



مبادرات محمد بن راشد آل مكتوم العالمية  
Mohammed Bin Rashid  
Al Maktoum Global Initiatives



دبي العطاء  
Dubai Cares

# PREAM

Projet de recherche participative  
sur l'éducation et l'agentivité au Mali

## Projet de Recherche Participative sur L'Éducation et l'Agentivité au Mali

### Les Filles et l'Agentivité: Une Revue de Littérature



## Remerciements

L'équipe de PREAM tient à remercier Dubai Cares et le Fonds de Recherche E-cubed dont la contribution financière a rendu cette étude possible. Nous sommes aussi reconnaissants envers les étudiants suivants pour leur contribution : Mary Lynn Loftus, Emily Booker, Dorian Mitchell et Ishika Obeegadoo. Nous souhaitons aussi reconnaître les commentaires constructifs de Prof. Idrissa Traoré, Dr Moriké Dembele, Dr Fatouma Keita, Dr Seydou Loua et Dr Mamadou Dia de l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako ainsi que Mme Sugi Vasavithasan de Plan International Canada.

**Cette revue de littérature a été réalisée par:**

**Dr Kattie Lussier**

Institut de recherche pour le développement et le bien-être humain (IHDW)  
Université McGill  
[kattie.lussier@mcgill.ca](mailto:kattie.lussier@mcgill.ca)

**Le projet PREAM est dirigé par:**

**Prof. Claudia Mitchell**

Faculté d'Éducation  
Université McGill  
3740 rue McTavish  
Montréal, Québec, H3A 1Y2  
[claudia.mitchell@mcgill.ca](mailto:claudia.mitchell@mcgill.ca)

### À propos du Fonds de Recherche E-Cubed

Le fonds de recherche données probantes pour l'éducation en situation d'urgence (Evidence for Education in Emergencies – E-Cubed) vise à renforcer la base de données probantes sur l'éducation en situation d'urgence, en supportant la recherche contextuellement pertinente et utilisable, et en la diffusant en tant que bien public mondial. Dubai Cares a formé un partenariat avec INEE en 2017 afin de développer et de gérer ce fonds de recherche. Si vous désirez en savoir davantage, veuillez consulter <https://inee.org/evidence/e-cubed>

### À propos de l'Institut de recherche pour le développement et le bien-être humain

L'Institut de recherche pour le développement et le bien-être humain (IHDW) est une unité transdisciplinaire menée par la Faculté d'Éducation de McGill. IHDW regroupe des chercheurs des départements de Médecine Familiale, de Psychologie Éducationnelle et de Counselling, d'Études Intégrées en Éducation, d'Anthropologie, de Kinésiologie et d'Éducation Physique, de Psychiatrie, l'École de Travail Social, et la Faculté de Dentisterie. Le travail de l'Institut concerne le rôle que peut jouer le leadership et l'élaboration de politiques dans le développement humain et le bien-être des individus qui :

- ont des handicaps physiques, psychologiques ou intellectuels;
- ont fait l'expérience de problèmes émotionnels, physiologiques ou mentaux;
- appartiennent à une population traditionnellement à risque, incluant les personnes à faible statut socioéconomiques, les autochtones, et les minorités

**Site web:** <https://www.mcgill.ca/ihdw>

**Contact:** [ihdw.education@mcgill.ca](mailto:ihdw.education@mcgill.ca)

### **À propos de Plan International**

Plan International est un organisme humanitaire et de développement indépendant qui fait progresser les droits des enfants et l'égalité des filles. Nous travaillons pour un mode juste, en collaboration avec les enfants, les jeunes, nos supporteurs et nos partenaires. En utilisant notre rayonnement, notre expérience et nos connaissances, Plan International mène les changements de pratiques et de politiques aux niveaux local, national et mondial. Nous sommes indépendants des gouvernements, des religions et des partis politiques. Pour plus de 80 ans, nous avons construit des partenariats puissants pour les enfants et sommes actifs dans plus de 75 pays.

## Table des matières

<b>AVANT-PROPOS POUR L'ÉDITION FRANÇAISE</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
SITUATION DE LA REVUE DE LITTÉRATURE .....	6
<i>Contexte de l'étude</i> .....	6
<i>But de la revue de littérature</i> .....	7
<i>Sélection des documents et critères d'inclusion</i> .....	8
ORGANISATION DE LA REVUE .....	8
<b>2. ÉDUCATION ET CONFLIT AU MALI</b> .....	<b>10</b>
L'ÉDUCATION AU MALI.....	10
LES EFFETS DU CONFLIT SUR LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION .....	14
<b>3. LA SIGNIFICATION DE L'AGENTIVITÉ DANS LA LITTÉRATURE ANGLOPHONE</b> .....	<b>16</b>
DISTINCTIONS AUTOUR DU CONCEPT D'AGENTIVITÉ .....	19
MODÈLES CONCEPTUELS RÉCENTS DE L'AGENTIVITÉ.....	23
<b>4. L'AGENTIVITÉ DANS LES ÉTUDES DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE</b> .....	<b>26</b>
ÉTUDIER L'AGENTIVITÉ DES ENFANTS .....	26
L'AGENTIVITÉ DES JEUNES ET LA PRODUCTION DE MÉDIAS .....	29
L'AGENTIVITÉ DES FILLES .....	31
L'AGENTIVITÉ ET LES ENFANTS ET JEUNES AFFECTÉS PAR LA GUERRE .....	34
<b>5. L'AGENTIVITÉ DANS LA FRANCOPHONIE ET AU MALI</b> .....	<b>36</b>
TERMES UTILISÉS DANS LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE .....	36
DISCUTER D'AGENTIVITÉ AU MALI .....	38
<b>6. RÉSUMÉ DES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE L'AGENTIVITÉ</b> .....	<b>40</b>
<b>7. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b> .....	<b>44</b>
RÉPONDRE AUX QUESTIONS DIRECTRICES DE LA REVUE DE LITTÉRATURE .....	44
RECOMMANDATIONS .....	46
<b>REFERENCES</b> .....	<b>47</b>

## Liste des figures et tableaux

Figure 1: Attributs de l'agentivité (Whiteside, 2009)

Figure 2: Modèle prédictif d'agentivité culturel-écologique (Strauss-Hugues et coll., 2019)

Figure 3: Modèle d'agentivité et de capacités (Morin et coll., 2019)

Figure 4: Positionnement de l'agentivité

Tableau 1: Facteurs influençant la réussite à l'école (MEN, 2018)

Tableau 2: Composantes de l'agentivité

## Avant-propos pour l'édition française

La francophonie est souvent défavorisée en matière de recherche, car peu d'auteurs et d'organismes prennent le temps de traduire leurs travaux dans la langue de Molière et, lorsque ces traductions existent, elles ne reflètent pas toujours les nuances et les subtilités des écrits originaux. Or, selon l'Organisation Internationale de la Francophonie<sup>1</sup>, il y aurait 300 millions de francophones dans le monde. Cette revue de littérature bilingue vise par conséquent à combler un manque important et à appuyer les chercheurs francophones.

Comme nous le discuterons en détail à la section 5, la traduction des termes relatifs à l'étude du pouvoir (agency, empowerment, etc.) peut s'avérer complexe puisqu'il n'y a pas encore de terme qui fait l'unanimité en français. Qui plus est, les termes les plus utilisés dans la littérature francophone ne capturent pas toujours tous les éléments des concepts qu'ils sont censés représenter. Après avoir considéré l'usage des termes anglophones dans cette revue de littérature, l'équipe de PREAM a finalement décidé d'utiliser le terme 'agentivité' pour traduire 'agency' et 'autonomisation et émancipation' pour traduire 'empowerment'. Nous reconnaissons que ces choix ne feront pas l'unanimité. Nous sommes aussi conscients que lorsqu'il s'agit de traduire des ouvrages académiques, il est quasi impossible de capturer totalement la pensée des auteurs.

Cette revue de littérature se veut toutefois beaucoup plus qu'une simple traduction puisqu'une attention particulière a été portée à l'inclusion de littérature francophone et que cette dernière a été traduite dans la version anglaise de cette revue. Nous souhaitons ainsi contribuer au partage de connaissances entre auteurs francophones et anglophones et accroître le rayonnement international des chercheurs francophones, plus particulièrement ceux d'Afrique de l'Ouest.



<sup>1</sup> <https://www.francophonie.org/> accédé le 7 septembre 2021

## 1. Introduction

### Situation de la revue de littérature

Cette revue de littérature a été entreprise pour le projet de recherche participative sur l'éducation et la capacité d'action au Mali (PREAM). Cette étude de trois ans est effectuée en partenariat entre l'Université McGill, l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Plan International Canada et Plan International Mali. PREAM a pour but d'explorer, en tenant compte des questions de genre, le lien entre l'éducation et *l'agentivité*<sup>2</sup> au Mali afin d'appuyer les interventions visant la réduction des barrières éducationnelles chez les filles. En enquêtant sur la relation entre *l'agentivité* des adolescents âgés de 13 à 18 ans, plus particulièrement les filles, et leurs expériences de l'école fondamentale dans les régions affectées par des conflits de Mopti et Ségou, PREAM cherche à produire de l'information utile pour informer les politiques et les pratiques reliées à l'éducation et à l'égalité entre les sexes dans les zones affectées par les conflits aussi bien au Mali que dans le reste de la région. Ce projet de recherche contribuera au développement d'une programmation complexe qui prenne en compte l'intersection entre conflit, genre et éducation.

### **Contexte de l'étude**

Neuf ans après le début du conflit armé au Mali, la crise humanitaire qui affecte le pays se prolonge et la situation sécuritaire continue de se détériorer. En 2020, en raison de l'insécurité qui prévaut au nord et au centre du pays, le nombre d'écoles non fonctionnelles a augmenté de 17% passant de 1 151 écoles en janvier à 1 344 écoles en novembre 2020. UNICEF estime que 403 200 enfants et 8 064 enseignants ont été directement affectés<sup>3</sup>. La situation sur le terrain est à la fois complexe et changeante. Les attaques et les menaces envers les écoles sont fréquentes et lorsque certaines écoles reprennent leurs activités, d'autres ferment.

Le conflit a eu un effet dévastateur sur l'accès à l'éducation. Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO<sup>4</sup>, entre 2011 et 2018, le taux d'inscription brut au primaire a baissé de 84,2% à 75,6% (78.27% à 71.6% pour les filles et 89.96% à 79.47% pour les garçons). En 2018, le taux d'inscription net pour les filles était de 56% comparativement à 62% pour les garçons et seulement 27% des filles étaient inscrites au niveau secondaire. Le taux d'alphabétisation de la population féminine âgée de 15 à 24 ans était également bas à 43,4 en 2018<sup>2</sup>. Selon

---

<sup>2</sup> ce que l'on appelle 'agency' en anglais

<sup>3</sup> UNICEF (2021) Mali Humanitarian Situation Report No12

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Mali%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2012%20-%20Jan-Dec%202020.pdf> accessed March 17<sup>th</sup> 2021

<sup>4</sup> <http://uis.unesco.org/en/country/ml> accessed March 17<sup>th</sup> 2021

une étude réalisée par WILDAF (2017), 17% des jeunes maliennes se marient avant l'âge de 15 ans et 52% avant 18 ans. Malé et Wodon (2016) suggèrent également que plus de 90% de filles mariées âgées de 15 à 19 ans ne peuvent pas lire.

Il y a des données robustes qui démontrent l'impact positif des interventions ciblées sur l'éducation des filles (Unterhalter et al. 2014) ainsi que l'impact des interventions non ciblées en éducation menant à une plus grande participation et de meilleurs résultats chez les filles (Evans & Yuan, 2019). Toutefois, les données relatives à l'impact des interventions concernant l'égalité des sexes sur l'éducation sont mixtes (Perezniето et coll., 2017). Dans les contextes de crise, il y a un accroissement disproportionné des barrières affectant les filles (UNESCO, 2011), même si l'éducation des filles est en forte corrélation avec un potentiel de fragilité et de conflit plus bas (El-Bushra & Rees Smith, 2016).

Il y a donc un besoin critique de mieux comprendre le rôle que l'agentivité et l'égalité de genre jouent dans le support et la détermination des résultats éducatifs au Mali, puisque cela pourrait influencer les interventions éducatives à mettre davantage d'emphase sur l'amélioration de l'agentivité des filles. Toutefois, il est improbable que la relation entre l'agentivité, des barrières sexospécifiques réduites, et des résultats éducatifs améliorés soit simple et directe. Il faut donc un modèle conceptuel pour identifier les mécanismes d'association et de contribution possibles et les tester. C'est dans ce contexte que cette revue de littérature a été entreprise.

## **But de la revue de littérature**

Un motif principal de cette revue de littérature est d'informer la conceptualisation de l'ensemble de l'étude et comment positionner le concept d'agentivité des filles en éducation. Les résultats de cette revue serviront à soutenir la contextualisation initiale du cadre de référence de Plan International Canada en matière d'agentivité et d'autonomisation.

Plus particulièrement, cette revue de littérature fournira de l'information pour aider à répondre aux questions suivantes :

1. Comment le concept d'agentivité est-il explicitement défini?
2. Quelles composantes de l'agentivité sont les plus importantes pour des adolescents et les adolescentes?
3. Comment l'agentivité influence-t-elle la participation des adolescentes et adolescents à l'école primaire?
4. Comment la participation des adolescentes et adolescents à l'école primaire influence-t-elle l'agentivité?
5. Comment la relation entre l'agentivité et les expériences de l'école primaire dans les pays affectés par les conflits diffère-t-elle entre les adolescentes et les adolescents?
6. Comment l'expérience de l'agentivité des jeunes (13 à 18 ans) recevant de

- l'éducation formelle et non formelle dans les contextes affectés par les conflits diffère-t-elle?
7. Comment l'agentivité des filles est-elle formulée et comment se rattache-t-elle à la littérature sur le genre et les femmes de façon plus générale [incluant la littérature sur la violence sexuelle et basée sur le genre]?

Elle aidera également à identifier les manques que l'étude pourrait combler dans la littérature actuelle.

### **Sélection des documents et critères d'inclusion**

Afin d'identifier les documents qui seraient revus, des recherches dans des bases de données académiques et des catalogues de bibliothèques ont été entrepris en anglais et en français. Les ouvrages revus incluaient des articles de revues académiques, des livres et chapitres de livres, des rapports de recherche ainsi que des études menées par des organisations internationales. Les critères suivants ont été utilisés pour sélectionner les documents.

- La littérature académique devait avoir fait l'objet d'une revue par les pairs, avoir été publiée depuis l'an 2000, à moins que l'ouvrage ne soit constamment cité dans la littérature récente.
- La littérature non académique (documentation grise) devait être référencée adéquatement, avoir été publiée par une organisation crédible, après l'an 2000, et écrite par un ou plusieurs auteurs ayant des compétences en recherche.

Bien que plus de 150 publications aient été lues, elles ne sont pas toutes citées dans cette revue parce que les idées principales entourant l'agentivité ont tendance à être partagées par les auteurs de points de vue épistémologiques similaires et aussi parce que certains ouvrages revus ne traitaient pas spécifiquement des questions directrices de cette revue de littérature.

### **Organisation de la revue**

Cette revue débute, à la section 2, par une brève présentation de l'éducation au Mali. Ensuite, à la section 3, elle explore la signification du concept d'agentivité ('agency') dans la littérature anglophone et la manière dont il est défini dans différentes disciplines. Elle souligne les différentes composantes de l'agentivité telles qu'identifiées par les différents auteurs et présente les distinctions principales au sein du concept d'agentivité. La section 4 présente les messages clés de la littérature revue sur l'agentivité dans les études de l'enfance et de la jeunesse. Plus particulièrement, elle présente les messages principaux reliés à l'étude de l'agentivité des enfants, de l'agentivité des jeunes et concernant les productions médiatiques et l'agentivité des filles. La section 5 présente la littérature sur l'agentivité dans la francophonie et au Mali. Elle discute les termes utilisés dans la littérature



francophone et les difficultés liées à la traduction du terme 'agency'. Elle introduit brièvement certaines options pour discuter d'agentivité au Mali. La section 7 présente les conclusions de la revue et fait des recommandations pour PREAM et l'étude de l'agentivité en général.



## 2. Éducation et conflit au Mali

### L'éducation au Mali

La République du Mali a obtenu son indépendance de la France en 1960. À l'époque, les taux de scolarisation et d'alphabétisation étaient extrêmement bas parce que seuls les fils de chefs avaient l'autorisation d'aller à l'école sous le régime colonial. En 1962 le pays lança une série de réformes qui allaient progressivement démocratiser le système éducatif et encourager la participation des filles à l'école. Le programme décennal du développement de l'éducation ou Prodec (1998-2012) a joué un rôle important dans l'inclusion des filles en éducation (Loua, 2018). Au Mali, les écoles opèrent sous un mode décentralisé depuis 2003, ce qui veut dire que les écoles sont dirigées en partenariat entre l'état et la communauté. Pendant que les programmes officiels et examens nationaux sont développés par l'État, les acteurs locaux tels que les parents, les représentants élus, les membres de la communauté et les professeurs prennent des décisions sur de nombreuses questions incluant la gestion quotidienne des écoles et l'embauche des enseignants (Traore, 2018). La scolarité n'est pas entièrement gratuite parce que les familles doivent couvrir plusieurs coûts tels que les frais d'inscription, le mobilier scolaire, le transport, les frais de l'association de parents, etc. Plus un enfant avance dans sa scolarité, plus le coût augmente et cela diminue les possibilités d'éducation pour les filles provenant de familles défavorisées puisque les parents ont tendance à privilégier leurs fils (Loua, 2018).

Malgré une attention accrue pour l'éducation dans le pays, le système scolaire malien a connu de fréquentes crises et les grèves d'enseignants sont fréquentes à travers le pays. Diakite (2000), tout en reconnaissant qu'une perception de laxisme de l'État a pu jouer un rôle dans la situation, affirme que les problèmes du système scolaire sont bien plus complexes qu'une mauvaise gestion et sont en quelque sorte ancrés dans une crise d'identité sociale. L'auteur souligne presque un siècle de déconnexion entre les normes exogènes d'un système scolaire très influencé par l'élite et susceptible de suivre la direction de pays occidentaux et les valeurs traditionnelles si importantes pour une grande partie de la population toujours attachée aux normes culturelles endogènes.

Le Prodec a coïncidé avec des initiatives mondiales telles que l'Éducation pour tous (EPT) et les objectifs du millénaire pour le développement qui ont augmenté l'attention internationale sur l'importance de l'éducation en général et en particulier l'éducation des filles. L'objectif commun d'atteindre l'éducation universelle n'a pas seulement galvanisé le Mali et d'autres pays d'Afrique subsaharienne à confronter les problèmes liés à leurs faibles taux de scolarisation, mais a aussi créé de nouvelles opportunités de financement (Akyeampong et coll., 2013). Des écoles ont été construites à travers le pays et le taux de

scolarisation brut au primaire a fortement augmenté<sup>5</sup>. Cependant, comme l'indique Pryor et coll. (2012), l'augmentation rapide du nombre d'enfants accueillis dans les écoles a été accompagnée de deux défis principaux : avoir suffisamment d'enseignants qualifiés et s'assurer que les enfants apprennent.

Premièrement, une telle croissance de la participation scolaire nécessite une augmentation forte et rapide du nombre d'enseignants. Or, dans plusieurs pays africains, la tâche de former un tel nombre d'enseignants assez rapidement pour satisfaire aux besoins immédiats s'avère particulièrement décourageante. Deuxièmement, construire des écoles et remplir des classes aura peu d'impact social et économique à moins que les enfants n'apprennent les compétences minimales en lecture et en mathématiques. Malheureusement, de nombreux indices suggèrent que les enfants qui vont à l'école pourraient ne pas apprendre assez pour leur permettre de bénéficier et de contribuer au futur de leur société. (Pryor et coll., 2012 :1)<sup>6</sup>

En ce qui concerne le premier défi, le niveau de qualifications des enseignants au Mali est assez hétérogène, surtout dans les régions éloignées où les enseignants qualifiés ne sont pas enthousiastes d'aller (Akyeampong et coll., 2013). Au Mali, la voie habituelle de formation à l'enseignement est par les Instituts de Formation des Maîtres (IFM), une formation de niveau universitaire qui dure 1 ou 3 ans selon si l'appliquant a déjà un diplôme d'éducation supérieure. Toutefois, comme dans d'autres pays africains, une augmentation rapide de la demande d'éducateurs signifie qu'il n'y a pas assez d'enseignants qualifiés pour subvenir aux besoins du système éducatif (Samake, 2008; Akyeampong et al., 2013). Le Prodec a été mis en place suite à la période difficile des ajustements structurels, pendant laquelle le nombre de collèges de formation des maîtres avait été considérablement réduit et des centaines d'enseignants envoyés en retraite anticipée. Pour atteindre son objectif, le gouvernement a dû embaucher des enseignants contractuels à travers la « stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant » (SARPE). Officiellement, ces enseignants ont reçu 3 mois de formation, mais en pratique, la durée et la qualité de leur préparation ont varié (Samake, 2008; Pryor et al., 2012). Le manque d'enseignants qualifiés, surtout dans les régions rurales, est un problème persistant en Afrique subsaharienne (UNESCO, à paraître 2021). Même si les enseignants maliens ne sont plus recrutés à travers la SARPE, trouver des enseignants appropriés, surtout dans des zones affectées par un conflit, est toujours problématique. Le manque de sécurité a mené beaucoup

---

<sup>5</sup> Il est passé de 57,85% (49,3% pour les filles) en 2000 à 75,68% (71,54% pour les filles) en 2015 (UIS base de données, 2021)

<sup>6</sup> First, such a rise in school attendance requires a large and rapid increase in numbers of teachers and in many African countries, the task of training so many teachers quick enough to respond to immediate needs is proving particularly daunting. Second, building schools and filling classrooms will have little social and economic impact unless children learn at least the basic minimum competences of literacy and numeracy. Unfortunately, much evidence suggests that many children who attend school may not learn enough to enable them to benefit from and contribute to their society's future.

d'enseignants à fuir les endroits perçus comme étant dangereux, et comme Traore (2018) nous le rappelle, il n'est pas rare de voir quelqu'un avec un diplôme technique ou ayant tout juste complété le secondaire enseigner des classes.

« Les enseignants des écoles fondamentales dans les différentes zones d'enquête constituent une catégorie hétérogène soumise à une mobilité professionnelle. Du point de vue de la catégorisation, ils sont des diplômés de l'IFM ou titulaires d'un BT [brevet de technicien], CAP [certificat d'aptitudes professionnelles]. À côté de ces diplômes existent aussi ceux dont les études ont été écourtées sans diplôme professionnel à savoir les titulaires du DEF et du Baccalauréat<sup>59</sup>. Ceux qui sont sans diplômes bouclent la marche. » (Traoré, 2018: 92)

Même les enseignants formés à l'IFM ont des lacunes parce que jusqu'à récemment le programme n'était pas étroitement aligné avec les besoins des écoles<sup>7</sup>. Malgré le fait que le Mali a reçu une juste part d'aide internationale destinée au secteur de l'éducation, cela ne s'est pas traduit en un soutien suffisant à la formation des maîtres (Lussier, 2015).

Le taux d'achèvement des études primaires du Mali a considérablement augmenté de 19,27% (15,47% pour les filles) en 2001 à 48,08% (43,61% pour les filles) en 2015. En 2018 – la dernière année disponible – il était de 47,17% (42,26% pour les filles)<sup>8</sup>. Le progrès est important. Cependant, il y a de véritables inquiétudes liées à la qualité de l'apprentissage. Selon le Centre National des Examens et Concours de l'Éducation du Mali (Mali CNECE, 2017), en 2017, 45,50% des candidates enregistrées pour l'examen national du diplôme d'éducation fondamentale (DEF) étaient des filles<sup>9</sup>. Seulement 45,72% de tous les candidats qui ont pris part à l'examen du DEF ont réussi. Le taux de succès national était 44,26% pour les filles et 55,74% pour les garçons. À Mopti, le taux de succès pour l'examen du DEF de 2017 était 44,56% (55,31% pour les garçons et 44,69% pour les filles). À Ségou, le taux de succès était 42% (55,6% pour les garçons et 43,6% pour les filles). Les résultats étaient particulièrement bas en Français et en Mathématiques. En effet, le ministère de l'Éducation (Mali CNECE, 2017 ; Mali MEN, 2018) a rapporté qu'au test de « Dictée-Questions » de 2017, 80% des étudiants admis au DEF ont obtenu un score inférieur à 7/20. La situation était aussi inquiétante pour le test de « Rédaction », avec une moyenne de 3,50 à 11 sur 20. En Mathématiques, les étudiants ont aussi enregistré de mauvaises performances. Le rapport révèle qu'au niveau national, plus de 60% des

---

<sup>7</sup> Un nouveau programme de formation des maîtres pour les IFMS a été élaboré et piloté mais n'a pas encore été complètement implanté.

<sup>8</sup> Base de données de l'Unesco Institute for Statistics (UIS) accédé le 15 avril 2021

<sup>9</sup> L'âge moyen des candidates de cette année-là variait par région de 15,5 ans à l'académie d'enseignement (AE) de Bamako RG à 17,82 ans à l'AE de Mopti. À l'AE de Ségou, 41,8% des candidates avaient plus de 16 ans. À Mopti, 41%

étudiants qui ont réussi au DEF ont obtenu un score égal ou inférieur à 5/20 en Mathématiques.

Une étude du MEN (2018) a identifié plusieurs facteurs qui pourraient expliquer le haut taux d'échec à l'examen du DEF. Premièrement, plusieurs jeunes atteignent la classe de 7<sup>e</sup> sans une maîtrise suffisante des connaissances et habiletés de base. Plusieurs adolescents ne lisent pas assez bien pour comprendre le matériel de classe parce qu'ils lisent rarement à la maison. Les étudiants atteignent aussi la classe de 7<sup>e</sup> avec un niveau de français qui a tendance à être très bas. Cela réduit considérablement leurs chances d'apprendre dans les autres matières puisque le français est la langue d'instruction. Un autre facteur est le niveau de motivation. Dans l'étude du ministère, plusieurs enseignants ont mentionné un manque d'effort de la part des étudiants. Il faut toutefois mentionner qu'il n'y a pas eu d'entretiens auprès des étudiants pendant cette étude. Un autre facteur est les conditions dans lesquelles les familles vivent. La pauvreté force plusieurs jeunes à travailler après les heures de classe. Il n'y a souvent pas de lumière dans la soirée, alors les adolescents ne peuvent pas étudier la nuit. La plupart des familles n'ont pas assez d'argent pour acheter des livres et il y a très peu de supervision de la part des parents quand les enfants sont censés étudier. Finalement, les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont difficiles puisque les écoles manquent de ressources telles que des livres et du matériel d'enseignement. La taille des groupes peut aussi être très grande, ce qui n'est pas propice à l'évaluation formative (MEN, 2018). L'étude du ministère a aussi listé d'autres facteurs affectant la réussite à l'école.

**Tableau 1 : Facteurs influençant la réussite à l'école (MEN, 2018)**

Facteurs externes	Facteurs internes	Facteurs structurels
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte socio-économique et pauvreté</li> <li>• Relations entre l'école et la communauté</li> <li>• Supervision parentale</li> <li>• Distance de l'école</li> <li>• Travaux domestiques et champêtres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'effectif de la classe</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Pratiques pédagogiques</li> <li>• Problèmes de discipline en classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervision pédagogique</li> <li>• Ressources</li> <li>• Innovations pédagogiques</li> </ul>

Les femmes maliennes, tout comme leurs homologues d'Afrique de l'Ouest, sont confrontées à la persistance d'un système patriarcal qui place le pouvoir entre les mains des hommes et garde les femmes loin des prises de décision (Toukara, 2015). En gardant les femmes dans leur rôle de mère et d'épouse plutôt que de reconnaître qu'elles sont au

cœur des changements sociaux, économiques et politiques, le pays se prive d'un potentiel de développement important. Au Mali, comme dans la majorité de l'Afrique, la répartition des tâches, à la fois à la maison et au travail, le partage du revenu, l'accès aux ressources, la prise de décision, le pouvoir institutionnel et coutumier ainsi que le niveau d'éducation diffèrent entre les hommes et les femmes (Loua, 2018). À l'exception de quelques secteurs de Bamako, les filles ont aussi tendance à obtenir de moins bonnes notes que les garçons à l'examen du DEF (MEN CNECE, 2017)<sup>10</sup>. Bien que l'éducation des filles maliennes ait enregistré de grands progrès au cours des dernières années, certaines familles préfèrent toujours éduquer leurs fils. La perception de l'éducation des filles varie considérablement dépendamment du contexte familial et social. Par exemple, le niveau d'alphabétisation et le métier des parents peuvent influencer leur disposition envers l'éducation de leurs filles. Le poids des obligations familiales a aussi tendance à peser plus sur les filles qui doivent entreprendre plusieurs tâches ménagères et s'occuper de frères et sœurs plus jeunes (MEN, 2018).

En Afrique, la décennie de 2006-2015 a été marquée par des engagements visant à réduire la disparité entre garçons et filles en éducation et autonomiser les filles et les femmes. En 2008, l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a fait de la transition des filles de l'éducation de base à l'éducation supérieure sa priorité et a proposé que plus d'enseignantes soient embauchées au post-primaire. Toutefois, malgré les engagements internationaux, les effectifs féminins et les taux d'admission et de réussite des filles aux niveaux secondaires et tertiaires sont toujours plus bas que ceux de leurs homologues masculins (Loua, 2018). Au Mali, l'éducation des filles est minée par les coûts financiers, la violence sexiste, la distance, les facteurs pédagogiques, le mariage et les grossesses précoces, le poids des traditions et des considérations religieuses, ainsi que l'insécurité.

### **Les effets du conflit sur le secteur de l'éducation**

Selon Traore (2015:22), le Mali n'a jamais été un pays que l'on peut considérer comme stable. Depuis les guerres fratricides qui ont caractérisé ses empires à sa colonisation et les cinq révoltes que le pays a connues depuis son indépendance, le Mali est resté, sous plusieurs aspects, une région turbulente. L'histoire du pays est marquée par des crises multidimensionnelles, mais la dernière décennie a été particulièrement affligée par des attaques armées, des prises d'otages, des meurtres et violences de toutes formes,

---

<sup>10</sup> Dans les CAP Bacodjicoroni, Banankabougou, Bamako Coura, Centre commercial, Banconi, Bozola et Hippodrome les filles obtiennent de meilleurs résultats.

en particulier dans les zones en guerre du Nord, mais aussi au Sud<sup>11</sup>. La crise sécuritaire au Mali a eu un impact profond sur le domaine de l'éducation. Tandis que les communautés scolaires entières sont affectées par la situation, les élèves et étudiants ressentent plus particulièrement les effets pervers de la violence autour d'eux.

Les conflits au nord du pays ont affecté la population de plusieurs façons. Les crimes commis par les groupes armés ont mené au décrochage scolaire, à la migration, à des mariages précoces et/ou forcés (parfois perçus comme une façon de protéger les filles), à des viols, à de l'esclavage sexuel, à des lapidations, à des amputations, à la conscription d'enfants soldats et dans une moindre mesure à la torture et au meurtre. Le conflit a aussi mené à la destruction de mobilier et de matériels scolaires et a contribué au désengagement des acteurs éducationnels. Les apprenants ont été exposés à la présence d'hommes armés près des écoles qui entraînent dans l'enceinte scolaire et effrayaient les enfants. Dans certaines régions, les filles ont été forcées de porter le hijab pour aller en classe, ce qui a ajouté à la pression financière sur leur famille et a parfois mené certaines filles à rester chez elles. À Tombouctou, une stricte distanciation entre filles et garçons a aussi été imposée. Dans les régions du nord du Mali, les cantines scolaires ont joué un rôle important pour garder les enfants à l'école et sont considérées comme un facteur clé pour convaincre les parents d'envoyer leurs enfants, en particulier les adolescentes à l'école. Leur fermeture à cause de l'insécurité a aussi affecté le système éducatif (Traore, 2015 ; 2018 ; Loua, 2018).

Malheureusement, la situation au Mali est loin d'être unique. Selon l'UNESCO (2011) les écoles sont de plus en plus ciblées par les belligérants et les pays affectés par des conflits ont parmi les pires indicateurs d'éducation. Au-delà des infractions aux droits de la personne et du pillage des infrastructures scolaires, les conflits armés détournent aussi des ressources financières importantes qui auraient pu être allouées à un système éducatif ou à d'autres mesures pouvant améliorer le capital humain. Les conflits empirent la pauvreté et les ménages avec les revenus les plus faibles ont tendance à être les plus affectés. La migration interne causée par l'insécurité affecte aussi l'éducation soit en privant les enfants déplacés de leur droit d'aller à l'école, ou en surpeuplant les classes des communautés hôtes. L'UNESCO (2011) suggère aussi que les systèmes éducatifs qui ne donnent pas aux jeunes les compétences nécessaires pour assurer leur subsistance créent un bassin de recrues potentielles pour les groupes armés et peuvent aussi exacerber les tensions sociales et les inégalités qui poussent les gens vers la violence et les conflits.

---

<sup>11</sup> Par exemple, en 2012, de jeunes protestataires de Kati ont ravagé une pharmacie appartenant à un Touareg ainsi que la maison de l'ancien ministre du tourisme et de l'artisanat.



### 3. La signification de l'agentivité dans la littérature anglophone

Malgré la présence au sein des sciences sociales d'une littérature de longue date sur l'agentivité, le concept a été interprété de nombreuses manières et il y a des divergences dans la manière dont les différentes disciplines académiques le conçoivent (Samman and Santos, 2009; Gammage et al., 2016). Afin d'organiser cette section de la revue de littérature, on a cherché le terme 'agency' dans des moteurs de recherche académiques et un échantillon de 150 publications a été revu. Ces publications proviennent des domaines du développement humain, de l'éducation et du développement de l'enfant, de la psychologie, des études internationales et du développement, de la philosophie ainsi que de la sociologie. De ces publications, 30 définitions du terme 'agency' ont été identifiées et soumises à une analyse thématique. La discussion qui suit, bien qu'elle ne soit pas exhaustive, présente un examen approfondi du concept d'agentivité et sa signification dans la littérature revue jusqu'à présent dans les différentes disciplines.

Les idées d'Amartya Sen, lauréat du prix Nobel, concernant l'agentivité ont influencé la littérature dans plusieurs disciplines. En effet, les points de vue du célèbre économiste et philosophe ont inspiré les auteurs s'intéressant non seulement aux domaines du développement humain, de l'économie et de la philosophie, mais aussi les écrits en études internationales, en éducation, en sociologie et en psychologie. Sen (1985:204) définit 'agency freedom' (la liberté d'agent) comme la liberté d'accomplir tout ce qu'une personne, en tant qu'agent responsable, décide qu'il ou elle devrait accomplir. Sen (1999:19) définit un agent comme quelqu'un qui agit et génère du changement, et dont les accomplissements peuvent être jugés en fonction de ses propres valeurs et objectifs. La définition de Sen a été utilisée et parfois reformulée dans de nombreux ouvrages académiques dont Ibrahim et Alkire (2007), Alkire et Deneulin (2009), Robeyns (2017), Levey et coll. (2018) et plusieurs autres.

Parmi les auteurs qui ont bâti sur les idées de Sen concernant l'agentivité, la plus citée est Naila Kabeer<sup>12</sup> (1999; 2016; 2020), dont le travail sur l'autonomisation et l'émancipation des femmes ainsi que sur l'agentivité est fréquemment mentionné dans les publications sur le genre et le féminisme, la santé, l'économie, l'éducation, les études internationales et du développement, l'agriculture, la psychologie et la gestion. Kabeer (1999 :438) définit l'agentivité comme 'la capacité de définir ses propres buts et de les mettre en œuvre' ("ability to define one's goals and act upon them"). Cette définition est évoquée tant par les académiques (Basu, 2008; Trommlerova et al., 2015; Gammage et coll., 2016; Donald et coll., 2017; 2020; Strauss-Hugues et coll., 2019; et plusieurs autres) que par les

---

<sup>12</sup> L'analyse bibliométrique de Priya et al. (2021) révèle que les articles de Kabeer publiés en 2005, et 2009 sont les deux publications les plus citées dans la littérature sur l'autonomisation et l'émancipation des femmes avec 443 et 424 citations respectivement.



agences internationales de développement (La Banque Mondiale; 2011; UNESCO, 2016, etc.). Les définitions de Sen et de Kabeer sous-entendent qu'il y a trois composantes principales à l'agentivité : la **capacité de se fixer des objectifs et des buts**; la **perception d'une personne de sa capacité** d'atteindre ses buts (ce que Kabeer appelle '*sense of agency*' ou sentiment d'agent); et **être en mesure d'agir** sur ses buts.

D'autres définitions dignes de mention dans le domaine des études du développement incluent:

- Alsop et coll. (2006:11) pour qui l'agentivité est 'la capacité d'un acteur ou d'un groupe de faire des choix délibérés – c'est-à-dire que l'acteur est en mesure d'envisager différentes options et de faire un choix réfléchi'<sup>13</sup>;
- Le rapport sur le développement dans le monde de 2012 (World Development Report of 2012) qui définit l'agentivité comme 'la capacité d'un individu (ou d'un groupe) de faire des choix efficaces et de transformer ces choix en résultats désirés'<sup>14</sup> (WB, 2011:6);
- Gammage et coll. (2016:6) pour qui l'agentivité signifie 'la capacité d'action intentionnelle, l'aptitude à prendre des décisions et à poursuivre ses buts, libre de violence, de représailles ou de peur, mais qui inclue aussi une dimension cognitive, ce que Kabeer décrit comme un *sentiment d'agent*'.<sup>15</sup>

D'autres définitions notoires provenant de chercheurs du domaine de l'éducation et du développement des enfants incluent:

- Gurdal et Sorbring (2018:1) qui réfèrent à l'agentivité des enfants comme 'les croyances des enfants qu'ils peuvent affecter un résultat; avoir de l'auto-efficacité et être un agent efficace'<sup>16</sup>;
- Basu (2008:891) pour qui l'agentivité c'est 'délibérément considérer et mettre en œuvre des changements, tant à petite qu'à grande échelle, dans les domaines personnels et communautaires, en fonction de ses croyances et de ses buts'<sup>17</sup>;
- Barton and Tan (2010:182) pour qui 'l'agentivité c'est à la fois la possibilité d'imaginer et d'affirmer une nouvelle version de soi dans un monde figuré et d'utiliser son identité pour imaginer un monde nouveau et différent'<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup> "Agency is defined as an actor's or group's ability to make purposeful choices – that is, the actor is able to envisage and purposively choose options".

<sup>14</sup> "An individual's (or group's) ability to make effective choices and to transform those choices into desired outcomes".

<sup>15</sup> "the capacity for purposive action, the ability to make decisions and pursue goals free from violence, retribution and fear but it also includes a cognitive dimension, what Kabeer describes as a "sense of agency".

<sup>16</sup> "children's beliefs that they can affect an outcome; to have self-efficacy and be effective as agents"

<sup>17</sup> "purposefully considering and enacting both small- and large-scale change in personal and community domains, based on one's beliefs and goals"

<sup>18</sup> "Agency is at once the possibility of imagining and asserting a new self in a figured world at the same time as it is about using one's identity to imagine a new and different world"

Les définitions revues jusqu'à présent dans les domaines du développement humain et de l'enfant, de l'éducation et des études internationales ont toutes trois éléments en commun. D'abord, elles incluent la notion de **potentiel**, qui est généralement exprimée par des mots tels qu'habileté, capacité, possibilité, ou liberté. La seconde composante est l'**action**, qui est communiquée par des termes tels qu'agir, accomplir, transformer, affecter, ou s'affirmer. Finalement, les définitions réfèrent à une **finalité** souvent formulée en termes de buts, de résultats ou d'objectifs. Les définitions tirées des publications sur l'éducation et le développement de l'enfant incluent parfois la notion de changement (Basu, 2008; Sharma, 2007) qui est aussi présente dans les travaux de Sen. Certains auteurs incluent aussi des spécifications additionnelles. Par exemple, le rapport de la Banque Mondiale intitulé 'Voice and Agency' (2014 :xv) définit l'agentivité comme 'la capacité de prendre des décisions concernant sa propre vie et d'agir sur celles-ci de manière à atteindre les résultats désirés, libre de violence, de représailles ou de peur'. Dans les écrits des économistes, l'agentivité (aussi appelée agencéité) est souvent associée au **pouvoir de négociation**, ou à la capacité relative d'une personne d'en influencer une autre (Donald et coll., 2020). Dans la littérature sur le genre, l'agentivité est souvent une combinaison de **conscience**, de **voix** et d'**action** où la 'voix' est la capacité d'un individu ou d'un groupe de communiquer ses besoins pratiques et ses intérêts stratégiques dans les domaines privés et publics (Gammage et coll., 2016).

Bien que quelques définitions trouvées dans des revues de psychologie partagent la plupart des éléments mentionnés ci-haut (voir par exemple Levey et coll., 2018), l'agentivité est souvent associée à l'**autonomie**. Les psychologues du discours ont tendance à voir l'agentivité en termes de positionnement d'un acteur dans une conversation et de l'attribution des responsabilités dans le discours par l'usage d'éléments discursifs spécifiques (Arnold, 2012). Les articles des revues de psychologie empirique, d'un autre côté, ont tendance à mettre l'accent sur la réflexion et la délibération et l'agentivité est parfois considérée comme équivalent au statut de personne (Doris, 2009). Par exemple, Alderson (2017:653) définit l'agentivité comme 'la capacité d'agir en concordance avec des buts endossés de manière réfléchie, soit par contrôle délibératif direct ou par contrôle automatique'<sup>19</sup>. Les psychologues empiriques nous rappellent également l'importance de l'environnement socioculturel et du contexte historique<sup>20</sup>.

L'agentivité c'est la capacité de gérer efficacement une multitude de buts, qui se font parfois concurrence, de manière à être en mesure de fonctionner, de réparer tout

---

<sup>19</sup> "the ability to act in line with one's reflectively endorsed goals, whether through direct deliberative control or through automatic control"

<sup>20</sup> Ces dimensions sont également importantes pour les sociologues, qui les incluent souvent dans la notion de structure.

dommage, d'éviter les préjudices ou les menaces, et de mettre en œuvre des plans qui soient unificateurs et sensibles à tout élément contextuel pertinent – physique, social, et culturel (Durrant & Ward, 2015:192 aussi cité dans Strauss-Hugues, Heffman et Ward, 2019:946)<sup>21</sup>.

Dans le domaine de la sociologie, le travail de Emirbayer et Mische (1998) est aussi très influent. Pour ces auteurs, l'agentivité est une catégorie analytique en soi et elle façonne l'action sociale de différentes manières. L'agentivité est à la fois sociale et relationnelle. C'est un processus dialogique.

Nous définissons l'agentivité comme un engagement construit dans le temps par des acteurs de différents environnements structurels – les contextes temporels relationnels de l'action – lesquels, par l'interaction des **habitudes**, de l'**imagination** et du **jugement**, à la fois reproduisent et transforment ces structures en des réponses interactives aux problèmes posés par les situations historiques changeantes (1998:970)<sup>22</sup>.

Pour Emirbayer et Mische, l'agentivité est un **processus d'engagement social enchâssé dans le temps**. L'agentivité est informée par le passé et inclue un élément **itératif** ou habituel. Elle est aussi orientée vers le futur – comme une capacité de **se projeter** et d'imaginer des possibilités alternatives – et le présent par la capacité de contextualiser les habitudes passées et les projets futurs en fonction de ce qui se produit dans le moment (élément **pratique évaluatif**). L'agentivité c'est aussi prendre la responsabilité et être redevable de ses actions, bonnes ou mauvaises. Cela implique la prise d'action et être en mesure de transformer une situation difficile en quelque chose de positif et ayant du mérite (Keïta, 2014; Dahl, 2009).

### **Distinctions autour du concept d'agentivité**

L'un des défis auquel on doit faire face lors des discussions sur l'agentivité des femmes et des filles est qu'elle n'est pas nécessairement déployée à des fins qui contribuent à l'égalité entre les sexes. Une personne peut choisir de ne pas agir ou encore de se conformer aux stéréotypes patriarcaux. Par exemple, si les filles n'utilisent pas leur agentivité en collaboration avec les autres, les individus peuvent améliorer leur situation, mais les inégalités systémiques entre les femmes et les hommes demeureront non résolues

---

<sup>21</sup> "Agency is the capacity to effectively manage multiple and sometimes competing goals in ways that enable him or her to sustain functioning, repair any damage, avoid harm or threats, and to implement plans that are cohesive and responsive to any relevant contexts – social, physical, and cultural"

<sup>22</sup> "We define agency as the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of **habit**, **imagination**, and **judgment**, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations"

(Jeffery, 2001). Comment l'agentivité des femmes est perçue et interprétée dépend par conséquent de qui la regarde. Ainsi, des actes de résistance célébrés par des féministes peuvent être perçus comme un déshonneur pour les membres de la famille de la femme qui les a posés. Pour Kabeer (2008), il est par conséquent important de faire la distinction entre l'agentivité dans les petites actions quotidiennes et les formes plus fondamentales d'agentivité qui affectent la capacité des femmes de contrôler leur propre vie stratégiquement ou de renégocier leurs relations avec les autres. Certaines formes d'agentivité sont par conséquent considérées '**non transformatrices**' parce qu'elles maintiennent ou renforcent les relations de pouvoir et les structures décisionnelles existantes. D'autres sont décrites comme '**transformatrices**' dans le sens qu'elles cherchent à interroger, défier et transformer le statu quo, contribuant ainsi à modifier les dynamiques de pouvoir (Kabeer, 1999; Gamage et al., 2016; Donald et coll., 2017).

Dans ses discussions sur l'éducation des femmes, Mary Ann Maslak s'appuie sur Jeffery (2001) pour distinguer deux types d'agentivité chez les femmes : contestataire ('oppositional') et loyale (*allegiant*). L'**agentivité contestataire** est 'l'acte de défiance par lequel un individu, seul ou de concert avec d'autres, agit et planifie d'agir contre les normes établies d'un système'<sup>23</sup> (Maslak, 2007: XV). L'**agentivité loyale** est 'le mouvement collectif et collaboratif d'un individu ou d'un groupe qui se rallie aux pensées populaires afin d'atteindre un objectif' (ibid). L'agentivité contestataire est différente de ce que Bordonaro (2012) et Bordonaro et Payne (2012) ont appelé l'agentivité ambiguë, un concept utilisé pour dépeindre les actions de la jeunesse considérée à risque sans tomber dans les notions traditionnelles de victimisation. C'est un concept particulièrement utile quand les jeunes démontrent leur agentivité d'une façon contraire à ce que la société considère comme un comportement 'acceptable' pour un jeune. Johnson et coll. (2018:578) définit l'**agentivité ambiguë** comme des 'actions qui vont à l'encontre des postulats normatifs concernant la nature de l'enfance'<sup>24</sup>. À l'opposé on retrouve l'**agentivité responsable** où la conduite des enfants et des jeunes est conforme à la morale et aux buts approuvés par la société. Bordonaro et Payne (2012:368) soutiennent que bien que les acteurs dédiés aux droits des enfants fassent la promotion du droit des jeunes d'exercer leur agentivité, les mesures de protection des enfants ainsi que les interventions visant les jeunes 'à risque', 'dans le besoin', ou 'à la mauvaise place' ont tendance à être caractérisées par une approche paternaliste, directive et contrôlante qui déforme la conduite des jeunes et des enfants vers des normes comportementales et sociales préétablies. En d'autres mots, les jeunes sont encouragés à être des agents seulement si c'est la 'bonne sorte' d'agentivité.

---

<sup>23</sup> "the act of challenge in which an individual, alone or in concert with others, acts and plans to act against the established norms in a system"

<sup>24</sup> "actions, which go against normative assumptions about the nature of childhood"

Tout comme pour l'autonomisation et l'émancipation (empowerment), on peut faire l'expérience de l'agentivité dans différents domaines de la vie (Ibrahim et Alkire 2007). Par exemple, une fille peut faire preuve d'un certain niveau d'agentivité au marché local où elle travaille, mais se sentir contrainte lorsqu'elle tente de faire de même à l'école ou à la maison. Veneklasen et Miller (2002) décrivent trois sphères de pouvoir où les agents peuvent être actifs. La sphère publique concerne la face visible du pouvoir qui affecte les femmes et les hommes au travail ou dans la vie publique, le secteur de l'emploi, les droits juridiques, etc. La sphère privée concerne les relations et les rôles dans la famille, entre amis, entre partenaires sexuels, au sein du mariage, et ainsi de suite. La sphère intime du pouvoir concerne le sentiment de soi d'une personne comme son estime personnelle, sa confiance en soi, ainsi que les aspects psychologiques qui lui sont propres et sa relation avec son corps et sa santé.

Une autre distinction importante est entre l'agentivité individuelle et l'agentivité collective. Dans la théorie sociale, l'agentivité est une caractéristique distinctive de l'humain et réfère à la capacité de générer des actions. Toutefois, savoir jusqu'à quel point l'agentivité d'une personne peut générer des transformations personnelles et des changements sociaux est plus difficile et parfois source de débats (Cleaver, 2007). Selon Sen (1999), l'**agentivité individuelle** joue un rôle central en enlevant les inégalités qui limitent le bien-être, mais elle est aussi limitée par les opportunités sociales, politiques et économiques qui sont disponibles. Il est par conséquent important de reconnaître la contribution simultanée de la liberté individuelle et de la force des influences sociales. De Jaeger et Froese (2009:444) soutiennent que les relations interindividus et le contexte social ne surviennent pas simplement à cause des comportements des individus-agents, mais permettent et façonnent eux-mêmes les individus-agents de qui ils dépendent. Pour ces auteurs, la cognition individuelle et les interactions interindividus sont deux aspects de l'agentivité qui se supportent et se contraignent mutuellement. Par conséquent, l'agentivité humaine individuelle est, en grande partie, déterminée par des facteurs sociaux<sup>25</sup>. Le pouvoir est souvent considéré comme une forme d'agentivité (McGee and Pettit, 2020). Dans cette perspective, l'agentivité individuelle est associée à ce que les auteurs appellent le 'pouvoir de' (choix, prise de décisions, actions) ainsi que le 'pouvoir intérieur' qui représente les attributs d'une personne comme sa confiance en soi, sa volonté de changer, sa motivation et sa détermination<sup>26</sup> (VeneKlasen and Miller, 2002; Gaventa, 2006; Ibrahim and Alkire, 2007; Trommlerova et al., 2015). **L'agentivité collective**, d'autre part, est étroitement associée à la sorte de pouvoir appelée 'pouvoir avec' (power with) c'est-à-dire la synergie qui émerge lorsque des groupes d'acteurs convergent et s'allient pour agir

---

<sup>25</sup>Dans leur étude sur l'*agency* et les dynamiques des politiques, Capano et Gabaldi (2018) suggèrent trois catégories de modèles d'*agency* personnelle: courtiers, entrepreneurs et dirigeants (brokers, entrepreneurs and leaders).

<sup>26</sup> VeneKlasen et Miller (2002) ont popularisé les expressions 'power to', 'power within' et 'power with'.

collaborativement. L'agentivité collective peut être exprimée au niveau de la famille et des amis, de la communauté ou au-delà (Oosterom, 2020). Elle a été discutée particulièrement dans le contexte des mouvements sociaux (Dubois et coll., 2006; Cleaver, 2007).

On conceptualise fréquemment l'agentivité comme étant relationnelle. Elle est exercée dans un monde social où les façons appropriées d'être et de se comporter ne sont pas seulement une question de choix personnels (Cleaver, 2007; Emirbayer and Mische, 1998). Les opportunités et les ressources disponibles pour faire preuve d'agentivité sont modelées par des facteurs tels que la classe sociale, la religion, le sexe, l'ethnicité, les coutumes, les normes sociales, les règlements et lois, etc.<sup>27</sup>. On regroupe souvent ces facteurs sous le terme 'structure' (ou structure sociale), c'est-à-dire un ensemble de cadres interreliés déterminant les conditions sociales et les prérequis pour qu'une action puisse avoir lieu (Maslak, 2007). La relation dialectique entre **structure** et **agentivité** dans l'organisation sociale, conceptualisée par Anthony Giddens (1984), est encore pertinente aujourd'hui parce que les structures influencent comment le pouvoir et l'agentivité sont distribués entre les individus et les groupes. Les structures configurent l'agentivité des individus et des groupes, mais l'agentivité mise en œuvre par les individus et les groupes façonne aussi les structures parce qu'elle les reproduit, les modifie ou les transforme. (Gammage et coll., 2016:1). Maslak (2007) distingue deux catégories de structures : 'Macro objective', qui comprend les institutions telles que l'état, l'église, la communauté et la famille; et 'macro subjective', qui inclut les valeurs communautaires et sociétales ainsi que les normes, tant séculaires que religieuses.

L'émancipation et l'autonomisation (*empowerment*) reposent sur une danse créative entre structure et agentivité qui reconfigure les manières dont on s'engage dans l'amélioration de l'éducation, du développement et des changements sociaux. Pour que l'émancipation et l'autonomisation soient durables et significatives, les communautés doivent avoir la capacité d'altérer les structures sociales et culturelles qui favorisent les inégalités<sup>28</sup> (Monkman et coll., 2007: 107).

---

<sup>27</sup> Dans l'approche des capacités, ces derniers sont appelés 'facteurs de conversion' (Sen, 1999; Alkire and Deneulin, 2009; Levey et al., 2018)

<sup>28</sup> "Empowerment relies on a strategic and creative dance of agency and structure in reshaping the ways in which we engage in education, development, and social change. Lasting and meaningful empowerment depends on communities' abilities to alter social and cultural structures that promote inequalities"

## Modèles conceptuels récents de l'agentivité

Certains auteurs ont proposé des modèles conceptuels de l'agentivité.

À partir de son travail auprès des populations autochtones d'Australie, Whiteside (2009:145) présente les attributs de l'agentivité comme un élément de l'émancipation et de l'autonomisation (empowerment) (Figure 1). Ce qui est particulièrement intéressant dans son modèle, et potentiellement pertinent pour PREAM est l'inclusion de 'répondre aux problèmes émotionnels' et 'aider les autres' dans son modèle.

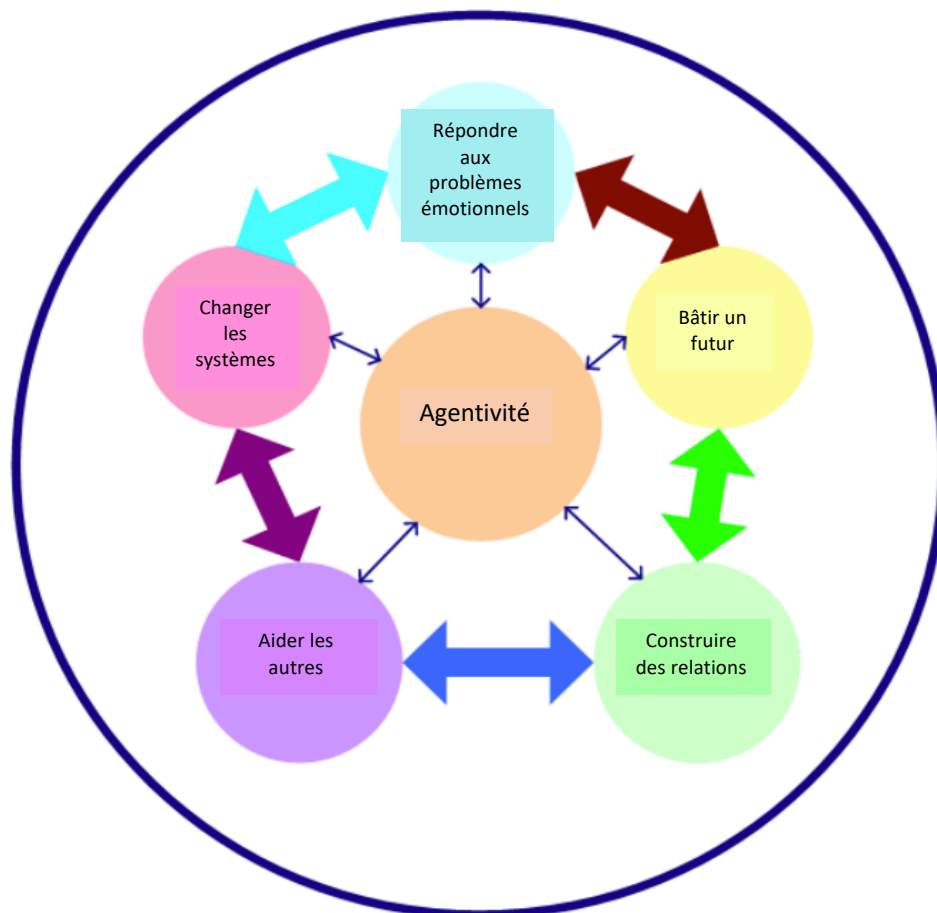


Figure 1: Attributs de l'agentivité (Whiteside, 2009)

Strauss-Hughes et coll. (2019: 948) ont développé ce qu'ils appellent un modèle prédictif d'agentivité 'culturelle écologique' (Figure 2) qui met de l'avant comment le processus d'agentivité est influencé par les systèmes culturels ainsi que les contextes et processus culturels.

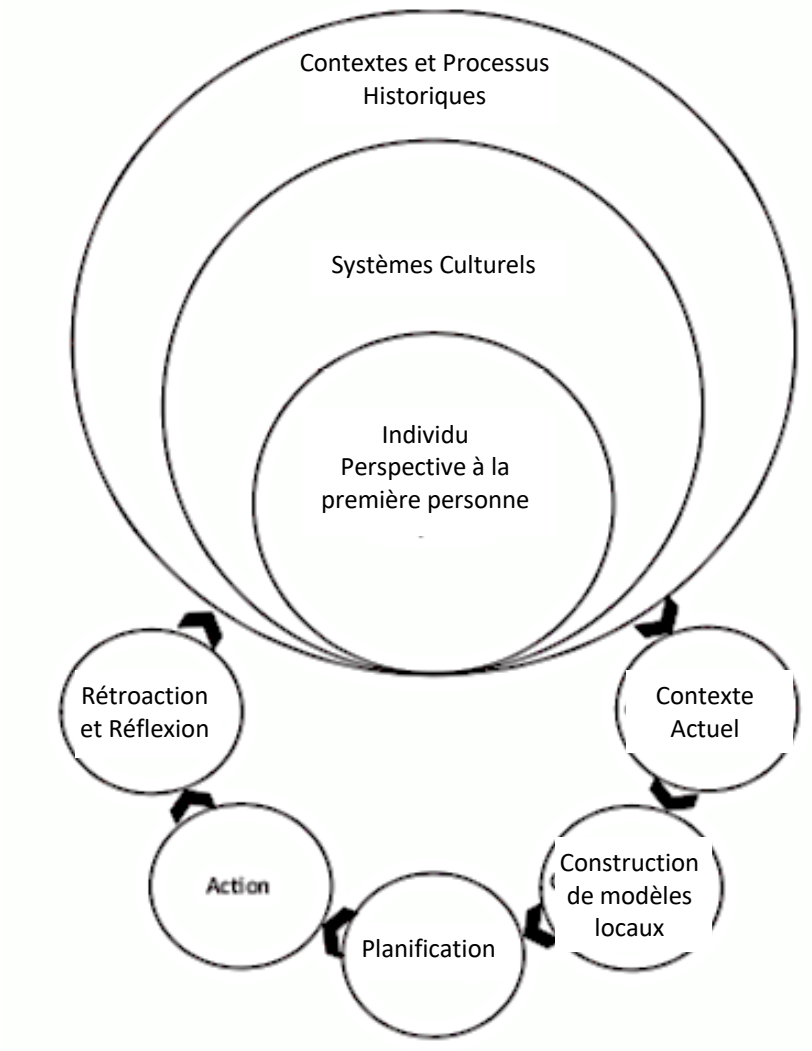


Figure 2: Modèle prédictif d'agentivité culturelle écologique  
Cultural-ecological predictive agency model  
(Strauss-Hughes et al., 2019)



Morin et coll. (2019) propose un autre modèle intéressant construit sur la base de l'approche des capacités (Figure 3). Pour ces auteurs, l'émancipation et l'autonomisation (qu'ils appellent développement du pouvoir agir ou 'empowerment') est le processus d'accroître l'agentivité et autres capacités des individus ou des groupes afin qu'ils soient en mesure de faire des choix et de transformer ces choix en actions et en résultats désirés. Ce qui rend ce modèle différent c'est que l'agentivité inclue le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que l'action, mais pas nécessairement le sentiment de pouvoir agir, qui est directement relié au développement du pouvoir agir.

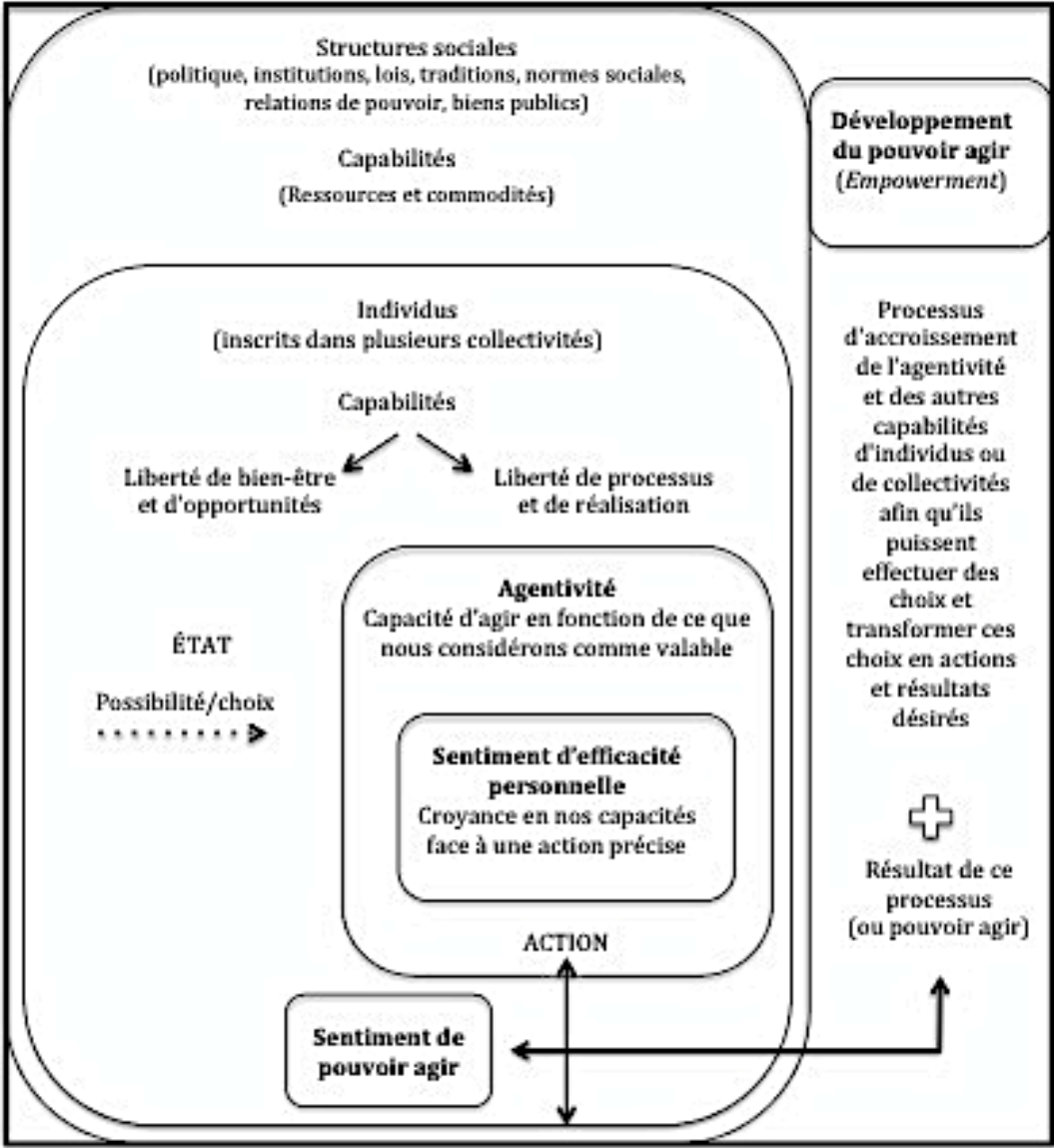


Figure 3: Modèle d'agentivité et de capacités (Morin et coll., 2019)

## 4. L'agentivité dans les études de l'enfance et de la jeunesse

### Étudier l'agentivité des enfants

Lorsque l'agentivité est décrite comme 'une mesure de l'action autonome et de l'émancipation dans un contexte de choix'<sup>29</sup>, il peut s'avérer difficile de l'appliquer aux enfants (Biggeri et coll., 2019:197). En effet, les enfants et les jeunes sont dans une position asymétrique avec les adultes et leur capacité de faire des choix et de les mettre en œuvre varie en fonction de leur niveau de maturité et de leurs circonstances spécifiques. Toutefois, de plus en plus de sociologues de l'enfance s'entendent pour dire que les enfants peuvent influencer leur environnement et contribuer au processus de reproduction culturelle et sociale.

Pour Corsaro, l'agentivité des enfants est généralement acceptée à travers les traditions théoriques, mais elle est problématisée par le besoin de se concentrer sur les individus et l'engagement dans des cadres de référence sociétaux et de pairs plus vastes comme « l'appartenance des enfants à ces cultures locales et les changements dans le degré ou l'intensité de leur appartenance ou leur participation au fil du temps » (2005 :231).<sup>30</sup> De cette façon, Corsaro explore au-delà de la division micro-macro (la socialisation) des interprétations sociologiques/psychologiques de l'agentivité individuelle en utilisant la 'reproduction interprétative' : « l'agentivité des enfants dans leur production et leur participation dans une culture de pair unique qui leur est propre » (2005 : 232)<sup>31</sup>. Cette approche souligne les façons dont les enfants utilisent l'information du monde adulte pour informer des jeux créatifs parmi leurs pairs. Le travail de Corsaro démontre la manière dont les enfants utilisent la pensée hypothétique pour négocier avec leurs pairs, comment ils sont capables de se projeter dans leurs avenir proches (à l'école élémentaire) et lointains (quand ils ont des occupations d'adultes), et comment l'aspect pratique/évaluatif de leurs jeux démontre une forme d'agentivité collective (2005 : 242). L'auteur conclut que l'agentivité des enfants, loin d'être innée, devrait être considérée à travers des cadres sociologiques théoriques ainsi que des cadres pratiques afin de passer de déclarations générales sur le statut d'agent actif des enfants à des indications claires de leur agentivité, située dans des activités concrètes.

---

<sup>29</sup> "measure of autonomous action and empowerment in the context of choice"

<sup>30</sup> "[...] children's membership in these local cultures and the changes in their degree or intensity of membership and participation over time"

<sup>31</sup> . "children's agency in their production and participation in their own unique peer cultures"

Ballet, Biggeri et Comim affirment que l'approche des capacités<sup>32</sup> (CA) peut être utilisée comme cadre conceptuel quand on travaille avec les enfants : « voir les enfants en tant que sujets de capacités signifie qu'on peut les considérer comme étant dotés d'agentivité et d'autonomie, capables d'exprimer leurs points de vue, leurs valeurs et leurs priorités » (2011 : 22)<sup>33</sup>. Ils soutiennent que les enfants possèdent une agentivité intrinsèque de par leur engagement avec leur monde et ne doivent pas être considérés comme irrationnels ou immatures, mais plutôt comme étant des acteurs actifs, agents et sujets de capacités (ibid, 2011 : 6).

Pour comprendre les capacités des enfants de façon plus inclusive, Ballet et coll. (2011) suggère que l'on observe l'évolution de l'autonomie des enfants en relation avec leur développement. Selon leur âge, leurs circonstances et leur statut au sein de la famille, les enfants peuvent démontrer leur agentivité à travers des actions, par exemple en s'habillant et s'équipant pour l'école, en prenant la responsabilité de livres, en organisant leurs devoirs, en négociant leurs relations sociales, en soutenant un parent après un divorce, etc. (Mayall, 2000) Les enfants sont aussi capables d'influencer les adultes et de défendre leurs besoins et désirs, ce qui pourrait sous-entendre une relation entre l'agentivité et l'épanouissement. Cela étant dit, même si les enfants peuvent posséder et développer différentes capacités à différents stades de leur vie, l'autonomie et l'agentivité ne sont pas synonymes et peuvent varier beaucoup selon les circonstances. Par exemple, l'agentivité des enfants peut être contrainte par les décisions de leurs parents, gardiens ou enseignants et la capacité des enfants de convertir leurs capacités individuelles en fonctionnements dépend largement des personnes qui s'occupent d'eux et de la façon dont ils influencent leur éducation et leur socialisation (Ballet et coll., 2011).

Les tuteurs peuvent supporter l'autonomie en faisant en sorte que l'enfant se sente compétent, en lui permettant de choisir, et en catalysant sa motivation intrinsèque, sa curiosité et son désir de défi (Ryan and Deci, 2000) ou être contrôlant, par exemple en mettant de la pression sur l'enfant pour qu'il se comporte d'une façon spécifique. L'agentivité des enfants est par conséquent toujours influencée par les structures et les conditions de leur foyer. En ce sens, les capacités des enfants peuvent être affectées par des facteurs intergénérationnels tels que les circonstances des parents (ex. l'éducation de la mère, la pauvreté, etc.) et l'accès à des ressources à des moments cruciaux du développement de l'enfant, par exemple la nutrition (pour la croissance du cerveau et du corps), l'accès à l'éducation appropriée à âge, etc. (Ballet et coll., 2011)

---

<sup>32</sup> Sen (1985; 1999)

<sup>33</sup> “seeing children as subjects of capabilities means that we can consider them endowed with agency and autonomy, able to express their points of view, values and priorities”

Rainio (2009) a étudié le potentiel des jeux d'imagination et de fiction en classe pour développer l'agentivité des enfants. Elle a trouvé que les jeux de fiction imprévus des filles leur donnent un sens d'agentivité qui s'avère crucial afin qu'elles démontrent de l'agentivité dans un contexte de vie plus général. Elle propose que ces filles aient pu devenir des agentes pendant l'activité en interrogeant ouvertement les catégories sexospécifiques en classe.

Selon des études précédentes, l'agentivité des adolescents est positivement corrélée avec l'estime de soi, les buts reliés à la maîtrise et au succès, la satisfaction de vivre et le bien-être psychologique (Korlat et coll., 2021). Toutefois, les études explorant l'intensification d'identités liées aux rôles sexospécifiques ont donné des résultats hétérogènes (ibid).

L'agentivité des enfants peut aussi être considérée comme faisant partie de la catégorie plus générale de la construction sociale de l'enfance dans le discours de la 'sociologie de l'enfance' (voir James & Prout, 1997; Qvortrup, 1993). Dans leur livre, *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*<sup>34</sup>, Esser et al. (2016) abordent les idées préconçues associées à l'agentivité et le besoin de garder en tête que le terme agentivité n'est pas universel. L'agentivité n'implique pas l'autonomie automatique. Comme l'écrit Punch (2016), elle est relationnelle. Lan Anh Hoang et Brenda S. A. Yeoh (2014) soutiennent que l'agentivité des enfants dépend d'une construction sociale de l'enfance qui n'est ni statique ni uniforme et que cette construction est souvent façonnée par les perceptions qu'ont les adultes de l'agentivité des enfants et de leurs besoins. Il est donc impératif de comprendre le contexte et les structures qui forment l'agentivité. Louise Holt (2011) observe que bien que l'agentivité des enfants soit essentielle, les discussions oublient souvent le contexte sociospatial. Comme le défend Mweired (2021) : « Si le modèle de l'agentivité doit rester le même avec son ambition idéale que l'agentivité est accompagnée de l'indépendance (qui est séparée de la famille est désirée par tous), alors qu'advient-il des enfants qui ont une agentivité limitée, sont incapables d'affirmer leur agentivité ou ne souhaitent pas le faire (puisque cela peut varier à différents moments de leurs vies et dépend de leurs in/capacités et contextes) ? Sont-ils exclus des processus et des décisions qui les concernent ? » (p.107)<sup>35</sup> Punch (2016) observe que de nombreux malentendus reliés à l'agentivité viennent du fait qu'ils proviennent du Nord global (ou ce qu'elle et d'autres appellent le monde minoritaire) plutôt que du monde majoritaire (Sud global) de l'enfance. Il est donc primordial de se baser sur des exemples d'agentivité des enfants issus des pays du monde majoritaire. Cela nous permettrait de mieux comprendre

---

<sup>34</sup> Reconceptualiser l'agentivité et l'enfance: Nouvelles perspectives dans l'étude de l'enfance.

<sup>35</sup> "If the model of agency is to remain the same with its ideal ambition that with agency comes independence (that is separate from the family and is desired by all), then what happens to children who have limited agency, inability to assert their agency or a lack of desire to do so (as that may vary at different points in their lives and depends on individual dis/abilities and context)? Are they excluded from processes and decisions that concern them?"

comment le potentiel des enfants en tant qu'acteurs sociaux est situé dans l'ordre générationnel.

### **L'agentivité des jeunes et la production de médias**

Les discours décrivant les jeunes comme étant passifs et désengagés de la vie politique et civique ont été réfutés par des études des médias moins traditionnels où les jeunes ont montré un engagement politique actif et interactif (Kress, 2010; Raby et al., 2017). Les résultats de recherche suggèrent qu'au cours de la dernière décennie, les jeunes ont adopté le potentiel civique des nouvelles technologies (Hirzalla, 2010; Banaji and Buckingham, 2013) qui sont de plus en plus prisées en tant qu'agents sociaux (Raby et coll., 2017; Kress, 2010). Les nouvelles technologies médiatiques, telles que l'Internet, donnent aux jeunes un degré de liberté et d'autonomie (Ito et coll., 2008) et ont créé des possibilités palpitantes pour les jeunes de se mobiliser et d'aider à établir les priorités (Cohen et Kahne, 2012). En rendant la production et la dissémination de contenu plus facile, les technologies médiatiques ont contribué à briser les barrières à la participation des jeunes telles que le manque de transport et autres ressources matérielles et ont permis aux jeunes de démontrer plus d'agentivité et d'indépendance face aux institutions formelles (Caron et coll., 2018). Les médias numériques peuvent aussi jouer un rôle émancipateur, surtout pour les jeunes provenant de milieux défavorisés (Denner and Martinez, 2019 ; Kane et al., 2014)<sup>36</sup>.

De plus en plus, les enfants et les jeunes utilisent la technologie pour faire des produits qui défient le 'monde contrôlé par les adultes' des médias conventionnels et numériques et aident à s'attaquer aux injustices dans leurs communautés. En créant des médias qui complètent et critiquent les sources de médias traditionnels, les jeunes s'engagent dans des actes perturbateurs et potentiellement transformatifs en contournant les médias dominants et en produisant et distribuant leurs propres histoires (Kane et coll., 2014). Cependant, les sujets présentés par les jeunes ne s'alignent pas nécessairement avec ce que les adultes peuvent considérer être politique ou orienté vers le changement social. Le contenu produit par les jeunes aborde des enjeux qui sont importants pour eux et ils défendent le changement social d'une façon qui leur est propre (Raby et coll., 2017).

Les réseaux sociaux sont devenus un site clé pour encourager les voix des jeunes, surtout ceux victimes de marginalisation. Ils donnent aux jeunes l'opportunité de participer et d'interagir de façons qui n'étaient pas possibles avant, y compris la production de contenu pour un auditoire potentiellement vaste et réceptif, et l'opportunité de le faire de leur propre initiative (Caron et coll., 2016). La disponibilité croissante de ressources sur la politique

---

<sup>36</sup> Par exemple, un nombre croissant de jeunes non-documentés partagent leurs histoires grâce aux médias numériques, ce qui leur donne un moyen de s'auto-définir et de partager des messages spontanés (Khane et al., 2014).

participative a aussi mené à plus d'opportunités pour les jeunes d'exercer leur agentivité dans l'arène publique. En disséminant du contenu, les jeunes peuvent influencer ce à quoi les autres sont exposés. Quand les gens sont particulièrement intéressés, indignés ou engagés, ils peuvent commenter le contenu diffusé, écrire et distribuer des déclarations, ou remixer du contenu pour partager leur point de vue. Les individus et les groupes peuvent aussi participer à des dialogues entre eux ou avec des leaders afin de s'impliquer dans la définition des priorités (Kahne et coll., 2014). De plus, à travers leurs plateformes décentralisées et interactives, les réseaux sociaux peuvent avoir un effet positif sur la participation et fournir un espace aux jeunes pour réaliser à la fois des formes d'engagement politique traditionnelles et alternatives sans les contraintes du monde adulte (Raby et coll., 2017). Ito et coll. (2018) résument le rôle agentif que peut jouer l'apprentissage par les pairs au sein des réseaux sociaux:

Qu'il s'agisse de commentaires sur MySpace ou d'un forum de fictions de fan, les participants peuvent à la fois partager leur propre contenu et commenter sur le contenu des autres. Des participants plus expérimentés fournissent des modèles et du leadership, mais ils n'ont pas d'autorité sur leurs coparticipants. Quand ces négociations entre pairs ont lieu dans un contexte de surveillance publique, les jeunes sont motivés à développer leurs identités et leurs réputations à travers ces réseaux de pairs, échangeant des commentaires et des liens et manœuvrant de manière à obtenir de la visibilité. Ces efforts pour gagner de la renommée sont dirigés vers un réseau de pairs respectés plutôt que vers l'évaluation formelle d'enseignants ou de tests. Contrairement à ce qu'ils vivent sous la supervision de parents et de professeurs, avec l'apprentissage basé sur les pairs les jeunes occupent des rôles plus « matures » et prennent contrôle de leur présentation de soi, leur apprentissage et leur appréciation des autres (Ito et coll., 2008 : 39).

Élaborant sur la prémisse de Kress et Van Leeuwen (2001) que l'agentivité humaine est essentielle au processus social visant à faire du sens, Caron et coll. (2018 : 699) considèrent les jeunes créateurs de médias, et les vloggeurs<sup>37</sup> en particulier, comme des  *sujets agentiques engagés dans un processus interactif et subjectif de sémiotique sociale*<sup>38</sup>. Pour ces auteurs, les jeunes vloggeurs démontrent leur agentivité de deux façons : premièrement, en utilisant des ressources multimodales soigneusement et stratégiquement pour affecter l'audience désirée ; deuxièmement, en gérant le risque d'hostilité en ligne par des tactiques et procédés rhétoriques qui atténuent les contrepositions (Caron et coll., 2018). Les jeunes créateurs de vidéos peuvent donc être décrits comme des 'décideurs stratégiques et agentiques' (Kress, 2010). Même les jeux en ligne peuvent servir à organiser l'action collective. Les joueurs s'engagent dans une organisation sociale complexe qui opère

---

<sup>37</sup> Créateurs de carnets vidéos (vlogs) diffusés sur Internet

<sup>38</sup> "agentic subjects engaged in an interactive and subjective process of social semiosis"

sous des ensembles de hiérarchies et de politiques différents de ceux du monde hors ligne. Ces groupes en ligne donnent une opportunité aux jeunes d'exercer une agentivité et un leadership similaire aux adultes, ce qui ne leur serait pas accessible autrement (Ito et coll., 2008).

Comme dans la littérature sur le genre mentionnée antérieurement, le concept de « voix » est aussi très important pour les auteurs des études sur les jeunes et les médias. Caron et coll. (2016 : 3) le décrit comme « une forme d'expression de soi, où quelqu'un partage publiquement une histoire personnelle, une expérience vécue ou une opinion qui représente sa propre perspective sur le monde. »<sup>39</sup> L'importance de la voix réside dans son potentiel d'autonomisation, c'est-à-dire le sens de propriété, de contrôle et de leadership qui survient souvent quand les jeunes – qui sont souvent ignorés – ont la chance de s'exprimer (ibid). 'La voix' c'est avoir du pouvoir sur la présentation de la réalité et de ce qu'elle signifie, ainsi que la capacité de construire, d'articuler et donc de façonner sa propre expérience alors qu'elle est présentée aux autres (Quiroz, 2001). Ce n'est pas simplement une question de dénoncer, mais aussi de concevoir un message qui exprime des préoccupations personnelles et de la subjectivité. Cela implique le choix des problèmes à adresser, le cadrage du message ainsi que les divers détails de production qui permettent à une jeune personne de communiquer un message à un auditoire (Caron et coll., 2016). Pour Caron et coll. (2016), l'auditoire joue un rôle clé dans la promotion de la voix des jeunes non seulement en termes de qui écoute, mais aussi en termes de qui s'engage de manière réceptive et encourageante dans la communauté de recherche de sens.

### **L'agentivité des filles**

Les concepts de résistance et d'agentivité ont joué un rôle important dans l'étude et la conceptualisation des relations entre les jeunes et leurs mondes sociaux. Cependant, quelques auteurs soutiennent que les discours à propos de l'agentivité des femmes et de la résistance sont souvent réduits à l'état de marchandise par la « machine capitaliste » afin de promouvoir un agenda néo-libéral et post-féministe (McRobbie, 2004; Gill, 2008; Gonick et coll., 2009). De plus en plus, les filles et les femmes sont conçues comme des actrices rationnelles exemplaires qui se sont réinventées avec succès et ont pu s'adapter aux forces changeantes du marché mondial grâce à leurs réussites académiques et professionnelles (Gonick et coll., 2009). Des inquiétudes ont aussi été exprimées concernant une nouvelle génération de jeunes femmes, élevées dans une société post-féministe, pour qui la féminité est de plus en plus attachée à une « hyper culture de sexualité commerciale » et le silence complice autour de l'oppression des hommes (Willett, 2008). Selon Gonick et coll. (2009), les effets des discours néo-libéraux individualisent et dépolitisent. Ils ont permis aux

---

<sup>39</sup> "a form of self-expression, where someone publicly shares a personal story, a lived experience or an opinion that represents his or her own perspective on the world."

discours post-féministes de fleurir, puisque leur logique individualise, fragmente et déstabilise les mouvements collectifs tels que le féminisme.

Weems (2009) suggère que les discours à propos de la 'jeunesse féminine' (girlhood) ne sont pas simplement le produit de scripts culturels locaux ou de campagnes transnationales, mais un espace hybride de terrain contesté. L'auteur soutient que dans les contextes transnationaux, la jeunesse féminine est devenue un site où les présomptions et les pratiques autour de la différence, du pouvoir colonial et des relations économiques parmi et entre les sujets sexospécifiques se consolident. Un changement est donc nécessaire dans la façon dont on recherche la jeunesse féminine afin de prendre en considération la manière dont les dynamiques capitalistes et impérialistes infiltrent les représentations, les discours et les pratiques liées à la 'jeunesse féminine' ou à la 'jeune fille'.

[...] Je soutiens qu'utiliser un cadre féministe transnational peut illuminer plus clairement les formes d'agentivité et de résistance des filles dans des contextes postcoloniaux. En particulier, un cadre féministe transnational démontre comment des termes comme 'la sexualité' et 'la violence' doivent être interprétés par le biais de multiples contextes régionaux, civils et transnationaux (Weems, 2009 :59).

Parmi les divers discours sur la jeunesse féminine, l'idée du 'pouvoir des filles' (Girl Power) a créé beaucoup de débats, en particulier de la part des chercheurs féministes qui tentent de savoir s'il est bon ou non pour les jeunes femmes et les filles. Taft (2004) identifie quatre versions du 'pouvoir des filles' qui créent des barrières pour l'activisme des filles et leur engagement politique : le pouvoir des filles antiféministe, le pouvoir des filles post-féministe, le pouvoir des filles comme pouvoir individuel, et le pouvoir des filles comme pouvoir de consommateur. Elle discute aussi comment certaines organisations ont redéfini le 'pouvoir des filles' afin de défier les versions qui dépolitisent le pouvoir des filles et tenter d'autonomiser et d'émanciper les filles en tant qu'actrices sociopolitiques. En faisant ceci, l'auteur souligne que les barrières à l'activisme des filles sont aussi discursives. Gonick et coll. (2019) soutiennent que les discours de pouvoir des filles dépendent de la culture et du contexte, et ont ainsi des effets très inégaux sur les filles. Ils donnent comme exemple l'utilisation des discours de pouvoir des filles pour promouvoir le développement dans les pays à faibles revenus pendant l'ère des Objectifs de Développement du Millénaire. Les auteurs suggèrent donc que les interprétations de la jeunesse féminine et de l'agentivité dans le contexte de la mondialisation devraient être analysées à la lumière de plusieurs asymétries dans les dynamiques de pouvoir qui sont visibles dans le mouvement des personnes, de l'information, de la production culturelle et du capital.

En posant la question 'qu'est-ce qui vient après le pouvoir des filles?', nous suggérons que les notions d'agentivité des filles et de résistance doivent être théorisées telles qu'articulées et démontrées au sein de la logique de production



des différences telles que le genre, le corps, le sexe, la race, la culture, etc. Ceci présente une équation complexe et incarnée des subjectivités sexospécifiques qui sont moins concernées par l'équilibre de l'agentivité (pouvoir des filles) et la conformité (filles victimes) qu'elles ne le sont par les pratiques identitaires ambiguës et représentatives. L'agentivité sexospécifique des filles est pratiquée au sein de procédures sociales, économiques et politiques qui sont normatives et qui créent et reproduisent l'identité de genre. Les contraintes liées au genre et à la féminité normative sont par conséquent toujours un facteur dans sa production, son expression et sa résistance (Gonick et coll., 2009 : 6)<sup>40</sup>.

Au cours des dernières années, les chercheurs ont porté attention à l'usage de l'Internet par les filles ainsi qu'à leurs identités en ligne afin d'explorer le degré auquel le développement de leurs communautés virtuelles, le type d'interactivité dans celles-ci et la qualité de l'expérience virtuelle complètent et enrichissent d'autres formes d'interactions sociales (Raby et coll., 2017; Kahne et al., 2014; Hirzalla, 2010). Des études suggèrent que l'Internet donne aux filles une chance de s'exprimer, d'entrer en contact avec d'autres et d'explorer des idées. De plus, l'environnement anonyme leur permet d'exprimer des opinions qu'il aurait été difficile ou impossible de communiquer autrement. Il y a cependant peu de descriptions des structures qui opèrent aux différents niveaux de la vie de ces filles et certains s'inquiètent que cette emphase sur les choix des filles et leur agentivité signifie que les structures qui continuent à créer des relations de pouvoir inévitables sont négligées (Willet, 2008). Par exemple, pendant leurs activités en ligne, les filles se présentent souvent comme très sexualisées et sexuellement actives. Au lieu de voir ces filles comme des bénéficiaires de la révolution sexuelle, qui leur permet de célébrer leurs personnes sexuelles, nous devrions peut-être nous demander si ces filles ont simplement rejeté le féminisme et la nécessité de critiquer les cultures dominantes (Willet 2008 : 59). Les environnements en ligne fournissent non seulement de nouvelles formes d'espace pour encourager et étendre le développement des filles, mais aussi des sous-cultures et des communautés qui donnent aux filles des solutions de remplacement au courant dominant (ibid).

Les recherches sur les sous-cultures des filles ont examiné les dissensions entre les efforts des filles pour contrôler leurs vies et les options sexospécifiques qui leur sont présentées dans les représentations de la vie quotidienne. Dans la société, les filles doivent

---

<sup>40</sup> "In posing the question "what comes after girl power?" we suggest that girls' agency and resistance needs to be theorized as articulated and evidenced within the logic of the production of gender, the body, and sexual, racial, cultural (etc.) differences. This presents a complex, embodied equation of gendered subjectivity that is less about balances of agency (girl power) and compliance (girl victims) than it is about contingent and ambiguous practices of identity. Girls' gendered agency is practiced within normative social, economic and political processes of creating and reproducing gendered identity. The constraints of gender and normative femininity are therefore always a factor in its production, expression and resistance."

souvent faire face à des positions contradictoires de la masculinité et de la féminité – par exemple la bienveillance et la victoire – mais les sous-cultures offrent aux filles des espaces privés où elles peuvent se contrôler et se maîtriser et où elles peuvent échapper momentanément et de façon acceptable aux attentes sexospécifiques (Walkerdine, 2006; Rainio, 2009). Les sous-cultures ont leurs propres hiérarchies de pouvoir et normes sociales qui peuvent s'appuyer sur les catégories sexospécifiques traditionnelles ou même les reproduire, mais qui offrent aussi aux filles la possibilité de les modifier et leur donnent de l'espace pour exercer leur agentivité dans le groupe (Rainio, 2009).

Dans plusieurs pays africains, on pense que les adolescentes ont moins d'agentivité que les adolescents. Ceci est dû aux normes sociales existantes<sup>41</sup> qui ont tendance à favoriser les enfants mâles. Par exemple, les filles sont souvent encouragées à se marier à un jeune âge afin de préserver leur virginité et prévenir les naissances hors mariage. Dans certaines communautés patriarcales, il est aussi commun de donner la priorité aux garçons en matière de nutrition et d'éducation (Berhane et coll., 2019; Burkina Faso MENA, 2017; Mali MEN, 2018). Les normes sont souvent internalisées à un jeune âge et influencent comment les adolescentes se comportent. Quand les normes sont inéquitables, elles renforcent le déséquilibre de pouvoir et affaiblissent la capacité des filles de prendre les bonnes décisions au bon moment. Au cours de leur étude sur la relation entre l'agentivité des adolescentes et les normes sociales liées au mariage précoce, l'éducation et la nutrition en Éthiopie, Berhane et coll. (2019) ont trouvé une corrélation importante entre l'agentivité et les normes sociales. Leurs résultats suggèrent que l'autonomisation des adolescentes requiert des changements dans l'environnement social qui conditionne leurs choix ainsi que leur agentivité. Ces auteurs soutiennent qu'encourager l'agentivité des filles est crucial pour que les adolescentes développent la capacité de faire face aux différentes inégalités qui sapent leur estime de soi (ibid).

### **L'agentivité et les enfants et jeunes affectés par la guerre**

Compte tenu du contexte mondial actuel où de nombreux enfants et jeunes grandissent dans des zones de conflits ou post-conflits et des endroits liés aux déplacements et à la migration, un sous-ensemble important de travail avec les enfants et les jeunes se retrouve dans la littérature sur les jeunes affectés par la guerre. De nombreuses ONG<sup>42</sup> internationales et organisations locales travaillent à atténuer l'impact des conflits et des guerres sur la vie des enfants. Plusieurs recherches et interventions

---

<sup>41</sup> Berhane et al. (2019) distinguent deux types de normes sociales. Premièrement, les **normes injonctives** rattachées à la façon dont on perçoit la pression de se conformer, d'éviter les sanctions sociales, et d'obtenir de l'approbation sociale. Deuxièmement, les **normes descriptives** rattachées aux croyances d'un individu par rapport à ce que les autres font habituellement.

<sup>42</sup> Organisations non gouvernementales

émergeant de ce travail concernent l'agentivité des enfants, même si le terme agentivité n'est pas souvent utilisé. Un ensemble de travaux particulièrement riche se retrouve dans la littérature sur l'utilisation des approches basées sur l'art telles que le dessin, le *photovoice*, la narration numérique et le théâtre où l'attention porte sur les voix des jeunes et leur engagement (Voir Akesson et coll., 2014; Linds et coll., sous presse; D'amico et coll., 2016). Comme le souligne Friesem (2014), l'utilisation d'approches basées sur l'art auprès de jeunes affectés par la guerre est utile à la fois pour enrichir nos connaissances et notre compréhension de la réalité telle qu'ils la vivent, ainsi que pour développer des compétences essentielles en créant des opportunités pour les jeunes d'exprimer leurs voix, d'entrer en contact avec des communautés et d'augmenter leur engagement civique. La recherche basée sur l'art avec des jeunes affectés par la guerre encourage l'activisme, l'engagement et l'autonomisation des participants (Denov et coll., 2012). Un autre aspect de l'agentivité des enfants affectés par la guerre est présenté dans le travail de Martino et Schormans (2018) et d'autres auteurs écrivant à propos des droits de l'enfant. Ils soulignent le danger d'affaiblir la participation des personnes désignées comme 'vulnérables' puisque cela peut parfois mener à des formes de protectionnisme qui prennent préséance sur l'agentivité des participants, y compris leur droit de prendre leurs propres décisions, de partager leurs perspectives, et de prendre des risques informés. Soutenir les enfants et les jeunes affectés par la guerre, les aider à répondre aux problèmes de santé mentale provenant de leurs expériences ainsi que préconiser et appliquer ces connaissances mènerait à une progression de la mise en œuvre du droit de participer des enfants (et des jeunes)<sup>43</sup> (van Os, Zijlstra, Knorth, Post, & Kalverboer, 2018). Utiliser les méthodologies basées sur l'art permet aux jeunes affectés par la guerre d'être reconnus comme des acteurs importants dans la réalisation de leurs droits (Arnold, 2012).

---

<sup>43</sup> Convention sur les Droits des Enfants, art.12

## 5. L'agentivité dans la Francophonie et au Mali

### Termes utilisés dans la littérature francophone

La traduction des termes 'empowerment' et 'agency' en français est encore loin de faire consensus et les termes utilisés tant par les académiques que les praticiens ne parviennent pas vraiment à capturer tous le sens et l'imagerie mentale que ces mots évoquent en anglais. Deux termes académiques sont fréquemment utilisés pour parler du concept d'*agency*, ce sont 'agentivité' et 'agencéité'. Toutefois, certains auteurs préfèrent quand même utiliser le terme anglais (voir par exemple Montenach, 2012) ou des locutions telles que 'pouvoir d'agir' ou 'faculté d'agir' ou 'capacité d'action effective' afin de capturer ce que l'on veut dire par *agency*. C'est parce que les termes 'agencéité' et 'agentivité' sont rarement utilisés en dehors du contexte académique et ont peu de résonance auprès praticiens et des décideurs. Malheureusement, bien que les locutions soient plus faciles à comprendre, elles ne capturent pas complètement la signification du terme *agency* et sont parfois utilisées pour parler de différentes choses. Par exemple, Nagels et coll. (2018) définit le 'pouvoir d'agir' d'un apprenant différemment de l'agentivité<sup>44</sup> alors que Morin et coll. (2019) utilisent 'développement du pouvoir agir' pour traduire le terme *empowerment* et agentivité pour traduire *agency*. Pour cette raison, les auteurs préfèrent parfois parler d'agents, terme qui a le même sens en français et en anglais, plutôt que d'*agency*.

'Agentivité' ou 'agencéité'? Les deux termes peuvent exprimer la capacité de définir des buts et d'agir de manière délibérée et cohérente pour les atteindre. Les deux termes ont aussi été utilisés pour parler aussi bien de l'agentivité individuelle que de l'agentivité collective<sup>45</sup>. Selon Dubois et coll. (2008), le terme 'agencéité' est utilisé davantage dans les sciences humaines et sociales et mets l'emphase sur le but d'une action en relation avec les autres. Ces auteurs suggèrent que le mot 'agentivité' est plus fréquemment utilisé dans les sciences cognitives et s'intéresse aux mécanismes qui définissent l'action tels que la motivation, la cible, les niveaux décisionnels, le processus, etc. Par exemple, Bulot et coll. (2007) définit 'agentivité' comme "le fait de se vivre auteur de nos propres actions". Toutefois, un nombre grandissant d'auteurs dans les domaines des études du genre et de l'éducation utilisent également le terme 'agentivité'. Par exemple, Lang (2011) parle de 'l'agentivité sexuelle des femmes'. Nagels et coll. (2018:4) définit 'agentivité' comme « la capacité d'intervention sur les autres et le monde où les individus et les groupes sont tout à la fois les producteurs et les produits des systèmes sociaux » et Guilhaumou (2012) discute le paradigme multidimensionnel de l'agentivité avec des composantes très similaires à ce

---

<sup>44</sup> Pour ces auteurs, le 'pouvoir d'agir' concerne l'influence qu'une personne exerce sur son environnement matériel et social par l'action et l'autorégulation résultant de la réflexion et de l'action constructive.

<sup>45</sup> Voir par exemple De Herdt et Bastiaensen (2009) sur l'agencéité collective

que l'on retrouve dans la littérature anglophone. Le mot 'agentivité' est aussi fréquemment utilisé en linguistique où il réfère à la construction du discours et la position relative des acteurs. Keïta (2020) en est un exemple. Le terme 'agencéité' est aussi employé dans plusieurs disciplines<sup>46</sup> et semble être le terme le plus communément utilisé en économie et en anthropologie.

Parmi les contributions des auteurs francophones à notre compréhension de l'agentivité on peut mentionner les suivantes : Ndiaye (2010) introduit le terme 'agencéité située' pour nous rappeler que la liberté de bien-être dépend du lieu où elle est exercée. Labrecque (2001 :11) souligne comment « la notion d'*agency* porte en elle une portion d'histoire, car elle implique la capacité de se considérer soi-même dans le présent (l'expérience, la vie quotidienne), dans le passé (la structure constituée d'expériences multiples) et dans le futur (la transformation de la structure, la résistance) ». Nagels et coll. (2018) montre que l'agentivité des apprenants peut se manifester de trois façons différentes : comme l'effet direct de l'intervention d'une personne; par procuration – lorsque les actions d'une autre personne sont mobilisées pour atteindre le résultat désiré; collectivement, par les efforts coordonnés d'un groupe. Pour ces auteurs, l'agentivité est comprise au sein d'un modèle de l'agent négociant systématiquement ses actions et motivations avec son environnement physique et social. L'agentivité des apprenants leur permet par conséquent de créer ou de mettre fin à des opportunités d'initier ou de développer des projets d'apprentissage. L'étude de Dembele (2018) sur les jeunes vivant dans la rue ou grandissant dans des institutions au Mali suggère qu'une image positive de soi et la capacité de se projeter dans le futur sont complémentaires et que ces deux dimensions sont importantes pour l'émancipation et l'autonomisation des jeunes ainsi que pour leur insertion sociale. Elles peuvent par conséquent être aussi considérées comme des composantes de l'agentivité.

Bien que le manque de consensus terminologique autour du concept d'*agency* complexifie les tentatives pour en parler d'une manière compréhensive avec les participants de l'étude sans définir le terme pour eux, le défi de traduction principal sera probablement de capturer les notions de '*power* et d'*empowerment*'. En effet, contrairement à l'anglais où la signification de ces termes est relativement claire, en français, il y a deux mots pour '*power*' c'est-à-dire pouvoir et puissance et une multitude de termes pour '*empowerment*' (émancipation, autonomisation, responsabilisation, potentialisation, habilitation, capacitation ou renforcement des capacités, empouvoirement, pouvoir d'influence, développement du pouvoir d'agir, démarginalisation, désinfériorisation, et renforcement du pouvoir)<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Voir par exemple Chartrand (2017) dans le domaine de l'informatique cognitive et la philosophe et Labrecque (2001) en anthropologie.

<sup>47</sup> Voir par exemple Le Bossé (2003) et Dufort et Guay (2001) pour des discussions sur la traduction du terme '*empowerment*'.

Dufort et Guay (2001 :83) ont déconstruit le terme 'empowerment' dans ses composantes linguistiques afin de mieux apprécier la signification du concept.

« D'un point de vue linguistique, cette expression peut être décomposée en trois éléments. Le premier est le radical power qui signifie « pouvoir » en anglais. Le second est le préfixe em qui, ajouté au radical power, exprime un mouvement d'accession au pouvoir. L'association de ces deux éléments forme le verbe empower qui désigne généralement une augmentation d'une forme ou l'autre de pouvoir. Le dernier élément est le suffixe ment qui suggère la présence d'un résultat tangible lié à l'augmentation du pouvoir. »

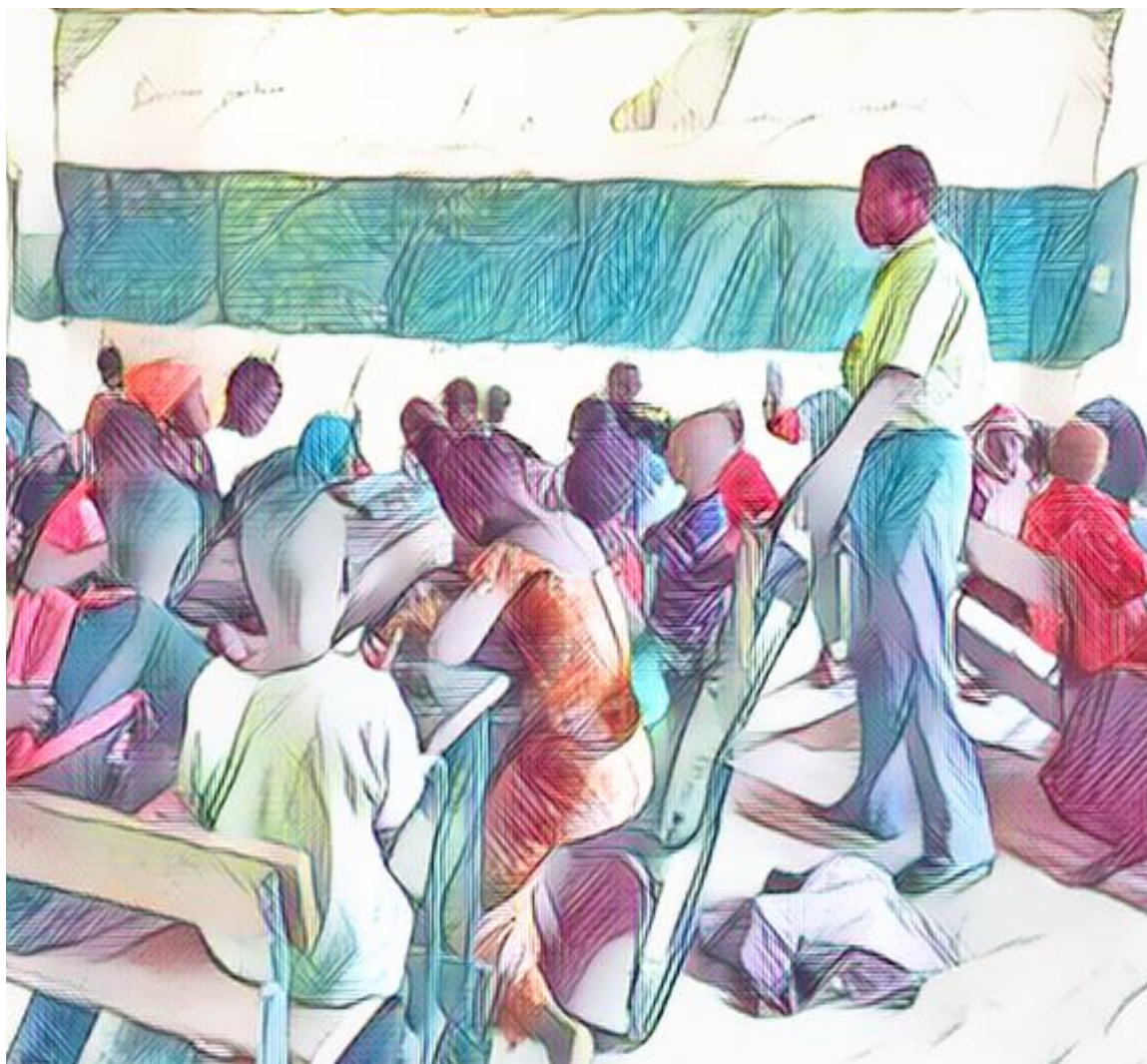
Toutefois, bien qu'utiles, leurs efforts ne parviennent pas à capturer complètement ce que le terme 'empowerment' représente dans la littérature académique anglophone ainsi que pour les praticiens du développement. Un défi additionnel s'ajoute également à la diversité des termes utilisés en français. Il s'agit des différences notoires observées dans la trajectoire et l'évolution des interprétations du terme 'empowerment' dépendamment des contextes et des disciplines (Bacqué et Biewener, 2013).

### **Discuter d'agentivité au Mali**

PREAM est conçu sur la prémisse que les adolescents et adolescentes doivent définir par eux-mêmes ce qu'est l'agentivité et partager leur point de vue personnel sur ce que cela signifie d'être un 'agent' dans le contexte dans lequel ils vivent et dans leur propre vie. Le français n'est peut-être pas la meilleure manière d'y parvenir. Dans son étude sur l'agentivité des femmes et le domaine psychosocial dans les banlieues de Bamako, Klein (2016) a débuté par demander aux femmes et aux hommes ce qui est nécessaire pour surmonter les difficultés. Le mot Bamanakan 'hèrè' a été utilisé pour décrire l'état désiré, c'est-à-dire de 'bonnes choses' dans le sens général de bien-être et de bonheur. 'Hèrè' peut se traduire librement comme 'bonne vie' et peut être utilisé pour décrire à la fois le bien-être personnel et le bien-être d'une communauté. Les participants à l'étude de Klein ont bien compris le concept et n'ont pas eu besoin d'exemple de ce à quoi 'hèrè' pourrait ressembler. Les questions utilisées ont été posées à l'aide du terme 'niè ta' pour parler de l'amélioration du bien-être. 'Niè' signifie 'devant' et 'ta' signifie 'aller'. Deux autres concepts importants ont aussi ressorti des recherches de Klein sur l'agency : 'dusu' et 'ka da l yèrè la'. 'Dusu' réfère au pouvoir intérieur, à la force, au courage et à la motivation personnelle et 'ka da l yèrè la' signifie croire en soi (Le contraire de 'ka da l yèrè la' est 'Fugani' – ce qui signifie ne pas croire en soi et être paresseux.).

Des langues autres que le Bamanakan sont aussi parlées dans les zones de l'étude. Par exemple, dans la région de Mopti, le dogon et le fulfulde (peul) peuvent aussi être

utilisés. Les termes utilisés par Klein pourraient tout de même être utiles pour l'équipe de recherche nationale afin d'éliciter des traductions possibles des idées liées à l'agentivité dans d'autres langues locales.





## 6. Résumé des principales caractéristiques de l'agentivité

Le concept d'agentivité est fréquemment utilisé dans les sciences sociales et cognitives, mais il n'est pas toujours présenté avec la rigueur qu'il mérite. L'agentivité est conceptualisée et interprétée de différentes façons en fonction des antécédents épistémologiques et disciplinaires des auteurs. Par exemple, l'agentivité est associée au pouvoir de négociation en économie, à la conscience, la voix et l'action en études du genre, et à l'autonomie et au statut de personne en psychologie. Cela signifie qu'à moins que les chercheurs ne prennent le temps de spécifier clairement ce qu'ils veulent dire par agentivité, ils courent le risque de discuter de choses différentes. En général, on s'entend que **l'agentivité est enchâssée dans le temps et combine but, potentiel et action**. Elle peut se manifester différemment dans différents domaines de la vie (ou sphères du pouvoir) et doit être interprétée à partir de contextes historiques et d'environnements socioculturels spécifiques afin d'identifier les contraintes normatives et structurelles permettant de l'exercer.

Différentes composantes de l'agentivité ont émergé des définitions analysées. Par souci de clarté, nous les regroupons ici en quatre catégories (cognitives, sociales, psychologiques et transversales), mais les auteurs les ayant présentées ne les ont pas classifiées ainsi. Nous sommes aussi conscients que ces catégories sont un peu poreuses et qu'il peut y avoir chevauchement entre les composantes. Le Tableau 1 devrait par conséquent être vu comme une tentative de cartographie de la signification d'agentivité plutôt qu'être utilisé comme un cadre d'analyse.

**Tableau 1: Composantes de l'agentivité**

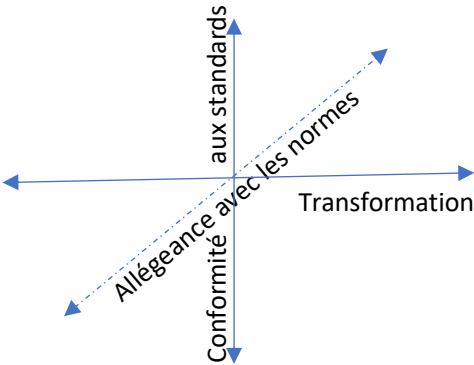
Composantes Cognitives	Composantes Sociales	Composantes Psychologiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité de se fixer des objectifs (intention)</li> <li>- Perception de la possibilité d'agir (affordance)</li> <li>- Capacité de se projeter dans le futur</li> <li>- Capacité d'agir sur ses buts (action ou changement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvoir de négociation</li> <li>- Voix</li> <li>- Contrôle délibérant</li> <li>- Contrôle automatique</li> <li>- Capacité d'imaginer un monde nouveau et différent</li> <li>- Capacité de choisir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conscience</li> <li>- Autonomie</li> <li>- Confiance en soi</li> <li>- Estime de soi</li> <li>- Auto-efficacité</li> <li>- Dynamisme personnel</li> <li>- Motivation</li> <li>- Désire de changement</li> </ul>
Composantes Transversales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception d'une personne de sa propre habileté à atteindre ses buts</li> </ul>		



- (sentiment d'agent)
- Actions d'une personne en allégeance avec ses valeurs et ses buts
  - Croyance que le changement est possible

L'agentivité peut être **individuelle** ('pouvoir de' et 'pouvoir intérieur') ou **collective** ('pouvoir avec') et peut être positionnée sur trois continnum ou axes dans chaque domaine de la vie (ou sphère de pouvoir).

- Continuum de transformation  
 Non transformatrice ----- Transformatrice
- Continuum d'allégeance avec les normes  
 Loyale ----- Contestataire
- Continuum de conformité aux standards de conduite acceptés  
 Responsable ----- Ambiguë



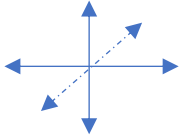
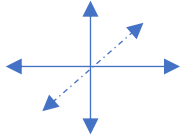
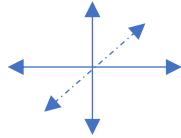
 <p><b>Publique</b>        (école, travail, communauté)</p>	 <p><b>Privée</b>        (famille, amis, couple)</p>	 <p><b>Intime</b>        (sens de soi, confiance, relation avec le corps et la santé)</p>
--	---	--

Figure 4: Positionnement de l'agentivité

Les facteurs qui influencent les opportunités et les ressources disponibles pour exercer l'agentivité incluent :

- Le sexe
- La classe sociale ou le niveau de revenus
- La religion
- L'ethnicité
- Les coutumes locales
- Les valeurs communautaires et sociétales
- Les normes sociales (prescriptives et descriptives)
- Les règlements et les lois
- Etc.

La littérature revue suggère que lorsqu'on étudie l'agentivité auprès des enfants et des jeunes, les chercheurs devraient garder en tête leur position asymétrique par rapport aux adultes en fonction de leur niveau d'autonomie et de développement, mais quand même les percevoir comme étant capables de prendre des décisions et d'influencer leur environnement eu sein des cultures de pairs qui leur sont propres et uniques. Il peut aussi s'avérer utile de regarder l'influence que les différents adultes qui prennent soin d'eux ont sur l'agentivité des enfants et des jeunes parce qu'ils peuvent supporter leur autonomie ou les contrôler.

Les nouvelles technologies telles que l'Internet, les médias sociaux en particulier, fournissent de nouveaux espaces permettant aux jeunes de s'exprimer et de s'impliquer socialement. Les jeunes sont à la fois producteurs et consommateurs d'idées et peuvent s'impliquer à la fois dans des formes traditionnelles et alternatives d'engagement social et politique. Les médias sociaux sont aussi une forme d'apprentissage auprès des pairs et, ainsi, peuvent contribuer à développer l'agentivité. Toutefois, certains auteurs émettent aussi une mise en garde, car il ne faut pas sous-estimer la façon dont les structures opèrent au sein des environnements en ligne. Il faut donc porter attention à la manière dont les discours néo-libéraux et post-féministes peuvent sembler promouvoir l'agentivité, mais, en fait, reproduire les normes sexistes traditionnelles et par conséquent limiter l'agentivité des filles.

Le problème pour la recherche, par contre, c'est que le concept d'agentivité dirige facilement notre attention vers ce qui est actif et visible. Le défi est comment saisir l'agentivité dans ce qui apparaît passif ou caché à l'écart des activités de classe. Puisque notre culture symbolise encore l'activité comme masculine et la passivité comme féminine, la question de l'agentivité tourne souvent en une question de genre<sup>48</sup>. (Traduit de Rainio, 2009:39)

<sup>48</sup> "The problem for research, however, is that the concept of agency easily directs our attention to what is active and visible. The challenge is how to grasp agency in what is seemingly passive or hidden on the

Bien que l'agentivité soit un concept commun dans la littérature anglophone, la même chose ne peut être dite dans la littérature francophone où il n'y a pas de consensus concernant la terminologie du pouvoir. Plutôt que de joindre les débats, certains auteurs utilisent simplement le terme en anglais, parlent d'agents ou décrivent ce qu'ils veulent dire en quelques mots. Les termes 'agentivité' et 'agencéité', bien qu'ils n'aient pas encore fait leur apparition dans les dictionnaires officiels, sont maintenant fréquemment utilisés par les universitaires et bien que certains domaines d'études semblent avoir des préférences marquées pour un terme plutôt qu'un autre (par exemple, 'agencéité' en économie) le choix du terme utilisé semble encore être une question de préférence personnelle de chaque auteur.

Une étude précédente conduite au Mali (Klein, 2016) a utilisé des mots Bamanakan pour inviter les participants à discuter d'agentivité. 'Dusu' réfère au pouvoir intérieur, à la force, au courage et à la motivation personnelle et 'Ka da l yèrè la' signifie croire en soi-même. 'Hèrè' a été utilisé pour décrire l'état désiré, c'est-à-dire 'de bonnes choses' dans le sens général de bien-être et de bonheur et 'ni; ta' a été utilisé pour indiquer un sens de progression ('niè' signifie « vers l'avant » et 'ta' signifie « aller »). Compte tenu du contexte multilingue de cette étude, il pourrait s'avérer utile de développer un lexique similaire pour discuter d'agentivité avec les adolescents participants.



---

sidelines of the classroom activity. Since our culture still symbolizes activity as male and passivity as female, the question of agency often turns into a question of gender.”

## 7. Conclusions et Recommandations

Il y a des jeunes qui ne sont pas désengagés, mais actifs et concernés par les questions civiques, et conscients d'eux-mêmes en tant que jeunes vidéastes cherchant le changement social.<sup>49</sup> (Raby et coll., 2017:13)

Dans l'ensemble, la littérature revue avait une conception positive de l'agentivité des adolescents et des filles en particulier. Toutefois, il y a encore trop peu d'études sur l'agentivité dans la grande région africaine et en Afrique de l'Ouest plus spécifiquement. Nous devons par conséquent faire attention de ne pas projeter sur les participants de l'étude PREAM des discours ayant été façonnés à partir d'observations faites dans des pays occidentaux.

### Répondre aux questions directrices de la revue de littérature

Même après avoir revu plus de 120 publications et cherché de la littérature dans différentes bases de données, nous n'avons pas été en mesure répondre à certaines de nos questions initiales. Ceci signifie **qu'il y a encore des manques importants dans la littérature** auxquels PREAM peut répondre. Par exemple, la littérature revue jusqu'à présent n'a pas explicitement couvert la question d'agentivité en situation de conflits. Il y a aussi peu d'information sur la relation entre les expériences éducatives et l'agentivité. Pour cette raison, on ne pourra répondre aux questions suivantes qu'une fois le travail de terrain complété.

- Comment la participation des adolescentes et adolescents à l'école primaire influence-t-elle l'agentivité?
- Comment la relation entre l'agentivité et les expériences de l'école primaire dans les pays affectés par les conflits diffère-t-elle entre les adolescentes et les adolescents?
- Comment l'expérience de l'agentivité des jeunes (13 à 18 ans) recevant de l'éducation formelle et non formelle dans les contextes affectés par les conflits diffère-t-elle?

### Comment le concept d'agentivité est-il explicitement défini?

Tel que présenté à la section 2, il y a une variété de définitions d'agentivité. La définition de Kabeer (1999) – la capacité de définir ses propres buts et de les mettre en œuvre – apparaît comme la plus populaire. Cette définition a été précisée et approfondie par certains auteurs et organisations et compte tenu des visées particulières de PREAM, les deux définitions suivantes sont particulièrement intéressantes :

---

<sup>49</sup> "There are young people who are not disengaged, but active and concerned about civic issues, and aware of themselves as young video-makers seeking social change."

- La capacité de prendre des décisions concernant sa propre vie et d'agir sur celles-ci de manière à atteindre un objectif désiré, libre de violence, de représailles ou de peur<sup>50</sup> (World Bank, 2014:xv).
- La capacité de gérer efficacement une multitude de buts, qui se font parfois concurrence, de manière à être en mesure de fonctionner, de réparer tout dommage, d'éviter les préjudices ou les menaces, et de mettre en œuvre des plans qui soient unificateurs et sensibles à tout élément contextuel pertinent – physique, social, et culturel<sup>51</sup> (Durrant & Ward, 2015:192).

### Quelles composantes de l'agentivité sont les plus importantes pour les adolescentes et les adolescents?

Différents auteurs ont identifié des composantes de l'agentivité. Ces dernières sont présentées à la section 2 et énumérées à la section 5. Toutefois, il n'y a pas de preuve que ces composantes sont importantes pour les adolescentes et adolescents. PREAM devra donc examiner si les composantes identifiées dans la littérature reflètent bien le point de vue des jeunes maliens.

Voici les principaux groupements de composantes qui émergent de la littérature

- Capacité de fixer des buts et des objectifs, perception de sa propre capacité d'atteindre ses buts, être en mesure d'agir sur ses buts.
- Potentiel, action, finalité
- Conscience, voix et action
- Habitude, imagination et jugement

### Comment l'agentivité influence-t-elle la participation des adolescentes et adolescents (13-18) à l'école primaire?

Bien que la littérature revue jusqu'à présent ne réponde pas spécifiquement à cette question, des études antérieures suggèrent que l'agentivité n'est pas toujours transformatrice et que les adolescents peuvent utiliser leur agentivité pour choisir de se conformer aux normes sociales. La littérature suggère également que l'agentivité n'est pas une garantie en soi que les adolescents se comporteront de la manière que les adultes considèrent comme étant dans leur meilleur intérêt. L'agentivité est aussi liée aux valeurs personnelles et ces dernières sont influencées par une multitude de facteurs. PREAM peut par conséquent contribuer à répondre à cette question.

---

<sup>50</sup> "the capacity to make decisions about one's own life and act on them to achieve a desired outcome, free of violence, retribution, or fear"

<sup>51</sup> "the capacity to effectively manage multiple and sometimes competing goals in ways that enable him or her to sustain functioning, repair any damage, avoid harm or threats, and to implement plans that are cohesive and responsive to any relevant contexts – social, physical, and cultural"

## Comment l'agentivité des filles est-elle formulée et comment se rattache-t-elle à la littérature sur le genre et les femmes de façon plus générale?

Cette question est abordée à la section 3. Les discours sur l'enfance des filles ('girlhood') sont conçus à partir de différentes perspectives, mais la littérature incluse dans cette revue avait tendance à adopter des cadres de référence similaires à ceux utilisés en études féministes et de genre. Certains auteurs ont aussi présenté la controverse concernant les discours sur le pouvoir des filles (girl power) et les risques associés à son alignement avec les points de vue néo-libéral et post-féministe de l'agentivité des filles.

### **Recommandations**

Une des principales leçons provenant de la littérature est que les efforts pour accroître l'agentivité des filles doivent aller de pair avec les mesures visant à remédier aux barrières socioculturelles et aux iniquités relatives aux normes sociales. PREAM devrait par conséquent s'assurer que suffisamment d'espace est donné aux jeunes pour partager leur point de vue sur ces questions.

PREAM devrait aussi s'efforcer de remédier aux manques dans la littérature, particulièrement en ce qui concerne la relation entre éducation et agentivité, agentivité et conflit, et la différence entre l'éducation formelle et non formelle.

L'équipe de recherche devra investir du temps dans la réflexion sur la façon d'encourager les jeunes à parler d'agentivité et le vocabulaire qui peut être utilisé afin d'animer les discussions sur l'agentivité sans la définir.

Les adolescentes âgées de 13 à 17 ans sont à une phase critique de leur vie. Pendant cette phase, les filles sont soit appuyées pour cheminer sur un parcours qui leur permet de prospérer, ou elles retombent dans des rôles traditionnels qui étouffent leurs capacités, freinent leurs aspirations, et augmentent leur vulnérabilité à une variété de risques [...] [les sources de données disponibles] ne traitent pas suffisamment de ce groupe d'âge. Une étude systématique des adolescentes plus jeunes est requise afin de mieux comprendre ce qui supporte et ce qui retiens les filles à cette étape de leur vie<sup>52</sup> (Berhane et coll., 2019:S53).

---

<sup>52</sup> Adolescent girls in the age group 13–17 years are in a critical phase of their life. During this phase, girls are either supported to walk along a path that allows them to thrive, or they will fall back on traditional roles that quash their capabilities, halt their aspirations, and increase their vulnerability to a variety of risks [...] [available data sources] do not address this age group sufficiently. Systematic study of younger adolescents is required to better understand what supports and holds back girls in this stage of life

## References

- Africaknows. (2021). *Knowledge institutions in Africa and their development 1960-2020: Mali*. Retrieved from Leiden, Netherlands: <https://www.africaknows.eu/wp-content/uploads/2020/12/Mali-knowledge-development-final-draft.pdf>
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*(33), 272-282.
- Alderson, N. (2017). Defining agency after implicit bias. *Philosophical Psychology*, 30(5), 645-656. doi:10.1080/09515089.2017.1296565
- Alkire, S., & Deneulin, S. (2009). The Human Development and Capability Approach. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach* (pp. 22-48). London: Earthscan.
- Alsop, R., Bertelsen, M., & Holland, H. (Eds.). (2006). *Empowerment in Practice*. Washington: The World Bank.
- Akesson, B., D'Amico, M., Denov, M., Khan, F., Linds, W., & Mitchell, C. A. (2014). 'Stepping back' as researchers: Addressing ethics in arts-based approaches to working with war-affected children in school and community settings. *Educational Research for Social Change*, 3(1), 75–89. Retrieved from <http://ersc.nmmu.ac.za/index.php?id=1>
- Arnold, J. (2012). Science Students' Classroom Discourse: Tasha's Umwelt. *Research in Science Education*, 42, 233-259. doi:10.1007/s11165-010-9195-0
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? *Ides économiques et sociales*, 3(173), 25-32.
- Ballet, J., Biggeri, M., & Comin, F. (2011). Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comin (Eds.), *Children and the Capability Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The Civic Web: Young People, the Internet, and Civic Participation*. Cambridge: MIT Press.
- Basu, S. J. (2008). How Students Design and Enact Physics Lessons: Five Immigrant Caribbean Youth and the Cultivation of Student Voice. *Research in Science Teaching*, 45(8), 881-899.
- Barton, S. C., & Tan, E. (2010). We\_Be\_Burnin' Agency, Identity, and Science Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 187-229. doi:10.1080/10508400903530044
- Berhane, Y., Worku, A., Tewahido, D., Fasil, N., Gulema, H., Tadesse, A. W., & Abdelmenan, S. (2019). Adolescent Girls' Agency Significantly Correlates With Favorable Social Norms in Ethiopia - Implications for Improving Sexual and Reproductive Health of Young Adolescents. *Journal of Adoloxcent Health*, 64, S52-S59. doi:10.1016/j.jadohealth.2018.12.018

- Biggeri, M., Arciprete, C., & Karkara, R. (2019). Children and Youth Participation in Decision-Making and Research Processes. In D. A. Clark, M. Biggeri, & A. A. Frediani (Eds.), *The Capability Approach, Empowerment and Participation*. London: Palgrave Macmillan.
- Bordonaro, L. I. (2012). Agency does not mean freedom. Cape Verdean street children and the politics of children's agency. *Children's Geographies*, 10(4), 413-426. doi:10.1080/14733285.2012.726068
- Bordonaro, L. I., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365-372. doi:10.1080/14733285.2012.726065
- Bulot, V., Thomas, P., & Delevoye-Turrell, Y. (2007). Agentivité : se vivre ou se juger agent ? *L'encéphale*, 33(4), 603-608. doi:10.1016/S0013-7006(07)92060-6
- Burkina Faso Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. (2017). *Analyse Sexospécifique des Écarts les Apprentissages dans l'Enseignement de Base au Burkina Faso*. Ouagadougou: MENA and AMC.
- Capano, G., & Galanti, M. T. (2018). Policy dynamics and types of agency: From individual to collective patterns of action. *European Policy Analysis*(1), 23-47.
- Caron, C., Raby, R., Mitchell, C., Théwissen-Leblanc, S., & Prioletta, J. (2016). From concept to data: sleuthing social change-oriented youth voices on YouTube. *Journal of youth Studies*, 20(1), 1-16. doi:10.1080/13676261.2016.1184242
- Caron, C., Raby, R., Mitchell, C., Théwissen-Leblanc, S., & Prioletta, J. (2018). How are civic cultures achieved through youth social-change-oriented vlogging? A multimodal case study. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 25(4), 694-713. doi:10.1177/1354856518795094
- Chartrand, L. (2017). Agencéité et responsabilité des agents artificiels. *Éthique publique*, 19(2). doi:10.4000/ethiquepublique.3068
- Cleaver, F. (2007). Understanding Agency in Collective Action. *Journal of Human Development*, 8(2), 223-244. doi:10.1080/14649880701371067
- Cohen, C. J., & Kahne, J. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. Retrieved from Oakland: [https://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/Participatory\\_Politics\\_New\\_Media\\_and\\_Youth\\_Political\\_Action.2012.pdf](https://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/Participatory_Politics_New_Media_and_Youth_Political_Action.2012.pdf)
- Corsaro, W. A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. doi:10.1080/09518390701281751
- Dahl, G. (2009). Sociology and Beyond: Agency, Victimisation and the Ethics of Writing. *Asian Journal of Social Science* (37), 391-407.
- D'Amico, M., Denov, M., Khan, F., Linds, W., & Akesson, A. (2016). Research as intervention? Exploring the health and well-being of children and youth facing global



- adversity through participatory visual methods. *Journal of Global Health*, 11(5-6), 528–545. doi:10.1080/17441692.2016.1165719
- De Herdt, T., & Bastiaensen, J. (2009). L'agencéité relationnelle. *Revue Tiers Monde*, 50(198), 317-333.
- De Jaegher, H., & Froese, T. (2009). On the Role of Social Interaction in Individual Agency. *Adaptive Behavior*, 17(5), 444-460. doi:10.1177/1059712309343822
- Dembele, M. (2018). Image de soi et capacité à se projeter dans l'avenir chez les jeunes après une enfance difficile à Bamako (Mali). *Recherches Africaines*(21), 7-23.
- Denner, J., & Martinez, J. (2019). Children and Youth Making Digital Media for the Social Good. In Information Resourced Management Association (Ed.), *Civic Engagement and Politics: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 946-965). Hershey, USA: IGI Global.
- Denov, M., Doucet, D., & Kamara, A. (2012). Engaging war affected youth through photography: Photovoice with former child soldiers in Sierra Leone. *Intervention*, 10(2), 117–133.
- Diakité, D. (2000). La crise scolaire au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 6-28.
- Donald, A., Koolwal, G., Annan, J., Falb, K., & Goldstein, M. (2017). *Measuring Women's Agency*. Retrieved from Washington:  
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/333481500385677886/pdf/WPS8148.pdf>
- Donald, A., Koolwal, G., Annan, J., Falb, K., & Goldstein, M. (2020). Measuring Women's Agency. *Feminist Economics*, 26(3), 200-226. doi:10.1080/13545701.2019.1683757
- Doris, J. M. (2009). Skepticism about persons. *Philosophical Issues*, 19(1), 57-91.
- Dubois, J.-L., Brouillet, A.-S., Bakhshi, P., & Duray-Soudron, C. (Eds.). (2008). *Repenser L'Action Collective: une approche par les capacités*. Paris: L'Harmattan.
- Dufort, F. & Guay, J. (2001). *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Durrant, R., & Ward, T. (2015). *Evolutionary criminology: Towards a comprehensive explanation of crime*. San Diego, US: Elsevier Science & Technology Academic Press.
- El-Bushra, J., & Smith, E. R. (20016). *Peacebuilding, Education and Advocacy Programme: The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding*. Retrieved from Kampala:  
[https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/1501833011wpdm\\_Gender-Socialization-in-Education-for-Peacebuilding-in-Uganda.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/1501833011wpdm_Gender-Socialization-in-Education-for-Peacebuilding-in-Uganda.pdf)
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi:0002-9602/98/10304-0004\$02.50
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. London: Routledge.

- Evans, D. K., & Yuan, F. (2019). *What We Learn about Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls*. Retrieved from Washington: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/243741563805734157/what-we-learn-about-girls-education-from-interventions-that-do-not-focus-on-girls>
- Friesem, E. (2014). A story of conflict and collaboration: Media literacy, video production and disadvantaged youth. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 44–55.
- Frimberger, K., & Bishopp, S. (2020). Voice, autonomy and utopian desire in participatory film-making with young refugees. *Film education journal*, 3(1), 58-77. doi:10.14324/FEJ.03.1.05
- Gammage, S., Kabeer, N., & Rodgers, Y. v. d. M. (2016). Voice and Agency: Where Are We Now? *Feminist Economics*, 22(1), 1-29. doi:10.1080/13545701.2015.1101308
- Gaventa, J. (2006). Finding the Spaces for Change: A Power Analysis. *IDS Bulletin*, 37(6), 23-33.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Gill, R. (2008). Empowerment/Sexism: Figuring Female Sexual Agency in Contemporary Advertising. *Feminism & Psychology*, 18(1), 35-60. doi:10.1177/095935350708495
- Gonick, M., Renold, E., Ringrose, J., & Weems, L. (2009). Rethinking Agency and Resistance: What Comes After Girl Power? *Girlhood Studies*, 2(2), 1-9. doi:10.3167/ghs.2009.020202
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of Situated Learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- onick, M., Renold, E., Ringrose, J., & Weems, L. (2009). Rethinking Agency and Resistance: What Comes After Girl Power? *Girlhood Studies*, 2(2), 1-9. doi:10.3167/ghs.2009.020202
- Gurdal, S., & Sorbring, E. (2018). Children's agency in parent–child, teacher–pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(sup1, 1565239). doi:10.1080/17482631.2019.1565239
- Guilhaumou, J. (2012). Autour du concept d'agentivité. *Rives méditerranéennes*, 41 | 2012, 25-34. doi:10.4000/rives.4108
- Harris, A. (2004). *All about the Girl*. London: Routledge.
- Hirzalla, F. (2010). *The Internet in young people's civic life: Web production, contents, use, and attitudes*. (PhD). University of Amsterdam, Amsterdam, Netherlands.
- Hoang, L. A., & Yeoh, B. S. A. (2014). Children's agency and its contradictions in the context of transnational labour migration from Vietnam. *Global networks*, 15(2), 180-197. doi:10.1111/glob.12057
- Holt, L. (2011). Introduction. In L. Holt (Ed.), *Geographies of children, youth and families* (pp. 1-8). London: Routledge.

- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). *Agency and Empowerment. A Proposal for Internationally Comparable Indicators*. Retrieved from Oxford: <https://ophi.org.uk/>
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., . . . Tripp, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Retrieved from [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/dml\\_ethnog\\_whitepaper\\_1.pdf](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/dml_ethnog_whitepaper_1.pdf)
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Falmer, UK: Routledge.
- Jeffery, P. (2001). Agency, Activism, and Agendas. In E. A. Castelli (Ed.), *Women, Gender, Religions: A Reader* (pp. 465-491). New York: Palgrave.
- Johnson, L., Sapiro, B., Buttner, C., & Postmus, J. L. (2018). Ambiguous Agency as a Diagnostic of Power: Efforts of Child Welfare Providers to Promote Responsible Agency Among Youth Involved in Sex Trades. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 27*(6), 577-597. doi:10.1080/10926771.2018.1468375
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change, 30*(3), 435-464.
- Kabeer, N. (2008). *Paid Work, Women's Empowerment and Gender Justice: Critical Pathways of Social Change*. Retrieved from London: <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/pathways-working-paper-3-paid-work-women-s-empowerment-and-gender-justice-critical->
- Kabeer, N. (2016). Gender Equality, Economic Growth, and Women's Agency: The 'Endless Variety' and 'Monotonous Similarity' of Patriarchal Constraints. *Feminist Economics, 22*(1), 295-321. doi:10.1080/13545701.2015.1090009
- Kabeer, N. (2020). 'Misbehaving' RCTs: The confounding problem of human agency. *World Development, 127* (2020). Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104809>
- Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2014). *Youth, New Media, and the Rise of Participatory Politics*. Retrieved from [http://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/YPP\\_WorkinPapers\\_Paper01.pdf](http://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/YPP_WorkinPapers_Paper01.pdf)
- Keïta, F. (2014). From Love Ethic to Ethical Agency: Toni Morrison's Love Poetics. *Safara Revue Internationale de Langues, Littératures et Cultures*(13), 5-24.
- Keïta, F. (2020). L'écriture comme espace d'intervention sociale: une lecture de Notre force est infinie de Leymah Gbowee et Rebelle de Fatou Keïta. In A. Sow, D. Loum, & M. Sidibé (Eds.), *Le territoire de l'angliciste* (Vol. 2, pp. 207-231). Dakar: Éditions Disapora-Académie.
- Klein, E. (2016). Women's agency and the psychological domain: Evidence from the Urban Fringe of Bamako, Mal. *Feminist Economics, 22*(1), 106-129. doi:10.1080/13545701.2015.1084867

- Korlat, S., Foerst, N. M., Schultes, M.-T., Schober, B., Spiel, C., & Kollmayer, M. (2021). Gender role identity and gender intensification: Agency and communion in adolescents' spontaneous self-descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-25. doi:10.1080/17405629.2020.1865143
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., & T. Van Leeuwen. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Labrecque, M. F. (2001). Perspectives anthropologiques et féministes de l'économie politique. *Anthropologie et sociétés*, 25(1), 5-21. doi:10.7202/000207ar
- Lang, M.-È. (2011). L'« agentivité sexuelle » des adolescentes et des jeunes femmes : une définition. *Recherches Féministes*, 24(2), 189-209. doi:10.7202/1007759ar
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. doi:10.7202/009841ar
- Levey, E. J., Laird, L. D., Becker, A. E., Harris, B. L., Lekpeh, G. G., Oppenheim, C. E., . . . Borba, C. P. C. (2018). Narratives of Agency and Capability from Two Adolescent Girls in Post-conflict Liberia. *Cult Med Psychiatry*, 42, 947-979.
- Linds, W., Mitchell, C. D'Amico, M. & Denov. M. (in press). Arts-based research innovations: A synthesis. In Denov, M., Mitchell, C. & Rabiau, M. (Eds). *Global child: Children and families affected by war, displacement and migration*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Loua, S. (2018). État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : contraintes et défis. *Revue Internationale d'Éducation - Sèvres*(78), 1-11.
- Lussier, K. (2015). Where were the teachers? Rethinking development actors' support to education in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Foreign Studies*, 8(1), 3-22.
- Lussier, K. (2016). The Quest for Capacity Development. *International Journal of Learning & Development*, 6(1), 2164-4063. doi:10.5296/ijld.v6i1.9283
- Malé, C., & Wodon, Q. (2006). *Basic Profile of Early Childbirth in Mali*. Retrieved from Washington:  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24562/Basic0profile00y0childbirth0in0Mali.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mali CNECE Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Analyse et interprétation des résultats de l'examen du diplôme d'études fondamentales Session Juin 2017 - Rapport d'évaluation*. Retrieved from Bamako:
- Mali Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Étude sur les conditions d'apprentissage et les facteurs de réussite scolaire dans l'enseignement fondamental au Mali*. Bamako: MEN et AMC.

- Martino, S. A., & Schormans, F. A. (2018). When good intentions backfire: University research ethics review and the intimate lives of people labeled with Intellectual Disabilities. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), 1–18. doi:10.17169/fqs-19.3.3090
- Maslak, M. A. (Ed.) (2007). *The Structure and Agency of Women's Education*. Albany, US: State University of New York Press.
- Mayall, B. (2000). *Intergenerational Relations and the Politics of Childhood*. Paper presented at the Final Children 5–16, Conference, London.
- McGee, R., & Pettit, J. (Eds.). (2020). *Power, Empowerment and Social Change*. New York: Routledge.
- McRobbie, A. (2004). Notes on Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime. In A. Harris (Ed.), *All about the Girl* (pp. 3-14). London: Routledge.
- Monkman, K., Miles, R., & Easton, P. B. (2007). The Dance of Agency and Structure in an Empowerment Educational Program in Mali and the Sudan. In M. A. Maslak (Ed.), *The Structure and Agency of Women's Education* (pp. 107-125). Albany, US: State University of New York Press.
- Montenach, A. (2012). Agency: un concept opératoire dans les études de genre? *Rives méditerranéennes*, 41 | 2012, 7-10. doi:10.4000/rives.4104
- Morin, E. M., Therriault, G. V., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*, 51 | 2019. doi:10.4000/edso.5821
- Mweried, H. (2021). *Child Rights: A Critical Historical Context*. (PhD). McGill University, Montreal.
- Nagels, M., Abel, M.-H., & Tali, F. (2018). Le focus sur l'agentivité des apprenants pour innover en pédagogie. In A. Vizvizi, M. Lytras, & L. Daniela (Eds.), *The Future of Innovation and Technology in Education: Policies and Practices for Teaching and Learning Excellence*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Ndiaye, A. (2010). Economies solidaires et démocratie participative locale. *Marché et organisations*, 2010/1(11), 73-92. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2010-1-page-73.htm>
- Oosterom, M. (2020). Power and Agency in Violent Settings. In R. McGee & J. Pettit (Eds.), *Power, Empowerment and Social Change* (pp. 169-181). New York: Routledge.
- Pereznieto, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017). *Mitigating threats to girl's education in conflict-affected contexts: current practice*. Retrieved from <https://www.issuelab.org/resources/30787/30787.pdf>
- Punch, S. (2016). Exploring children's agency across majority and minority world contexts. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerlands (Eds.), *Reconceptualising*

- Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 183-196). London: Routledge.
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Lussier, K. (2012). Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal*, 94(1), 1-94. doi:10.1080/09585176.2012.747725
- Quiroz, P. A. (2001). The Silencing of Latino Student "Voice": Puerto Rican and Mexican Narratives in Eighth Grade and High School. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 326-349.
- Qvortrup, J. (1993). Nine theses about 'childhood as a social phenomenon. In J. Qvortrup (Ed.), *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an International Project* (pp. 11-18). Vienna: European Centre.
- Raby, R., Caron, C., Thésissen-LeBlanc, S., Prioletta, S., & Mitchell, C. (2017). Vlogging on YouTube: the online, political engagement of young Canadians advocating for social change. *Journal of youth Studies*, 21(4), 1-18. doi:10.1080/13676261.2017.1394995
- Rainio, A. P. (2009). Horses, Girls, and Agency: Gender in Play Pedagogy. *Outlines*, 2009(1), 27-44.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice*. Cambridge, UK: OpenBook Publishers.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Samake, B. (2008). *La formation des enseignants contractuels (SARPE) au Mali*. Paper presented at Professionnaliser les enseignants sans formation initiale: Des repères pour agir, Paris : CIEP.
- Samman, E., & Santos, M. E. (2009). *Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence*. Retrieved from Oxford:
- Sen, A. (1985). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.
- Sharma, A. (2007). Making (Electrical) Connections: Exploring Student Agency in a School in India. *Science Education*, 92(2), 297-319. doi:10.1002/sce.20246
- Strauss-Hughes, A., Heffernan, R., & Ward, T. (2019). A cultural–ecological perspective on agency and offending behaviour. *Psychiatry, Psychology and Law*, 26(6), 938-958. doi:10.1080/13218719.2019.1644250
- Taft, J. K. (2004). Girl Power Politics: Pop-Culture Barriers and Organizational Resistance. In A. Harris (Ed.), *All about the Girl* (pp. 69-78). London: Routledge.
- Toukara, A. (2015). *Femmes et discriminations au Mali*. Paris: L'Harmattan.

- Traore, I. S. (2015). Écoles et contexte de la crise sécuritaire dans les régions du nord du Mali, des figures de traumatismes à l'abandon et à la déperdition. *Revue de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest*(44-45), 225-247.
- Traore, I. S. (2018). L'école en mode décentralisé sous occupation au Mali : une analyse des fractures pédagogiques. *Études Maliennes*(85), 87-100.
- Trommlerova, S. K., Klasen, S., & LeBmann, O. (2015). Determinants of Empowerment in a Capability-Based Poverty Approach: Evidence from The Gambia. *World Development*, 66, 1-15.
- UNESCO. (2011). *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *World Social Science Report 2016: Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*. Retrieved from Paris: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245825>
- UNESCO. (2021). *Youth and changing realities: Rethinking post-basic education in sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO.
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., . . . Saito, M. (2014). *Interventions to enhance girls' education and gender equality*. Retrieved from London: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089bae5274a31e0000230/Girls\\_Education\\_Literature\\_Review\\_2014\\_Unterhalter.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089bae5274a31e0000230/Girls_Education_Literature_Review_2014_Unterhalter.pdf)
- van Os, C., Zijlstra, E., Knorth, E., Post, W., & Kalverboer, M. (2018). Finding keys: A systematic review of barriers and facilitators for refugee children's disclosure of their life stories. *Trauma, Violence and Abuse*. doi:10.1177/1524838018757748
- VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002). *A New Weave of Power, People and Politics*. Oklahoma City, USA: World Neighbors.
- Walkerdine, V. (2006). Playing the game. Young girls performing femininity in video game play. *Feminist Media Studies*, 6(4), 519-237.
- Weems, L. (2009). M.I.A. in the Global Youthscape Rethinking Girls' Resistance and Agency in Postcolonial Contexts. *Girlhood Studies*, 2(2), 55-75. doi:10.3167/ghs.2009.020205
- Whiteside, M. (2009). *A grounded theory of empowerment in the context of Indigenous Australia*. (PhD thesis). James Cook University.
- WILDAF. (2017). *Lutter contre les mariages précoces par l'autonomisation des filles au Mali*. Retrieved from Bamako: <https://www.girlsnotbrides.org/learning-resources/resource-centre/baseline-studies-on-child-marriage-in-mali-niger-and-togo/>
- Willett, R. (2008). Consumer Citizens Online: Structure, Agency, and Gender in Online Participation. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 49-70). Cambridge, MA: The MIT Press.
- World Bank. (2011). *World Development Report 2012: Gender Equality and*. Retrieved from Washington: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4391>

World Bank. (2014). *Voice and Agency: Empowering Women and Girls for Shared Prosperity*. Retrieved from Washington: <https://elibrary-worldbank-org.proxy3.library.mcgill.ca/doi/pdf/10.1596/978-1-4648-0359-8>