

Évolution des capacités et participation

préparé pour

L'Agence canadienne de développement international (ACDI)

Unité de protection des enfants

par

Gerison Lansdown



IICRD

International Institute for
Child Rights and Development

Table des matières

1. Concept de l'évolution des capacités des enfants	1
2. Participation et évolution des capacités des enfants	1
a) Amélioration des capacités des enfants par la participation	2
Le changement positif par la participation à l'école	3
Importance de la participation directe pour l'acquisition d'une responsabilité démocratique.	4
Répercussions de l'exclusion sociale sur le développement des capacités	6
b) Respect des capacités des enfants à participer	7
Présomptions culturelles diverses sur les capacités des enfants à participer	8
L'invisible participation des enfants	9
Les avantages liés au respect de la capacité des enfants à participer	10
L'apport du point de vue des jeunes en complément de l'expertise des professionnels	10
Apport d'une expertise et de connaissances uniques en leur genre	11
Soutien des enfants par les enfants	12
Acquisition de compétences par les enfants par un partenariat avec des adultes	13
c) Capacité des enfants à participer à leur propre protection	14
Faire participer les enfants à leur propre protection	15
Participation des enfants à l'élaboration de stratégies de protection	15
Participation des enfants à la détection des besoins de protection	16
À éviter : la surprotection et l'aggravation de la dépendance	17
Développement de la capacité des enfants à se protéger contre l'exploitation par des adultes	19
3. Pour progresser	21
a) Répercussions sur les pratiques	21
1. Tous les enfants peuvent participer	21
2. Les adultes peuvent tirer des enseignements de l'expérience des enfants	22
3. La participation augmente les capacités des enfants	22
4. L'expérience est aussi importante que l'âge	22
5. Le soutien respectueux de l'adulte est essentiel	22

6. La participation constitue un processus de protection	22
7. La discrimination nuit à la réalisation des capacités	23
8. Les enfants ont des forces dont les autres enfants peuvent bénéficier	23

1. Concept de l'évolution des capacités des enfants

Les enfants suivent un processus de développement continu. Les adultes, eux-aussi, continuent d'acquérir des aptitudes, des connaissances et des compétences tout au long de leur vie, mais c'est pendant l'enfance que les possibilités de développement et d'apprentissage sont illimitées. Toutefois, la réalisation du potentiel des enfants n'est pas acquise d'avance. La mesure dans laquelle les enfants acquièrent des compétences cognitives, affectives, sociales, morales et physiques dépend en grande partie de leur expérience de vie, c'est-à-dire du milieu social, culturel, économique et affectif au sein duquel ils grandissent. Et c'est dans une large mesure en respectant leurs droits que l'on peut offrir aux enfants un environnement favorable à la réalisation de leurs capacités. La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies et les principes sur lesquels elle est fondée fournissent un cadre susceptible de favoriser ce processus. Cette Convention comporte trois composantes qui, bien que différentes, sont indissociables.

Premièrement, plusieurs de ses articles visent à s'assurer que l'enfant vive dans un environnement qui lui offre les possibilités optimales de développement : le droit à la survie et au développement, le droit à un style de vie propice à son développement, le droit au jeu, le droit à l'éducation et le droit à la protection contre le travail dangereux.

Deuxièmement, la Convention reconnaît les droits de l'enfant à l'« émancipation » : au fur et à mesure que se développent ses compétences, le droit de l'enfant d'assumer de plus en plus la responsabilité de l'exercice de ses propres droits doit également se développer. La convention précise que les parents doivent orienter et guider les enfants en fonction du développement de leurs capacités.

Et troisièmement, la convention reconnaît que les enfants ont le droit d'être protégés contre les dangers lorsqu'ils leur manquent les connaissances, la compréhension ou l'expérience nécessaires pour se protéger eux-mêmes. Autrement dit, en reconnaissant ce droit à la protection des enfants, on reconnaît l'« insuffisance » de leurs capacités.

En résumé, il faut placer l'évolution des capacités des enfants dans le contexte de leur droit à un développement optimal, du respect des compétences qu'ils ont acquises et de la protection contre les événements et les décisions dont ils ne sont pas encore en mesure de prendre la responsabilité.

2. Participation et évolution des capacités des enfants

Les trois composantes mentionnées ci-dessus sont reliées par la reconnaissance du même élément clé : le fait que les enfants jouent un rôle actif dans l'exercice de leurs droits. La participation des enfants aux décisions et aux mesures qui affectent leur vie est essentielle à la promotion, au respect et à la protection de leurs capacités en évolution. Ils participent à leur propre développement. Le processus de participation joue également un rôle important, en les aidant à acquérir des capacités et à les renforcer. C'est par le biais de la participation que les enfants deviennent capables d'assumer davantage l'exercice de leurs propres droits à mesure que leur assurance et leur compétence augmentent, leur permettant ainsi de faire des choix éclairés.

C'est aussi en consultant les enfants et en collaborant avec eux qu'on parvient le mieux à leur dispenser la protection dont ils ont besoin, compte tenu de « l'insuffisance » de leurs capacités. Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a reconnu l'importance primordiale du principe selon lequel les enfants doivent participer à l'exercice de leurs droits, en désignant l'article 12 comme étant un principe fondamental à considérer pour l'application de tous les autres droits.

a) Amélioration des capacités des enfants par la participation

Il existe, bien sûr, dans le développement des enfants, d'importantes différences liées à l'âge. Il est évident que, même si les idées de Piaget sur les étapes distinctes et définies du développement ont été vivement critiquées, il est impossible de rejeter le concept des étapes. La plupart des gens reconnaissent que des changements liés à la force physique, à l'agilité et aux compétences cognitives et sociales surviennent entre un et deux ans, puis vers l'âge de six ou sept ans, et à nouveau au moment de la puberté¹. Le rendement cognitif dépend de l'émergence de compétences particulières dont les jeunes enfants sont tout simplement privés².

Toutefois, des recherches plus récentes ont fait prendre davantage conscience des différents types d'enfance que vivent les enfants selon la culture et le milieu socio-économique dans lesquels ils grandissent. Elles ont également souligné la pertinence limitée de l'âge pour déterminer de façon approximative les compétences des enfants. Le développement sain de l'enfant et l'atteinte de son plein potentiel exigent une alimentation adéquate, des stimulations intellectuelles, la possibilité de jouer, un milieu sain, du repos, des interactions sociales, des soins affectifs et la sécurité. Inversement, si l'enfant est privé de ces choses, sa croissance et son développement en pâtiront³. Il existe en outre de plus en plus de preuves indiquant que, lorsqu'on donne aux enfants la possibilité de participer au développement et à la réalisation de leurs propres capacités, ils atteignent de plus hauts niveaux de compétence qui, à leur tour, améliorent la qualité de leur participation⁴. Ce qui favorise le développement de l'enfant, c'est le fait de participer à des activités avec des adultes et avec d'autres enfants, en présumant qu'ils s'acquitteront avec succès des tâches qui leur sont confiées. Ces aptitudes ne sont ni innées ni la conséquence inévitable de la maturation sociale. Elles sont le fruit de l'expérience et sont influencées par les attitudes des adultes et les niveaux de responsabilité qu'on accorde à l'enfant.

Les enfants ne sont pas que des récipiendaires passifs de stimuli environnementaux. Dès leur plus jeune âge, ils participent activement et à des fins précises à leur milieu⁵. Ils jouent en fait un rôle clé en influençant leur propre développement. La participation ne représente pas qu'un moyen permettant aux enfants de réaliser des changements, mais elle fournit aussi une occasion de développer un sentiment d'autonomie, d'indépendance, de compétence sociale accrue et de résistance⁶. Ce processus est mis en lumière par la grande variété des niveaux de compétence qu'atteignent les enfants selon ce qu'ils ont vécu.

Le changement positif par la participation à l'école

Presque partout dans le monde, les écoles partent du principe que l'enfant est un récipiendaire passif de l'expertise des adultes et disposent d'une gamme de sanctions auxquelles les enseignants peuvent avoir recours si les enfants manquent ou refusent de se conformer au mode d'apprentissage prescrit. Ce que cette approche traditionnelle de l'éducation omet de reconnaître, c'est que les enfants eux-mêmes sont capables de contribuer à la création d'un milieu propice à l'apprentissage. Elle ne reconnaît pas non plus l'apprentissage qui découle de la participation active de l'enfant à sa propre éducation.

Le programme « New Schools » (nouvelles écoles) de Colombie illustre bien à quel point les enfants peuvent beaucoup mieux réussir lorsqu'ils reçoivent une éducation démocratique et adaptée à leur milieu social. Par l'entremise de ce programme, les écoles ont mis en vigueur un curriculum souple dans des classes qui permettent à des enfants d'âges divers d'apprendre individuellement et en groupe, l'enseignant agissant à titre d'animateur⁷. Elles ont également élaboré des structures qui permettent aux enfants de fonctionner comme au sein d'une collectivité démocratique. À titre d'exemple, l'école a mis au point un projet de conservation des forêts dans lequel les enfants tentent de préserver le versant d'une montagne en y plantant des espèces d'arbres indigènes. Les enfants doivent d'abord relever le défi de l'information des villageois locaux sur les problèmes que créent la vente du bois et son utilisation pour le chauffage. Ensuite, ils recueillent des graines sur les arbres existants pour démarrer une pépinière. Ils utiliseront finalement ces arbres indigènes pour reboiser toutes les pentes, en collaboration étroite avec les adultes de la collectivité. L'intérêt du programme est que les enfants acquièrent des compétences extrêmement diverses en ayant la possibilité d'apprendre par la pratique. Au-delà des aptitudes de base en écriture et en calcul, ils se familiarisent avec les sciences de l'environnement, le développement et la durabilité, les processus liés à la démocratie et à la prise de décision, ainsi que la façon de formuler et de présenter des arguments, et ils apprennent à négocier. Le fait qu'en étant respectés, les enfants apprennent, avec le soutien d'adultes engagés, à assumer la responsabilité du projet, constitue un élément clé de ce processus éducatif.

Une école primaire (7 à 11 ans) d'une région particulièrement défavorisée d'Angleterre a adopté, quoique dans un contexte complètement différent, une approche semblable de la participation. Cette école se caractérisait par des niveaux élevés de violence, de mécontentement, de brutalité et d'absentéisme. La responsable de l'école, ayant décidé d'impliquer toute la communauté scolaire pour faire de l'école un milieu éducatif sûr et efficace, consulta tous les enfants, de même que les enseignants et le personnel administratif sur les changements nécessaires, ce qui produisit les résultats suivants :

- la création d'un conseil scolaire au sein duquel les enfants jouissaient d'un réel pouvoir; à titre d'exemple, ils ont participé à l'élaboration de toutes les politiques scolaires et au recrutement du personnel;
- des périodes régulières de discussion en groupe pendant lesquelles tous les enfants de la classe avaient l'occasion de débattre de toute question préoccupante;

- la création d'un local où les enfants pourraient, en toute confiance, donner des renseignements sur les actes de brutalité dont ils étaient victimes;
- la nomination d'« anges gardiens », c'est-à-dire d'enfants qui se portaient volontaires pour se lier d'amitié avec des enfants qui n'avaient pas d'amis ou étaient victimes de brutalités, ou qui avaient simplement besoin de soutien;
- la nomination de médiateurs choisis parmi les enfants, pour aider leurs camarades à résoudre leurs conflits dans la cour de récréation.

Ces changements ont permis aux enfants d'être plus heureux, d'avoir de meilleurs résultats scolaires et d'acquérir des compétences considérables en matière de négociation, de prise de décision démocratique et de responsabilité sociale. L'expérience a démontré que les jeunes enfants sont capables d'accepter de grandes responsabilités lorsqu'on leur fait confiance et qu'on les appuie. En fait, les enfants peuvent agir pour se protéger eux-mêmes et les autres quand leurs droits sont respectés. Lorsqu'on respecte et qu'on investit dans la participation active des enfants, ceux-ci acquièrent des compétences et une confiance en eux dont ils seraient privés dans un milieu plus traditionnel et autoritaire.

Ce processus d'acquisition de compétences par le biais de la responsabilisation est également valable pour les très jeunes enfants. Dans un jardin d'enfants où se trouvaient une vingtaine d'enfants de zéro à quatre ans, le personnel avait décidé que les enfants pourraient se servir eux-mêmes des fruits et de l'eau lorsqu'ils en voulaient. Au début, les enfants demandaient la permission, jusqu'à ce qu'ils comprennent qu'ils pouvaient se servir eux-mêmes. Certains renversaient de l'eau mais, avec l'expérience, ils apprirent à essuyer ce qu'ils avaient renversé et à verser l'eau plus prudemment. En étant consultés de cette manière concrète sur ce qu'ils préféreraient vraiment, les enfants étaient en mesure de se comporter de manière plus responsable, permettant ainsi au personnel d'aborder d'autres tâches⁸.

Ce que ces exemples illustrent, c'est que les capacités des enfants se développent beaucoup plus efficacement par le biais de l'interaction : le processus d'apprentissage stimule le développement, et les enfants deviennent plus compétents grâce à la participation. Plutôt que de se développer selon des étapes ordonnées et prévisibles, les enfants en viennent à connaître et à comprendre le monde par le biais de leurs propres activités, en communiquant avec les autres⁹. Autrement dit, le modèle le plus propice au développement de leurs compétences est un modèle de collaboration mutuelle, dans lequel chacun est une ressource pour l'autre et assume divers rôles et responsabilités en fonction de ce qu'il comprend et de ce qu'il sait faire¹⁰.

Importance de la participation directe pour l'acquisition d'une responsabilité démocratique.

Les enfants peuvent participer à plusieurs niveaux¹¹:

- en tant qu'observateurs (en regardant sans jouer un rôle actif);
- en tant qu'auditeurs (en ayant une place reconnaissable mais aucun pouvoir);
- en tant que membres (en ayant un pouvoir potentiel plutôt qu'immédiat);
- en tant que fonctionnaires actifs (en ayant un pouvoir partiel sur ce qui se passe);

- en tant que co-leader (en ayant une autorité immédiate sur ce qui se passe, par exemple en représentant un conseil d'école);
- en tant que leader unique (en étant le seul détenteur de l'autorité).

Bien qu'au début la participation consiste souvent, pour les enfants, à avoir des occasions d'observer, ceci est déjà un petit pas dans la bonne direction pour le développement de leurs compétences. La façon la plus efficace d'avoir un sentiment d'auto-efficacité est d'atteindre un objectif par ses propres moyens, au lieu de simplement regarder quelqu'un d'autre atteindre cet objectif. Des recherches menées dans des écoles ont par exemple révélé que, dans les petites écoles, les enfants avaient plus de chances d'occuper des fonctions de responsabilité que dans les écoles plus grandes et, en conséquence, les enfants fréquentant de petites écoles avaient beaucoup plus d'occasions d'exercer des responsabilités et de développer leurs compétences¹².

Ce sont sans aucun doute les quelques écoles qui ont accordé aux enfants tous les droits démocratiques qui illustrent le mieux ce processus. L'école de Summerhill au Royaume-Uni, par exemple, qui a été l'une des premières écoles de ce type, demeure encore un milieu dans lequel les enfants, âgés de six à dix-huit ans, se voient accorder la maîtrise démocratique complète de tous les aspects de la vie scolaire par le biais d'une réunion hebdomadaire de l'école. Toutes les politiques et les pratiques scolaires se décident pendant cette rencontre, où le personnel et les enfants ont également le droit de vote et où les enfants sont beaucoup plus nombreux que le personnel. C'est aussi lors de cette rencontre qu'on fixe les règles scolaires mais surtout qu'on s'occupe de leur application. Les cours ne sont pas obligatoires : il incombe aux enfants de prendre leurs propres décisions à ce sujet. Et, si beaucoup d'enfants qui arrivent à Summerhill après avoir fréquenté des écoles plus traditionnelles passent par une période d'absentéisme, ils finissent tous par participer aux cours et les résultats scolaires des enfants de l'école sont bons¹³. L'école affirme que *« le fait d'accorder aux enfants une liberté et un pouvoir sur leur propre vie suscite un sentiment de respect de soi et de responsabilité envers les autres. Ils apprennent dès l'enfance que ce qu'ils pensent est important et que les autres écouteront ce qu'ils ont à dire, et que ce que les autres disent et pensent est tout aussi important et qu'on doit les écouter »*¹⁴.

Ce qui frappe dans cet environnement, c'est le lien direct qui existe entre le développement des enfants d'une part, et les responsabilités qui leur sont confiées et ce que l'on attend d'eux d'autre part. Les réunions scolaires – l'instrument d'autodétermination pour cette collectivité – représentent le fondement de la liberté dont ses membres jouissent. Mais elles ont aussi d'autres répercussions sur les enfants : les nombreux visiteurs qui viennent à l'école font invariablement des commentaires sur la faculté d'expression des enfants, leur assurance, l'impression globale qu'ils donnent de contrôler leur propre vie, de même que leur niveau de responsabilité sociale par rapport aux élèves des autres écoles.

Répercussions de l'exclusion sociale sur le développement des capacités

Dans la plupart des pays du monde, il existe des catégories d'enfants qui, du fait de la discrimination et l'exclusion sociale qui sont leur lot quotidien, sont pour une large part privés d'occasions de participer véritablement : les filles, les enfants de minorités ethniques, les réfugiés, les enfants des institutions pénales, les enfants handicapés et les enfants des rues. À titre d'exemple, la marginalisation sociale des filles fait qu'elles n'ont guère d'occasions de participer aux décisions qui les concernent et, du même coup, peu d'occasions de développer leurs compétences, leur confiance en elles et leur capacité à faire des choix éclairés. Leurs rôles de subordination, leur autonomie personnelle restreinte, l'interdiction de fréquenter l'école, l'exploitation sexuelle et les mariages arrangés, les bas salaires, le travail domestique et un statut inférieur au sein de la famille sont autant de facteurs qui ont une incidence sur la perception que les filles ont d'elles-mêmes et, en fait, sur la réalisation de leurs compétences et de leurs aptitudes.

Au sein des sociétés où on considère un handicap comme un châtement ou une malédiction, les enfants handicapés grandissent avec un profond sentiment d'incapacité personnelle. On les définit constamment par ce qu'ils ne sont pas et par ce qu'ils ne peuvent faire, et on leur refuse l'investissement affectif et éducationnel qui leur permettrait de développer leurs capacités. Beaucoup d'entre eux sont forcés de résider dans des institutions où ils n'ont que peu ou pas de contrôle sur les divers aspects de leur vie quotidienne, très peu de possibilités d'interaction créatrice avec les adultes ou leurs pairs, et une éducation très restreinte. Ils sont marginalisés et on les rend passifs et isolés. Il en découle que la fréquentation même de l'institution revient à handicaper encore davantage les enfants et à les priver encore plus d'occasions de développer leurs capacités¹⁵. Même dans les cas où les enfants handicapés demeurent dans la collectivité, du fait de la discrimination et de l'ignorance, ils sont souvent privés de toute occasion de participer à la vie sociale et économique. Au Népal, par exemple, comme dans de nombreux autres pays, les enfants handicapés passent souvent la plus grande partie de leur vie à la maison, derrière la hutte de leurs parents¹⁶. Ils ne peuvent pas jouer avec d'autres enfants, ils ne peuvent pas aller à l'école, ils ne peuvent pas se joindre aux festivités sociales et on ne les encourage pas à prendre part à la vie économique de la famille. À cause de ce processus d'exclusion sociale, ils sont entraînés dans une spirale descendante d'impuissance et de dépendance. Comme les adultes qui les entourent ne leur montrent pas qu'ils pensent qu'ils sont capables de participer aux activités et aux décisions qui les concernent, les enfants sont dans l'impossibilité de développer la confiance en eux-mêmes et les compétences dont ils auraient besoin¹⁷.

Pourtant, lorsqu'on leur donne la possibilité de participer réellement, les enfants handicapés, comme tous les autres enfants, sont capables de bénéficier de l'expérience. On citera par exemple une étude réalisée en 1999 sur les clubs d'enfants au Népal. Cette étude a révélé qu'aucun de ces clubs n'accueillait d'enfants handicapés¹⁸. Depuis lors, des efforts ont été déployés dans certaines parties du pays pour ouvrir davantage les clubs aux enfants handicapés. Ainsi, dans une région, les trois clubs de jeunes comptent parmi leurs membres vingt enfants handicapés, et cinq de leurs membres les plus importants ont un handicap. Dans l'un des clubs, les enfants ont décidé de faire un sondage et se sont rendus dans toutes les maisons de leur village pour savoir combien d'enfants handicapés n'allaient pas à l'école. Après avoir

identifié ces enfants, ils ont tenté de convaincre les parents de l'importance pour leurs enfants de recevoir une éducation. Dans certains cas, le principal problème étant la pauvreté, les enfants ont entrepris de lever des fonds pour aider la famille à défrayer le coût des livres, de l'équipement scolaire et de l'uniforme¹⁹. Cette initiative illustre de manière éclatante le fait que, en participant, les enfants acquièrent non seulement une plus grande sensibilisation sociale et une plus grande confiance en soi, mais que cela les encourage également à prendre les mesures nécessaires pour mettre leur expérience au service d'autres enfants défavorisés.

b) Respect des capacités des enfants à participer

L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant stipule que tout enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question qui l'intéresse. L'article précise que « *les opinions de l'enfant [doivent] dûment [être] prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* ». Selon cet article, la responsabilité de prendre des décisions incombe aux adultes, mais elle doit être éclairée par les opinions des enfants et plus le niveau de compétence de l'enfant est élevé, plus on doit accorder de l'importance à ce qu'il dit. Toutefois, l'article 5 introduit un concept supplémentaire. Il stipule que les parents doivent, dans l'exercice de leurs droits par les enfants, fournir une orientation et des conseils « *d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités* ». Cet article implique donc que, du moment où les enfants ont acquis la compétence leur permettant de faire un choix éclairé, ils ont le droit d'assumer la responsabilité de prendre leurs propres décisions. Cependant, malgré toute la réflexion et la dépense d'énergie qui ont permis ces dernières années d'élaborer des principes et une pratique de la participation des enfants aux prises de décision, peu d'attention a été accordée à la création d'outils permettant de déterminer dans quelle mesure et à quel moment les enfants ont la compétence et la maturité nécessaires pour assumer la responsabilité de cette prise de décision pour leur propre compte.

Une bonne partie de la pensée actuelle concernant les capacités de développement des enfants découle de théories occidentales sur le développement de l'enfant; qui considèrent que l'âge adulte représente l'état normatif, les enfants se trouvant dans un état d'immaturation caractérisé par l'irrationalité, l'incompétence, la passivité et la dépendance²⁰. Le but est donc d'acquérir pendant l'enfance les compétences associées à l'âge adulte. Ce modèle « déficitaire » de l'enfance fait que l'on ne reconnaît pas l'étendue des capacités réelles des enfants. Il signifie qu'une grande part de ce dont les enfants sont capables devient invisible. Du fait que l'on ne les considère pas suffisamment compétents pour savoir ce qu'ils veulent ou ce dont ils ont besoin, on ne prend pas leurs opinions au sérieux²¹. Ces suppositions sur les capacités des enfants ont une incidence profonde sur la mesure dans laquelle les enfants sont encouragés à participer aux décisions qui affectent leur vie et ont la possibilité de le faire. Elles sont à l'origine de la tendance actuelle à sous-estimer la capacité potentielle des enfants à participer avec compétence à la prise de décisions rationnelles. En fait, dans la plupart des sociétés du monde, on refuse aux enfants la possibilité de prendre part à des décisions qu'ils ont la compétence réelle ou potentielle de prendre, à cause des idées fausses et négatives que se font les adultes sur la nature de l'enfance. Pourtant, les preuves abondent : les enfants ne sont pas des êtres incompétents qui doivent passer à travers un processus universel et prédéterminé de développement.

Présomptions culturelles diverses sur les capacités des enfants à participer

Si l'on examine les modèles extrêmement diversifiés de participation sociale et économique des enfants selon les milieux culturels, il semble que les capacités de développement des enfants dépendent moins de déterminants biologiques ou psychologiques que des attentes de leur collectivité, des niveaux de soutien et des objectifs associés à l'enfance. Selon Woodhead, le développement des enfants est influencé par trois éléments : le milieu physique et social; les coutumes et les pratiques dictées par la culture en ce qui concerne l'éducation des enfants; et les croyances et les valeurs des parents²². On peut mieux comprendre l'enfance si on la considère comme un produit de ces processus plutôt que comme une série d'étapes universelles.

Dans la plupart des pays occidentaux, on considère que les enfants doivent suivre des études à temps plein pendant au moins dix ans, et souvent davantage; et pendant cette période, ils dépendent de leurs parents sur les plans social et économique. Pendant cette période, on a tendance à les dissuader de travailler, même si, en fait, nombre d'enfants travaillent à temps partiel. Dans la pratique, les enfants passent la majeure partie de leur enfance dans des écoles qui sont très isolées du monde des adultes, et où les possibilités qui leur sont offertes de participer à la vie sociale et économique de leur collectivité sont limitées. On considère en fait que les enfants sont des récipiendaires plutôt que des contributeurs au sein de leur famille et de leur collectivité, et que leur valeur est plus affective qu'économique. L'enfance étant vue comme une période surtout consacrée au jeu et à l'acquisition de connaissances et de compétences éducationnelles, les enfants n'ont pas la possibilité d'être responsables d'eux-mêmes et des autres. En restreignant ainsi l'autonomie des enfants, on fait de la prophétie une réalité : les enfants apprennent à être impuissants et savent qu'ils ne sont pas libres de prendre des décisions sur les sujets importants, que leurs décisions ne sont pas exécutoires et que, s'ils ne sont pas d'accord, leurs opinions différentes peuvent facilement être ignorées²³.

Dans de nombreux pays en développement, l'expérience des enfants est assez différente et on attend beaucoup plus d'eux en termes de leur participation à la société et à l'économie. Par exemple, au Zimbabwe, dès l'âge de dix ans, les enfants tongans des deux sexes collaborent aux activités agricoles de la famille : ils sont fermiers, propriétaires de bétail et gagnent de l'argent, et ils possèdent et contrôlent souvent des terres et du bétail. À cet âge, on s'attend à ce que les garçons puissent construire leur propre maison et à ce que les filles puissent s'occuper du foyer en l'absence d'une femme plus âgée²⁴. Dans les fermes spécialisées dans la culture de l'asperge au Pérou, on considère généralement que les enfants sont aussi compétents que les adultes quand ils ont entre onze et quatorze ans et ils sont souvent responsables, sans soutien, de la culture et de la gestion d'un champ²⁵. Des recherches sur la vie des jeunes dans les campagnes boliviennes montrent qu'à partir de treize à seize ans, les enfants négocient des décisions sur leur éducation ou leur travail futurs et, malgré d'importantes restrictions structurelles limitant leurs choix, ils sont clairement en mesure de décider s'ils demeureront à l'école ou commenceront à travailler, s'ils travailleront dans leur milieu ou s'ils iront ailleurs chercher de meilleures possibilités financières, ou encore s'ils vivront à la campagne ou en ville. De plus, ils affichent un fort sentiment de responsabilité familiale et leurs choix sont grandement influencés par leur souci de trouver un équilibre entre leurs souhaits personnels et les besoins de

leur famille. Cette recherche met en lumière le fait que, non seulement les jeunes de cet âge démontrent qu'ils sont capables de faire des choix éclairés, fondés sur des évaluations réalistes des options qui leur sont offertes, mais aussi que, en agissant ainsi, ils sont conscients des points de vue d'autrui et capables d'en tenir compte²⁶.

À la lumière de ces différences, il devient manifeste qu'il n'est pas possible de formuler des hypothèses universelles quant aux capacités des enfants à participer aux décisions et aux mesures qui ont une influence sur leur vie. Les compétences des enfants évoluent pour une bonne part en réaction au monde dans lequel ils grandissent. Ce fait évident soulève d'importants défis pour ceux qui souhaitent exclure les enfants des processus de prise de décision en invoquant leur inexpérience et leur incompétence.

L'invisible participation des enfants

On a d'autant moins conscience des capacités des enfants que, aux yeux des adultes, une grande partie de ce qui se passe dans leur vie est invisible. Si l'on fait l'effort d'aller au delà de la perception que les adultes ont de la vie des enfants, une image différente des activités des enfants, de leurs comportements et de leurs responsabilités se dessine. À titre d'exemple, les recherches effectuées par Mayall chez des jeunes londoniens de neuf ans révèlent que leurs vies sont compliquées, ceux-ci « *gérant leur corps, leur cerveau et leurs émotions dans le monde fortement structuré de leurs écoles* »²⁷. Ils s'occupent des livres, des vêtements et de l'équipement dont ils auront besoin pour la journée, ils traitent et négocient avec leurs pairs et le personnel, organisent leurs devoirs et gèrent leurs échéances. De plus, dans le contexte de modèles familiaux en évolution, beaucoup d'entre eux apportent un soutien à leur mère dans la foulée d'un divorce et négocient de nouvelles relations avec de nouveaux membres de la famille ainsi que les contacts avec le parent absent. Autrement dit, ils participent avec un degré élevé de responsabilité à tous les aspects de leur vie quotidienne. Les travaux d'Alderson sur la capacité des enfants à donner leur consentement à une opération chirurgicale révèlent que des enfants âgés de seulement cinq ou six ans qui ont dû subir des traitements médicaux intensifs peuvent acquérir l'aptitude non seulement de comprendre leur situation et tout traitement proposé, mais également de prendre part à des décisions sages fondées sur l'information dont ils disposent²⁸. Leurs compétences se développent en réponse à leur expérience, à des attentes relativement élevées et à des relations de soutien. Les recherches de Punch auprès d'enfants de milieux ruraux en Bolivie mettent aussi en lumière la façon dont les enfants négocient constamment les limites imposées par les adultes, affirment leur autonomie et prennent des initiatives dans le but de donner forme à leur vie. Bien qu'étant dans une situation de relative impuissance, ils adoptent tout un éventail de stratégies, y compris des stratégies pour éviter le travail, obtenir un appui pour les tâches entreprises ou négocier leur charge de travail²⁹.

En d'autres termes, les enfants issus de sociétés extrêmement différentes et de contextes très diversifiés font preuve de compétence et de bon jugement dans la gestion de leur vie quotidienne. Toutefois, cela se fait en grande partie sans que les adultes le perçoivent ou le reconnaissent. Cette contribution invisible des enfants ressort clairement des travaux de Solberg sur des familles norvégiennes dans lesquelles les parents affirmaient qu'au fur et à mesure que les enfants grandissaient, ils demandaient moins de travail. Ce qui impliquait que ces tâches avaient en quelque

sorte « disparu ». En fait, elles étaient toujours exécutées, bien sûr, mais comme elles étaient entreprises par les enfants eux-mêmes, elles n'étaient pas prises en compte³⁰.

Les avantages liés au respect de la capacité des enfants à participer

Malgré ces preuves évidentes de la capacité des enfants à participer à un degré élevé à tous les aspects de la vie économique et sociale de leur collectivité, relativement peu d'enfants, que ce soit en Occident ou dans les pays en développement, se sont vus accorder la possibilité de participer soit aux processus politiques et à l'élaboration de politiques et de services publics touchant leur vie, soit aux divers aspects des décisions prises à leur sujet. Autrement dit, les enfants se voient généralement refuser la possibilité d'avoir une influence sur la plupart des domaines de la vie publique parce qu'on les en juge incapables. Ces attitudes restrictives sont fort bien illustrées par les commentaires d'un membre de la Chambre des lords pendant un récent débat au Royaume-Uni sur un projet de loi visant à abaisser à seize ans l'âge électoral. Ce membre craignait que la démocratie devienne moins fiable si on laissait participer « un grand nombre d'enfants semi-éduqués ou sous-éduqués »³¹.

Cependant l'obligation, selon la Convention relative aux droits de l'enfant, de favoriser la participation active des enfants a commencé à avoir des répercussions bénéfiques. Au cours des années 1990, une foule de projets et de programmes visant à écouter davantage les enfants dans toutes les régions du monde ont été mis sur pied. Il en est découlé un ensemble cohérent de preuves sur les capacités des enfants de tous âges à participer de manière efficace à une gamme d'activités dont ils étaient traditionnellement exclus. Les enfants de tous les pays du monde démontrent maintenant qu'ils sont capables de participer à la recherche, la conception, la mise en œuvre, la surveillance et l'évaluation de programmes, aux programmes de soutien par des pairs, à la représentation et la défense des droits, à l'analyse et l'élaboration de politiques, aux campagnes et au lobbying, à la création et la gestion de leurs propres organisations, aux activités médiatiques et aux conférences ainsi qu'aux conseils et aux parlements de jeunes³². Ce qui ressort de beaucoup de ces recherches, c'est que, lorsqu'ils œuvrent en partenariat avec des adultes et bénéficient des encouragements, du soutien, de l'information et des occasions dont ils ont besoin, les enfants s'avèrent beaucoup plus compétents qu'on ne le pense généralement. Leurs capacités peuvent prendre diverses formes :

L'apport du point de vue des jeunes en complément de l'expertise des professionnels

Il existe de plus en plus de preuves de l'utilité de faire participer les enfants aux recherches mais aussi de leur capacité à participer de manière efficace à tous les niveaux du processus de recherche. Non seulement ce type d'approches aide à obtenir de meilleurs résultats de recherche, mais il permet également aux jeunes de parvenir à une plus grande justice sociale et à participer de façon plus démocratique. Cela leur donne la possibilité d'exercer une influence sur le choix des sujets de recherche, sur la façon dont leur vie est représentée, sur les recommandations issues des recherches et sur les mesures qui s'ensuivent³³.

Ainsi, dans le cadre d'un projet sur l'exploitation sexuelle en Europe de l'Est, soixante jeunes âgés de moins de 18 ans et provenant de six pays ont pu participer à titre de chercheurs. Ils ont :

- a) rassemblé des données de base sur l'étendue du phénomène de l'exploitation sexuelle et des services offerts dans ce domaine et sur la connaissance de la question au sein de la population;
- b) préparé de la documentation et des stratégies de formation et de défense des droits pour combattre l'exploitation sexuelle des enfants³⁴.

Ces jeunes gens ont participé directement à l'élaboration des documents d'enquête, choisi la méthodologie à utiliser au niveau local, exécuté la recherche, analysé les données et formulé des recommandations concernant les mesures à venir. En tout, 5 700 réponses au sondage ont été obtenues et ont fourni une mine de renseignements à partir desquels il a été possible d'élaborer des stratégies futures pour régler le problème de l'exploitation sexuelle. Il est intéressant de constater que divers organismes partenaires ont exprimé au départ une certaine réticence, pensant que ces jeunes gens n'avaient pas suffisamment de compétence et d'expertise pour être responsables d'une recherche dans un domaine si sensible et si complexe. On a suggéré, afin de vérifier si leurs préoccupations étaient fondées, de mettre sur pied un projet pilote utilisant d'abord des chercheurs professionnels adultes, et ensuite les jeunes gens eux-mêmes. Le résultat a été que les jeunes généraient des réponses plus globales, en grande partie parce que les enfants qui répondaient au sondage se sentaient plus à l'aise avec des gens de leur propre génération pour répondre à des questions sur l'exploitation sexuelle³⁵.

Apport d'une expertise et de connaissances uniques en leur genre

Un projet réalisé avec des enfants de quatre et cinq ans dans un quartier défavorisé de Londres en 1993 représente un exemple intéressant du fait que les enfants peuvent posséder un niveau de connaissances et de conscience qui ne sont pas à la portée des adultes³⁶. Les enfants en question ont participé à une initiative visant à relever les principales préoccupations de santé publique de leur localité. Dans le cadre de ce processus, ils ont décidé de réaliser une fresque illustrant leur milieu tel qu'il était à ce moment et tel qu'ils aimeraient le voir. Les chercheurs découvrirent que les enfants étaient contre les aires de jeux recouvertes de gazon installées par le conseil local – un revêtement de sol qui, de l'avis de beaucoup, était le mieux adapté. Ils souhaitaient plutôt que ces aires soient en ciment parce qu'il leur était impossible, avec le gazon, de voir le verre brisé, les excréments de chiens et les seringues jetées par les toxicomanes. Dans cet exemple, ces enfants très jeunes étaient, davantage que les adultes responsables des politiques environnementales en matière de santé, en mesure de cerner ce dont ils avaient besoin pour leur propre protection.

À l'autre bout du monde, une recherche effectuée auprès des enfants de la rue au Bangladesh a mis en lumière une divergence semblable entre les points de vue des adultes et ceux des enfants au sujet des questions de priorité. Onze enfants âgés de dix à quinze ans ont entrepris une étude auprès d'une cinquantaine d'enfants de la rue sur les éléments qui étaient selon eux les priorités de leur vie quotidienne. Contrairement aux attentes des professionnels qui pensaient que les priorités seraient liées aux besoins en matière de santé, d'éducation et de soins, les enfants s'inquiétaient bien davantage des violations de leurs droits civils. La majorité des questions qu'ils ont soulevées concernaient la torture, l'injustice, l'exploitation, la tricherie, les quolibets, le fait de ne jamais être appelé par son nom, l'imposition de travaux désagréables ou « mauvais » aux enfants et l'absence d'un gardien adulte pour les aider à faire respecter leurs droits. La recherche a fourni des preuves incontestables du fait que les adultes ne peuvent tout simplement pas deviner les points de vue des enfants. Il faut absolument que les enfants participent eux-mêmes à l'identification des problèmes et des stratégies qui les concernent³⁷.

Dans une localité ougandaise, ce sont les enfants qui ont relevé le besoin d'améliorer la qualité de l'eau et des installations sanitaires du village. Les 600 enfants de l'école primaire s'inquiétaient du fait que les animaux utilisaient l'étang du village, qui représentait la principale source d'alimentation en eau. Ils ont parlé au chef du village, qui a convoqué une réunion au cours de laquelle les enfants ont présenté des poèmes et des pièces de théâtre sur l'importance d'avoir une eau propre. Suite à cela, les enfants et les adultes ont œuvré ensemble au nettoyage de l'étang et à la construction d'une clôture pour empêcher les animaux d'entrer³⁸. Dans un village d'Inde, la Banque mondiale et les autorités avaient fondé une nouvelle école, mais un an après son achèvement, les enfants ne la fréquentaient toujours pas. Lorsqu'on leur a demandé pourquoi, ils ont expliqué qu'il y avait autour du village une frontière « invisible » qui indiquait jusqu'où ils pouvaient aller en sécurité à partir de leurs maisons, et que l'école se situait en dehors de cette limite. Si les planificateurs avaient sollicité la participation des enfants au projet de construction de l'école, ceux-ci auraient pu les conseiller et un meilleur site aurait pu être choisi pour construire l'école³⁹.

Soutien des enfants par les enfants

Un projet de Save the Children UK au Népal visait à permettre à des enfants handicapés d'obtenir une éducation primaire, en définissant des modèles de comportement, axés sur des enfants qui avaient surmonté la discrimination, la pauvreté et de formidables obstacles physiques et sociaux pour réussir dans leurs études. Au départ, les initiateurs du projet avaient détecté des personnes importantes du village qui pourraient, pensaient-ils, inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Ayant aussi offert de modestes incitatifs à l'appui du processus, ils ont cependant réalisé progressivement que, ce qui avait un impact, ce n'était pas les incitatifs mais plutôt le fait que, lorsque des enfants handicapés ont commencé à fréquenter l'école, ils sont devenus des modèles pour les autres familles. Le projet fonctionne maintenant, grâce à des motivateurs communautaires. Ceux-ci mettent de l'avant des enfants qui

servent de modèles, racontent leur histoire et donnent des conseils à d'autres collectivités. Ces enfants parlent à d'autres enfants, aux représentants gouvernementaux, aux parents et aux médias. Ce plan fonctionne maintenant dans trente-deux villages et trois districts. Autrement dit, un projet qui au début avait adopté envers les enfants une approche fondée sur les mesures d'incitation est devenu « *un mouvement social pour et par des enfants concernés assoiffés d'éducation* ».

Un certain nombre d'enfants qui faisaient partie de cette initiative ont pris part à un processus de consultation auprès d'enfants handicapés, afin d'examiner la nature de la discrimination dont ils faisaient l'objet au Népal et les mesures nécessaires pour contrer son influence omniprésente⁴⁰. Prenaient également part au projet de nombreux enfants qui n'avaient jamais auparavant participé à des discussions sur leurs droits. On comptait, parmi les participants, des enfants aveugles et sourds ainsi que des enfants ayant un handicap physique et intellectuel. Dès le départ, ils avaient décidé de travailler en équipes regroupant des personnes ayant divers handicaps. Dans le cadre de ce processus, les enfants qui avaient par le passé travaillé à la défense de leurs droits ont partagé avec un groupe plus nombreux leur confiance en eux-mêmes et leurs connaissances, et tous les enfants ont ainsi pu participer de manière efficace. Le résultat a été un document détaillé comportant une liste complète de recommandations pour mettre un terme à la discrimination et à l'exclusion sociale. Les enfants se sont en outre engagés à lancer une campagne pour faire connaître leurs demandes.

Acquisition de compétences par les enfants par un partenariat avec des adultes

Article 12 est un organisme du Royaume-Uni dirigé par des enfants de moins de dix-huit ans et œuvrant pour la défense de leurs droits⁴¹. Tout a commencé en 1995 par une conférence à laquelle les participants-enfants avaient éprouvé le besoin d'avoir un organisme qui représenterait leurs propres points de vue sur les droits des enfants plutôt que de simplement se fier à des organismes d'adultes agissant en leur nom. Toutefois, les enfants ont reconnu que, même s'ils étaient capables d'élaborer leurs propres points de vue, de les articuler et de faire campagne pour faire respecter davantage leurs droits, ils devaient le faire en partenariat avec des adultes pour tirer parti des compétences et du soutien de ces derniers. Les enfants ont constaté qu'ils avaient besoin d'aide pour la levée de fonds, le travail médiatique, l'administration, les finances et les budgets, ainsi que pour le lobbying. Mais ils craignaient que, en ayant recours aux adultes, ceux-ci ne finissent par prendre en charge l'organisme. Ils ont par conséquent rédigé une constitution selon laquelle un adulte responsable de leur soutien serait nommé pour s'occuper de l'administration quotidienne et un comité d'adultes fournirait des conseils et de l'information, mais ce serait les enfants eux-mêmes qui s'occuperaient des décisions, des politiques, des campagnes, de la formation et du travail de promotion. Avec cette constitution, les enfants reconnaissaient à la fois la portée et les limites de leurs capacités, créaient un cadre de collaboration avec les adultes, mais conservaient le contrôle ultime de leurs projets. Et, en utilisant cette approche, ils ont accompli beaucoup de choses. Ils ont produit un rapport, qu'ils ont

présenté au Comité sur les droits de l'enfant⁴². Ils ont élaboré une trousse de ressources pour mieux faire comprendre les droits des enfants⁴³. Ils ont fait campagne contre le droit des parents de frapper les enfants, pour le droit de vote à seize ans, et pour rendre les écoles plus démocratiques. Ils ont donné des conférences, participé à des cours de formation et émis des commentaires sur les projets de loi et les politiques du gouvernement, et conseillé des comités gouvernementaux.

c) Capacité des enfants à participer à leur propre protection

Les enfants ont droit non seulement au respect de leurs capacités « développées », mais aussi à la reconnaissance de leurs capacités « non développées »⁴⁴. La Convention reconnaît que l'enfance est une période pendant laquelle les enfants ont droit à une protection particulière à cause de leur jeunesse et de leur immaturité relatives, et ceci transparaît dans plusieurs de ses articles. De manière peut-être encore plus fondamentale, l'obligation de donner préséance aux intérêts supérieurs de l'enfant reflète le point de vue selon lequel l'enfance est une période de relative vulnérabilité, pendant laquelle les jeunes ont une capacité limitée d'entreprendre certaines activités ou de prendre les mesures nécessaires pour se protéger contre les effets néfastes qui peuvent en découler. Un des problèmes les plus fondamentaux que soulève la Convention relative aux droits de l'enfant est la nécessité de trouver l'équilibre entre les droits des enfants à une protection convenable et leur droit de participer aux décisions et aux activités les concernant lorsqu'ils ont la compétence nécessaire pour le faire eux-mêmes.

Les difficultés sont d'autant plus grandes qu'il existe peu de consensus entre les différentes collectivités, et même à l'intérieur de ces collectivités, quant au degré de protection dont les enfants ont besoin pour pouvoir se développer le mieux possible. Les facteurs culturels, économiques et historiques jouent un rôle déterminant dans la façon dont les enfants sont traités et, par conséquent, sur le niveau de participation des enfants à la gestion de leur vie quotidienne. Les enfants du village de pêcheurs d'Angang à Taïwan, par exemple, sont activement encouragés à participer à des stratégies de survie qui « endurcissent le corps ». On enseigne aux enfants inuits des stratégies de survie en les mettant dans des situations où ils font l'expérience de l'incertitude et du danger, l'idée étant qu'ils doivent tirer parti de toute instabilité et résoudre rapidement les problèmes à mesure qu'ils surviennent. Ces pratiques font ressortir un contraste frappant avec la tendance de plus en plus prononcée des pays européens à protéger les enfants contre leur environnement, sous l'effet d'une peur croissante des accidents de la route et des enlèvements. Au Royaume-Uni, par exemple, en 1971, 80 % des parents permettaient aux enfants de sept et huit ans de se rendre seuls à l'école. En 1990, ce chiffre était tombé à 9 %⁴⁵. Attendre des enfants qu'ils prennent soin d'eux-mêmes ou de leurs jeunes frères ou sœurs est considéré comme normal et logique dans de nombreuses sociétés, mais est perçu comme dangereux et négligeant dans d'autres cultures. On trouve les mêmes divergences d'opinion entre les pays d'Europe du Nord. Ainsi, alors qu'au Royaume-Uni on considère généralement inapproprié de laisser un enfant de dix ans seul à la maison, cette pratique est largement acceptée en Norvège⁴⁶. Il n'y a évidemment pas de différence entre les besoins de protection ou entre les capacités naturelles des enfants norvégiens et des enfants britanniques à prendre soin d'eux-mêmes. Toutes ces différences soulignent en fait non seulement les divergences majeures qui existent

entre les environnements sociaux des enfants et ce que l'on attend d'eux, mais aussi l'importance de tenir compte du contexte pour comprendre la question de la protection des enfants.

Le développement des enfants peut cependant souffrir lorsque l'on exige trop d'eux. Comme on le voit en Afrique sub-saharienne, par exemple lorsqu'une charge de travail trop lourde empêche les parents de bien s'occuper des enfants, ceux-ci ont le sentiment que ce que l'on exige d'eux est beaucoup plus douloureux que les conséquences d'une alimentation déficiente⁴⁷. Et au fur et à mesure que le nombre d'enfants chefs de famille augmente du fait de la guerre et du VIH/SIDA, il devient évident que, même si un grand nombre de jeunes enfants se montrent capables d'assumer des responsabilités familiales considérables, leur bien-être en pâtit fortement⁴⁸. Le défi consiste à bien équilibrer les choses. D'après les données dont on dispose, lorsque leur culture et leur collectivité sont propices, et avec le soutien de leur milieu familial, les jeunes enfants sont capables de participer à un haut niveau à la vie sociale et économique de leur famille et de leur collectivité et cette participation est bonne pour leur santé mentale et leur développement psychosocial⁴⁹. Les déterminants critiques du type de protection requis et de la capacité des enfants à participer à leur propre protection sont les attentes et la confiance des parents ainsi que des enfants eux-mêmes, les attitudes qui prévalent dans la société, les besoins immédiats de la famille et l'environnement externe. Ceci remet en question l'approche conventionnelle de la protection contre d'éventuels dangers, dans laquelle on considère l'enfant comme un sujet passif et vulnérable que les adultes doivent protéger d'expériences de vie potentiellement nuisibles. On suggère au contraire qu'il est important de faire participer activement l'enfant à sa propre protection.

Faire participer les enfants à leur propre protection

Quatre arguments fondamentaux militent en faveur de la reconnaissance des capacités des enfants à participer à leur propre protection. Selon ces arguments, il n'est ni efficace, ni moralement acceptable, ni pratique de chercher des solutions pour protéger les enfants sans tirer parti de leur résistance, de leurs capacités et de leurs propres contributions. Il peut être tout aussi mauvais de les surprotéger que de ne pas les protéger suffisamment. Bien sûr, les enfants ont le droit d'être protégés et il faut par conséquent fixer des limites d'âge légal et prévoir des soins et des services pour leur protection. Mais le droit à la protection n'est pas en contradiction avec le respect, tout aussi important, de la participation active des enfants aux initiatives conçues pour les protéger.

Participation des enfants à l'élaboration de stratégies de protection

Un nombre croissant d'études attestent de l'échec de nombreuses stratégies de protection de l'enfance conçues par des adultes, sans consultation ni participation des enfants. Au Bangladesh, par exemple, les enfants qui avaient perdu leur emploi dans des fabriques de vêtements au lendemain d'une campagne américaine visant à faire cesser le travail des enfants de moins de quinze ans dans cette industrie ont pris des emplois qui leur convenaient moins et qui étaient plus dangereux que ceux dont ils venaient d'être renvoyés⁵⁰. À aucun moment les enfants n'ont été consultés sur les possibilités éventuelles de diminuer leur exploitation et de les protéger. De la même façon, de nombreux programmes conçus pour retirer les enfants des rues en leur

procurant un logement et de l'éducation dans des institutions se sont soldés par des échecs parce qu'on a négligé de leur demander leur avis. Les programmes qui s'avèrent efficaces sont ceux qui s'efforcent d'habiliter les enfants en travaillant avec eux afin que leur expérience serve à concevoir des interventions et des services adaptés. Ainsi, le Bangladesh fait appel à des groupes d'enfants provenant de toutes les catégories professionnelles pour concevoir, au moyen d'ateliers participatifs, des programmes éducatifs convenant aux enfants travaillant dans tous les secteurs.

L'organisme Article 12, dirigé par des enfants, s'est développé et se charge de la mise en œuvre de ses propres politiques internes de protection. Ainsi, les règles suivantes s'appliquent à toutes les réunions :

- aucun alcool ni aucune drogue illégale n'est autorisé;
- les enfants âgés de moins de douze ans doivent toujours être accompagnés d'une personne plus âgée lorsqu'ils quittent les lieux;
- une travailleuse adulte doit toujours être sur les lieux lors des rencontres où les participants sont logés sur place;
- quiconque sort pour la soirée doit revenir avant onze heures.

De plus, la police vérifie que les enfants ne sont pas maltraités par le personnel de soutien. C'est aux enfants de prendre les mesures nécessaires, avec l'appui d'un travailleur adulte, lorsque ces règles ne sont pas respectées. S'il survient un problème avec le travailleur de soutien adulte, les enfants peuvent s'adresser à deux adultes du conseil de gestion qui peuvent leur fournir des conseils et un soutien.

Participation des enfants à la détection des besoins de protection

Trop souvent, les interventions des adultes sont fondées sur la façon dont les adultes comprennent les risques auxquels sont confrontés les enfants et la nature de la protection dont ils ont besoin. Elles ne tiennent pas compte du point de vue des enfants et, en conséquence, on a souvent recours aux mauvaises solutions pour résoudre les mauvais problèmes. Des études récemment effectuées au Royaume-Uni indiquent par exemple que, alors que les parents croyaient que le principal problème pour leurs adolescents était la culture de la drogue, les enfants eux-mêmes s'inquiétaient bien davantage des problèmes de relations avec les autres et des problèmes scolaires. De plus, lorsqu'il ne respecte pas l'expérience des enfants, le monde des adultes peut passer à côté de questions graves concernant la protection des enfants. Ce n'est en effet qu'au cours de la dernière décennie, lorsque les enfants ont commencé à se faire entendre, que l'ampleur de la violence vécue au sein de la famille et ses effets dévastateurs sur les enfants sont devenus évidents et que l'on a commencé à y réagir. Dans le cadre d'une étude réalisée par l'UNICEF auprès de 15 000 enfants d'Europe et d'Asie Centrale, 60 % en moyenne des enfants mentionnaient avoir été victimes de comportements violents ou agressifs à la maison. Le fait que 43 % des enfants interrogés aient cité comme espoir principal pour l'avenir un monde sans crime ni violence illustre bien à quel point ils prennent cette question au sérieux. Au Royaume-Uni, on a consulté soixante-dix enfants de cinq à sept ans afin d'examiner leur expérience concernant le châtement corporel. Leurs récits éloquentes sur la

façon dont les coups les affectaient contrastent de manière flagrante avec le point de vue insouciant de la majorité des parents, selon lesquels de tels châtiments sont administrés avec amour, ne font pas vraiment mal et ne sont appliqués qu'en dernier ressort⁵¹. Les enfants montrent des preuves évidentes de l'humiliation, de la souffrance et du sentiment de rejet qu'ils éprouvent lorsque leurs parents les frappent. Lorsqu'on leur a demandé comment ils comprenaient le mot « gifle », tous l'ont décrit comme un coup. Voici comment certains enfants ont décrit ce qu'ils ressentaient : « *C'est comme si quelqu'un vous frappait avec un marteau* »; « *C'est comme si on me brisait les os* »; « *C'est comme si on saignait* » et « *Ça fait mal, c'est dur et c'est vexant* ».

Même quand la protection des enfants vise les violations extrêmes de leurs droits, il n'est pas possible d'émettre des hypothèses générales sur ce dont les enfants ont besoin sans les consulter et se fonder sur la façon dont ils comprennent la nature de l'abus. On a constaté, par exemple, que certaines filles vivent comme une libération le fait de devenir des enfants-soldats. Cela leur donne un pouvoir social ainsi que l'accès à de la nourriture, des vêtements et une camaraderie, et ce sont ces facteurs qui influencent la façon dont elles voient les choses : à leurs yeux, elles ne sont pas exploitées et leurs droits ne sont pas enfreints⁵². Bien sûr, ceci ne justifie pas le fait de se servir des enfants de cette façon : cette situation reflète en grande partie le peu de solutions de rechange offertes aux filles. Toutefois, les stratégies visant à protéger les enfants doivent tenir compte de leur vécu et le respecter.

À éviter : la surprotection et l'aggravation de la dépendance

Les approches protectrices qui rendent les enfants complètement dépendants du soutien adulte risquent de laisser les enfants sans ressources lorsque la protection apportée par ces adultes leur est retirée⁵³. C'est ce qu'ont déclaré avec vigueur les jeunes délégués à la conférence de Winnipeg sur les enfants touchés par la guerre. Ils ont insisté sur le fait qu'ils ne voulaient plus être considérés comme des victimes passives⁵⁴, préférant qu'on reconnaisse que, bien qu'ils aient souffert de leurs expériences de guerre, ils ont aussi élaboré des stratégies leur permettant de faire face à ces situations et veulent à présent utiliser et renforcer leur expérience afin de contribuer à leurs collectivités. Ce message est également ressorti clairement de la consultation régionale organisée en Asie du Sud pour le Deuxième congrès mondial contre l'exploitation sexuelle des enfants à des fins commerciales, où vingt-cinq délégués sur cent quarante étaient des jeunes⁵⁵. Dans la stratégie qui a découlé de cette consultation, l'accent a été mis sur l'importance des partenariats avec les enfants, ces partenariats accroissant la capacité des enfants à faire front eux-mêmes lorsqu'ils sont confrontés à ce problème. La stratégie suggérée était d'informer les enfants, de favoriser leur inclusion à tous les niveaux d'activité, de les aider à avoir accès aux médias, et de leur permettre de participer à des programmes locaux, nationaux et régionaux de sensibilisation.

De plus, la reconnaissance et le soutien actifs de la participation des enfants augmentent et renforcent leurs capacités de développement. Trop souvent, le fait d'avoir droit à une protection présente l'inconvénient d'abaisser le statut de l'enfant et de diminuer l'influence qu'il pourrait exercer sur les moyens de

protection fournis. Les enfants ont souvent le sentiment que certaines des protections « imposées » par le monde des adultes sont inutiles et inappropriées, et qu'elles empiètent sur leur vie privée. Ce problème a été illustré dans le cadre d'un projet mené par Marshall en Écosse, qui portait sur la capacité des enfants à participer à des processus conçus pour leur protection. On a présenté à des groupes de professionnels et à des groupes d'enfants qui avaient fait l'expérience du système de protection des enfants une série d'études de cas illustrant le dilemme suivant : les enfants devraient-ils oui ou non participer au processus de prise de décision concernant leur protection? Les résultats se recoupaient : les enfants avaient le sentiment que la protection qu'ils recevaient allait au delà de leurs besoins en la matière. Les professionnels tentaient d'empêcher les enfants d'avoir accès à des renseignements douloureux que, à leurs yeux, les enfants étaient incapables de supporter. Par ailleurs, les enfants affirmaient qu'ainsi, ils se trouvaient exclus des processus de décision auxquels ils estimaient avoir le droit de participer, mais également auxquels ils pouvaient apporter une expérience et des perspectives importantes et pertinentes⁵⁶. Par ailleurs, il ressort de recherches réalisées en Roumanie auprès d'enfants handicapés, portant sur leur capacité à assumer la responsabilité de leurs propres décisions, que les enfants se trouvaient le plus souvent surprotégés, au détriment de leur développement personnel, alors que les parents sous-estimaient la capacité de leurs enfants à jouer un rôle plus actif dans leur propre vie⁵⁷.

Trop souvent, les adultes empêchent les enfants d'accéder à l'information qui leur permettrait d'acquérir les connaissances dont ils ont besoin pour faire des choix éclairés, partant du principe qu'en ne leur communiquant pas ces renseignements, ils les protégeront. Par exemple, au Zimbabwe, la politique gouvernementale en matière de santé reproductive consiste simplement à promouvoir l'abstinence. Dans le cadre d'une étude sur les droits des adolescents en matière de santé reproductive, 42 % des jeunes interrogés ont signalé un manque d'information sur les méthodes de contraception. En l'absence de renseignements officiels, les enfants les obtiennent de sources peu fiables et mal informées. Ceci donne lieu à des idées fausses qui augmentent les risques de comportement dangereux au lieu de les réduire. Ainsi, 60 % des répondants croyaient que la planification familiale entraîne l'infertilité, et beaucoup d'autres que le condom affaiblit le sperme et que les contraceptifs donnent des virus⁵⁸. Le problème est encore compliqué par le fait que les enfants n'ont pas le droit de demander de l'aide ou des conseils médicaux en toute confidentialité. La loi exige du personnel qu'il informe les parents. Selon une étude réalisée auprès d'enfants vivant dans des pays en transition, plus de la moitié d'entre eux déclaraient avoir peu ou pas du tout d'information sur le VIH/SIDA et 60 % avaient l'impression d'avoir peu ou pas de renseignements sur les relations sexuelles. Lorsque l'on maintient les enfants dans l'ignorance, on les empêche d'être autonomes et de parvenir à une meilleure compréhension de leur situation, ce qui revient à les empêcher d'assumer de plus en plus la responsabilité de leur propre protection, en fonction du niveau de développement de leurs capacités.

Développement de la capacité des enfants à se protéger contre l'exploitation par des adultes

Les stratégies de protection qui ne tirent pas parti des forces et des capacités des enfants et ne les renforcent pas, et qui ne respectent pas leur droit de se faire entendre, rendent aussi les enfants plus vulnérables à l'exploitation de la part des adultes qui sont eux-mêmes responsables de leur protection. Une recherche effectuée par Save the Children Alliance indique que 40 % des abus sexuels d'enfants sont perpétrés par leur entourage immédiat⁵⁹. Les statistiques confirment que la vaste majorité des agresseurs sexuels connaissent leurs victimes et utilisent cette relation pour gagner la confiance des enfants et éviter qu'ils ne parlent. Ainsi, au Royaume-Uni, une série d'enquêtes publiques réalisées au cours des années 1980 et 1990 a documenté des agressions physiques et sexuelles systématiques et généralisées de la part du personnel de foyers pour enfants pendant de nombreuses années, dans une culture de collusion, de négligence, d'indifférence et de silence de la part du personnel. Une des leçons les plus marquantes qui en ait découlé était que les agressions avaient pu se poursuivre parce qu'on n'accordait aux enfants aucun droit de remettre en question ce qui leur arrivait⁶⁰. On croyait systématiquement les récits des adultes plutôt que les leurs. Ils n'avaient accès à aucune personne pouvant les aider à articuler leurs préoccupations. En fait, s'ils se plaignaient, ils couraient le risque de subir d'autres agressions. Autrement dit, les adultes en cause pouvaient, en toute impunité, violer les droits des enfants parce que ceux-ci étaient réduits au silence. Lorsqu'on permet aux enfants de parler des stratégies visant à éliminer de tels abus et de prendre part à ces stratégies, il est beaucoup plus difficile pour l'agresseur de continuer.

Les enfants handicapés, dont beaucoup sont complètement impuissants, ont encore plus de difficulté à s'élever contre les abus dont ils sont victimes. Trop souvent, la vie des enfants handicapés se résume à ce qu'on leur fait et ils ne se considèrent pas comme des participants actifs ayant la capacité et le pouvoir d'influencer leur propre vie. Ils courent ainsi un plus grand risque d'être victimes d'agressions. Bien que les recherches en ce domaine soient trop peu nombreuses, on estime généralement que les enfants handicapés sont de trois à quatre fois plus susceptibles d'être victimes d'agressions que les enfants sans handicap⁶¹. Au Royaume-Uni, une résidence pour enfants ayant de multiples handicaps a initié un projet en collaboration avec des enfants handicapés pour régler ce problème⁶². Le personnel a réalisé que les ressources en matière de protection des enfants dont on disposait pour travailler avec eux dans ce domaine ne convenaient absolument pas pour beaucoup des enfants handicapés :

- les illustrations montraient exclusivement des enfants sans handicap;
- les messages de sécurité faisaient appel à des aptitudes et à des ressources que n'avaient pas la plupart des jeunes gens du Centre : conseiller à des enfants qui ne peuvent ni parler ni marcher de dire non ou de se sauver est remarquablement futile. De même, le fait de conseiller aux enfants de dire non alors qu'ils passent leur vie dans des établissements où ils ne contrôlent aucune partie de leur vie est peu susceptible d'être efficace;

- les messages sur le fait que les adultes ne devaient pas toucher les parties intimes du corps semaient la confusion chez les jeunes qui avaient besoin d'aide pour les soins intimes.

Ils ont aussi décidé qu'ils n'enseigneraient pas aux enfants qu'ils avaient le droit de ne pas être exploités et de rejeter les attouchements ou interférences non désirés jusqu'à ce qu'ils commencent à contrôler au moins en partie certains autres aspects de leur vie. Ce n'est qu'au moment où les enfants auraient l'impression d'avoir le pouvoir d'influer sur ce qui leur arrivait de façon générale qu'ils pourraient se protéger dans des situations d'exploitation.

En conséquence, on décida, en collaboration avec les jeunes et un groupe de parents, de rédiger une charte des enfants qui servirait de fondement au traitement des enfants du Centre. Elle comportait quatre droits fondamentaux :

- le droit d'être apprécié en tant que personne;
- le droit d'être traité avec dignité et respect;
- le droit de recevoir des soins en tant qu'enfant d'abord;
- le droit d'être en sécurité.

Tous les membres du personnel ont suivi une formation sur les répercussions de la charte sur la façon dont le Centre était dirigé. Cette formation abordait la manière dont les attitudes et les cultures prédominantes dévalorisent et déresponsabilisent les enfants et les rendent plus vulnérables. Des mesures ont été prises par ailleurs pour aider les jeunes à comprendre leurs responsabilités aussi bien que leurs droits. Un groupe de jeunes a été créé pour trouver des façons d'aider les jeunes gens qui viennent au Centre à se plaindre, à exprimer leurs préoccupations et à communiquer leurs opinions. Le groupe a nommé un défenseur indépendant qui rencontrait les enfants qui avaient besoin d'aide.

Le projet est novateur à deux titres. Il reconnaît tout d'abord que les ressources en matière de protection des enfants visant des enfants sans handicap sont inadéquates et répondent souvent mal à leurs besoins. Il reconnaît aussi que, si les enfants sont vulnérables, cela vient du contexte dans lequel ils vivent au jour le jour, un contexte qui les rend précisément vulnérables et les empêche d'être autonomes. La solution passe donc par la création d'environnements qui tirent profit des capacités des enfants à assumer davantage le contrôle de leur vie quotidienne. En conséquence, la méthodologie consistant à faire participer les enfants à chaque étape est une composante essentielle de l'efficacité du projet. Une charte et des lignes directrices imposées par les adultes auraient simplement renforcé le sentiment d'impuissance des enfants et leur impression qu'ils ne sont pas capables d'assumer la responsabilité de ce qui leur arrive.

3. Pour progresser

Dans la plupart des sociétés du monde, les adultes continuent de présumer qu'ils sont les plus compétents – qu'ils ont la sagesse, l'expérience et les connaissances leur permettant d'agir dans l'intérêt supérieur des enfants. Toutefois, la Convention relative aux droits de l'enfant nous invite à contester cette hypothèse. Elle souligne l'importance d'écouter les enfants et de tenir compte de leurs opinions lorsqu'on prend des décisions et qu'on adopte des mesures en leur nom. Elle insiste également sur la nécessité de favoriser, respecter et protéger les capacités des enfants à assumer la responsabilité de leurs décisions et des mesures qu'ils sont suffisamment compétents pour prendre eux-mêmes. Pour développer les capacités des enfants, il est impératif de leur donner des possibilités de participer de manière active. La reconnaissance de leurs capacités constitue un élément essentiel à la réalisation des droits des enfants. Et le respect de ces capacités est essentiel à leur propre protection. On a commencé à comprendre ces messages au cours de la dernière décennie. Des initiatives ont été mises sur pied afin d'écouter les enfants dans de nombreux pays du monde et à tous les niveaux de gouvernement, jusque dans les projets communautaires⁶³. À ce jour, le plus souvent, si ces initiatives permettent aux enfants d'être consultés, elles ne leur donnent cependant que peu d'occasions de participer activement et d'influer sur les décisions, les politiques et les services qui ont une incidence sur leur vie. Pourtant, la seule façon de leur fournir de réelles possibilités de se développer, personnellement et socialement, est de transférer aux enfants la prise de décisions importantes.⁶⁴

Quoi qu'il en soit, l'immense expérience acquise pendant cette décennie a mis en lumière d'importantes leçons pour l'avenir. Le principal message est que non seulement il est justifié d'assurer le respect et la promotion du développement des capacités des enfants par la participation, mais que cela engendre aussi un « cercle vertueux » : en investissant dans les occasions qui permettent aux enfants de participer de manière plus active à tous les aspects de leur vie, on favorise chez eux l'acquisition de la confiance en soi, de la compétence et du sentiment de sa propre valeur. À leur tour, ces aptitudes permettent à l'enfant de participer plus efficacement, et donc de contribuer plus efficacement, à la réalisation de ses droits.

a) Répercussions sur les pratiques

1. Tous les enfants peuvent participer

Quel que soit l'âge des enfants, ils ont une opinion sur les sujets qui les concernent : le défi consiste à élaborer des mécanismes qui leur permettent d'articuler cette opinion. Même s'ils ne s'expriment pas toujours de la même manière que des enfants plus âgés, cela n'affecte en rien la pertinence de leurs commentaires. Avec un soutien, des encouragements et de la motivation, même les très jeunes enfants peuvent acquérir les aptitudes nécessaires pour participer aux processus et décisions concernant leur vie.

2. Les adultes peuvent tirer des enseignements de l'expérience des enfants

Les enfants ont certaines intuitions, perspectives, idées et expériences qui leur sont propres, et celles-ci sont essentielles à l'élaboration de lois, de politiques et de pratiques efficaces pour promouvoir et protéger leurs droits. Il importe que les adultes veuillent entendre ce que les enfants ont à dire et qu'ils respectent leurs propos sans les rejeter du revers de la main simplement parce qu'ils viennent d'un enfant.

3. La participation augmente les capacités des enfants

Plus les enfants ont de possibilités de participer à leur propre éducation ainsi qu'aux décisions et aux mesures les concernant, plus ils sont capables de former des jugements éclairés et compétents. Les enfants à qui on fournit des occasions de participer de manière démocratique acquièrent des compétences en matière de négociation et de communication. Ils apprennent l'importance d'écouter le point de vue des autres et de se soumettre aux décisions prises démocratiquement. Et quand les enfants apprennent qu'on respecte leur droit d'être entendus, ils apprennent également à respecter les droits des autres.

4. L'expérience est aussi importante que l'âge

Les capacités des enfants à prendre des décisions responsables ainsi qu'à participer et à jouer un rôle actif dans les questions qui les concernent dépendent moins de l'âge que du milieu affectif, social, économique et culturel dans lequel ils vivent. Il ne convient pas d'utiliser l'âge comme modèle universel en ce qui concerne la compétence. Lorsqu'on cherche à évaluer son niveau de compréhension et de confiance en soi, il importe plutôt de reconnaître le contexte dans lequel l'enfant vit.

5. Le soutien respectueux de l'adulte est essentiel

Au sein de toutes les cultures, la capacité des enfants à participer de façon efficace est directement influencée par le niveau de soutien que leur accordent les adultes, le respect avec lequel ils sont traités, la confiance qu'on leur accorde et la possibilité qui leur est offerte d'assumer des niveaux croissants de responsabilité. La responsabilité de créer un environnement dans lequel les enfants ont suffisamment d'espace pour se développer revient donc explicitement aux adultes. Les enfants acquerront une compétence en relation directe avec la latitude qu'on leur donne pour exercer une responsabilité sur leur propre vie. Toutefois, trop de responsabilités sans soutien de la part des adultes peut nuire au développement des enfants. Ceux-ci tirent profit des partenariats avec des adultes qui les respectent et qui leur donnent des possibilités de se développer sur le plan personnel tout en les faisant bénéficier de leur propre expérience et de leur soutien.

6. La participation constitue un processus de protection

Les enfants à qui on donne les moyens de formuler leurs points de vue et de renforcer leurs compétences pour exercer un contrôle sur leur vie sont moins susceptibles d'être exploités et plus en mesure de contribuer à leur propre protection. Les enfants doivent avoir accès aux renseignements nécessaires à leur protection et participer aux principaux processus de prise de décision. Ils ont en outre besoin d'être encouragés à exprimer leurs points de vue et de pouvoir s'élever contre les comportements abusifs. En insistant sur l'obéissance passive des enfants, on les rend impuissants devant

l'exploitation. Ceci ne signifie pas que les adultes n'ont aucun rôle à jouer dans la protection des enfants; il est évident qu'ils ont un rôle à jouer. Mais pour créer un environnement sûr pour les enfants, il vaut mieux travailler avec eux que pour eux. En permettant aux enfants de contribuer à leur propre protection, on leur fournit des occasions d'examiner et de comprendre la nature des risques auxquels ils sont confrontés et d'assumer des niveaux de responsabilité de plus en plus élevés afin d'éviter ce qui pourrait leur nuire.

7. La discrimination nuit à la réalisation des capacités

Les enfants qui font l'objet de discrimination et d'exclusion sociale auront souvent une piètre estime d'eux-mêmes, peu de confiance en soi et moins de possibilités de participer et, par conséquent, de développer leurs aptitudes et leurs forces. Ils sont prisonniers d'une spirale descendante dans laquelle ils intériorisent les attitudes négatives qui prévalent dans leur collectivité afin de définir leurs propres limites et aptitudes. Il importe de reconnaître que l'insuffisance des capacités des groupes minoritaires a plus de chances de découler de mauvaises expériences personnelles que d'un manque de potentiel. Il faut faire le nécessaire pour que les enfants qui sont réellement confrontés à l'exclusion sociale reçoivent le soutien et les encouragements dont ils ont besoin pour surmonter les effets négatifs de la discrimination.

8. Les enfants ont des forces dont les autres enfants peuvent bénéficier

Les enfants ont la capacité d'offrir un soutien considérable aux autres enfants en élaborant des modèles efficaces de participation : en étant des modèles positifs, des chercheurs, des éducateurs pour leurs pairs, des partenaires ou des guides. Il faut revoir les notions traditionnelles selon lesquelles les adultes donnent et les enfants reçoivent, et commencer à reconnaître et à favoriser la contribution que les enfants peuvent apporter en termes de ressources pour les autres enfants.

Références

- ¹ « Age assignment of roles and responsibilities in children: a cross-cultural study », B. Rogoff et coll. *Human Development* (18) 1975.
- ² *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*, M. Rutter et M. Rutter, Penguin, Londres, 1993.
- ³ *Towards a comprehensive strategy for development of the young child, an interagency policy review*, UNICEF, Education Cluster, 1993, non publié et cité dans *What works for working children*, Boyden et coll., Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- ⁴ *Discussion paper for partners on Promoting Strategic Adolescent Participation*, R. Rajani, UNICEF, New York, 2000.
- ⁵ *An ecological approach to perceptual learning and development*, E. Gibson et Pick, OUP, New York, 2000.
- ⁶ « School failure: an ecological interactional-developmental perspective », J.M. Richman et L.G. Bowen, dans *Risk and Resilience in childhood, an ecological perspective*, M. Fraser (éd.) NASW Press, district de Washington, 1997.
- ⁷ *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, R. Hart, UNICEF, New York, 1997.
- ⁸ *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*, J. Miller, National Early years network/Save the Children, Londres, 1997.
- ⁹ « Models of teaching and learning; participation in a community of learners », B. Rogoff et coll., dans *The handbook of education and human development*, D. Olson et N. Torrance, Cambridge, Massachussets, Blackwell, 1996.
- ¹⁰ *Children, family law and family conflict: subdued voices*, N. Taylor, A. Smith, et P. Tapp, 1999, disponible sur le site www.nzls.org.nz/conference.
- ¹¹ *Ecological psychology*, R. Barker, Stanford University Press, Stanford, 1968.
- ¹² *Big school, small school*, R. Barker et P. Gump, Stanford University Press, Stanford, 1964.
- ¹³ *From the prospectus for Summerhill School*, site Internet : www.s-hill.demon.co.uk.
- ¹⁴ *From the prospectus for Summerhill School*, site Internet : www.s-hill.demon.co.uk.
- ¹⁵ « Disabled Children in Romania: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child », G. Lansdown, *Rights for Disabled Children*, Londres, 2003.
- ¹⁶ « Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child », G. Lansdown, *Rights for Disabled Children*, Londres, 2003.
- ¹⁷ « Disabled children and participation in decision-making », T. Shakespeare, *Childhood 5-16 research programme*, briefing de recherche du ESRC, Londres, 2000.
- ¹⁸ *The Children's Clubs of Nepal: a democratic experiment; summary and recommendations from a study of children's clubs supported by Save the Children-Norway and Save the Children-US*, J. Rajbhandari, R. Hart et C. Khatiwada, Katmandu, 1999.
- ¹⁹ « Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child », G. Lansdown, *Rights for Disabled Children*, Londres, 2003.
- ²⁰ *The significance of the conceptualisation of childhood for promoting children's contributions to child protection policy*, J. Mason et B. Macarthur, University of West Sydney, 1996.
- ²¹ « Children, politics and morality: the ethics of child advocacy », G. Melton, *Journal of Clinical Psychology* n°14, p. 357-367, 1987.

-
- ²² « Reconstructing developmental child psychology: some first steps », M. Woodhead, *Children and Society*, vol. 13, p. 3-19, 1999.
- ²³ « Debunking the myths of adolescence: findings from recent research », D. Offer et K. Schonert-Reichl, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, n° 31, p. 1003-1014, 1992.
- ²⁴ « Children in Zimbabwe: rights and power in relation to work », P. Reynolds, *Anthropology Today*, vol. 1, n° 3, p.17, juin 1985.
- ²⁵ « Trabajo Infantil rural en el Peru; la agricultura de espárragos en la costa norte », I. Mendoza, ILO, INTERDEP/CL/1993/2, Genève, cité dans *What works for working children*, J. Boyden, B. Ling, W. Myers, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- ²⁶ « Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia », S. Punch, *Journal of Rural Studies*, n° 18 (2), p. 123-133, 2002.
- ²⁷ « Intergenerational relations and the politics of childhood », B. Mayall, *paper given at the Final Children 5-16 programme conference*, 20-21 octobre 2000, Londres.
- ²⁸ *Children's consent to surgery*, P. Alderson, Open University Press, Buckingham, 1993.
- ²⁹ « Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia », S. Punch, dans *Conceptualising child-adult relations*, L. Alanen et B. Mayall (éd.), Routledge Falmer, Londres, 2001.
- ³⁰ « Negotiating childhood; changing constructions of age for Norwegian children », A. Solberg, dans *Constructing and reconstructing childhood*, A. James et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres 1997.
- ³¹ *Daily Telegraph*, 10 janvier 2003, p.14, Londres.
- ³² *Promoting children's participation in democratic decision-making*, G. Lansdown, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2001.
- ³³ *Involving young researchers: how to enable young people to design and conduct research*, P. Kirby, Joseph Rowntree Foundation, York, 1999.
- ³⁴ *A right to happiness: Positive prevention and intervention strategies with children abused through sexual exploitation, Regional seminars action research youth projects in the CIS and Baltics*, J Warburton et coll., BICE, Genève, 2001.
- ³⁵ Communications personnelles avec Jane Warburton concernant le travail cité plus haut.
- ³⁶ *Stepney and Wapping Community Child Health Project*, Stepney Community Nursing Development Unit Research and Development Programme, Londres, 1993-1995.
- ³⁷ « A street children's research », S. Khan, Save the Children/Dhaka: Chinnamul Shishu Kishore Sangstha, Londres, 1997, cité dans *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*, P. Alderson, Save the Children, Londres, 2000.
- ³⁸ *Towards a children's agenda: new challenges for social development*, Save the Children, Londres, 1995.
- ³⁹ Tiré de James Socknal, Division technique de l'Asie, Banque mondiale, district de Washington, cité dans *Towards a children's agenda: new challenges for social development*, Save the Children, Londres, 1995.
- ⁴⁰ *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, G. Lansdown, Rights for Disabled Children, Londres, 2003.
- ⁴¹ Pour obtenir des renseignements sur Article 12, voir le site Internet www.article12.com.
- ⁴² *Respect: a report into how well Article 12 of the CRC is put into practice across the UK*, Article 12, Londres, 1999.
- ⁴³ *A right to know*, Article 12, 2002, disponible auprès de UNICEF-UK.

-
- ⁴⁴ « The evolving capacities of the child », R. Hodgkin et B. Holmberg, dans *Children's Rights: Turning principles into practice*, A. Petren et J. Himes (éd.), Save the Children Sweden/UNICEF, Stockholm, 2000.
- ⁴⁵ *One false move...A study of children's independent mobility*, M. Hillman et coll., Policy Studies Institute, Londres, 1991.
- ⁴⁶ « Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children », A. Solberg, dans *Constructing and reconstructing childhood*, A. James et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres 1997.
- ⁴⁷ *Ghana's children: Country report*, Ghana National Commission on Children, Accra, 1997.
- ⁴⁸ *Child poverty in sub-Saharan Africa*, C. Harper et R. Marcus, Save the Children, Londres, 2000.
- ⁴⁹ *What works for working children*, J. Boyden, B. Ling, W. Myers, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- ⁵⁰ *In Children's Words*, UNICEF Bangladesh, 1997.
- ⁵¹ *It hurts you inside*, C. Willow et T. Hyder, National Children's Bureau/Save the Children, Londres, 1998.
- ⁵² « Children's risk, resilience and coping in extreme situation », J. Boyden et G. Mann, article de fond sur la consultation relative aux enfants dans le malheur, Oxford, du 9 au 12 septembre 2000.
- ⁵³ *Strengthening children in situations of adversity*, W. Myers et J. Boyden, Refugee Studies Centre, Oxford, 2001.
- ⁵⁴ *Meaningful youth participation in international conferences: a case study of the international conference on war-affected children*, G. Cockburn, CIDA, 2001.
- ⁵⁵ *South Asia against commercial sexual exploitation and sexual abuse of children*, Deuxième congrès mondial contre l'exploitation sexuelle commerciale des enfants, Yokohama, du 17 au 20 décembre, 2001.
- ⁵⁶ *Children's Rights in the Balance - The Participation-Protection Debate*, K. Marshall, The Stationery Office, Édimbourg, 1997.
- ⁵⁷ *Disabled children in Romania: progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, G. Lansdown, Rights for Disabled Children, Londres, 2003.
- ⁵⁸ *State of denial: adolescent reproductive rights in Zimbabwe*, Centre for Reproductive Law and Policy and Child Law Foundation, New York, 2002.
- ⁵⁹ *Commodities in stigma and shame: the experiences of children who are victims of sexual abuse and exploitation*, International Save the Children Alliance (inédit).
- ⁶⁰ « The Pindown Experience and the Protection of Children: The Report of the Staffordshire Child Care Enquiry », Levy A. et B. Kahan, Staffordshire County Council, 1991 et The Leicestershire Inquiry 1992, Kirkwood A. (Leicestershire County Council 1993), *Lost In Care, the Tribunal of Inquiry into abuse of children in care in Clywd and Gwynedd*, Sir Ronald Waterhouse, DH/Welsh Office 2000.
- ⁶¹ *Violence and people with disabilities: A review of the literature*, L'Institut Roeher pour le Centre national d'information sur la violence dans la famille, Santé Canada, 1994.
- ⁶² « Letting it take time: 'Rights' work with disabled children and young people », R. Marchant. cité dans *Its Our World Too! A report on the lives of disabled children*, G. Lansdown, Rights for Disabled Children, Londres 2001.
- ⁶³ *Promoting children's participation in democratic decision-making*, G. Lansdown, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2001.
- ⁶⁴ *Enquiry into participation – a research approach*, A. Pearse et M. Stiefel, UNRISD, Genève, 1979.

This publication is available in English and French
Cette publication est disponible en anglais et en français



International Institute for Child Rights and Development, Centre for Global Studies
University of Victoria, C. P. 1 700, Victoria, (C.-B.), V8W 2Y2, Canada

Courriel : iicrd@uvic.ca Site Web : www.uvic.ca/iicrd