



HAL
open science

Dépendance et autonomie. Représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Dépendance et autonomie. Représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines. [Rapport de recherche] 17, Office Franco-Allemand pour la Jeunesse. 1998. hal-03634521

HAL Id: hal-03634521

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03634521>

Submitted on 7 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**DEPENDANCE ET AUTONOMIE
REPRESENTATIONS ET PLACE
DE L'ENFANT DANS LES SOCIETES
CONTEMPORAINES**

Gilles Brougère
Professeur à l'université Paris-Nord

SOMMAIRE

Introduction

1. Questions sur le statut et les représentations de l'enfant
2. Statut juridique et Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
3. L'enfant consommateur et les médias
4. Autonomie de l'enfant et rôle des adultes
5. Système scolaire et représentation de l'enfant
6. L'enfant des adultes et la parole de l'enfant - La dépendance au centre de l'expérience sociale qu'est l'enfance
7. De l'enfant des rencontres à la rencontre des enfants

Références bibliographiques

DEPENDANCE ET AUTONOMIE REPRESENTATIONS ET PLACE DE L'ENFANT DANS LES SOCIETES CONTEMPORAINES

Gilles Brougère

INTRODUCTION

Ce texte est la rencontre entre un intérêt personnel et professionnel concernant la place de l'enfant dans les sociétés contemporaines et l'organisation d'un programme de trois ans dans le cadre des sessions d'exploration de l'OFAJ. Ont été associés à ces rencontres non seulement des Allemands et des Français, puis statutairement des Anglais, mais aussi des Italiens ainsi que des Brésiliens à l'occasion de leurs séjours en France.

Au moment où j'écris ce texte deux ans se sont écoulés depuis la dernière session de notre groupe. Malgré des projets de publication aucun écrit collectif interne ou externe à l'OFAJ n'a été produit. Nous en sommes restés à la production individuelle de textes ponctuels à usage interne, à l'occasion des différentes sessions.

Ce texte de travail n'est donc pas le rapport de ce programme, mais, après coup, un texte qui intègre à la réflexion sur la question, l'apport de ces rencontres sans qu'il me soit toujours possible de dire ce que ce texte doit à celles-ci. Bien sûr j'utiliserai les documents, les traces qui subsistent de nos rencontres pour nourrir cette réflexion, mais il ne s'agira que d'une source parmi d'autres. A ceci près qu'elle renvoie à une expérience, celle de la confrontation interculturelle qui a généré nombre de réflexions personnelles. Car ce qu'ont apporté ces rencontres et qu'aucun livre n'a pu donner, c'est la confrontation interculturelle vécue, concrète, c'est la perception que nos idées et attitudes concernant l'enfant s'enracinent dans des référents, habitudes, institutions qui varient au sein même des nations européennes représentées dans les rencontres. Si les sources dont nous disposons sur cette question soulignent la variation de la représentation et du statut de l'enfant selon les époques ou les cultures (mais à travers les exemples de la diversité maximale), il est plus rarement question

de variations entre sociétés contemporaines proches. Or c'est justement parce qu'il y a beaucoup d'éléments communs entre Allemagne, France, Grande-Bretagne, que les différences prennent une valeur heuristique tout à fait importante. La difficulté d'analyse de ces différences parfois faibles requiert sans doute la situation de rencontre pour apparaître.

Ces rencontres ont permis de faire émerger, au-delà des convergences, des différences intéressantes, de confirmer des idées qui traverseront constamment ce texte et qui renvoient aux thèmes suivants :

- l'enfance est une construction sociale, soumise à des variations selon les époques et les lieux, selon les contextes culturels et sociaux ;
- la socialisation de l'enfant se fait dans un contexte où les adultes ont des représentations de l'enfance qui influencent les modes mêmes de cette socialisation ;
- l'enfant est un acteur social dont la représentation que l'on s'en fait peut contester cette dimension d'acteur ;
- son statut de dépendance considéré comme légitime en fait un acteur social spécifique.

Il s'agit de trouver les situations et exemples qui permettent de comprendre ces caractéristiques, mais aussi d'en tirer des conclusions sur l'insertion de l'enfant dans un cadre de diversité pour échapper à l'idée que si les différences séparent les adultes, les enfants eux (sans doute parce qu'ils seraient comme des sauvages naturels et spontanés !) échappent à la différence culturelle. Comme si les enfants que l'on met en contact n'étaient pas déjà porteurs de représentations et de socialisations différenciées.

Pour traiter cette question nous rencontrerons plusieurs thèmes qui sont apparus comme significatifs de la situation contemporaine de l'enfant. Les intérêts des participants, les hasards des rencontres ont conduit à valoriser certains thèmes, à en abandonner d'autres. Les principaux thèmes que nous traiterons sont ceux de la signification culturelle de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, de la consommation, de la télévision et de la place de l'initiative enfantine dans l'éducation (en particulier au niveau préscolaire).

Ces questions, à travers nos rencontres, ont été sans cesse discutées dans un cadre interculturel, c'est-à-dire où intervenaient des regards, des réflexions, des informations issus de cultures nationales différentes ce qui a produit à la fois décentrement, enrichissement, confrontation avec d'autres points de vue (qui ne sont pas tous à référer à l'interculturel). C'est sans doute la richesse de cette expérience qui s'est déroulée d'une façon informellement formelle. Il y avait des thèmes, des objectifs, des programmes, mais les situations conduisaient à des débordements, déplacements. La question n'a pas été traitée au sens académique du terme, elle a été rencontrée (après tout il s'agissait de rencontres), discutée, illustrée, débattue, travaillée ponctuellement. Rien de scientifique au sens traditionnel du terme et pourtant l'émergence de questions, d'interrogations, de pièces versées au dossier. De quoi nourrir ce texte qui est la rencontre entre cette expérience et le travail plus classique de recherche ou de lecture de l'auteur de ces lignes.

On trouvera donc entrelacées, sans qu'il soit facile de les dénouer, des strates de réflexion différentes : recherches universitaires, lectures (que les références citées viendront désigner comme telles), réflexions plus aventureuses, reprise personnelle des résultats des rencontres. Il s'agit d'un texte de travail en cela qu'il a pour objectifs de faire émerger des questions, d'inciter à prendre en compte une réflexion sur le statut social de l'enfant dans les échanges internationaux.

Dans le cours de ce texte nous ne ferons pas allusion aux conditions de fonctionnement de ce groupe, nous contentant de nous référer à certains effets ou textes de travail produits. Il importe de savoir que cette expérience est constitutive de la réflexion ici présentée, même s'il est difficile de repérer très précisément où et comment.

Par commodité d'écriture nous parlerons constamment de l'enfant et de l'adulte. Notre propos est de réfléchir cette notion d'enfant telle qu'elle fonctionne dans nos sociétés occidentales contemporaines, tout en approchant la situation sociale des enfants à travers divers écrits et illustrations concrètes. Notre approche interculturelle est limitée à la sphère occidentale pour l'essentiel. La prise en compte d'une diversité plus large conduirait à rendre plus complexe l'analyse ; ce travail reste à faire. De même il y aurait beaucoup à dire sur l'adulte dont on pourrait souligner d'un autre point de vue qu'il est plus proche de l'enfant, moins achevé (Lapassade, 1997) que nombre de discours, et peut-être parfois le nôtre, le laisse entrevoir. Il s'agit donc d'une lecture située et partielle qui a pour but de mettre en évidence certains aspects de nos représentations, quitte à laisser des questions importantes dans l'ombre.

Nous avons choisi de présenter cette réflexion sur l'enfance, après un exposé des questions qu'elle soulève et dont certaines étaient à l'origine de la constitution du projet des sessions d'exploration, à travers les thèmes qui nous paraissent les plus significatifs pour terminer sur quelques conséquences pratiques liées à la place de l'enfant, réel et imaginaire, dans les échanges interculturels.

1. Questions sur le statut et les représentations de l'enfant

Notre point de départ a été la diversité, constatée entre autres par les historiens des mentalités (Ariès, 1973), des représentations que les adultes se font de l'enfant. L'enfant est un objet socialement construit, soumis à des variations, y compris sans doute au sein des cultures nationales européennes ce qui implique des attitudes, des sentiments, des pratiques éducatives différentes à son égard.

J'étais et je reste particulièrement sensible à la transformation apportée par la révolution romantique, repérable à travers certains textes des romantiques allemands, reprenant l'héritage de Rousseau, tels Jean-Paul Richter, Novalis, Hoffmann, sur laquelle nous vivons peut-être toujours (Brogère, 1995). Avec eux l'image de l'enfant devient résolument positive, porteuse de valeurs diverses, en particulier au niveau de l'imagination, la création, la poésie. Se développe par exemple l'idée d'une relation particulière entre l'artiste et l'enfant, liée à un grand intérêt pour toutes les expressions considérées comme spontanées. C'est dans cette vision romantique qui favorise l'idée d'un développement naturel de l'enfant que s'enracine la philosophie de l'"éducation nouvelle"¹. Se crée ainsi un véritable mythe de l'enfance, une image qui isole par des traits spécifiques l'enfant de l'adulte (Chombart de Lauwe, 1979). Il semble bien que pendant notre siècle nombre de pratiques novatrices autour de l'enfant s'appuient sur cette naturalisation du rapport de l'enfant au monde. Parallèlement le modèle bourgeois d'éducation suppose une préservation, une séparation accrues de l'enfant par rapport au milieu social adulte. Livres et objets spécialisés se développent pour proposer à l'enfant un environnement spécifique en harmonie avec l'image ou les images que l'on se fait de lui. L'enfant est ainsi caractérisé comme autre, différent par nature, innocent et vulnérable (Hockey & James, 1993)

S'il est certain que nous vivons encore, au moins partiellement, sur cette image romantique de l'enfance, qu'en est-il réellement aujourd'hui ? Comment les adultes allemands, français,

européens se représentent-ils l'enfant ? Quelles sont les images, les associations, les analogies qui dominent leur système de représentation ? Quels rapports (relations, distorsions éventuelles) y a-t-il entre les pratiques et ces représentations ? Étaient concernées par ce questionnement les pratiques éducatives mais aussi les modalités de relations, des modes de vie proposés aux enfants. Il s'agissait d'analyser les images qui fondent les différentes pratiques des individus comme les institutions qui visent les enfants, depuis l'école jusqu'aux innombrables associations, qu'elles concernent la protection, l'éducation, le loisir ou la santé de l'enfant.

Pour délimiter un thème de travail plus précis nous proposons pour débiter notre travail de centrer ces questions autour de deux exemples qui me paraissaient intéressants.

Le premier en était la Convention Internationale des Droits de l'Enfant adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations Unies à l'unanimité. A la différence d'une déclaration qui a peu d'effets concrets, une convention engage les états signataires (une fois la ratification opérée par les instances législatives du pays) censés intégrer dans le droit national les articles de la convention (Zani, 1996).

Or cette convention, à côté d'articles sur la protection de l'enfance, propose d'autres articles concernant la participation mettant en avant un enfant responsable, autonome au niveau de ses choix (cf. chapitre suivant). Il ressort de la convention une nouvelle image de l'enfant, un nouveau statut qui est peut-être en décalage avec ce que vivent, au moins dans certains pays, enfants et adultes. Certains articles sont d'ailleurs en contradiction avec le droit français et le statut (ou plutôt le non-statut) qu'il accorde au mineur. Derrière le droit apparaît l'image que la société se fait de l'enfant, nouvelle image dont il faudra se demander quelles sont les relations avec le mythe d'origine romantique que nous avons évoqué. On se demandera si dans ce cas le droit suit l'évolution des représentations ou si sur certains points il le précède. Il me semblait que la convention pouvait être un support intéressant pour confronter images et pratiques autour de l'enfant, faire réagir chacun en fonction de ce qu'elle implique quant à la nature des relations entre l'enfant et l'adulte.

Mais elle pose un autre problème, celui de la relation entre un texte de droit qui se veut international donc transculturel et la diversité des constructions culturelles de l'enfant. Reste-t-il une place pour la diversité ? Quel est le statut d'un texte de droit international par rapport à cette diversité ?

Le deuxième thème que je proposais concernait de nouvelles pratiques autour de l'enfant consommateur. Dans la représentation de l'enfant liée au romantisme l'enfant tend (certes de façon inégale selon les milieux sociaux et les pays) à être préservé du monde de la production et au-delà du monde social, toute relation avec l'extérieur supposant la médiation de la famille. L'enfant exalté, valorisé par la pensée romantique est peut-être avant tout l'enfant séparé et dont on peut mettre en évidence les particularités, l'originalité mais aussi l'innocence et la vocation à des activités futiles.

Cependant l'enfant ne fait-il pas aujourd'hui retour sur la scène économique, non plus en tant que producteur, mais (nous n'évoquons ici que les pays développés) en tant que consommateur. Le mur protecteur érigé par la famille se fissure (Postman, 1983). A travers les différents médias, surtout la télévision, par son mode de vie, l'enfant a accès directement à l'information, découvre la société selon des modalités proches de ses parents, et semble de plus en plus maîtriser ses choix en ce qui concerne les produits qui lui sont destinés. La relation de l'enfant au jouet qui n'est pas ou plus uniquement une relation d'usage mais

également une relation de consommation, est un des lieux de ces transformations (Brougère, 1992). Celles-ci entraînent parfois des conflits d'autant plus importants que les choix des enfants ne correspondent pas à ceux que souhaiterait l'adulte (jouets guerriers, monstrueux ou sexistes par exemple). La relation de l'enfant à la télévision et le contrôle que l'adulte peut souhaiter effectuer directement ou non est aussi objet de débats qui renvoient au même problème du statut de l'enfant au sein d'une société de plus en plus structurée en fonction des modes de consommation. Le rapport à la consommation semble être au moins aussi déterminant que le rapport à la production.

Nous nous trouvons face à des pratiques d'autonomie qui là encore peuvent entrer en conflit avec la représentation de l'enfant mais qui semblent aller de pair avec la représentation juridique mise en avant par la convention. Comment les familles et les éducateurs gèrent-ils cette ouverture plus souvent subie que voulue sur le monde économique, sur l'information ? Ces nouvelles pratiques impliquent-elles de nouvelles représentations de l'enfant ? Il nous semblait que ces deux thèmes pouvaient permettre de confronter pratiques et représentations.

A cette proposition thématique, d'autres questions issues de l'équipe allemande sont venues s'ajouter en écho à un débat qui se déroulait alors en Allemagne et donnait lieu à des articles de presse. La convention a été mise en relation avec la question plus classique, en ce qui concerne l'enfant, et plus consensuelle, de la protection à travers le problème des enfants battus. Le débat contemporain de nos premières rencontres évoquait la banalité des coups donnés par les éducateurs au nom d'une conception largement répandue de l'éducation qui veut que les coups soient non seulement une chose normale mais légitime et utile à la socialisation. L'idée est qu'il n'y a aucune différence fondamentale mais une différence de degré entre une simple gifle et les mauvais traitements graves. Qu'un débat s'instaure en Allemagne sur un texte de loi sanctionnant tout recours à la violence (y compris sous les formes culturellement admises des gifles et autres formes usuelles de coups donnés aux enfants) est intéressant en soi et par comparaison à la faiblesse d'un tel débat en France. Au sein même de la forme traditionnelle de la protection de l'enfant, il peut y avoir des visions différentes non de l'enfant, mais plutôt dans ce cas, de la relation entre adultes et enfants et des droits respectifs des uns et des autres.

Le texte d'un groupe de participants allemands mettait en avant des thèmes concernant la représentation de l'enfant, l'analyse critique de la convention, la maltraitance quotidienne, l'environnement matériel de l'enfant et la consommation. Si les problèmes de pédagogie et d'éducation étaient évoqués ce n'était que de façon marginale comme illustration parmi d'autres des problématiques évoquées.

La réalité des rencontres successives va conduire à des thèmes différents. Si la convention aura été évoquée, plus nous nous éloignons de la première rencontre, plus la thématique éducative et scolaire l'emporte dans l'organisation des rencontres, ceci étant renforcé par les participants anglais. Bien sûr l'école ou le préscolaire est abordé à partir des mêmes thématiques, mais cette dérive témoigne de la difficulté à aller très loin dans une réflexion sur l'enfant indépendamment de son statut d'élève ou de tout ancrage à une institution à commencer par la famille. Cela peut rejoindre le constat d'une absence (en langue française) ou d'un développement faible et encore très récent (en langue anglaise) d'une véritable sociologie de l'enfant, au profit d'une approche de l'enfant à travers l'école, la famille ou les autres institutions dont il est parti prenante, en oubliant que l'enfant réel est celui qui traverse ces différentes structures sans se limiter à l'une d'entre elles (Van Haecht, 1990).

L'analyse de la convention et des pratiques de la consommation et des médias a conduit à s'interroger sur l'autonomie de l'enfant, avec très vite des questions sur la relation entre responsabilité ou tutelle de l'adulte (ou bien dans les termes de la convention l'intérêt supérieur de l'enfant) et l'autonomie de l'enfant. Les questions qui ont surgi concernaient les relations entre représentations de l'enfant et conception éducative ou bien la recherche de situations qui puissent favoriser l'autonomie, tout particulièrement à l'école, avec le désir d'aller au-delà du constat vers des échanges capables de modifier les pratiques éducatives des enseignants présents (et avec le souhait de l'un d'entre nous de vendre ses conceptions éducatives à cette occasion, panacée pour résoudre tous les problèmes). Dans ces conditions la prise en compte de l'école, y compris dans la forme préscolaire et de façon plus générale d'institutions qui s'occupent des enfants, conduisait à mettre l'accent sur le rôle de l'adulte, au détriment de l'analyse de celui de l'enfant qui devenait un élève.

Il faut sans doute interroger cette façon de revenir à l'institution, à l'école quand on questionne l'enfant, la difficulté, malgré la volonté affichée, de le considérer comme un sujet, encore moins comme un acteur social. N'est-ce pas l'effet au sein même de la recherche de la situation de dépendance de l'enfant qui ne peut être prise en compte qu'en relation avec la responsabilité qu'exerce l'adulte à son égard ?

L'expérience de ce groupe nous servira donc comme témoignage en ce qui concerne certains questionnements mais aussi réactions d'adultes et solutions présentées par eux. Il ne s'agit pas d'une expérimentation scientifique, mais d'un contrepoint expérientiel au développement du discours théorique sur la question de l'enfant, de ses représentations et son statut dans un contexte interculturel. Les rencontres apportent ce contexte de confrontations interculturelles qui permettent de soulever certains problèmes, de faire vivre la question par rapport à des enjeux concrets, d'apporter ce décentrement qui permet de poser autrement les questions.

L'existence de ce groupe nous a montré que chaque perception d'une situation relative à l'enfance renvoie à des situations personnelles qui impliquent expériences (d'enfant, de parent, d'éducateur) et représentations. Chaque fois que nous regardons un (des) enfant(s), se glisse cet élément de construction sociale et culturelle qui renvoie à une expérience personnelle, donnant l'impression que c'est une évidence naturelle qui s'impose. Tout le monde aurait eu les mêmes expériences. La situation interculturelle montre qu'il n'en est rien, par exemple à travers la visite commune d'une école maternelle ou d'un jardin d'enfants. Tout ce qui touche à l'enfant est construit de façon complexe, ce que l'on oublie, et nous nous trouvons toujours face à des adultes qui parlent de ou pour l'enfant, même et surtout quand ils sont persuadés relayer ce qui est le mieux pour l'enfant.

Le fait que dans de telles rencontres l'adulte soit l'inévitable porte-parole de l'enfant nous conduit, à travers l'enfant, à découvrir la construction produite par l'adulte. Les différents sujets que nous aborderons nous le permettront.

2. Statut juridique et Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Pourquoi prendre comme point de départ la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ? Sans doute une anecdote constitue pour moi le point de départ de cet intérêt : lors de la présentation de ses principaux articles par un juriste avant sa signature (ce qui fut pour moi la première confrontation à ce texte) je fus intéressé par la réaction d'une enseignante scandalisée par un texte où elle voyait la disparition de ses prérogatives d'adulte capable

d'interdire activités et sorties à sa fille, mais aussi la possibilité, certes théorique, de cette dernière de la poursuivre en justice.

A un premier niveau une telle réaction est absurde parce que la convention donne aux parents la responsabilité de guider les enfants dans l'exercice de leurs droits et limite ceux-ci du fait de la prise en compte de l'intérêt supérieur de l'enfant qui peut être invoqué contre la liberté de choix de celui-ci. D'autre part un tel droit, dont l'intégration dans le droit français fait encore, huit ans après la signature, problème, suppose qu'il soit revendiqué selon des procédures juridiques et que les instances judiciaires tranchent en faveur de l'enfant. La machinerie ne peut que difficilement être mise en branle pour des querelles aux conséquences limitées.

Cette réaction, quoiqu'absurde, apparaît significative d'une façon de concevoir l'enfant comme défini par une dépendance forte, légitimée par le point de vue des parents censés prendre en compte exclusivement le bien de l'enfant. L'autonomie apparaît comme seconde par rapport à la tutelle. Il est intéressant que cela émane d'une enseignante (de l'école maternelle) française. Significatif de la prise en compte de l'autonomie de l'enfant, de l'idée que l'enfant ne peut décider ce qui le concerne, image traditionnelle d'un enfant considéré avant tout comme un mineur, sans droit juridique, qui doit être guidé, représenté par son tuteur jusqu'à sa majorité.

Il faut cependant noter que ce principe de minorité et d'absence de statut de l'enfant dans le droit français avant la convention est à nuancer à travers des droits liés à la vie quotidienne (la consommation, l'achat) mais aussi la possibilité pour un enfant délinquant d'être condamné pour ses actes dès 13 ans. Il y a là un décalage entre l'enfant dénué de statut juridique (par exemple quand il est victime de sévices ou même d'accidents) et l'enfant délinquant qui pour payer ses méfaits est reconnu comme responsable potentiel et être de droit. De son côté l'Allemagne disposait d'une législation plus favorable à la reconnaissance de droits pour l'enfant et donc la convention peut y apparaître comme moins révolutionnaire.

Dans ce contexte la convention peut être considérée, au moins en France, comme un texte important, en ce qu'il confère un statut juridique à l'enfant qui peut plaider sans être représenté par son tuteur légal (il sort de la tutelle pour être un sujet de droit, et plus seulement quand il est délinquant), en ce qu'il rappelle que la protection de l'enfant n'est que partielle et que les pays qui peuvent apparaître les plus avancés dans ce domaine ont peut-être des progrès à faire pour protéger l'enfance de la maltraitance ou des sévices sexuels. Enfin, l'originalité la plus forte se trouve dans l'énoncé des droits de participation qui supposent pour l'enfant capable de discernement la nécessité d'appliquer les droits de l'homme dont il n'y a aucune raison qu'il soit exclu : expression, religion, association, préservation de sa vie privée. Il y a là de quoi considérer que l'image de l'enfant est traversée par de nouvelles conceptions qui ne sont pas sans remettre en cause bien des façons usuelles de penser. Qu'il apparaisse illégitime d'ouvrir le courrier d'un enfant, qu'il puisse choisir sa religion, ce que ne lui reconnaît pas le droit français, qu'il puisse créer une association sans adultes (ce que ne lui reconnaît toujours pas le droit français) n'est pas sans poser des questions aux adultes, ce qui renvoie aux autres aspects de la convention : la guidance adulte, l'intérêt supérieur de l'enfant et la détermination du moment (capacité de discernement) adéquat à l'exercice de tels droits. Car là est bien entendu la richesse et la complexité du droit, dans les conditions de son application. Les règles sont complexes, mais seule l'institution judiciaire, faite d'hommes et de femmes concrets et pas nécessairement partisans de l'autonomie de l'enfant, peut dire quand et comment le droit s'applique. D'où la critique de certains que tout cela est pur texte

sans intérêt. Pourtant inscrire cela dans du texte juridique n'est pas sans effet, même si l'effet mettra du temps à s'incarner dans des pratiques.

Il faut évoquer la situation complexe du droit qui se situe sur le plan du devoir être, toujours suspect de légitimer une situation de fait qui n'a rien de légitime ou *a contrario* d'être impuissant pour changer les choses. Entre représentation et action, le droit se situe dans un entre deux complexe à analyser. Il faut tout autant éviter l'illusion d'une toute puissance du droit et la critique de son impuissance qui pourrait conduire à l'arbitraire total. S'il ne fait pas qu'entériner les situations de fait et donc de violence acquise, il ne se situe pas dans l'absolu d'une parole sans contrainte. Il est travaillé par de multiples contradictions ce qui se traduit par une imperfection ontologique et surtout il est rendu par des êtres humains liés à des situations particulières. Il peut être un outil redoutable dans certaines situations ou un gadget sans intérêt dans d'autres. Bien dérisoire peut paraître la convention face à certaines situations d'exploitation de l'enfant. Mais à défaut de changer les choses il peut conduire à nous interroger sur l'image que nous en avons.

Tout dépend des forces qui vont s'en emparer pour en faire un outil de critique, voire de modification du monde. S'il relève d'une représentation, il ne s'y réduit pas du fait de ses effets pratiques potentiels. En tout état de cause l'adoption de la convention " a relancé le débat sur la place de l'enfant dans nos sociétés contemporaines " (Hartig, 1991). La convention montre un changement dans la situation de dépendance de l'enfant, ouvrant la voie à une autonomie accrue, à travers la participation aux droits élémentaires de l'homme, à une réduction de la différence entre enfants et adultes au profit d'un rapprochement des statuts juridiques. Il me semble qu'il y a là une rupture historique, confirmée par d'autres faits, à laquelle il convient d'être attentif.

Cependant au sein de notre groupe la critique l'a plutôt emporté, en soulignant qu'à travers l'intérêt supérieur de l'enfant, l'adulte conservait la tutelle et le droit de dire ce qui est bon ou non pour l'enfant, oubliant que ce droit peut être dit par un tiers qui n'est ni le parent, ni l'enfant et qui est censé trancher en fonction d'une analyse des textes. Une fiction, peut-être, mais sans doute génératrice d'une distance par rapport à l'implication du parent ou de l'enfant dans la situation. L'appréciation du juge déplace le problème de l'affectif, de l'impliqué, du subjectif vers le juridique, le distancié, l'objectif.

Il y a là, en continuité avec toutes les lois concernant l'enfance et la limitation du droit paternel, une modification profonde du statut de l'enfant, de l'appréciation de la minorité qui n'est plus un état dénué de droit (ou ne relevant que de droits spécifiques, " enfantins ", relatifs à la protection et à la fourniture des moyens matériels nécessaires à son développement). L'enfant n'est plus seulement considéré dans sa spécificité, en général sa faiblesse qui requiert protection, mais aussi dans son humanité commune avec l'adulte. La convention est sans doute un instrument dont on méconnaît le potentiel dans la transformation de la situation de l'enfant et la conquête d'une autonomie, en dehors même des recours en justice qui actuellement posent un problème d'interprétation dans le droit français, au niveau de la cour de cassation. Il n'y a qu'à lire pour en être convaincu les textes de ceux qui s'appuient sur la convention pour blâmer la disparition de l'enfance au non de l'idée que devenir adulte suppose ne pas disposer des prérogatives de l'adulte : " Traiter l'enfant en personne non responsable c'est le respecter. Traiter l'enfant en personne responsable c'est risquer de l'abîmer à jamais. Or c'est vers cela qu'on s'oriente. Autrement dit le thème de l'enfant citoyen, de l'enfant adulte, de l'enfant responsable expose l'enfant. " (Finkelkraut, 1991)

Bien sûr un tel texte ne peut qu'avoir des limites et contenir des contradictions, texte international produit par des pays témoignant de situations enfantines et de représentations de l'enfant très différentes. Il produit un discours universel ou qui se donne pour tel, évacuant la diversité culturelle et la question de l'interculturel. Le droit de faire la guerre dès 15 ans peut choquer. De même n'y a-t-il pas contradiction entre autonomie de l'enfant et certaines formes de protection, en particulier au niveau sexuel ? L'autonomie de l'enfant ne semble pas s'étendre à la libre jouissance de son corps avec un adulte. La logique de la protection (Alderson in Mayall, 1994) fait de l'enfant un objet à préserver et non un sujet capable de faire ses choix et de délimiter cette protection en relation avec ses choix. Il y a des enjeux complexes et difficiles à énoncer face au discours dominant concernant la protection de l'enfant. Evoquer une autonomie sexuelle avant 15 ans y compris avec un adulte entre en contradiction avec une répression de plus en plus stricte de la contrainte sexuelle exercée sur l'enfant. Ce traitement universaliste de l'enfant ne peut que méconnaître les différences sociales et culturelles, mais produit un discours voire une norme internationale aux effets transculturels. Nous n'en avons sans doute pas fini avec cette question, traitée aujourd'hui majoritairement, dans nos sociétés occidentales tout au moins, sur le mode de la protection, de l'exclusion, avec l'effet pervers d'un enfant de moins en moins autonome dans ses mouvements au sein de l'espace public, bien que de tels actes soient bien plus fréquents dans l'espace privé où rien ne permet de contrôler cet enfant (voir chapitre 4). On peut noter la contradiction, présente et non surmontée dans la convention, entre le droit de l'enfant à être protégé et son droit d'avoir la parole, d'intervenir dans ce qui le concerne. C'est l'opposition entre la responsabilité des adultes dans la protection de l'enfant et le droit de l'enfant à l'autodétermination (Lansdown in Mayall, 1994). Il y a là une contradiction complexe que toute personne en relation avec des enfants se doit de prendre en compte.

Ce rapide survol de la question montre, avant même le travail interculturel, comment cette question, traitée pourtant en relation avec un texte qui se veut unificateur, met en évidence des contradictions que portent nos sociétés développées sur l'enfant, et largement exportées vers d'autres sociétés qui connaissent une autre situation en ce qui concerne l'enfance. Protéger l'enfance, lui permettre d'exercer des décisions, une autonomie, vouloir son bien apparaissent comme porteurs de contradictions, que notre groupe a sans cesse rencontrés. Il importe de traiter les effets de la convention dans des cadres socio-culturels précis pour en mesurer les effets qu'il n'est possible d'analyser de façon globale. Il n'y a qu'à voir la très grande généralité des propos tenus par le comité des droits de l'enfant chargé d'évaluer l'application de la convention (Zani, 1996).

Au sein de notre groupe le débat s'est cristallisé autour de la notion d'intérêt supérieur de l'enfant dont la légitimité a été interrogée : ruse des adultes pour garder le pouvoir ou moyen nécessaire pour conserver un point de référence dans toute situation. Elle traduit le caractère de minorité donc de dépendance de l'enfant. Si contre un adulte on peut faire référence à l'intérêt général, on ne prétend pas lui énoncer son intérêt éventuellement contre lui-même, à l'exception des rares situations où il est réduit à l'état de mineur (par exemple à la suite d'une prise en charge psychiatrique). Il est censé être lui-même porteur de son propre intérêt. Ce qui caractérise l'enfant ou plus exactement la situation de minorité juridique c'est la possibilité d'énoncer contre l'enfant lui-même ce qui est son intérêt. C'est dire que la convention ne remet pas en cause la situation fondamentale de dépendance. Elle l'aménage pour la concilier avec l'exercice des droits de l'homme qui s'appliquent aussi à l'enfant. Cet intérêt supérieur est censé être dit dans l'objectivité et la distance d'un jugement. Il n'est pas forcément celui des parents. Mais apparaît ici une définition juridique de l'enfant comme l'être qui peut revendiquer quelque chose qui ne serait pas son intérêt. Contrairement à l'adulte il n'adhère pas à son intérêt. Il y a une distance entre les deux, celle de la dépendance ou de l'incapacité. Ce

décalage est lié à la représentation de la spécificité de l'enfant comme être en développement, adulte en devenir. Son intérêt supérieur est celui de l'adulte, non des adultes qui l'entourent mais de celui qu'il deviendra. L'intérêt supérieur de l'enfant c'est préserver l'intérêt de l'adulte qu'il n'est pas encore. C'est refuser de situer l'enfant dans l'immédiateté, mais comme un être potentiel. Que l'on retrouve une telle question dans l'ordre éducatif n'est pas étonnant. L'enfant est structuré par cette opposition entre l'immédiat et le futur, l'autonomie et l'intérêt extérieur qui en limite l'effet.

Certains dénoncent cette ruse de l'adulte qui limite toute liberté enfantine. Mais les mêmes sont amenés à définir ce qu'est l'intérêt de l'enfant selon eux. Seule la parole de l'enfant peut sortir de ce dilemme. L'adulte ne peut y échapper. Il ne s'agit pas de critiquer cette notion d'intérêt qui ne peut que structurer la relation entre les enfants et les adultes. On peut dénoncer certaines visions autoritaires de la notion d'intérêt. La refuser c'est sans doute tomber dans un paradoxe intenable. Mais le paradoxe est déjà là dans des droits énoncés par les adultes. La convention permet de bien repérer le niveau du problème. Que les participants allemands de notre groupe dénoncent ce maintien du pouvoir de l'adulte peut conduire à l'illusion d'échapper au dilemme qui est le décalage entre adultes et enfants. Quand des droits ont été énoncés pour des esclaves, des colonisés, les femmes, les êtres concernés ont pu à un moment prendre la parole (ou les armes) pour transformer les conditions d'énonciation de ces droits octroyés et imposer une autre vision où ils devenaient totalement sujet du droit. Pour l'enfant, dépendance structurelle et aspect provisoire de son état rendent la situation totalement différente. Le temps que les enfants revendiquent des droits, contestent le choix des adultes, ils sont déjà eux-mêmes adultes et peuvent transférer cette nouvelle vision sur de nouveaux enfants à qui l'avis n'a pas été demandé.

Reste à s'interroger du point de vue de l'adulte. Prend-il en compte l'intérêt supérieur de l'enfant ? L'intérêt supérieur de l'enfant renvoie aux images fort variées que peuvent s'en faire les adultes, pouvant mettre en avant un modèle social (par ex. la position de soumission de la femme), la richesse des relations affectives, le succès scolaire, l'éducation religieuse (on peut évoquer l'école coranique), le développement culturel, l'accumulation de biens de consommation. Cet intérêt se confond-il avec le bien-être, peut-il être autre chose qu'une vision d'adulte ? Qu'est-ce qui garantit la rencontre avec l'intérêt effectif de l'enfant ? Cette notion est sans doute illusoire, tout intérêt étant une construction sociale variant selon les situations. N'est-ce pas le rôle de l'éducateur d'offrir à l'enfant des modèles ? Un dilemme entre une volonté de laisser l'enfant en situation de choisir et la responsabilité de l'éducateur apparaît. Si l'adulte refuse son rôle de tutelle, de guide, c'est nier la spécificité de l'enfance et en conséquence le besoin d'énoncer des droits qui le concernent en propre. A partir du moment où l'enfance est pensée comme spécifique, la convention ne peut que traduire cette spécificité. N'est-ce pas ce à quoi renvoie cette notion d'intérêt supérieur de l'enfant qui est censé lui échapper au moins en partie, alors que la même notion ne peut s'appliquer à l'adulte qui est censé trouver par lui-même où est son intérêt ?

On peut alors rechercher une spécificité de l'enfant qui ne soit pas abus de pouvoir de l'adulte. Il faut concilier la responsabilité de l'adulte et l'autonomie de l'enfant. Comment la tutelle adulte peut-elle réellement respecter l'enfant et ses droits d'expression, de conscience, de pensée, de religion ? Une fois que l'enseignement religieux a été donné l'idée d'autonomie n'est-elle pas un leurre. Si l'adulte peut accorder un espace d'autonomie à l'enfant, il est responsable du cadre culturel dans lequel cette autonomie prend sens. L'enfant l'exercera toujours dans un cadre, avec des instruments intellectuels qui lui ont été fournis. Le leurre serait de croire en la possibilité d'une autonomie radicale, alors qu'elle est toujours relative à un espace culturel donné. Mais du point de vue d'un espace culturel donné, un autre espace

culturel peut paraître bien contraignant. L'intérêt supérieur de l'enfant ne peut qu'être variable et relatif selon ces espaces culturels. Il n'y a pas d'intérêt supérieur de l'enfant transculturel ; cela reviendrait à naturaliser, universaliser la situation d'enfance. Cet intérêt ne peut donc qu'être l'enjeu d'âpres discussions dans un lieu de rencontres interculturelles. L'expression d'intérêt supérieur de l'enfant et son contexte (la convention) donne l'impression qu'il peut y avoir une définition générale. Mais c'est un leurre qui dénie la construction du sens à cette expression nécessairement dans un contexte particulier et singulier. Réciproquement la vision de l'autonomie de l'enfant va varier selon les mêmes contextes. Mais on pourra se demander quels peuvent être les effets de la rencontre entre enfants dévoilant la diversité des cadres d'exercice de l'autonomie accordée par les adultes.

Comment maintenir la condition d'enfance et penser l'autonomie ? Comment éviter l'assimilation à l'adulte et la dépendance totale ? Apparaît la difficulté de penser une enfance à la fois spécifique et capable d'autonomie. La convention ne peut que maintenir et déplacer l'ambiguïté, non la lever. Cette ambiguïté est propre à l'enfance. La convention peut lui donner une expression juridique (relation entre droits et intérêt supérieur de l'enfant), non la faire disparaître. On ne doit attendre du droit une action magique. Mais il s'agit d'un texte qui permet de poser des questions, d'interroger parents et enfants sur la question, donc un outil de travail dans la rencontre interculturelle. Un texte qui se veut universel peut révéler les tensions qui le travaillent et qui renvoient à la diversité culturelle des interprétations dont il peut faire l'objet. Si la rédaction d'un texte international vise, à travers consensus et compromis, à l'universalité, sa lecture, son application c'est-à-dire son interprétation, fut-elle juridique, se fait toujours au niveau de cultures qui conservent y compris sur des points débattus dans les instances internationales, des singularités. Il serait intéressant d'observer les effets transculturels et les productions particulières de significations que peut générer un tel texte.

3. L'enfant consommateur et les médias

Le thème de la consommation et des médias a été présent dès le départ de la recherche puis a disparu au fur et à mesure de la mise au devant de la scène de l'école, sujet plus aisé à traiter, moins conflictuel au sein du groupe.

Pourquoi la consommation pose-t-elle problème ? Elle révèle un enfant ayant acquis de l'autonomie dans la sphère de la consommation, d'une part en tant qu'acheteur direct, mais malgré un pouvoir d'achat non négligeable cela ne concerne qu'une faible part de son influence réelle qui passe par la prescription, une demande suivie d'effets, concernant des produits le concernant directement (jouets, nourriture, vêtements) mais aussi des objets destinés à la famille où son choix peut intervenir (Guillot & Neyrand, 1987). Cette intervention est liée au fait qu'il possède des informations sur les produits qui passent, entre autres, par la télévision. A travers ce média l'enfant a un regard sur le monde, en ce qui concerne la consommation à travers la publicité. Mais il y a là un paradoxe pour des adultes qui se sentent investis d'une tâche d'éducateur. D'une part la consommation ouvre à l'enfant de nouvelles formes d'autonomie, de décision. Il est moins dépendant des choix adultes du fait qu'il a accès à la même information qu'eux. Il acquiert une indépendance dont on sait qu'elle est effective dans nombre de familles, qu'elle s'appuie sur un abandon des parents ou l'instauration d'une négociation (Le Bigot-Macaux & Petit-Archambault, 1993). Mais c'est dans le cadre d'une société de valorisation de la consommation, de développement de médias à finalité explicitement commerciale que cette indépendance se développe, dans un contexte qui peut être saisi par certains comme aliénant, générateur d'une dépendance par rapport aux

forces commerciales ou à un principe hétéronome de développement de la personne, selon que la critique est politique ou simplement morale.

On découvre tout le paradoxe de cet espace d'autonomie, qui peut être considérée comme fausse autonomie par le critique et l'inciter à conférer aux parents un rôle de tutelle pour libérer l'enfant de cette dépendance par rapport au monde commercial et médiatique, et donc réduire son autonomie pour lui permettre d'atteindre un niveau supérieur de liberté, voire de libération. L'analyse n'est pas illégitime, mais elle conduit à reproduire la position de minorité de l'enfant, de l'action pour son bien, qui suppose un contrôle de sa consommation et de ses divertissements médiatiques, lié au fait que l'enfant ne connaîtrait pas ce qui est bien pour lui. Que cette position soit difficile, la preuve en est la limite de la tenue de cette position par rapport à leurs propres enfants de ceux qui la tiennent et qui doivent ainsi développer de complexes compromis, tenaillés qu'ils sont entre une volonté de donner de l'autonomie à l'enfant et celle de le soustraire à un principe d'hétéronomie qu'il ne saisit pas, celui de la puissance de la consommation (voire du désir!).

Au sein de notre groupe, face aux médias, une attitude de défiance envers l'enfant et ses capacités de discernement et de résistance, semble l'emporter. La confiance qui pourrait déboucher sur un abus de télévision s'opposant à l'intérêt supérieur de l'enfant. On retrouve ici, d'où l'intérêt de cet exemple, l'équilibre précaire entre autonomie et intérêt supérieur de l'enfant. Quel peut être le rôle de l'adulte comme guide au niveau de la consommation ? Faut-il influencer l'enfant, par exemple selon certains, en lui faisant comprendre que l'excès de consommation contribue à la destruction de l'environnement ? Les parents n'ont-ils pas la tentation de proposer des modes de consommation qu'ils ne suivent pas eux-mêmes en tant que consommateurs : ils doivent s'interroger sur les normes qui organisent leurs comportements d'adultes. Une discussion sans fin a tenté de distinguer le nécessaire du superflu en matière de consommation. N'y a-t-il pas un risque de décider pour l'enfant où commence le superflu ? Distinction non seulement relative mais encore illusoire. Il semble y avoir à nouveau une opposition entre une protection liée à l'intérêt supérieur de l'enfant tel qu'il est conçu par certains parents et l'autonomie de celui-ci dans l'accès à la consommation. Celle-ci ne peut-elle pas être le lieu d'une intéressante éducation à l'autonomie et à la responsabilité y compris dans ses aspects économiques ?

Mais le problème d'une telle position c'est qu'elle renvoie à une vision mythique de l'enfant, qui est sa marginalisation par rapport au monde social tel qu'il est, à partir certes d'une critique qui peut être légitime de celui-ci. Nous retrouvons la position de Rousseau et au-delà du romantisme, qui produit un enfant naturel, imaginaire dans son extraction du social. Il n'y a alors plus de mesure commune entre l'adulte et l'enfant, mais une véritable différence de nature, qui s'investit dans une expérience différente fondée sur des caractéristiques enfantines liées à son développement, au fait qu'il est en situation d'éducabilité. Le rôle de l'adulte est de garantir ce principe en préservant l'enfant d'influences néfastes.

Si l'on sort du romantisme, force est de constater que l'enfant est un membre de la même société que l'adulte, avec les conséquences qu'il faut en tirer en matière d'économie et de consommation. Si l'enfant construit une autonomie c'est dans le même cadre social que l'adulte, à travers des pratiques qui sont les mêmes. La critique sociale, qu'il ne s'agit pas de considérer comme illégitime pour autant, oublie que la socialisation de l'enfant ne peut se faire que dans la société telle qu'elle est et non telle qu'elle devrait être, même si le discours critique des parents et leur reprise par l'enfant fait partie de la socialisation de ce dernier. Permettre l'autonomie ne peut se faire que dans le contexte donné, à savoir aujourd'hui celui d'une société de consommation médiatisée. Il n'y a pas plus ici que dans la question de la

convention et de l'intérêt supérieur de l'enfant, une situation de transculturalité propre à celui-ci. C'est en étant réellement acteur dans ce cadre qu'il peut construire un espace d'autonomie. Le contrôle adulte, même légitimé par une critique fondée de cette société, risque de limiter cet espace d'autonomie, en restreignant le choix d'émissions télévisées, en contrôlant l'usage de l'argent de poche, en refusant, à coût égal, la demande de l'enfant concernant un jouet ou autre objet qui lui est destiné. On peut dire, d'un point de vue critique, que la liberté de décision au sein de la consommation est un leurre. Qu'elle est d'autant plus élevée qu'elle joue sur des différences sans importance. Mais n'y a-t-il pas, également, l'expérience d'une individualisation des goûts par rapport à l'adulte (même si c'est en retrouvant ceux de ses pairs), le développement d'un espace d'autonomie dont on peut souligner au moins l'intérêt en terme d'apprentissage (Lipovetsky, 1987).

Il importe également de situer cette valeur d'autonomie par rapport à celle des adultes dans le même cadre social. Elle est aujourd'hui appréciée de fait par les adultes, elle a pu d'une certaine façon être revendiquée lors de la chute des régimes communistes d'où elle était partiellement absente. Quelle que soit leur critique, les adultes sont fortement structurés par leur rapport à la consommation et attachés au choix, qui leur permet de faire un autre choix pour certains que ceux de la majorité (produits écologiques, vêtements spécifiques, etc.). C'est bien dans ce contexte que se mesure l'autonomie de l'enfant, eu égard à celle de l'adulte aussi frelatée soit-elle. L'enjeu me paraît essentiel, dans une société structurée par la consommation, où, même si l'on s'en désole, le projet politique se confond avec l'injonction de consommer. N'ai-je pas entendu un décideur économique dire que les Français avaient fait leur devoir de consommateur (ouf nous l'avons échappé belle, d'être obligé de consommer en punition!). Mais que de telles inepties peuvent aujourd'hui se dire montre que la critique de la consommation n'est plus, en ce temps de chômage et de révolution informatique accélérée, le discours dominant. La place que l'on assigne à l'enfant au sein du système de consommation est devenue un révélateur essentiel de son statut, tout au moins dans les sociétés occidentales.

La critique portée aux formes contemporaines de consommation est d'autant plus forte qu'il y a relation étroite entre celle-ci et le rôle des médias, pour l'essentiel la télévision. Cette dernière est pour l'enfant gratuite, accessible, séductrice ; elle est aujourd'hui majoritairement commerciale lors même que le propriétaire est public dans la mesure où elle vit de la publicité ou est en concurrence avec des chaînes qui en vivent. Les chaînes qui échappent, au moins partiellement, à cette logique (comme Arte) sont marginales et ont donc une influence sociale limitée, plus encore sur les enfants que sur les adultes. Or la logique de la télévision commerciale, on l'oublie trop souvent, est non pas vendre de l'espace, mais à travers lui, de l'audience (définie quantitativement ou qualitativement) à un annonceur qui peut être un producteur d'objets mais aussi, comme on le voit plus aux Etats-Unis qu'en Europe, une grande cause (lutte contre le tabagisme par exemple). Il s'agit donc de capter cette audience (et de le faire en dépit de la force destructrice de la télécommande, seconde par seconde) générale ou ciblée (par exemple les enfants) en proposant des émissions qui séduisent et maintiennent les spectateurs devant l'écran jusqu'aux écrans publicitaires (et mieux encore pendant et après). La logique va être le divertissement généralisé (Postman, 1986). Il permet d'attirer le plus grand nombre, et faire pour l'enfant de la télévision une pourvoyeuse de divertissement gratuit, attentive à ses désirs puisqu'il s'agit de capter son attention. Une relation directe qui court-circuite parents et plus généralement éducateurs, s'instaure entre le producteur de cette culture enfantine de masse et l'enfant. Les éducateurs, écartés, ne peuvent que se rebeller ; il est aussi question de redistribution de pouvoir.

Il faut admettre que la télévision a profondément transformé l'enfance, en particulier dans sa relation au monde adulte (Postman, 1983, Meyrowitz, 1995). Non seulement elle introduit

l'enfant à l'espace de la consommation mais plus globalement elle détruit les barrières entre le monde des adultes et celui des enfants. Les secrets des adultes concernant la sexualité, la violence, mais aussi la façon de traiter et d'éduquer les enfants, s'affichent dans des émissions de télévision qui, même si elles ne leur sont pas destinées, sont accessibles et compréhensibles pour les enfants. En rupture avec les cultures traditionnelles fondées sur l'imitation et la transmission orale, le développement de l'écrit avait construit un mur entre le monde des enfants ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit et le monde des adultes avec leurs secrets enfermés dans les bibliothèques. La télévision est devenue la nouvelle place publique où devant les enfants les adultes font du strip-tease moral et physique. La télévision tout à la fois infantilise les adultes et "adultise" les enfants, réduisant la différence. La violence que les enfants perçoivent également n'est qu'un épiphénomène de cette profonde modification. Enfin la télévision qui assume un rôle complexe produit aussi des émissions qui isolent les enfants (même si nombre d'adultes regardent également de telles émissions) produisant ainsi une culture enfantine de masse tout entière tournée vers le divertissement et accessible gratuitement. Elle est fortement orientée vers la consommation, à travers en particulier la relation entre séries télévisées et jouets (Kline, 1993)

Derrière cette logique qui transforme profondément la culture enfantine, il s'agit bien de la définition de l'enfant. S'agit-il d'un être défini uniquement par la dimension éducative, ou peut-il à l'image de l'adulte vivre dans le présent en relation avec un divertissement, une culture qui n'a d'autres enjeux que la satisfaction d'intérêts présents. La logique du divertissement conduit à la valorisation de l'excitation, de l'émotion donc de la compensation, de la fiction, de la projection dans un univers alternatif, aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant (Elias & Dunning, 1994). La tutelle adulte ce peut être le contrôle de ce divertissement en fonction d'objectifs d'éducation, qui en limitent l'impact émotif. L'autonomie c'est la possibilité de laisser ces dimensions s'exprimer. On conviendra volontiers que ce n'est pas sans poser de problèmes sur la valeur de ces produits, le rôle des fabricants de jouets, leurs commanditaires de plus en plus présents. Mais nous revenons toujours à la logique de la tutelle ou de l'autonomie dans un cadre structuré en fonction de la société contemporaine. En fait cette logique est proche de celle de la convention : la tutelle met l'accent sur ce qui sépare l'adulte de l'enfant, sur la nécessité de situer celui-ci dans un contexte constamment éducatif ; l'autonomie met l'accent sur ce qui rapproche l'enfant de l'adulte, des intérêts et des besoins semblables, la nécessité de vivre dans le présent.

Le thème des médias et de la consommation met en valeur l'orientation très forte de l'enfant vers l'éducatif dans une perspective de rentabilisation du temps. Nous avons tendance à penser que l'enfant doit constamment apprendre, même si cela doit être de façon plaisante. Le droit au divertissement sans enjeu, au véritable loisir lui est volontiers dénié. Les centres de loisirs doivent, en France, avoir un projet éducatif et les parents investissent de plus en plus le loisir de l'enfant de projets éducatifs. C'est sans doute là une des grandes différences entre adultes et enfants, et le résultat de la dépendance qui fait que l'adulte a un projet (en général éducatif c'est à dire lié au devenir adulte) pour l'enfant. L'adulte, lui, a droit au vrai loisir, au divertissement. Il n'a pas à se justifier en terme d'éducation, lors même que l'idée d'éducation tout au long de la vie est devenue aujourd'hui une réalité omniprésente. Est-il légitime de toujours penser l'enfant dans la différence avec l'adulte ? La critique passe peut-être par le déni partiel de cette différence pour évoquer des similarités d'intérêts entre enfants et adultes (c'est déjà la logique des droits de participation de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant). Il y a du commun entre adultes et enfants, il y a de la construction arbitraire dans la mise en exergue de certaines différences qui relèvent de la représentation et/ou de stratégies de domination.

Il s'agit bien d'un conflit au niveau de la représentation de l'enfant, entre la représentation mise en place avec les temps modernes (Ariès, 1973) et le romantisme (Brougère, 1995) et une nouvelle représentation qui surgit aujourd'hui mais n'est pas sans entrer en contradiction avec la précédente (Postman, 1983). L'enfant disparaîtrait-il sous la pression des modifications que nous avons mises en lumière ? En tout état de cause l'enfance est différente et s'oppose à certaines représentations enracinées profondément dans notre culture. Les formes de dépendance évoluent en relation avec des changements qui brouillent les traditionnelles différences entre enfants et adultes. Notre façon de penser l'enfant est sans doute de plus en plus inadaptée à la situation réelle, car elle nie la dimension sociale de l'enfance qui peut seule permettre de comprendre la logique d'évolutions qui n'ont de sens que si l'on rompt avec une vision naturaliste. Cela rend la situation des enfants entre autonomie et dépendance, et celle des adultes particulièrement complexe. Comme nous l'évoquerons dans le chapitre suivant, le problème se situe bien au niveau du rapport entre l'autonomie (nécessairement relative) des enfants et le rôle des adultes, thème qui a constamment traversé nos rencontres. Mais le sens que l'on donne à l'autonomie, nous l'avons vu à travers le thème de la consommation, varie beaucoup.

4. Autonomie de l'enfant et rôle des adultes

La question de l'autonomie a été au centre de nos débats lors de nos rencontres. Elle découle de la question des droits à accorder à l'enfant. Nous l'avons déjà rencontrée en relation avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, mais aussi la consommation et les médias. Il s'agit cependant d'une question plus complexe qu'il apparaît, qui renvoie sans doute à toute l'ambiguïté, en tous les cas pour les adultes, de la situation d'enfance. Nous ne traiterons cette question qu'au niveau d'une autonomie relative qui distingue situations d'enfance et d'adulte. Nous ne nous posons pas la question de savoir si l'autonomie de l'adulte est réelle ou partielle, si l'homme adulte peut atteindre une véritable autonomie ou rester marqué par une hétéronomie, qu'elle relève de la condition humaine ou de sa situation socio-culturelle.

Ainsi la protection de l'enfant liée aux craintes issues de la médiatisation de crimes s'oppose à l'autonomisation relayée par la convention elle-même. Il y a là des enjeux pour l'avenir afin d'éviter l'apparition d'enfants qui, dans nos sociétés occidentales, ne pourraient plus se déplacer seuls dans la ville, hormis peut-être dans certains espaces protégés comme un centre commercial. Tel est le cas, entre autres, de São Paulo et de ses pré-adolescents de milieux favorisés laissés en liberté dans les " shopping center ", mais exclus largement du reste de la ville. Image d'une société où la protection de l'enfance se fait en produisant des modes de socialisation problématiques, à autonomie réduite, alors que parallèlement de nouveaux droits sont énoncés pour les enfants. Une enquête anglaise montre comment en deux décennies la liberté de mouvement de l'enfant a considérablement diminuée : en 1971 80% des enfants de 7-8 ans étaient autorisés en Angleterre à aller seuls à l'école, ils ne sont plus que 9% en 1990 (Lansdown in Mayall, 1994). Les enfants de 9 ans et demi en 1990 se trouvent réduits à la liberté de mouvement des 7 ans de 1971. La moitié des enfants étaient autorisés à prendre seuls le bus en 1971, ils ne sont plus que le septième en 1990, etc. (Ward in Mayall, 1994). Paradoxe de l'énoncé de droits abstraits à l'autonomie et d'une autonomie réelle se réduisant sous prétexte de la protection. Il semble parfois y avoir choix entre étouffer les enfants pour les protéger ou bien les effrayer. On peut évoquer le mythe qui s'est développé aux Etats-Unis autour de supposées pratiques sadiques et meurtrières d'adultes à l'occasion de la quête de friandises par les enfants lors de la fête d'Halloween. Aucun fait de cet ordre n'a été authentifié mais la rumeur a réduit l'autonomie des enfants à cette occasion (Corsaro, 1997). Nous

pouvons trouver des exemples moins extrêmes de cette relation protection-frayeur : on peut ainsi lire dans le guide d'accueil d'un échange franco-allemand où les enfants, tous âgés de plus de 13 ans, sont dans des familles mais se retrouvent lors d'excursions communes : " La visite de B. doit être réalisée par groupe (4 minimum). Vous devez rester impérativement ensemble, vous ne devez vous séparer sous aucun prétexte, il y va de votre sécurité ". La dernière phrase est en gras et soulignée, et la dernière proposition, en plus gros caractères ! La volonté des organisateurs adultes d'assurer la sécurité des enfants conduit à une restriction des possibilités d'expérimenter des temps d'autonomie. S'agit-il d'accorder une autonomie théorique pour inviter les enfants à demander la protection adulte après les avoir effrayés par tous les moyens possibles.

Les adultes résolvent trop souvent le problème lié à cette contradiction à travers la dimension éducative. Il s'agit d'éduquer à l'autonomie, en fait de préparer l'autonomie future à travers une autonomie limitée et contrôlée par l'adulte. La nature de ce contrôle, son intensité vont varier selon les habitudes, les systèmes scolaires, les traditions culturelles.

Elle est sans doute exemplaire de la volonté adulte d'accorder une place à l'enfant. Mais cette autonomie est pensée comme relevant soit d'un don offert par les adultes ou d'une action éducative proposée par ces mêmes adultes, jamais comme une conquête ou une construction de l'enfant. (Si nous transposons sur un autre plan le modèle en est le colonisateur qui accorde l'indépendance selon ses propres règles au colonisé). Dans tout autre rapport social une telle attitude serait considérée comme suspecte. La dépendance faisant partie de notre vision de l'enfance, tout ce qui la réduit apparaît comme une particulière grandeur d'âme de l'adulte. Il ne s'agit pas de prendre au pied de la lettre la comparaison entre le colonisé et l'enfant, mais d'inciter à utiliser une telle métaphore pour regarder autrement ce qui paraît trop naturel pour être questionné.

D'où l'accent mis sur le pédagogique et le scolaire : comment rendre possible dans un cadre éducatif et scolaire cette autonomie ? Non que la question ne soit pas légitime, mais elle enferme à nouveau l'enfant dans la perspective éducative, celle du futur adulte, façon de nier son présent. L'autonomie apparaît comme une nécessité pour une meilleure éducation, un moyen de faire des adultes, plus rarement une composante de la vie présente.

Notre groupe a ainsi retrouvé l'ornière qui consiste à penser l'enfance en relation avec l'école. Tout est alors plus simple, plus balisé. En effet la présence d'objectifs pédagogiques proposés par les adultes est une légitime limitation de l'autonomie de l'enfant. Il y a donc un équilibre à trouver entre le but à atteindre et le rôle de l'autonomie dans le chemin pour l'atteindre. Réintroduire l'éducatif (ce qui n'est pas illégitime en soi) c'est introduire un principe d'hétéronomie qui détermine l'intérêt de l'enfant en fonction du futur. Ainsi avoir une perspective éducative sur l'utilisation des médias par l'enfant c'est limiter son autonomie d'usage en fonction de ce qu'il peut en retirer. Evoquer le simple divertissement, le loisir c'est introduire un espace d'autonomie, c'est-à-dire une logique du présent, du plaisir, qui n'a pas à prendre en compte l'intérêt futur de ce qui est vécu dans le présent. Cela permet de produire une rupture avec une logique qui ne saisit l'enfant qu'en relation avec le rôle éducatif des adultes. Mais il n'est pas surprenant que nous soyons démunis d'outils intellectuels pour penser le divertissement. Pourtant chacun peut remarquer comment les adolescents utilisent les loisirs pour affirmer une distance avec le monde adulte, un espace d'autonomie générationnelle si ce n'est individuelle. Sortir nos analyses de l'enfance de la thématique éducative c'est prendre de la distance avec la logique adulte qui inscrit le présent dans une dynamique qui en limite les possibilités. Il faut donc savoir qu'investir l'espace de loisir de l'enfant de projets pédagogiques ou éducatifs, comme le font, contraints par la

réglementation, les centres de loisirs en France, c'est d'une certaine façon introduire la dépendance par rapport aux adultes par l'intermédiaire du projet conçu par les adultes pour les enfants.

L'école ne peut qu'être un lieu où structurellement l'autonomie de l'enfant va être limitée. Si l'espace familial est un lieu où le loisir, le plaisir a plus de place comme cela semble être le cas il va y avoir un décalage entre les deux institutions de ce point de vue, l'enfant passant sans doute d'un espace où l'hédonisme contemporain (lié à la consommation) lui offre des expériences d'autonomie, à un lieu, l'école, où le projet pédagogique limite l'autonomie, cela d'autant plus que cette limitation peut être plus importante qu'il n'est utile dans des traditions scolaires peu ouvertes à la prise en compte de l'enfant comme sujet de décision. On peut considérer que dans le passé l'écart était moins grand entre contrôle adulte dans l'espace familial et à l'école. Il peut y avoir ici, au moins pour certains enfants, dualisme renforcé, voir exacerbé, de leur expérience. C'est ce que note Berry Mayall (1994) en soulignant l'opposition entre la maison et l'école avec d'un côté la négociation, de l'autre la prescription, l'autorité des adultes exercée dans un contexte relationnel contre la même autorité exercée dans un contexte de normes institutionnelles, l'enfant comme acteur et sujet versus l'enfant comme projet et objet. L'école, lieu de production de l'enfance, est en porte-à-faux par rapport à la dimension de l'autonomie qui peut difficilement devenir autre chose qu'un moyen, parmi d'autres, de la stratégie éducative. C'est l'institution qui porte par excellence la logique de soumission de l'enfant à un projet qui le dépasse et qui suppose un détour éducatif dont la finalité ne peut être immédiate. L'école est alors le lieu de la contradiction maximale entre cette situation de l'enfance et les nouvelles expériences caractéristiques des transformations contemporaines.

Derrière cette logique de l'autonomie se joue la relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant. Nous l'avons exploré en interrogeant des éducatrices préscolaires allemandes et françaises (Brougère & Büttner, 1993). Que signifie dire à l'enfant que l'on agit pour son bien, qu'est-ce qui justifie la réduction de l'autonomie de l'enfant. L'exemple traité est celui d'enfants "pieds nus dans la neige" : " Je ne veux que ton bien, je ne veux pas que tu tombes malade " ; " mais le mieux ne serait-il pas de laisser d'abord l'enfant expérimenter ce que c'est comme sensation d'avoir la neige sous les pieds ? " Sur un exemple simple et sans enjeu apparaît la complexité du problème de l'autonomie. La question est ailleurs, comme le souligne une éducatrice allemande : " Je veux un point c'est tout. Et si l'enfant ne fait pas ce que je veux, je suis alors blessée, parce qu'il ne fait pas ce qu'en tant que plus fort, en tant qu'adulte, je lui ai demandé. La chose demandée, en elle-même est souvent sans importance. On est simplement fâché de ce que l'enfant ne fait pas ce qu'en tant qu'adulte, en tant précisément que personne à laquelle un enfant doit dire oui, que personne qui sait mieux que lui... ". L'enjeu, tout particulièrement dans un cadre institutionnel est d'asseoir son pouvoir d'adulte. Se joue ainsi la violence pure de la dépendance. Il n'est pas facile de discriminer l'usage légitime et illégitime du statut de dominant, d'adulte : " en tant qu'adulte on sait tout mieux que l'enfant, même lorsqu'il s'agit de stupidités "

Dans la même étude c'est plus l'opposition entre logique de l'enfant et statut de l'élève qui apparaît du côté français : les enseignants sont en effet d'accord sur un point : aux tout petits l'école maternelle demande trop, et ils se sentent obligés parfois d'aller contre l'intérêt de l'enfant : " Le bien-être de l'enfant n'est pas forcément celui de l'élève ". Nous retrouvons le projet scolaire, la construction de l'élève comme limitation de l'autonomie de l'enfant. Il est alors paradoxal de mettre en avant l'autonomie dans la pratique pédagogique. Ce discours risque de cacher la structure sous-jacente qui est hétéronomie fondamentale.

Il importe donc de passer d'une vision pédagogique voire psychologique à une vision culturelle et sociale de l'autonomie. On s'aperçoit qu'elle n'a pas la même forme en France et en Allemagne. On découvre en effet en Allemagne des adolescents plus libres d'organiser leur emploi du temps, plus indépendants par rapport au rythme familial, plus autonomes au sens pédagogique dans l'espace scolaire, mais plus dépendants de leurs parents quand ils sont jeunes, laissés moins longtemps en collectivité, il paraît impossible de les envoyer en séjour (type centre de vacances ou échanges) avant un certain âge. Doit-on dire qu'il y a ici plus ou moins d'autonomie ? En fait elle se structure différemment. Et ne faut-il pas à côté de l'autonomie acceptée, accordée, tolérée par les adultes, évoquer l'autonomie conquise par les enfants, les espaces secrets non perçus par les adultes ? Dans les structures moins libérales les enfants ou adolescents développent des stratégies pour conquérir des espaces de liberté (faire le mur, cachettes, etc.). Il y a une différence entre l'autonomie réelle vécue par l'enfant, éventuellement contre l'adulte, et celle qui se voit, est accordée par celui-ci. La sociologie anglaise nous a rendu familière cette vision d'acteurs du système éducatif qui poursuivent des objectifs différents, d'élèves qui créent des espaces d'autonomie en fonction de leur propres intérêts (Woods, 1990). Il ne faut pas craindre le paradoxe qui fait que l'autonomie finale n'est pas nécessairement fonction de l'action volontaire des adultes. L'enfant est un acteur social qui construit son rapport au monde dans des actions, dont certaines se font contre les adultes, ou au moins en marge de leur connaissance et contrôle. Cette hypothèse semble avoir choqué certains pédagogues allemands de notre groupe. Faut-il distinguer des voies latines et germaniques d'atteindre l'autonomie ? Quelque part l'autonomie de l'enfant ne se décrète pas. Les conditions offertes peuvent la favoriser. Mais il s'agit d'une construction qui peut se faire avec ou contre les adultes. L'approche pédagogique de la question tend peut-être à accorder trop d'importance au rôle des adultes, en oubliant la diversité et la complexité des expériences qui vont permettre à l'enfant d'arriver à une relative autonomie, relative comme l'est également celle des adultes, mais dans le cadre d'une autre situation quant à la distribution du pouvoir.

La sociabilité enfantine dévoile la situation complexe de l'enfant. Choisir ses amis, quelques soient les déterminations sociales que la sociologie peut faire apparaître, semble être un lieu d'autonomie. Et sans doute est-ce une caractéristique de l'adulte autonome de choisir ses relations, ses amis, tout-au-moins dans ses loisirs. Or ce qui caractérise la sociabilité enfantine c'est qu'elle dépend des adultes. Nombre de situations où ils sont avec d'autres enfants parmi lesquels ils peuvent choisir leurs amis sont construites par les adultes : école, centre ou club de loisirs, voisinage, famille. Les adultes structurent fortement l'espace de la sociabilité enfantine. L'enfant va choisir son, ses ami(s) dans un cadre construit par les adultes. A cela peut s'ajouter un contrôle sur les fréquentations, les invitations (plus encore chez les filles que les garçons : la dépendance enfantine est redoublée pour les filles par la dépendance féminine traditionnelle et un contrôle plus strict) que limite une autonomie réduite. Ceci est vrai des échanges internationaux où les adultes exercent une action importante sur la sélection et l'appariement des jeunes, bien entendu, comme toujours, pour leur bien et la meilleure réussite de la relation. Aller vers la majorité c'est sans doute gagner en autonomie dans le choix des relations amicales ou amoureuses. Le plus intime des relations est ainsi fortement marqué par le contrôle adulte, direct ou plus souvent indirect en tant que construction de l'espace social de ces rencontres.

La question de l'autonomie est donc nécessairement ambiguë, car fortement liée à un projet pédagogique, par excellence traduction du pouvoir des adultes sur les enfants. S'il est vrai que l'autonomie apparaît comme une limitation de la dépendance qui structure fortement la vie de l'enfant, elle apparaît dans une situation définie par l'action des adultes. D'où l'importance et l'enjeu des questions relatives aux loisirs de l'enfant. Le projet éducatif pourrait être mis de

côté et laisser la place à des expériences où le contrôle adulte, la spécificité enfantine liée à la dépendance seraient moins forts (Roucous & Brougère, à paraître). Avec le loisir on se trouve du côté du fictif, du “ sans conséquence ”, du frivole et du jeu, donc d’une distance à la dépendance, même si les effets en sont limités. N’y aurait-il d’indépendance possible de l’enfant que dans l’ordre du jeu (“ on dirait qu’on est des adultes et qu’on est libre de faire ce que l’on veut ”). Des expériences intéressantes vont dans ce sens au niveau d’une nouvelle approche des centres de vacances (Houssaye, 1995). Malgré cela le loisir de l’enfant reste largement investi par le projet éducatif et le contrôle adulte. Il y a là un espace de réflexion qui n’est pas sans rejoindre le problème des médias et du divertissement que nous avons évoqué.

5. Système scolaire et représentation de l’enfant

On ne peut traiter les questions liées à l’enfance sans rencontrer l’école. L’enfant est sans doute en partie un produit de l’école (Ariès, 1973) qui en séparant celui-ci du monde adulte a fait émerger sa spécificité. Il y trouve une activité différente, une culture, le monde de ses pairs, des adultes dont l’activité est de prendre en charge l’enfance. L’école avec le développement de la préscolarisation d’une part, et une sortie de plus en plus tardive du système scolaire a vu son importance croître. Il n’en demeure pas moins que l’on ne peut réduire la question de l’enfance à celle de l’école, ce qui est souvent fait, ce que notre groupe a également eu tendance à faire.

L’école est à la fois un des lieux où l’enfant construit son rapport social au monde, mais aussi un espace marqué par les représentations que la société se fait de l’enfant. L’universalité de l’école, mais aussi les différences culturelles entre pays rendent possibles les comparaisons. Ce problème nous l’avons particulièrement traité à travers le cas de l’éducation préscolaire, la comparaison entre jardin d’enfants allemand et école maternelle française. Le contraste semble maximum entre les deux systèmes.

Cela est apparu nettement à l’occasion de la visite d’écoles maternelles en France par des éducatrices de Kindergarten allemandes : “ J’ai visité l’école maternelle avec un regard typiquement allemand ” dira l’une d’elle en guise de bilan critique sur sa difficulté à accepter ce qu’elle voyait. Mais justement ce regard formé dans un autre cadre pratique permet de voir ce que l’on risque de ne plus voir. Un exemple parmi d’autres, les toilettes sans cloisons et le dialogue de sourds qu’elles provoquent : “ ce sont des enfants ” ; “ mais ce sont des êtres humains ”. Lors de cette visite d’une école récente, bien équipée, dotée d’un très beau centre de documentation-bibliothèque, le côté scolaire de l’organisation apparaît très nettement. Dans une autre visite on retrouve le dirigisme de l’école maternelle, où les enfants sont gérés de façon collective (toilettes, récréation, goûter) ce qui les conduit à attendre les autres, à passer beaucoup de temps dans l’attente. Le paradoxe c’est qu’à l’école maternelle dans le temps pédagogique les enfants ont des activités diversifiées alors que dans les temps non pédagogiques ils font tous la même chose en même temps. Les adultes gardent un contrôle permanent sur les enfants. Les images ou visites de jardins d’enfants en Allemagne apparaîtront comme très contrastées avec une grande liberté des enfants développant des activités ludiques de façon autonome. Reste un regard toujours culturellement construit : les mêmes éléments peuvent être perçus de façon différente. Ainsi l’absence d’adultes aux tables des enfants durant la cantine est perçue par les Français comme un espace de liberté pour l’enfant, le refus de partager, de s’intéresser à la vie des enfants par les Allemands.

Derrière ce contraste, c'est à la fois du statut de l'enfant et de l'éducation dont il est question : l'enfant peut-il apprendre en développant une activité libre ou doit-il être encadré par une activité formelle ? C'est la question de l'objectif de la préscolarité (Brougère, 1995, 1997) plus tourné vers les apprentissages en France, plus orienté vers des compétences transversales et préalables aux apprentissages en Allemagne. Peut-on comparer les deux systèmes ? Cela ne peut se faire indépendamment du choix général qui est fait quant à l'éducation de l'enfant. Comment doit-on commencer l'éducation extra-familiale ? Dans un cadre déjà scolaire ou dans une relative liberté. On comprendra comment dans un cas l'autonomie doit se conquérir contre le système, et dans l'autre cas il s'agit d'un support d'éducation et d'intégration. Dans ces conditions, du fait d'une expérience éducative différente, la notion d'autonomie n'a sans doute pas le même sens. Secondaire d'un point de vue éducatif en France (malgré des discours qui pourraient faire croire le contraire), central de l'autre côté. Mais cette autonomie constitutive des conditions d'apprentissage, du rapport à l'école et peut-être au savoir peut-elle se confondre avec l'autonomie de l'enfant dans sa globalité ? C'est une autonomie qui est liée au projet éducatif de l'adulte. Elle s'accommode du côté allemand d'une importante présence de la famille : les enfants vont plus tard que les Français au jardin d'enfants et n'y demeurent, pour beaucoup, qu'une demi-journée. Du côté français les enfants passent de longues heures, très tôt hors du foyer familial et peuvent même aller en centre de vacances ou en classes de découverte, hypothèse rejetée par les Allemands. Autonomie dans le domaine social contre autonomie scolaire, distance vis-à-vis de la famille contre investissement plus fort de la famille. On voit la complexité du problème, la liberté d'action laissée à l'enfant dans le cadre préscolaire ne constituant qu'un aspect de la question. Il y a une pluralité d'espaces d'autonomie possibles, chacun construisant l'image de l'enfant idéal et/ou de l'éducation souhaitable sur une représentation complexe de ce que peut l'enfant (Garnier, 1995a), de ce qui serait son bien-être.

Les parents allemands de notre groupe, quand ils se limitent à un point de vue parental, aimeraient une école à la française pour que leurs enfants apprennent plus. Ce sont les professionnels les plus effrayés. Les parents auraient un autre regard. Le système allemand serait alors un système où les professionnels garantiraient, éventuellement contre les parents, le respect de l'enfant. Trop simple pour être vrai. Un tel système n'aurait pu résister si nombre de parents n'adhérait aux mêmes valeurs.

Faudrait-il parler d'une fonction maternelle du jardin d'enfants et d'une fonction paternelle de l'école maternelle ? La France, malgré l'héritage historique du nom, refuse le modèle maternel : c'est éviter le conflit entre la famille et l'enseignant. Pour pouvoir accueillir les enfants des milieux aisés qui ont de "bonnes" mères (contrairement aux "mauvaises" mères des milieux défavorisés dont il fallait pallier l'incapacité évoquée dans les textes fondateurs de la salle d'asile² (Luc, 1997)), l'école ne doit plus proposer de remplacer la mère. L'Allemagne est plutôt tournée vers une collaboration famille/Kindergarten sur la base d'une éducation qui conserve le modèle familial comme guide. Mais "beaucoup d'éducateurs pensent que les mères sont mauvaises". Et la professionnelle de l'enfant n'est-elle pas devenue le modèle de la mère alors qu'auparavant la mère était le modèle de l'éducatrice préscolaire ? Il y a donc un rapport complexe entre modèle maternel et rôle des professionnels dans le domaine préscolaire. C'est d'ailleurs ce qui fait l'intérêt pour notre sujet de ce niveau de la scolarité, la relation entre structure institutionnelle et modèle familial. Du côté allemand il semble y avoir une plus grande proximité entre les deux, donc moins de rupture. On pourrait évoquer une continuité entre les deux espaces, là où l'enfant français va vivre très tôt la rupture et le décalage.

Le statut de l'enfant apparaît d'emblée comme nettement différent : la représentation allemande semble pleine d'"enfants", la représentation française visiblement de "monde adulte". Mais on découvre une convergence dans le souhait des enseignants allemands et français de trouver dans les établissements préscolaires des lieux et des moments aussi bien pour des apprentissages au sens intentionnel que pour l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Il existe une visible concordance quant au souhait d'une relation harmonieuse à l'enfant (Brougère & Büttner, 1993). Ce souhait est contrecarré par les conditions structurelles et matérielles de l'institution d'une part, et d'autre part par la difficulté d'en avoir fini avec ce que les enfants apportent de la maison familiale dans l'établissement. On retrouve ici ce que De Singly (1996) évoque au niveau de la représentation actuelle de l'enfant qui suppose la conciliation entre réussite scolaire et épanouissement de l'enfant, certains parents valorisant plutôt l'un des pôles au détriment de l'autre, l'idéal, rarement rencontré, étant l'enfant qui s'épanouit dans la réussite scolaire, c'est-à-dire, si l'on traduit ceci dans notre problématique, qui découvre l'autonomie dans la dépendance structurée autour de l'éducation, qui construit cette autonomie dans le cadre éducatif proposé par les adultes. Mais cette exception n'est-elle pas le modèle sous-jacent à bien des visions de l'enfance ? Pour la majorité épanouissement avec ses valeurs individualistes d'autonomie et réussite scolaire avec ce que cela impose de contrainte tendent plutôt à s'opposer.

La vision d'une crèche française apparaît également intéressante dans la confrontation des regards : perçue comme plus proche du jardin d'enfants, marquée par le jeu et la liberté, les Allemands en perçoivent le côté dirigiste, la prise en charge par les adultes de l'activité de l'enfant, l'absence d'autonomie malgré l'effort en ce sens tout particulièrement à l'occasion du repas. L'aspect hygiénique est également perçu comme très présent. En conséquence nos visiteurs perçoivent le gros effort centré sur la garde, la résolution des problèmes des adultes, la réponse à leur demande (c'est ainsi que la maire de la commune a présenté sa politique d'accueil des enfants, en relation avec la liberté de travailler des femmes) mais peu de prise en compte du point de vue de l'enfant.

On retrouve l'opposition entre prise en compte de l'intérêt de l'enfant ou celui des adultes. La différence entre France et Allemagne paraît en grande partie se situer là, mais cela suppose une différence en terme de représentation de l'enfant et de la relation parents/enfants. Les Français apparaissent comme ceux qui peuvent abandonner leurs enfants, les Allemands comme ceux qui préfèrent le sacrifice de la vie professionnelle de la femme. Quelle relation entre autonomie de l'enfant et autonomie de la femme : il y a là une relation cachée qui émerge de temps en temps.

La question de l'autonomie de l'enfant a également été traitée au niveau des années ultérieures de la scolarité de l'enfant. L'expérience proposée aux enfants est différente. S'il faut se garder d'en déduire trop vite les conséquences qui sont complexes, la signification de l'autonomie, de ce qui est bon pour l'enfant diffère nettement. Il n'y a pas univocité de l'intérêt supérieur de l'enfant selon les pays, et cela se voit à un premier niveau, dès l'observation des écoles.

Si s'intéresser à l'école c'est prendre le risque d'oublier l'enfant sous l'écolier, de ne situer l'autonomie qu'en relation avec le projet éducatif qui anime les différents systèmes scolaires ou préscolaires, l'école révèle les représentations de l'enfant, le rapport des parents à l'institution. Il y a là un triangle intéressant entre l'enfant, les parents et l'institution. L'enfant est pris entre les deux univers de la famille et de l'institution scolaire, ce qui constitue une part essentielle de son expérience sociale. C'est sans doute dans cet entre deux, dans le passage et le contraste de l'un à l'autre qu'il peut construire un espace d'autonomie qui

échappe aux deux instances. La vision culturelle de ces instances est fortement contrastée entre l'Allemagne et la France. En Allemagne on se méfie de l'institution et la famille est facilement considérée comme le lieu de libération. En France l'institution est vue de façon positive et bien des discours en font un support de libération (liberté de la femme par rapport à la garde des enfants, distance de l'enfant à sa famille, libération par l'éducation). Il n'est pas certain qu'il y ait toujours adéquation entre ces discours et la réalité, d'autant plus que la famille est de plus en plus valorisée comme lieu d'épanouissement de l'enfant. Du côté allemand les valeurs d'épanouissement, que j'appellerais, pour faire vite, familiales, semblent plus présentes y compris dans des institutions dont on attend qu'elle ne détruisent pas les valeurs proposées par la famille. Mais la tentation est forte de réintroduire dans l'épanouissement de l'enfant des valeurs hétéronomes d'éducation (loisirs éducatifs) avec une suspicion concernant le divertissement. La dualité entre les valeurs d'épanouissement et de liberté prônées par la société et celles de l'éducation comme nécessité liée à une liberté future bien lointaine et incertaine étant donnée la rapidité de l'évolution de nos sociétés semble une composante de l'expérience de l'enfant d'aujourd'hui.

Il est intéressant de noter combien la question du préscolaire dans la comparaison entre la France et l'Allemagne illustre bien la question de l'articulation complexe entre autonomie de l'enfant et projet de l'adulte. L'adulte aura toujours tendance à penser que l'autonomie sera supérieure dans le cadre de son projet pour l'enfant, nécessairement lié à son intérêt. C'est un effet de la dépendance de l'enfant que le projet considéré comme valide lui soit extérieur.

6. L'enfant des adultes et la parole de l'enfant - La dépendance au centre de l'expérience sociale qu'est l'enfance

L'enfance est une question trop large pour être traitée dans le cadre de ce document. Nous nous sommes contenté de faire émerger un certain nombre de questions à travers quatre exemples, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, la consommation et les médias, l'autonomie et la préscolarisation. Il aurait été possible de choisir bien d'autres exemples. Il se trouve que ce sont ces questions qui ont été débattues et illustrées à l'occasion de nos différentes rencontres.

Les questions traitées renvoient à une prise en compte de la situation sociale de l'enfant, éclairée par la sociologie de l'enfant, regard qui permet de considérer autrement l'enfant. Selon James et Prout (1990) cette approche de l'enfant est caractérisée par les points suivants :

- L'enfance est une construction sociale. Il s'agit d'un cadre interprétatif pour situer les premières années de la vie ;
- L'enfance est une variable de l'analyse sociale qui doit être mise en relation avec les autres variables (classe, sexe, culture) ;
- L'enfant doit être étudié de son point de vue, indépendamment de la perspective des adultes autant que faire se peut ;
- L'enfant doit être considéré comme actif dans la détermination et la construction de sa vie sociale. L'enfant n'est pas le sujet passif des structures ;
- Il importe de recueillir des données de type ethnographique pour saisir le plus directement possible la voix de l'enfant ;
- L'étude de l'enfance ne peut se faire sans relations avec le procès de reconstruction actuel de la place de l'enfant dans nos sociétés.

Dans ces conditions il importe de prendre de la distance quant à l'enfant des adultes pour tenter d'approcher l'enfant ce qui est difficile pour plusieurs raisons. La première est la situation de domination sociale qui caractérise l'enfant. Quoique l'on pense de sa légitimité, il faut la considérer comme une construction sociale. Bien des arguments sur cette situation de domination ont été employés dans toutes les situations de domination. Les mêmes arguments ont été utilisés pour le peuple, les colonisés ou sauvages, les femmes. Il est à noter que l'enfance est le prototype et la métaphore de la domination. Dominer quelqu'un c'est le réduire métaphoriquement à un enfant, considérer qu'il n'est pas majeur, qu'il n'est pas capable de partager ou d'exercer le pouvoir. Dans le meilleur des cas on lui propose une éducation pour sortir de cette minorité et partager les prérogatives de ceux qui le dominent. On retrouverait aujourd'hui la même conception infantilisante envers les personnes âgées (Hockey et James, 1993). Mais les dominés ont pu prendre la parole, faire eux-mêmes la sociologie de leur situation, ce qui est fort difficile en ce qui concerne les enfants. Il y a donc une limite à la comparaison que l'on peut faire entre études sur les femmes et études sur les enfants. S'il y a des études féministes possibles, leur équivalent du côté des enfants semble difficile par la nécessité de passer par un médiateur adulte.

Certains s'érigent ainsi en représentants de l'enfant, en ceux qui savent ce qu'est son intérêt et ses besoins. Ne s'agit-il pas d'une nouvelle forme d'exploitation de l'enfant ? David Oldman dans un texte provocateur (Mayall, 1994) souligne combien d'activités adultes reposent sur la volonté de prendre en charge les enfants, de faire leur bien, sans que ceux-ci participent à la définition de ce bien.

Il résulte de ces différentes analyses que l'on peut considérer la notion de dépendance comme centrale dans la définition sociale de l'enfance. Celle-ci structure le rapport de l'enfant aux autres, adultes en général, parents, éducateurs, même si les formes de dépendance varient selon les institutions, les milieux, les cultures, l'expérience des individus, le sexe et l'âge de l'enfant. Il reste un élément commun à la minorité juridique (et sans doute au-delà à l'absence d'indépendance financière), c'est cette expérience socialement construite de la dépendance. Or il ne s'agit pas d'une conséquence directe du développement biologique, de la prématurité, mais de sa traduction, son interprétation dans un contexte social qui organise la distribution du pouvoir. La dépendance sociale n'est pas la traduction de la dépendance biologique, preuve en est la diversité des façons d'être enfant selon les temps et les lieux. Il s'agit de transformations sur le plan social d'une caractéristique biologique qui s'efface en tant que telle pour tout au plus contribuer à des productions sociales singulières dans la répartition du pouvoir entre enfants et adultes. Pour prendre un exemple un roi de 5 ou 13 ans n'est pas dépendant de la même façon que son sujet du même âge. Il y a bien une distribution du pouvoir. Si ce rapport au pouvoir s'analyse souvent en terme de rapports sociaux, de rapports de sexe, voir à des niveaux plus complexes, de distribution inégale du capital financier, social et culturel (Bourdieu), la distribution inégale du pouvoir selon le cycle de la vie est peu pris en compte. Que les enfants (et les personnes âgées) soient plus éloignés du pouvoir que les adultes actifs est peu pris en compte du fait de deux aspects : la dimension temporelle de ces phénomènes (l'enfant devient adulte et acquiert l'indépendance et le pouvoir lié à cette situation) et la naturalisation de la situation de dépendance qui conduit à méconnaître sa dimension sociale. L'enfant est abandonné à la biologie et à la psychologie qui analysent la transformation d'un enfant en adulte, mettant de côté la dimension sociale du processus. Pourtant à chaque instant de son développement l'enfant est un être social qui utilise les possibilités acquises pour construire son rapport au monde, aux autres. Et réciproquement on pourrait se demander pourquoi une vision statique de la maturité conduit à abandonner l'analyse psychologique de l'évolution des compétences des adultes. Cette distribution des approches scientifiques légitimes accroît artificiellement la différence entre enfants et adultes. Il importe donc de

réintroduire l'enfant dans le social, dans le système complexe d'interaction et d'interdépendance auquel il appartient. Cette interdépendance le situe dans la distribution inégalitaire du pouvoir. La représentation que l'on en a, fondée sur les images traditionnelles de l'enfance et/ou les résultats vulgarisés de la psychologie, justifie la situation sociale de dépendance dont on sait qu'elle varie fortement selon les temps et les cultures.

Il importe de considérer que la dépendance n'est pas une qualité intrinsèque, une propriété des individus, mais une relation sociale liée à l'exercice du pouvoir (Hockey et James, 1993, p. 45).

L'expérience sociale des enfants est structurée par cette dépendance, qu'ils l'acceptent comme une évidence de la nature, qu'ils la contestent ou qu'ils aménagent la situation pour la rendre supportable. La vie du jeune en général me semble structurée par une dialectique entre dépendance et indépendance relative. L'adulte construit en grande partie le cadre de l'exercice de cette autonomie (que cela soit au sein de la famille ou à l'école) qui est la résultante de ce mouvement. L'autonomie instituée socialement de l'enfant est alors l'indépendance relative accordée dans le cadre d'une dépendance structurelle. L'indépendance réelle est toujours une forme (pas nécessairement violente!) de renversement de l'exercice du pouvoir. La culture enfantine telle qu'elle est produite socialement par les enfants entre pairs, permet d'accéder à la façon dont l'enfant aménage la situation qui lui est faite, tente d'exercer un contrôle sur sa vie avec ou contre les adultes (Corsaro, 1997).

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant peut-elle faire autre chose que de ménager l'ambiguïté entre la situation de dépendance (l'intérêt supérieur de l'enfant, pouvoir de l'adulte qui définit le cadre du développement de l'enfant) et l'ouverture vers certaines pratiques dites de participation qui limitent l'exercice du pouvoir adulte ? Mais la limitation d'un pouvoir qui est tout à fait de l'ordre du juridique est bien la possibilité d'une réduction de la dépendance. Progresser dans le sens d'une application de la convention c'est donner la possibilité à l'enfant de limiter certaines formes de dépendance.

La consommation, le divertissement médiatique peut être un espace original où l'enfant hors du projet éducatif qui exprime par excellence sa dépendance à l'adulte, peut avoir des activités qui ne le distinguent pas nécessairement de celui-ci. En effet considérer que dans certains cas il n'y a pas de différence entre enfants et adultes c'est limiter la situation de dépendance spécifique à l'enfant. C'est refuser l'idée d'une différence de nature. Dans le loisir les intérêts de l'enfant peuvent être identiques à ceux de l'adulte. Introduire un projet éducatif dans le loisir c'est au contraire mettre en évidence la spécificité de l'enfant, celle qui est liée à la dépendance, à la soumission au pouvoir de l'adulte, avant toute possibilité donnée à l'enfant de classer, de dire ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Le développement dans le monde contemporain du loisir, du divertissement et de la consommation transforme l'enfant en détruisant certaines différences avec l'adulte (Postman, 1983). On peut critiquer ces éléments mais on ne devrait pas le faire sans s'interroger sur la volonté que l'on trouve dans ses critiques de reprendre en main le loisir du jeune. Ces questions sont souvent posées à travers l'exposition de l'enfant à des contenus violents ou liés à la sexualité. Ces critiques qui peuvent être légitimes ne prennent en compte qu'un effet, faute d'analyser le phénomène social qui apparaît ici, à savoir l'indifférenciation en terme de public enfantin et adulte qui est une des clefs de l'évolution contemporaine de l'enfance.

L'autonomie comme concept éducatif me paraît de l'ordre du bon usage de la dépendance : utiliser la dépendance pour rendre à terme le jeune indépendant (à noter que l'autonomie d'un territoire est ce qui est accordé à défaut de l'indépendance!). Il ne s'agit pas de critiquer les pédagogies qui développent cette conception, mais de montrer qu'elles s'inscrivent dans la

même distribution du pouvoir. Elles méconnaissent sans doute la dynamique de la personne dans l'accès à l'indépendance qui ne passe pas seulement par l'octroi d'une autonomie. L'enfant est sans doute peu pris en compte comme acteur social capable de construire ses propres voies d'autonomisation. La question qui me semble intéressante est de savoir comment l'enfant construit une distance à la dépendance. Il y a là des pratiques souvent secrètes puisqu'elles se font contre les détenteurs du pouvoir.

Enfin l'éducation préscolaire illustre la différence de conception, dès le début de la scolarité dans la construction d'un espace éducatif. Les relations entre enfants, parents et institutions y varient fortement selon les cultures. Le cadre de la dépendance est différent. Apparaît la dimension culturelle de la construction de l'espace social de l'enfant.

S'agit-il d'en tirer des conséquences révolutionnaires sur la libération radicale des enfants. Mon propos n'est pas de cet ordre mais bien des malaises de l'adolescence doivent sans doute s'interpréter à la lumière de la structure sociale sous-jacente à la relation adulte/enfant. Il s'agit plutôt d'inviter les acteurs à prendre en compte sans illusion naïve la situation de l'enfance dans sa dimension sociale. D'où l'importance d'un travail sur ces représentations (la construction sociale de l'enfance), préalable nécessaire. Le risque serait de croire que ce qui concerne l'enfant est extérieur à la logique culturelle et différentielle de ceux qui se rencontrent à l'occasion des échanges internationaux.

La situation interculturelle parce qu'elle montre que dépendance, autonomie, n'ont pas la même valeur, les mêmes références selon les pays, selon les cultures, permet de casser l'illusion naturaliste concernant l'enfant, de faire un pas vers l'analyse d'une situation sociale encore peu prise en compte par les sciences humaines et sociales.

7. De l'enfant des rencontres à la rencontre des enfants

En quoi tout ceci peut-il être lié à l'organisation de rencontres internationales et/ou interculturelles ? Nous ne nous intéressons qu'à celles qui concernent les mineurs, les jeunes de moins de 18 ans. La notion de jeune risque de faire disparaître cette barrière, de cacher le fait que le statut diffère selon que l'on a plus ou moins de 18 ans. C'est pourquoi une réflexion sur la spécificité de l'enfance, entendue comme minorité légale, nous semble à prendre en compte. Ceci est d'autant plus important que certaines rencontres sont réservées à des majeurs ou à des mineurs, ce qui montre que la différence juridique est présente. Il est vrai que notre approche de l'enfance n'est pas sans prendre en compte les différences. Les notions d'adolescent, de jeune, aujourd'hui de pré-adolescent, viennent mettre des mots sur une situation complexe qui fait que l'on ne peut traiter de façon identique tous les mineurs, d'autant plus que certains droits, comme ceux relatifs à la sexualité, sont antérieurs à la majorité. Mais quelque soit la nécessité d'une analyse fine des différences qui traversent l'enfance selon l'âge, la situation de mineur, ainsi que nous l'avons vu, a des implications au niveau des représentations, du statut, de la relation de pouvoir.

Comment considérer un enfant dans le cadre des rencontres, étant donnée la construction sociale de sa situation que nous avons mise en évidence ? Quels sont les problèmes spécifiques qu'il pose ? Qu'apporte la situation interculturelle ?

On peut citer les directives de l'OFAJ qui évoquent très nettement la liberté des jeunes concernés par les échanges, même si la question du statut juridique lié à la majorité n'est pas mentionné : " Dans l'appréciation de la qualité des programmes, plus que la forme même des

rencontres ou les modalités de coopération ou de vie collective, c'est l'organisation par les jeunes eux-mêmes ou leur participation très large à la conception et au contenu des activités qui doit entrer en ligne de compte. Une attention particulière sera donc accordée aux programmes, dont les jeunes eux-mêmes prendront en charge la préparation, la conduite et l'exploitation ". Ces directives, sans faire allusion au problème de l'âge et en employant la notion de jeune et non d'enfant, se situent bien dans une perspective qui considère le jeune comme acteur social. Il y a là un espace expérimental potentiel pour offrir aux enfants un autre rapport à la dépendance et au pouvoir. La rencontre peut-elle être le lieu d'une analyse de la situation sociale de l'enfance, tant par l'adulte que par l'enfant lui-même ?

Mais au fondement des rencontres on trouve un projet éducatif concernant la connaissance, la compréhension de l'autre qui est par excellence un projet d'adulte dans lequel l'enfant est invité à s'insérer, lors même qu'il n'a pas de projet de même nature (Colin & Müller, 1996). Cela ne rend pas ce projet illégitime, mais il est construit dans la logique de la dépendance qui fait de l'adulte le porteur de l'avenir de l'enfant. Il y a donc là une contradiction forte entre le projet institutionnel porté par les adultes et la situation d'enfance. Il ne s'agit pas de croire que des rencontres puissent sortir d'une ambiguïté qui structure l'enfance, mais qu'elles peuvent l'explorer, l'analyser.

En effet la rencontre peut être un lieu d'expérimentation, lieu où l'enfant peut être considéré aussi en ce qu'en bien des domaines, il a les mêmes intérêts et les mêmes besoins qu'un adulte. Toute la construction de l'enfance depuis les temps modernes est liée à la mise en évidence de la différence. Rompre c'est considérer que, sous certains aspects au moins, un enfant n'est pas différent d'un adulte (ou ne diffère pas plus que les adultes ne diffèrent entre eux). Il y a lieu d'explorer les espaces de rapprochement. Or on les trouvera plus difficilement autour de la logique d'un projet éducatif institutionnel qui renforce la différence, même si l'importance grandissante de la formation continue, de l'apprentissage tout au long de la vie peut permettre de trouver ici aussi des convergences.

De façon plus immédiate, plus directe le loisir, le divertissement dégagés du projet éducatif peuvent être le lieu de ce rapprochement. Cela ne signifie pas que l'on n'apprend pas pour autant, mais pas en relation avec un projet formel, plutôt dans le cadre de la constitution d'expériences qui peuvent laisser des traces et être constitutives d'un apprentissage, formalisable après coup dans une pratique de " debriefing ", d'analyse de la situation passée, qui peut là encore ne pas isoler l'enfant comme seul être apprenant d'un groupe composé également d'adultes.

Cela nous renvoie à la situation du loisir, du divertissement dans la vie de l'enfant, c'est-à-dire des espaces libérés du projet adulte pour l'enfant et du conflit possible qui en découle. Il ne faut pas sous-estimer les risques de conflit entre deux logiques. Le divertissement n'est-il pas souvent considéré comme une concession faite à l'enfant dans un esprit de récréation, de façon à le voir plus apte à se réinsérer après dans le projet éducatif. Ainsi que nous l'avons vu, alors que l'on concède à l'adulte le droit de se divertir, on attend de l'enfant qu'il rentabilise ces moments à travers des profits éducatifs. Le rapport loisir/éducation doit être interrogé dans l'organisation d'une rencontre, mais la meilleure façon de rompre avec cette conception est de tenter de traiter sur un même plan loisir adulte et loisir de l'enfant.

Il n'en reste pas moins qu'il faut prendre conscience que l'enfant agit dans un champ structuré très largement par les adultes, en particulier en terme de sociabilité. Dans ce cadre l'enfant construit son propre espace d'autonomie relative et investit ses propres projets qui peuvent être fort différents de ceux des adultes. On peut se contenter d'une logique de ruse. Faire

passer son projet à travers celui de l'enfant, ou par subtile compromis. On peut aussi considérer le projet de l'enfant comme ayant sa légitimité.

Toute rencontre est traversée par des représentations concernant l'enfance. Quelle que soit la perspective qui se veut plus ou moins proche de l'intérêt ou du bien-être de l'enfant, ce sont des représentations, des interprétations du réel qui sont en contact. Il ne peut y avoir un point de vue qui révélerait la vérité sur l'enfant. L'enfance est traversée par des points de vue situés où aucun partenaire n'apporte la vérité. Il importe donc de travailler le problème des représentations pour éviter la naïveté liée à l'idée de porter une idée vraie, évidente, non sujette à question de l'enfance. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant, avec les droits de participation, peut être un outil intéressant pour développer d'autres pratiques concernant l'enfant à partir d'un texte ratifié également par l'Allemagne et la France.

La situation pluriculturelle est alors intéressante dans la mesure où elle peut révéler des décalages éclairants entre représentations, constructions de projets pour les enfants, expériences des enfants eux-mêmes et mettre en évidence la dimension sociale de la construction de l'enfant différente selon les pays, mais également au sein d'un même pays selon le sexe, l'âge, le milieu social. L'altérité est révélatrice ici comme ailleurs de la dimension de construction sociale de ce qui peut apparaître comme évident. Encore ne faut-il pas focaliser la découverte de la différence sur le contenu des petits-déjeuners, mais permettre de découvrir la différence des expériences structurant l'individu social même. Une folklorisation des différences conduit à occulter celles qui renvoient à la construction de l'être social dans des différences moins perceptibles.

Il importe de découvrir que d'un pays à l'autre, voire d'un milieu social à un autre, la notion d'autonomie, la structuration des relations entre parents et enfants, entre institutions scolaires et enfants ne sont pas identiques en évitant bien entendu l'aspect palmarès qui consiste à mettre en évidence ce qui est mieux, où c'est mieux. C'est un moyen pour arriver à comprendre qu'attitudes et jugements sont produits socialement en fonction des conditions d'organisation sociale différenciées.

Parmi les jeunes il y a des mineurs, des enfants dont l'expérience sociale est fondée sur la dépendance dont les formes culturelles peuvent varier selon nombre de paramètres, dont la culture nationale. Prendre en compte cette situation qui ne peut que déterminer la rencontre, confronter les représentations de l'enfant sous-jacentes à cette situation, analyser les différences dans la construction de ces situations, explorer des dispositifs qui permettent aux jeunes (et aux adultes) de travailler sur la situation de dépendance semble être un projet de travail stimulant et éclairant dans le cadre de rencontres interculturelles.

Références bibliographiques

ARIES, Philippe (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* [1960], nlle éd., Paris, Le Seuil.

BROUGERE, Gilles (1992) " Le marché du jouet : choix des enfants et rôle de la famille ", *Education et pédagogies*, n°13, mars pp. 38-45.

BROUGERE, Gilles (1995) *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.

BROUGERE, Gilles (1997) " Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire " *Revue Française de Pédagogie* n°119, avril-mai-juin, pp. 47-56.

BROUGERE, Gilles, & Büttner, Christian (1993) " Das Wohl des Kindes ist das Wohl seiner Erzieher. Ein deutsch-französischer Werkstattbericht zum Status und zur Repräsentation von

- Kindheit in der vorschulischen Erziehung ”, in Christian Büttner, Donata Elschenbroich, Aurel Ende (Hrsg.), *Kinderbilder-Mannerbilder, Jahrbuch der Kindheit*, Bd 10, Weinheim, Basel, Beltz, pp. 88-103.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José & FEUERHANN, Nelly (1989) “ La représentation sociale dans le domaine de l'enfance ”, in Denise JODELET, *Représentation sociale ; un domaine en expansion*, Paris, P.U.F.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José (1979) *Un monde autre, l'enfance* [1971], 2é éd, Paris.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José (1991) “ Vers un nouveau statut social ”, *Autrement* - n°23, septembre.
- COLIN, Lucette & MÜLLER Burkhard (1996) *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos
- CORSARO, William A. (1997) *The sociology of childhood*, Thousand Oaks CA, Pine Forge Press.
- “ Droits et enfances - Paradoxes et avenir d'une Convention ” (1993) *Le Groupe Familial*, n°138, janv.-mars.
- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric (1994) *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr., Paris, Fayard.
- FINKIELKRAUT, Alain (1991) “ La mystification des droits de l'enfant ” in *Les droits de l'enfant*, Actes du colloque européen, 8-10 novembre 1990, Amiens, Paris, C.N.D.P.
- GARNIER, Pascale (1995a) *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié.
- GARNIER, Pascale (1995b) “ Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat ” in Martine Glaumaud-Carré (dir.) *Le bébé et ses apprentissages*, Paris, Syros-IDEF.
- GUILLOT, C. et NEYRAND, G.(1987) “ Les enfants de la consommation ” in *Actes et recherches sociales*, n°1, mars.
- GUST-DESPRAIRIES, Florence & MULLER Burkhard (1997) *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos.
- HARTIG, Hanno (1991) “ Le Conseil de l'Europe et les droits de l'enfant ” in *Les droits de l'enfant*, Actes du colloque européen, 8-10 novembre 1990, Amiens, Paris, C.N.D.P.
- HOCKEY Jenney & JAMES Allison (1993), *Growing up and growing old - Ageing and dependancy in the life course*, London, Sage Publications.
- HOUSSAYE, Jean (1995), *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ?*, Paris, Matrice.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (Eds) (1990) *Constructing and reconstructing childhood - Comtempory issues in the sociological study of childhood*, London : The Falmer Press.
- KLINE, Stephen (1993) *Out of the Garden, Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*, Toronto, Garamond Press, 1993.
- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant* (1989) *La lettre de l'Idéf*, n° spécial, novembre.
- LE BIGOT-MACAUX, Armelle et PETIT-ARCHAMBAULT, Brigitte (1993) *"Et si on se parlait..."*, Paris, Retz/Presses-Pocket.
- LAPASSADE, Georges (1997), *L'entrée dans la vie - Essai sur l'inachèvement de l'homme*, nlle éd., Paris, Anthropos-Ed. Economica.
- LIPOVETSKY, Gilles (1987) *L'empire de l'éphémère - La mode et son destin dans les sociétés modernes*, Paris, Gallimard.
- LUC, Jean-Noël (1997) *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle - De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- MAYALL, Berry (Ed.) (1994) *Children's Childhoods - Observed and Experienced*, London, The Falmer Press.

MEYROWITZ, Josua (1995) “ La télévision et l'intégration des enfants - La fin du secret des adultes ”, *Réseaux*, n°74, nov-dec, pp 55-86.

POSTMAN, Neil (1983) *Il n'y a plus d'enfance* [1982], tr. fr., Paris, INSEP éditions

POSTMAN, Neil (1986) *Se divertir à en mourir*, tr. fr., Paris, Flammarion

RAFFIN, Thierry (1987) “ Le poids de l'enfant dans la négociation domestique ”, in *Actes et recherches sociales*, n°1, mars.

ROLLET, Catherine (1995) “ Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques ”, in Martine Glaumaud-Carré (dir.), *Le bébé et ses apprentissages*, Paris, Syros-IDEF.

ROUCOUS, Nathalie & BROUGERE, Gilles (à paraître en 1998) “ Loisir et éducation - L'apport d'une nouvelle institution : la ludothèque ”, *Revue Française de Pédagogie*.

SINGLY, François de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

VAN HAECHT, A. (1990) “ L'enfance, terre inconnue du sociologue ”, *Bulletin de l'A.I.S.L.F.*, n°6.

WOODS, Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

ZANI, Mamoud (1996) *La convention internationale des droits de l'enfant : Portée et limites*, Paris, Publisud.