facteurs ci-après jouent un rôle important dans le maintien de l'engagement des jeunes.

Facteurs de soutien sur le plan individuel

- Défi, sentiment de compétence (Zeldin, 2004)
- Acquisition active de connaissances (Zeldin, 2004)
- Salaire ou rémunération (Borisova, 2005)
- Acquisition de compétences personnelles
- Reconnaissance (Jarrett et al., 2005; National Service-Learning Clearing House, 2005; Pancer et Pratt, 1999)

Facteurs de soutien sur le plan social

- Sentiment d'appartenance à la collectivité, occasion légitime de transformer et de façonner la collectivité (Zeldin, 2004)
- Établissement de relations, aspect social, occasion de rencontrer de nouvelles personnes (Treseder et Crowley, 2001)

Facteurs de soutien sur le plan organisationnel

- Avoir une incidence, contribuer à améliorer les conditions pour autrui, observer des résultats ou des changements concrets (Bell et al., 2008)

- Horaires pratiques, repas, transport, garde d'enfants, vision claire, rencontres informelles pour faire le point
- Internalisation organisationnelle du changement – vision partagée de la participation des jeunes, occasions de faire des expériences, de réfléchir et d'évaluer (Kirby et al., 2003)
- Institutionnalisation de la participation des jeunes (Kirby et al., 2003)

Le Youth Leadership Institute a cerné des façons de modérer l'intensité de la participation et de maintenir l'engagement (Libby et al., 2005).

- Encourager les jeunes à participer à des structures décisionnelles pendant deux ans ou assez longtemps pour acquérir des compétences et renforcer leur confiance en soi et pour constater un changement dans la dynamique du pouvoir au sein de l'effectif.
- Modification du calendrier – Le YLI a réduit à un an le cycle d'octroi des subventions pour permettre aux jeunes de participer davantage à l'orientation des programmes et à l'établissement des objectifs.
- Juste équilibre entre la formation et l'intervention – Cette approche permet d'organiser des activités de formation tout au long du processus, au besoin, plutôt que de donner l'ensemble de la formation au début.

Il est essentiel de maintenir l'engagement des jeunes dans le processus décisionnel. Les jeunes qui participent à des tribunes bien établies et durables ont plus d'influence sur les responsables des politiques et les décideurs que ceux qui participent à des consultations ou des initiatives ponctuelles. Il est donc opportun d'établir des mécanismes durables (Treseder et Crowley, 2001).

Ouvrages cités

- Agnew, R. et Peterson, D.M. (1989). « Leisure and delinquency ». *Social Problems*, 36, p. 332-350.
- Allen, J.P., Philliber, S., Herrling, S. et Gabriel, K.P. (1997). « Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally based approach ». *Child Development*, 64, p. 729-742.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W.S. et Ferrari, T.M. (2003). « Participation in boys and girls clubs and relationships to youth outcomes ». *Journal of Community Psychology*, 31, p. 39-55.
- Barber, B.L., Eccles, J.S. et Stone, M.R. (2001). « Whatever happened to the jock, the brain, and the princess?: Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity ». *Journal of Adolescent Research*, 16(5), p. 429-455.
- Bell, J., Vromen, A. et Collin, P. (2008). *Rewriting the rules for youth participation: Inclusion and diversity in government and community decision making*. Rapport présenté au National Youth Affairs Research Scheme. Barton, AU, Commonwealth d'Australie.
- Blum, R.W. et Libbey, H.P. (2004). « Executive summary, issue on school connectedness – strengthening health and education outcomes for teenagers ». *Journal of School Health*, 74(7), p. 231–232.
- Bond, L., Patton, G., Glover, S., Carlin, J.B., Butler, H., Thomas, L. et Bowes, G. (2004). « The Gatehouse Project: Can a multilevel school intervention affect emotional wellbeing and health risk behaviours? ». *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58, p. 997-1003.
- Borisova, I. (2005). *Youth participation and engagement in social change*. New York, NY : The Council of Alumni for Social Enterprise.
- Bourgeois, D.Y., Busseri, M.A. et Rose-Krasnor, L. (2009). « Ethnolinguistic Identity and Youth Activity Involvement in a Sample of Minority Canadian Francophone Youth ». *Identity*, 9(2), p. 116-144.
- Busseri, M.A. et Rose-Krasnor, L. (2009). « Breadth and intensity: Salient, separable, and developmentally significant dimensions of structured youth activity involvement ». *British Journal of Developmental Psychology*, 27, p. 907-933.
- Busseri, M.A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T. et Chalmers, H. (2006). « A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development ». *Developmental Psychology*, 42 (6), p. 1313-1326.

- Cahill, C. (2007). « Doing research *with* young people: Participatory research and the rituals of collective work ». *Children's Geographies*, 5(3), p. 297-312.
- Cammarota, J. et Fine, M. (Eds.). (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY : Routledge.
- Cargo, M., Grams, G.D., Ottoson, J.M., Ward, P. et Green, L.W. (2003). « Empowerment as fostering positive youth development and citizenship ». *American Journal of Health Behaviour*, 27, p. S66-S79.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. et Hawkins, J.D. (2004). « Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, p. 98-124.
- Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes (CEEJ). (2003). *L'engagement des jeunes et les effets sur la santé : existe-t-il un rapport entre les deux?* Toronto, ON, CEEJ.
- Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes (CEEJ). (2007). *L'engagement des jeunes – Un modèle conceptuel*. Toronto, ON, CEEJ.
- Checkoway, B. (1998). « Involving young people in neighborhood development ». *Children and Youth Services Review*, 20(9/10), p. 765-795.
- Conrad, D. et Hedin, D. (1982). « The impact of experiential education on adolescent development ». *Child and Youth Services*, 4, p. 57-76.
- de Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. et Gabhainn, S.N. (2012). « Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing ». *Health Education*, 112(2), p. 88-104.
- Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., DuPre, E.P., Celio, C.I. et al. (2007). « Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems ». *American Journal of Community Psychology*, 39, p. 269-286.
- Dworkin, J.B., Larson, R. et Hansen, D. (2003). « Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities ». *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), p. 17-26.
- Eccles, J.S. et Barber, B.L. (1999). « Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of engagement matters? ». *Journal of Adolescent Research*, 14, p. 10-43.
- Eccles, J.S. et Gootman, J.A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC, National Academies Press.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). « Extracurricular activities and adolescent development ». *Journal of Social Issues*, 59, p. 865–889.

- Fauth, R.C., Roth, J.L. et Brooks-Gunn, J. (2007). « Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis ». *Developmental Psychology*, 43, p. 760-777.
- Fielding, M. (2001). « Students as Radical Agents of Change ». *Journal of Educational Change* 2 (2), p. 123-41.
- Fine, M., Torre, M.E., Burns, A. et Payne, Y.A. (2007). « Youth Research/Participatory Methods for Reform ». Tiré de D. Theissen et A. Cook-Sather (éditeurs intellectuels), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht, Springer.
- Finn, J. et Checkoway, B. (1998). « Young people as competent community builders: A challenge to social work ». *Social Work*, 43(4), p. 335-345.
- Flicker, S., Maley, O., Ridgley, A., Biscope, S., Lombardo, C. et Skinner, H.A. (2008). « e-PAR: Using technology and participatory action research to engage youth in health promotion ». *Action Research* 6(3), p. 285-303.
- Flutter, J. et Rudduck J. (2004). *Consulting Pupils: What's In It for Schools?* Londres, Routledge Falmer.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). « Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples ». *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), p. 733-758.
- Jarrett, R.L., Sullivan, P.J. et Watkins, N.D. (2005). « Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs ». *Journal of Community Psychology*, 33, p. 41-55.
- Jacquez, F., Vaughn, L.M. et Wagner, E. (2012). « Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR) ». *American Journal of Community Psychology*, 51(1), p. 176-189.
- Jenkins, J.E. (1996). « The influence of peer affiliation and student activities on adolescent drug involvement ». *Adolescence*, 31, p. 297-307.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. et Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Londres, Department for Education and Skills.
- Kirschner, B., O'Donoghue, J. et McLaughlin, M. (2003). *Youth participation: Improving institutions and communities*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Komro, K.A., Perry, C.L., Murray, D.M., VeblenMortenson, S., Williams, C.L. et Anstine, P.S. (1996). « Peer-planned social activities for preventing alcohol use among young adolescents ». *Journal of School Health*, 66(9), p. 328-334.

- Larson, R.W., Hansen, D.M. et Moneta, G. (2006). « Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities ». *Developmental Psychology*, 42, p. 849–863.
- Lawford, H.L., Ramey, H.L., Rose-Krasnor, L. et Proctor, A.S. (2012). « Predictors of adolescent successful development after an exchange: The importance of activity qualities and youth input ». *Journal of Adolescence*, 35, p. 1381-1391.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. et al. (2005). « Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development ». *Journal of Early Adolescence*, 25, p. 17-71.
- Libby, M., Rosen, M. et Sedonaen, M. (2005). « Building youth-adult partnerships for community change: Lessons from the youth leadership institute ». *Journal of Community Psychology*, 33(1), p. 111-120.
- Lodge, C. (2005). « From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement ». *Journal of Educational Change* 6 (June), p. 125–146.
- Mager, U. et Nowak, P. (2011). « Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research ». *Educational Research Review*, 7, p. 38-61.
- Mahoney, J.L. (2000). « School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns ». *Child Development*, 71(2), p. 502-516.
- Mahoney, J.L., Cairns, B.D. et Farmer, T.W. (2003). « Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation ». *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 409-418.
- Mahoney, J.L., Schweder, A.E. et Stattin, H. (2002). « Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents ». *Journal of Community Psychology*, 30(1), P. 69-86.
- Mahoney, J.L. et Stattin, H. (2000). « Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context ». *Journal of Adolescence*, 23, p. 113-127.
- Mahoney, J.L. et Cairns, R.B. (1997). « Do extracurricular activities protect against early school dropout? ». *Developmental Psychology*, 33, p. 211-253.
- Matysik, G. (2000). « Involving adolescents in participatory research ». *Community Youth Development Journal*, 1, p. 15-19.
- McCart, S. et Clark, S. (2005). *Guidelines for youth engagement for Canadian practitioners and professionals in the tobacco control field*. Rapport préparé pour Santé Canada, Bureau des programmes et des médias de masse.

- McClellan, J.A. et Youniss, J. (2003). « Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service ». *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), p. 47-58.
- McGee, R., Williams, S., Howden-Chapman, P., Martin, J. et Kawachi, I. (2006). « Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem ». *Journal of Adolescence*, 29, p. 1-17.
- McGuire, J.K. et Gamble, W.C. (2006). « Community service for youth: The value of psychological engagement over number of hours spent ». *Journal of Adolescence*, 29, p. 289-298.
- Mitra, D.L. (2009). « Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools ». *American Journal of Education*, 115, p. 407-436.
- Mitra, D.L. (2004). « The Significance of Students: Can Increasing ‘Student Voice’ in Schools Lead to Gains in Youth Development? ». *Teachers College Record* 106 (4), p. 651-688.
- Mitra, D.L. (2001). « Opening the Floodgates: Giving Students a Voice in School Reform ». *Forum*, 43 (2), p. 91-94.
- Morton, K. (1995). « The irony of services: Charity, project and social change in service learning ». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), p. 19-32.
- Murray, N.G., Low, B.J., Hollis, C., Cross, A.W. et Davis, S.M. (2007). « Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature ». *Journal of School Health*, 77, p. 589-600.
- Nakamura, J. (2001). « The nature of vital engagement in adulthood ». *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, p. 5-18.
- National Service-Learning Clearing House. (2005). *Recognition in service-learning*. Washington, DC, National Service-Learning Clearing House.
- Pancer, S.M., Rose-Krasnor, L. et Loiselle, L. (2002). « Youth conferences as a context for engagement ». *New Directions for Youth Development*, 96, p. 47-64.
- Pancer, S.M. et Pratt, M.W. (1999). « Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth ». Tiré de M. Yates and J. Youniss (éditeurs intellectuels), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*, p. 32-55. NY, Cambridge University Press.
- Roker, D., Player, K. et Coleman, J. (1998). « Challenging the image: The involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning ». *Disability et Society*, 13, p. 725-741.
- Rose-Krasnor, L. (2009). « Future directions in youth involvement research ». *Social Development*, 18(2), p. 497-509.

- Rose-Krasnor, L., Busseri, M., McCart, S. et Pancer S.M. (2007). *Engagement Framework*. Toronto, ON, Centre d'excellence pour l'engagement des jeunes. Université Brock et la Commission des étudiants.
- Rosen-Reynoso, M., Kusminsky, M., Gragoudas, S., Putney, H., Crossman, M.K., Sinclair, J. et Yarde, J. (2010). « Youth-based participatory research: Lessons learned from a transition research study ». *Pediatrics*, 126, p. S177-S182.
- Rowe, F., Stewart, D. et Patterson, C. (2007). « Promoting school connectedness through whole school approaches ». *Health Education*, 107, p. 524-542.
- Rudduck, J. et McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Londres et New York, Routledge.
- Samdal, O., Wold, B. et Bronis, M. (1999). « Relationship between students' perceptions of school environment, the satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, n° 3, p. 296-320.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. et Kannas, L. (1998). « Achieving health and educational goals through school – a study of the importance of school climate and student satisfaction ». *Health Education Research*, vol. 13, n° 3, p. 383-97.
- Sinclair, R. (2004). « Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable ». *Children and Society*, 18, p. 106-118.
- Sloper, P. et Lightfoot, J. (2003). « Involving disabled and chronically ill children and young people in health service development ». *Child Care, Health and Development*, 29, p. 15-20.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen, OMS, Bureau régional de l'Europe (rapport du Réseau des bases factuelles en santé (HEN); <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>, consulté le 17 mai 2013.)
- Treseder, P. et Crowley, A. (2001). *Taking the initiative: Promoting young people's participation in decision-making in wales*. Londres, R.-U., Carnegie Young People's Initiative.
- Wilson, L. (2009). « Pupil Participation: Comments from a case study ». *Health Education*, 109, p. 86-102.
- Youniss, J., McLellan, J.A., Su, Y. et Yates, M. (1999). « The role of community service in identity development: Normative, unconventional and deviant orientations ». *Journal of Adolescent Research*, 14, p. 248-261.
- Zeldin, S. (2004). « Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance ». *Applied Developmental Science*, 8, p. 75-90.

Zeldin, S., Camino, L. et Calvert, M. (2003). *Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions*, N° XVII (III). Society for Research in Child Development.

Zeldin, S., McDaniel, A., Topitzes, D. et Calvert, M. (2000). *Youth in decision-making: A study on the impacts of youth on adults and organizations*. Madison, WI, National 4-H Council, University of Wisconsin-Madison.