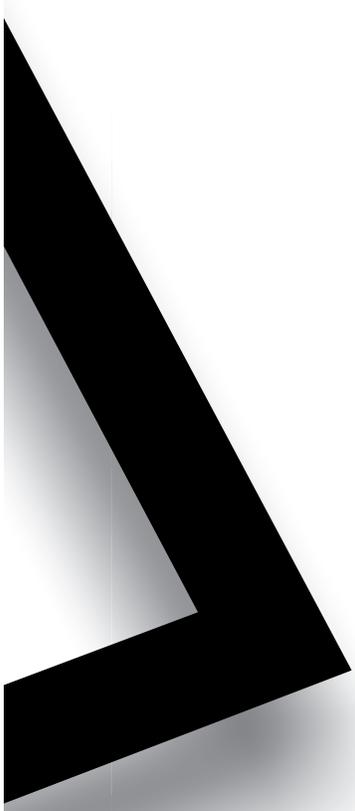


Le droit des enfants de participer

Norme juridique et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social

**Jean Zermatten &
Daniel Stoecklin**



IUKB
INSTITUT UNIVERSITAIRE KURT BÖSCH



INSTITUT
INTERNATIONAL
DES DROITS
DE L'ENFANT

Déjà parus dans la même collection IDE:

- Etrangers, migrants, réfugiés, requérants, clandestins... Et les droits de l'enfant?
Avril 2001.
- L'enfant et la guerre.
Avril 2002.
- Les Droits de l'Enfant: et les Filles?
Avril 2003.
- Droits de l'enfant et SIDA: du tabou aux stratégies d'intervention.
The Rights of the Child and HIV/AIDS: from Taboos to Intervention Strategies.
Juin 2004.
- Trafics d'enfants: une fatalité? De la réalité du terrain aux meilleures pratiques.
Child Trafficking: a Fatality? From Field Reality to better practices.
Mai 2005.
- Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?
Right to Education: Solution to all Problems or Problem without Solution?
Mai 2006.
- Droit des enfants en situation de handicap.
Right of Children living with Disabilities.
Mai 2007.
- Enfants en situations de rue. Prévention, interventions, respect des droits.
Children in Street Situations. Prevention, Interventions, Rights-Based Approach.
Mai 2008.
- Enfants victimes et témoins. Une question de justice... et de droits.
Children as Victims and Witnesses. A Question of Law... and of Rights.
Mai 2009.

Ces ouvrages peuvent être obtenus à l'IDE.

Mai 2009. Tous droits réservés.

Reproduction, même partielle, interdite sous quelque forme ou sur quelque support que ce soit sans l'accord écrit de l'éditeur.

Editeur

Institut international des Droits de l'Enfant

Case postale 4176 - 1950 SION 4 - Suisse

Tél +41 (0) 27 205 73 03 - Fax +41 (0) 27 205 73 02

E-mail: ide@childsrightrights.org - Web: <http://www.childsrightrights.org>





TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
CHAPITRE 1	11
Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE) Jean Zermatten	13
I. Introduction	13
II. Le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu	16
1. <i>Présentation de l'analyse juridique de l'article 12 CDE</i>	16
2. <i>Les étapes à respecter pour assurer le droit de l'enfant d'être entendu</i>	32
III. Les relations entre l'art. 12 et d'autres articles, notamment l'art. 3 CDE	33
IV. Applications concrètes, un exemple: la Suisse	39
V. Conclusion	43
CHAPITRE 2	45
L'enfant acteur et l'approche participative Daniel Stoecklin	47
I. Introduction	47
II. Les degrés de participation	48
III. Considérations théoriques sur la participation	53
IV. Outils pour la participation	63
1. <i>Le système enfant-rue</i>	63
2. <i>Le système de l'acteur</i>	65
V. Conclusion	70

CHAPITRE 3	73
Réflexivité, participation et capabilité Daniel Stoecklin	75
I. Introduction	75
II. Une démarche propice à la réflexivité	77
1. <i>Phase non-directive</i>	78
2. <i>Phase semi-directive</i>	81
3. <i>Phase directive</i>	87
III. Consolidation de la théorie du système de l'acteur	92
IV. Participation et capabilité	94
1. <i>La capacité d'agir</i>	94
2. <i>Les droits et les instruments d'application comme ressources</i>	99
3. <i>La réflexivité comme condition de la participation</i>	100
4. <i>Enfants en situations difficiles et «empowerment»</i>	103
V. Conclusion	107
BIBLIOGRAPHIE	111

AVANT-PROPOS

Vers une nouvelle dynamique démocratique!

Il y a vingt ans, la communauté internationale a promulgué un texte juridique très important, que beaucoup d'Etats se sont empressés de signer et de ratifier, sans bien en peser la portée réelle. L'objet du texte se rapportant aux enfants, il était bon et opportun de signer ce texte, sans trop se poser de questions sur les obligations concrètes et à long terme générées par ce paragraphe. Ce texte est la **Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant** du 20 novembre 1989 et sa ratification quasi universelle (193 Etats sur 195) en fait un texte hors norme de par sa portée dans l'espace et de par l'enthousiasme spontané qu'elle a suscité.

Mais ce que de nombreux Etats n'ont pas pris le temps d'examiner, c'est l'intitulé même de ce traité «Convention... relative **aux droits** de l'enfant». Pour le plus grand nombre, il s'agissait de ratifier un texte destiné à assurer une meilleure protection des enfants contre divers périls naturels et diverses formes d'exploitation; de même, il s'agissait de fortifier la position de l'enfant pas rapport aux débiteurs de prestations à leur égard: les parents, la communauté, l'Etat et de favoriser une bonne éducation, si possible de qualité et gratuite et l'accès aux soins de santé au plus grand nombre.

La composante «droits» que recèle la Convention, bien que largement exposée par le législateur international et très apparente pour qui lit attentivement le préambule, ne se décline pas seulement de manière globale. On peut, en effet, affirmer que l'enfant a droit à des mesures de protection et redire que l'enfant a droit à l'éducation, en insistant sur la manière de rédaction complètement différente de ce qui avait été écrit en 1924, puis, à nouveau, quoique un peu différemment, en 1959 où les législateurs avaient écrit que «les Etats doivent...», insistant ainsi sur l'aspect du rapport vertical entre l'Etat et ses enfants. En fait, cela est important, mais ne rend pas compte de toute la réalité de la nouvelle démarche des législateurs envers l'enfant et de l'intérêt marqué non pas seulement pour son état d'être vulnérable et en développement, mais bien de la modification fondamentale apportée en considérant l'enfant du point de vue de son statut juridique dans la société.

L'introduction de droits et libertés civils dans la Convention, par l'énoncé littéral des

- ▶ droit au nom, à la nationalité, à connaître ses parents et à être élevé par eux (art 7)
- ▶ droit à voir son identité, sa nationalité, son nom et ses relations familiales respectés (art. 8)

- ▶ droit à la liberté d'expression (recherche, réception et diffusion d'informations et d'idées de toute espèce) (art. 13)
- ▶ droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, dans le respect des capacités en développement de l'enfant (art. 14)
- ▶ droit à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique (art. 15)
- ▶ droit au respect de la sphère privée de l'enfant (art. 16)
- ▶ droit à avoir accès à une information de sources diverses, notamment dans le respect du bien-être social, spirituel et moral de l'enfant (art. 17)
- ▶ droit d'être protégé contre la peine capitale, la torture, les peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (art. 37 a)

est une indication claire que ce texte va bien au-delà des textes traditionnels en matière de protection de l'enfant et qu'il reconnaît l'enfant comme une personne qui détient des droits liés à sa naissance, droits personnels que personne ne peut lui dénier, qu'il peut exercer soit par représentation, soit directement, selon son âge et son degré de maturité.

Il est certain que la liste des droits et libertés civils ci-dessus pose des problèmes concrets aux Etats qui doivent mettre en application la Convention, non seulement dans l'exercice législatif, qui impose de mettre l'arsenal législatif en conformité avec le traité international, mais surtout dans l'aménagement des mécanismes efficaces pour assurer aux enfants la jouissance de ces droits. Un exemple très parlant est la nécessité pour les Etats de protéger l'image de l'enfant, son nom et son identité par les médias, notamment lorsqu'il est victime de différentes infractions ou exploitations, ou lorsqu'il est auteur lui-même de délits. De très nombreuses violations de son droit au respect de son image (art. 16) sont alors constatées dans pratiquement tous les pays... pourtant engagés par la Convention.

Mais la Convention va encore plus loin, en ayant prévu des dispositions que l'on nomme principes généraux et qui formalisent ce nouveau statut de l'enfant, vu sous l'angle «droits». Ce sont les fameux articles

- o 2: principe de la non-discrimination ou droit à ne pas être discriminé,
- o 3: principe de l'intérêt supérieur de l'enfant ou droit de l'enfant à ce que toute décision à son égard soit examinée sous l'angle de son intérêt ,
- o 6: droit à la vie, survie et au développement, base évidemment du respect de la dignité de l'enfant et de sa personnalité en développement,
- o 12: droit de l'enfant d'exprimer son opinion sur toutes les décisions qui le concernent.

En promulguant ces règles de base pour l'application de chacun des droits subjectifs reconnus à l'enfant, la Convention a fait un pas supplémentaire en direction de la reconnaissance de l'enfant comme un individu à part entière et qui, même s'il est vulnérable et dépendant

des adultes, n'en est pas moins un être humain, avec lequel les parents, les adultes en général et l'Etat doivent compter et pour lequel, ils doivent (ré)aménager leurs rapports juridiques. C'est donc un changement complet qu'inaugure cette Convention dans les relations enfants – adultes. Et c'est là que se trouve à la fois les difficultés que rencontrent les Etats et le défi que porte en elle cette Convention, instrument contraignant, faut-il le rappeler, pour les Etats qui l'ont ratifiée et qui en sont les parties contractantes, en même temps que les garants.

Parmi toutes ces dispositions qui fondent l'expression nouvelle de l'enfant, sujet de droits, expression synthétisant ce que nous venons de développer, il y en a une qui focalise l'attention et qui symbolise ce nouveau paradigme: l'enfant peut influencer le cours des choses, peut s'exprimer et peut **participer** à la vie de la société, notamment lorsque des décisions sont prises qui ont un impact direct ou indirect sur son existence. C'est l'article 12 de la Convention.

Participation: le mot est lâché. Pour beaucoup, l'article 12 est résumé par ce vocable. Même si la Convention n'utilise pas le terme de participation dans l'article 12, ni dans les articles qu'on lie à son interprétation large (art. 3, 5, 13, 17), nous pensons qu'il exprime bien l'idée de cet enfant reconnu par la Convention comme disposant de compétences suffisantes pour prendre une part active à la vie de la société, même s'il est encore un être en développement. Il y a bien sûr différents niveaux de participation, différents cadres, domaines et contextes dans lesquels la participation peut s'exercer, différentes formes de participation selon que l'enfant est impliqué, à titre individuel, dans une décision à prendre à son égard, ou qu'il se trouve concerné dans un processus plus large de consultation, où un groupe collectif d'enfants est entendu comme membres du corps social.

Il n'est donc pas étonnant que l'article 12 ait occupé de nombreux auteurs à réfléchir à sa portée, que les ONGs essaient d'approprier ce concept de participation comme support et justification de leur actions avec et par des enfants et que les Etats se trouvent parfois embarrassés avec cette idée de participation active des enfants, d'autant plus que le paragraphe 2 de l'article 12 leur impose des obligations très précises pour leurs autorités judiciaires et administratives.

L'idée de ce livre est donc de contribuer à la connaissance de l'article 12 à un double niveau:

- Tout d'abord au premier niveau: celui de l'approche juridique de cette disposition, en partant d'une analyse littérale pour déboucher sur le concept plus global des rapports juridiques créés par l'obligation d'entendre les enfants et sa matérialisation dans le droit suisse.
- Ensuite une deuxième étape: essayer de rendre plus concrète l'idée novatrice que l'enfant peut participer de manière effective et non seulement rhétorique, en débordant de la fonction technico-juridique, pour se plonger dans le monde du réel. L'exemple d'un outil pratique vient au secours de l'analyste.

- Enfin, dans l'idée de cette démarche pratique de 2^e niveau, nous rapportons une expérience réelle tentée par des élèves d'un master interdisciplinaire en droits de l'enfant, où les participants ont testé l'outil pratique pour examiner si son utilisation renforçait effectivement l'exercice de la participation.

La Convention ouvre un champ d'exploration extraordinaire: celui de pouvoir intégrer, au fur et à mesure de leur développement, les moins de 18 ans dans la vie de leurs familles, de communautés, de la Cité. Ce processus de reconnaissance de droits attachés à leur personne et l'exercice de ceux-ci pour le bien commun est révolutionnaire dans le domaine des droits humains. D'autres angles de vues ont démontré depuis longtemps que l'enfant disposait de facultés exceptionnelles et pouvait être un agent de son propre développement. Mais le fait que le droit, grâce à cet instrument universel, fasse passer l'enfant de la position d'objet de notre sollicitude d'adulte à celle de détenteur de droits personnels, signifie très clairement le démarrage d'une nouvelle dynamique démocratique.

Il s'agit d'un «nouveau contrat social» réaffirmant les libertés fondamentales (droits et libertés civils) et incluant l'enfant comme partie prenante au développement des potentialités humaines et démocratiques. C'est dans cette dimension émancipatrice que la Convention contient véritablement, bien qu'implicitement, une vision de l'enfant comme acteur de sa destinée personnelle et de celle de l'humanité. Ecouter l'enfant c'est contribuer au développement humain. La Convention des droits de l'enfant est donc plus qu'un instrument juridique. Elle inaugure un nouveau contrat social nous permettant de nous accorder sur le fait que nous avons besoin les uns des autres quel que soit notre âge.

Espérons que ce petit ouvrage puisse être une pièce à ce vaste édifice qu'est l'application des droits contenus dans la Convention et la promotion de l'idée de la participation effective des enfants à leur devenir.

Sion, avril 2009

Jean Zermatten

Daniel Stoecklin

CHAPITRE I



LE DROIT DE L'ENFANT D'EXPRIMER SON OPINION ET D'ÊTRE ENTENDU (ART. 12 CDE)

JEAN ZERMATTEN

Ancien Juge des Mineurs, Vice-Président du Comité de l'ONU pour les droits de l'enfant, Directeur de l'Institut international des Droits de l'Enfant (IDE)

Article 12 CDE

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

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

I. INTRODUCTION

Le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu figure explicitement à l'art. 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant¹ (ci-après la Convention ou la CDE). Il est rattaché à l'idée que l'enfant, au fur et à mesure de son développement, est amené à prendre une part active à sa vie, notamment lorsque des décisions importantes doivent être prises qui touchent le cours quotidien de son existence ou son développement à moyen ou à long terme.

Ce droit est souvent utilisé ou assimilé au vocable de «*droit à la participation*», bien que la Convention n'utilise jamais le terme de participation. Cette référence à la participation doit être rattachée à la présentation fréquente de la CDE comme la convention dite des 3 Ps. **P** comme **Prestations**, **P** comme **Protection** et **P** comme **Participation**. Les deux premiers Ps ne sont pas vraiment révolutionnaires, puisque dans l'évolution historique des droits de l'enfant, dès l'origine – et certainement de tous les temps – l'adulte a considéré que l'enfant, être en devenir et dépendant matériellement des adultes, devait jouir de prestations spécifiques et que son état de petit être vulnérable méritait des mesures de protection particulières.

¹ Adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale des NU, dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49. cf. United Nations, *Treaty Series*, vol. 1577, No 27531.

La CDE consacre donc cette vision de l'enfant fragile, exposé aux dangers et dépendant des adultes, en lui garantissant **des prestations** (services ou biens) soit existantes déjà dans les textes antérieurs (alimentation, hébergement, éducation, santé), ou nouvelles, comme le droit à la réadaptation et la réinsertion (art. 39), notamment des enfants victimes de mauvais traitements; mais aussi l'exercice de droits nouveaux liés à ce que l'on nomme communément des droits civils comme l'identité, c'est-à-dire le droit de l'enfant à un nom et à une nationalité, la protection de son identité et le droit de connaître l'identité de ses parents et de pouvoir maintenir des relations avec eux en cas de séparation (art. 7, 8 et 9 CDE).

La CDE, comme la Déclaration de Genève de 1924 ou la Déclaration onusienne des droits de l'enfant de 1959, vouent une attention particulière à la **protection** des enfants. Dans cette continuité, elle reprend des principes déjà connus tels la protection contre les abus, contre le travail (cf. la Convention 138 du BIT de 1973), contre l'exploitation sexuelle. Elle développe certains de ces principes, notamment les deux derniers domaines cités: abus sexuels (art. 34 et 35) et travail (art. 32) et étend la protection à des domaines nouveaux: protection contre la torture (art. 37), protection contre l'engagement des enfants dans les conflits armés (art. 38), protection contre la traite et la vente (art. 35), la consommation de produits stupéfiants (art. 33), protection contre la privation de liberté non justifiée (art.37, litt. b), protection contre la séparation de ses parents sans raison (art. 9).

La promulgation, en 2000, des deux Protocoles facultatifs:

- Le Protocole facultatif à la CDE concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants²,
- Le Protocole facultatif à la CDE concernant l'implication des enfants dans les conflits armés³

a renforcé encore l'aspect de protection de la Convention et a étendu l'effet de cet instrument à deux domaines pour lesquels la protection initiale avait été ou sous-estimée (prostitution, exploitation sexuelle, effets pervers et exploitation des enfants à travers les nouvelles technologies) ou pas assez ferme (âge du recrutement obligatoire ou volontaire trop bas, implication possible dans les opérations militaires).

En évoquant ces deux pôles de la Convention: fournir des soins de base nécessaires à la vie, la survie et assurer des mesures de protection aux enfants en vue de leur développement harmonieux (art 6 CDE), la communauté internationale n'a fait que confirmer le mouvement dit «assistantialiste», né au XIXème siècle déjà et développé tout au long du XXème siècle et la responsabilité des Etats vis-à-vis des enfants qui vivent sur son territoire. Donc rien de révolutionnaire.

² Actuellement signé et ratifié par 131 Etats, dont la Suisse (19 septembre 2006) état en avril 2009.

³ Actuellement signé et ratifié par 127 Etats, dont la Suisse (26 juin 2002) état en avril 2009.

Par contre, là où la CDE bouscule toutes les certitudes des Etats, des institutions, des dirigeants, des adultes, c'est dans le troisième P, **celui de la participation** car c'est là que réside, à mon sens, le défi le plus important de cet instrument international contraignant. Ce concept de considérer les enfants comme capables de prendre part aux décisions qui touchent leur existence et de les influencer implique, je pense, la nécessité d'aménager, à terme, les relations entre les adultes et les enfants sur un mode renouvelé, comme cela a été le cas pour les relations des hommes envers les femmes au siècle dernier. C'est aussi sur ce concept nouveau de *l'enfant-acteur* que lève le ferment d'une nouvelle dynamique démocratique qui amène les enfants à devenir acteurs de leur destinée et futurs citoyens, préparés tôt à l'exercice de cette progressive responsabilité.

La participation, comprise donc dans son sens large, donne, en effet, un nouveau statut à l'enfant qui n'est plus seulement celui à qui l'on accorde des prestations ou celui que l'on protège, mais qui devient aussi celui dont on doit recueillir et écouter la parole et qui est appelé à prendre part, plus même à influencer, selon son âge et sa maturité, les décisions qui le concernent.

Si l'on se concentre maintenant sur l'article **12 CDE, objet de notre étude**, on examine le droit à l'enfant non seulement d'exprimer son avis, mais aussi de voir son opinion prise en compte dans toutes décisions qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent avoir une influence sur son existence. Cet article 12 peut être lu tout seul; il concerne alors les questions de justice ou les décisions de l'Etat, lorsque son administration tranche une question en rapport avec tel enfant.

Mais cet article 12 peut également être lu en relation avec d'autres articles, notamment les articles 3 (intérêt supérieur de l'enfant) et 5 (relations avec les parents) et avec les droits et libertés civils reconnus à l'enfant, comme le droit à l'expression de l'article 13 et le droit à l'information de l'article 17 CDE. Alors, l'article 12 déborde de la fonction «technique» du recueil, de l'interprétation et de la considération de la parole de l'enfant, pour déboucher sur cette grande nouveauté que l'enfant doit aussi être entendu sur les décisions qui touchent le groupe collectif «les enfants», lorsque des décisions doivent être prises pour les enfants et non plus seulement pour un enfant individualisé et bien déterminé. Donc, le groupe «les enfants» est reconnu comme un ensemble compétent, qui a quelque chose à dire et dont l'avis intéresse les adultes, non seulement poliment, mais de manière effective, au point de pouvoir interagir avec eux.

Il faut encore indiquer que la nécessité de l'écoute de l'enfant (et donc implicitement de sa «participation») est nommément citée dans d'autres articles de la Convention. Il faut bien sûr d'abord évoquer la situation très commune traitée par l'art. 9 de la CDE (les situations de séparation) qui impose l'audition de toutes les parties; l'enfant, par l'effet indirect de cette disposition, est donc, sinon considéré comme un partie stricto sensu au procès, assimilé à **une partie intéressée** (affectée dit la version anglaise) par la décision à prendre et doit être entendu à ce titre.

Mais l'obligation de recueillir l'opinion de l'enfant est aussi clairement posée à l'art. 23 CDE, (*droit des enfants en situation de handicap de participer activement à la vie de la collectivité*), à l'art. 30 CDE (*droit de l'enfant des minorités de pratiquer sa vie culturelle, religieuse et linguistique*) et à l'art. 31 CDE (*droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique*); alors que les dispositions de la CDE consacrés à la justice juvénile (art. 37 et 40) comportent le devoir de participation, par l'effet indirect de l'art 12, par. 2 qui imposent aux instances judiciaires d'assurer le droit de l'enfant suspecté, accusé ou reconnu coupable d'être entendu.

C'est donc là l'innovation la plus spectaculaire de la CDE, puisqu'elle introduit le concept que l'enfant, au fur et à mesure de son développement (art 5 CDE, notion d'*evolving capacity*⁴) et selon le son âge et son degré de maturité (deux critères qui mis ensemble nous rappellent le critère du discernement, vieille connaissance juridique née de la Révolution française⁵), **peut participer à la vie de sa famille, de son école, de son centre de formation et de la Cité, en général.**

Il n'est plus seulement un membre passif dont on s'occupe, il devient un membre actif, **un acteur** pourrait-on dire de son existence. Certes, il n'a pas encore tous les droits politiques, notamment celui de voter et d'être élu, mais il n'est plus un objet, propriété des adultes et remis à leur bon vouloir ou à leur bienveillance (ou hélas parfois à leur maltraitance). Il détient des droits personnels, inaliénables et fondés sur l'égalité, qui sont liés à sa personne et non à son statut de petit d'homme. **Il est un sujet de droits.**

Dans cette présentation, nous allons nous pencher sur l'art 12 de la CDE, en procédant d'abord à une analyse juridique de l'article, qui touche surtout l'enfant comme individu singulier et son droit d'exprimer son opinion et d'être entendu (chapitre II), avant d'aborder les relations de l'article 12 avec l'article 3 (l'intérêt supérieur de l'enfant).

II. LE DROIT D'EXPRIMER SON OPINION ET D'ÊTRE ENTENDU

1. Présentation de l'analyse juridique de l'article 12 CDE

L'article 12 de la Convention n'est pas un article déclamatoire ou purement rhétorique: **il consacre un droit**, celui de l'enfant d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant et celui de voir cette opinion être prise en considération, compte tenu de son âge et de son degré de maturité. Il s'agit d'un **droit subjectif, reconnu à l'enfant, que celui de pouvoir exiger d'être entendu**. L'effet de ce droit est de créer une **obligation claire et concise** pour les Etats parties: celles de reconnaître ce droit et d'en assurer la concrétisation, c'est-à-dire de

⁴ Landsdown G. (2004). *The evolving capacity of the Child and the exercise of rights*. Unicef/Save the Children: Florence Innocenti Center.

⁵ Code criminel révolutionnaire français de 1791.

recueillir la parole de l'enfant et de lui accorder une considération particulière. Cette obligation est suffisamment concrète pour entraîner, dans les pays à système moniste, une application directe de ce droit⁶.

L'inverse de ce droit est le droit de l'enfant de ne pas exercer ce droit et de rester muet. Il s'agit bien d'un droit et **non d'une obligation**. Les Etats parties doivent alors également respecter ce choix et ils ne peuvent exercer des mesures de pression ou de contrainte pour obtenir de l'enfant qu'il exprime son opinion contre son gré.

A côté de constituer un droit, l'article 12 a aussi été identifié comme **étant un des quatre principes généraux de la Convention, avec les articles 2, 3 et 6**. Cette classification de principes généraux signifie que dans l'application de chacun des droits reconnus aux enfants par la Convention, il faut examiner si ces principes généraux sont pris en compte. Cette considération est importante dans ce que l'on appelle «l'approche droits (right based approach)», à savoir que la participation active des enfants doit être recherchée dans toutes les situations où leurs droits subjectifs doivent être mise en œuvre.

L'article 12 est également le fondement, avec l'article 3 CDE (intérêt supérieur de l'enfant) notamment, du nouveau statut de l'enfant considéré comme un sujet de droits. L'enfant est une personne qui détient des droits du fait même de son existence et non seulement des droits liés à sa vulnérabilité (donc des prestations de protection) ou à sa dépendance (donc des prestations de base); mais également le droit de s'exprimer sur les questions qui le touchent; on se réfère à ce sujet à l'introduction ci-dessus.

Nous nous livrons ci-après à une analyse littérale de cet art. 12.

Paragraphe 1

a) «*garantissent*»

L'art. 12, par.1 établit que les Etats (parties à la Convention = 193 Etats) **garantissent** que l'enfant capable de discernement puisse exercer son droit d'être entendu. Garantir est donc un terme juridique fort qui n'exprime pas seulement une possibilité (Kannvorschrift), mais bien une obligation (Mussvorschrift). Donc, il n'y a pas de latitude pour l'Etat: ce dernier doit prendre toutes les mesures pour permettre la réalisation complète de ce droit. Cette obligation revêt deux aspects:

- mettre en place les **mécanismes pour recueillir la parole** de l'enfant, notamment dans les procédures,
- prendre les dispositions nécessaires pour accorder à l'opinion de l'enfant un poids particulier, ce qui signifie **se donner les moyens d'apprécier sa capacité** d'exprimer valablement son opinion en relation avec son âge et son degré de maturité.

⁶ Pour la Suisse, voir l'ATF 124 III.90 = JDT 1998 I page 275: le TF explique clairement cet effet d'application directe de l'art.12.

Les deux aspects de ce devoir étatique signifient donc plus que le geste factuel de recueillir l'opinion, mais indique que l'on doit faire le pas *d'entendre* l'enfant, donc donner un effet à sa parole.

b) «l'enfant qui est capable de discernement»

Les Etats doivent garantir le droit à exprimer son opinion à tout enfant qui est capable de discernement. Comment établir le discernement?

Une question d'âge?

L'article 12 aurait pu fixer une limite d'âge pour jouir du droit d'exprimer son opinion; il ne l'a pas fait; d'une part parce qu'il est trop difficile dans un texte à vocation universelle de fixer une limite d'âge (l'exemple de l'âge de la responsabilité pénale illustre bien ce phénomène⁷); d'autre part parce que les législateurs de la Convention n'ont pas voulu restreindre par trop la portée de cette obligation et ont pensé qu'il était possible d'entendre un enfant, même très jeune (en particulier, ils ont mis en exergue l'expression non verbale, la gestuelle...). L'idée est que l'enfant est supposé capable de former sa propre opinion (**présomption de capacité**) et que ce n'est pas aux enfants de démontrer qu'ils sont effectivement capables de s'exprimer. Le fardeau de la preuve est sur les épaules du décideur. C'est ici un changement clair de l'image de l'enfant, vu pendant des millénaires comme incapable, muet et non compétent!

L'âge limite pour entendre l'enfant n'est pas déterminé partout de manière identique: un certain nombre de pays pensent qu'il n'est pas possible d'entendre un enfant de manière valable en dessous de 16 ans⁸ (c'est en général lié à la valeur que l'on accorde à son témoignage, notamment en droit pénal); certains fixent cette limite à 12 ans^{9, 10}, d'autres encore à 10 ans^{11, 12}, tout en précisant que ces limites restent variables selon le domaine du droit dans lequel on se trouve (droit matrimonial ou droit de la sécurité sociale au Danemark). Bien des Etats n'ont pas encore légiféré en la matière pour des raisons diverses (l'idée que l'enfant n'a pas son mot à dire, ou que l'enfant peut être entendu à tout âge, sans limite inférieure, ou par volonté de ne pas légiférer, s'en remettant à la sagesse de la cour ou des autres autorités¹³...).

⁷ cf. General Comment no 10 (CRC/C/GC/10): La justice pour les mineurs, par. 31 à 39 et article 4 des Règles de Beijing.

⁸ par ex. Barbados, Cf. observation finales du Comité des droits de l'enfant sur les Barbades du 24.08.1999 CRC/C/3/Add.45, par. 17.

⁹ par ex. Danemark pour les affaires relatives au divorce ou d'adoption, Cf. Rapport du Danemark au Comité des droits de l'enfant du 20.08.2003 CRC/C/129/Add.3, par. 494 et 495.

¹⁰ voir aussi Finlande, Cf. Rapport de la Finlande au Comité des droits de l'enfant du 26.11.2003 CRC/C/129/Add.5, par. 118 et 119.

¹¹ par ex. Danemark pour les affaires relatives à l'aide sociale (Règlement du Landsting), Cf. Rapport cité ci-dessus, par. 493.

¹² voir aussi Australie, cf. Rapport de l'Australie au Comité des droits de l'enfant du 30.09.2003, CRC/C/129/Add.4 par. 126.

¹³ Algérie par ex. Ait-Zai, N. (2005), *Les droits de l'enfant en Algérie*. Rapport alternatif (40^e pré-session du Comité des Droits de l'Enfant, 8 juin 2005), Genève: Nations-Unies, p.17.

La question que l'on doit se poser relativement à ces limites d'âge, c'est de savoir si elles sont compatibles avec la CDE, puisque l'art. 12 par. 1 ne fixe expressément aucune limite. Le fait de fixer des limites d'âge ne contrevient-il pas, au fond, à la lettre et à l'esprit de l'art. 12?

A mon avis, l'art. 12 ne laisse pas toute liberté aux Etats parties et ceux-ci ne peuvent pas limiter le champ d'application de l'art. 12 par des prescriptions relatives à l'âge qui seraient contraires à la nature et aux buts de ce droit; il faut donc établir, pour chaque situation, dans la pratique, si une telle limitation est admissible ou pas (on peut faire ici une analogie avec la question des réserves¹⁴). Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la Convention réclame une attitude d'ouverture et de changement de mentalité, autour de l'art.12; on ne peut donc plaider pour la fixation de limites d'âge restrictives, et les Etats parties qui utilisent ces normes objectives doivent tout faire pour abaisser ces limites, le plus bas possible.

L'exemple de la Suisse est parlant; pendant longtemps, dans notre pays, l'âge pour entendre un enfant était fixé vers 10 – 12 ans; l'évolution, sous l'influence de la CDE, a été importante puisque **un récent arrêt du Tribunal fédéral de Suisse**¹⁵ a établi la possibilité pour le juge helvétique d'entendre un enfant à partir de l'âge de 6 ans en matière de droit du divorce: dans cette affaire portée à la connaissance de la plus haute instance judiciaire de la Confédération, une mère s'opposait à ce que ses deux fillettes, nées en 1996 et en 1997 et âgées respectivement de 6 et 7 ans au moment de la demande au Tribunal, puissent être entendues valablement dans une procédure de divorce sur l'attribution du droit de garde, en raison de leur jeune âge et de l'inconsistance de leur déclaration. Le Tribunal en a décidé autrement, indiquant:

- que le droit d'être entendu constitue un droit personnel de l'enfant (cons.1.1 par. 2),
- que l'audition de l'enfant est une obligation faite à l'instance judiciaire,
- qu'en l'espèce, le droit du divorce dans sa révision entrée en force le 01.01.2000 fait obligation au juge de recueillir la parole de l'enfant (cons. 1.1, par.3),
- que les raisons pour renoncer à cette audition sont limitées au très jeune âge ou aux situations où l'enfant court un risque sérieux pour sa santé physique ou psychique (cons.1.3 et 1.3.1),
- qu'en l'absence de seuil inférieur imposé par la loi et du silence dans le message accompagnant la loi (cons. 1.2), un âge de six ans paraît une limite acceptable (cons. 1.2.3),
- que dans certaines circonstances, on peut même procéder en dessous de six ans, notamment s'il existe une fratrie et que le plus jeune de ses membres est juste en dessous de cette limite (cons. 1.2.3, in fine),
- que le but de l'audition est aussi de permettre à l'enfant de recevoir des informations,

¹⁴ Vienna Declaration and Programme of Action (A/CONF.157/23) adopted by the World Conference on Human Rights, held in Vienna, 14-25 June 1993.

¹⁵ ATF 131 III 553.

- que l'audition de jeunes enfants n'est pas forcément un élément de preuve déterminant, mais qu'elle permet à l'autorité de décision de se faire une image personnelle de la situation et de trouver des solutions pour la décision à rendre (cons.1.2.2, par. 2),
- que cette décision de jurisprudence a valeur de ligne directrice (cons. 1.2.3).

Ce Tribunal émit une considération de fond très intéressante: à l'argument de la mère qui s'opposait à l'audition de l'enfant en raison du conflit de loyauté très probable qu'alliaient vivre ses fillettes, il a conclu au rejet, en invoquant que le conflit de loyauté était de toute manière inhérent à toute séparation familiale que ce soit de manière latente ou déclarée et qu'il n'y avait aucun moyen de l'éviter. Dès, lors, cet argument ne pouvait être évoqué simplement de manière générale; si on devait appliquer l'argument du risque de conflit de loyauté, il ne serait tout simplement plus possible d'entendre un seul enfant.

De toute évidence, cet arrêt fera date dans les annales judiciaires helvétiques (même s'il n'a la valeur que d'une ligne directrice), car il interroge les pratiques actuelles et qu'il fixe un âge très précoce; certains pensent même qu'un enfant de moins de six ans peut fort bien s'exprimer et que le langage non verbal peut aussi être pris en compte de manière valable. Ainsi Gerison Lansdown indique dans son ouvrage sur les capacités progressives de l'enfant¹⁶ la possibilité d'entendre de très jeunes enfants, décrivant trois situations:

- dès la naissance jusqu'à env. 18 mois,
- depuis 18 mois à 4 ans,
- et dès 4 ans¹⁷.

D'autres s'élèvent vertement contre cette affirmation et contre cette limite helvétique bien trop basse (6 ans), indiquant que si le conflit de loyauté est inhérent à toute séparation des parents, l'influencabilité de l'enfant (ou la suggestibilité¹⁸ pour reprendre une autre terminologie) est trop grande pour pouvoir obtenir une opinion réellement indépendante de l'enfant. Les techniques d'entretien semblent avoir beaucoup évolué et permettre l'entretien non suggestif (nommée aussi entretiens par étapes successives), qui comporte six phases et dont le but est de recueillir l'opinion de l'enfant, voire son témoignage de «manière non contaminée»¹⁹,²⁰. On aura l'occasion de revenir plus loin sur ce que je considère comme les étapes (et les composantes) du droit de l'enfant d'être entendu.

¹⁶ Lansdown G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development*, Working Papers no 36, Bernard Van Leer Foundation, The Hague.

¹⁷ Op. cit., p 1 et 2.

¹⁸ Binet A. (1900). *La suggestibilité*. Paris, Schleicher Frères.

¹⁹ cité par Zimmermann G. (2002). *Le témoignage d'enfants dans le contexte juridique: la question de la suggestibilité*. RVJ, 36^e année, No 2, Sion.

²⁰ voir aussi sur cette question, l'Interview semi-structuré par étapes successives in Haesevoets Y-H. (2004). *L'enfant en questions*. De Boeck Université, Collection Oxalis, Bruxelles, p. 83-115.

Il faut à mon sens relativiser les limites imposées par les théories ou la jurisprudence, pour bien indiquer que c'est à l'autorité de décider, *in concreto* et au cas par cas si l'enfant en bas âge peut être entendu de manière utile et opportune. La limite helvétique de six ans n'est donc pas impérative dans toutes les procédures; on peut renoncer à entendre un enfant de cet âge, parce que son audition serait préjudiciable; on peut entendre un enfant en dessous de six ans, si les circonstances semblent l'imposer.

Dans sa journée de débat général sur la mise en œuvre des droits dans la petite enfance²¹, le Comité des droits de l'enfant a recommandé: «*that the concept of right holders is (...) anchored in the child's daily life from the earliest stage...*»²²; *the Committee has the opinion that the child from the very youngest age is able to form views, even where it is not able to express them verbally*²³. *Implementation of Article 12 requires recognition of and respect for non-verbal forms of communications such as play, body language, facial expression, or drawing and painting, through which very young children make choices, express preferences and demonstrate understanding of their environment...*».

Une question de «discernement»?

Si l'on s'en tient à la définition classique du discernement, composé de deux éléments, à savoir

- o la faculté intellectuelle d'apprécier raisonnablement la portée d'une action, et
- o la faculté de se déterminer librement par rapport à cette action,

il semble difficile de soutenir que le droit de l'enfant d'exprimer son opinion serait complètement dépendant de cette double condition. En effet, le fait de détenir complètement la faculté intellectuelle de comprendre la portée de l'action «exprimer son opinion» et de se déterminer librement d'après cette compréhension serait en contradiction avec l'absence de limite d'âge évoquée ci-dessus, ou avec un âge aussi bas que celui établi par exemple par la Suisse.

De plus, une telle interprétation du texte reviendrait à limiter très strictement l'exercice du droit d'expression de l'enfant, puisque seuls les enfants capables de comprendre exactement les tenants et aboutissants de l'affaire à trancher pourraient s'exprimer, ce qui, aboutirait probablement à exclure une grande partie des moins de 18 ans de ce droit.

Dès lors, il semble que la traduction de la version anglaise: «*the child who is capable of forming his or her views*» par discernement, ne doit pas être comprise comme une définition stricte du terme discernement, mais plutôt comme **la recherche par le décideur** de la capacité de l'enfant de se former sa propre opinion sur la cause à juger, ce qui est, à l'évidence très différent.

²¹ Day of Discussion: Implementing Child Rights in Early Childhood, 17 Septembre 2004.

²² CRC/C/143, par. 10.

²³ Des recherches montrent que de jeunes enfants (bébés) parlent un langage complexe et que les adultes qui peuvent lire cette forme d'expression, sont en mesure d'offrir une prise en charge plus appropriée et plus sensible. (cf. Landsdown G., 2004, op. cit.).

Dès lors pour déterminer la capacité de l'enfant de se former son opinion, il s'agira pour le décideur d'examiner au cas par cas, la capacité de tel enfant, dans telle affaire. Le décideur ne doit pas assurer que l'enfant ait une vision totale et complète de toutes les composantes d'une situation où la décision va être prise, mais bien qu'il ait une connaissance et une compréhension suffisantes de la situation pour laquelle une décision doit être prise; en résumé, **l'enfant doit pouvoir discerner (savoir) de quoi il est question.**

De plus, l'enfant doit être capable d'exprimer son opinion. Même si la Convention ne fait pas état de cette capacité, il semble évident que l'enfant doit pouvoir comprendre de quoi il s'agit **et s'exprimer**. L'expression de l'opinion peut être verbale, écrite, dessinée ou non verbale (attitudes). Ici, il faut encore ajouter que l'expression verbale est parfois très difficile pour certains groupes d'enfants qui ont du mal à s'exprimer, pour des raisons diverses: cela peut être une situation de handicap, des enfants qui doivent être encouragés à vaincre leur timidité, des enfants qui ne parlent pas forcément la langue du pays, migrants, enfants de minorités... Les Etats parties, dans leurs obligations, ont alors un devoir particulier: celui de mettre en place des soutiens sous forme d'appuis techniques ou de ressources humaines pour favoriser l'expression de l'opinion et pour soutenir l'enfant lors de son audition.

Pour être complet, disons très clairement que les Etats doivent aussi être conscients de **l'impact potentiellement négatif** que peut avoir l'exercice de ce droit par un enfant en très bas âge, par un enfant victime, par exemple d'abus sexuel, ou témoin d'une affaire criminelle grave où il joue sa sécurité, ou l'enfant victime de mauvais traitements, par exemple dans sa famille. Les Etats doivent donc prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer le droit à l'expression n'entre pas en concurrence avec le droit de protection de l'enfant; on se trouve alors au point de tensions entre le droit de protection (vulnérabilité) et le droit d'exprimer son opinion (participation). Au besoin l'Etat doit prendre des mesures de protection (notamment de la sécurité physique et psychologique à long terme), avant de procéder à l'audition de l'enfant.

c) **«d'exprimer librement son opinion».**

L'enfant a le droit d'exprimer librement son opinion: **librement** signifie que l'enfant ne doit pas être «manipulé», donc soumis à influence. Librement est aussi en relation avec **l'opinion propre** de l'enfant et non celle d'un autre, qu'il ferait sous dictée, sous pression, sous influence ou de manière telle que son avis aurait été complètement détourné de l'avis originel.

Audition directe par le juge?

Pour le recueil de la parole de l'enfant, de nombreuses questions se sont posées et continuent à être posées depuis que l'article 12 CDE existe et que les Etats ont commencé à prendre conscience de la nécessité de mettre en place des dispositifs pour entendre les enfants: **qui doit entendre les enfants?**

Si celui qui décide ne veut pas / ne peut pas / ne sait pas recueillir l'opinion de l'enfant, il appartient à cette autorité de désigner la personne qu'elle mandate pour effectuer cette audition. Cela signifie qu'elle va confier la plupart du temps, **le soin à un spécialiste (psychologue, psychiatre, pédagogue, personne de confiance...) de recueillir la parole de l'enfant**. Cela va dépendre bien évidemment de l'importance et de la difficulté de l'affaire, de l'âge de l'enfant, de problèmes particuliers que pourrait connaître l'enfant, des enjeux en cause, des possibilités matérielles (éloignement), voire de la formation / préparation / sensibilité du juge ou du représentant de l'autorité qui doit prendre la décision.

La question qui se pose: l'enfant a-t-il le droit d'être entendu directement par le décideur? Ce point reste ouvert, la CDE ne donnant pas de réponse précise à ce sujet. Plus même, l'enfant aurait-il le droit de choisir la manière d'être entendu? Il n'y a pas de réponse directe à cette question, mais on peut présumer, selon l'esprit de l'art. 12, que l'enfant doit avoir quelque chose à dire sur la méthode aussi, puisque c'est une matière qui l'intéresse / l'affecte directement.

A mon expérience, **l'audition directe de l'enfant devrait être privilégiée** par l'autorité amenée à trancher chaque fois que cela est possible; l'opinion que peut se faire cette autorité est différente s'il y a eu contact direct ou s'il n'y a eu que relations par intermédiaire, voire via des rapports, aussi savants et complets soient-ils. L'audition directe devrait être la règle; la délégation à une tierce personne, l'exception. Pour prendre un nouvel exemple helvétique, le Tribunal fédéral suisse soutient dans sa jurisprudence que le juge doit dans la règle procéder à l'audition de l'enfant lui-même et ne doit pas déléguer de manière systématique cette audition à des tiers²⁴, sauf si la spécialisation est nécessaire²⁵.

La grande difficulté ici est **la formation** des magistrats ou des personnes appelées à décider; dans la plupart des pays, les magistrats ne sont pas préparés spécialement à cette tâche, voire la redoutent. Ils ont peur d'être confrontés directement à l'enfant, de ne pas savoir leur parler, de trop les impressionner... On ne s'improvise pas facilement «auditeur» en cette matière et cette opération nécessite beaucoup de sensibilité, d'empathie et de doigté, de finesse psychologique, de «feeling», pour utiliser un anglicisme. Cette situation de crainte n'est pas meilleure dans les administrations, voire peut-être pire...

Quelles modalités pratiques?

Librement traite aussi de la question du **comment recueillir l'opinion de l'enfant?** Les Etats Parties ont des approches diverses, certains ayant prévus des mécanismes élaborés, mais la plupart étant fort en retard sur leur nécessité de légiférer pour établir le mode de recueil de la parole de l'enfant. La CDE ne donne pas de détails précis ou de directives pour aménager

²⁴ ATF 133 III 553.

²⁵ ATF 227 III 295.

les procédures administratives ou judiciaires; le Comité des droits de l'enfant n'a pas encore produit d'Observation générale²⁶ susceptible de donner plus d'informations concrètes sur cette question.

Il est évident que les Etats doivent **offrir un cadre qui prenne en compte la situation individuelle de chaque enfant** et qui propose un certain climat de bienveillance pour permettre à l'enfant de se sentir en sécurité. Ceci n'est pas toujours facile dû au fait que le décideur qui entend l'enfant (ou l'intermédiaire) est un adulte et qu'il y a forcément une relation hiérarchisée (du haut vers le bas), qui peut être préjudiciable à ce climat de confiance. Les juges essaient pour la plupart du temps d'atténuer cet effet négatif, en entendant les enfants dans leur cabinet, en une audience privée, sans procès-verbal formel, mais avec seulement une prise de notes, rarement dans la salle d'audience, mais sans la présence des parties. Il n'est pas certain que dans les procédures administratives, où les règles sont moins codifiées, parfois inexistantes, les mêmes précautions de mise en confiance soient prises.

La question de l'audition de l'enfant **en séance contradictoire** pose la question de l'expression libre. En effet, comment procéder en présence des parties et permettre à celles-ci d'intervenir, sans exposer l'enfant à être pris comme cible des parties, du Parquet ou des avocats, donc de subir des pressions qu'il ne peut supporter avec la conséquence d'altérer la valeur de ses dires? Pourtant, dans bien des pays, l'audition de l'enfant se fait encore de manière contradictoire, en justifiant cette pratique par le droit des parties de se défendre, notamment le droit de poser des questions.

Ici, l'intérêt de l'enfant devrait imposer une limitation de la participation de l'enfant aux procédures et un recours systématique à des moyens techniques (audio et vidéo) qui évitent la confrontation de l'enfant avec les autres parties, donc qui évitent la victimisation secondaire ou la trop grande influence de la parole des adultes sur le discours de l'enfant. Les techniques de la vidéo conférence se prêtent très bien à cette possibilité d'éviter une confrontation directe entre l'enfant et l'adulte. On pourra se référer avec bénéfice aux nouvelles **Lignes directrices ECOSOC** en matière de justice dans les affaires impliquant des enfants victimes et témoins d'actes criminels²⁷.

Que penser de la présence de l'**avocat** aux côtés de l'enfant au moment de l'audition? Si la question ne se pose pas lors des audiences contradictoires où l'enfant doit être assisté, par contre en audience de cabinet, la présence de l'avocat peut être contre-indiquée. Certains pays prévoient très clairement que l'enfant est entendu seul, d'autres que la présence de l'avocat peut être bénéfique; il existe aussi la possibilité pour des enfants d'être accompagnés d'une personne de confiance. La personne de confiance devra alors être neutre et n'avoir joué aucun autre rôle dans la procédure en cours. Il ne faut pas oublier certaines causes où le litige entre

²⁶ En avril 2009, date de rédaction de cet article, le Comité des droits de l'enfant était en train de préparer une Observation générale sur l'article 12.

²⁷ E/2005/INF/2/Add.1.

les parents est tel que l'enfant doit être représenté par un avocat indépendant de ceux des parents, chaque fois que son intérêt est menacé par l'intérêt individuel de chaque parent ou par le risque que les deux parents s'entendent sur le dos de l'enfant.

Lorsque l'audition est confiée à **un spécialiste**, elle se fera, en général hors du Tribunal, dans le cabinet de la personne ou dans un service spécialisé. Des aménagements particuliers seront offerts aux enfants, pour qu'ils se sentent à l'aise et dans un milieu de type plutôt familial. Toutes sortes de techniques peuvent être utilisées, notamment les enregistrements audio ou vidéo ou la possibilité pour le juge d'assister aux séances derrière une vitre sans tain. Certains tribunaux disposent de services sociaux ou de psychologues directement rattachés aux Tribunaux qui permettent de confier ces opérations, dans un temps très bref, à des spécialistes.

La Cour européenne des droits de l'Homme, dans un arrêt de 2003, a estimé **qu'il serait excessif d'imposer systématiquement une audition de l'enfant en audience**, laissant l'opportunité de la décision au juge; mais elle conclut néanmoins que tout enfant impliqué dans une procédure engagée par l'un de ses parents doit être entendu dans **un cadre adapté**²⁸.

Autre évidence à rappeler: la méthode choisie doit également être liée à l'âge de l'enfant et à la nature de l'affaire.

Le nombre d'auditions

Se pose aussi une question importante liée au comment, c'est celle du **nombre de fois** où l'enfant peut être interrogé. On sait, en effet, que l'audition de l'enfant est un exercice très difficile, qui n'est neutre ni pour celui qui le conduit, ni surtout pour celui qui le subit. Les risques de victimisation secondaire des enfants victimes (notamment en matière d'auditions pour abus sexuels) ont été largement mis en évidence. La CDE ne répond pas non plus à cette question et laisse le soin aux dispositions nationales de régler cette question. Par exemple, en Suisse, la Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions (**LAVI**)²⁹ **a introduit en 2001 un article nouveau (article 10c)** destiné à protéger la personnalité des enfants victimes dans la procédure pénale, en imposant la règle que l'enfant ne doit, en principe, **pas être soumis à plus de deux auditions** sur l'ensemble de la procédure. L'alinéa 3 de cet article précise, de plus, qu'une seconde audition n'est organisée que si, lors de la première audition, les parties n'ont pas pu exercer leurs droits, ou si cela est indispensable au bon déroulement de l'enquête ou à la sauvegarde de l'intérêt de l'enfant. Cette situation de protection a été reprise lors de la révision de la Lavi³⁰ et il semble utile ici de reproduire l'art. 43 dans son intégralité:

«Audition de l'enfant

¹ *L'enfant ne doit en principe pas être soumis à plus de deux auditions sur l'ensemble de la procédure.*

²⁸ ACEDH S c. /Allemagne, 08.08.2003.

²⁹ Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions du 04.10.1991 (LAVI), RS 312.5.

³⁰ LAVI ou Loi fédérale du 23 mars 2007 sur l'aide aux victimes d'infractions (Loi sur l'aide aux victimes, LAVI), modifiée le 23.03.2007, entrée en vigueur le 01.01.2009, (RS 312.5).

- ² *La première audition doit intervenir dès que possible.*
- ³ *Une seconde audition est organisée si, lors de la première, les parties n'ont pas pu exercer leurs droits, ou si cela est indispensable au bon déroulement de l'enquête ou à la sauvegarde de l'intérêt de l'enfant. Dans la mesure du possible, elle doit être menée par la personne qui a procédé à la première audition.*
- ⁴ *L'audition est conduite par un enquêteur formé à cet effet, en présence d'un spécialiste. Les parties exercent leurs droits par l'intermédiaire de la personne chargée de l'interrogatoire.*
- ⁵ *L'audition a lieu dans un endroit approprié. Elle fait l'objet d'un enregistrement vidéo. L'enquêteur et le spécialiste consignent leurs observations dans un rapport.*
- ⁶ *L'autorité peut exclure de la procédure la personne de confiance visée à l'art. 36, al. 1, lorsque cette personne pourrait influencer l'enfant de manière déterminante.»*

L'information de l'enfant

Le droit d'exprimer librement son opinion suppose que **l'enfant a été informé de la question l'intéressant et des conditions dans lesquelles, il va pouvoir exprimer son point de vue**. Ce droit à l'information paraît essentiel parce qu'il **détermine le degré de liberté ou d'autonomie de l'enfant**. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous indiquerons les étapes nécessaires pour assurer l'exercice correct du droit d'être entendu par l'enfant.

Pour terminer, librement implique **un changement culturel profond** pour les décideurs, juges en tête: l'adulte doit reconnaître l'importance d'entendre l'enfant et doit apprendre à le faire de manière respectueuse. C'est à mon avis un des plus grands défis de la Convention: celui de convaincre les Etats, les institutions judiciaires et administratives, tous les décideurs que l'enfant a le droit d'être entendu et que cela n'est pas laissé à leur pouvoir discrétionnaire. Il reste passablement d'ignorance à ce sujet, de crainte aussi face à cet exercice délicat, de la part des personnes appelées à trancher.

d) «son opinion sur toute question l'intéressant»

Les Etats doivent assurer le droit à être entendu sur toute question intéressant l'enfant. L'exercice de recueillir la parole de l'enfant est lié à la condition que **la question débattue ait une relation d'intérêt pour l'enfant**. On ne peut pas, de notre point de vue, passer outre cette condition de base et imposer une écoute pour des questions qui sortiraient du cercle de son intérêt. Ce dernier doit être compris au sens large et non au sens étroit; il s'agit de l'intérêt ponctuel (hic et nunc) certes, mais aussi de l'intérêt à venir. Par contre, toute décision sans intérêt direct pour l'enfant échappe à cette obligation faite à l'Etat d'écouter l'enfant.

Sont évidemment visées en premier lieu les décisions de justice qui ont trait au droit de la famille, séparation-divorce en tête, mais aussi les décisions du droit pénal, les décisions de droit administratif (école, protection, migration, santé, culture, sports...) les décisions où l'enfant

est victime d'adultes. Il est clair que la notion d'intérêt direct déborde la position particulière de **l'enfant partie** à une procédure (par exemple au civil, lorsqu'il est l'objet d'une décision de protection, ou au pénal lorsqu'il est objet d'une procédure d'enquête, d'une condamnation ou d'une mesure à exécuter). L'intérêt direct veut dire que la décision qui va être prise affecte (pour reprendre l'expression anglaise utilisée dans l'art. 12) l'enfant dans son mode de vie, dans ses relations avec sa famille ou dans l'exercice de ses droits, par ex. l'accès à l'éducation, l'accès aux soins de santé, l'accès aux autorités d'immigration, etc... tels que reconnus par la CDE et par les différentes législations nationales.

On ne peut conclure de la lecture littérale de l'article 12 que les questions ayant un effet indirect sur les enfants seraient prises en compte par l'article 12, al. 1. Néanmoins, je suis de l'avis que la notion d'intérêt direct ou indirect est difficile à trancher dans un certain nombre de situations et que seul un examen individualisé permet de dire effectivement si telle décision peut ou non affecter l'enfant.

Si l'on pense au domaine plus large de la participation et à la possibilité de l'enfant (ou du groupe les enfants) de s'exprimer sur des sujets de société en général, ce concept d'intérêt direct/indirect prend alors une autre dimension, puisque la plupart des projets législatifs n'ont qu'un effet indirect sur leur existence mais les affecte effectivement.

e) **«...les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité»**

Il n'est pas suffisant d'écouter la parole de l'enfant (de la recueillir), encore faut-il accorder une considération particulière à l'enfant, au moment de prendre la décision, en tenant compte de son âge et de sa maturité. Cela est très clair pour toutes les décisions (comme par exemple les affaires de divorce) où la parole de l'enfant est prise en compte de manière spéciale, puisqu'une telle décision aura une influence immédiate sur la vie quotidienne de l'enfant.

Quelle considération le décideur doit-il accorder à l'opinion de l'enfant? La Convention ne donne pas de réponse toute faite, mais il semble que l'on peut établir les critères suivants:

- o l'âge n'est pas le seul élément à prendre en compte, mais il constitue un élément objectif selon lequel la parole aura plus ou moins d'importance;
- o la maturité est liée plus à la faculté de comprendre (discernement au sens large décrit plus haut) qu'à l'âge; elle impose de l'Etat un examen individualisé (*in concreto*); ici le degré de formation, l'expérience, les relations sociales de l'enfant, le soutien qu'il a de ses parents ou de ses pairs, sa culture, son émancipation, sont des éléments à prendre en compte. On peut dire que **la maturité de l'enfant, c'est sa capacité de s'exprimer de manière raisonnable, sincère et objective sur des situations difficiles et délicates**; la maturité constitue l'un des éléments importants que le décideur va prendre en compte;
- o on peut faire un lien direct entre la maturité et l'art. 5 de la CDE qui souligne l'obligation (et le droit) des parents de donner conseils et orientation à leurs enfants; dans ce domaine sensible aussi;

- o évidemment que le lien direct qui existe entre l'impact potentiel de la décision sur l'enfant et la décision elle-même importera; si le lien et les conséquences sont très immédiats et indiscutables, le poids donné à son opinion sera plus important.

Une valeur intrinsèque à la parole de l'enfant?

Si l'on essaie d'aller un peu plus loin que cette énumération de critères, on doit **se poser la question de la valeur intrinsèque de la parole de l'enfant?** Il est évidemment difficile de répondre de manière absolue et abstraite à une telle question. Chaque enfant est un cas particulier et la valeur de son opinion va dépendre de son âge, mais aussi de sa maturité, de son développement, de ce qu'il comprend de la situation, des influences qu'il va obligatoirement subir, de son indépendance/dépendance par rapport aux personnes qui l'entourent ou qui sont impliquées dans la décision à venir, de sa capacité d'exprimer des idées abstraites ou des jugements de valeur, de la confiance placée dans l'adulte qui reçoit sa parole *etc...*

Il est évident que dans tout conflit de nature familiale, dans tout procès pénal où son témoignage est essentiel, voire où sa parole peut l'accuser, dans toute procédure administrative où il est l'enjeu de décision (renvoi de l'école par exemple ou autres procédures disciplinaires, décision relative à l'asile...), l'environnement n'est pas neutre et des conflits d'intérêt existent par la nature même de la cause à trancher.

Des enfants sont mûrs très tôt et donc capables d'exprimer une opinion valable très jeunes; d'autres sont plus lents et ont de la peine à s'exprimer, même de manière non verbale. Il y a donc, à côté de l'âge, d'autres éléments à prendre en compte, notamment la compréhension du problème posé et la capacité de se forger une propre opinion³¹.

Il est donc très difficile de se prononcer de manière claire et objective sur une valeur absolue à donner à l'opinion de l'enfant, d'autant plus s'il l'on n'a pas eu l'enfant en face de soi. La justice a, de plus, recours, à *des expertises sur le développement de l'enfant pour déterminer la capacité de discernement ou alors à ce que l'on appelle des examens de crédibilité*³², c'est-à-dire à une demande faite à un expert de se prononcer sur la valeur des dires de l'enfant, faits dans des circonstances données, et d'indiquer à l'autorité si ces dires peuvent être dignes de confiance ou non. Ce n'est donc pas une expertise sur l'enfant, mais uniquement sur les conditions du recueil de sa parole et sur la vraisemblance de ses propos.

Il est clair qu'en matière de procédure de divorce, d'accusations d'abus ou de maltraitance, l'on se trouve presque toujours dans une situation très traumatisante pour l'enfant, puisque celui-ci, par définition se trouve sous très forte influence, pour ne pas dire sous d'énormes pressions³³.

³¹ Voir à ce sujet Smith A-B. (2002). Interpreting and supporting participation rights. *The International Journal of Children's Rights*. Vol. 10, p. 73-88.

³² Haesevoets Y-H., op. cit., p. 38

³³ Goutternoire, A. (2004). La parole de l'Enfant enlevé. *Les enlèvements d'enfant à travers les frontières*. Bruyant.

Une considération particulière

Les Etats parties dans leur législation, pas plus que la CDE, ne sont bavards sur ce que signifie réellement accorder une considération particulière à l'opinion de l'enfant. La portée de l'opinion va, bien sûr, varier en fonction des éléments rapportés plus haut: âge et degré de maturité de l'enfant, nature de la cause... Mais en fait, **le juge n'est pas lié par cette parole**, il peut lui accorder ou non de l'importance, en relation avec l'ensemble des éléments de la cause qu'il est en train d'instruire. La parole de l'enfant est donc **un des éléments** de l'affaire, mais pas **L'élément** de preuve déterminant. On peut ici faire un rapprochement par analogie de la procédure suivie pour déterminer l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3 al.1 CDE): l'intérêt de l'enfant est un des intérêts en cause, mais pas le seul et il doit être mis en balance avec les autres intérêts.

Le décideur doit décider, truisme que de le dire: ici, nous soulignons qu'il faut absolument **éviter de responsabiliser l'enfant**, en lui demandant d'exprimer son opinion. En effet, il existe bon nombre de situations, surtout dans le droit de la famille (divorce, enlèvement d'enfant, exercice du droit de visite...), où l'adulte éprouve la tentation de se reposer sur le choix de l'enfant. Cette question du choix ne doit jamais être posée comme telle et la décision (le fait de choisir) doit rester de compétence et de la responsabilité de l'adulte appelé à trancher (Juge, Directeur d'Ecole, Chef d'un service de protection...). Donc, dans la phase du questionnement, il faut suivre une approche rigoureuse et spécialisée; on doit le faire avec assez d'empathie pour que l'enfant exprime son avis sur la situation mais non le pousser à dire ce que l'on veut entendre ou à prendre des positions dont il serait le prisonnier. L'enfant, dont on souhaite la participation, ne doit pas devenir une nouvelle victime d'un système qui lui demanderait de trancher à sa place. **La décision doit toujours rester dans les mains des adultes** (parties, juges, services de protection, ou autres intermédiaires).

La conclusion naturelle s'impose: **plus la maturité de l'enfant est grande et plus le lien d'intérêt est direct** pour l'enfant, notamment dans les effets attendus sur sa vie quotidienne et **plus le décideur doit accorder de poids à l'opinion de l'enfant**.

Une chose très importante qui est souvent oubliée est lors de la décision ou la mise en application de celle-ci, la nécessaire information à donner à l'enfant sur ce qui a été fait de sa parole (phase que l'on escamote souvent). Nous reviendrons sur ce point plus loin.

Effets sur l'enfant

L'impact de tout ce processus qui permet à l'enfant d'exercer son droit à exprimer son opinion ne peut être que bénéfique, puisque cela va le rendre acteur de la décision, et probablement si l'on communique bien avec lui à lui permettre d'accepter la décision qui sera prise et qui va, très directement, ou de manière moins immédiate, l'affecter. Mais aussi ce processus d'association à la décision va renforcer sa capacité à communiquer avec les adultes, à comprendre les systèmes de la vie sociale, va promouvoir les compétences à ne pas se

laisser faire, puisqu'on l'amène à dire, va renforcer sa résistance, donc est un élément d'une meilleure protection, le prépare à l'exercice de ses droits, pour ne pas dire va l'amener à **un plus haut degré de résilience**.

L'expression de son opinion par l'enfant est sans conteste un passage obligé dans la jouissance par l'enfant de ses droits d'enfant.

Paragraphe 2

a) «d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant»

Le paragraphe 2 de l'article 12 consacre donc de manière spécifique le droit de l'enfant de pouvoir exprimer son opinion dans les procédures judiciaires ou administratives qui ont un lien direct avec lui. Il s'agit donc d'une précision très nette du champ d'application du droit, par rapport au principe général contenu dans le paragraphe premier.

L'expression «procédure judiciaire est bien sûr reliée aux différents domaines d'activité des instances judiciaires où les enfants peuvent être impliqués, sans limitation (divorce, droit de garde, adoption, justice des mineurs, enfants victimes...). La référence aux procédures administratives inclut l'éducation, la santé, l'environnement, les conditions de vie, tout le domaine de la protection, les migrations, pour ne citer que les domaines les plus importants.

Quelle est la position de l'enfant dans ces procédures? Il peut être plaignant, il peut être victime, il peut être partie, il peut être auteur, il peut être témoin. Les Etats doivent offrir un environnement sûr aux enfants pour qu'ils puissent exercer leurs droits dans des conditions favorables et respectueuses de leur besoins propres; des procédures «child-friendly», appropriées aux enfants. On fait référence ici à:

- l'information nécessaire sur le déroulement d'une procédure,
- la capacité des gens de la justice ou de l'administration de s'occuper des enfants de manière adaptée à leur âge,
- disposer de locaux adaptés, notamment pour éviter la rencontre des adultes (éventuellement auteurs d'infractions ou autres sur les enfants),
- renoncer aux formalités qui impressionnent les enfants, notamment dans la tenue des juges,
- utiliser des moyens techniques, audio ou vidéo, chaque fois que cela est possible pour éviter la confrontation avec l'adulte,
- assurer la sécurité des enfants...

L'accès d'un enfant à la justice n'est pas aisé, ni dénué d'obstacles; il est difficile pour les adultes, à fortiori pour les enfants. Donc les Etats parties à la CDE doivent tout mettre en œuvre pour faciliter cet exercice.

b) «soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié»

Il y a deux aspects ici:

- a) l'enfant ou son représentant expriment leur opinion
- b) l'enfant doit être entendu de manière adaptée: cela signifie soit directement par le faiseur de décision, soit par un intermédiaire.

a) Par rapport à l'**expression directe** de l'enfant devant le juge ou l'autorité administrative, cela va dépendre évidemment de son âge et de son degré de maturité; mais aussi de sa **volonté d'affronter lui-même** le faiseur de décision.

L'enfant a le **droit de choisir** de s'exprimer lui-même ou de se faire représenter. Il s'agit là d'une composante du droit de l'enfant d'exprimer son opinion. Lorsqu'il choisit d'être représenté cela peut-être par ses parents, ses représentants légaux, par une personne de confiance, voire par une organisation (d'aide aux victimes par exemple). Mais cela peut aussi être une représentation par une personne chargée à la place des représentants légaux (par exemple un curateur ad hoc³⁴) ou par un avocat; notamment dans les cas où l'intérêt de l'enfant ne coïncide pas avec l'intérêt de ses parents ou est menacé par des intérêts concurrents d'autres personnes.

Dans tous les cas où l'enfant est entendu par une représentation de quelque type que ce soit, le représentant devra bien avoir à l'esprit qu'il représente les intérêts de l'enfant dans la situation à juger et non les intérêts de sa famille ou d'autres parties. Le principe de l'art. 3 CDE (Intérêt supérieur de l'enfant) doit guider son action.

D'une manière générale, il est acquis que **l'expression directe de son opinion par l'enfant** devrait être privilégiée chaque fois que cela est possible et ne nuit pas aux intérêts de l'enfant. C'est l'essence même de l'idée de l'enfant sujet de droits que celle d'être l'acteur de sa destinée.

b) la question de l'audition directement par le décideur (juge) ou par une tierce personne a déjà été traitée plus haut.

c) «de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale»

Le droit de l'enfant d'être entendu doit être réglé par les règles de procédure nationale, à tous les niveaux, y compris au niveau régional, municipal... Cela ne touche pas seulement le choix du représentant comme certains le pensent. A mon avis, cela concerne toutes les règles de procédure, c'est-à-dire la manière dont est organisé le recueil de l'opinion de l'enfant.

³⁴ Exemple du droit Suisse: curatelle de représentation de l'art. 392 du Code civil suisse du 10 décembre 1907 (CC, RS 210).

Dès lors, ces règles doivent être conformes aux principes que nous venons d'énoncer. La portée de cette prescription est que le droit national ne peut pas être aménagé de façon à restreindre le droit de l'enfant d'exprimer son opinion. Les solutions que doivent mettre en place les Etats doivent favoriser l'expression libre de l'opinion de l'enfant et non la restreindre, ce qui serait contraire à l'article 4 CDE qui concerne la mise en œuvre de droits reconnus aux enfants.

2. Les étapes à respecter pour assurer le droit de l'enfant d'être entendu

Après cette analyse littérale, il semble possible d'identifier cinq étapes qui doivent être strictement respectées pour garantir le droit de l'enfant d'être entendu.

a) Préparation (devoir d'information)

La première étape est le droit de l'enfant **d'être informé** de sa situation. **A mon sens, ce droit d'être informé est essentiel lors de l'audition de l'enfant et il doit en être partie intégrante.** On pourrait même imaginer dire qu'une fois l'enfant informé, on pourrait renoncer à une audition plus poussée si cela n'est pas utile (accord déjà en vue), ou opportun ...

Le gouvernement doit assurer, à travers la personne de celui qui va prendre la décision (magistrat, chef d'administration, directeur d'école...), que l'enfant est informé de son droit d'exprimer son opinion dans la procédure en cours et de sa possibilité, ce faisant, d'avoir une influence sur le prononcé qui sera émis. Il est informé de son droit de refuser d'exercer ce droit.

L'enfant doit être aussi informé des options qui se présentent à lui, à savoir de s'exprimer directement et personnellement, ou de s'exprimer par l'intermédiaire d'un représentant. Il doit être au clair sur les conséquences possibles de son choix.

De plus, le décideur doit préparer l'enfant de manière appropriée à l'exercice du recueil de son opinion, en lui expliquant comment cela va se passer, dans quel lieu et quel aménagement, par qui et selon quelles règles procédurales; l'enfant doit être au courant de l'identité et de la qualité des participants.

b) le recueil de l'opinion de l'enfant (partie technique)

L'exercice du droit de l'enfant d'exprimer son opinion se concrétise par la possibilité pratique donnée à l'enfant de s'exprimer (verbalement ou non verbalement, ou par tout moyen reconnu possible) sur la question débattue, directement et personnellement, ou par l'intermédiaire d'un représentant. La personne qui recueille l'opinion de l'enfant peut être le décideur lui-même ou un spécialiste (psychologue, psychiatre, travailleur social, pédagogue...).

L'environnement dans lequel se pratique cette audition de l'enfant doit être particulièrement adapté aux conditions personnelles de l'enfant (âge, vulnérabilité, handicap...) et doit, dans la règle, se faire à huis clos. Un enfant qui éprouve des difficultés d'exprimer son opinion doit être aidé.

Il doit être possible d'enregistrer l'audition de l'enfant par des moyens techniques, notamment audio ou vidéo.

c) la détermination de la capacité de l'enfant d'exprimer sa propre opinion

Comme indiqué plus haut, l'opinion de l'enfant doit être dûment prise en considération. L'Etat partie, par l'intermédiaire du décideur, doit procéder à un examen individuel de la capacité de l'enfant d'exprimer son opinion et déterminer, eu égard à l'âge et au degré de maturité de l'enfant, quel poids particulier il va accorder à cette opinion dans sa démarche de prise de décision. Si l'enfant s'est exprimé de manière libre et qu'il a manifesté sa capacité d'avoir une opinion raisonnable, indépendante et objective, le décideur doit accepter que cette opinion de l'enfant soit un facteur déterminant dans la décision qu'il va rendre.

d) la décision

La décision est de la compétence exclusive de l'adulte. Il faut absolument éviter de faire croire à l'enfant que c'est lui qui tranche ou le mettre dans une position où il ne peut pas s'exprimer librement.

e) information sur la considération accordée à l'opinion de l'enfant (feed-back)

Une fois que la décision a été rendue, le décideur doit informer l'enfant du résultat de la procédure, notamment des différentes démarches accomplies, des intérêts en présence et du poids qu'il a accordé à l'opinion de l'enfant intéressé. Savoir la signification concrète donnée à son opinion est une composante intégrale du droit de l'enfant d'être entendu. C'est aussi une garantie que le recueil de l'opinion de l'enfant n'est pas seulement un prétexte, mais bien une opération sérieuse qui a des conséquences.

Hélas, cette cinquième étape, est très souvent escamotée et l'enfant apprend souvent par des tiers, éventuellement par ceux à qui il était opposé, le contenu de la décision.

III. LES RELATIONS ENTRE L'ART. 12 ET D'AUTRES ARTICLES, NOTAMMENT L'ART. 3 CDE

Les articles 13, 17 et 5 CDE

L'article 12 de la Convention, comme indiqué plus haut, fonde un concept plus large que le droit d'être entendu et écouté, celui de la *participation* et entretient dès lors des relations particulières avec un certain nombre d'articles de la Convention:

- **L'article 13 de la CDE** tout d'abord, qui fonde le droit à l'expression de l'enfant. On en doit pas confondre l'art. 12 et l'art. 13: le premier donne le droit à un enfant affecté par une décision envisagée à son égard d'exprimer son point de vue sur cette décision déterminée, alors que le droit prévu à l'art. 13 est le droit de l'enfant d'exprimer des idées sur n'importe lequel des sujets qui l'intéressent ou le préoccupent, cette liberté n'étant limitée que par des considérations de respect des règles de bienséance ou de sécurité. Cet article 13 contient aussi le droit de recevoir des informations de toute espèce, informations nécessaires pour exprimer un avis ou une idée. Cette information, c'est évidemment aussi celle que doit recevoir l'enfant, lorsqu'il s'agit de son droit à exprimer son opinion individuelle selon l'art. 12 et qui constitue la première étape du processus de son audition.
- **L'article 17 de la CDE** reconnaît également un droit à une information de qualité en provenance de différentes sources, notamment des médias. Ce matériel informatif est nécessaire pour aider l'enfant à se forger des opinions, «notamment à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral, ainsi que sa santé physique et mentale» cf.art. 17, par. 1 in fine. Cet article est évidemment important pour l'enfant qui est appelé à exprimer son opinion dans le cadre d'une décision prise à son égard.
- **L'article 5 de la CDE** indique que les Etats doivent respecter la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents de donner l'orientation et les conseils appropriés pour exercer les droits accordés par la Convention. De plus, l'article 5 inaugure la notion de l'évolution des capacités de l'enfant, qui sont en développement. C'est ce que nous nommons en anglais «evolving capacity». Cela veut dire que les parents ont le devoir de conduire les enfants sur le chemin de l'expression de leurs opinions, aussi bien dans le droit d'expression de l'art. 13, que dans le droit d'être entendu de l'art. 12 en raison de leur manque de connaissances, d'informations et d'expérience. Mais que, plus l'enfant avance en âge et en maturité, plus il est capable d'exprimer sa propre opinion et moins les parents ont à intervenir. La notion de capacités en développement (ou évolutives) est assez souple pour laisser une large place à l'appréciation et il n'y a pas ici non plus de limite d'âge qui fixerait une étape après laquelle les parents n'auraient plus à intervenir. Nous sommes dans un processus de transformation progressive de l'enfant, où chaque cas est un cas individuel. Très clairement, l'article 12 est concerné par le contenu de l'article 5 et les décideurs doivent recourir à cette notion de capacités en développement pour apprécier la situation individuelle de l'enfant appelé à exprimer son opinion et pour déterminer le poids qu'ils vont accorder à cette parole.

L'article 3 CDE et ses relations avec l'art 12

Mais c'est surtout avec l'article 3 de la Convention que l'article 12 me paraît lié, quasiment indissolublement. Si l'on se penche sur l'analyse de l'article 3, par. 1 CDE, on se rend compte d'une construction semblable et d'une tâche similaire attribuée à la personne qui doit prendre une décision à l'égard d'un enfant.

L'article 3, analyse

Passons rapidement en revue cet article 3, par. 1:

«Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.»

Cette disposition, si on l'analyse dans son ensemble, ne donne aucune explication particulière sur la manière de l'appliquer, ne fixe aucun devoir particulier, ni n'énonce de règles précises. Elle pose un principe, une espèce d'objectif idéal: **«L'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale»**.

Ce principe n'est pas rédigé comme un droit qu'aurait l'enfant, mais comme une obligation posée à l'Etat à examiner dans toutes les décisions qui concernent les enfants si l'intérêt de l'enfant a été envisagé. En analysant les éléments de cet article.

«Dans toutes les décisions qui concernent les enfants»: ce membre de phrase utilise le pluriel (enfants) et indique que le législateur a voulu que dans les interventions qui touchent tous les enfants, on applique le critère général de l'intérêt de l'enfant. L'emploi du singulier aurait été plus restrictif.

«Toutes les décisions» est aussi un concept très général qui définit, à notre avis, toutes les interventions faites à l'égard des enfants. On note ici une légère divergence entre la version française (dans toutes les décisions) et la version anglaise (all official actions), le qualificatif anglais «official» semble indiquer que la décision doit venir d'une autorité (judiciaire, administrative, législative) et non d'une autorité privée (parents). On peut se poser légitimement la question si cette rédaction est opportune, car il nous semble que dans les interventions familiales, le même principe pourrait intervenir comme moyen de mesurer la décision. De notre avis, le législateur, par respect pour le principe établi à l'article 5 CDE, n'a pas voulu entrer dans la sphère familiale pour souligner la responsabilité des parents; ceci n'exclut absolument pas l'application du principe de l'intérêt supérieur de l'enfant en famille. Cela devrait aller de soi.

«...qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs»: on comprend bien ici que les autorités judiciaires et administratives doivent, dans toutes leurs décisions, appliquer ce principe. C'est le critère auquel elles doivent soumettre les cas qui appellent leurs décisions. Ce qui est le plus intéressant dans ce membre de phrase est le terme **«organes législatifs»**. Cette petite adjonction a une importance capitale: cela signifie que, lorsqu'il établit une loi, l'Etat national, régional, cantonal, municipal, doit vérifier que les enfants (the children) sont pris en compte et que leur intérêt supérieur est préservé. C'est donc, par ces deux petits mots (organes législatifs), toute la dimension politique ou macro-sociétale, qui s'introduit dans la Convention. L'intérêt supérieur de l'enfant prend une fonction nouvelle: servir à établir, dans un programme législatif, ce qui est bon pour l'enfant et ce qui ne l'est pas. L'intérêt supérieur de l'enfant qui doit éclairer le politique!

«*des institutions publiques ou privées*» signifie la volonté du législateur de soumettre tout le secteur de l'intervention en faveur de l'enfance à l'obligation de respecter ce principe. Si la question n'est pas véritablement posée pour les organes étatiques (les services officiels de protection de l'enfance), par contre la précision d'une application au secteur privé n'est pas inutile. On sait l'importance historique des organisations privées dans l'aide à l'enfance; on connaît les services que rendent d'innombrables associations, fondations, ONG dans la prise en charge des enfants (nutrition, scolarité, soins, ré-insertion); mais on sait aussi que certains mouvements professent des idéologies de type sectaire, utilisent des enfants à des fins préjudiciables à leurs droits et à leurs intérêts. Il paraît donc nécessaire de soumettre également tout le secteur privé à ce principe de l'intérêt supérieur de l'enfant.

«*L'intérêt supérieur (the best interests)*»: soulignons d'abord le pluriel de cette locution en anglais qui est utilisé, à notre avis, comme une expression générale rattachée à la notion de «bien de l'enfant». Faut-il accorder une importance particulière au qualificatif «supérieur»? Certaines critiques ont été bâties sur l'utilisation de ce superlatif, arguant que cela signifiait qu'en toutes circonstances, l'intérêt de l'enfant devait primer, car «supérieur» selon la traduction française à tout autre intérêt. Dans une interprétation aussi littérale, on ferait de l'enfant un être d'exception qui, dès le moment où il se trouverait en interférence avec d'autres personnes non enfant ou d'autres entités sociales, aurait forcément toujours raison. Cette position est insoutenable car si on met une fois encore l'art. 3 ch.1 en relation avec l'art. 5 par exemple, on comprend bien que l'enfant n'est pas une personne individualisée à l'extrême, mais reste une personne membre de sa famille et membre de la communauté, pour ne pas dire de l'Etat.

«*Intérêt*» et «*supérieur*» mis ensemble veulent simplement signifier que ce qui doit être visé est le «bien-être» de l'enfant, tel que défini à plusieurs reprises dans la Convention, notamment dans le préambule et au chiffre 2 de l'article 3. On peut d'ailleurs lire les paragraphes 2 et 3 de l'article 3 comme l'explication de l'intérêt supérieur de l'enfant puisque:

Art. 3, par. 2: Les Etats doivent prendre toutes les mesures législatives et administratives propres à assurer protection et soins nécessaires au bien-être de l'enfant, dans le respect de la famille.

Art. 3, par. 3: Les Etats doivent veiller au bon fonctionnement des services et institutions qui reçoivent ou prennent en charge des enfants.

«*doit être une considération primordiale*». Cette notion générale d'intérêt supérieur ne suffit pas à elle toute seule; elle doit encore être imposée comme règle du critère d'application. C'est l'objectif de ce membre de phrase: accorder à l'intérêt supérieur de l'enfant valeur d'une considération primordiale. Cela signifie que dans la situation casuelle où l'autorité (judiciaire, administrative, politique) entend prendre une décision, elle doit accorder une importance particulière à l'intérêt supérieur de l'enfant, mais cet intérêt ne va pas l'emporter systématiquement sur tous les autres intérêts (des parents, des autres enfants, des adultes, de l'Etat). Cet article établit l'obligation de considérer dans toutes décisions officielles l'intérêt supérieur de l'enfant; ce n'est pas un choix, mais c'est une obligation que d'examiner ce principe.

Article 3 CDE, fonction

Au fond, cet article 3 CDE a deux rôles «classiques», celui de contrôler et celui de trouver des solutions (critère de contrôle et critère de solution)³⁵.

- Critère de contrôle: l'intérêt supérieur de l'enfant sert ici à veiller à ce que l'exercice des droits et des obligations vis-à-vis des enfants soit correctement effectué. Tous les domaines dans lesquels des décisions sont prises à l'égard des enfants sont concernés par cet aspect de contrôle.
- Critère de solution: dans le sens où la notion même de l'intérêt de l'enfant doit intervenir pour aider les décideurs à envisager non seulement une solution, mais entre plusieurs solutions, celle qui prendra en compte l'enfant et ses besoins particuliers, aujourd'hui et dans son développement à venir. Cette solution sera alors choisie car étant «dans l'intérêt de l'enfant». C'est «la passerelle indispensable entre le droit et la réalité sociologique»³⁶.

De ces deux fonctions, on peut en fait déduire que l'art. 3 ch. 1 ne constitue pas un droit subjectif de l'enfant comme tel; mais il institue un principe d'interprétation qui doit être utilisé dans toutes les formes d'interventions à l'égard des enfants et qui confère une garantie aux enfants que leur sort sera examiné conformément à ce principe d'interprétation. Si l'enfant n'a pas le droit à «son intérêt supérieur», **il a le droit de voir toutes décisions qui le concernent examinées à l'aune de ce principe.**

Dès lors, cette disposition impose une obligation claire aux Etats parties à la CDE: celle de mettre en place une (ou des) législation(s) nationale(s) pour permettre le respect du principe, dans tous les domaines concernés, ou d'adapter ses normes légales à cette nouvelle obligation. Celle aussi de mettre en place les mécanismes pour pouvoir examiner et prendre en compte l'intérêt supérieur des enfants dès qu'une décision officielle doit être prise. De plus, les Etats doivent donner aux enfants d'une manière générale l'information indispensable pour qu'ils connaissent leurs droits, en particulier le droit à voir leurs intérêts examinés conformément à l'art 3 par. 1 CDE.

Le duo: art. 3 et art. 12 CDE

A l'évidence, cet article 3 par. 1 ne peut pas être pris isolément. Il appartient à un tout (la Convention des Droits de l'Enfant) et fonde un nouveau statut: l'enfant sujet de droit. Cette appartenance confère une dimension particulière à ce concept, notamment si on le relie à l'obligation de prendre en compte la parole de l'enfant (art. 12 CDE).

³⁵ Fulchiron, H. (1997). De l'intérêt de l'enfant aux droits de l'enfant. *Une Convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique*. Sion, IDE, p. 30ss.

³⁶ Pichonnaz, P. (2003). Le bien de l'enfant et les secondes familles (familles recomposées). *Kindeswohl, Eine interdisziplinäre Sicht / Le bien de l'enfant, Une approche interdisciplinaire*. Kaufmann, C., Ziegler, F. (Eds). Zürich/Coire, Verlag Rüegger, p. 162-173.

Les liens entre l’art 12 et l’art 3 me semblent particulièrement importants: tous deux connaissent la même construction:

- Ils donnent un véritable droit subjectif et concret à l’enfant qui est l’objet d’une décision de s’exprimer (art. 12) et de voir son intérêt pris en compte (art. 3),
- Ils obligent les décideurs à prendre des dispositions particulières pour évaluer la situation individuelle de chaque enfant, dans le processus qu’ils ont à suivre,
- Ils amènent le décideur à accorder une considération particulière à la parole de l’enfant ou à son intérêt supérieur, comme un élément important de leurs décisions
- Ils forcent les Etats parties à prévoir des législations ad hoc et des mécanismes spécifiques pour recueillir et interpréter la parole de l’enfant et pour rechercher des solutions qui doivent respecter la parole de l’enfant
- Ensemble, ils amènent à considérer l’enfant comme un sujet de droits, c’est-à-dire un enfant qui participe aux décisions prises à son égard.

Il est certain que l’article 3 CDE peut être envisagé sous l’angle d’une portée «protective», dans le sens où le décideur devrait intervenir plus pour rechercher le bien de l’enfant, notion plus en rapport avec le mouvement «assistantialiste» qui a prévalu durant de nombreuses décennies. Cependant, on ne peut pas voir l’article 3 CDE seulement sous cet angle, qui serait méconnaître l’exigence de consulter les enfants dans toutes les décisions qui les concernent.

Le lien fait entre l’article 3 et l’article 12 CDE est évident. Comment un décideur peut-il établir l’intérêt supérieur de l’enfant sans prendre connaissance de l’opinion de l’enfant sur cette question fondamentale? A notre avis, le droit de l’enfant contenu dans l’article 12 s’étend également à toutes les situations où l’intérêt de l’enfant dans une décision à prendre est en jeu. Il paraît évident que la procédure pour établir l’intérêt supérieur de l’enfant doit être basée d’abord sur la consultation de l’enfant et que cette consultation, pour autant que l’enfant ait la capacité d’exprimer valablement son opinion, doit être prise en considération de manière particulière.

Il faut aussi relever que l’article 3 CDE indique que les enfants (pluriel) ont aussi à s’exprimer sur toutes les affaires qui les concernent. Ceci va plus loin que l’analyse littérale de l’article 12, qui ne parle que de l’enfant au singulier. La relation entre l’article 3 et l’article 12 ouvre ici la nécessité également de consulter les enfants (et non seulement tel enfant dans telle procédure judiciaire ou administrative) sur les sujets qui les touchent. Le fait que l’article 3 exprime également que les organes législatifs doivent se préoccuper de l’intérêt supérieur de l’enfant démontre que la consultation (rôle actif de sujet de droits) touche tous les enfants, sur tous les sujets.

De mon point de vue, il n’y a pas de tension entre l’article 3 qui serait vu comme l’expression des préoccupations de protection de la Convention et l’article 12, qui serait lui, l’expression de la participation des enfants dans les processus décisionnels et qui fonderait donc ce nouveau statut de l’enfant, sujet de droits. Ces deux articles doivent vraiment être considérés comme complémentaires.

L'article 3 établit un idéal à atteindre: le bien-être de l'enfant; l'art. 12 fixe une méthode simple pour le déterminer: permettre à l'enfant d'exprimer son opinion sur cette visée. Dans les situations concrètes, il n'y aura pas de contradiction, puisque le décideur devrait être le même et se préoccuper, lorsqu'il a à trancher, de:

- d'abord entendre l'enfant sur l'affaire en cause et sur les solutions envisagées,
- puis, en prenant en considération l'opinion de l'enfant, rechercher son intérêt supérieur.

Ce ne sont dès lors que deux étapes d'un même processus décisionnel.

Plutôt que de voir un antagonisme entre ces deux articles, il convient de souligner que l'art. 12 CDE vient en appui de l'art. 3 CDE en l'aidant à remplir ses deux fonctions, et que l'art. 3 CDE, en offrant la possibilité à l'enfant d'influencer l'établissement de son intérêt supérieur, grâce au poids accordé à son opinion, donne à l'art. 12 toute sa justification et lui évite de n'être qu'un droit rhétorique.

IV. APPLICATIONS CONCRETES, UN EXEMPLE: LA SUISSE

Après cette présentation juridique et assez théorique, il semble utile de voir comment ce droit peut être appliqué dans la réalité quotidienne d'un pays. Pour des raisons de commodité, j'ai choisi d'examiner la situation concrète de la Suisse pour voir si l'article 12 est connu, respecté, prévu par la législation. Comment au fond se passe la mise en œuvre de l'art. 12? Ceci intéresse la Suisse, mais l'exercice pourrait être mené pour chacun des 193 Etats parties à la Convention.

a) En général

Disons tout d'abord que la Suisse respecte le concept de l'enfant sujet de droits, puisque l'obligation faite à l'Etat repose sur la reconnaissance d'un droit de l'enfant à exprimer son opinion. Ce droit est un droit fondamental que personne ne peut exercer à sa place; c'est donc un droit strictement personnel³⁷, c'est-à-dire attaché à la personne même de l'enfant. Il ne fait pas de doute que l'enfant peut revendiquer l'exercice de ce droit et que l'Etat est alors débiteur de l'obligation de mettre en place le mode de recueillir sa voix.

Tout d'abord, indiquons que la Constitution fédérale³⁸, de 2002,

Art. 11 Protection des enfants et des jeunes

¹ Les enfants et les jeunes ont droit à une protection particulière de leur intégrité et à l'encouragement de leur développement.

³⁷ Cf. en droit suisse, art 19 Code civil, notion du droit strictement personnel.

³⁸ Constitution fédérale de la Confédération helvétique de 1999, entrée en vigueur le 01.01.2000, doc 101.

² Ils exercent eux-mêmes leurs droits dans la mesure où ils sont capables de discernement.

L'art 11 al. 2 a consacré de manière claire le droit de l'enfant à exprimer son opinion.

b) Peut-on invoquer l'article 12 CDE devant les Tribunaux helvétiques?

L'applicabilité des traités internationaux est dite moniste en Suisse. Cela signifie que le traité a un rang supérieur au droit national et que si la disposition qu'il contient est assez explicite et concrète pour fonder une décision particulière dans un cas particulier, elle est applicable. Si elle ne l'est pas, il faut alors une disposition d'application pour l'invoquer.

Dans le domaine de l'article 12 CDE, l'applicabilité directe a été reconnue par le Tribunal fédéral dans un arrêt du 22.12.1997³⁹, et précisée dans un autre arrêt de 1998 soulignant que la possibilité d'être entendu doit être comprise en ce sens «que la disposition s'adresse directement aux autorités chargées de l'application de la loi. En particulier, il ne s'agit pas là de prescription à caractère déterminé, dont l'application pratique exige encore une transformation en règles de droit interne (...). **Pour ces raisons, il faut admettre que l'art 12 CDE énonce une règle de droit directement applicable, de telle sorte que sa violation peut être attaquée par un recours au TF**»⁴⁰.

Cette jurisprudence a été confirmée à plusieurs reprises. Pour prendre un exemple d'un pays voisin, la France, qui connaît le système dualiste (nécessité de transformer la règle de la Convention internationale en règles internes), on vient d'y rendre une décision de la Cour de Cassation (arrêt du 18 mai 2005) estimant qu'une décision (2002) de la Cour d'Appel de Rennes de ne pas entendre une fillette dans une procédure judiciaire avait violé son droit à exprimer librement son opinion et qu'on devait lui donner la possibilité d'être entendue dans tout procédure judiciaire ou administrative l'intéressant

Droit d'être entendu de l'art 29 Cst et art 12 CDE.

L'article 29 de la Constitution fédérale reconnaît le droit d'être entendu à chaque partie. Mais ce droit est lié au fait d'être considéré formellement comme partie. Or dans les décisions judiciaires ou administratives, l'enfant concerné par la décision **n'est pas obligatoirement partie: il est intéressé**. Prenons l'exemple d'une décision de divorce: l'enfant n'est pas partie, mais bien évidemment la décision le concerne directement pour ce qui regarde l'octroi de l'autorité parentale, du droit de garde et de visite... Dans ces cas-là, on appliquera l'art. 12 directement, puisque ce droit subjectif de l'enfant n'est pas limité par le fait d'être formellement une partie. Par ailleurs, il ne faut pas oublier l'art. 9 de la CDE qui impose, en cas de séparation, l'audition de toutes les parties. L'enfant, par l'effet indirect de cette disposition, est donc assimilé à une partie et doit être entendu.

³⁹ ATF 124 III 90.

⁴⁰ ATF 1998 I, p. 275; c'est l'auteur qui souligne.

Par ailleurs, on peut penser que le droit d'être entendu et le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu ne sont pas synonymes: le premier est un droit purement procédural qui doit être respecté absolument, même si on sait que cette opération n'apportera absolument rien; alors que le second est un droit subjectif, d'exprimer une opinion (peu importe la forme) et de voir cette opinion être prise en compte sérieusement.

c) différents champs d'application?

Le droit civil

Une application directe du droit d'être entendu est évidemment liée aux relations familiales, à la procédure de l'adoption, ou à tout le domaine de la protection de l'enfant.

a) Audition de l'enfant

- selon l'art. 144 al. 2 CC (divorce), le juge ou un spécialiste délégué pour ce faire entend les enfants personnellement, de manière appropriée, pour autant que leur âge ou d'autres raisons (risques) ne s'opposent à l'audition;
- l'art. 314 ch. 1 CC reprend cette même disposition pour les mesures de protection de l'enfant⁴¹.

b) En matière de représentation de l'enfant (divorce)

Avant le nouveau droit du divorce (entré en vigueur au 01.01.2000), l'enfant n'avait aucun droit dans le cadre de la procédure de divorce de ses parents, même si tout le monde s'accordait à reconnaître qu'il était affecté par les démarches. Le nouveau droit donne la possibilité au juge d'ordonner une représentation par un curateur ad hoc, quand

- de justes motifs l'exigent (art 146 al. 1 CC).
- un examen doit intervenir d'office (cas énumérés à l'al. 2),
- l'enfant capable de discernement le requiert (art. 146 al. 3 CC), alors selon l'al. 3, la curatelle est obligatoirement instituée.

L'art. 147 CC précise que le curateur désigné par l'autorité tutélaire doit être une personne disposant d'expérience en matière d'assistance et dans le domaine juridique (al. 1). Les compétences du curateur sont déterminées par l'al. 2, alors que l'al. 3 précise que les frais de procédure et les dépens ne peuvent être mis à la charge de l'enfant.

En ce qui concerne le domaine de l'application des mesures de protection de l'enfant, une telle réglementation faisait défaut, mais cette lacune vient d'être comblée par le nouvel article 314a^{bis} nCC⁴², qui reprend ce qui avait déjà été introduit dans la révision du droit du divorce.

⁴¹ Les Chambres fédérales ont adopté (19.12.2008, entrée en vigueur pas encore fixée) une révision du droit de la tutelle et la disposition figurera à l'art. 314a, al. 1 nCC.

⁴² Dans le cadre des modifications de la révision du droit de la tutelle mentionné ci-dessus (cf nbp 42).

Si dans le droit du divorce, le législateur a très clairement anticipé l'application directe de l'art. 12 CDE comme indiqué ci-dessus, il n'y a aucun besoin pour la Confédération de légiférer davantage sur cette matière. Par contre pour les autres domaines, notamment l'adoption, on doit certainement encore adapter les dispositions d'exécution. Par exemple, la Suisse a ratifié la Convention de la Haye sur l'adoption internationale⁴³ qui prévoit l'audition directe de l'enfant, mais les dispositifs cantonaux d'application doivent rendre effective cette prescription.

La nouvelle loi sur les enlèvements internationaux d'enfants qui devrait entrer en vigueur en juillet 2009⁴⁴, prévoit spécifiquement l'audition directe ou par représentation de l'enfant.

Le droit pénal

Le droit pénal a subi de grandes modifications avec les nouvelles dispositions générales du CPS et la Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs (DPmin). Toutes deux consacrent le droit de l'enfant d'être entendu: évidemment lorsqu'il est auteur, mais également lorsqu'il est victime et témoin, ou personne appelée à fournir des renseignements, puisque sa parole est alors une parole primordiale. Pour les enfants victimes, on fait référence de plus à la **Lavi**, Section 2: Dispositions particulières concernant la protection des enfants (art. 41 à 44)⁴⁵, qui protègent l'enfant en justice.

Les deux projets de procédure pénale unifiée pour les adultes et pour les mineurs, qui devraient entrer en vigueur en 2011 consacrent le droit de l'enfant à être entendu.

Le droit administratif

Le message de l'administration fédérale aux Chambres, à l'appui de la ratification de la CDE, était clair et prônait la reconnaissance du droit d'être entendu devant les instances administratives, conformément au par. 2 de l'article 12 CDE. Et l'arrêt du TF du 22.12.1997⁴⁶ confirme l'application directe en droit suisse de l'art. 12 CDE, y compris dans les procédures administratives. Il n'y a aucune raison, dans les procédures administratives, de ne pas permettre à l'enfant d'exiger le respect de son droit.

Qu'en est-il dans **la procédure d'asile**? Le droit d'être entendu est en principe respecté (art 17 par. 2 Loi sur l'Asile) même s'il n'est pas étendu à toutes les décisions, notamment aux décisions d'attribution entre les cantons, ou de placement dans des centres d'accueil. Pour les mineurs non-accompagnés (MNA), il y a toujours aussi la possibilité d'être entendu par le biais des dispositions sur la protection de l'enfant (art. 314 CC et 314a^{bis} nCC).

⁴³ Loi fédérale relative à la Convention de la Haye sur l'adoption et les mesures de protection de l'enfant en cas d'adoption internationale, du 22.06.2001 (RS 211.221.31).

⁴⁴ L'entrée en vigueur de la loi fédérale sur l'enlèvement international d'enfants (LF-EEA), initialement prévue au mois de juillet 2008, a été repoussée au mois de juillet 2009 afin de laisser aux cantons le soin d'établir les autorités centrales cantonales prévues par la ratification des nouvelles Conventions de La Haye (FF 2008, p. 34 ss.).

⁴⁵ LAVI ou Loi fédérale du 23 mars 2007 sur l'aide aux victimes d'infractions (Loi sur l'aide aux victimes, LAVI), modifiée le 23.03.2007, entrée en vigueur le 01.01.2009, (RS 312.5)

⁴⁶ ATF 124 III 90.

Pour le **nouveau droit des étrangers**? Celui ne comprend aucune des dispositions prévues par le droit d'asile. On se trouve ici dans une situation qui n'est guère en conformité avec la CDE.

Pour les écoles: on part du principe que le droit d'être entendu à l'école serait un bon exercice et que le domaine scolaire devrait profiter de l'opinion des enfants. Pourtant peu de règlements scolaires sont à jour et contiennent cette disposition. Cependant, l'auteur n'a pas la prétention d'avoir lu et recherché tous les règlements d'établissement, ni toutes les lois scolaires de Suisse.

Dans le domaine de la santé?

Le domaine de la santé est un de ceux où les questions d'information et de prévention sont les plus favorables et où les enfants sont certainement très perméables à toutes les campagnes visant à les préparer à exercer leur participation. Les dispositions visant notamment à un contrôle des naissances, à une éducation sexuelle précoce, à des programmes de mise en garde contre les abus sexuels ou contre l'usage de divers produits ou substances engendrant des dépendances sont particulièrement bien adaptés aux enfants et aux adolescents.

Un autre domaine où l'enfant peut participer c'est évidemment lorsqu'il est l'objet de soins. L'enfant, pour autant qu'il soit capable de discernement, doit être informé du traitement qui lui est prodigué ou envisagé; il doit pouvoir avoir accès à cette information de manière simple et compréhensible pour lui. C'est le préliminaire nécessaire à une saine collaboration au traitement.

Mais la participation va plus loin que le droit à l'information; en effet, selon l'art. 12 CDE, l'enfant a le droit d'être entendu sur les solutions envisagées. Il doit donc pouvoir s'exprimer et son opinion, même s'il elle n'est pas la seule opinion, ne peut pas simplement être escamotée. La CDE a toujours refusé d'établir un âge minimal au-dessus duquel, la prise en compte de l'opinion de l'enfant serait déterminante et au-dessous duquel cette opinion serait moins significative; on en reste au concept de la «capacité de discernement», variable selon les régions et les cultures. Mais l'on ne peut guère se passer de l'opinion de l'enfant dans les politiques sanitaires, comme dans les pratiques médicales ou hospitalières.

IV. CONCLUSION

Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu fonde un nouveau paradigme: l'enfant est un acteur de sa vie et peut influencer les décisions qui sont prises à son égard par les autorités judiciaires et administratives. Ce droit, tel qu'il ressort de l'analyse littérale de l'art 12 CDE, ne peut être considéré que pour lui-même et doit être mis en lien avec d'autres articles de la Convention, notamment les art. 5, 13 et 17. Surtout, l'art. 12 CDE doit toujours être lié à l'art. 3 CDE.

Droit d'être entendu et droit de voir son intérêt supérieur être examiné et pris en compte de manière particulière sont les deux expressions d'une même réalité: l'enfant est devenu un sujet de droits.

Les obligations qui découlent de cette évidence sont claires et concrètes pour les Etats: prévoir des lois et des mécanismes pour permettre l'exercice de ces droits. Mais au-delà du mouvement législatif, cela bouscule nos habitudes et est bien loin d'être aussi universellement admis et concrétisé que la ratification de la CDE semblerait l'indiquer. Il y a encore beaucoup de chemin entre les mots et leur transcription dans les faits.

En cette 20^e année de la Convention, je formule le vœu que l'on passe de la rhétorique à la pratique. Dans l'intérêt supérieur de la société de voir ses enfants préparés à exercer leurs futures responsabilités, grâce à leur consultation précoce et à la reconnaissance de leurs indéniables compétences.

CHAPITRE II



L'ENFANT ACTEUR ET L'APPROCHE PARTICIPATIVE

DANIEL STOECKLIN

Professeur à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB),

Collaborateur scientifique à l'Institut international des Droits de l'Enfant (IDE)

I. INTRODUCTION

La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE, 1989) proclame l'enfant sujet de droits. Par leur ratification de la CDE, les Etats parties à la Convention reconnaissent l'enfant comme un sujet qui a droit à la protection, à des prestations et à la participation¹. La place de l'enfant dans la société évolue avec cet instrument normatif. Antérieurement et parallèlement au processus de ratification de la CDE et à l'adaptation des instruments juridiques nationaux aux principes de la Convention, une évolution de la place de l'enfant avait déjà été observée et les sciences sociales l'ont reflété avec ce qu'on a appelé le «nouveau paradigme de l'enfance»². L'enfant a donc émergé aussi bien dans les sciences sociales que dans les instruments juridiques tout au long du 20^{ème} siècle. Sa place s'est passablement renforcée à partir des années 1980, et particulièrement avec le processus de ratification de la CDE. Cette dernière constitue la reconnaissance du fait que la participation, comme composante essentielle de la vie sociale, concerne également les enfants.

Avec la CDE, on donne donc à l'enfant des droits participatifs (articles 12 à 17), et c'est en cela que la Convention peut être qualifiée de «révolutionnaire»³. Ces articles touchant à la participation imprègnent l'esprit de la Convention, spécialement à travers l'article 12 qui est un de ses principes généraux: «*Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité*»⁴. Si les implications de l'article 12 CDE sont considérables, force est de constater qu'elles restent relativement limitées dans les faits essentiellement parce que les conditions de la participation optimale des enfants ne sont pas souvent réunies.

¹ La CDE est l'instrument juridique international le plus largement reconnu au niveau mondial, puisque tous les Etats sauf deux (USA et Somalie) sont parties à la Convention.

² Allison James & Alan Prout, (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer Press.

³ Jean Zermatten: «*Les enfants ont des droits: une révolution?*», Institut Universitaire Kurt Bösch / Institut international des Droits de l'Enfant, 14 juin 2005, A l'occasion de la cérémonie organisée par l'Institut Universitaire Kurt Bösch, en l'honneur de Monsieur le Juge Jean Zermatten, Directeur de l'Institut international des Droits de l'Enfant, élu en qualité de Membre du Comité des Nations Unies pour les Droits de l'Enfant.

⁴ Art. 12(1) CDE.

Les degrés de participation varient considérablement car de nombreux facteurs viennent affecter les conditions réelles dans lesquelles les enfants peuvent participer aux décisions et aux actions les concernant. Ces facteurs me semblent tous liés à deux grandes questions: la manière dont on approche et définit les situations vécues par les enfants (paradigmes théoriques), et la manière dont on écoute et prend en compte la parole de l'enfant (outils pratiques). Après avoir situé les différents degrés de participation possibles et la considération sociale qui fait varier la place des enfants sur l'échelle de la participation (R. Hart), j'aborderai ces deux aspects – paradigmatique et pratique – des conditions de la participation.

II. LES DEGRÉS DE PARTICIPATION

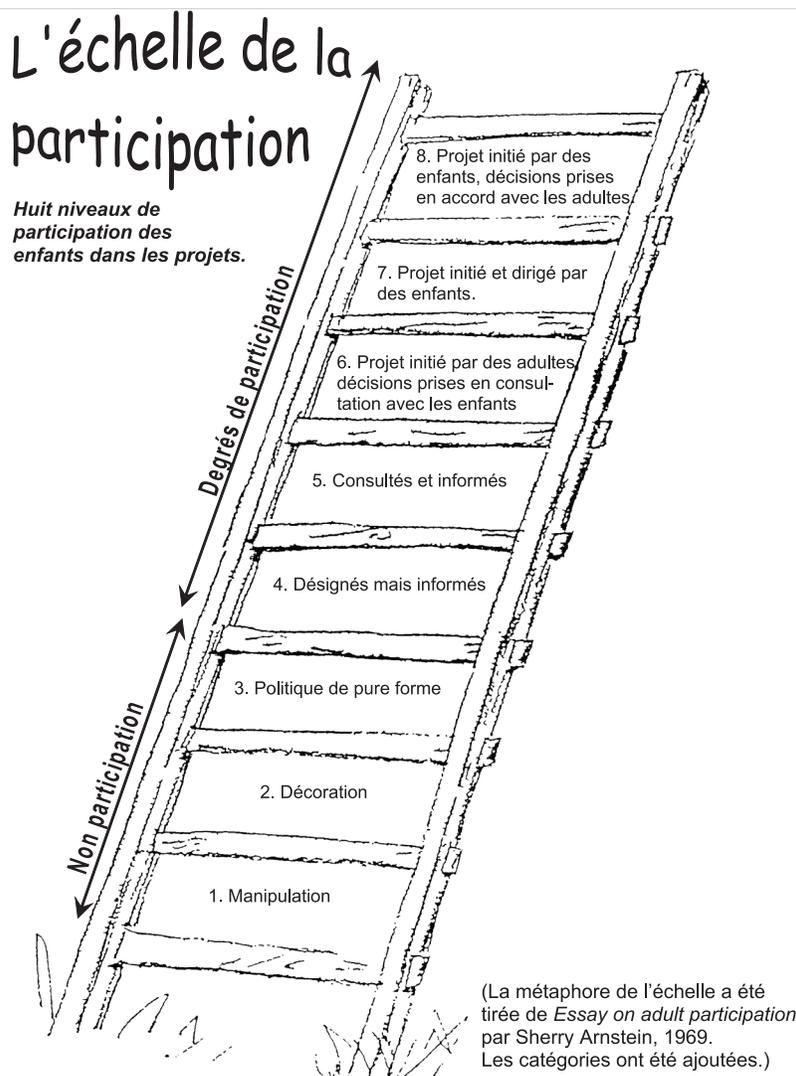
Il existe une classification des degrés de participation élaborée par Roger Hart, psychologue anglais qui s'est spécialisé dans l'étude de l'enfant et la construction de la personnalité. Il est un des plus éminents spécialistes dans le domaine de la participation des enfants. Sans reprendre d'autres échelles alternatives, je reproduis ci-dessous l'échelle de la participation élaborée par Hart ainsi que ses commentaires⁵.

1. **LA MANIPULATION:** cette notion décrit les situations où les enfants ne comprennent pas les problèmes qui se posent mais sont entraînés à participer à un projet par les adultes. On peut citer en exemple le cas d'enfants d'âge préscolaire qui portent des affiches politiques décrivant l'importance des politiques sociales pour les enfants.
2. **LA DÉCORATION:** cette notion s'applique aux occasions fréquentes où on donne aux enfants des T-shirts à l'occasion d'une manifestation en faveur d'une cause quelconque; les enfants chantent et dansent mais n'ont qu'une idée très vague de ce qui se passe et ne participent pas à l'organisation de la manifestation. Les adultes ne prétendent pas que les enfants sont à l'origine du mouvement, ils les utilisent simplement pour soutenir leur cause de façon relativement indirecte.
3. **LA POLITIQUE DE PURE FORME:** cette notion décrit les situations où les enfants ont apparemment la parole, mais n'ont en fait pas vraiment pu choisir le sujet du débat ou le mode de communication et où ils n'ont qu'une possibilité limitée, lorsqu'elle existe, d'exprimer leurs opinions. Cette notion pourrait s'appliquer aux situations où des enfants intelligents et charmants sont sélectionnés par des adultes pour participer à un jury, sans avoir été au préalable suffisamment informés sur le thème du débat et sans avoir pu s'entretenir avec les autres enfants qu'ils sont censés représenter.
4. **DÉSIGNÉS MAIS INFORMÉS:** à ce niveau, les enfants comprennent les objectifs du projet auxquels ils participent. Ils savent qui décide de leur participation et pourquoi. Ils jouent un rôle véritable (et non pas décoratif). Ils se portent volontaires pour participer au projet, après explication de leur rôle. Les enfants qui ont été pages à New York lors du sommet mondial des enfants sont un exemple de ce type de participation.
5. **CONSULTÉS ET INFORMÉS:** le projet est conçu et dirigé par des adultes, mais les enfants en comprennent le processus et leurs opinions sont prises au sérieux.
6. **PROJET INITIÉ PAR DES ADULTES, DÉCISIONS PRISES EN CONCERTATION AVEC DES ENFANTS:** comme le titre l'indique, le projet est initié par des adultes, mais les décisions sont prises en consultation avec les jeunes. Bien que la plupart des projets communautaires soient destinés à être partagés par tous, ils devraient cependant, tout en s'adressant à l'ensemble de la population, accorder une attention particulière aux jeunes, aux personnes âgées et à ceux qui sont susceptibles d'être exclus en raison de leurs besoins particuliers ou d'un handicap.
7. **PROJET INITIÉ ET DIRIGÉ PAR DES ENFANTS:** nous avons tous des dizaines d'exemples où les enfants conçoivent et exécutent des projets complexes lors de leurs jeux. Il est cependant plus difficile de trouver des exemples de projets communautaires initiés par des enfants. Il semble que les adultes ne savent pas donner suite aux initiatives prises par des jeunes.

⁵ Roger Hart, *les enfants d'abord*, UNICEF, avril-juin 1992.

8. **PROJET INITIÉ PAR DES ENFANTS, DÉCISIONS PRISES EN ACCORD AVEC LES ADULTES**: les projets de ce genre, qui se situent tout en haut de l'échelle, sont malheureusement trop rares. À mon avis, c'est parce que les adultes ne sont pas intéressés et ne comprennent pas les intérêts particuliers des jeunes. Nous avons besoin de personnes qui comprennent les indicateurs subtils d'énergie et de compassion des adolescents.

Schéma 1: L'échelle de la participation (Roger Hart)



Roger Hart a adapté l'échelle de la participation citoyenne «*Ladder of citizen participation*» de Sherry Arnstein (1969), pour réfléchir à la participation des enfants et des jeunes. Il n'avait pas pensé que cela allait devenir un modèle, encore moins un «prêt-à-porter». Hart lui-même a fait remarquer qu'il n'est pas pertinent de vouloir dans toutes les situations atteindre le plus haut degré de participation des enfants. Or l'idée de la participation maximale a néanmoins commencé à dominer la pensée de nombreux praticiens. Elle a aussi provoqué des critiques et le développement de modèles alternatifs, pour analyser et optimiser les processus de prise de décision collective par des enfants⁶. Dans tous les cas, la transposition aux enfants pose dès lors une question qui demeure toujours implicite ou en filigrane: celle des compétences requises pour être considéré comme un ayant-droit à l'expression d'une opinion, que ce soit comme adulte ou comme enfant. Toutes les sociétés ne favorisent pas de manière égale l'expression de l'opinion de tous leurs membres. Les éléments statutaires associés à «*qui parle et qui écoute*», liés au genre et à l'âge, sont parmi les plus importants et les enfants, en tant que groupe ou classe d'âge, représentent une catégorie d'individus relativement dominés. Les enfants sont, de manière générale, consultés bien en-deçà de ce qui pourrait être fait si l'on prêtait davantage attention à leurs capacités réelles.

C'est la considération sociale pour le «groupe enfants» qui limite l'inclusion de l'opinion de l'enfant, sur la base de prémisses non-vérfiées quant à l'incapacité de l'enfant à exprimer un avis pertinent. La Convention des Droits de l'Enfant renverse ces prémisses en exigeant de la part des adultes qu'ils considèrent le point de vue inverse: soit que l'enfant est capable, jusqu'à preuve du contraire. C'est à l'adulte qu'incombe le fardeau de la preuve, démarche difficile à assumer.

Dans les faits, il est évident que le degré de participation des enfants varie selon les contextes culturels et les «objets» à propos desquels l'opinion de l'enfant est intégrée aux décisions à prendre. La situation des enfants sur cette échelle de participation dépend de facteurs sociaux, politiques, juridiques et économiques. Dès lors, l'adaptation des mécanismes institutionnels pour favoriser globalement une meilleure écoute des enfants doit être reliée avec des processus sociaux plus larges.

L'exercice de la participation ne dépend pas que de la ratification de la CDE par les Etats parties, mais d'un bon arsenal de dispositions légales et de structures pour assurer sa réalisation⁷. Cependant, celles-ci ne peuvent trouver leur concrétisation dans les cadres légaux sans menacer les structures de pouvoir existantes et sans en créer et en consolider de nouvelles⁸. Jusqu'à quel point les enfants seront-ils autorisés à «participer» dépend du pouvoir de déci-

⁶ Voir à ce propos, l'article de Nigel Thomas: «*Towards a Theory of Children's Participation*», *International Journal of Children's Rights*, 15 (2007), 199-218.

⁷ Lückner-Babel, Marie-Françoise (1995), *The right of the child to express views and to be heard: An attempt to interpret Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child*. *The International Journal of Children's Rights*, p. 403.

⁸ Stammers, Neil (1999). *Social Movements and the Social Construction of Human Rights*, 19 HUM. RTS. Q. 980, 989, p. 995.

sion des différents acteurs sociaux, y compris les enfants. Hanson & Vandaele relèvent très justement que les opinions de l'enfant obligent, dans certaines circonstances, ceux qui sont responsables de prendre et de mettre en œuvre des décisions à agir d'une manière particulière⁹. Inversement, les circonstances peuvent aussi être lues comme une réserve à l'article 12 pour les enfants qui ne sont pas (encore) capable de discernement (la version anglaise parle de «*the child who is capable of forming his or her own views*»).

Afin de montrer que les droits participatifs sont à la fois une fin et un moyen, Hanson & Vandaele transposent la distinction faite par Amartya Sen concernant le rôle «constitutif» et le rôle «instrumental» qu'a l'exercice de la liberté pour le développement¹⁰. La dimension constitutive des droits participatifs réside dans le fait qu'ils enrichissent la vie des enfants, alors que la dimension instrumentale est contenue dans le fait qu'en exerçant leur droits participatifs les enfants contribuent à la réalisation d'autres droits¹¹. A la fois finalité (dimension constitutive) et moyen (dimension instrumentale), **la participation est un processus à travers lequel les enfants acquièrent la capacité de former et d'exprimer leurs propres opinions de manière «libre»** (la version anglaise de la CDE parle de «*the right to express those views freely*»). Comment pouvons-nous rendre compte de cette capacité?

En tant qu'acteur social, avoir ses propres opinions (discernement) est nécessaire pour agir de manière réflexive et ainsi se comporter de manière socialement acceptable. Le processus social de la construction d'une opinion «libre» n'est pas abordé dans la formulation des droits participatifs. On présuppose simplement que ce processus devrait être accessible à tout enfant. Dans la CDE, la dimension instrumentale de la participation est mise en avant et les conditions conduisant à la dimension constitutive de la participation ne sont abordées qu'indirectement, à travers le fait que la CDE, en tant que système holistique, considère que c'est à travers les droits à la protection et aux prestations que la participation finira par arriver. Selon Pufall & Unsworth, la CDE «*recognizes that children only gradually gain the necessary competencies to exercise these rights as adults do. The CRC recognizes, as well, that children do not always have the physical, personal, and social power to protect their rights. Hence, children are accorded need-based, or protective, rights, such as the rights to be nurtured, sheltered, educated, and protected from exploitation*»¹².

Dès lors, même si on remplace les 3 Ps (protection, prestations, participation) par une autre classification, il reste que c'est la combinaison des droits qui facilite le développement des enfants en tant qu'acteurs sociaux. Autrement dit, les compétences graduelles (capacités évolutives) acquises par les enfants, sont promues par la CDE à travers des droits basés sur les besoins (needs-based) de protection, et sur les droits basés sur la dignité (dignity-based)

⁹ Hanson, K. & Vandaele, A. (2003). *Working children and international labour law: A critical analysis*. The International Journal of Children's Rights, 11, p. 84.

¹⁰ Ibid., p. 81, en se référant à Amartya Sen (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press, p. 189.

¹¹ Ibid., p. 82.

¹² Peter Pufall & Richard Unsworth (2004), *Rethinking Childhood*, London: Rutgers University Press, p. 13.

comme le droit à la vie, à l'identité et à l'expression¹³. Il est par conséquent erroné d'interpréter la Convention comme présentant l'enfant comme acteur social rationnel capable d'exercer ses droits participatifs. En réalité, la plupart des praticiens considèrent que c'est seulement dans des circonstances spécifiques (opinions librement formées) que les opinions des enfants doivent être prises en considération, ce qui peut d'ailleurs être interprété de manière plutôt limitative. Est-ce réellement une limitation en termes de capacité? Cela signifie-t-il que les enfants qui ne sont pas encore capable d'avoir une opinion personnelle «libre d'influences externes» ne sont pas autorisés à exprimer leurs points de vue?

En suivant la théorie de la structuration d'Anthony Giddens¹⁴, qui dit que tout est à la fois structuré et structurant, on peut se poser la question suivante: si toute vision est à la fois toujours structurée et structurant, comment dire d'une opinion qu'elle est «libre d'influences externes»? Les enfants qui seraient surtout «structurés» (influencés par autrui) et peu «structurants» (exerçant à leur tour une influence sur autrui et leur environnement) n'auraient-ils dès lors pas droit à l'article 12? Ce serait là une violation d'un principe fondamental des droits de l'homme selon lequel le détenteur de droits est sujet de droits indépendamment de ses talents ou dispositions propres. Bien entendu, l'article 12 ne dit pas «tout enfant», mais «l'enfant qui est capable de discernement» («*the child who is capable of forming his or her own views*»). De plus la clause du poids approprié («*due weight*») accordé à son opinion en fonction de son âge et de sa maturité est un autre élément restrictif dans cet article. La «*due weight clause*» et les circonstances dans lesquelles l'opinion de l'enfant doit être prise en considération pose des problèmes d'interprétation. Ces aspects limitatifs peuvent eux-mêmes faire perdurer une culture ne facilitant pas la constitution de points de vues personnels. Comment les enfants peuvent-ils se former leurs propres opinions si l'attention à ce qu'ils disent est restreinte à ce qui apparaît aux adultes comme une pensée rationnelle (censée refléter la maturité)?

Cette question délicate est en lien non pas simplement avec des représentations culturelles de la rationalité et de la maturité. Elle est d'autant plus cruciale lorsqu'on a affaire à une définition politique ou idéologique de la pensée rationnelle ou de «l'ordre juste». Il est donc problématique de considérer que les discours des enfants doivent être simplement «reconnus» par les adultes pour juger de leur degré de maturité. Dans ce cas, la dimension constitutive de la participation risque fort d'être définie et formatée par les objectifs instrumentaux des acteurs détenant le pouvoir. Matthews a montré par ailleurs comment l'utilitarisme classique est utilisé pour dénier aux enfants d'autres manières de voir¹⁵. Dans la manipulation induite par cette forme de participation paternaliste, les discours sont passablement mis en forme par

¹³ La distinction entre needs-based et dignity-based rights est une classification alternative aux «3 Ps»; elle est de Barbara Woodhouse (2004), Re-Visioning Rights for Children. *Rethinking Childhood*, Pufall & Unsworth (Eds.), op. cit.

¹⁴ Anthony Giddens (1987), *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, Paris: PUF, (ouvrage traduit de l'anglais *The constitution of Society*, 1984).

¹⁵ Matthews, G.B. (2004). Children as philosophers. *Rethinking Childhood*. Pufall, P., Unsworth, R. (Eds.), London: Rutgers University Press, p. 38-53.

des idéologies dominantes. Prenons un exemple fictif. Il y a quelques mois encore, comment aurait-on, dans une procédure de divorce, interprété la voix d'un enfant affirmant préférer rester avec sa mère, même si elle est toxicodépendante, plutôt qu'avec son père fortuné? Avec la crise économique actuelle, touchant ce dernier de plein fouet, la décision aurait-elle été la même? La rationalité sous-jacente à la décision prise est toujours en partie liée à une idéologie. Ce qui «*va de soi*» à un moment donné n'est pas toujours valable. Il faut tenir compte de la dynamique sociale.

En fait, les droits participatifs ont une dimension constitutive et une dimension instrumentale précisément parce que ces deux dimensions se retrouvent dans la nature de l'interaction sociale. On retrouve ici la théorie de la double structuration (Giddens), qui aide à comprendre que, d'une part, la dimension constitutive de la participation est en lien avec des objectifs socialement définis (la participation est une fin en soi, car elle «enrichit la vie»). Tandis que, d'autre part, la dimension instrumentale de la participation est liée à la capacité individuelle de structurer ou de former son environnement. En réalité, les acteurs sociaux apprennent à devenir instrumentaux dans les limites admises par leur culture et dans les espaces d'interactions donnés par des configurations sociales spécifiques. Il faut en effet distinguer autonomie et indépendance: on n'est jamais totalement indépendant, on a plus précisément un certain degré d'autonomie à l'intérieur d'interdépendances spécifiques¹⁶.

C'est pourquoi, la dimension instrumentale peut être inscrite dans la dimension constitutive de telle manière qu'il n'y a jamais vraiment d'opinion libre d'influences externes. On ne sortira pas de ce dilemme si on ne problématise pas mieux ce que nous entendons généralement par acteur social. Notamment, la distinction entre la potentielle et la réelle capacité d'agir est certainement utile pour un meilleur respect des droits de l'enfant. Il s'agit donc de clarifier la notion d'acteur social qui est de plus en plus utilisée dans le domaine des droits de l'enfant mais qui paradoxalement est encore floue¹⁷. C'est ce que je propose de faire dans les deux parties suivantes.

III. CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR LA PARTICIPATION

Maintenant que nous avons posé l'échelle de la participation, et des considérations critiques sur la rationalité des discours, nous pouvons aborder les deux grandes questions qui affectent les conditions de la participation des enfants: d'une part, les visions théoriques (ou les paradigmes) à travers lesquelles nous appréhendons les situations concrètes vécues par les enfants, et, d'autre part, les procédures et outils pratiques avec lesquels nous favorisons l'expression et la prise en compte de l'opinion des enfants. J'aborde le premier point ici et le second sera traité dans la 4^{ème} section.

¹⁶ Voir à ce propos Norbert Elias, *La société des individus*, Paris: Fayard, 1991.

¹⁷ Voir par exemple le numéro spécial de «*The International Journal of Children's Rights*», consacré aux enfants en tant qu'acteurs sociaux (Special Issue: Children as Social Actors), Volume 15, No 1, 2007.

Concentrons-nous ici sur des éléments paradigmatiques. On peut approcher la réalité sociale, et donc les innombrables situations particulières vécues par les enfants, à travers deux grandes approches ou paradigmes théoriques: l'approche déterministe et l'approche compréhensive.

L'approche déterministe

L'approche déterministe postule que des facteurs objectifs déterminent les individus¹⁸. Dans la pratique, l'approche déterministe implique des interventions sur des «populations-cibles» et sur des causes macrosociales ou structurelles (cibles de l'intervention). Dans cette approche, la participation des individus concernés est faible: ils sont «objets» de l'intervention; on les fait «participer» à des projets qui ont été pensés et planifiés sans eux.

L'approche compréhensive

L'approche compréhensive postule que la réalité est (re)construite à travers la perception individuelle¹⁹. C'est le point de vue subjectif de l'individu qui «construit» la réalité. L'implication pratique de l'approche compréhensive est que l'intervention ne peut être elle-même qu'une (re)construction de la réalité. L'enjeu se situe alors dans la participation à cette (re)construction. Dans cette approche, la participation des individus est centrale: ils sont «sujets» de l'intervention car leurs points de vue sont intégrés à la (re)construction de la «réalité» (projet).

Pour bien comprendre les implications pratiques de ces deux approches opposées, prenons un exemple: les enfants en situations de rue. Si on suit l'approche déterministe, on envisagera que les «enfants des rues» ont leur vie déterminée par des causes macrosociales (sociales, politiques et économiques). Au niveau microsociale, les causes généralement avancées sont la pauvreté et la crise familiale. Cela est exact mais insuffisant: tous les enfants pauvres et/ou maltraités ne vont pas vivre dans la rue.

Pour surmonter cette contradiction, **l'approche déterministe** va donc, en suivant toujours sa logique propre, multiplier les distinctions analytiques. Les cas n'entrant pas dans les distinctions (catégories) élaborées jusque-là peuvent être considérés comme marginaux si leur nombre est très restreint (ils constituent «l'exception qui confirment la règle»), ou alors, s'ils se rencontrent plus souvent, ils constitueront une nouvelle catégorie. La démarche analytique consiste à décortiquer le phénomène en sous-ensembles, en isolant ses parties constitutives et en les analysant chacune à son tour. Chacun des éléments peut lui-même encore faire l'objet

¹⁸ Les grands courants de pensée de cette approche sont les courants culturalistes et structuralistes du 19^e et du 20^e siècles (Spencer, Durkheim, Marx, Malinowski, Radcliffe-Brown, Parsons, Friedmann, Gurvitch, Lévi-Strauss...).

¹⁹ Cette perspective phénoménologique a été développée tout au long du 20^e siècle par le courant interactionniste (Husserl, Weber, Simmel, Thomas, Park, Cooley, Mead, Dewey, Schütz, Hughes, Blumer, Warner, Merleau-Ponty, Garfinkel, Cicourel, Goffman, Becker, Strauss, Lemert, Berger, Luckmann...). Il se prolonge aujourd'hui notamment par les développements du courant systémique.

d'analyses plus poussées. La reconstitution explicative du phénomène reposera alors sur la manière de relier entre elles les parties constitutives du phénomène. Le découpage de la réalité en catégories est donc inhérent à cette approche.

Puisque la logique de l'approche déterministe est la **démarche analytique**, elle contient le risque de la catégorisation abstraite, où seule compte la cohérence conceptuelle. De très nombreuses recherches et interventions postulent l'existence de catégories qu'il s'agit de mettre en évidence (recherche) et/ou de transformer (intervention). Cette tendance rationaliste consistant à séparer la pensée de l'action entraîne donc une propension à d'abord classer avant d'agir, en oubliant que le fait même de classer est déjà une action... Dans les faits, on trouve donc logiquement toute une série de classifications des «enfants des rues» et très souvent on perd beaucoup de temps dans des colloques internationaux pour se mettre d'accord sur la bonne catégorisation! Celle qui finit par s'imposer reflète davantage les enjeux institutionnels qu'elle ne permet aux enfants de participer activement à la résolution de leurs problèmes.

Les catégories largement adoptées aujourd'hui sont encore issues de la distinction faite il y a plus de 20 ans entre enfant «dans» la rue (travaille dans la rue mais rentre dormir dans sa famille) et enfant «de» la rue (a quitté son foyer, erre ou travaille et dort dans la rue)²⁰. On y a depuis ajouté la catégorie de l'enfant qui vit dans la rue accompagné d'adultes. Ces classifications entraînent donc de nombreuses confusions, issues elles-mêmes de problèmes pratiques de dénombrement sur le terrain. En effet, les enfants en situations de rue peuvent être diversement classés selon les pays comme «enfants de la rue», «dans la rue», «errants», «abandonnés», «en conflit avec la loi», «en situations difficiles» etc.. On ne peut donc pas comparer et encore moins agréger ces catégories disparates qui se chevauchent. De plus, la mobilité importante des enfants en situations de rue empêche d'avoir des statistiques vraiment fiables. Cependant, on retrouve régulièrement ces catégories amalgamées: «*Les Nations Unies estiment à 150 millions le nombre d'enfants définis comme enfants de la rue*»²¹.

Mais au-delà de ces problèmes pratiques, la critique que l'on peut adresser aux catégorisations «objectives» est qu'elles dressent une «carte» du phénomène sans passer par le sens que les individus concernés attribuent à leurs situations propres. Avec la distinction «enfants dans la rue» / «enfants de la rue», on ne tient compte que d'aspects quantitatifs et non pas qualitatifs: la fréquence des contacts familiaux et le temps passé dans la rue. Ce sont ces deux variables qui sont utilisées pour distinguer les deux catégories: les «enfants dans la rue» sont ceux qui rentrent fréquemment ou quotidiennement dans leur famille et passent un temps limité dans la rue, tandis que les «enfants de la rue» sont ceux qui n'ont pratiquement plus de contact avec leur famille et qui restent presque tout le temps dans la rue.

²⁰ La distinction dans/de la rue (on/of the street) est de Peter Taçon, «*A Unicef response to the needs of abandoned and street children*», Genève: UNICEF, 1985.

²¹ Site internet de l'UNESCO. Ce chiffre doit être considéré avec précaution étant donné les problèmes de classification et de mobilité déjà évoqués. L'ONG Childhope-UK (Strategic Plan 2001-2003) émet les mêmes réserves que nous quant à la possibilité de dénombrer les enfants en situations de rue.

Cette perspective synchronique (état à un moment donné) ignore ainsi toute une série d'éléments biographiques et le sens que leur donne l'enfant. On rend compte de la réalité à travers un langage statistique «épidémiologique» qui n'est pas celui des premiers concernés. Cette appréciation quantitative du phénomène interprète les fréquences et distributions selon la vision implicite de la normalité que partagent les concepteurs et évaluateurs des enquêtes et des projets. Cela favorise des interventions correctives et non pas participatives. Or, c'est la réalité biographique et subjective de l'enfant qu'il faut comprendre pour pouvoir le considérer comme acteur de sa propre réhabilitation. Ce qui doit nous préoccuper ce n'est pas la quantité d'enfants dans la rue mais la qualité de leur vie dans la rue et hors de la rue. Et cela est une question d'interactions entre individus et entre groupes sociaux.

C'est pourquoi l'**approche compréhensive** est si utile, et pourtant souvent dénigrée car elle (seule) aurait le défaut d'être interprétative... Or, pour être pertinent et efficace l'intervenant doit comprendre (et donc interpréter!) la signification que les acteurs attribuent à leurs actes. Comme on n'interprète jamais dans le vide²², on n'échappe jamais à une classification préalable à l'entretien avec les individus qui sont censés connaître tel ou tel type de problème. L'interprétation et la classification ne peuvent donc pas être opposées: il s'agit plutôt de trouver un équilibre entre ces deux démarches. La réalité n'est ni un pur déterminisme ni une pure construction personnelle. Les situations sont des reconstructions subjectives de données objectives: elles sont façonnées dans les interactions. C'est ainsi que l'on peut dire que toute situation est «socialement construite». Il s'agit donc d'intégrer l'enfant comme participant à la définition même de la situation vécue.

On parlera donc d'enfants «en situations de rue» pour mieux souligner que le problème n'est pas «l'enfant de la rue»²³ mais la **situation** à travers laquelle l'enfant se retrouve dans la rue. Cela invite à considérer chaque situation particulière et on trouvera plusieurs situations typiques ou «profils», qui ne sont pas simplement réductibles aux catégories pré-établies (de/dans la rue). Avec cette perspective, on met l'accent sur les relations sociales: la situation est vue comme un ensemble d'interactions. L'appellation «enfants en situations de rue» n'est pas une catégorie, mais une appellation «générique» qui ouvre une série de questionnements et de réflexions qui peuvent constituer un véritable «programme de recherche». Cette appellation invite à considérer les éléments qui médiatisent les rapports entre l'enfant et d'autres acteurs:

- a) **directement impliqués** dans la situation d'interaction (passants, police, éducateurs, etc.)
- b) **indirectement impliqués** dans la situation d'interaction (institutions, décideurs politiques, médias, etc.)

²² Voir John Dewey: «*Comment nous pensons*», (version française) Paris: Seuil, 1986 (traduit de l'original: «How we think» 1910).

²³ Cette appellation a des implications discriminantes; dans ce sens elle n'est pas conforme à l'art. 2 de la CDE.

De cette manière, les enfants sont considérés comme «sujets» de l'intervention et leurs points de vue sont effectivement intégrés à la définition de la «réalité», et à l'identification d'une nouvelle réalité possible (projet).

L'alinéa 2 de l'art. 12 CDE spécifie que dans le but de permettre à l'enfant d'exprimer pleinement son opinion, «*on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale*». La règle procédurale la plus importante pour la mise en œuvre de tous les articles de la CDE est celle qui est impliquée par un autre principe général de la CDE, à savoir l'article 3: «*Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale*»²⁴.

Etant donné le caractère interdépendant des articles de la CDE, la mise en relation de l'article 12 avec l'article 3 implique en fait que l'intérêt supérieur de l'enfant soit défini en intégrant également le point de vue de ce dernier, quelle que soit la forme sous laquelle l'enfant exprime son opinion. Le «*droit d'exprimer librement son opinion*» concerne aussi bien la forme que le fond. C'est dans ce sens compréhensif, et non pas simplement évaluatif, que l'on devrait comprendre la précision «*eu égard à son âge et à son degré de maturité*», dans l'article 12(1). Autrement dit, il faut (dûment) avoir de la considération pour l'enfant, c'est-à-dire donner un poids approprié²⁵ à son opinion en ayant de l'égard pour son âge et son degré de maturité, c'est-à-dire en s'accordant à sa capacité réflexive. Cela suppose plus concrètement que l'on adapte les procédés d'audition pour pouvoir recueillir son point de vue de la manière la plus optimale possible.

Dès lors, les capacités limitées de l'enfant (discernement), mais en développement, deviennent un critère *de facto* (niveau de réflexivité personnelle de l'enfant) intégré au critère *de jure* du droit subjectif attaché à la personne de l'enfant de voir son intérêt considéré (art. 3 CDE) dans toutes décisions qui le concernent. L'articulation entre l'article 3 et 12 doit notamment se faire en incluant la notion de capacités évolutives de l'enfant, qui est d'ailleurs explicitement mentionnée à l'article 5 de la CDE. Celui-ci requiert que les parents ou autres personnes légalement responsables de l'enfant lui donnent l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice de ses droits, «*d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités*»²⁶. Gerison Landsdown a montré que cette notion de capacités évolutives peut être comprise à travers 3 cadres conceptuels: 1) en tant que concept développemental, reconnaissant que la réalisation de CDE elle-même promeut le développement, la compétence et l'autonomie personnelle

²⁴ Art. 3(1) CDE.

²⁵ La version anglaise de l'article 12.1. CDE parle de «*due weight*», que l'on peut traduire par poids approprié donné à l'opinion de l'enfant en accord avec (*in accordance with*) son âge et sa maturité.

²⁶ Art. 5 CDE.

émergente chez l'enfant; 2) en tant que concept émancipatoire, soulignant le respect pour les capacités de l'enfant et pour le transfert de l'exercice des droits des adultes vers les enfants en fonction de leurs niveaux de compétence; 3) en tant que concept protecteur, reconnaissant que les enfants ont droit à la protection contre la participation ou l'exposition à des activités susceptibles de leur causer du tort étant donné que leurs capacités sont encore en évolution, les niveaux de protection diminuant au fur et à mesure de l'augmentation des capacités des enfants²⁷.

La lecture de l'article 12 dans le sens compréhensif que je préconise, à savoir respectant la capacité réflexive de l'enfant, correspond donc à la dimension émancipatoire évoquée par Landsdown. En tant que principes généraux, les articles 3 et 12 légitiment la participation de l'enfant, et l'article 5 évoque la «manière» d'opérer ce transfert progressif des compétences: il s'agit d'être attentif au développement des capacités de l'enfant. La Convention reconnaît ainsi l'enfant comme sujet de droit et comme acteur social aux capacités évolutives. C'est cette attention aux capacités évolutives qui me semble centrale, aussi bien du point de vue développemental, qu'émancipatoire et protecteur (Landsdown), pour que la participation des enfants en tant que sujets de droits ait une réelle consistance.

En d'autres termes, entre l'art. 3 et l'art. 12, l'art. 5 pose une exigence méthodologique («manière») indispensable pour articuler ces deux principes généraux. En somme, ces trois articles de la Convention articulent une théorie émancipatoire implicite qui pourrait s'exprimer de la manière suivante: plus on prête attention à ses capacités évolutives (art. 5 CDE), et plus l'enfant renforce sa capacité réflexive²⁸ suffisante pour véritablement participer, à travers l'expression libre de son opinion (art. 12 CDE), à la définition d'actions qui doivent servir son propre intérêt (art. 3 CDE) et le respect de celui-ci.

Cela signifie qu'on ne doit pas avoir comme norme de référence la présumée rationalité adulte et conditionner l'écoute à la preuve faite par l'enfant qu'il possède une rationalité similaire. La rationalité est évolutive tout au long de la vie. Le risque est d'abaisser la notion de discernement (donc la réflexivité) à l'alignement sur un discours conforme. Cette confusion mérite d'être signalée, car elle a historiquement mené aux pires épisodes de violences intergénérationnelles: durant la révolution culturelle chinoise (1966-1976), les enfants étaient encouragés à dénoncer les contre-révolutionnaires, et beaucoup ont été ainsi amenés à dénoncer leurs propres parents. La participation forcée des enfants à cette campagne d'exaction était justement basée sur la confusion entre discernement et discours politique conforme. Au contraire, il s'agit de promouvoir une écoute de l'enfant qui soit suffisamment appropriée à ses capacités réflexives et d'expression pour favoriser à la fois son développement, sa protection et son émancipation.

²⁷ Landsdown G. (2004). *The evolving capacity of the child and the exercise of rights*. Unicef/Save the Children: Florence Innocenti Center.

²⁸ La version anglaise de l'art. 12 CDE traduit «l'enfant qui est capable de discernement» par «the child who is capable of forming his or her own views».

L'absence ou l'insuffisance de considération pour les capacités évolutives de l'enfant constitue dès lors un obstacle au développement, à la protection et à l'émancipation des enfants. Nier le caractère évolutif de ses capacités peut aussi bien confiner l'enfant dans un statut dépréciatif d'incapable que dans une image idéalisée d'acteur compétent. Ces deux conceptions se rejoignent dans un aveuglement aux capacités réelles des enfants, par sous- et sur-estimation. La volonté légitime de faire reconnaître les capacités des enfants peut parfois avoir comme effet pervers une surestimation de leurs compétences, à travers l'usage de notions générales peu explicites mais largement utilisées. C'est le cas notamment avec la notion d'acteur social. C'est pourquoi une clarification théorique s'impose, à défaut de quoi la notion d'acteur social pourrait bien être contre-productive en ce qui concerne la protection, le développement, et même l'émancipation de l'enfant. A force de clamer que l'enfant est un acteur social, on lui enlève le droit de voir considérer ce qui fait justement qu'il est un enfant: ses capacités évolutives.

A la qualification de l'enfant comme sujet de droits, on associe depuis une bonne décennie maintenant la notion d'acteur. Que signifie cette notion? Lorsque l'on parle d'enfant acteur, on souligne le fait que l'enfant n'est pas simplement un individu qui est passivement forgé par les influences de l'environnement mais qu'il est **un agent de cet environnement** et qu'il exerce donc une influence sur ce dernier. Or l'ampleur de cette influence, telle qu'elle s'exerce dans les diverses sphères d'activités ou ensembles institutionnels, reste très largement inconnue. Si les enfants sont des acteurs sociaux, quel rôle jouent-ils dans la mise en œuvre concrète de droits qui les concernent directement? Cette question soulève des interrogations fondamentales: qu'est-ce qu'être un acteur social? Quand et comment les enfants deviennent-ils des acteurs sociaux? Sur quoi agissent-ils? Quelles sont les influences qu'ils exercent sur leur environnement social? Jusqu'où s'exerce leur influence ou, en d'autres termes, comment délimiter leur environnement?

Ces questions amènent vers d'autres interrogations plus importantes encore: Peut-on séparer «social» et «individu»? La société est-elle externe à l'individu? Ces questions requièrent une approche inter- et transdisciplinaire. En effet, les cloisonnements disciplinaires reposent, en partie du moins, sur de fausses prémisses, comme l'étude du psychisme qui serait réservée à la psychologie et la dichotomie individu/société sur laquelle repose la sociologie classique. R. Lucchini nomme «discours institutionnel conforme» (DIC) la vision de l'enfant à risque présenté comme victime de son environnement et chosifié comme objet d'intervention par l'opinion publique, l'administration, le monde politique et la plupart des programmes d'assistance²⁹. Par rapport au discours institutionnel, le discours interactionnel, c'est-à-dire celui qui ressort des témoignages direct des intervenants, reconnaît la réflexivité des acteurs mais

²⁹ Lucchini, R. (2008). L'enfant en situation de rue n'est pas un fait social. Entre détermination et indétermination. Dans: *Enfants en situations de rue. Prévention, intervention, respect des droits*. Sion: IDE / IUKB, p. 34; voir aussi Lucchini, R. (1996). *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*. Paris: PUF.

reste avant tout psychologisant. Lucchini montre qu'il est nécessaire de problématiser la médiation identitaire, la question de l'appartenance et la carrière, si l'on veut opérationnaliser la notion d'enfant acteur.

On pourrait dire qu'en l'absence d'un tel effort, la notion d'enfant acteur risque de devenir le nouveau «discours institutionnel conforme» (DIC) à savoir un discours qui présente une vision stéréotypée des enfants à des fins institutionnelles. Il me semble que la notion d'enfant acteur est en passe de devenir **un véritable slogan** dans les contextes où les perspectives psychologiques et sociologiques ont été progressivement intégrées aux discours institutionnels. J'ai moi-même, en tant que sociologue engagé dans l'intervention auprès d'enfants en situations de rue, largement utilisé la notion d'enfant acteur mais en y impliquant un ensemble de considérations qui n'ont pas pu être entièrement transposées dans le discours institutionnel, justement à cause des contraintes structurelles de l'intervention³⁰. Il est donc très intéressant de prendre sa propre pratique d'intervention comme révélatrice d'un hiatus entre les conceptions sociologiques de l'acteur social et le discours institutionnel qui, très schématiquement, remplace l'image de la victime passive par celle de l'enfant actif et compétent.

A défaut d'une triangulation des contextes et des techniques permettant de «*comprendre comment l'acteur identifie, interprète et traduit en termes de comportements et de représentations les contraintes de l'environnement*», on risque de passer d'un discours institutionnel conforme parlant de structure sans sujet à autre discours conformiste élevant l'enfant au rang de sujet sans structure: de l'enfant à risque comme produit de la structure, à l'enfant acteur comme sujet sans limites³¹. La notion d'acteur social implique de considérer l'individu en relation avec le système social, en considérant les influences réciproques entre ces deux entités qui ne peuvent exister l'une sans l'autre. On doit même considérer que la dichotomie individu/société est une fausse prémisse et que la dimension sociologique de notre existence se laisse mieux appréhender comme inscrite dans des configurations de relations sociales³², des unités à plus petite échelle que ce qu'on imagine avec l'abstraite «société».

On remarque ainsi que c'est la même dichotomie individu/société qui fait voir tantôt l'enfant comme victime impuissante (l'individu soumis à la société), tantôt l'enfant comme acteur compétent (la société forgée par l'individu). Force est donc de constater que l'expression «enfant acteur» est socialement construite: elle est issue d'une lecture individualiste de la société, pour laquelle l'individu est placé face à la société et ayant plus ou moins prise sur elle, selon ses habiletés et sa détermination. On débouche ainsi sur une vision volontariste de l'individu rationnel opérant des choix pertinents qui le font devenir «*acteur de son*

³⁰ Je fais référence ici à ma pratique de personne-ressource pour plusieurs ONG, notamment Terre des hommes – aide à l'enfance.

³¹ Lucchini, *ibid.*, p. 41.

³² N. Elias, *op. cit.*

projet de vie»³³. Il me semble qu'à travers l'exercice de relecture critique des interventions et discours institutionnels, mon analyse peut éclairer un phénomène plus large dans lequel nous baignons encore passablement, à savoir la dichotomie société/individu proposée par la sociologie classique.

Je suis ici cette perspective ouverte par Norbert Elias et tente de spécifier la notion d'acteur social par ce qui caractérise la dynamique propre aux configurations, et qui est selon moi l'intersubjectivité. Les configurations en effet reposent sur un ordre que les acteurs réunis partagent et reconnaissent mutuellement, c'est-à-dire un sens spécifique qui est considéré comme le «bon sens». Cet élément symbolique du bon sens est ce sans quoi une configuration ne pourrait pas exister. Cette dernière dure tant que le «bon sens» sur lequel repose les interactions n'est pas remis en question. En quelque sorte, on peut dire que le bon sens c'est de l'intersubjectivité stabilisée.

Cette stabilité est déséquilibrée dès qu'un nouveau point de vue vient remettre en cause de manière suffisamment forte le consensus normatif. C'est le cas notamment et précisément avec l'article 12 de la Convention des Droits de l'Enfant: la considération que les enfants peuvent avoir une opinion à faire valoir dans toute décision les concernant vient révolutionner la conception dominante selon laquelle les adultes savent mieux que les enfants ce qui est bon pour eux. On peut dire que la réalisation de la CDE passe par l'établissement d'un nouveau «bon sens», celui qui reconnaît à l'enfant certaines compétences et qui le voit donc comme un acteur.

La Convention des droits de l'enfant est en quelque sorte **un nouveau contrat social** favorisant l'intégration sociale dans un sens de **développement des potentialités humaines**, et non pas dans un sens de conformité et d'obéissance à un ordre imposé. C'est dans cette dimension émancipatrice que la CDE contient véritablement mais implicitement une théorie de l'acteur: agir c'est être humain. Il ne faut donc pas chercher l'acteur social dans des images stéréotypées (l'individu rationnel, l'individu stratégique), par opposition à d'autres images stéréotypées (l'enfant victime), toutes issues de la même dichotomie individu/société, historiquement et culturellement située. Il s'agit simplement de trouver l'acteur social dans l'être humain lui-même. C'est-à-dire d'observer comment tout être humain développe son humanité à travers l'exercice de ce qui le caractérise en tant qu'être humain: sa réflexivité.

Ce potentiel développement ne dépend ni simplement de facteurs biologiques, sociaux, culturels, politiques ou économiques, mais de la combinaison de tous ces éléments intériorisés et extériorisés dans les interactions sociales. Les individus ne sont pas comme des atomes

³³ Formulation que l'on retrouve notamment chez Terre des hommes, et à laquelle le soussigné a d'ailleurs contribué. Il s'agit ici d'exercer une réflexion critique et détachée sur un discours révélateur d'enjeux sociaux dépassant la responsabilité d'une institution particulière. Les discours institutionnels et les pratiques d'intervention analysés ici sont considérés comme des indices d'une logique plus générale sous-tendant la configuration du monde de l'intervention auprès d'enfants en situations difficiles.

dans un ensemble plus large qui serait la société. Et la société toute entière n'est pas contenue dans les individus. C'est plus précisément leur société particulière, leurs mondes sociaux, qui s'expriment à travers les individus qui en font l'expérience.

Dans ma perspective, l'acteur social est donc caractérisé par un ensemble complexe d'éléments personnels et sociaux qui sont interdépendants et que la personne mobilise activement. C'est la réflexivité qui qualifie l'acteur social: elle consiste pour l'individu en sa capacité de se placer, en pensée, aux différents points de vue à partir desquelles les autres le considèrent, et ainsi développer une réflexion distanciée sur lui-même. La réflexivité est ainsi au cœur de l'interaction sociale: «*La réflexivité s'ancre dans le contrôle continu de l'action qu'exerce chaque être humain qui, en retour, attend des autres qu'ils exercent aussi un contrôle semblable*»³⁴. Notre conduite est donc toujours liée à des attentes de comportements, et cette réflexivité est indispensable pour être un sujet de droits: en suivant George Herbert Mead, on dira alors qu'on est pleinement sujet que lorsqu'on est devenu un objet pour soi-même³⁵.

L'enfant est promu sujet de droit *de jure* mais il ne devient un véritable sujet *de facto* que lorsqu'il acquiert progressivement la réflexivité propre à l'acteur social. Lorsqu'il n'exerce pas ou pas encore sa réflexivité d'acteur, l'enfant est avant tout un être à protéger. En suivant les distinctions de Landsdown, on dira alors que la dimension protectrice impliquée par l'art. 5 CDE est dans ce cas plus importante que la dimension développementale ou émancipatrice. Au fur et à mesure que l'enfant exerce sa réflexivité, cette dimension protectrice cèdera le pas aux deux autres dimensions.

Le droit à la participation est toujours garanti: la Convention ne fixe pas d'âge à partir duquel un enfant est capable de discernement. Cela doit être déterminé de cas en cas. De fait, la capacité de participation de l'enfant évolue avec l'âge et le degré de maturité de l'enfant. La notion d'acteur social devient alors centrale pour comprendre comment s'articule la garantie de participation, à laquelle s'engagent les Etats en devenant parties à la Convention, et la participation réelle des enfants. L'enfant possède des droits (*de jure*) mais il n'est véritablement sujet de ses droits (*de facto*) qu'à partir du moment où, comme acteur social, il «dispose» de lui-même: lorsqu'il est devenu un être réflexif. Un défi majeur consiste alors à déterminer des degrés de réflexivité. Doit-on dire, en suivant Mead, que l'individu est réflexif dès lors qu'apparaît l'expression de la volonté propre du sujet, le «je», considéré comme distinct de l'autre? Doit-on situer cela dans la capacité de classer et d'ordonner les choses, à savoir le stade des opérations concrètes selon Piaget? Toujours est-il que l'acteur doit avoir une réflexivité suffisante pour être capable d'exercer ses droits.

C'est pourquoi, en amont de la question des champs d'application de l'article 12 de la CDE où les décideurs doivent concrètement prendre en compte l'opinion de l'enfant, la réflexivité de l'enfant touche une question sociologique plus large, celle du développement

³⁴ Anthony Giddens, op. cit., p. 51.

³⁵ George Herbert Mead: «*L'Esprit, le soi et la société*», Paris: PUF, 1963 («Mind, Self and Society», University of Chicago Press, 1934).

de la culture démocratique et du nouveau contrat social incluant l'enfant comme partie prenante à la définition du vivre ensemble.

IV. OUTILS POUR LA PARTICIPATION

A partir de mon expérience dans le domaine «enfants en situations de rue», je souligne ici des aspects techniques qu'il me semble important de considérer pour le recueil de l'opinion des enfants en situations difficiles. Le cas des enfants en situations de rue est emblématique d'innombrables situations dans lesquelles l'enfant peut être à la fois victime, témoin, plaignant et auteur, tandis que la manière dont on le traite dépend fortement du moment où sa situation marginale est subitement éclairée à travers un acte «visible» aux yeux des membres de la société. Leur degré de «visibilité sociale» dépend de facteurs sur lesquels les enfants n'ont pas beaucoup d'influence: des facteurs politiques, économiques, médiatiques...

Il importe cependant, dans une optique de défense des droits de l'enfant, de considérer les opinions de ces enfants sans attendre qu'ils soient «en conflit avec la loi», et à cet égard les projets d'interventions auprès des enfants en situations de rue mettent en place des procédures d'écoute qui sont intégrées à l'approche de ces enfants dans les lieux où ils se trouvent (abordage de rue, drop-in, etc.). On peut citer en exemple un modèle de compréhension sociologique élaboré à travers la recherche par le Prof. Riccardo Lucchini, de l'Université de Fribourg, qui considère justement l'enfant comme un acteur social, et qui a été intégré dans les modalités d'intervention de plusieurs ONG travaillant avec les enfants en situations de rue.

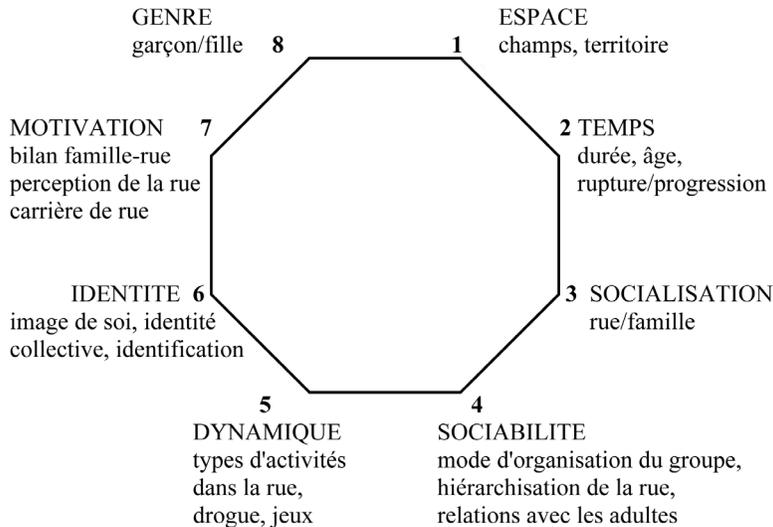
1. *Le système enfant-rue (Riccardo Lucchini)*³⁶

Riccardo Lucchini est le concepteur du «Système Enfant-Rue» (abrégé ci-après SER), une construction sociologique révélant les dimensions et la complexité de l'expérience des enfants en situations de rue. Ce modèle est composé de plusieurs dimensions à travers lesquelles l'expérience faite par les enfants en situations de rue peut être appréhendée: espace, temps, socialisation, sociabilité, dynamique, identité, motivation, genre. Le SER est une grille de lecture sociologique qui permet la compréhension des situations de rue telles qu'elles sont vécues par les enfants.

Le nom «Système Enfant-Rue» (SER) a émergé de sa fonction: rendre compte du «système» des éléments qui relient l'enfant au monde de la rue. Ce système n'est pas une réalité extérieure à l'enfant, qui, telle une «structure» ou une «organisation» déterminerait le mode de vie de l'enfant dans la rue. Il s'agit d'un système de relations (à spécifier à travers les entretiens individuels) entre des éléments constitutifs de l'expérience de la rue faite par l'enfant.

³⁶ Prof. Émérite de l'Université de Fribourg.

Schéma 2: Le Système Enfant-Rue (Riccardo Lucchini)



En tant que grille de lecture, le SER permet de mieux comprendre la construction symbolique du rapport au monde de la rue. Elaboré au début des années 1990, le SER est issu de la recherche effectuée à Rio de Janeiro³⁷, et il a été utilisé à des fins comparatives à Montevideo et à Mexico³⁸, ainsi qu'à Shanghai lors de mes propres observations de terrain (1993-1996)³⁹. Le SER vise à dégager des typologies: «L'idéal serait de pouvoir discriminer les enfants en fonction de chacune des composantes du modèle. Toutefois ce ne peut être fait que de manière très imparfaite, car l'étude des indicateurs qui caractérisent chacune des composantes du modèle est loin d'être terminée»⁴⁰. Avec l'accord de R. Lucchini, j'ai depuis 1997 adapté le concept SER en outil pratique pour l'intervention au sein de plusieurs organisations non gouvernementales, et ceci dans une quinzaine de pays: Afghanistan, Albanie, Bangladesh, Burundi, Brésil, Egypte, Guinée, Honduras, Madagascar, Maroc, Moldavie, Niger, Pakistan, Sénégal, Vietnam.

Les applications du SER sur les divers terrains ont donné des résultats contrastés. De manière générale, la mise en œuvre du SER a permis des avancées significatives dans la compréhension de la diversité des situations expérimentées par ceux qu'on appelait encore les «enfants des rues». Il a permis de dégager **des priorités d'intervention à partir de l'identification de**

³⁷ Riccardo Lucchini (1993), *Enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue*, Genève/Paris: Droz.

³⁸ Riccardo Lucchini (1996), *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*, Paris: PUF.

³⁹ Daniel Stoecklin (2000), *Enfants des rues en Chine*, Paris: Editions Karthala.

⁴⁰ Riccardo Lucchini, op. cit. (1996), p. 147.

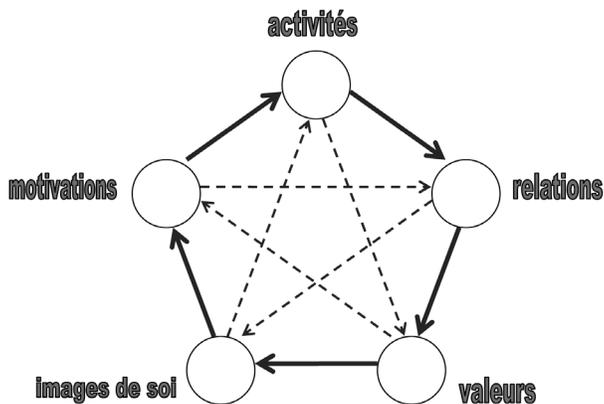
profils typiques. La compréhension des profils-types à laquelle nous sommes arrivés grâce à l'utilisation du SER a pu être traduite en actions appropriées pour les cas en question. Des applications ludiques et adaptées aux enfants («*child-friendly*») ont en particulier permis d'améliorer l'écoute, et donc la pertinence des projets. Cependant, l'application opérationnelle du SER a aussi rencontré des obstacles liés à la fois à la relative complexité de l'outil et aux dispositifs institutionnels des projets d'intervention concernés.

L'application du «système enfant-rue» dans plusieurs contextes a permis de tirer des leçons importantes également concernant l'approche participative. La principale leçon que nous en tirons est que **la participation réelle des enfants commence dès le moment où ils peuvent directement rattacher l'utilisation d'un outil interprétatif à leur propre expérience.** A cet égard, une limite importante pour la participation de l'enfant résidait encore dans le fait que l'outil SER est relativement complexe à manier et qu'il nécessite donc toujours l'accompagnement d'un adulte. Cette limite doit être surmontée avec des outils stimulant plus directement et plus simplement la réflexivité des enfants. C'est dans cette optique que j'ai développé le modèle exposé ci-dessous.

2. Le système de l'acteur (Daniel Stoecklin)

La dynamique de l'acteur social peut être éclairée par le modèle heuristique que j'ai appelé «système de l'acteur». Ce modèle pose que toute action mobilise des éléments essentiels de la vie sociale, reliés entre eux de manière systémique: des activités, des relations, des valeurs, des images de soi et des motivations. Ce sont les liens entre ces composantes essentielles de l'expérience personnelle, tels qu'élaborés par l'acteur, qui constituent le «système de l'acteur».

Schéma 3: Le système de l'acteur (Daniel Stoecklin)



Les concepts que j'utilise ici sont des concepts «sensibles», au sens où l'entend Blumer. Celui-ci parle de «concepts sensibles» (*sensitizing concepts*) comme étant «*les seuls susceptibles de rendre compte de la fluidité du sens dans les relations sociales (...), dont le contenu n'est pas donné à l'origine de la recherche mais vaut comme proposition*»⁴¹. C'est exactement dans ce sens que le modèle «système de l'acteur» utilise les concepts d'activités, relations, valeurs, images de soi et motivations. Chacun de ces concepts suggère «*un sens général de référence et de guide dans l'approche de la réalité empirique. Alors que les concepts définitifs pourvoient une obligation de ce qu'il faut voir, les concepts sensibles suggèrent seulement des directions où regarder. Des centaines de nos concepts, comme culture, institution, social, structure, personnalité, etc., ne sont pas des concepts définitifs mais des concepts sensibles*»⁴². C'est avec de tels concepts sensibles que je propose de reconstruire des **systèmes d'action typiques** en partant de l'observation et de la compréhension de la manière dont des acteurs sociaux élaborent leur propre ligne de conduite.

Le système de l'acteur est un instrument permettant de thématiser les liens entre ces concepts sensibles. Il ne représente donc pas une théorie arrimant ensemble des concepts définitifs, il est au contraire un instrument heuristique permettant, à partir de concepts sensibles, de susciter la réflexivité individuelle et laisser parler le soi qui structure l'expérience.

Le système de l'acteur représente la dynamique entre les intentions personnelles de l'individu et les effets sociaux de ses actions. Les premiers éléments sont subjectifs, les seconds sont objectifs. L'opposition entre subjectivité et objectivité demande à être bien établie, avant de pouvoir constater que finalement la réalité est toujours une rencontre de ces deux «points de vue». D'un point de vue subjectif, l'individu échafaude ses intentions à partir de sa capacité réflexive, à partir de la manière dont il se représente les choses. C'est ainsi des individus différents verront dans un même événement des choses différentes.

Dès lors, il est raisonnable de dire que la réalité est à la fois subjective et objective. Elle est subjective, car l'individu doit pouvoir se représenter les choses et les réduire à des formes significatives. Cette opération réflexive est indispensable pour être en mesure d'agir. Et la réalité est en même temps objective, car les «objets concrets» sur lesquels opère la réflexivité individuelle ont une consistance physique et des propriétés qui ne dépendent pas de la conscience de celui qui les perçoit. Les propriétés dynamiques des actions individuelles ont également cette caractéristique «objectivable» car les effets sociaux des actions individuelles, échappent, en partie du moins, au contrôle de l'acteur. Les effets d'agrégation des activités individuelles, la dynamique des configurations sociales, la structuration sociale, tous ces phénomènes ont une «objectivité» qui ne repose pas sur la seule perception individuelle ou sur la structuration intrinsèque au langage.

⁴¹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, Paris: Quadrige/PUF, 2004, p. 41.

⁴² Herbert Blumer: «*Symbolic interactionism: Perspective and method*», Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1969, p. 148.

Les dimensions de l'expérience font partie d'un tout, elles n'existent pas isolément les unes des autres. Il n'est donc pas possible de réduire l'expérience humaine à la prépondérance d'une seule de ces composantes sans entrevoir du coup le rôle et l'importance des autres éléments. Chacune des dimensions est influencée par les autres et les influence en retour, de manière directe et indirecte. Cela attire notre attention sur les relations «systémiques» entre les dimensions de notre expérience: chaque modification d'une dimension affecte ou altère d'autres composantes et entraîne nécessairement un rééquilibrage de l'ensemble. Notre système d'action est donc toujours en mutation, il ne cesse d'évoluer avec toute expérience quotidienne, qu'elle soit banale, insolite ou extraordinaire. Ce système d'action est ce que j'appelle «le système de l'acteur». Il symbolise la dynamique de l'acteur.

Les cinq dimensions du «système de l'acteur» sont des dimensions essentielles de l'expérience humaine, car on ne saurait en retrancher une seule sans que cela n'empêche l'individu d'exister. Mais elles ne sont pas des choses en soi: les activités, les relations, les valeurs, les images de soi, et les motivations sont activement élaborées par l'individu, qui ne peut agir s'il omet une seule de ces dimensions. Elles sont donc toutes liées les unes aux autres de manière interdépendante, et selon une reconstruction symbolique propre à l'acteur. En tant qu'outil heuristique, le «système de l'acteur» propose une manière de relier entre elles les dimensions de l'expérience. Cette version objectifiante n'a qu'une visée heuristique, c'est un moyen de connaissance comme l'est le «type-idéal» weberien⁴³.

Ce type-idéal de l'acteur est en quelque sorte synthétisé par les relations entre les dimensions du système:

- Nos activités génèrent des relations et délimitent des valeurs.
- Nos relations génèrent des valeurs et délimitent des images de soi.
- Nos valeurs génèrent des images de soi et délimitent des motivations.
- Nos images de soi génèrent des motivations et délimitent des activités.
- Nos motivations génèrent des activités et délimitent des relations.

Ces formulations font des cinq dimensions de l'expérience des «choses en soi». Cette réification de formes sociales (activités, relations, valeurs, images de soi, motivations) consiste à les voir comme s'ils étaient des objets externes à l'individu, qui pèsent sur lui avec plus ou moins de «pression» et influencent son comportement. On est là dans une vision «objectifiante» de l'explication sociologique classique pour laquelle le social détermine l'individu. Cette perspective met l'accent sur des forces qui dépassent la conscience individuelle et qui donnent de l'individu l'image d'un être ballotté par des circonstances qui lui sont extérieures, et auxquelles sa conscience n'a pas accès ou que de manière biaisée (fausse conscience). C'est là une formulation volontairement objectiviste mais qui ne doit être comprise que dans

⁴³ Le type-idéal est une construction analytique permettant de comprendre les phénomènes observés par écarts et comparaisons avec cette construction idéale abstraite. Voir Max Weber, *Economie et société*, Tübingen: Mohr, 1919.

une vision de construction de l'objet. On évaluera et spécifiera ensuite cet «idéal-type» de l'acteur social par ressemblances et écarts des manières typiques de faire ces liens, avant et après utilisation de la méthode.

D'un point de vue subjectif, c'est évidemment l'acteur qui définit la situation. On peut également alors qualifier l'expérience subjective à travers les liens entre les dimensions du système tels qu'ils sont effectués par l'acteur:

- La manière dont l'individu définit ses activités régule ses relations et actualise ses valeurs.
- La manière dont l'individu définit ses relations actualise ses valeurs et fonde ses images de soi.
- La manière dont l'individu définit ses valeurs fonde ses images de soi et forge ses motivations.
- La manière dont l'individu définit ses images de soi forge ses motivations et oriente ses activités.
- La manière dont l'individu définit ses motivations oriente ses activités et régule ses relations.

Dans ce type de formulations, on se situe résolument du côté de la construction de sens par l'individu. Cela concerne la véracité liée à la définition de la situation, idée remarquablement exprimée dans le célèbre théorème de Thomas: «*Lorsque les hommes définissent des situations comme réelles, celles-ci sont réelles dans leurs conséquences*»⁴⁴. Or, cette construction de sens n'est qu'une partie de la réalité. Au déterminisme sociologique, on substitue ici une autre forme de déterminisme, celui de la subjectivité. Cependant, la réalité n'est pas seulement l'effet de la manière dont s'exerce la subjectivité personnelle.

Il est probable que la spécification de l'idéal-type de l'acteur social, sera obtenue par une synthèse entre objectivité et subjectivité, à travers les formulations suivantes qui constituent dès lors autant d'hypothèses de recherches:

- Nos activités engendrent des relations et délimitent des valeurs, mais c'est aussi la manière dont l'individu définit ses activités qui régule ses relations et actualise ses valeurs.
- Nos relations engendrent des valeurs et délimitent des images de soi, mais c'est aussi la manière dont l'individu définit ses relations qui actualise ses valeurs et fonde ses images de soi.
- Nos valeurs engendrent des images de soi et délimitent des motivations, mais c'est aussi la manière dont l'individu définit ses valeurs qui fonde ses images de soi et forge ses motivations.
- Nos images de soi engendrent des motivations et délimitent des activités, mais c'est aussi la manière dont l'individu définit ses images de soi qui forge ses motivations et oriente ses activités.

⁴⁴ William Isaac Thomas (1928), *The Unadjusted Girl. With Cases and Standpoint for Behavioral Analysis*. New-York, Evanston / London: Harper & Row, 1967, p. 42.

- Nos motivations engendrent des activités et délimitent des relations, mais c'est aussi la manière dont l'individu définit ses motivations qui oriente ses activités et régle ses relations.

Il importe de souligner que les verbes choisis ici pour qualifier ces liens sont simplement indicatifs de possibilités. Ils n'ont qu'une fonction «pédagogique» servant à illustrer des réponses possibles. Cela signifie que les verbes utilisés ci-dessus ne préjugent pas de la manière dont les individus relient personnellement entre elles les dimensions de leur propre expérience. **C'est l'individu qui qualifiera les relations entre ces dimensions de sa propre expérience** en décrivant des situations vécues.

Avec ces formulations synthétiques, on voit bien que la réalité est à la fois objective et subjective: l'acteur effectue des liens entre les différentes dimensions de son expérience. Mais il ne le fait pas n'importe comment. Pour faire un lien entre une chose et d'autres choses, il faut que la première chose soit d'abord définie. En définissant une dimension de son expérience, l'acteur «fixe» une représentation qui lui ouvre des champs de possibilités dans les autres dimensions de son expérience. L'énonciation d'un élément d'expérience personnelle ouvre la voie à des potentialités au niveau social. C'est de cette manière que nous pensons: nous fixons un élément et à partir de ce point nous élaborons notre réflexion sur d'autres éléments qui nous apparaissent liés⁴⁵.

On peut donc conclure ici que la subjectivité participe à la construction du social. La subjectivité n'est pas tout, elle n'est pas non plus un «préjugé» néfaste qui voile la réalité, elle est un mécanisme interprétatif indispensable pour donner du sens à la réalité, pour lui attribuer une signification qui permet à l'acteur d'agir à partir de et sur la «réalité». Le mécanisme interprétatif qu'est la subjectivité est la première ressource pour participer à la vie sociale. Dès lors, **il est important d'observer et de stimuler la réflexivité des enfants** si on veut favoriser leur inclusion dans des approches participatives. C'est pourquoi le concept «système de l'acteur» a été traduit sous forme d'outil concret (voir page 88), appelé «kaléidoscope de l'expérience»⁴⁶. Il a été appliqué, à titre exploratoire, à 34 jeunes de Suisse romande, et les résultats sont exposés au chapitre suivant (chapitre 3).

⁴⁵ Voir sur ce point les développements de John Dewey (*op. cit.*) à propos des suggestions.

⁴⁶ Voir www.active-self.com; Le nom «Active-Self» caractérise cette attitude de découverte et de construction d'une destinée individuelle et commune. Être «actif» c'est être capable de se décentrer par rapport à une situation ou une expérience et de la voir sous des angles nouveaux. C'est mobiliser sa capacité réflexive pour transfigurer la réalité et, à partir de cette nouvelle appréhension du réel, se donner de nouveaux moyens pour en transformer les aspects que l'on peut directement influencer.

V. CONCLUSION

Si on peut identifier les droits comme des objets (biens et services) qui sont dûs à des sujets – ici les enfants –, il est moins aisé de dire sur quoi agissent les acteurs sociaux: la société dans son ensemble ou plutôt des groupements ou collectifs spécifiques? qu'est-ce qui est véritablement transformé par les individus et comment? quelles sont les ressources que les acteurs sociaux mobilisent et comment contribuent-ils au changement ou à la permanence des structures sociales?... Le modèle théorique «système de l'acteur» peut contribuer à la recherche de réponses à ces questions essentielles liées au nouveau statut de l'enfant tel que reconnu par la CDE. Sa mise en œuvre consiste en la promotion de comportements envers et entre les enfants les respectant comme sujets de droits.

L'intégration des enfants dans les textes internationaux n'est qu'un aspect du champ des droits de l'enfant: son complément nécessaire et interdépendant est constitué par les stratégies des acteurs pour actualiser ces normes au quotidien. Ce qu'on appelle la «mise en œuvre» est donc constituée du double mouvement de diffusion des instruments juridiques internationaux et de leur mise en application concrète. Cela est conditionné par des stratégies et rapports de pouvoir touchant notamment la question de l'allocation des ressources (art. 4 CDE). Les ressources comprennent des éléments matériels et non-matériels. C'est sur ces derniers que porte mon attention: les ressources symboliques et sociales mobilisées par les acteurs, ici en particulier les enfants. Ce choix ne sous-entend pas que les ressources matérielles indispensables pour le respect des droits de l'enfant seraient secondaires. Bien au contraire, mais réduire la question des ressources à la seule dimension matérielle est éminemment réducteur et ne permet pas de saisir la dynamique sans laquelle la transformation sociale induite par les droits de l'enfant ne peut avoir lieu.

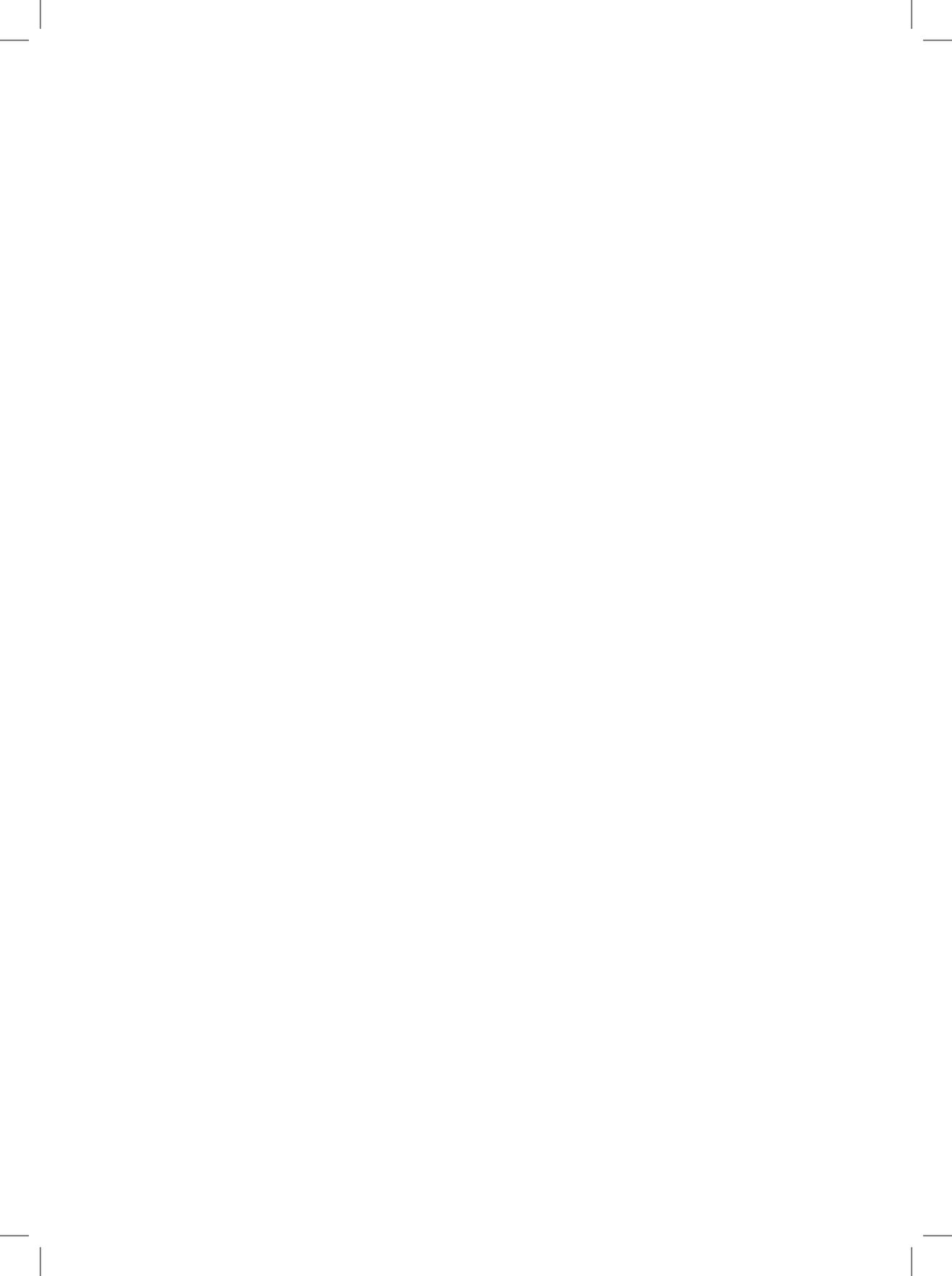
Cette transformation repose aussi bien sur la réflexivité de tous les acteurs – adultes et enfants – concernés par les normes contenues dans la CDE, que sur l'allocation de moyens matériels. Ces deux types de ressources sont interdépendants: la réflexivité individuelle est à la fois une condition et une conséquence de l'allocation de ressources contribuant à la réalisation des droits humains.

Appliquée au domaine des droits de l'enfant, la perspective sociologique permet d'orienter l'observation sur **la manière dont les enfants participent eux-mêmes à la mise en œuvre de leurs droits**. Une intervention sociale respectueuse des droits de l'enfant nécessite des outils permettant d'optimiser l'écoute de l'enfant et la prise en considération de sa parole. La ratification de la Convention des Droits de l'Enfant induit une vision dans laquelle les enfants seraient maintenant «intégrés» aux textes légaux internationaux et nationaux. Ceci est bien le cas, mais ce n'est qu'une face de la médaille. Pour que les articles de la Convention deviennent réalité, il s'agit d'observer comment les enfants peuvent intégrer leurs droits à leur système d'action et favoriser ainsi une réflexivité constructive.

Comme tout acteur social, **l'enfant saisit ce qui est donné et, en le regardant différemment, il transforme le monde.** On peut évidemment avoir et développer cette capacité sans même y penser et sans avoir recours à une méthode spécifique. On peut aussi l'acquérir, la cultiver et l'approfondir avec un support adapté. Il peut être utile pour développer la capacité réflexive qui est sans doute le bien le plus précieux de l'humanité.



CHAPITRE III



RÉFLEXIVITÉ, PARTICIPATION ET CAPABILITÉ

DANIEL STOECKLIN¹

Professeur à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB),

Collaborateur scientifique à l'Institut international des Droits de l'Enfant (IDE)

I. INTRODUCTION

Aussi surprenant que cela puisse paraître, il n'y a pas en Suisse de véritable enquête sur les intérêts et préoccupations des jeunes. D'autre part, par abus de sensationnalisme, certains médias titrent à l'envi sur des phénomènes qui seraient propres à la jeunesse en utilisant des statistiques sommaires et sans s'appuyer sur des données empiriques fouillées qui donneraient la parole aux premiers intéressés. En général, lorsque les jeunes sont interviewés cela concerne des problèmes spécifiques, comme la drogue et la violence, auxquels on finit parfois par associer automatiquement les «jeunes». Cette construction sociale de la réalité est très loin d'être participative. Jamais on n'aborde les jeunes pour leur demander ce qui est important à leurs yeux. Leurs témoignages ne semblent intéressants que pour corroborer ou infirmer une thèse ou l'autre. L'attribution aux «jeunes» de faits défrayant la chronique et l'utilisation anecdotique de leur parole se conjuguent et les réduisent à des objets, associés à l'insécurité et appelant des interventions pensées sans eux.

Pour combler le manque de consultation des jeunes, un changement d'optique est nécessaire. Nous avons décidé de promouvoir un processus participatif qui implique les jeunes dès le départ, à savoir dans l'élaboration même d'une recherche portant sur leurs intérêts et préoccupations spécifiques des jeunes de Suisse romande. Dans le cadre du Master interdisciplinaire en droits de l'enfant, les étudiantes ont interviewé 34 adolescents âgés de 12 à 18 ans pour identifier ce qui leur paraît important dans la vie. Les répondants habitent dans plusieurs cantons romands: Genève (10), Jura (2), Neuchâtel (4), Valais (18).

L'originalité de l'étude réside dans le fait que nous avons volontairement évité de choisir un sujet précis sur lequel interroger les jeunes. Le fait de partir sans thématique prédéfinie est proche d'une démarche de type «théorie enracinée» (*grounded theory*)² et laisse le champ

¹ Ce chapitre est rédigé sur la base d'une enquête réalisée avec les étudiantes du Master Interdisciplinaire en droits de l'enfant (1^{ère} volée du MIDE de l'IUKB, dans l'ordre alphabétique): Elodie Antony, Cynthia Bapst, Sibylle Bochatay, Marie Bonvallat, Cynthia Bonvin, Anna-Lucia Cavallotti, Saly Diankon, Sylvie Glassey, Aurélie Gottardi, Kimberley Lichtman, Zoé Moody, Chloé Morisod, Sandrine Rudaz, Katja Schwestermann, Melina Soussan, Charlotte Taront, Emilie Zbinden. Je signale les contributions en mettant les noms entre parenthèses en fin de citations. Je leur adresse mes remerciements pour leur participation active.

² Strauss, A., Corbin, J. (2004), *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse: Academic Press Saint-Paul.

thématique largement ouvert à des éléments répondant en quelque sorte à la question suivante: Qu'est-ce que les jeunes ont en commun à part le fait qu'ils sont jeunes? Nous avons cependant orienté les interviews tout d'abord très implicitement, puis de manière de plus en plus explicite, sur les intérêts et préoccupations des jeunes, à l'aide d'une méthodologie spécifique que je vais restituer ici.

Cette focalisation sur la méthode plus que sur le contenu est voulue. Notre enquête permet ainsi de soulever des questions fondamentales lorsque l'on parle de participation, à savoir des questions concernant la réflexivité et la capabilité. Ces questions concernent davantage la forme à travers laquelle la participation se réalise que le fond ou le contenu sur lequel elle repose. Notre éclairage est donc avant tout méthodologique. Il se veut une contribution à l'étude des conditions de la participation (théories et outils), illustrant et développant des aspects théoriques évoqués au chapitre précédent.

Dans cette recherche, les jeunes sont considérés comme de véritables participants à la recherche et non pas comme de simples répondants car c'est à partir d'un sujet donné par les jeunes que nous les avons amenés à réfléchir sur leur vie. Au départ de l'interview, l'ambiguïté était totale pour les répondants. Il s'agissait de les laisser s'exprimer sur un sujet de leur choix et de ne pas leur en imposer un. Ce degré d'ouverture thématique est d'abord déstabilisant pour les répondants qui, en acceptant de répondre à une enquête, s'attendaient évidemment à quelque chose de structuré. Après cette première phase non-directive, l'entretien s'est ensuite structuré progressivement avec la phase semi-directive, puis de manière plus forte encore avec la phase directive. Cette démarche en entonnoir, à l'aide d'outils spécifiques, constitue les prémisses d'une étude qui pourrait être menée à plus large échelle.

La sélection des répondants s'est faite parmi des jeunes connus des enquêtrices, ceci pour faciliter la relation de confiance à établir en un temps très court, à savoir 2 semaines durant le module «participation». Les 34 jeunes interviewés sont constitués de 17 garçons et 17 filles, de milieux socio-professionnels différents (étudiants et apprentis), vivant dans des contextes urbains et ruraux. Du point de vue des âges, les répondants se répartissent comme suit: 1 fille de 12 ans, 3 garçons et 4 filles de 13 ans, 2 garçons et 4 filles de 14 ans, 4 garçons de 15 ans, 3 garçons et 4 filles de 16 ans, 2 garçons et 2 filles de 17 ans, 3 garçons et 2 filles de 18 ans. La grande majorité est francophone, deux répondants (une fille et un garçon) se sont exprimés en allemand. On ne saurait parler d'un échantillon statistiquement représentatif. Par contre, cette étude exploratoire permet surtout de fonder quelques éléments théoriques au niveau du processus participatif, à partir de la forme donnée à l'enquête.

Celle-ci a permis de mettre à l'épreuve la théorie du «*système de l'acteur*» (SA) évoquée au chapitre précédent. L'enquête a notamment confirmé l'utilité pratique et la qualité heuristique de l'outil «*kaléidoscope de l'expérience*» issu de la théorie en question. L'analyse de contenu reste ici simplement indicative, elle cède le pas à une analyse du processus participatif favorisé par la méthodologie que nous avons utilisée. C'est pourquoi on ne trouvera pas ici d'études

de cas, avec des illustrations détaillées. Il s'agit en effet de restituer comment la démarche d'enquête elle-même a constitué un processus participatif et ce que cette expérience nous apprend au niveau de la réflexivité et de la capacité des jeunes interviewés.

On verra sous ce point de vue que les réactions des interviewés sont très convergentes et on peut ainsi dire que l'échantillon est représentatif de la théorie de l'acteur, mise ici à l'épreuve. En appliquant le critère méthodologique dit de la saturation (où aucun thème nouveau n'apparaît après x entretiens), on peut estimer qu'on est avec 34 entretiens probablement déjà assez proches de ce point de saturation. Cela confirme la pertinence de la méthode. Il s'agira, dans une autre phase, de développer alors un plan de recherche qui permette d'obtenir une image cette fois-ci représentative du contenu des intérêts et préoccupations des jeunes. La méthode en tout cas semble tout à fait convenir à une recherche participative. Cet exercice a en effet été participatif au sens littéral du terme puisque les jeunes interviewés ont effectivement pris part de manière active à l'élaboration d'une réflexion sur leurs propres intérêts et préoccupations.

Je présente dans ce chapitre la démarche d'entretien, comportant 3 phases, et les observations méthodologiques effectuées par les étudiantes qui ont réalisé ces interviews. Nous verrons ensuite comment cette enquête confirme et consolide la théorie «système de l'acteur». Enfin, je terminerai par des considérations finales à propos de la réflexivité et de la capacité.

II. UNE DEMARCHE PROPICE A LA REFLEXIVITE

Nous avons interrogé les jeunes selon un guide d'entretien composé de trois phases, l'entretien non-directif, semi-directif, et enfin directif. La phase non-directive devait permettre aux adolescents de parler librement en répondant à une question très générale: «Qu'est ce qui compte pour toi dans la vie (en général)?». Ils avaient ainsi la possibilité de développer leurs propres pensées à propos d'un thème très vaste, sans cadre de référence particulier. Ensuite lors de la partie semi-directive nous avons présenté aux jeunes de petites cartes où étaient inscrites les cinq dimensions du système de l'acteur (activités, relations, valeurs, images de soi, motivations) et nous leur avons demandé s'ils les comprenaient. Puis nous leur avons demandé d'expliquer ces cartes et les liens qu'il pouvait faire entre elles par rapport au sujet évoqué. Pour terminer nous sommes passées à la phase directive en présentant aux répondants un outil spécifique, le «kaléidoscope de l'expérience», tiré du modèle théorique auquel nous nous référons. Nous avons repris avec eux les éléments qu'ils ont évoqués précédemment en les invitant à systématiser leur réflexion grâce aux techniques offertes par l'outil pratique. Pour terminer, nous avons demandé aux jeunes ce qu'ils pensaient des outils utilisés et du déroulement de l'entretien.

Il est important de souligner que les entretiens avec des enfants et des adolescents requièrent une préparation méthodologique et déontologique spécifique. Le respect de l'enfant et primordial, et le rôle du chercheur n'est pas isolable de sa responsabilité sociale plus large, surtout lorsqu'il est face à des enfants placés dans des situations difficiles³.

³ Bemak, F. (1996), Street researchers. A new paradigm redefining future research with street children, *Childhood*, Sage Publications, Vol. 3, 147-156.

Il est indispensable de veiller à ce que les conditions de l'entretien débouchent sur un rapport de confiance. Tous les intervieweurs étaient bien conscients de l'importance du contexte pour l'interaction avec les interviewés et cela ressort très bien en particulier dans l'extrait suivant: «*Nous avons décidé de mener nos entretiens dans un lieu neutre afin que chacun puisse se sentir à l'aise et surtout afin d'éviter une quelconque pression extérieure (bruits, présences oppressantes, ...). Ainsi, nous avons donné rendez-vous à ces enfants dans une salle de répétition de musique. Lors de leur arrivée, nous avons tout mis en œuvre pour les mettre à l'aise. Nous leur avons proposé une boisson et avons commencé par leur parler d'autres sujets que l'entretien en tant que tel (déroulement de leur journée ou week-end, ...). Ensuite, nous avons cherché à les rassurer quant au déroulement de l'entretien en leur expliquant ce que nous allions faire et en leur précisant qu'il n'y avait pas de réponses justes ou fausses. Enfin, nous avons débuté nos interviews dès que les enfants se sentaient prêts*» (Lichtman).

Ajoutons un élément qui nous semble très important: la confiance repose non pas uniquement sur la garantie de l'anonymat et l'absence de jugement de la part des enquêtrices, mais aussi sur leur capacité à réduire le caractère asymétrique de la relation adulte-enfant: «*Cette phase de l'entretien, peu coûteuse en temps mais extrêmement importante dans les faits, est la base de la prise de contact et de la mise en confiance, mais surtout de la réussite de l'exercice. Effectivement, les jeunes, conscients des attentes que nous avons à leur égard et désireux de bien faire, sont rassurés par nos propos. Le fait de préciser que ce qui nous intéresse est ce qu'ils pensent est réellement important afin d'entrer dans une démarche constructive et de sortir d'un type d'interaction asymétrique avec l'adulte détenteur du savoir qui sanctionne positivement ou négativement la réponse du jeune. D'ailleurs, le soulagement des répondants était perceptible lorsque nous précisions que toute réponse était «juste» et que ne pas répondre était préférable à une réponse erronée*» (Cavallotti & Moody).

Cependant, la réduction de l'asymétrie est difficile à optimiser car elle repose en partie sur la familiarité. Dès lors, on constate que la sincérité des réponses peut être limitée par cela même qui par ailleurs garantit la confiance. Le fait d'être connus personnellement par les enquêtrices limite les réponses qui ont pu être fournies par les adolescents interviewés. C'est également pour ces raisons que le contenu des réponses nous paraît moins significatif que les observations qui ont pu être faites sur le déroulement et la forme de participation que permet ce type d'entretien. Ce sont donc ces éléments que j'expose ci-dessous en détaillant les 3 phases de l'entretien.

1. Phase non-directive

D'après Ghiglione & Matalon: «*La notion d'ambiguïté est fondamentale dans ce type d'entretien puisque c'est elle qui permet à l'enquêté de développer sa propre pensée à propos d'un thème très général n'incluant aucun cadre de référence particulier*»⁴. La question ouverte donnée en consigne (parler de ce qui est important dans la vie) était tellement large que les

⁴ Ghiglione, R., Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratiques*. Paris: Armand Colin, p. 75.

répondants ont souvent été pris ce court: «*Pour débiter nos discussions avec les jeunes, nous leur avons demandé de nous parler librement de ce qui comptait pour eux dans la vie. Très rapidement les enfants se sont retrouvés bloqués, ne sachant pas ce que nous attendions qu'ils répondent*» (Lichtman).

Dans notre approche, la situation d'entretien n'est pas moins qu'une autre une situation sociale, dans laquelle des interactants (enquêteuses et enquêtés) interagissent. Les interactants doivent donc se mettre d'accord sur une définition de la situation. De manière classique, les répondants ont tendance à attendre une définition de la situation de la part des enquêteuses. Ceci apparaît comme normal: «*(...) ils ont respectés les conduites que l'on attend lors d'un entretien, telles que la politesse ou encore le fait d'écouter les consignes et d'attendre le bon moment pour y répondre*» (Bapst).

Dans cette approche interactionniste et compréhensive, l'enfant est considéré comme un acteur social. Autrement dit, il est le sujet d'une action sociale dès lors qu'il oriente son action par rapport à autrui. Il tient donc compte du contexte dans lequel il se trouve, élabore activement son (ou ses) rôle(s) et oriente sa conduite en fonction de la réaction sociale à ses attitudes. Dès lors, il est normal que dans la phase non-directive une question aussi ouverte que «*Qu'est-ce qui compte pour toi dans la vie?*» soit relativement déstabilisante. Pour certains même: «*La phase non-directive est celle qui s'est le moins bien déroulée*» (Lichtman). Les répondants ont pu être surpris et même «déboussolés», et certains «*montraient un clair besoin de directives*» (Lichtman). Les enquêteuses ont souvent été surprises par le fait que la non-directivité ne signifie pas pour autant liberté dans l'expression. On pourrait parler d'un habitus (Bourdieu) de la directivité: l'asymétrie du savoir adulte-enfant est davantage qu'on ne le pense ancrée dans nos manières de voir et de percevoir. Ce constat relativise le stéréotype de l'individualisme triomphant: les jeunes n'ont «*pas l'habitude d'être libres à ce point*» (Bapst). Cela se vérifie aussi *a contrario*, lorsqu'on remarque que l'introduction plus de directivité dans les phases suivantes a rassuré les répondants, car ils y retrouvent «*quelque chose de plus officiel*» (Morisod).

Ces observations permettent de postuler que le sentiment d'appartenance et la consolidation des discours semblent davantage liés à un «environnement» familial, que simplement à une valorisation qui conforterait l'individu dans son expression subjective. Cela rejoint la question des «cadres de l'expérience» (*frame analysis*) qui permettent aux acteurs de: «*localiser, percevoir, identifier, classer les événements de leur environnement, de leur vécu et du monde*»⁵. On retrouve cette fonction rassurante dans le constat sur la nécessité de la présence de l'enquêteur. On remarque en effet que pour ce type d'enquête un questionnaire «on-line» ne suffirait pas (Morisod).

Pendant, la non-directivité permet aussi de libérer la parole: «*Ce sentiment de liberté de réponse a fait un peu peur aux jeunes mais les a aussi rapidement quelque peu libérés dans leur propos*» (Morisod). L'importance et la pertinence de la progressivité dans la démarche est

⁵ Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris: Les Editions de Minuit.

soulignée à maintes reprises par les enquêtrices: «*En ce qui concerne les 3 phases spécifiques, il était bien d'aller du moins directif au plus directif afin de ne pas brusquer le jeune et de ne pas le bloquer. L'avancement entre les 3 phases s'est fait de manière quasi «naturelle». Si je prends plus spécifiquement la partie non-directive, cela a eu un effet quelque peu déconcertant mais la relance et le ré-encadrement du jeune, un peu surpris par une question large, ont facilement gommé les appréhensions. Cette partie a permis une mise en confiance de l'adolescent et un certain sentiment de liberté face à nous*» (Morisod).

En classant les intérêts et préoccupations prioritaires par ordre décroissant (nombre de répondants entre parenthèse), on trouve: la famille (9), les amis (8), les études (5), la réussite professionnelle (5), les sorties (3), le travail (2), l'apprentissage (1), le sport (1), la musique (1), les voyages (1). Bien entendu, chaque jeune a mentionné avoir plusieurs préoccupations ou intérêts spécifiques, nous n'avons ici retenu que l'élément qu'ils ont retenu comme «le plus important». Ces thèmes sont simplement indicatifs d'une tendance, il ne faut pas généraliser à partir de cet échantillon qui, on le souligne encore une fois, n'a pas été construit sur une base de représentativité statistique. Comme déjà évoqué, l'objet de notre enquête n'était pas la détermination d'une liste hiérarchisée des intérêts et préoccupations des jeunes de Suisse romande, une telle ambition dépassant les limites dans lesquelles nous avons opéré. Il s'agit ici plutôt d'explorer la manière dont les enfants, en tant qu'acteurs sociaux, mobilisent leur réflexivité pour donner un sens à leur expérience et comment cela leur permet de participer activement à la construction de leur environnement social.

Il convient à ce titre de relever que derrière les thèmes abordés par les jeunes, le savoir est toujours valorisé. Le thème général de la connaissance se conjugue sous diverses formes: s'informer à travers les médias, apprendre aux études, respecter les opinions d'autrui, etc. Ces éléments épars, en filigrane dans beaucoup de discours, sont particulièrement intéressants pour notre thématique car l'information et la connaissance sont très fortement en lien avec la capacité de participation. On constate effectivement que: «*Les jeunes sont plus responsables et s'intéressent à plus de choses qu'on ne le pense, ils ont plus d'accès à l'information, grâce aux nouvelles technologies et il est important pour eux d'être informés. Ils font donc preuve d'une grande réflexivité en cherchant à construire leur vie selon leurs capacités et les ressources offertes par leur environnement immédiat et plus largement la société*» (Diankon & Taront).

Derrière les préoccupations prioritaires évoquées (famille, amis, etc.) se lit avant tout un intérêt général pour réaliser des choses positives. Tous les répondants démontrent clairement, à divers degrés, et selon des élaborations réflexives plus ou moins poussées, une implication généralement forte dans les études et l'apprentissage. L'importance des relations est évidente pour tous les jeunes, l'envie de les renforcer ou d'en avoir de meilleures lorsque celles passées ont engendré des problèmes apparaît clairement. C'est le cas notamment chez un jeune qui s'est retrouvé en conflit avec la loi (Rudaz). On peut relever l'importance de la famille et des amis, vue à travers plusieurs dimensions de l'expérience. L'importance de ses parents dans toutes les dimensions de son expérience apparaît en particulier chez une fille de 16

ans (Schwestermann & Zbinden). Le contenu généralement positif ne reflète sans doute pas l'entière réalité, ceci étant lié à des aspects déontologiques. En effet, le but de l'enquête était davantage d'ordre méthodologique qu'empirique et les enquêtrices n'ont pas poussé l'entretien sur des sujets trop sensibles ou intimes: *«déontologiquement parlant, il devient véritablement délicat de diriger le jeune dans des recoins personnels qu'il ne tient pas forcément à revisiter»*. (Cavallotti & Moody).

Un des points qui transparait comme très important dans notre méthodologie est un élément auquel on ne pense pas souvent dans les enquêtes plus classiques. Il s'agit du temps de réflexion nécessaire à l'élaboration d'une pensée réfléchie, cela étant fortement conditionné par le processus d'interaction impliqué par le type d'entretien effectué. La nature adaptative de notre démarche en trois temps est ici à relever: *«cette manière de procéder est particulièrement bien adaptée aux enfants (car) le fait de poser une question large à l'enfant en début d'entretien permet d'offrir au jeune le temps d'adaptation dont il a besoin pour se sentir à l'aise en présence des enquêtrices. Et c'est lors de cette phase que la personne qui dirige l'entretien peut saisir l'occasion de mettre l'enfant en confiance et de lui faire comprendre qu'il n'attend pas de lui des réponses prédéterminées à ses questions»* (Lichtman).

2. Phase semi-directive

Cette phase est caractérisée par l'introduction et la manipulation souple de concepts qui commencent progressivement à «cadrer» le sujet de l'entretien: les enquêtrices présentent 5 cartons sur lesquels sont inscrits les 5 concepts du système de l'acteur, à savoir «activités», «relations», «valeur», «images de soi» et «motivations». On demande ici au répondant d'indexer l'expérience relatée dans la phase précédente à une des 5 cartes. Une sixième carte est vide, elle sert de carte «joker» permettant au répondant d'inscrire un concept supplémentaire au cas où l'expérience en question ne pourrait pas être indexée à un des 5 concepts proposés. Il faut d'emblée relever qu'aucun répondant n'a utilisé la carte joker. Cela constitue une indication très claire quant à la complétude du modèle: *«Un autre élément positif de cet outil est le fait qu'il semble regrouper l'ensemble des expériences de vie possibles puisque nos participants n'ont pas dû recourir à l'utilisation de la carte «joker»; ils ont directement pu rattacher leur expérience à l'une ou l'autre des dimensions du système de l'acteur»*. (Schwestermann & Zbinden).

Le processus est clairement décrit dans l'extrait suivant: *«La phase 2 de l'entretien est une phase semi-directive. Nous avons tout d'abord demandé à l'interviewé d'établir une hiérarchisation dans les éléments qu'il nous a cités. Ceci fait, nous l'avons incité à placer l'élément qu'il a fait ressortir sur l'une des dimensions du SA, puis de l'associer librement avec les autres dimensions. Cette démarche invite ainsi le jeune à élaborer sa réflexion en partant de l'élément sélectionné. Nous pouvons rappeler ici un autre auteur, John Dewey, qui parle du «comment nous pensons». En effet, ce dernier explique que l'on fixe un élément dans notre tête, puis des liens se tissent, notre réflexion s'élabore à partir de ce point en fonction de ce qui nous paraît y être lié. Le monde extérieur apparaît donc comme filtré par*

notre interprétation et notre réflexivité. Cette dernière est teintée de deux aspects, qui sont à la fois culturels et interactionnistes. Ce filtre, tel que nous l'avons mentionnée ci-dessus est donc construit socialement: il comprend les représentations sociales que l'on a et ce que l'on en fait (ce que nous pouvons mettre en lien direct avec le SA). Dans notre cas, cette phase est celle qui a donné le plus de résultats du point de vue de la réflexion de l'enquêté sur son expérience personnelle. Il a en effet semblé intéressant pour eux de «construire» librement des liens, au sens de «découvrir» des liens entre les cinq dimensions et de les expliciter. Cette phase a permis de préciser les dimensions selon la définition des jeunes eux-mêmes, et ainsi d'y donner un sens personnel qui leur a permis de les ancrer dans leur réalité. Pour ce faire, la technique des cartons est apparue très utile car elle offre aux interviewés la possibilité de les manipuler pour établir les relations entre les dimensions. Nous avons donc pu observer une réflexivité prononcée lors de cette phase de construction des liens inter-dimensionnels» (Antony & Soussan).

Dans cette phase, on réduit donc le degré d'ambiguïté qui présidait à la phase précédente: «Les concepts évoqués par l'enquêteur au fur et à mesure que l'entretien progresse, structurent, qu'on le veuille ou non le sujet, et par conséquent lui impose un cadre de références»⁶.

On peut dire que dans cette étape semi-directive les concepts sont progressivement introduits et dessinent alors ce que Goffman appellent les «cadres de l'expérience». L'individu peut ainsi mieux identifier le cadre discursif dans lequel s'inscrit l'interaction et il relate son expérience personnelle en la mettant en forme pour la faire «cadrer». En effet, «nous cadrons sa réflexion en lui proposant une série de cartes contenant des termes (les dimensions ARVIM) qu'il est invité à illustrer et comprendre» (Lichtman). Les travaux de Goffman permettent d'analyser en particulier des situations dans lesquelles s'engagent une négociation autour du cadre qui peut déboucher sur la transformation du cadre, l'extension de cadre, ou encore des connexions entre plusieurs cadres⁷. On peut remarquer, par comparaison, que dans notre cas le cadre n'a pas été remis en question ni même négocié par les répondants. Le fait qu'aucun répondant n'ait utilisé la «carte joker» en atteste.

Dans la phase semi-directive, l'enquêtrice commence à diriger l'entretien dans une direction donnée: «Le but était donc de rester large tout en sachant ce que nous voulions du jeune. Le seul moment quelque peu plus directif dans cette partie a été lors de la régulation de la compréhension des différentes dimensions. Cela était indispensable pour la suite de l'entretien» (Morisod).

La méthodologie adoptée permet d'effectuer des transitions douces entre les différents modes de réflexivité correspondant aux trois phases de l'entretien. Notamment le passage de la phase non-directive à la phase semi-directive est particulièrement aisé: «Le passage à la partie semi-directive s'est fait facilement. La sortie des cartes a intrigué les répondants

⁶ Ghiglione, R., Matalon, B., op. cit., p.75.

⁷ Goffman, E., op. cit.

mais je n'ai pas eu l'impression de leur faire peur. Cette partie s'est avérée particulièrement intéressante et indispensable. Grâce aux cartes la réflexivité a été cadrée, nous savions où nous voulions les emmener mais ceci sans qu'ils s'en rendent réellement compte» (Morisod). En effet, «C'est le questionnement du chercheur qui doit s'insérer dans ce cadre et non l'inverse; et il est normal dans ce type d'entretien que l'essentiel soit exprimé sans référence à des questions directes»⁸. Effectivement: «les cartes ont permis une référence et un appui sans que les liens soient définis, le jeune a fait des liens existant dans l'outil du Kaléidoscope sans que je n'ai eu à lui demander si un lien précis existait» (Morisod).

La familiarisation avec le cadre discursif est soulignée à plusieurs reprises: «*Dans le cadre de cette étude, qui met en pratique l'utilisation d'un outil, les entretiens me paraissent être le moyen le plus pertinent et sont de ce fait largement préférés aux questionnaires. En effet, un accompagnement paraît nécessaire, afin de s'assurer que les adolescents aient véritablement compris les bases. De plus, en choisissant d'aller du plus simple au plus complexe (démarche en entonnoir), on se rapproche petit à petit du but visé, soit l'intégration de l'instrument, tout en ayant préparé les participants à son approche, en les confrontant par exemple aux termes utilisés» (Bapst).*

Dans la phase semi-directive, on observe une appropriation subjective des concepts qui reflète une compréhension différentielle de certains d'entre eux. Les dimensions les mieux comprises sont Activités, Relations, Images de soi. La dimension Motivations est parfois comprise davantage comme degré de la motivation (au singulier) que comme dimension pouvant contenir une diversité de motifs (Glassey). La dimension Valeurs est celle qui est la plus difficilement comprise, une grande partie des répondants l'associe à la valeur au sens matériel du terme. Concernant la compréhension des termes utilisés, la description suivante reflète un constat général: «*Les notions de valeurs et d'images de soi sont celles qui ont posé le plus de problèmes de définition, en effet, nous avons par exemple dû développer le terme de «valeurs» avec l'ensemble des participants. L'âge et le sexe ne semblent donc pas jouer un rôle sur cette compréhension» (Schwesternmann & Zbinden).*

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de quelques définitions que les répondants ont donné à propos des 5 concepts évoqués:

⁸ Blanchet, A., Gotman, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, Nathan, p. 39

Tableau 1: Les dimensions ARVIM telles que comprises par les enquêtés

Dimensions	Définitions
Activités	<i>C'est tout ce que l'on fait, c'est chaque fois que l'on fait quelque chose, c'est bouger, comme le sport, c'est quelque chose que tu fais pour ton plaisir ou pas, c'est être actif, faire du sport, de la musique, du bricolage, la danse, aller au ciné, aller chez une amie, regarder la télévision, faire (des choses), bouger, le travail, guitare, tennis, foot, être dehors, jouer, sportives, scolaires, familiales,...</i>
Relations	<i>C'est être avec des gens, c'est ce qui se passe entre plusieurs personnes, c'est les gens avec qui on est, avec les potes, les copains, c'est des contacts entre personnes, famille, amis, autres gens, les bons contacts, amoureuses, amicales, poussées,...</i>
Valeurs	<i>C'est l'importance que les choses ont pour nous, il y a plusieurs styles de valeurs, la famille (je sais pas...), c'est quelque chose d'important basé sur notre propre opinion, ce qui est ou ce qu'on a à l'intérieur, faire confiance, ne pas juger, être sincère, fidélité, sincérité, être de bonne humeur, honnêteté, sympa, ne pas être vulgaire, politesse, aimer la musique, bijoux, objets, intelligence, respect, ne pas juger,...</i>
Images de soi	<i>C'est comment on est, c'est ce qu'on pense de nous, c'est comment les autres me voient, c'est comment tu penses que les gens te voient, l'image qu'on donne par rapport aux autres ou comment les autres nous verraient, l'apparence extérieure, ce que tu donnes à l'extérieur, sociable, sportive, respectueuse, aime s'amuser, aimable, souriante, bonne élève, la rigolote, timide puis s'ouvre aux gens, utile au sein de la famille, pas trop méchant, Je peux avoir des réflexions intelligentes comme de gamin,...</i>
Motivations	<i>C'est vouloir faire des choses, c'est avoir envie de faire des choses, c'est ce qui donne envie d'aller jusqu'au bout, ce qui me motive, c'est ce qui fait que tu es actif, ce qui nous motive, ça occupe le temps, une motivation ça me motive, les engueulades, n'aime pas être seul, la motivation pour faire des choses, continuer l'activité,...</i>

Ces quelques exemples montrent l'hétérogénéité mais aussi parfois l'ambiguïté des éléments concrets d'expériences que les termes peuvent évoquer chez les jeunes interviewés. Certains définissent les concepts de manière impersonnelle (c'est...), parfois en faisant des tautologies, tandis que d'autres y indexent leurs expériences personnelles.

Ce tableau reflète une compréhension conceptuelle désincarnée. Lorsqu'on passe à la mise en relation des concepts autour de l'expérience vécue, évoquée dans la première partie de l'entretien (phase non-directive), les mêmes concepts sont alors précisés au fur et à mesure de l'exercice de la réflexivité à propos de l'expérience en question. Il est en effet remarquable de voir à quel point les jeunes donnent des sens nouveaux ou plus nuancés aux concepts définis jusque-là de manière relativement abstraite. En fait, le sens des concepts s'éclaircit au fur et à mesure de leur mise en relations autour de situations effectivement vécues.

Les interviewés ont très vite vu que les dimensions étaient interdépendantes: *«(...) tous nos participants nous ont d'emblée fait remarqué que toutes les dimensions étaient interdépendantes. (...) ce modèle théorique semble donc complet et refléter la réalité. En effet, cet outil a permis aux interviewés de percevoir et reconstruire leur environnement et ainsi de donner un sens à leur expérience afin de pouvoir nous la faire partager»* (Schwestermann & Zbinden).

Ce constat confirme l'importance de considérer les dimensions de l'expérience comme des «concepts sensibles», c'est-à-dire des directions dans lesquelles regarder et qui sont susceptibles de recueillir le vécu⁹. C'est à travers cet exercice réflexif que des généralisations émergent et permettent de donner un sens ou une validité plus large à l'expérience concrète évoquée en début d'entretien de manière souvent sommaire. Une fille résume bien ce constat partagé par la plupart: *«mais c'est drôle, parce que ces mots, c'est des mots simples, mais quand on commence à y réfléchir on s'aperçoit que ça va loin»* ou encore *«je n'avais jamais vu l'existence de ces mots, mais en fait, ce sont de vrais petits piliers»* (Diankon & Taront). L'outil remplit donc bien une fonction réflexive importante en terme de participation si l'on considère que prendre part nécessite d'identifier et de reconnaître des propositions générales, des récurrences, et donc de se mettre d'accord sur des limites. Cette fonction de délimitation de l'expérience commune rejoint la question des «cadres de l'expérience»: en participant à la définition des situations vécues, les acteurs (ici les jeunes) sont en mesure de fixer, et donc aussi de déplacer, les catégories de pensées usuelles.

Cela apparaît de manière encore plus évidente à travers le constat que l'on peut faire autour de l'indexation des éléments concrets d'expérience. En effet, en se posant la question «à quel(s) concept(s) sont reliés les éléments concrets d'expérience?», on voit qu'un même élément d'expérience est rangé par différents individus sous des concepts différents. Par exemple certains associent la vie familiale à des relations, d'autres à des valeurs, d'autres encore à des motivations ou des activités. La réussite professionnelle est associée à une motivation pour l'un, une image de soi pour l'autre. On voit à la fois les amis en tant que relations et l'amitié comme valeur. L'indexation d'une

⁹ Blumer, H. (1969), *Symbolic interactionism: Perspective and method*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

expérience à un concept général est donc assez variable. Les individus attribuent des significations différentes à des expériences similaires en fonction du point de vue ou de l'angle sous lequel ils interprètent cette portion de leur réalité. Autrement dit, ils rentrent dans une pensée réflexive à propos de leur propre expérience la regardant à travers des concepts interprétatifs différents.

Cela permet véritablement de qualifier les dimensions de l'expérience comme des «portes» ouvrant sur des univers de significations. La souplesse avec laquelle opère la réflexivité fait donc de ces catégories de pensée des filtres interprétatifs fonctionnant à double sens: chacune des cinq dimensions de l'expérience éclaire ainsi des réalités différentes et des réalités similaires peuvent être vues à travers des dimensions différentes. Le concept recouvre des réalités différentes et simultanément il n'est qu'une possibilité parmi d'autres pour interpréter une même réalité. On peut ici parler d'une perméabilité conceptuelle qui amène à constater que l'expérience concrète ne se laisse jamais enfermer dans une seule dimension de l'expérience.

En effet, et c'est là **un constat majeur**: beaucoup de jeunes disent que **la même expérience concrète peut se mettre dans plusieurs (voire dans toutes) les dimensions à la fois**. Par exemple, les amis: *«Nous avons pris comme thème les amis et avons demandé à l'interviewée de le placer thème dans une ou plusieurs (ou aucune) des dimensions. Celle-ci nous a dit qu'elle placerait les amis dans toutes les dimensions et nous a expliqué pourquoi pour chaque dimension. Par exemple, elle nous a dit qu'elle les placerait dans «activités», car c'est avec ses amis qu'elle fait le plus d'activités. Arrivée sur les «valeurs», elle a hésité et après suggestion de notre part, elle a affirmé qu'elle partageait les mêmes valeurs avec ses amis et également qu'elle voyait l'amitié comme une valeur»* (Bochatay). On retrouve ici une confirmation du théorème de Thomas: *«Lorsque les hommes définissent des situations comme réelles, celles-ci sont réelles dans leurs conséquences»*¹⁰. En d'autres termes, nos comportements dépendent de la manière dont nous définissons les choses. On constate ici qu'une même portion d'expérience (l'amitié) peut être définie à travers différents «concepts sensibles» (Blumer) qui «filtrent» la réalité vécue et lui donnent sa signification.

Un élément très important lié à la manipulation des cartes est le côté ludique de l'exercice, qui commence dans cette phase semi-directive et se prolonge en se complexifiant dans la phase directive: *«les outils utilisés pour mener à bien cette enquête (cartes ARVIM et kaléidoscope de l'expérience) offrent un côté ludique aux entretiens. Effectivement, ces instruments visuels permettent de capter l'attention des interviewés tout en donnant aux entretiens une dimension attractive. A mon sens, des entretiens trop formels auraient tendance à bloquer les jeunes questionnés, ces derniers, mis sous pression, se sentant jugés. Or, l'aspect ludique du kaléidoscope de l'expérience permet d'éviter ce genre de formalisation oppressante»* (Lichtman).

¹⁰ Thomas, W.I. (1967), *The Unadjusted Girl. With Cases and Standpoint for Behavioral Analysis*. New-York, Evanston (1928) / London: Harper & Row, p. 42.

L'importance de l'apprentissage progressif est souligné: *«Il est intéressant de relever que les liens effectués sont apparus au fur et à mesure de sa réflexion. Elle semblait les découvrir en parlant et en faisant des associations libres»* (Bochatay)

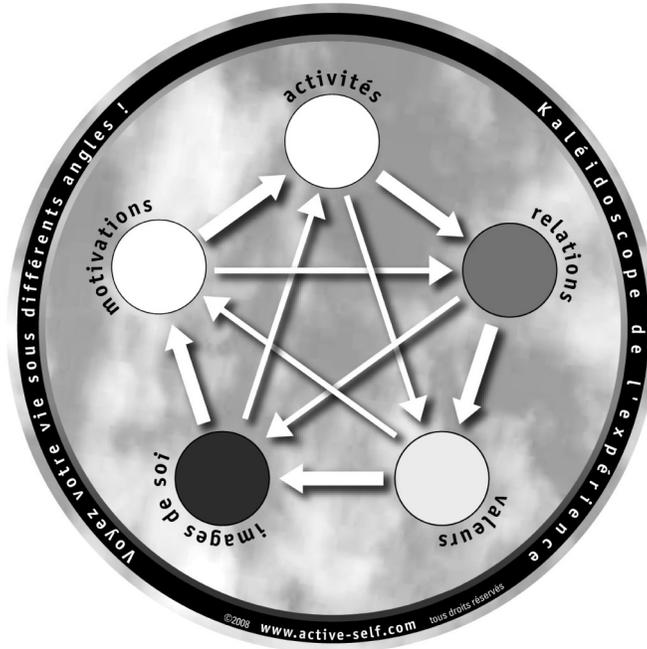
Dans plusieurs cas, les répondants relient déjà les concepts ARVIM dans le même ordre que dans le kaléidoscope de l'expérience, avant même que l'outil ne leur soit montré: *«tout est en lien: on fait des activités avec ses relations. La valeur de l'amitié a une grande importance et quand on discute avec ses amis, on partage des valeurs... ou pas d'ailleurs, ce qui peut poser problème. Et l'image de soi dépend beaucoup d'eux [les amis]. D'après les remarques des amis, tu te fais ton image de toi. Et tout ça c'est motivant... par exemple, si tu vas pas bien, un appel ou l'effet de groupe, ça peut te motiver»* (Bonvallat). Ce constat démontre que le système de l'acteur correspond à une logique qui fait sens aux yeux des acteurs. Pour certains, le sens des flèches devraient aller dans un autre sens, mais dans tous les cas lorsque les enquêtrices ont présenté la logique cyclique du système les répondants ont conclu que c'était effectivement logique.

L'importance de cette phase transitoire vers la phase directive est claire: *«le fait d'amener progressivement l'utilisation du kaléidoscope de l'expérience au sein de l'entretien en commençant par présenter à l'enfant les dimensions ARVIM hors de leur contexte théorique assure une meilleure compréhension des exercices à effectuer lors de la phase directive»* (Lichtman). Pour faciliter encore ce processus, il serait possible de renforcer encore le côté ludique de la phase semi-directive par l'introduction de flèches mobiles entre les cartes, qui donneraient un côté encore plus mobile ou moins figé à cet exercice (Bapst). Cela permettrait sans doute aussi d'aller plus loin dans le discours sur les interrelations entre les dimensions et de confronter les associations libres faites par les jeunes aux relations «fixes» contenues dans le disque *«kaléidoscope de l'expérience»* présenté lors de la phase suivante.

3. Phase directive

Dans la phase directive, nous avons introduit l'outil «kaléidoscope de l'expérience» qui matérialise la théorie du système de l'acteur. Ce dernier a en effet été matérialisé sous forme d'un outil pratique appelé *«kaléidoscope de l'expérience»* qui se présente sous forme d'un disque amovible de la taille d'un CD. Trois pastilles, respectivement de couleur rouge, jaune et bleu, viennent se placer sur trois dimensions mises ainsi en évidence, et en faisant tourner le disque on établit de nouvelles relations entre les cinq dimensions de l'expérience issues du modèle théorique.

Schéma 1: le kaléidoscope de l'expérience



En introduisant cet outil dans la phase directive, le répondant peut faire tourner les dimensions à partir desquelles il peut réfléchir de manière plus systématique à sa propre expérience. Avec cette phase on enlève alors toute ambiguïté qui était encore présente précédemment: «*Pour l'entretien directif ou standardisé, fort proche d'un questionnaire dans lequel ne figureraient que des questions ouvertes, il n'existe pratiquement plus aucune ambiguïté. L'ensemble du cadre de référence est défini (structure du champ et catégories structurantes) et l'enquête doit se situer par rapport à ce cadre, entrer en lui pour pouvoir répondre de façon correcte. Dans ce cas, les méthodes utilisées par l'enquêteur sont tout à fait comparables à celles utilisées par un enquêteur classique posant des questions, dans le cadre d'un questionnaire*»¹¹.

Cette réduction de l'ambiguïté grâce à l'introduction d'un cadre de référence explicite a eu pour certains un côté réconfortant, et pour d'autres elle a été accompagnée d'une certaine résistance à devoir reprendre ce qui avait déjà été dit sous une forme qui leur semblait plus «rigide». Les blocages dans la phase directive ne sont pas de même nature que le sentiment d'être perdu devant une question trop large («*Qu'est-ce qui compte pour toi dans la vie?*»)

¹¹ Ghiglione, R., Matalon, B., op. cit., p. 75.

comme cela a pu être le cas dans la phase non-directive. Ici, c'est la directivité du modèle (sens des flèches entre les dimensions de l'expérience) qui peut susciter des hésitations: «*Même si nous avons mentionné aux participants leur droit de voir les flèches différemment que sur le kaléidoscope, nous avons constaté que ces derniers semblaient «bloqués» par le sens strict des liens établis sur cet outil*» (Schwestermann & Zbinden).

Ce passage de l'entretien semi-directif à l'entretien directif a été le plus intéressant et le plus critique. Pour certains, ce passage a correspondu à un changement de rythme, alors que pour d'autres il a été une «*force canalisatrice permettant de donner une meilleure assise à des notions déjà discutées et illustrant de façon pertinente les propos des répondants*» (Cavallotti & Moody). On retrouve ici l'importance du rythme ou du temps de la réflexion. Dans pratiquement tous les cas, l'appréhension de départ a vite fait place à un approfondissement positif: «*Le glissement à la partie directive et surtout l'apparition du Kaléidoscope était un passage que j'appréhendais particulièrement. Je m'inquiétais de la panique qu'un tel outil pouvait amener chez le jeune. L'effet contraire s'est fait ressentir... Le jeune a retrouvé des liens que lui-même avait pu effectuer préalablement donc l'outil l'a plutôt conforté dans sa position et mis en confiance. Les adolescents ont donc dû se situer dans un cadre de référence précis mais qui leur appartenait déjà quelque peu*» (Morisod).

L'importance de la progression dans l'entretien est donc avant tout liée à la relation de confiance et au renforcement réconfortant qui peuvent s'établir au fur et à mesure que l'on avance dans les 3 phases (non-directive, semi-directive, directive): «*L'utilisation du Kaléidoscope a été utile et nécessaire pour mieux comprendre et consolider certains liens effectués par les jeunes. A mon avis, la pertinence de cet outil en particulier n'est pas à remettre en question s'il est amené de la même façon. La manière d'arriver à la découverte de cet outil permet aux jeunes de ne pas prendre peur face à un outil tout de même théorique même présenté comme un jeu. Il a permis aux jeunes de construire leur réflexivité de manière fluide et sans blocage particulier*». (Morisod)

On peut dire que la réception par les interviewés de l'outil «*kaléidoscope de l'expérience*» a été bonne, voire très bonne: «*Tous nos répondants ont indiqué qu'ils avaient non seulement réfléchi à leurs expériences personnelles mais aussi appris des choses à leur sujet. Une fille est même allée plus loin en expliquant que grâce au kaléidoscope de l'expérience elle comprenait à présent que si l'une des dimensions avait été différente, les conséquences sur les suivantes et sur sa vie en général auraient également été autres*» (Cavallotti & Moody). Tous les participants ont affirmé que le kaléidoscope de l'expérience constituait un outil pratique et intéressant d'analyse de soi. Cela est souligné à plusieurs reprises par les intervieweurs: «*(...) nous avons pris conscience de l'impact positif sur les participants du fait de disposer d'un outil pratique soutenant la réflexion. Ceci constitue donc un avantage non négligeable fourni par le kaléidoscope de l'expérience*» (Schwestermann & Zbinden).

L'aspect ludique de l'outil a provoqué un certain enthousiasme à répondre aux questions et les jeunes qui ont participé à l'enquête ont dit de manière générale que ce fut une expérience très formatrice: «*Le kaléidoscope de l'expérience permet de structurer sa pensée, comme*

nous l'avons vu» (Cavallotti & Moody). Les fonctions cathartique et heuristique de l'outil apparaissent assez clairement aux yeux des interviewés, tel ce jeune homme de 18 ans qui dit: «*des choses ressortent; des choses qui sont incluent dans ta personne mais tu n'y a pas forcément réfléchi, même si c'est logique*» (Schwestermann & Zbinden). L'outil confirme ou renforce la manière dont l'acteur relie ensemble des éléments d'expérience: «*Ah!... ben ouais, c'est ce que j'ai dit en fait*» (Bochatay). Cette fonction «miroir» de reconnaissance catalyse la pensée. Dans plusieurs cas, lors de la phase précédente, des liens entre deux éléments d'expérience avaient été faits dans le sens inverse des flèches présentées dans cet outil, mais en considérant l'ensemble des relations établies, les interviewés retrouvent une logique plus générale confirmant le sens des flèches.

C'est cela qui leur permet de prendre conscience de la nature systémique de l'expérience et de l'existence de boucles cumulatives d'expérience. En effet, la dynamique cumulative de l'expérience est bien perçue par les répondants. Une fille de 16 ans démontre cette conscience de la nature évolutive de l'expérience et de la réflexivité: «*Si on fait la même réflexion à différents moments, les résultats seront différents*» (Bochatay). Cela confirme la théorie de l'acteur qui met l'accent sur les relations systémiques entre les dimensions: «*Ceci a bien été montré avec l'interview de la jeune fille de 16 ans, qui a très bien perçu le rééquilibrage constant des dimensions. Elle a notamment dit «Je pense que les valeurs se modifient chaque fois qu'on rencontre quelqu'un» (...). On retrouve ici la caractéristique structuré/structurant (développée par Giddens): chaque dimension influence et est influencée par les autres*» (Bochatay). L'outil «kaléidoscope de l'expérience» a été utilisé suivant les 3 techniques suivantes:

L'analyse prospective

Elle consiste à considérer «*ce qui se passe quand...*». On regarde le présent et on prospecte l'avenir. On cherche à comprendre les influences actuelles ou à venir exercées par tel ou tel aspect de l'expérience.

L'analyse rétrospective

Elle consiste à regarder en arrière. On cherche à comprendre la chose en se penchant sur ce qui l'a engendrée ou influencée.

L'analyse de la transition

On porte ici l'attention sur ce qui se situe entre deux éléments, sur ce qui médiatise leur relation. La chose en question fonctionne comme un intermédiaire (médiateur) entre des éléments qu'il faut identifier dans la dimension qui précède et dans celle qui suit.

C'est la technique prospective qui a été la mieux comprise. Mais ce constat est à relativiser: elle est peut-être mieux comprise «*par des adolescents dont la capacité d'introspection est peut-être peu exercée*» (Cavallotti & Moody). La technique rétrospective a été généralement

bien comprise. C'est la technique de la transition qui a posé le plus de problème car elle est plus difficile à comprendre. Cependant, elle a aussi pu être révélatrice: *«l'analyse de la transition est à notre avis celle qui lui a réellement fait prendre conscience de certaines influences»* (Cavallotti & Moody). Certains ont trouvé qu'avec la technique de la transition ils répétaient ce qu'ils avaient déjà dit, mais d'autres entrevoyaient des choses nouvelles. Les enquêtrices relèvent que, selon elles, *«les vertus de la répétition sont parfois ignorées dans notre société de consommation et de zapping»* (Cavallotti & Moody). Ici encore on retrouve l'élément de la durée, le temps imparti à la pensée réfléchie.

La technique de la transition peut éclairer après coup des éléments qui n'avaient pas été entrevus en utilisant les deux autres techniques (prospective et rétrospective) plus simples. *«Dans la dernière partie de la phase directive (étape de la transition), (un garçon) a semblé immédiatement remarquer que si son «image de soi» changeait, cela modifierait inévitablement l'élément «motivations» également. Il nous a dit: «si mon image de moi est celle de quelqu'un d'intelligent, ça sera une autre sorte de motivation que dans le sport où mon but est d'aller le plus loin possible.» Ces propos montrent qu'il considère que l'image de soi influence «la motivation». Et de ce fait, il nous indique que, même s'il lui avait été difficile d'exprimer un lien entre l'image de soi et les motivations lors de l'étape prospective, celui-ci existait bel et bien quelque part dans ses représentations»* (Bonvallat). Cela montre que, bien qu'elle soit a priori plus difficile et parfois perçue comme inutile car redondante, la technique de la transition a bel et bien une vertu heuristique: elle fait émerger des éléments qui n'étaient pas si évidents que ça avec la seule utilisation des deux autres techniques.

Il est probable que c'est lié à l'introduction d'une modification du type de questionnaire. En effet, dans l'étape de la transition on demande ce qui se passerait si un élément *x* était différent. Cela suscite une réflexion sur la prégnance de l'élément situé en position d'intermédiaire entre deux autres dimensions de l'expérience. Un doute cependant a surgi quand à la signification du terme «différent»: *«L'analyse de la transition a été réalisée par chacun des interviewé mais nous avons pu percevoir une incertitude dans la formulation de leurs réponses. En effet, lorsqu'on leur demandait par exemple: «qu'est-ce que cela changerait entre tes activités et tes valeurs si ce que tu as mis sous «relations» était différent?», un doute planait à la fois dans les réponses des participants mais également dans notre esprit quant à savoir s'il fallait par exemple changer le type de relation (ex: passer de la famille aux amis) ou le contenu de cette dernière (ex: passer de la relation avec un frère à la relation avec une de ses sœurs)»* (Schwestermann & Zbinden). On voit ici que ce doute sur la différence se cantonne au niveau du type de phénomène ou de son contenu. La différence n'est pas problématisée en termes d'intensité de l'élément ou du phénomène considéré. Or, il est évident qu'un élément, quel qu'il soit, exerce une influence sur d'autres non pas simplement parce qu'il est là mais en fonction de son intensité. Par exemple, l'intensité de la relation avec les parents médiatise fortement le rapport entre les activités et les valeurs que peut développer un adolescent.

La question du temps dévolu à la réflexion, les «changements de rythme» introduits par le passage d'une phase à l'autre dans l'entretien, sont des éléments très importants du point de vue méthodologique. On peut mettre cela en lien avec la qualité de l'écoute. Il convient d'insister là-dessus car l'aspect temporel est souvent évoqué comme une contrainte et non pas comme une ressource: «*on n'a pas le temps d'écouter aussi longtemps*» est l'argument classique pour se rabattre sur des méthodes plus expéditives d'audition de l'enfant qui n'apporte pas toujours à ce dernier l'opportunité de s'exprimer de la manière la plus appropriée et la plus pertinente possible. Plusieurs enquêtrices soulignent d'ailleurs que l'idéal aurait été que les répondants aient eu un certain temps pour une réflexion personnelle en utilisant l'outil seul (Glassey).

En définitive, notre enquête montre qu'en pratiquement une demi-heure (temps moyen des entretiens individuels), et avec une succession de 3 phases, on arrive à donner aux jeunes interviewés un espace de parole important. L'atout est ici que cet espace peut se prolonger dans le quotidien de l'enfant, car les concepts utilisés permettent à l'acteur de revenir régulièrement sur sa réflexion à propos de sa propre expérience et d'élaborer ainsi une réflexivité active. L'ouverture du «système de l'acteur» et de la démarche d'entretien que nous avons suivie constituent des conditions propices à la réflexivité des acteurs. C'est la stimulation de la réflexivité, et non pas le temps en soi dévolu à l'audition, qui garantit la qualité de l'audition d'un enfant. En lieu et place d'un dispositif lourd et oppressant, cette méthodologie s'appuie sur la ressource première des acteurs, à savoir leurs capacités réflexives. A travers la valorisation de l'opinion de l'enfant et l'aspect ludique de l'exercice réflexif, notre démarche démontre que l'enfant ainsi considéré se sent pleinement sujet.

III. CONSOLIDATION DE LA THEORIE DU «SYSTÈME DE L'ACTEUR»

La théorie du système de l'acteur affirme que tout individu développe un système d'action spécifique en tant qu'une variante parmi de multiples possibilités de mises en relation de cinq dimensions essentielles de l'expérience, à savoir les activités, les relations, les valeurs, les images de soi et les motivations (voir schéma au chapitre précédent)¹². Cette théorie a été ici mise à l'épreuve et elle semble confirmée. Nos observations permettent également de consolider cette théorie. Tout d'abord, comme on l'a vu, le modèle théorique semble suffisamment complet pour pouvoir refléter l'ensemble des expériences: personne n'a utilisé la carte joker (carte vide dans laquelle l'interviewé pouvait placer un concept si les 5 autres ne suffisaient pas). La théorie du «système de l'acteur» est confirmée et consolidée par les résultats d'entretien, en particulier sur les points suivants:

¹² Les caractéristiques du système de l'acteur ont été préalablement théorisées et exposées par l'auteur au semestre d'hiver 2008 dans le cadre du cours «Sociologie de l'enfance», Master interdisciplinaire en droits de l'enfant. Ces éléments théoriques sont ici repris et complétés par les données empiriques issue de la présente enquête.

La logique systémique

Les dimensions de l'expérience font parties d'un tout et n'existent pas indépendamment les unes des autres, car chacune d'elles est influencée et influence en retour. *«Les jeunes ont semblé comprendre cet aspect systémique durant les entretiens. Par exemple, avant l'introduction de l'instrument, la jeune fille a assez rapidement exprimé que toutes les dimensions lui semblaient «reliées» à la carte relations où elle avait placé ses amis. Elle a établi des liens de causalité en mentionnant que certaines dimensions avaient bel et bien des effets sur d'autres»* (Bapst). La théorie de la structuration (Giddens) est ici clairement exemplifiée puisque chaque dimension de l'expérience est effectivement structurée par les précédentes et structure les suivantes: *«Si l'on reprend les termes d'Anthony Giddens relatifs à sa théorie de la structuration, les cinq composantes du SA sont donc structurées et structurantes. Cela signifie que la modification altère les dimensions qui lui sont directement liées, mais a aussi un effet sur les éléments du système qui lui sont indirectement liés, ce qui entraîne un rééquilibrage de l'ensemble. Selon l'auteur, nous sommes donc structurés par le monde qui nous entoure, notre culture, nos interactions ou encore par la structure sociale. Cependant, nous devenons structurants à notre tour quand nous interagissons avec notre environnement»* (Antony & Soussan).

La réflexivité régulatrice

Le postulat selon lequel l'acteur est celui qui régule (réflexivement) son système d'action est confirmé par le constat que chaque acteur possède son propre système d'action: *«Cet outil nous a notamment permis de constater que les jeunes élaborent des liens entre les différentes dimensions de leurs expériences effectivement en fonction de la façon dont ils perçoivent la réalité. Ce qui explique en partie la grande variabilité intersubjective que nous avons pu observer. Néanmoins, nous avons été surprises de constater à quel point les préoccupations des jeunes interviewés étaient similaires – ce qui a également été confirmé lors de la mise en commun réalisée par l'ensemble du groupe»* (Diankon & Taront). D'autres extraits confirment cet aspect. Par exemple: *«Par les entretiens, nous avons ainsi pu mettre en relief la manière que les jeunes privilégiaient pour réfléchir à la situation évoquée et nous avons constaté que chacun possède son propre système d'action»* (Bapst). Ou encore: *«Les cinq dimensions sont liées les unes aux autres de manière interdépendante, selon une reconstruction symbolique propre à l'acteur. Cela s'est vérifié en pratique car nous avons pu remarquer que les jeunes ont d'eux même su faire des liens entre les dimensions. Il leur est apparu évident que tous les concepts étaient liés les uns aux autres même s'ils n'ont pas toujours su l'expliquer clairement. Chaque jeune a expliqué le rapport entre les différentes dimensions à sa manière, avec des exemples personnels. Cela montre bien que l'acteur reconstruit sa réalité selon ses propres expériences»* (Gottardi). Et enfin: *«Nous avons ainsi pu approuver (...) la théorie du système de l'acteur en soulevant le fait que chaque interviewé a pu construire et décrire son système»* (Antony & Soussan).

L'objectivité et la subjectivation

L'approche objectifiante constitue une difficulté pour les adolescents. Ils éprouvent certaines difficultés à définir des contenus des différentes dimensions de manière abstraite, et «cet exercice devient plus simple lorsqu'ils s'appuient sur un exemple précis de leur propre parcours de vie» (Cavallotti & Moody). L'utilisation du kaléidoscope de l'expérience lors de la phase directive a ainsi permis d'approfondir l'expérience vécue, en privilégiant le lien entre le discours et l'émotion à propos d'éléments concrets et personnels et plus simplement de principes généraux et abstraits: «Le fait de partir d'une expérience précise et détaillée est une aide incommensurable car elle permet au jeune de lier l'émotionnel au vécu et, ce faisant, toutes les dimensions deviennent plus concrètes car elles se rattachent à des sentiments précis. L'analyse gagne ainsi en richesse et l'interviewé n'a plus l'impression de tisser des liens de façon abstraite et floue» (Cavallotti & Moody).

On souligne aussi la nécessité de donner d'abord plusieurs exemples avant qu'il y ait appropriation subjective du concept par les répondants (Gottardi). Or, il est clair que nous ne pouvons simplement séparer la subjectivité et l'objectivité: «Nous pouvons faire ici un parallèle avec Norbert Elias, lorsque ce dernier explique qu'il n'y a pas lieu de voir une dichotomie entre individu et société, mais nous devrions plutôt parler d'une «société des individus», l'un n'existant en effet pas sans l'autre. Le système de l'acteur nous permet alors de tenir compte de cette idée et de prendre en compte ces deux points de vue. Il est ainsi le symbole de la dynamique de l'acteur social car il représente la dynamique entre les intentions personnelles de l'individu (aspect subjectif) et les effets sociaux de ses actions (aspect objectif). Cette approche méthodologique basée à la fois sur les éléments subjectifs et objectifs correspondent donc au postulat que la réalité est finalement toujours un rencontre de ces deux points de vue» (Antony & Soussan).

IV. PARTICIPATION ET CAPABILITE

En quoi la réflexivité stimulée par la méthodologie employée dans notre démarche favorise-t-elle la participation et la capacité? c'est sur cette question que je vais terminer ce chapitre. Le constat principal auquel j'arrive est que **la participation des enfants doit avant tout reposer sur une dynamique comprenant un aspect ludique stimulant sa réflexivité**. L'enfant acquiert et renforce ainsi sa capacité. Il s'agit de commencer par clarifier cette notion et surtout de voir comment on peut la rendre opérationnelle.

1. La capacité d'agir

Je vais ici analyser la notion de capacité développée notamment par l'économiste indien Amartya Sen (prix Nobel d'économie 1998). Celui-ci définit la notion de capacité comme les «diverses combinaisons de fonctionnements (états et actions) que la personne peut accomplir.

La *capabilité* est, par conséquent, un ensemble de vecteurs de fonctionnements qui indiquent qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie¹³. La capabilité est donc une «capacité d'agir», cette possibilité étant fonction de l'interdépendance entre compétences personnelles et ressources de l'environnement. Cette interdépendance peut optimiser ou au contraire restreindre la capabilité. Celle-ci est donc une potentialité, autrement dit elle existe «en puissance», et on doit donc pouvoir évaluer le degré de capabilité des individus particuliers. La capabilité d'une personne dépend à la fois de ses compétences personnelles et des contraintes et ressources de l'environnement.

Le «système de l'acteur» peut être utilisé comme un modèle d'analyse de la capabilité, car il renvoie aux deux dimensions de la capabilité: les compétences personnelles et les ressources sociales, la jonction entre les deux étant observable dans la réflexivité même des acteurs.

Schéma 2: le système de l'acteur comme modèle d'analyse de la capabilité



Le «système de l'acteur» représente donc ce que Sen appelle des «*vecteurs de fonctionnement*», qui sont placés entre les acteurs sociaux et qui sous-tendent leurs interactions. Le modèle SA permet d'observer empiriquement le degré de capabilité des acteurs, en l'occurrence les enfants. La réflexivité, en tant que compétence personnelle, et les ressources sociales, en termes d'opportunités de participation, peuvent être en quelque sorte «lues» à travers le kaléidoscope de l'expérience. L'exercice que nous avons mené montre que notre démarche permet effectivement d'opérationnaliser le concept de capabilité, qui autrement reste quelque peu abstrait. Nous avons effectivement pu voir, à travers ces entretiens comment les acteurs mobilisent et développent des capacités discursives et pratiques. Ce faisant ils établissent ce qu'on appelle leur «capabilité».

Le degré de capabilité ne peut être simplement inféré à partir de ce que les acteurs «font» véritablement: il s'agit de mesurer leur «capacité d'agir». Il ne faut pas confondre la capacité d'agir avec les actions concrètement entreprises et leurs effets sur l'environnement. Il faut distinguer le virtuel et l'actuel. La capacité d'agir correspond au choix de faire et de ne pas faire (la «*liberté de mener tel ou tel type de vie*»). Elle est de l'ordre du virtuel. Les actions réellement entreprises ne sont que des actualisations du virtuel. On peut donc considérer les capacités virtuelles dans un environnement donné en observant la manière dont les individus peuvent ou ne peuvent pas déployer leur capabilité.

¹³ Amartya Sen, (Prix Nobel d'Economie), «*Repenser l'Inégalité*», Paris: Seuil, 2000, p. 65-66.

On doit partir de la conscience qu'ont les acteurs des obstacles à la réalisation de leurs désirs. Cette conscience ainsi que les moyens envisagés pour lever les obstacles à la réalisation de leurs capacités virtuelles délimitent le champ (frontières du système) tel qu'il est perçu par les acteurs. Or la conscience du champ et le champ réel ne se superposent pas. Les effets des stratégies des acteurs affectent leur situation de manière non entièrement contrôlable parce que la récursivité de toute action (effet en retour de l'action sur l'acteur) est médiatisée par un système qui reste ouvert à des jeux aux effets imprévisibles. Cette récursivité de la capacité implique donc que le modèle théorique soit de nature systémique, c'est-à-dire propre à l'analyse des rétroactions et de l'ouverture du système dans lequel s'inscrit la capacité individuelle.

Cela fonde donc l'appellation «système de l'acteur» donné à ce modèle qui permet de dépasser la dichotomie individu/société. Ces deux «choses» ne sauraient en effet exister séparément. On peut dire que ce sont en fait les dichotomies cartésiennes (séparation corps/esprit, etc.) qui ont conduit la sociologie dans l'impasse fonctionnaliste (où la structure sociale «existe» et impose des comportements à des agents qui en ignoreraient les fonctions latentes), et dans des séparations factices tels le niveau micro et le niveau macroscopique. A l'opposé de cette approche dichotomique, le «système de l'acteur» offre une vision «kaléidoscopique»: où tout élément est à la fois «individuel» et «social», structuré et structurant. Chaque élément d'expérience est imbriqué dans des combinaisons diverses qui sont autant de point de vue possibles sur une situation donnée, les limites de cette dernière étant fixées par l'observateur.

Ces éléments sont constitutifs de l'outil pratique appelé justement «kaléidoscope de l'expérience». Ces transfigurations de la réalité permettent dès lors de conclure qu'une chose n'existe jamais en soi mais toujours en relation avec des points de vue ou avec d'autres choses qui sont en relation avec elle. Il en va ainsi de toute chose et en particulier de l'expérience personnelle: notre existence est liée à celle des autres, à leurs regards, à l'influence qu'elle a sur eux et qu'ils ont en retour sur nous. Autrement dit, il n'est pas possible de cerner la «réalité» sociale, car une telle chose n'existe pas! Il n'y a que des réalités perçues et agies par des acteurs qui ainsi définissent et redéfinissent, produisent et reproduisent des situations. La stabilisation d'une situation et sa généralisation, la faisant pour un temps et pour des personnes spécifiques, qualifier de «réalité» dépend de la manière dont les individus orientent leurs «systèmes de transformation sociale». Ces stabilisations correspondent alors à des «situations» dans lesquelles les divers individus possèdent divers degrés de capacité.

Leur «capacité d'agir» découle de l'interdépendance entre compétences personnelles et ressources de l'environnement, qui toutes deux sont structurées et structurantes. C'est la généralité du caractère structuré et structurant de toute chose qui permet de «saisir» les compétences personnelles et les ressources de l'environnement à travers la même grille de lecture: le «SA». On n'a pas affaire d'un côté à des individus dont on ferait l'inventaire des capacités, et de l'autre à une structure sociale dont on pourrait dire qu'elle est riche ou pauvre en opportunités, les deux ordres de choses nécessitant des grilles de lecture séparées. On ne voit pas bien comment d'ailleurs on réunirait ensuite ces deux ordres de choses.

On doit au contraire appréhender le social à travers une grille de lecture qui corresponde à la nature de l'objet étudié¹⁴: celui-ci étant à la fois structuré et structurant les éléments qui composent la grille de lecture doivent l'être également. Si bien que la capabilité, comme potentialité, est directement mesurable par l'observation du degré d'élaboration du SA des individus. Il s'agit donc à travers des entretiens d'identifier comment fonctionne le SA chez des acteurs spécifiques. Autrement dit, identifier les «*combinaisons de fonctionnements (états et actions) que la personne peut accomplir*» (Sen). On peut encore parler comme Sen d'un «*ensemble de vecteurs de fonctionnements*». On pourrait dire qu'un système «fluide» indique une capabilité élevée, alors qu'un système «bloqué», par exemple à cause d'un traumatisme, indique une faible capabilité. Les indicateurs pour déterminer les degrés de capabilité sont donc à chercher dans et à travers l'expérience vécue des acteurs. L'observation de ces éléments et de leurs liens doit permettre de saisir la manière dont les enfants mobilisent leurs propres systèmes d'action.

La dimension instrumentale de la participation (voir chapitre 2) est confirmée: «*Ces expériences nous ont permis de nous positionner par rapport à la participation et sa place dans le monde des droits de l'enfant. Dans un premier temps, nous pensions que cette dernière était une requête légitime. Pour l'enfant individuellement, le concept ne nous posait pas spécialement problème, alors que nous étions convaincues pour le groupe enfant de la nécessité d'un cadre strict géré par les adultes afin que celui-ci ait un sens. Aujourd'hui, nous sommes d'avis que dans les deux cas l'essentiel passe par la préparation, la formation et l'information afin que la participation soit valable et constructive pour tous, enfants comme adultes. En effet, considérant les enfants comme un groupe spécifique dont les particularités leur donnent droit à un traitement spécifique, nous postulons que la préparation solide à la participation est la voie d'une participation réussie et nécessaire, étant tous différents mais interdépendants. Entendre, écouter et partager avec les enfants est la condition de la reconnaissance du nouveau statut qui leur est octroyé par la société au travers de la CDE notamment*» (Cavallotti & Moody). La dimension instrumentale rappelle également John Dewey, auteur de l'adage «*Learning by doing*», qui explique «*la participation s'apprend progressivement. Elle ne peut réellement s'apprendre qu'en l'exerçant*»¹⁵.

La reconnaissance et le respect de l'enfant comme acteur social transparait clairement à la fin de notre exercice: «*Le jeune est aujourd'hui reconnu comme un acteur social à part entière et le kaléidoscope de l'expérience lui donne l'opportunité de s'adonner à une réflexion introspective et de s'exprimer librement à ce sujet*» (Cavallotti & Moody). Ce respect doit s'exprimer dès le début de l'enquête: «*Nous pouvons ici faire un lien avec un autre élément théorique qui est souvent revenu lors de ce séminaire sur la participation, notamment concernant l'audition de l'enfant, et qui est de savoir ce qu'il advient réellement de la parole de l'enfant une fois que*

¹⁴ Voir Herreros, G. (2002), *Pour une sociologie d'intervention*. Paris: érès.

¹⁵ Mill Majerus (2008). «Vox Infantium» – Participation et citoyenneté de l'enfant. *Actes de conférences de l'école d'été 2007, les droits de l'enfant: citoyenneté et participation*, p. 6.

celui-ci a été entendu. Par souci d'honnêteté, nous sommes d'avis qu'il est particulièrement important d'être très clair dès le départ et d'informer l'enfant sur les réelles possibilités et implications qui pourront découler de son témoignage afin que celui-ci ne formule pas d'attentes irréalistes au sujet de sa participation au projet» (Diankon & Taront).

La participation est un concept ambivalent car il contient la dualité propre à l'action, à savoir l'acte sans conscience et l'acte intentionnel: «Duss-von Werdt (2007) affirme qu'il est impossible de ne pas participer. Son argument repose sur le fait que notre qualité d'être humain nous place tous dans une relation d'interdépendance et que les individus, différents les uns des autres, se situant dans une intersubjectivité découlant de la rencontre entre leurs autonomies respectives, participent qu'ils soient inclus ou exclus de par le simple fait d'exister. Cette participation pour ainsi dire automatique peut être directement reliée à la dimension «relations» du kaléidoscope de l'expérience et indirectement à toutes les autres. Nous constatons une fois encore que l'acteur social est structuré par son environnement, exigeant un rééquilibrage constant de son système d'action, tout en le structurant également par sa participation active ou même passive. Duss-von Werdt précise toutefois que la participation –partage, dans laquelle avoir part signifie prendre part et donner trouve son écho dans recevoir; exige des occasions concrètes de participation. Le kaléidoscope de l'expérience en est une». (Cavallotti & Moody). Dans ce sens de partage, l'expression de la subjectivité stimulée par notre démarche favorise dès lors une participation active et intentionnelle: «L'immense avantage du kaléidoscope est (...) surtout de favoriser l'expression de l'opinion des jeunes et par-là même leur participation» (Cavallotti & Moody).

La participation *de facto* (non-consciente) peut devenir une participation réflexive sous certaines conditions, notamment l'existence d'un espace public (Habermas). Son importance comme espace de négociation est évident. Elle a notamment été encore démontrée à travers l'étude de Riccardo Lucchini sur la violence domestique¹⁶, sujet qui *a priori* est problématisé comme appartenant à l'espace privé. L'auteur analyse les stratégies différenciées des femmes victimes de violence conjugale. Ces stratégies sont liées à la notion de citoyenneté dès lors que l'on introduit la question de l'espace public. En effet, les différentes stratégies reposent sur des ressources symboliques et/ou matérielles, et l'espace public est un facteur prépondérant. Les stratégies peuvent effectivement être partagées et transformées dans l'espace public. Les femmes qui n'optent pas pour une stratégie active sont des femmes soumises qui finissent par considérer qu'elles sont à l'origine de la violence et qui culpabilisent. Cette manière d'appréhender la réalité ne leur permet pas d'être actives et donc de modifier leur situation. On retrouve parfaitement ce principe de subjectivation contenu dans le modèle «système de l'acteur». Le système de l'acteur rend compte, au niveau individuel, de ce processus de transformation sociale: la manière dont on définit une dimension va influencer le sens donné à l'expérience vécue.

¹⁶ Lucchini, R. (2002). *Femme, violence et identité. Le cas de l'Amérique centrale*. Paris: L'Harmattan.

On peut donc aisément rapprocher, sur le plan symbolique, la situation de femmes battues et celle d'enfants à qui on refuse le droit d'exprimer leur opinion: dans les deux cas, l'accès à l'espace public est fondamental et il peut se matérialiser à travers des formes aussi diverses que des organisations concrètes (par exemple des ONG), des méthodologies et des outils réflexifs tels que celui que nous avons utilisés.

2. *Les droits et les instruments d'application comme ressources*

En suivant l'approche d'Amartya Sen, nous devons identifier, dans le champ spécifique que nous étudions, ce qu'il appelle des «facteurs de conversion». C'est un concept central lorsque l'on parle de capacités. Accroître les choix des individus exige en effet de «*considérer les différentes manières de convertir le revenu et les ressources primaires en capacités et libertés*»¹⁷. Il faut donc être particulièrement attentif aux «facteurs de conversion» à travers lesquels une société transforme ses ressources matérielles (nature) et symboliques (culture) en capacités et libertés. On peut donc considérer que les outils réflexifs sont des facteurs de conversion: les manières de voir et d'agir (réflexivité) convertissent des droits (ressources symboliques) en capacités et libertés. C'est pourquoi on peut voir les droits et leurs instruments d'application comme des ressources pratiques disponibles.

Une grille de lecture particulièrement intéressante pour l'appréciation des ressources est constituée par le modèle DAAA¹⁸. Si on considère les droits comme des ressources, on peut alors appliquer cette grille aux droits de l'enfant: «*L'ECOSOC nous propose en 1985, une grille de lecture afin de déterminer le degré de disponibilité d'une ressource, qu'elle se présente sous une forme matérielle ou symbolique, le DAAA (Dotation, Accessibilité, Acceptabilité, Adaptabilité). La dotation du droit à la participation est relative à la CDE notamment et à ses articles susmentionnés. Depuis l'adoption de cette dernière, de nombreuses ONGs en font aussi leur credo et leitmotiv. L'accessibilité au droit à la participation en Suisse reste pauvre malgré les efforts préalablement cités. Effectivement, ceux-ci peuvent être qualifiés d'isolés ou à faible retentissement et de manière générale, peu d'occasions de participation sont offertes au groupe enfant en Suisse. Par ailleurs, Jean-Marc Richard, dans son discours d'ouverture du MIDE, le déplorait de manière énergique. L'enfant en tant qu'individu quant à lui est plus gâté dans ce domaine, la Suisse étant un état moniste et l'article 12 directement applicable. De plus, notre Code Civil a subi des modifications conséquentes avec l'introduction de l'article 144 al. 2 qui oblige le juge à entendre l'enfant pour toute question le concernant. En ce qui concerne l'acceptabilité de ce même droit, il nous paraît clair qu'excepté dans les milieux spécifiques aux droits de l'enfant et peut-être à l'enfance, l'attitude générale des adultes pourrait être qualifiée de protectionniste ou d'affiliation «welfare» dans les écoles de pensée des*

¹⁷ Amartya Sen, «*La liberté individuelle: une responsabilité sociale*», dans: *L'économie est une science morale*, Paris: La Découverte, 1999, p. 66.

¹⁸ Comité (1985) du Conseil Economique et Social des Nations-Unies, chargé de contrôler l'application par les Etats membres du Pacte International relatif aux Droits économiques, sociaux et culturels (note 45, p. 105).

droits de l'enfant. Ces deux visions ont comme point commun de reléguer la participation au second plan voire de complètement l'occulter. Un grand travail d'information avec une mise en évidence des pratiques déjà existantes et leurs résultats bénéfiques reste encore à faire afin de permettre aux représentations sociales d'évoluer. Le dernier critère de cette grille concerne l'adaptabilité relative de ce droit. La structure politique, civile et scolaire est actuellement en Suisse totalement inadaptée à une participation du groupe enfant. Une fois encore, l'enfant individu seul a des occasions de participation dans la structure existante. Nous constatons donc que la Suisse peut mieux faire à ce niveau. Le Comité des droits de l'enfant saura certainement le faire à nouveau remarquer» (Cavallotti & Moody).

De plus, les critères du modèles DAAA peuvent être utilisés pour l'exercice que nous avons mené. On constate que l'outil utilisé a donné un côté ludique aux entretiens. Cet aspect visuel est attractif et permet d'éviter le côté trop formel propres aux enquêtes par questionnaire. La forme ludique de l'entretien évite également le sentiment d'être jugé: *«A mon sens, des entretiens trop formels auraient tendance à bloquer les jeunes questionnés, ces derniers, mis sous pression, se sentant jugés. Or, l'aspect ludique du kaléidoscope de l'expérience permet d'éviter ce genre de formalisation oppressante»* (Lichtman). Cet aspect est important, si ce n'est fondamental, lorsqu'on sait à quel point la forme peut influencer le fond. En évitant le «formalisme radical» des enquêtes standards, on réduit aussi l'influence du format sur les réponses données. Dès lors, *«(...) il semblerait que la méthode que nous avons utilisée pour conduire nos entretiens soit une méthode bien adaptée aux enfants»* (Lichtman).

La méthode implique la formation de certaines compétences chez les enquêteurs. Ils doivent d'abord bien comprendre et maîtriser l'outil. C'est une compétence complémentaire à celles couramment requises. Signalons sur ce point la qualité des entretiens effectués alors que pratiquement toutes les enquêtrices n'avaient encore jamais eu d'expérience concrète d'entretien. Il a parfois été difficile pour eux *«de ne pas induire des réponses alors qu'on doit donner des exemples»* (Lichtman). Les critères DAAA s'applique également aux aspects techniques d'une enquête impliquant des enfants. Au niveau du recueil des données, le choix était ouvert concernant l'utilisation du dictaphone. Il est cependant apparu que la prise de note sans dictaphone est plus propice à ce genre de recueil de données car elle laisse à l'interviewé le temps d'élaborer sa pensée, et cela met donc plus à l'aise: *«La prise de note s'est effectuée sans difficulté et nous a permis de donner à l'interview un rythme calme semblant rassurer les enfants. En effet, ces derniers avaient ainsi la possibilité de prendre le temps de réfléchir aux réponses qu'ils souhaitaient nous donner»* (Lichtman).

3. La réflexivité comme condition de la participation

Comme on l'a vu, la subjectivation est clairement favorisée par l'outil qui contient une fonction d'apprentissage: *«Le kaléidoscope, outil pratique du système de l'acteur, permet l'expression de la subjectivité. En effet, nous avons constaté, lors de ces entretiens, que cet outil a*

permis aux jeunes de réfléchir sur les différents liens entre les dimensions de son expérience et de développer leur pensée de manière réflexive. L'enfant peut ainsi réfléchir sur sa propre situation et lui donner un sens. Nous avons ainsi accès au sens subjectif que l'enfant donne à ses actes. Chaque enfant a sa propre explication de la situation» (Gottardi).

La compréhension des concepts utilisés dépend cependant du degré de maturité de l'enfant. On constate en effet des différences importantes de maturité, même à l'intérieur de mêmes tranches d'âge: *«Nous nous sommes vite rendus compte que malgré leur âge presque identique ces enfants n'avaient pas le même degré de maturité»* (Lichtman). Par exemple, un jeune de 16 ans qui a été placé durant quelque temps en institution a des difficultés de lecture et de compréhension des concepts évoqués par les enquêtrices. Sa réflexivité s'exprime à travers l'utilisation du «discours dialogué». On a vu ailleurs que cette forme de discours est très répandue parmi les enfants en situation de rue: *«A travers le discours direct, l'enfant procède par dialogues, qu'il reconstitue pour rendre plus évident l'événement auquel il se réfère»*¹⁹.

Dans notre cas, le jeune évoque un épisode de son expérience sous forme dialoguée: *«les copains, eux, ils ont apporté la galère...Ils ont commencé à fumer des pétards...Moi j'ai dit à mes potes: vous m'avez donné la fausse route les gars»*. Ou encore: *« [...] Les gars quand toi t'es dans la rue comme ça, c'est ça dans la rue. Tu ramasses une claque, bam comme ça, tu restes, tu lui fais rien du tout à ce gars, tous les gars autour vont dire ah quelle poule mouillée, toi t'es nul à chier, ils te poussent comme ça, vas-y dégage et tout»*. Riccardo Lucchini a analysé les fonctions du discours dialogué: il est utilisé pour rendre compte de l'importance particulière d'un événement, il met directement en scène les personnages, il est utilisé comme preuve ou illustration, il abolit le temps, il permet de décrire l'événement sans devoir procéder à une analyse compliquée des faits relatés, et finalement c'est une stratégie qui sert à convaincre²⁰. Le discours dialogué peut être indicatif d'une difficulté à manier des concepts plus abstraits mais n'en démontre pas moins la capacité de l'enfant d'élaborer une réflexion morale. Ce jeune démontre clairement sa prise de conscience des erreurs passées, et sa volonté de s'améliorer, toujours sous forme dialoguée: *«Le père y dit écoute t'as besoin de trouver un boulot, là ça va te donner encore plus la motiv. [...] ça va me donner plus la force aussi pour trouver un travail et pis pour quelqu'un qui m'aide. Tu vas te sentir tranquille»*. Il est parfois difficile ainsi de situer le locuteur et à qui il s'adresse. Le discours dialogué peut être *«la conséquence d'une faiblesse de nature syntaxique et lexicale, et donc d'une difficulté à utiliser le langage abstrait»*²¹, mais il faut aussi le considérer comme une caractéristique du «parler jeune» et par conséquent comme un élément culturel²².

¹⁹ Riccardo Lucchini, *«Enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogues»*, Paris/Genève: Droz, 1993, p. 63.

²⁰ Op. cit., p. 64.

²¹ Ibid.

²² Voir Francesca Poglià (2009). *Le parler jeune*. Programme National de Recherche (PNR 56).

Un plus haut degré de réflexivité et un autre habitus culturel se reflètent dans l'utilisation de la formulation conditionnelle «*si... , alors...*» qui est liée à la capacité d'abstraction et de généralisation de la règle. Cela a été observé à plusieurs reprises: «*L'utilisation du conditionnel comme exemplification de la réflexion est constante*» (Cavallotti & Moody). C'est ici un bon indicateur de la réflexivité, puisque la formulation conditionnelle suppose la capacité d'anticiper les effets d'un changement et de se mettre à la place d'autrui.

Une réflexivité plus poussée se mesure encore à la capacité de faire de liens entre plusieurs dimensions de l'expérience. Dans beaucoup de cas, on a observé d'abord des liens entre seulement deux dimensions. Les jeunes n'ont pas d'emblée conscience des liens plus complexes ou indirects (Lichtman). Les liens systémiques entre les dimensions de l'expérience ne sont pas forcément conscients mais ils sont perçus comme allant de soi une fois qu'on les évoque: «*Nous avons pu remarquer au travers de ces exercices que les enfants n'ont pas conscience des relations complexes et non directes entre les différentes dimensions ARVIM. Et lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils avaient pensé de notre entretien, ils nous ont avoué ne jamais s'être posé ce genre de questions. Selon eux ces processus dimensionnels coulent de source. Ainsi, L. a affirmé: «j'ai appris qu'il y avait des liens entre ces choses. Mais j'ai rien appris d'indispensable car ça on le sait au fond de nous»*» (Lichtman).

On peut supposer que: «*Ce cheminement indirect semble être inné et les enfants n'en ont pas forcément conscience. (Car) lorsque nous leur avons expliqué ces corrélations, ils ne les ont pas niées*» (Lichtman). L'hypothèse qui émerge ici est intéressante et mériterait d'être creusée: la réflexivité procéderait par prise de conscience de «commutateurs» intermédiaires entre les éléments d'expérience. On pourrait remonter au pragmatiste William James pour discuter cette question complexe de l'opposition entre monisme et pluralisme²³. Mais cette question dépasse l'ambition du présent chapitre.

On se limitera ici à constater que la démarche a bel et bien stimulé la réflexivité des répondants et ainsi leur participation à la définition de leur propre réalité: «*En définitive, si nous essayons de synthétiser les aspects méthodologiques liés au KE, nous pouvons avancer les idées suivantes: du point de vue de l'enquêteur, cet outil a un avantage fonctionnel très prononcé qui est celui d'inciter l'enfant à participer à l'analyse de sa situation. En effet, comme le Système Enfant-Rue (voir chapitre 2), il favorise l'implication directe de l'enfant dans l'analyse de son expérience personnelle et lui permet ainsi d'être actif et de développer sa capacité réflexive. Du point de vue de l'enquêteur toujours, les difficultés résident dans le fait de porter une attention particulière à l'explication du jeu et des trois types d'analyse en termes simples. De plus, pour ne pas influencer les réponses de l'enquêté, il doit veiller à répondre aux incompréhensions sans donner d'exemples ou de définitions qui lui sont personnelles. Du point de vue de l'enquêté, le problème principal que nous avons rencontré est que le KE peut tout d'abord paraître compliqué à utiliser. De plus, comme nous l'avons*

²³ Voir William James, *Philosophie de l'expérience. Un univers pluraliste*, Paris: Seuil, 2007.

déjà évoqué, certaines dimensions posent un problème de compréhension, comme les valeurs (...). Nous avons cependant pu remarquer qu'après une appropriation de l'outil, le KE permet d'ancrer l'histoire personnelle dans le contexte de vie de l'individu de manière plus structurée que dans la phase semi-directive, et en faisant intervenir l'ensemble des éléments du système» (Antony & Soussan).

Les droits de l'enfant gagnent à être soutenus par des instruments réflexifs qui permettent «la reconnaissance des compétences» (Diankon & Taront). A propos des jeunes, les enquêtrices écrivent: «Nous avons pu nous rendre compte que leurs opinions constituent une mine d'or» (Lichtman). Il est donc essentiel de savoir adapter nos entretiens aux jeunes, et être ni trop directif ni trop libre (Lichtman). Ou encore: «A travers le travail que nous avons effectué, nous avons pu constater l'importance qu'il convient d'accorder à la parole et à l'opinion de l'enfant. Nous avons également réalisé que cela ne suffisait cependant pas, et qu'il est en outre essentiel d'accorder à ces dernières une considération particulière. Ce type d'enquête pourrait donc être une manière intéressante de donner corps à la participation mentionnée implicitement à l'article 12 de la CDE. Cela permettrait-il finalement de donner une piste pour modifier l'image de l'enfant et le considérer comme un sujet et un être capable de réflexivité, et non pas comme un être en devenir?» (Antony & Soussan).

Par ailleurs, la satisfaction des enquêtrices n'est pas le moindre des indices: «Cette expérience pratique de participation a été très formatrice, d'une part en regard avec la découverte des intérêts de quatre jeunes de 13 à 16 ans et, d'autre part, la mise en lien extrêmement fructueuse des éléments théoriques du système de l'acteur et de la thématique autour de la participation des enfants» (Cavallotti & Moody).

L'adéquation aux domaines des droits de l'enfant est également soulignée: «(...) nous tenons à préciser une fois encore l'apport que peut avoir à notre avis le système de l'acteur appliqué au domaine des droits de l'enfant. Le concept traduit sous forme d'outil pratique favorise l'expression de l'opinion de l'enfant, sa réflexivité et pourrait devenir une aide précieuse lorsqu'il s'agit de déterminer son intérêt supérieur en incluant son propre point de vue». (Cavallotti & Moody). L'impression dominante est celle d'avoir ici effectué une sorte de «mise en œuvre de l'article 12» (Bapst). Finalement, «L'immense avantage du kaléidoscope est d'offrir une occasion de conscientiser cette construction symbolique et la dynamique organisationnelle systémique sous-jacente, mais surtout de favoriser l'expression de l'opinion des jeunes et par-là même leur participation» (Cavallotti & Moody).

4. Enfants en situations difficiles et «empowerment»

L'exercice mené ici est très utile pour poursuivre des recherches et intervention auprès d'enfants dans différentes situations. En particulier l'attention aux compétences des enfants et aux droits en tant que ressources intéresseront en premier lieu les acteurs préoccupés par les enfants en situations difficiles. Je souligne ici le fait que le «système de l'acteur» trouve sa

source dans les travaux que j'ai menés concernant les enfants en situations difficiles, dont on a justement l'habitude de penser qu'ils ne seraient que des victimes démunies. Au contraire, l'observation montre comment ils mobilisent des ressources et font preuve d'une inventivité remarquable. Loin de subir passivement les circonstances, ils élaborent des stratégies et du coup développent leurs capacités transformatrices. On peut alors en tirer des enseignements plus généraux.

Dans une optique «droits de l'enfant», il s'agit d'observer et de comprendre comment les enfants intègrent leurs droits à leurs propres systèmes d'action. On pourrait donc observer plus particulièrement comment de nouvelles valeurs (droits de l'enfant) viennent modifier la capacité des enfants. Ainsi, la capacité telle que définie par Amartya Sen («*combinaisons de fonctionnements (états ou actions) que la personne peut accomplir*») trouve dans le système de l'acteur un instrument opératoire pour être appréhendée empiriquement. La capacité est ainsi l'«ensemble de vecteurs de fonctionnement» tels qu'ils peuvent être observés à l'aide du modèle théorique. En somme, cela permet de préciser la notion de capacité en la définissant comme la possibilité pour l'individu de potentialiser son système d'action.

La thématique des médiations apparaît très importante dans le modèle. Dans cette perspective, la médiation se situe autant au niveau interpersonnel qu'au niveau interne du système de l'acteur: on y voit que chaque élément médiatise le rapport entre au moins deux autres. Cela constitue une possibilité de pousser la perspective de la sociologie de la structuration (Giddens)²⁴, dans une direction plus systémique: on observera comment les acteurs mobilisent des ressources non seulement sociales mais aussi symboliques (SA) pour créer des opportunités de réalisation de leurs droits.

On gagnera à le faire en considérant que tous les êtres humains sont à la fois transformés par la société et à la fois transformateurs de la société (Giddens). Notre transformation personnelle et la transformation sociale sont si intimement liées qu'on ne peut pas considérer qu'il y aurait d'un côté quelque chose qu'on pourrait appeler l'individu et de l'autre quelque chose qui serait la société. Les pièges du déterminisme auxquels nous condamnons cette dichotomie artificielle individu/société peuvent être évités si on change de perspective. C'est l'approche systémique qui permet de rendre compte de situations en évolution, en éclairant les choses à partir d'angles différents, et sans prétention à cerner ce qu'on appelle par commodité la «réalité sociale». Une telle chose n'existe pas! Il suffit de réunir quelques personnes venant d'horizons géographiques quelque peu éloignés pour faire cesser l'illusion d'arriver à cerner quelque chose comme la «réalité sociale»...

La recherche d'un plus petit dénominateur commun qui tiendrait lieu de «réalité sociale» pour ces personnes serait hélas d'une grande insignifiance pour chacun: la banalité et l'impersonnalité de la «réalité sociale» définie par des phénomènes globaux comme «la mondialisation», devraient pour faire sens être assez vite ramenées à des expériences particulières et

²⁴ Anthony Giddens (1987), *La constitution de la société*, Paris: PUF (pour l'édition française).

singulières, et du coup elles ne seraient alors plus vraiment communes aux personnes ainsi réunies. C'est plutôt la diversité des expériences qui est, paradoxalement, le point commun de tous les êtres sociaux. C'est parce qu'ils sont tous dotés d'un potentiel de transformation, plus ou moins effectif, qu'ils connaissent et reconnaissent des situations semblables. Si cette diversité peut, sous certains points de vue, présenter des régularités, c'est bien parce qu'il y a chez les individus une capacité à transformer l'expérience ainsi que la représentation de l'expérience. Cette capacité est appréhendée ici à travers le SA qui permet justement de dépasser la dichotomie individu/société.

Les limites d'une situation, ou d'un champ, sont toujours fixées par les observateurs. En fin de compte, les décideurs sont ceux dont les observations sont légitimées. Dans une optique de droits de l'homme, le processus de légitimation de la parole des observateurs doit inclure la possibilité pour les plus faibles ou marginaux de faire entendre leur point de vue, de transmettre leurs «observations». Le modèle système de l'acteur et l'outil kaléidoscope de l'expérience qui en est issu représentent donc à la fois une théorie sociologique et un instrument de mise œuvre des droits humains.

Plusieurs auteurs utilisent la notion de «filtre» pour évoquer la dialectique intériorisation/extériorisation. Certains d'autres l'évoquent en parlant des personnes qui, pour l'enfant dans sa phase de socialisation primaire, «filtrent» la réalité objective du monde (Berger & Luckmann). D'autres situent le filtre en quelque sorte à l'intérieur de la personne: dans la notion d'identité (Mead) ou dans l'ensemble de rôles constitutifs de la personnalité sociale (Lucchini). Avec cette deuxième optique, on peut par exemple comprendre la toxicodépendance comme un blocage de l'adaptation: *«La personnalité sociale est donc une sorte de filtre à travers lequel l'individu lit les messages qui proviennent du milieu dans lequel il évolue. Cette lecture n'est pas déterminée par l'environnement, mais par l'homéostasie qui caractérise la personnalité sociale en tant que système. Des situations problématiques se produisent là où la lecture ne peut pas se faire, car le filtre lui-même est bouché»*²⁵.

Si la personnalité sociale constitue un système filtrant à la fois la réalité extérieure (intériorisation) et l'expression de la subjectivité (extériorisation), il est alors essentiel de bien clarifier les éléments constitutifs de ce «filtre». Il me semble que le système de l'acteur, avec ses cinq dimensions (activités, relations, valeurs, images et soi et motivations) donne une réponse à cette question. Ce modèle approfondit la notion de personnalité sociale, définie auparavant essentiellement en termes de rôles: *«La personnalité sociale étant une réalité dynamique, son fonctionnement repose sur une série de rééquilibrages des rapports intra-rôles (concerne les relations entre les normes qui constituent le contenu d'un rôle) ainsi que des rapports inter-rôles (concerne les relations entre les rôles qui font partie de la personnalité sociale elle-même). Lorsque ces rééquilibrages n'ont pas lieu, des problèmes d'adaptation apparaissent et la com-*

²⁵ Riccardo Lucchini (1985), *Drogues et société. Essai sur la toxicodépendance*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg, Suisse, p. 111.

*pétence sociale du sujet trouve ici ses limites. Pour parler d'une personnalité sociale capable de fonctionner comme instance d'orientation dans le cadre des processus d'adaptation, il faut que des échanges homéostatiques soient assurés entre les parties qui la constituent*²⁶. Cette lecture encore relativement fonctionnaliste inclut cependant à côté des normes et des rôles la notion d'image de soi, puisque «*la perception de soi est partie intégrante de la personnalité sociale*»²⁷. On a ici en quelque sorte trois des cinq éléments du système de l'acteur, à savoir les normes (valeurs), les rôles (relations) et la perception de soi (images de soi).

Le système de l'acteur ajoute dès lors les activités et les motivations comme parties constitutives de la personnalité sociale, et surtout la dynamique récursive entre les cinq dimensions de l'expérience apporte une logique opérationnelle à la notion de «rééquilibrages» évoquée par Lucchini. Pour que les rééquilibrages adaptatifs aient effectivement lieu, ne faut-il pas en effet que l'individu construise des motivations? celles-ci donnent lieu à des activités, qui à leur tour réorientent l'ensemble de son système d'action. On doit donc, à mon avis, considérer que c'est la dynamique des 5 dimensions de l'expérience qui constitue les «*échanges homéostatiques*» dont parle Lucchini. On l'a d'ailleurs vu avec les réponses données par les jeunes: des expériences similaires ne sont pas toutes passées au crible d'une seule dimension du système de l'acteur. C'est donc l'ensemble qui constitue la dynamique filtrante (intériorisation/extériorisation) à travers laquelle l'expérience acquiert un sens.

Dès lors, le degré de capabilité dépend de la dynamique des éléments constitutifs de ce «filtre». On pourrait alors parler d'une plus ou moins grande «fluidité» du système de l'acteur. Cela permet de repérer avec lui où se situent les blocages (voir où le filtre est «bouché»), notamment dans l'expérience des enfants en situations difficiles. Cela doit permettre de mieux travailler à la fois au niveau individuel et au niveau social pour une meilleure capabilité individuelle et collective.

Je pense qu'à côté des ressources et opportunités sociales, la réflexivité individuelle constitue également une condition de la capabilité. C'est grâce à sa réflexivité que l'individu développe sa manière d'agir ou d'interagir dans le monde. C'est à travers ce «filtre» que l'acteur social perçoit son environnement social et oriente son comportement en conséquence. Les individus utilisent activement un répertoire de symboles pour donner un sens à leur situation et pour la faire évoluer dans une direction voulue. Ce faisant, ils sont à la fois produits et producteurs de la société. Cette approche permet de préciser ce que la notion de «*empowerment*» si souvent utilisée mais finalement assez peu opérationnalisée.

Le système de l'acteur désigne le mouvement cyclique à travers lequel le monde est transformé par l'individu qui est lui-même transformé par le monde. Cette dualité désigne ici le fait que la personne est à la fois produite et productrice: l'individu est transformé par le monde et il le transforme. Tous les éléments qui composent l'action dite «sociale» sont donc à la fois structurés et structurants (Giddens). Ce mécanisme de transformation sociale est donc à la

²⁶ Riccardo Lucchini, op. cit., 1985, p. 110.

²⁷ Ibid.

fois «intérieur» et «extérieur» aux individus. Il est le filtre à travers lequel l'individu perçoit le monde et oriente ses actions. Ce modèle permet ainsi de dépasser la dichotomie individu/société. Celle-ci fait alors place à une vision kaléidoscopique, dans laquelle les déterminants de l'action ne sont ni internes ni externes aux individus: ces éléments transforment les individus en même temps que ceux-ci les utilisent pour transformer le monde.

V. CONCLUSION

Pour favoriser la participation, il s'agit de fournir à l'enfant des instruments lui permettant de mieux visualiser la palette d'options qui s'offrent à lui. Cela est justement une des deux conditions de la capacité: celle-ci est acquise lorsque d'une part l'acteur identifie les activités possibles dans sa situation présente, et que d'autre part des conditions externes pour réaliser les activités contribuant à son intégration sociale lui sont effectivement accessibles. Il me semble qu'on peut ainsi spécifier la notion d'acquisition de capacité: la capacité est acquise lorsque **d'une part** l'acteur identifie la palette d'**activités** possibles dans sa situation présente, que **d'autre part** des conditions externes (projet d'intervention, société) pour réaliser les activités contribuant à son intégration sociale lui sont effectivement **accessibles**, et que, **par ailleurs**, ces deux éléments sont **durables**.

Autrement dit, la participation de l'enfant à sa propre intégration sociale commence par l'identification par lui de l'éventail des actions possibles, souhaitables et réalisables, à partir de sa situation personnelle. Il y a ainsi deux niveaux de participation qu'il faut distinguer:

- 1) Participation de l'enfant au projet d'intervention (souvent évaluée en termes de simple présence physique).
- 2) Participation de l'enfant à son propre projet de vie (indicateurs qualitatifs: réflexivité, prise d'initiative, développement personnel et social).

C'est au niveau du deuxième type de participation que s'amorce réellement la capacité. Pour que les enfants puissent s'élever dans l'échelle de la participation (R. Hart), nous devons considérer deux grandes questions: la manière dont nous approchons et définissons les situations vécues par les enfants et la manière dont nous écoutons et prenons en compte la parole de l'enfant. En fait ces deux aspects sont étroitement liés et **leur concordance est la règle d'or de la participation**: les paradigmes théoriques et les outils pratiques doivent être en adéquation avec la nature des problèmes étudiés. Ces derniers étant de nature systémique, il convient de développer les approches compréhensives et interactionnistes qui restent encore insuffisamment exploitées dans le champ des droits de l'enfant.

Les outils pratiques doivent également reposer sur ces modèles systémiques. La participation requiert cette unité entre théorie et pratique, déjà défendue voilà un siècle par John Dewey et l'école pragmatique. Dans cette optique, les instruments nécessaires pour favoriser la participation réelle des enfants doivent être directement maniables par eux et stimuler leur réflexivité et leur rôle d'acteur social.

Notre hypothèse au départ de la présente enquête était de type méthodologique. Celle-ci semble être confirmée: l'outil favorise la réflexivité des enfants et ce faisant il favorise l'émergence de la capacité. Il permet à l'acteur d'identifier la palette d'activités possibles dans sa situation présente. Le kaléidoscope de l'expérience stimule cette prise de conscience des actions possibles, en lien avec les autres dimensions de l'expérience personnelle des enfants. Bien entendu, l'autre condition de la capacité, à savoir que des activités contribuant à son intégration sociale soient effectivement accessibles, doit être garantie. Lorsque ces deux conditions sont réalisées de manière durable, alors on peut véritablement parler d'enfant acteur et de projet participatif.

L'analyse de la capacité permet d'identifier des mécanismes et des outils qui favorisent la participation des enfants à la mise en œuvre de leurs droits fondamentaux. L'épistémologie constructiviste dans laquelle s'inscrit la recherche est donc phénoménologique, en ce sens qu'elle reconstruit le sens donné par les acteurs, et aussi téléologique puisqu'elle se préoccupe des fins de la connaissance. La connaissance visée doit refléter le phénomène tel que perçu par les acteurs et correspondre au souci éthique de l'utilité pratique de cette connaissance pour les acteurs en question. On vise une connaissance adaptée aux situations vécues et non une pseudo-objectivité qui prétendrait refléter la «réalité». La pertinence de la recherche repose ainsi sur le lien entre la saisie du sens subjectif des acteurs et les applications pratiques des résultats de la recherche. Il s'agit donc d'élaborer des outils ayant une forte dimension heuristique, favorisant l'écoute et la participation des enfants et ayant ainsi également une grande portée pratique.

En faisant varier les points de vue sur une situation ou une expérience vécue, le kaléidoscope de l'expérience constitue un support à la réflexivité. Il est ainsi possible d'éclairer la réalité à travers de multiples perspectives qui en font apparaître des facettes déjà connues, d'autres qui sont moins connues ou moins bien perçues, et d'autres enfin que la personne ne soupçonne même pas. Ces changements d'éclairage amènent une vision kaléidoscopique de la réalité, sur laquelle il n'existe pas simplement une vérité, mais de multiples angles de vue qui reflètent des images changeantes et dont les combinaisons sont pratiquement infinies. Telle l'image dans un miroir, qui reflète toujours un point de vue, les idées et réflexions qui émergent dans l'esprit de ceux qui utiliseront l'outil sont autant de points de vue.

Avec cette perspective kaléidoscopique, la thématique de la capacité a été précisée. Nous avons vu que la relation dialectique entre les capacités des acteurs et leur environnement social ne peut pas être identifiée en recourant à la dichotomie individu/société, car cette distinction infère l'image d'un élément (société) contenant l'autre (individu) et cette subordination im-

plique que les capacités seraient déterminées par l'environnement. Au contraire, une relation dialectique suppose que les deux éléments qui «dialoguent» sont dans un rapport non de subordination ou de contenance mais de co-construction. L'individu contient le social autant que le social contient l'individu.

On ne saurait terminer autrement qu'en relatant la fierté que les jeunes participants à cette enquête exploratoire ont exprimé aux enquêtrices: «*nous avons contribué à quelque chose d'important*!» (Bonvin). Les enquêtrices et moi-même en sommes également convaincus, et j'aimerais conclure en remerciant chaleureusement aussi bien les jeunes que les enquêtrices pour leur participation active dans ce travail exploratoire qui contribue à ouvrir de nouveaux horizons pour la recherche et l'intervention dans le domaine des droits de l'enfant.



BIBLIOGRAPHIE

ACEDH S c. /Allemagne, 08.08.2003.

Ait-Zai, N. (2005), *Les droits de l'enfant en Algérie*. Rapport alternatif (40^{ème} pré-session du Comité des Droits de l'Enfant, 8 juin 2005), Genève: Nations-Unies.

ATF 124 III 90.

ATF 124 III 90.

ATF 131 III 553.

ATF 133 III 553.

ATF 1998 I.

ATF 227 III 295.

Bemak, F. (1996), Street researchers. A new paradigm redefining future research with street children, *Childhood*, Sage Publications, Vol. 3, 147-156.

Binet A. (1900). *La suggestibilité*. Paris, Schleicher Frères.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris, Nathan.

Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and method*, Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

Code civil suisse (CC, RS 210).

Code criminel révolutionnaire français de 1791.

Constitution fédérale de la Confédération helvétique de 1999, entrée en vigueur le 1.1.2000, doc 101.

Contention des Nations-Unies relative aux Droits de l'Enfant.

CRC/C/143, par. 10.

Day of Discussion: Implementing Child Rights in Early Childhood, 17 Septembre 2004.

Dewey, J. (1986). *Comment nous pensons*, (version française) Paris: Seuil (traduit de l'original: «How we think», 1910).

E/2005/INF/2/Add.1.

ECOSOC (1985). Comité du Conseil Economique et Social des Nations-Unies, chargé de contrôler l'application par les Etats membres du Pacte International relatif aux Droits économiques, sociaux et culturels.

Elias, N. (1991). *La société des individus*, Paris: Fayard.

Fulchiron, H. (1997). De l'intérêt de l'enfant aux droits de l'enfant. *Une Convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique*. Sion, IDE, p. 30ss.

General Comment no 10 (CRC/C/GC/10): La justice pour les mineurs, par. 31 à 39 et article 4 des Règles de Beijing.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théorie et pratiques*. Paris: Armand Colin.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, Paris: PUF (ouvrage traduit de l'anglais *The constitution of Society*, 1984).
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Goutternoire, A. (2004). La parole de l'Enfant enlevé. *Les enlèvements d'enfant à travers les frontières*. Brulant.
- Haesevoets Y-H. (2004). *L'enfant en questions*. De Boeck Université, Collection Oxalis, Bruxelles.
- Hanson, K., Vandaele, A. (2003). *Working children and international labour law: A critical analysis*. The International Journal of Children's Rights, 11.
- Hart, R. (1992). *Les enfants d'abord*, UNICEF, avril-juin.
- Herreros, G. (2002). *Pour une sociologie d'intervention*. Paris: èrès.
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer Press.
- James, W. (2007). *Philosophie de l'expérience. Un univers pluraliste*, Paris: Seuil.
- Landsdown G. (2004). *The evolving capacity of the child and the exercise of rights*. Unicef/Save the Children: Florence Innocenti Center.
- Landsdown G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development*, Working Papers no 36, Bernard Van Leer Foundation, The Hague.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*, Paris: Quadrige/PUF.
- Loi fédérale relative à la Convention de la Haye sur l'adoption et les mesures de protection de l'enfant en cas d'adoption internationale (RS 211.221.31).
- Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions (LAVI), RS 312.5.
- Lucchini, R. (1985). *Drogues et société. Essai sur la toxicodépendance*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg.
- Lucchini, R. (1993). *Enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue*. Genève/Paris: Droz.
- Lucchini, R. (1996). *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*. Paris: PUF.
- Lucchini, R. (2002). *Femme, violence et identité. Le cas de l'Amérique centrale*. Paris: L'Harmattan.
- Lucchini, R. (2008). L'enfant en situation de rue n'est pas un fait social. Entre détermination et indétermination. Dans: *Enfants en situations de rue. Prévention, intervention, respect des droits*, Sion: IDE / IUKB.
- Lücker-Babel, M.-F. (1995). The right of the child to express views and to be heard: An attempt to interpret Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*.
- Majerus, M. (2008). «Vox Infantium» – Participation et citoyenneté de l'enfant. *Actes de conférences de l'école d'été 2007, les droits de l'enfant: citoyenneté et participation*.
- Matthews, G.B. (2004). Children as philosophers. *Rethinking Childhood*. Pufall, P., Unsworth, R. (Eds.), London: Rutgers University Press, p. 38-53.

- Mead, G.H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*, Paris: PUF (Traduit de: «*Mind, Self and Society*»), University of Chicago Press, 1934).
- Observation finales du Comité des droits de l'enfant sur les Barbades du 24.08.1999 CRC/C/3/Add.45, par. 17.
- Pichonnaz, P. (2003). Le bien de l'enfant et les secondes familles (familles recomposées). *Kindeswohl, Eine interdisziplinäre Sicht / Le bien de l'enfant, Une approche interdisciplinaire*. Kaufmann, C., Ziegler, F. (Eds). Zürich/Coire, Verlag Rüegger, p. 162-173.
- Poglia, F. (2009). *Le parler jeune*. Programme National de Recherche (PNR 56).
- Pufall, P., Unsworth, R. (2004). *Rethinking Childhood*, London: Rutgers University Press.
- Rapport de l'Australie au Comité des droits de l'enfant du 30.09.2003, CRC/C/129/Add. 4 par. 126.
- Rapport de la Finlande au Comité des droits de l'enfant du 26.11.2003 CRC/C/129/Add.5, par. 118 et 119.
- Rapport du Danemark au Comité des droits de l'enfant du 20.08.2003 CRC/C/129/Add.3, par. 494 et 495.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). La liberté individuelle: une responsabilité sociale. *L'économie est une science morale*. Paris: La Découverte.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil.
- Smith A-B. (2002). Interpreting and supporting participation rights. *The International Journal of Children's Rights*. Vol. 10, p. 73-88.
- Stammers, N. (1999). *Social Movements and the Social Construction of Human Rights*, 19 HUM. RTS. Q. 980, 989.
- Stoecklin, D. (2000). *Enfants des rues en Chine*, Paris: Editions Karthala.
- Strauss, A., Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse: Academic Press Saint-Paul.
- Taçon, P. (1985). *A Unicef response to the needs of abandoned and street children*, Genève: UNICEF.
- The International Journal of Children's Rights*. Special Issue: Children as Social Actors, Volume 15, No 1, 2007.
- Thomas, N. (2007). *Towards a Theory of Children's Participation*, International Journal of Children's Rights, Vol. 15, 199-218.
- Thomas, W.I. (1967). *The Unadjusted Girl. With Cases and Standpoint for Behavioral Analysis*. New-York, Evanston (1928) / London: Harper & Row.
- United Nations (1989). *Treaty Series*. vol. 1577, No 27531.
- Vienna Declaration and Programme of Action (A/CONF.157/23) adopted by the World Conference on Human Rights, held in Vienna, 14-25 June 1993.
- Weber, M. (1919). *Economie et société*, Tübingen: Mohr.

Woodhouse, B. (2004). Re-Visioning Rights for Children. *Rethinking Childhood*, Pufall & Unsworth (Eds.).

Zermatten, J. (2005). *Les enfants ont des droits: une révolution?*, Sion, Institut Universitaire Kurt Bösch / Institut international des Droits de l'Enfant.

Zimmermann G. (2002). *Le témoignage d'enfants dans le contexte juridique: la question de la suggestibilité*. RVJ, 36^e année, no2, Sion.





Cet ouvrage:

«Le droit des enfants de participer.

Norme juridique et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social»
sera accessible sur le site:

www.childsrights.org

Octobre 2009



IMPRIMÉ EN SUISSE

